

REBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN  
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE  
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

JAN./ABR. 2021

V.06 / N.17



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 06, n. 17, 429 p., jan./abr. 2021

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de  
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

## Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

## Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

## Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

## DIRETORIA REGIONAL

### Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

### Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

### Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

## Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

## Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

## CONSELHO FISCAL

### Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

### Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

### Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

## Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

## CONSELHO EDITORIAL

**Andres Klaus Runge Peña** | Universidade de Antioquia | Colômbia

**Aneta Slowick** | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

**Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas** | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

**Antonia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Antonio Bolívar** | Universidad de Granada | Espanha

**Carmen Teresa Gabriel** | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

**Caterina Bonelli** | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

**César Augusto Castro** | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

**Christine Delory-Momberger** | Université de Paris 13 | França

**Christophe Niewiadomski** | Université de Lille 3 | França

**Christoph Wulf** | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

**Conceição Leal da Costa** | Universidade de Évora | Portugal

**Ecleide Cunico Furlanetto** | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Eliane Greice Davanço Nogueira** | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

**Elsa Lechner** | Universidade de Coimbra | Portugal

**Filomena Arruda Monteiro** | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

**Gaston Pineau** | Université de Tours | França

**Guilherme do Val Toledo Prado** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Henning Salling Olesen** | Aarhus Universitet | Dinamarca

**Hervé Breton** | Université de Tours | França

**Inês Assunção de Castro Teixeira** | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil

**Inês Ferreira de Souza Bragança** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Jorge Luiz da Cunha** | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

**José Antonio Serrano Castañeda** | Universidad Pedagógica Nacional | México

**José Contreras Domingo** | Universidad Barcelona | Espanha

**Laura Formenti** | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália

**Leonor Arfuch** | Universidade de Buenos Aires | Argentina

**Linden West** | University of Cantubery – Inglaterra

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** | Universidade Federal de Pelotas | Brasil

**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo** | Universidade Estadual Paulista | Brasil

**Maria Stephanou** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil

**Maria Teresa Santos Cunha** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Nilton Paulo Ponciano** | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

**Paula Perin Vicentini** | Universidade de São Paulo | Brasil

**Raimundo Martins** | Universidade Federal de Goiás | Brasil

**Ricia Anne Chansky** | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico

**Rosa María Torres Hernández Torres** | Universidad Pedagógica Nacional | México

**Silvia Chaves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Sonia Krammer** | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil

**Teresa Sarmiento** | Universidade do Minho | Portugal

**Terezinha Valim Oliver Gonçalves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Vera Lucia Gaspar da Silva** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Verbena Maria Rocha Cordeiro** | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

**Zeila de Brito Fabri Demartini** | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

**Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading:** Cristóvão Mascarenhas

**Editoração eletrônica / Desktop publishing:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

**Versão para o inglês / English version:** Janete Bridon

**Versão para o espanhol / Spanish version:** Daniel Hugo Suárez

**Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

RBPAB, v. 06, n. 17, 429 p., jan./abr. 2021

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral

Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

**Indexada em / Indexed in:**

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

# SUMÁRIO

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

## DOSSIÊ

- 16 A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos  
Patrícia Aparecida do Amparo; Denice Barbara Catani
- 21 Ler no quarto, ler na sala, ler no ônibus, ler nas bibliotecas públicas e pessoais: refazer efeitos  
Denice Barbara Catani
- 34 Borboleteando na biblioteca  
Afrânio Mendes Catani
- 47 Professores e suas bibliotecas: histórias de peregrinações  
Juliana de Souza Silva; Roni Cleber Dias de Menezes; Vivian Batista da Silva
- 65 Documentos pessoais. Construção de si e chegada à literacidade acadêmica  
Juan Mario Ramos Morales; Lorena del Socorro Chavira Álvarez; Noemí Hernández Suárez; José Antonio Serrano Castañeda
- 84 A formação da *Biblioteca Vivida* e o aprendizado do julgamento das leituras  
Ana Laura Godinho Lima; Patrícia Aparecida do Amparo; Katiene Nogueira da Silva
- 101 O que elas dizem sobre mim, o que eu digo sobre elas: a constituição da biblioteca pessoal e a formação do professor  
Renata Cândido
- 118 Vestígios de um percurso pessoal rumo ao “como ler”: indicações e interdições  
Natália de Lacerda Gil
- 135 Bibliotecas invisíveis na Ilha das Bruxas: um mapeamento de bibliotecas pessoais, privadas ou particulares existentes em Florianópolis (SC)  
Debora Zamban; Gisela Eggert-Steindel
- 147 A geração dos novos na biblioteca de Salim Miguel e Eglê Malheiros  
Natan Schmitz Kremer; Alexandre Fernandez Vaz
- 165 Biblioteca pessoal-coletiva-itinerante: saberes constituídos na ação de formar formando-se  
Maria do Socorro de Sousa; Tânia Maria de Sousa França

## ARTIGOS

- 181 Grupos de pesquisa e formação de orientadores: tributo à Marli André (*in memoriam*)  
Lucídio Bianchetti
- 191 Cartografando geografias de vida  
Evanilson Gurgel; Marlécio Maknamara
- 207 (Auto)biografia e educação musical: produção de teses em educação, história e música entre os anos de 2015 e 2019  
Camila Betina Röpke; Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

- 224 Poéticas da memória. Christine Delory-Momberger e fotografia  
Gabriela Clemente de Oliveira
- 235 Amparo e sentidos de vida nas narrativas sobre mortos por Covid-19  
Raquel Alvarenga Sena Venera; José Isaías Venera; Gustavo Henrique  
Cardoso Nart
- 251 Prácticasteorias pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social  
Joana Santos; Marcelo Machado; Maria Morais
- 273 Narrativas sobre a saúde mental de adolescentes em tempos de coronavírus  
Layta Sena Ribeiro; Marcelo Silva de Souza Ribeiro
- 292 Mediações do educar: reflexões autobiográficas – sensoriais entre um mundo  
antes e pós-pandemia  
Ana Clara de Rebouças Carvalho
- 312 Inventar, reinventar e narrar: práticas pedagógicas durante o isolamento social  
Thamy Lobo; Renata Rocha de Oliveira; Maria Cecília Castro
- 328 Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva  
Cláudia Paranhos de Jesus Portela; Cristina de Araújo Ramos Reis;  
Flavia Cristina Souza Itaborai
- 345 Narrativa autobiográfica de um professor camponês: o campo como lugar de  
pertencimento e de autoformação  
Jonas Souza Barreira; José Sávio Bicho; Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
- 363 Narrativas de Jovens do Rosado (RN): experiências dos mais velhos para a  
formação em coletividade  
Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Stenio de Brito Fernandes; Aleksandra Nogueira de  
Oliveira Fernandes
- 375 Ser criança e viver a infância na escola de educação infantil à luz de Merleau-  
Ponty  
Jade Cristina Corrêa Peixoto; José Vicente de Souza Aguiar
- 392 Constituição da docência pelas narrativas de si: práticas educativas na  
educação básica  
Charles Maycon de Almeida Mota; Fabrício Oliveira da Silva
- 411 O mestre “Barbosa de Godois” e a Escola Maranhense  
Cesar Augusto Castro; Samuel Luís Velázquez Castellanos
- 426 Instruções aos colaboradores

# CONTENTS

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

## DOSSIER

- 16 The formation of the personal library: remade effects  
Patrícia Aparecida do Amparo; Denice Barbara Catani
- 21 Reading in the room, reading in the living room, reading on the bus, reading at school, reading at public and personal libraries: reconstructing the effects  
Denice Barbara Catani
- 34 As butterfly inside a library  
Afrânio Mendes Catani
- 47 Professors and their libraries: pilgrimages stories  
Juliana de Souza Silva; Roni Cleber Dias de Menezes; Vivian Batista da Silva
- 65 Personal documents. Construction of oneself and the arrival to academic literacy  
Juan Mario Ramos Morales; Lorena del Socorro Chavira Álvarez; Noemí Hernández Suárez; José Antonio Serrano Castañeda
- 84 The formation of the lived library and the learning of the judgment of the readings  
Ana Laura Godinho Lima; Patrícia Aparecida do Amparo; Katiene Nogueira da Silva
- 101 What they say about me, what i say about them: the constitution of the personal library and teacher training  
Renata Cândido
- 118 Traces of a personal journey towards “How to Read”: indications and interdictions  
Natália de Lacerda Gil
- 135 Invisible libraries on Ilha das Bruxas: a mapping of personal, private or private libraries in Florianópolis (SC) and neighborhoods  
Debora Zamban; Gisela Eggert-Steindel
- 147 The young generation in the library of Salim Miguel and Eglê Malheiros  
Natan Schmitz Kremer; Alexandre Fernandez Vaz
- 165 Personal-collective-traveling library: knowledge built in the action of forming by forming itself  
Maria do Socorro de Sousa; Tânia Maria de Sousa França

## ARTICLES

- 181 Research groups and the supervisor training. A tribute to Marli André (*in memoriam*)  
Lucídio Bianchetti
- 191 Cartographing geographies of life  
Evanilson Gurgel; Marlécio Maknamara

- 207 (Auto)biography and music education: phd production in education, history and music between 2015 and 2019  
Camila Betina Röpke; Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
- 224 Poetics of memory. Christine Delory-Momberger and photography  
Gabriela Clemente de Oliveira
- 235 Support and meanings of life in narratives about the dead by Covid-19  
Raquel Alvarenga Sena Venera; José Isaías Venera; Gustavo Henrique Cardoso Nart
- 251 Pandemic practice theories: educational networks, curriculums and social illness  
Joana Santos; Marcelo Machado; Maria Morais
- 273 Narratives on the mental health of adolescents in coronavirus times  
Layta Sena Ribeiro; Marcelo Silva de Souza Ribeiro
- 292 Mediations in educating: autobiographical and sensory reflections between a world before and after the pandemic  
Ana Clara de Rebouças Carvalho
- 312 Inventing, reinventing and narrating: pedagogical practices during the social isolation  
Thamy Lobo; Renata Rocha de Oliveira; Maria Cecília Castro
- 328 School management and Pandemics: pathways for the inclusive education  
Cláudia Paranhos de Jesus Portela; Cristina de Araújo Ramos Reis; Flavia Cristina Souza Itaborai
- 345 Autobiographic narrative of a peasant teacher: the field as a place of belonging and self-formation  
Jonas Souza Barreira; José Sávio Bicho; Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
- 363 Narratives of young people of the rosado/rn: experiences of the oldest most for formation in collectivity  
Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Stenio de Brito Fernandes; Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes
- 375 Being a child and living the childhood in the school of early childhood education in the light of merleau-ponty  
Jade Cristina Corrêa Peixoto; José Vicente de Souza Aguiar
- 392 Constitution of teaching by narratives of self: educational practices in basic education  
Charles Maycon de Almeida Mota; Fabrício Oliveira da Silva
- 411 The master “Barbosa de Godois” and the Maranhense School  
Cesar Augusto Castro; Samuel Luís Velázquez Castellanos



## SUMARIO

- 11 Editorial  
Elizeu Clementino de Souza

### DOSSIER

- 16 La formación de la biblioteca personal: efectos rehechos  
Patrícia Aparecida do Amparo; Denice Barbara Catani
- 21 Leer en el cuarto, leer en la sala, leer en el autobús, leer en la escuela, leer en las bibliotecas públicas y personales: reconstruir los efectos  
Denice Barbara Catani
- 34 Como la mariposa en una biblioteca  
Afrânio Mendes Catani
- 47 Profesores y sus bibliotecas: historias de peregrinaciones  
Juliana de Souza Silva; Roni Cleber Dias de Menezes; Vivian Batista da Silva
- 65 Documentos personales. Construcción de sí y el arribo a la literacidad académica  
Juan Mario Ramos Morales; Lorena del Socorro Chavira Álvarez; Noemí Hernández Suárez; José Antonio Serrano Castañeda
- 84 La formación de la *Biblioteca Viva* y el aprendizaje a partir de los criterios en los que se establece una lectura  
Ana Laura Godinho Lima; Patrícia Aparecida do Amparo; Katiene Nogueira da Silva
- 101 Lo que dicen de mí, lo que digo de ellos: la constitución de la biblioteca personal y la formación del profesorado  
Renata Cândido
- 118 Vestigios de un recorrido personal hacia el “cómo leer”: indicaciones e interdicciones  
Natália de Lacerda Gil
- 135 Bibliotecas invisibles en Ilha das Bruxas: un mapeo de bibliotecas personales, privadas o privadas en Florianópolis (SC)  
Debora Zamban; Gisela Eggert-Steindel
- 147 La generación de los jóvenes en la biblioteca de Salim Miguel y Eglê Malheiros  
Natan Schmitz Kremer; Alexandre Fernandez Vaz
- 165 Biblioteca personal-colectiva-itinerante: conocimiento constituido en la acción de entrenamiento  
Maria do Socorro de Sousa; Tânia Maria de Sousa França

### ARTICULOS

- 181 Grupos de investigación y formación de directores de tesis. Un homenaje a marli andré (*in memoriam*)  
Lucídio Bianchetti
- 191 Cartografando geografías de vida  
Evanilson Gurgel; Marlécio Maknamara

- 207 (Auto)biografía y educación musical: producción de tesis en educación, historia y música entre los años 2015 y 2019  
Camila Betina Röpke; Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
- 224 Poética de la memoria. Christine Delory-Momberger y la fotografía  
Gabriela Clemente de Oliveira
- 235 Apoyo y significados de la vida en las narrativas sobre los muertos por Covid-19  
Raquel Alvarenga Sena Venera; José Isaías Venera; Gustavo Henrique Cardoso Nart
- 251 Análisis prácticos pandémico: redes educativas, currículos y adoeción social  
Joana Santos; Marcelo Machado; Maria Morais
- 273 Narrativas sobre la salud mental de los adolescentes em tiempos coronavirus  
Layta Sena Ribeiro; Marcelo Silva de Souza Ribeiro
- 292 Mediaciones en la educación: reflexiones autobiográficas y sensoriales entre un mundo antes y después de la pandemia  
Ana Clara de Rebouças Carvalho
- 312 Inventar, reinventar y narrar: prácticas pedagógicas durante el aislamiento social  
Thamy Lobo; Renata Rocha de Oliveira; Maria Cecília Castro
- 328 Gestión escolar y pandemia: caminos para la educación inclusiva  
Cláudia Paranhos de Jesus Portela; Cristina de Araújo Ramos Reis; Flavia Cristina Souza Itaborai
- 345 Narrativa autobiográfica de un profesor campesino: el campo como lugar de pertenencia y auto formación  
Jonas Souza Barreira; José Sávio Bicho; Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
- 363 Narrativas de Jóvenes del Rosado/RN: experiencias de los más viejos para la formación en colectividad  
Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Stenio de Brito Fernandes; Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes
- 375 Ser un niño y vivir la infancia en la escuela de educación de la primera infancia a la luz de Merleau-Ponty  
Jade Cristina Corrêa Peixoto; José Vicente de Souza Aguiar
- 392 Constitución de la docencia por las narrativas de si: prácticas educativas en la educación básica  
Charles Maycon de Almeida Mota; Fabrício Oliveira da Silva
- 411 El maestro “Barbosa de Godois” y la Escuela Maranhense  
Cesar Augusto Castro; Samuel Luís Velázquez Castellanos

O cenário contemporâneo gerado pela pandemia da COVID-19 tem nos levado para muitos e diferentes lugares, implicado reflexões pessoais, coletivas, políticas e conjunturais sobre a crise de saúde planetária, em função das relações que construímos com nós próprios, com o meio ambiente, a produção de lixo, a poluição e com a forma como habitamos distintos lugares.

Instados ao confinamento e ao isolamento social, mesmo com posições negacionistas defendidas pelo governo brasileiro, buscamos formas de defender a vida e de entendermos a catástrofe que nos acomete. Evidenciamos um crescimento acelerado de transmissão do vírus no território nacional e do quantitativo de mais de 400 mil mortes no mês de abril de 2021, sendo este mês o que mais vítimas acometeu no país.

Perdas, luto, dor, falta de clareza de ações de saúde pública, negação e não compras de vacinas ou mesmo intencionalidade política para um extermínio em massa é o que temos presenciado. Dadas as diferenças dos modos de viver e habitar no país, entendemos a casa como um dos lugares, ainda que com todos os riscos de transmissão, o mais protegido possível para garantirmos a preservação da vida. Confinar, isolar e buscar sentidos outros para a existência têm marcado, a despeito da sobrecarga de trabalho no espaço doméstico exigida neste novo cenário, reinvenções e aprendizagens de modos de ser, ensinar e educar no intercâmbio de práticas educativas síncronas e assíncronas. A sobrecarga de trabalho e a precarização são marcas evidentes de esgotamentos e de problemas de saúde gerados em função da vida na pandemia, do isolamento e do confinamento.

No espaço da casa e no intermédio dos afazeres domésticos e profissionais, somos impe-

lidos a processos de reinvenções e de hábitos para garantirmos a vida, minimizando sofrimentos tantos, lutos, dores, desmonte e crises da saúde. O ato de ler, seja na acepção política, formativa ou pedagógica, implica ver o mundo e seu entorno como potência para leituras sobre a vida, a morte, a formação e a superação de negações da ciência e da defesa da vida. Relacionar-se com a leitura, com a biblioteca e delas constituir-se é um movimento que mobiliza reflexões propostas no Dossiê *A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos*, organizado por Patrícia Aparecida do Amparo e Denice Barbara Catani.

As provocações colocadas na chamada do dossiê evidenciam modos como nos relacionamos com os livros, como compomos nossas bibliotecas e formamo-nos a partir deles e também como construímos e nos constituímos pelo que lemos e dos modos que lemos. Esse movimento de inflexão e reflexivo, propiciado pelas relações com os livros e bibliotecas, é socializado em dez textos que compõem o dossiê e que tomam experiências pessoais, profissionais e de pesquisas, a partir das relações com os livros.

A seção *Artigos* é constituída de 15 textos que problematizam discussões sobre memórias, narrativas e narrativas de si, notadamente sobre grupos de pesquisas, autobiografia e estado da arte no campo da educação musical, fotobiografias, configurando-se como um primeiro bloco de artigos. Num segundo momento da seção, apresentamos textos que se voltam para reflexões sobre a pandemia, isolamento social, trabalho docente, gestão escolar e educação inclusiva, práticas pedagógicas cotidianas, vida-morte e saúde mental. O último bloco concentra-se na discussão de narrativas (auto)biográficas e suas relações espaciais, in-

tergeracional e também da docência na Educação Infantil e na Educação Básica e modos de reinvenções de si, a partir de práticas pedagógicas compartilhadas e políticas, intercambiadas pelas memórias e narrativas.

A seção inicia com o texto *Grupos de pesquisa e a formação de orientadores: um tributo à professora Marli André (in memoriam, 1944-2021)*, de Lucídio Bianchetti, dedicando a reflexões de pesquisa sobre os grupos de pesquisa como espaços-tempos de formação e de atuação de orientadores de dissertações e teses. A centralidade do texto incide sobre narrativas geradas a partir de grupo focal e observação participante com o grupo de pesquisa coordenado pela professora Marli André. A implicação de Marli e suas contribuições para a área da Educação e para o campo da formação de professores são indiscutíveis, mas também para a leitura de muito dos seus textos e livro para a formação de muitos e diversos pesquisadores. A *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (RBPAB)* tributa a Marli André muitos dos diálogos que construímos sobre pesquisa qualitativa e de sua aproximação e participação no movimento (auto)biográfico no Brasil. A seriedade, capacidade de acolhimento, amorosidade e compromisso com a área são características inesquecíveis de Marli, a quem desejamos paz na sua passagem e permanência de suas aprendizagens em todos nós.

Em *Cartografando geografias de vida*, Evnilson Gurgel e Marlécio Maknamara vinculam princípios da pesquisa (auto)biográfica a uma perspectiva pós-crítica em Educação. Tomam a noção de *fictífico-cientificional* mediante modos de experimentar com a vida em filmes de ficção científica e de uma disposição artística da escrita de si na formação inicial de professores. Articulam e desenham, através de práticas investigativas e cartográficas, memórias e narrativas de professores compreendendo que uma escrita de narrativas de si em uma

dimensão artística nos faz chegar a três características: escrita como afecção (dos blocos de sensações); escrita como infecção (dos contágios que proliferam); escrita como ficção (dos possíveis que excedem o real).

Camila Betina Röpke e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, no texto *(Auto)biografia e educação musical: produção de teses em educação, história e música entre os anos de 2015 e 2019*, apresentam o estado da arte, no período de 2015 e 2019, sobre pesquisas (auto)biográficas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação (PPGs) em Educação, História e Música no Brasil. Ao analisarem teses, demarcam questões de gênero, assimetrias regionais na produção, diversificação terminológica e processos de formação no contexto da educação musical.

O texto *Poéticas da memória. Christine Delory-Momberger e fotografia*, de Gabriela Clemente de Oliveira, analisa conceitos teóricos desenvolvidos por Christine Delory-Momberger e suas contribuições para os estudos (auto)biográficos e biográficos em educação. A noção de *automedialidade* é tomada para compreensões de processos criativos no campo da arte e suas relações com processos criativos, memórias, fotografias e narrativas de si.

O segundo bloco de texto do dossiê volta-se para discussões sobre implicações da pandemia e suas relações sobre vida-morte, memória, trabalho docente e isolamento social. O texto *Amparo e sentidos de vida nas narrativas sobre mortos por COVID-19*, escrito por Raquel Alvarenga Sena Venera, José Isaías Venera, Gustavo Henrique Cardoso Nart, objetiva analisar sentidos de vida das narrativas biográficas das vítimas do novo coronavírus no Brasil, publicadas no portal *Memorial Inumeráveis* e apresentadas no programa *Fantástico*, da Rede Globo de televisão. Diálogos interdisciplinares entre os campos da psicanálise e do patrimônio cultural possibilitaram aos auto-

res ampliações da noção de memória cultural, bem como dos sentidos de vida comunicados nas narrativas dos entes queridos das vítimas e homenageados na revista semanal.

Em *Práticas teóricas pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social*, Joana Santos, Marcelo Machado e Maria Morais teorizam sobre práticas cotidianas e suas relações com o currículo, as novas tecnologias e a cibercultura no contexto e cenário da pandemia e suas interfaces entre educação presencial e *on-line*.

O artigo de Layta Sena Ribeiro e Marcelo Silva de Souza Ribeiro, intitulado *Narrativas sobre a saúde mental de adolescentes em tempos de coronavírus*, discute questões concernentes à saúde mental de adolescentes no período de isolamento social e experiências geradas a partir da pandemia da COVID-19, ao buscarem conhecer, através das narrativas, quais contextos de risco e proteção estão disponíveis nas conexões existenciais formadas pelos adolescentes.

O texto, *Mediações do educar: reflexões autobiográficas – sensoriais entre um mundo antes e pós-pandemia*, de Ana Clara de Rebouças Carvalho, objetiva problematizar sentidos e contrassentidos da noção de “mediação” em processos educacionais situados antes e após a pandemia do século XXI. A análise parte da perspectiva da Teoria Ator-Rede, especialmente, em diálogo com as produções de Bruno Latour, e da revisão crítica sobre as noções de “materialidade” e de “cultura material” de Tim Ingold em articulação com memória biográfica e suas relações com mediações educativas e os sentidos – táteis, olfativo, visual, gustativo e auditivo – e suas interações virtuais.

Em *Inventar, reinventar e narrar: práticas pedagógicas durante o isolamento social*, Thamy Lobo, Renata Rocha de Oliveira e Maria Cecília Castro refletem sobre implicações para a educação diante do advento e contexto da

pandemia causada pela COVID-19 e seus desdobramentos nos processos educativos brasileiros e nos cotidianos escolares, buscando *conversar* e narrar as invenções e reinvenções elaboradas por docentes/discentes em diferentes espaços educativos.

O texto *Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva*, de autoria de Cláudia Paranhos de Jesus Portela, Cristina de Araújo Ramos Reis e Flávia Cristina Souza Itaborai, centra-se na partilha de experiências de uma gestora escolar de uma unidade da rede municipal de ensino de Salvador e ações de inclusão de estudantes com deficiência como uma prática política e em constância construção.

O último bloco da seção inicia como o texto *Narrativa autobiográfica de um professor camponês: o campo como lugar de pertencimento e de autoformação*, de Jonas Souza Barreira, José Sávio Bicho e Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredino, quando apresenta percursos biográficos no contexto da educação do campo de um dos autores e de compreensões do campo com lugar-espaço de construção de identidade e de formação e atuação profissional.

O artigo de Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Stefnio de Brito Fernandes e Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes intitula-se *Narrativas de jovens do Rosado (RN): experiências dos mais velhos para a formação em coletividade*, objetivando compreender como os saberes da experiência, através das narrativas dos mais velhos, contribuem para a construção da formação dos jovens da Comunidade do Rosado (RN) em seus espaços de possibilidades na dimensão do corpo, do tempo e do pertencimento ao lugar.

O texto *Ser criança e viver a infância na escola de Educação Infantil à luz de Merleau-Ponty*, de Jade Cristina Corrêa Peixoto e José Vicente de Souza Aguiar, busca compreender como as experiências escolares de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento

pelas crianças estão articuladas à ideia de que são também seres de infância envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas.

As discussões sobre docência e narrativas construídas por Charles Maycon de Almeida Mota e Fabrício Oliveira da Silva são apresentadas no texto *Constituição da docência pelas narrativas de si: práticas educativas na Educação Básica*, objetivando analisar práticas educativas, mediadas por narrativas, em contextos de atuação profissional de uma educadora, ao situar como o conhecimento de si potencializa aprendizagens ao longo da vida, através de ações de iniciação científica e de práticas educativas e profissionais no cotidiano escolar.

Encerra a seção o artigo *O mestre “Barbosa de Godois” e a escola maranhense*, escrito por Cesar Augusto Castro e Samuel Luís Velázquez Castellanos, ao centrar-se na análise das contribuições de Barbosa de Godois para a instrução primária no Maranhão e seu papel como professor e intelectual da educação. Articulações entre trajetória biográfica de Barbosa de Godois e função pública-profissional são evidenciadas no texto, possibilitando apreender suas ideias pedagógicas sobre instrução popu-

lar e educação prática do povo no contexto da escola graduada.

O volume que publicamos demarca-se como fundamental para compreendermos lugares ocupados pelos livros, as bibliotecas e relações com os leitores e suas práticas de formação, como apresentados no dossiê do presente volume. Da mesma forma, os textos publicados na seção *Artigos* configuram-se pela variedade de temática e abordagem no campo da pesquisa (auto)biográfica, com destaque para os artigos que sistematizam e partilham experiência no contexto da pandemia e da crise sanitária que vivemos.

Neste momento que antecede a realização do IX Congresso internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), a realizar-se entre os dias 01 a 04 de junho do corrente ano, de forma remota, organizado em parceria entre a Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica (BIOgraph) e a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), desejamos que diálogos múltiplos e olhares outros sobre narrativas, democracia e utopia possam acalantar nossa alma, mas também reforçar em cada um de nós e a partir de nossas próprias histórias, modos de lutarmos e defendemos a vida, suas histórias, memórias e incertezas.

Salvador, outono de 2021  
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# A FORMAÇÃO DA BIBLIOTECA PESSOAL: EFEITOS REFEITOS

## Apresentação

Falemos da biblioteca. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida [...].<sup>1</sup>

No cerne das atividades escolares, nas histórias de formação individual e coletiva, científica e profissional ou artística, habita a leitura. Que mais não precise ser mencionado aqui para dizer de sua relevância. Lembremo-nos apenas dos embates atuais entre os jovens estudantes – e os nem tão jovens – sobre o prazer ou o tédio que a atividade pode ocasionar. O território dos estudos sobre a leitura é vasto, muito já se falou, investigou e recomendou sobre a questão. Que, por excelência, interessa à maioria das ciências humanas e ocupa posição central para os trabalhos educacionais. Deixemos aos especialistas o domínio das peculiaridades da leitura. Interessa-nos investigar os efeitos da leitura na vida de cada pessoa. A questão não indica a necessidade de se produzirem instrumentos para medições, pois como afirma Jean-Marie Goulemot, “não há nada aqui que seja mensurável”. Talvez, por isso, o próprio leitor, por meio de suas apropriações, seja a principal referência para que se possa compreender o que resta após o ato da leitura. Esse é o caminho escolhido no Dossiê *A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos*, de

modo a refletir acerca de uma atividade que se tornou central na construção de saberes sobre si e sobre o mundo, sendo estruturante de atividades e ofícios diversos.

Para tanto, recorreremos à imagem da *biblioteca vivida*, ou seja, à dimensão pessoal da construção de bibliotecas. Ao longo da nossa vida de leitores, colecionamos aqueles títulos inesquecíveis, que nos fazem lembrar de situações vividas, processos formativos, entre outros. O importante, assim, será fazer emergir relações pessoais com os livros. Para Chartier<sup>2</sup>, uma biblioteca também corresponde a *gestos e pensamentos* que organizam formas de relação com a cultura escrita. Nesse sentido, buscaremos evidenciar tais indícios e os critérios de seleção que separaram “[...] livros imprescindíveis de se possuir dos que podem (ou devem) ser negligenciados”<sup>3</sup>. Neste Dossiê, considera-se importante acompanhar os crivos que permitem aos sujeitos estabelecerem seus livros imprescindíveis, os conhecimentos a serem retidos e aqueles a serem negligenciados, bem como interessa-nos perscrutar a natureza desse saber considerado importante, o que se faz ao acompanhar as escolhas, mais ou menos conscientes, que ordenam tal atividade.

Os *gestos* e os *pensamentos* que organizam os acervos, públicos e pessoais, dizem respeito à recolha, à organização, à coleção e à hierarquização dos livros. Quando tomamos tais movimentos, consideramos que eles evidenciam as marcas do que caracteriza os sujeitos e,

1 GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (dir.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 113.

2 CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1999.

3 Ibidem, p. 70.



assim, a própria leitura, um exercício de interpretação, faz com que os títulos que compõem o todo da produção literária participem de um acervo privado, individual e, também, afetivo que testemunha uma forma de ver o mundo. Esse ato de interiorização ou de enraizamento dos livros na vida das pessoas coloca-nos diante da possibilidade de pensarmos a leitura como elo entre a história pública e a história individual enquanto matéria para a constituição de identidades pessoais, profissionais e artísticas. Se, como afirma Antonio Candido<sup>4</sup>, a literatura e, diríamos, os livros oferecem uma síntese da experiência humana e, por isso, podem ser compreendidos como uma forma de conhecimento, acompanhar a formação das bibliotecas vividas pode nos possibilitar compreender os gestos e pensamentos que organizam a impregnação dos livros nos sujeitos e destes nos livros.

Como foi assinalado, o território é vasto. Escolhemos, então, impor como limites para o Dossiê o que pensamos poder interessar aos professores e aos que se preparam para o exercício docente. E nos limites assim definidos pretendemos expor reflexões – percorrendo itinerários diferentes – acerca de modos de pensar que foram se elaborando, no tempo, a propósito da leitura e permeados por leituras. As bibliotecas pessoais, em sentido amplo e livre, serão objeto de atenção e a partilha de referências a alguns clássicos individuais obedecerá a vontade de mostrar sua potência. E no horizonte das nossas expectativas está a aposta em que as pessoas invistam em reflexões dessa natureza, que julgamos férteis para a educação.

Assim, o Dossiê privilegia artigos que apresentam pontos de vista interessados nas posições de leitores e de professores, testemunhos de modos de ler, das ancoragens feitas

na literatura (como modo de conhecimento e de constituição pessoal). Gostaríamos de reimaginar relações com o ler e seus objetos, a partir do diálogo com alguns teóricos, desde os momentos inaugurais do aprendizado da leitura até uma reflexão que pode se perguntar hoje sobre nossas *bibliotecas vividas*, constituídas pelas obras que nos marcaram, lidas em momentos especiais e que fazem frutificar nossos pensamentos e podem conduzir a nossa apreensão da realidade. Vale a pena pensar nos livros que não foram lidos, naqueles que são desejados, mas por qualquer razão são evitados, adiados ou explorados com exagerada timidez. Pensar nas obrigações escolares de leitura ou nos modos profissionais de ler. O que há de especial, por exemplo, nos modos pelos quais os professores universitários lidam com a questão no ensino e na formação de seus alunos? Além disso, destaca-se a configuração de acervos pessoais segundo as possibilidades de acesso aos diferentes títulos e autores que as trajetórias pessoais e profissionais ofereceram a cada um, fazendo surgir as práticas e configurações sociais bem como as formas da leitura que delas fazem parte. Certamente tais perguntas poderiam se multiplicar, se quiséssemos. Para tanto, foram reunidos os trabalhos que apresentamos a seguir.

*Ler no quarto, ler na sala, ler no ônibus, ler nas bibliotecas públicas e pessoais: refazer feitos*, de Denice Barbara Catani, analisa a reconstrução de uma trajetória de relações com a leitura a partir da qual a autora sugere questões para a formação de professores e relata, a partir de núcleos espaciais e temporais, a constituição de suas bibliotecas vividas. Detém-se no entendimento dos efeitos estruturantes da leitura para a nossa imaginação e percepção do mundo. Diversas perguntas são formuladas a propósito das relações entre a vida escolar e a leitura e acerca das possibilidades de formação e transformação do gosto

<sup>4</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

pelo ato de ler. Com a contribuição de obras da Literatura, da História e da Sociologia, a autora se move por espaços da casa e da rua e tempos também diversificados da sua vida e das escolas onde viveu.

O artigo *Borboleteando na Biblioteca*, do professor e pesquisador Afrânio Mendes Catani, descreve os caminhos para a constituição de sua biblioteca pessoal, seguindo seu humor borboleta. Ao mobilizar passagens de sua vida, o autor evidencia as maneiras pelas quais os livros se tornaram elos que ataram o cinema, a música, as relações familiares e, sobretudo, as amizades com outras pessoas e, evidentemente, com obras e autores. São seus amigos Umberto Eco e Jean-Claude Carrière que o auxiliam a elaborar reflexões relativas aos critérios de classificação dos volumes nas bibliotecas pessoais e sobre as possibilidades desse esforço no presente. Ao lado deles, o autor oferece ao leitor reflexão a respeito da força dos livros na vida de um intelectual ou o impulso que um intelectual pode ter por meio da leitura.

Em *Professores e suas bibliotecas: histórias de peregrinações*, Juliana de Souza Silva, Roni Cleber Dias de Menezes e Vivian Batista da Silva exploram a interseção entre o trabalho docente e a constituição de bibliotecas. Por meio da fértil imagem da biblioteca de Babel elaborada por Jorge Luis Borges, os autores indicam que as histórias de leituras e da relação com os livros se assemelham a peregrinações por meio das quais cada sujeito se apropria de maneira múltipla dos impressos a que tem acesso. Desse modo, narram diversos encontros com o universo letrado, por exemplo, o desejo pela alfabetização antes mesmo da entrada na escola, os embates entre as constrictões escolares ou acadêmicas e os prazeres literários e os manuais escolares na configuração singular das posições docente e discente. Os pesquisadores mostram, assim, as diversas formas de

ser professor que a elaboração de bibliotecas pessoais possibilita.

O texto *Documentos pessoais: construção de se e chegada à literacidade acadêmica*, de Juan Mario Ramos Morales, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Noemí Hernández Suárez e José Antonio Serrano Castañeda, interessa-se pelos relatos pessoais em diversas configurações e referentes a diferentes momentos de formação dos sujeitos até chegar ao trânsito pelos níveis acadêmicos. Retoma as múltiplas modalidades de constituição de documentos sobre si examinando os elementos que permitem avaliar suas potencialidades explicativas e reflexivas. Assim, chama atenção para os percursos de formação apresentando como exemplificação uma história pessoal integrada a um projeto sobre práticas curriculares e de acompanhamento, propõe intervenções mediante a utilização, entre mais, de diários, fotos e histórias de vida pondo especial atenção para a dimensão das relações com a leitura na vida universitária.

Ana Laura Godinho Lima, Patrícia Aparecida do Amparo e Katiene Nogueira da Silva apresentam, no texto *A formação da biblioteca vivida e o aprendizado do julgamento das leituras*, a narração de suas trajetórias escolares e profissionais evidenciando semelhanças e diferenças entre elas. A tentativa de recompor a vida de cada uma por meio de suas histórias foi potencializada ou orientada pelas relações com o universo letrado. Os livros são assumidos, pelas autoras, como objetos “especiais” que ficam um lugar para a produção de si como leitoras, alunas e professoras. Ao mesmo tempo, tais marcas passam pela incorporação conflituosa de julgamentos escolares, acadêmicos, familiares e amicais dos objetos dignos ou não de leitura e apreciação, estabelecendo as condições de pertencimentos sociais e institucionais.

O artigo de Renata Cândido, intitulado *O que elas dizem sobre mim, o que eu digo so-*

*bre elas: a constituição da biblioteca pessoal e a formação do professor*, demonstra a força dos seus clássicos no processo de elaboração de conhecimentos associados ao campo educacional. Ao narrar suas apropriações do romance *O calvário de uma professora*, de Violeta Leme Fonseca, e de duas obras acadêmicas – *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Patto; e *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de Bernard Lahire –, a autora revela seu processo de elaboração pessoal de conceitos como os de cultura e forma escolar, práticas escolares e fracasso escolar. As imagens mentais, descrições e exemplos trazidos por seus clássicos ofereceram à autora um espaço de produção intelectual e de conteúdo para o fazer pedagógico.

O artigo *Vestígios de um percurso pessoal rumo ao “como ler”: indicações e interdições*, de Natália de Lacerda Gil, partilha reflexões acerca das formas de constituição das suas referências acadêmicas ao longo do percurso formativo como professora e pesquisadora. Livros, leituras, professores e autores são objeto de uma reflexão apoiada pelas ideias de Pierre Bourdieu. As análises empreendidas permitem pensar sobre a formação de novos pesquisadores e suas possibilidades de produção de novos saberes. Sob o eixo das “indicações e interdições”, são apresentados autores que se incorporaram à biblioteca vivida da autora. Ela pondera sobre o favorecimento de uma perspectiva nitidamente eurocêntrica em sua trajetória intelectual avaliando também a necessidade de diversificar as leituras e explicitar os lugares de poder a partir dos quais elas são reconhecidas e valorizadas.

As reflexões apresentadas no texto *Bibliotecas invisíveis na Ilha das Bruxas: um mapeamento de bibliotecas pessoais, privadas ou particulares existentes em Florianópolis (SC)*, escrito por Debora Zamban e Gisela Egger-

t-Steindel, discutem a presença de acervos pessoais pouco conhecidos ou divulgados localizados na cidade de Florianópolis e outras em seus arredores. Ao todo, as autoras identificaram sete bibliotecas criadas ao longo do século XX, resultantes das trajetórias e escolha de seus criadores, evidenciando diálogos com áreas de pesquisa e campos profissionais diversos. Além disso, esses acervos testemunham e registram passagens dos múltiplos percursos de seus criadores, como Norberto Ungaretti, Osni Régis e Cleber Teixeira, preservando suas trajetórias pessoais e públicas e elaborando a memória da cidade na articulação entre memória pessoal e social.

A *geração dos novos na biblioteca de Salim Miguel e Eglê Malheiros*, de Natan Schmitz Kremer e Alexandre Fernandez Vaz, reconstrói e analisa a atuação do *Grupo Sul* mediante a figura de Salim Miguel como nuclear para a constituição do movimento na metade do século XX em Florianópolis. O literato e sua esposa, Eglê Malheiros, atuam na criação de uma biblioteca como lugar de circulação de outros autores e de ideias de vanguarda. A iniciativa permite o enraizamento do movimento de modo simultâneo à legitimação de seu integrante no cenário da produção local e nacional por meio do exame das dedicatórias em seus livros, cartas trocadas com outros escritores e críticas às obras de Salim Miguel. Trata-se, assim, de um caso no qual a biblioteca pessoal configura-se como apoio da memória local e estímulo à construção de relações com a história da literatura nacional.

Em *Biblioteca pessoal-coletiva-itinerante: saberes constituídos na ação de formar formando-se*, as autoras Maria do Socorro de Sousa e Tânia Maria de Sousa França, valendo-se da pesquisa narrativa, abordam a maneira como elaboraram uma biblioteca pessoal no Ceará. Ao retomarem suas memórias de infância, as autoras evidenciam os espaços escola-

res e familiares como catalisadores da constituição de um acervo doméstico, em função de necessidades escolares, que pouco a pouco se tornou coletivo e aberto aos outros. As autoras e irmãs constituem uma narrativa que articula as práticas de oralidade, o acesso à escolarização e práticas culturais cotidianas na constituição de elos entre o universo letrado e seus lugares mais próximos na construção de uma biblioteca pessoal tornada coletiva.

O conjunto dos trabalhos aqui reunidos apresenta os diferentes significados das bibliotecas vividas. Pode-se reconhecer no conjunto três núcleos: o primeiro referente à elaboração de um *espaço profissional* mediante as apropriações de obras que concorrem para a consolidação do fazer docente e de outras

atividades que se beneficiam da aproximação com a literatura e as bibliotecas. O segundo privilegia a elaboração de um *espaço pedagógico* imaginado e praticado por meio de repercussões individuais dos conteúdos literários que auxiliam seus autores a definir fronteiras do que pode ser pensado e concretizado no âmbito educacional. O terceiro núcleo diz respeito ao *espaço familiar e aos afetos* que podem envolver o desenvolvimento de relações profícuas com os livros e ato de ler. Um tal conjunto traduz um universo de práticas, gestos e pensamentos que compõe a força das bibliotecas vividas e dos espaços de elaboração pessoais e coletivos evidenciando o muito que se pode construir a partir das reconstituições das experiências de formação.

São Paulo, 15 de abril de 2021.

Patrícia Aparecida do Amparo  
Universidade de São Paulo

Denice Barbara Catani  
Universidade de São Paulo

# LER NO QUARTO, LER NA SALA, LER NO ÔNIBUS, LER NAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS E PESSOAIS: REFAZER EFEITOS

■ DENICE BARBARA CATANI

<https://orcid.org/0000-0001-6019-8969>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

O texto apresenta um conjunto de reflexões sobre leitura e formação estruturadas a partir de uma retomada da história pessoal da autora e analisa a problemática dos sentidos que a leitura pode adquirir ao longo das experiências de vida. Pensar os tempos e espaços em que se exerce a atividade, nos momentos e lugares nos quais se lê, permite aqui refazer efeitos das diversas obras que fomos conhecendo e dos modos pelos quais fomos nos apropriando delas continuamente e com elas conformando nosso pensamento. A história da constituição de nossas *bibliotecas vividas* é, em muitos aspectos, a história de nossa formação conforme o texto testemunha. A análise que se elaborou também se beneficia de iniciativas que foram desenvolvidas com colegas professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, no quadro de debates acerca dos processos de formação, da aquisição do gosto pela leitura, do seu cultivo e do papel que ela exerce no cerne dos processos de aprendizagem escolar. Assim, sem olvidar os grandes problemas da leitura e seu ensino escolar, o texto transita dos sentidos individuais para os sentidos sociais envolvidos nas possibilidades de acesso aos livros e aos efeitos dos atos de ler.

**Palavras-chave:** Leitura e formação. Tempos e espaços de leitura. Bibliotecas pessoais. Relações com a leitura.

## ABSTRACT

READING IN THE ROOM, READING IN THE LIVING ROOM, READING ON THE BUS, READING AT SCHOOL, READING AT PUBLIC AND PERSONAL LIBRARIES: RECONSTRUCTING THE EFFECTS

The text presents a set of reflections on reading development structured from a review of the author's personal story also analyzes the problem of the meaning reading can acquire throughout life experiences. Thinking about the time and space in which we accomplish

reading besides moments and places in which it occurs allows us to reconstruct the effects of the numerous works we have known; likewise, the forms in which we have continually taken ownership of books to shape our thinking. Constituting the history of our own *lived library* is, in many ways, the chronicle of our formation attested by the texts. The elaborated analysis benefits from the initiatives that have been incited among the Pedagogy degree colleagues, professors and students inside the School of Education at the University of São Paulo. Debates set in the context of the formative processes, reading acquisition, its promotion and the role it plays in the core of school learning. Therefore, once the numerous problems related to reading and schooling are forgotten, this text moves from the personal and individual meanings to the social worth associated with the possibilities of book access and the effects behind the act of reading.

**Keywords:** Formative reading. Reading times and spaces. Personal libraries. Relations with reading.

## RESUMEN **LEER EN EL CUARTO, LEER EN LA SALA, LEER EN EL AUTOBÚS, LEER EN LA ESCUELA, LEER EN LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y PERSONALES: RECONSTRUIR LOS EFECTOS**

El texto presenta un conjunto de reflexiones sobre la lectura y su formación estructuradas a partir de una revisión de la historia personal de la autora y analiza el problema de los sentidos que la lectura puede adquirir a lo largo de las experiencias de vida. Pensar en los tiempos y espacios en los que se realiza la actividad, en los momentos y lugares en los que se lee, nos permite reconstruir los efectos que consiguen las diversas obras que hemos conocido; así mismo, las formas en las que continuamente nos hemos apropiado de ellas para conformar nuestro pensamiento. La conformación de nuestra *biblioteca de vida* es, en muchos aspectos, la historia de nuestra formación según el texto que lo atestigüe. El análisis elaborado también se beneficia de las iniciativas que se han desarrollado con los colegas, profesores y estudiantes de los cursos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en el marco de los debates sobre los procesos de formación, la adquisición del gusto por la lectura, su fomento y el papel que desempeña en el núcleo de los procesos de aprendizaje escolar. Por tanto, olvidando los grandes problemas de la lectura y su enseñanza escolar, el texto transcurre de los sentidos personales e individuales

a los sentidos sociales implicados en las posibilidades de acceso a los libros y los efectos del acto de leer.

**Palabras clave:** Lectura y formación. Tiempos y espacios de lectura; Bibliotecas personales; Relaciones con la lectura.

O leitor bulímico tem os olhos maiores do que a barriga e, frequentemente, o desejo de partilhar com os outros seus festins de papel. (GAZIER, 2010)

Há poucos anos realizamos, em minha casa, seminários acerca d' *A poética do espaço* do filósofo Gaston Bachelard (1884-1962). Hoje, ao escrever acerca das bibliotecas pessoais, refaço interiormente e assistematicamente alguns efeitos daquelas leituras partilhadas. De início, escolho tratar dos espaços pessoais de leitura, internos e externos à casa. E dos tempos do ponto de vista da minha história de formação e de relações com os livros. É desta história que falarei tentando identificar aspectos e momentos que contribuíram para estruturar tais relações. Importa marcar que não se trata de análise que adere ao autor acima referido, mas sim deixa-se apenas permear por sentidos encontrados no livro. No dele e no de muitos outros autores de modo a fazer frutificar o meu próprio pensamento e testemunhar pela análise que o prazer de ler, do livro e de sua posse deve estar ao alcance de todos constituindo um dos principais desafios da escola por ser a leitura atividade nucleadora de grande parte das possibilidades de aprendizado.

O delicado intervalo que se impõe entre as dimensões individuais e coletivas da leitura e a força dessas duas dimensões serão aqui objeto de atenção: ao considerar a casa, pergunto-me, quem lê em cada espaço? Na minha trajetória, quais espaços escolhi (quando pude escolher)? Os efeitos do “lugar de leitura” foram e são potentes. Num escritório (na casa que o tem), na mesa de refeições, na cama, no quarto, no banheiro? Pode-se e posso evo-

car efeitos, condicionantes, percepções. Ler na escola? Um livro proibido, lido de cabeça baixa e guardado às pressas numa carteira do tempo em que possuíam lugar para se guardar materiais. Ler para refletir, para reproduzir nas provas e avaliações da vida escolar. Para se distrair? Ler no ônibus, pedaços de livros e textos, no metrô, ler nas filas dos serviços públicos: qual texto, livro ou revista permite ser lido assim? Todos. Decerto essa resposta põe em cena as formas de apropriação.

Como, nas nossas trajetórias pessoais, os modos e espaços de ler foram se alterando, como as relações com a atividade impregnaram-se de novos sentidos e alcance? O que se pode e quem pode – nas nossas condições sócio-históricas e dadas as injunções que envolvem o acesso à leitura – responder a estas perguntas? Porque a escola deve tornar esta possibilidade aberta a todos, as questões aqui aventadas adquirem significado especial para os que se interessam pela educação, principalmente a educação dos professores. Há aqui alguns pressupostos que, mesmo sendo bem conhecidos, vale lembrar: 1) a leitura produz sentidos (efeitos) estruturantes para a nossa imaginação e percepção do mundo; 2) o gosto pela leitura pode ser aprendido; 3) cabe à escola contribuir para o seu desenvolvimento. Ainda vale sublinhar que bem gostaríamos de ver nosso testemunho funcionar como uma defesa e um convite à reflexão sobre as próprias histórias de formação e o sentido produtivo dessa reconstituição das relações com a leitura, a ser desenvolvida principalmente por aqueles que exercem o trabalho de ensinar em todos os níveis de escolarização. E, igualmente, vale

lembrar que com esse reconhecimento foram propostas e desenvolvidas inúmeras ações de formação docente, no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, reconfigurando algumas potencialidades do recurso às histórias de vida. Também diversas análises foram concretizadas, entre outros, pelo Grupo de Estudos, Docência, Memória e Gênero, na Faculdade de Educação da USP.

No contexto de uma iniciativa de discussões com alunos e colegas, no decorrer dos anos de 2018 e 2019 aprendi muito e alimentei minhas reflexões a partir das que eles propuseram e elaboraram<sup>1</sup>. Nessas discussões, muitos problemas recorreram e ao serem formulados foram incorporando aspectos novos. Da maneira como os percebo poderia enunciar parte deles assim: Quais seriam alguns dos fatores que permitiriam o desenvolvimento de relações positivas com a leitura? Como, nas histórias pessoais temos exemplos da formação do gosto envolvendo o ler? E como se produz em nossas histórias a transformação do gosto e das bibliotecas pessoais? Quais os limites da escola no desenvolvimento dessas relações? Como a reflexão sobre as próprias relações com a leitura pode auxiliar os professores no seu ensino e formação? Quais as especificidades das leituras escolares em diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e universitário) e como tais especificidades são tematizadas e aprendidas pelos estudantes? É certo que muitos aspectos mencionados integram o quadro dos trabalhos e estudos já dis-

1 Realizamos alguns ciclos de palestras na Faculdade de Educação da USP que objetivavam apresentar aos alunos de Pedagogia e Licenciatura reflexões originais escritas por alguns dos professores especialmente para esses eventos periódicos e debater questões relativas à leitura e seu potencial estruturante na formação e nas histórias pessoais. Muitas das questões mencionadas neste texto foram desenvolvidas no quadro desta iniciativa e compartilhadas pelo grupo composto por Ana Laura Godinho Lima, Juliana de Sousa Silva, Katiene Nogueira da Silva, Patrícia Aparecida do Amparo, Roni Cleber Dias de Menezes e Vivian Batista da Silva.

poníveis sobre leitura e também que é vasta área de pesquisas sobre esta atividade.

Eximindo-me de retomar sistematicamente a produção penso que posso permitir que as perguntas indicadas percorram o texto que nasceu delas em busca de reenquadramentos que possam fecundar a discussão sobre “o que fazer” educativo.

## A ajuda de P. Bourdieu

Em muitas direções, o texto *Leitura, leitores, letrados e literatura* (1990) já nos deu ideias sobre as questões indicadas. Vou então me permitir retomar algumas para pensar a partir delas e cabe observar, valendo-me do que já foi dito a propósito das *bibliotecas vividas*. Bourdieu tem um papel destacado na estruturação dos meus modos de pensar. Desde há muito “penso com ele” e a partir dele, ainda quando não tenho isto presente. A expressão “pensar com”, no sentido usado aqui é do próprio Bourdieu. Posso dizer que ele se tornou um dos meus clássicos, num sentido ampliado a partir das observações de I. Calvino (1993). A indagação central de Bourdieu, no texto referido acima, é “Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o que significa ler? (...) Sem se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade da leitura?” (BOURDIEU, 1990, p. 134). Aprofundando esse exame e retomando distinções como as de auctor e lector, o sociólogo nos estimula a pensar diferentes modalidades de relações com esta atividade. Faço decorrer daí uns apontamentos: como professores, para quem é fundamental o trabalho com o ler, temos sempre presentes as condições sociais de possibilidade da leitura? E mais, não seria requisito essencial do trabalho pedagógico a reconstituição da história pessoal de cada professor em suas relações com a leitura? E, ainda, não seria requisito para o exercício deste trabalho a compreensão do



impacto que estas nossas relações têm sobre os modos de organizar as exigências frequentemente impostas aos alunos? O que significa ler em cada um dos níveis de escolarização? E na universidade quando se assume, de saída, que “todos sabem ler bem”? No horizonte das reflexões empreendidas aqui não abandonamos tais inquietações. Os constrangimentos da forma escolarmente impostos da leitura ideal, em grande medida, moldam as relações dos estudantes com as obras literárias. E, por esse caminho nem sempre de modo frutífero conforme nos mostram análises já elaboradas por Patrícia do Amparo.

### Um pouco da minha história: a ocupação dos espaços da casa e a atividade de ler ou uma pequena incursão pela história da “mesa manca”

Entre meus vinte e cinco e trinta anos e por muito tempo ainda, eu lia no escritório que organizamos, na nossa primeira casa e ao nos mudarmos para um segundo apartamento antes das filhas nascerem e até antes da adolescência delas. Daí perdemos de vez esse espaço de ler para que cada uma delas tivesse um quarto para si. O escritório era um espaço de recolhimento que, de certo modo, nos isolava do movimento da casa. Uma pessoa conhecida, profissional da mesma área, após uma reforma dispunha de um “escritório panóptico” que, dando para o centro da casa, a partir das paredes parcialmente envidraçadas, permitia controlar casa, crianças e o funcionamento de tudo. Não sei se era um espaço de recolhimento.

Lugar de ler, lugar de escrever. Talvez porque também tivéssemos desejado uma “visão panóptica”, ou aproximada disso, não lamentamos deixar progressivamente o escritório para nos concentrarmos em ler na sala. Tudo

era mais dispersivo, sem dúvida, mas podíamos espalhar mais materiais na mesa maior. Que com o tempo e graças a ter acolhido muitos livros tornou-se “manca”. Fazem parte de sua história: a escrita de duas dissertações de mestrado, duas teses de doutorado, uma de livre docência, grande parte de uma outra de mesmo nível e muitos, muitos outros textos. Em *Os objetos e a vida – Reflexões sobre as posses, as emoções, a memória*, Giovanni Starace (2015), psicanalista italiano, propõe a história dos objetos, do ponto de vista da sua associação, permanência e significado para os diversos momentos da existência, pensamento e vida das pessoas. Ele tematiza justamente esses cruzamentos da concretude do uso dos objetos com a construção e atribuição de sentidos que, aos poucos, vamos fazendo.

Posso começar por dizer: a mesa ficou manca porque sempre colocávamos todos os livros, muitos, de um mesmo lado para favorecer o manuseio e garantir a melhor posição para o trabalho. Mas, a mesa manca não era só de ler, era de comer, de escrever, de fazer reuniões com os amigos. Estou com ela há quatro décadas e talvez metade das muitas leituras que fiz, ao longo da vida, tenha sido sobre ela. Madeira escura, estilo rústico, o desgaste da idade, algumas marcas em seus pés, originadas de mordidas dos cachorros filhotes que em tempos diferentes já habitaram a casa. E nos alegraram. Difícil desfazer-me dela, mesmo tendo outra nova e maior (e até mais bonita, na minha opinião) em torno da qual leio, escrevo, ouço os amigos e vivo uma parte boa (e boa parte) do tempo. Starace, lembrado há pouco, nos diz:

Cada um de nós pode ser reconhecido nos muitos (ou nos poucos, digo eu) objetos que possui, nos quais podem ser rastreados os sedimentos psíquicos da própria história pessoal [...] Moldura íntima de sua existência, representação viva dos processos que atravessou. Itinerários

passíveis de serem narrados com eficácia e imediatismo graças aos objetos que os acompanham. (STARACE, 2015, p. 9)

Vasta literatura é conhecida sobre o livro como objeto e os sentidos de sua posse. A vida de bibliófilos ilustra bem essa relação e, aqui próximo de nós, a Biblioteca Mindlin (na USP) mostra exemplarmente o que se possa pensar sobre a posse individual do livro e o reconhecimento da importância da dimensão pública da leitura. E a biblioteca como obra da vida paciente de José Mindlin, tenazmente dedicada a amar, encontrar e cuidar dos livros até sua doação para uma instância na qual eles continuarão sua existência protegidos e ao alcance de um grande número de leitores.

## Fragmentos da leitura na infância e lembranças das casas

Disse, de início, que realizamos em minha casa leituras d' *A poética do espaço* de Gaston Bachelard (1993). Um de seus capítulos se chama "A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana" e outro "Casa e universo". Muitas e belas imagens nos fazem dar conta de tudo o que mora em nós sobre as casas onde moramos, a proteção sonhada pelos recantos e os tempos da vida que nelas se passaram. Escadas, porões, sótãos, cantos, ninhos, conchas e gavetas, a ideia de uma espécie de toponímia dos espaços de proteção e da imaginação que se alimenta deles. Retomando palavras de R. M. Rilke, o autor escreve "a casa mantém a infância imóvel" (Rilke apud BACHELARD, 1993, p. 27). Imobilizaram-se em minha memória as cenas primeiras de leitura, em todos os lugares da casa, no sofá da sala, deitada com os pés na parede e noutras cenas, na mesa, da cozinha ou da sala. No chão ou na cama. Do imenso desejo de aprender a ler, jornais, de preferência para poder partilhar a leitura com meu pai e me fica a imagem cotidiana dele lendo durante

as refeições. Para a impaciência impotente de minha mãe. E para os dois a minha disposição de ler em voz alta, mostrar minha capacidade e ver nas suas expressões algo como o contentamento pelo que eu era. Dele, também, a sua imagem nos fins de semana, muitas horas, com os livros e as revistas. Leituras da mãe: um ou outro romance, alguns livros de autoajuda (hoje sei) e fotonovelas. As minhas leituras desde cedo: as histórias infantis clássicas: *A bela adormecida*, *A gata borralheira*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O pequeno polegar*, por exemplo. Logo aos oito anos essas histórias e outras reunidas num volume grande, ilustrado e muito querido, presente do pai. Até hoje conservado. Essa iniciação aos livros foi significativa e importante para a formação do hábito. Mesmo que não se possa dizer que se constituiu num trunfo do capital cultural legítimo. Já disseram a partir de Bourdieu que, nesses casos, não é tanto a universalidade da cultura que está em jogo, mas sim "a universalidade da biblioteca dos pais". Simultaneamente a escola fazia, no meu caso (e fez tão bem quanto possível), o seu papel para essa compensação. Ao afirmar isto faço, no entanto, ressurgir perguntas que partilhávamos nas discussões referidas no começo deste escrito. Até que ponto a democratização das práticas culturais na escola pode e está sendo, de fato, concretizada? Mas, não é esse um dever da escola?

Muitas e belas páginas da literatura já foram escritas para rememorar a iniciação escolar, os momentos inaugurais da vida nessa instituição e o aprendizado da leitura. Sem nos alongarmos em excesso vale pelo menos lembrar os sempre citados relatos de Graciliano Ramos, Raul Pompéia e Zélia Gattai, por exemplo, que tivemos ocasião de retomar em artigo publicado em 2000 (CATANI, BUENO e SOUSA, 2000). E um depoimento bastante original e que precipita – para todos os que dele tomam conhecimento – memórias acer-

ca do aprendizado da leitura nos é dado por Françoise Dolto em *Auto retrato de uma psicanalista 1934-1988*, publicado no Brasil em 1990. Seu relato acentua desde o desejo comum às crianças de poder ler para assemelhar-se aos adultos, saciar a curiosidade pelo que de tão envolvente deve haver nos livros e muito rapidamente o tédio sentido com alguns exercícios infundáveis que, metodicamente, pretendem conduzir o aprendizado. Assim, conta ela, tendo conseguido aprender em quatro meses, leu o livro que a tinha motivado mais para isso e que ela pacientemente olhava todos os dias. Não achou nada. Suas palavras: “devorei *As babuchas de baba Hassein* para perceber que aquilo era uma idiotice e que, realmente, saber ler não servia para nada! Então resolvi desaprender. É extraordinário o trabalho que fiz para desaprender a ler!” (DOLTO, 1990, p. 72). Sobre a impossibilidade e diante das explicações de quem lhe havia ensinado lembra que “ficava furiosa com a sujeira que me haviam feito: ensinar alguma coisa que não se pode mais desaprender (...) Jamais consegui desaprender. Aí li outros livros e ainda outros que me interessaram. Pouco a pouco toda a biblioteca da casa de Deauville passou por mim.” (DOLTO, 1990, p. 73). Experimentei sensação aproximada aos seis anos, sem o propósito de “desaprender” mas numa tentativa de olhar para as letras e não conseguir ler. Tentei várias vezes até desistir, mas achando o fato muito estranho.

Volto a minha reconstituição e antes de prosseguir no tempo e deixar a minha infância, umas tristes palavras sobre um livro perdido. Falta e vazio, por muitos anos, foram sentidos quando pensei no seu desaparecimento. A história era a de uma família de coelhos, uma bela floresta e um colorido maravilhoso que agora não sei se real ou imaginado. Talvez o livro pertencesse à série *Pedro, o coelho* de Beatrix Potter, cuja biografia filmada vim a

conhecer muito tempo depois. Algumas razões tenho para supor isto. Mas, disseram-me também, há pouco tempo, que devia ser a história de um coelho chamado Joca e seus irmãos. Não tenho a quem perguntar nesse momento. Talvez ele tivesse inaugurado minha biblioteca, ao lado de revistas da Disney (não me lembro bem). Tão cedo inaugurou como ensinou a dor da perda. A proliferação dessa biblioteca concreta veio com o tempo, mais lentamente do que eu penso que desejava. Proliferou a pequena biblioteca pelo acréscimo de livros de histórias, mas também dos didáticos.

Essa lembrança vem também de Giorgio van Straten, (diretor do Instituto de Cultura Italiana de Nova York) com *Histórias de livros perdidos* (2018) que nos apresenta uma grande variedade de categorias de obras perdidas lembrando-nos daquelas que não foram escritas, só sonhadas, das que de fato perdemos, das que foram publicadas e desapareceram. Aqui podemos até citar um exemplo da história da educação brasileira: o de José Feliciano de Oliveira, ex-professor de Astronomia na Escola Normal, que em 1932 teve desaparecida toda a edição da obra *O ensino em São Paulo: algumas reminiscências*, provavelmente em função de sua visão divergente sobre os primeiros momentos da educação em nosso estado, em especial no que diz respeito ao papel de Caetano de Campos e à importância do reformador republicano da formação docente, ao final do século XIX, quando confrontado por José Feliciano ao papel exercido por Gabriel Prestes que ocupou também o cargo de diretor da Escola Normal. O escrito viria a ser reeditado na década de 1960 do século XX pelo Centro do Professorado Paulista (CPP) com uma nota explicativa sobre seu desaparecimento. E dentre os livros que foram perdidos, o que dizer daqueles “queimados, rasgados, roubados”? O tema do roubo em livrarias por jovens é recorrente na literatura e nas obras de história da

leitura. E, igualmente, o do fantasma do “incêndio na biblioteca”, que aparece, por exemplo, no romance de Elias Canetti (*Auto de fé*) ou nas incursões por esse grande temor feitas por Jean-Claude Carrière em conversa com Umberto Eco (*Não contem com o fim do livro*) quando pensam naqueles que tentariam salvar do desastre.

## Ler no quarto, ler na cama

A adolescência me trouxe um tempo de intensificação da leitura. Estava decidido que “seria preciso estudar muito para ter um bom trabalho”. Palavras que impregnaram a minha educação. Se quiséssemos poderíamos nos alongar sobre a escolha da profissão pelas mulheres em segmentos sociais menos favorecidos. Mas, voltemos aos vários anos, em cujas tardes lia sem parar durante horas. No quarto, na cama. O núcleo da casa adolescente era o quarto. Nas casas da infância todos os lugares eram de ler, na casa adolescente o lugar de ler era o quarto. Interessou-me, há algum tempo, a obra de Michelle Perrot *História dos Quartos* (2011), na qual se encontra vasto estudo acerca dos quartos, de dormir, individuais, conjugais, de crianças, de mulheres, de hotéis, de operários, de hospitais, tudo o que se passa (ou pode se passar) neles e sua presença sempre invocada na literatura. Na parte dedicada aos quartos individuais há um item sobre o Ler e outro sobre o Escrever. Segundo ela “Entre a leitura e o quarto, os laços são antigos e múltiplos. A leitura solitária, silenciosa, nele encontra refúgio” (PERROT, 2011, p. 87). Recorrendo a diferentes momentos históricos ela lembrará que as mulheres no século XIX “são leitoras cuja bulimia preocupa padres e moralistas, que temem a influência dos romances em seu emprego do tempo, seus nervos e seu imaginário. [...] As mulheres que lêem são perigosas.” (PERROT, 2011, p. 88). E para falar do ler na cama ela

nos remete a Alberto Manguel, que em sua conhecida *Uma história da Leitura* (1997) observa “Ler na cama é um ato autocentrado, imóvel, livre das convenções sociais comuns, invisível ao mundo, e algo que por acontecer entre lençóis, no reino da luxúria e da ociosidade pecaminosa, tem algo da emoção das coisas proibidas” (MANGUEL, 1997, p. 180). Na adolescência, sem dúvida, também impregnei-me desse prazer de ler na cama cuja lembrança me faz concordar com Manguel (1997) quando afirma que ler na cama fecha e abre ao mesmo tempo o mundo ao nosso redor. Na mesma vertente já se disse muito da leitura como vício, um “vício impune”.

Pensar esse tempo da vida adolescente remete-me também à narrativa de Manguel intitulada *Com Borges* (2018) no qual ele rememora seus dezesseis anos e o tempo (1964 a 1968) em que ia diariamente à casa do escritor (cego) ler para ele. Relata com detalhes a situação, o apartamento, a escolha do que ia ser lido e as observações riquíssimas feitas por Borges. Ao final da rememoração diz não saber bem se as coisas se passaram como ele se lembra, mas fala de si:

O garoto que subiu a escada está perdido em algum lugar no passado, assim como o velho sábio que gostava de histórias. Ele se deliciava com metáforas antigas – o tempo como um rio e a vida como uma viagem e uma batalha. Essa batalha e essa viagem agora acabaram para ele, e o rio levou quase tudo daquelas noites, exceto a literatura, que (Borges citaria Verlaine) é o que resta após o que é essencial e está sempre além do alcance das palavras ter se manifestado. (MANGUEL, 2018, p. 67-68)

Não tive privilégios dessa natureza, não li para um escritor. Nem mesmo conhecia nenhum. Apenas povoei minha adolescência de livros. Comprados com sacrifício, doados por um funcionário de editora amigo do meu pai ou retirados com um cartão de minha mãe,

de uma biblioteca de bairro. Iniciou-se nesse tempo a voracidade pelos livros, sem nenhum critério exceto achar que ia gostar, ter gostado e procurar todos de um mesmo autor ou autora de quem gostei. Boas leituras, más leituras, exerci minha liberdade com muita alegria. E de modo puramente intuitivo, para atender ao prazer, fui fortalecendo o hábito que naquela hora não sabia ser tão importante para a minha futura profissão (hábito de buscar sempre ler o maior número possível de obras de um mesmo autor para melhor apreciar seu pensamento).

Dos onze aos dezesseis anos no quarto, na cama, li todas as tardes em que não precisei fazer trabalhos da escola. *“Essa menina só lê. Isso não vai fazer bem. Devia era ajudar a mãe no serviço de casa!”* Palavras de uma tia velha do meu pai. Mas, para ele e minha mãe ler era um valor. De fato, eu só lia e intensificava o gosto, tal como a partir de Bourdieu, Roni Cleber Dias de Menezes já mostrou na descrição de sua própria história de relações com a leitura. No meu caso, daquele tempo fazem parte M. Delly (histórias para moças, com final feliz), Jorge Amado (tudo), Érico Veríssimo (muitos), Graciliano Ramos (alguns), pouquíssimo Monteiro Lobato (que não me atraía), Emile Zola, Anatole France, José de Alencar, Machado de Assis (lidos com prazer e não por obrigação) e outros dos quais não me lembro agora. As imagens desse tempo vêm sob a forma dos inúmeros mundos fictícios nos quais andei e das personagens que encarnei entre os livros e a minha imaginação que adquiria, nesses momentos, o delicioso poder de se desenfrear vivendo com intensidade os deslocamentos de uma a outra obra.

A entrada no curso Normal me situa bem à frente das pessoas da minha idade nas experiências com os livros (não em outras). Mas daí um outro tempo chega, o do gosto pelas “leituras fortes” provavelmente “vergonhosas”,

no sentido que a escola ou as pessoas acham que se deve ter vergonha, para usar a categoria introduzida pelo comentário de Ana Laura Godinho Lima no âmbito de nossas intervenções e trocas sobre o tema quando a questão das chamadas “leituras legítimas” foi analisada em função das representações dominantes no ensino superior. No meu caso, lembro-me de ter lido o que não era recomendado para jovens de um colégio de freiras (na década de 1960). Adelaide Carraro, Nelson Rodrigues, Julio Ribeiro e Henry Miller, dentre muitos. O livro podia ficar embaixo da carteira que tinha o suporte para guardar materiais e ser lido aos poucos enquanto a professora não estivesse olhando. Nelson Rodrigues durante as aulas de religião tinha um sabor especial, quase como o de balas de hortelã, nas tardes de leitura na cama. Muito melhor do que os livros didáticos com os quais demorei muito a me reconciliar por considerá-los tediosos e, até mesmo, simplistas, embora não tivesse muita fundamentação para avaliar. Não estou só quando penso nas ponderações de Vivian Batista da Silva, relativas aos textos escolares e à origem dos seus interesses de pesquisa (obras didáticas e manuais pedagógicos). Houve espaço nesse período para a poesia, mas o gosto só se intensificaria na universidade: Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Vinicius de Moraes.

## O lugar dos livros que não lemos, dos títulos que conhecemos e a questão das possibilidades de acesso

Com o gosto firmado pelo ler sem parar, surpreendo-me na entrada da universidade com as demandas que, por vezes, reconheço exageradas (quantitativamente) e com a necessidade de demonstrar familiaridade com tudo:

construir relações, conhecer muitas obras (ou, pelo menos, seus títulos) e ler em algumas línguas. Início de um tempo de tentativas (nem sempre felizes) de sobreviver a essas exigências. O depoimento de Juliana de Souza Silva corrobora incompreensões dos professores quanto à necessidade de “ensinar a ler” como se espera na universidade. Muito poderia ser dito sobre as formas de viver essas exigências e os efeitos daí advindos. Não cabe aqui, mas pode-se pelo menos lembrar rapidamente a análise feita por Bourdieu e Passeron na obra *Os Herdeiros*, há mais de cinquenta anos, na qual estes aspectos da vida universitária e do comportamento de alunos e professores foi objeto de atenção.

Jean-Claude Carrière e Umberto Eco (2010) encontram fórmulas bem-humoradas para responder à questão sobre se já leram todos os livros que possuem. Desde a afirmação e a observação de que já se leu muito mais do que aquela quantidade enorme que se vê em suas estantes até a reação semi ofendida que lembra o fato de não se usar a melhor louça que temos todos os dias. Nenhuma concessão é feita e eles insistem sobre a explicação do sentido de posse dos livros, das leituras sempre postergadas e da familiaridade que advém de “saber onde está, de ter visto referido noutra obra ou de conhecer mediante outros autores” (CARRIÈRE; ECO, 2010), enfim aquilo que sabemos constituir o tecido das referências culturais e literárias. Sobre os sentidos das referências, aliás, cabe lembrar seu papel formador na vida universitária. Não ter lido, mas saber onde se pode encontrar o que se quer ou se precisa ler, em qualquer tempo, é de fato também uma vantagem indiscutível pois supõe um trânsito razoável pelas referências e, é óbvio, constitui um privilégio adquirido por generosas partilhas feitas por bons professores.

Num outro ponto das formas universitárias de ler, posso exemplificar o privilégio de

ter tido aula com dois professores (José Mario Pires Azanha e Balthazar Barbosa Filho) que se dispuseram a conversar muitas horas seguidas sobre as leituras que me indicavam, quinzenalmente, sobre filosofia das ciências e em conexão com a tentativa de pensar o estatuto e a natureza dos estudos educacionais. Popper, Feyerabend, Kuhn, Hempel, Hanson, Bachelard, Koyré, Nagel, Bunge. E também, Cassirer, Freud, Sartre, dentre outros. Assim o fizeram durante uns dois anos, no final do curso de graduação e início do mestrado. E depois desse tempo sempre pude voltar a contar com a generosidade destes professores quando o que lia exigia compreensões mais refinadas. Não posso deixar de lembrar que com ele também foi fortalecida a busca das obras literárias: Proust, Rilke, Simone de Beauvoir e Eça de Queirós, dentre outros, vieram com eles. E sem insistir explicitamente sobre os bons efeitos dessas leituras na escrita dos que se dedicam às ciências humanas, eles estimulavam o meu gosto pré-existente e que viria a se transformar em convicção ao ser proposta aos alunos que tive. Sem dúvida, tais experiências foram decisivas e também formativas para o meu exercício do magistério ao longo da vida. Aprendi valores e princípios vitais para as relações pedagógicas: acolhimento, partilha, respeito pelo conhecimento, generosidade intelectual. E, dentre outros aprendizados figura também a atitude acolhedora para a leitura dos textos produzidos pelos alunos e a tentativa de levá-los a amar os seus escritos, no sentido de cuidar deles e aperfeiçoá-los mediante releituras em busca de maior precisão para o que pretende ser comunicado. E o estímulo a eventuais reescritas dos textos com o apoio de colaborações advindas dos meus comentários e das observações dos colegas. Penso que pude construir essa espécie de atenção às leituras e releituras nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, como uma atitude enraizada nas



experiências e exemplos dos professores (perdoem-me o tom ultrapassado) que se empenharam em cuidar das minhas maneiras de ler.

## Ler no ônibus, no metrô, nos banheiros e nas bibliotecas

Se posso ainda deter-me um pouco sobre os espaços de leitura, tal como enunciei no título, começo por remeter minhas memórias para o espaço físico das bibliotecas, talvez o mais nobre dentre os relacionados e também aquele do qual se fala muito. E sobre o qual também a literatura é vasta. Assim, menciono os encantos da biblioteca de bairro onde ia buscar “o mundo” com o cartão da minha mãe, quase sinto de novo o cheiro do lugar e a alegria diante das estantes. E as muitas horas na biblioteca da FEUSP, durante a segunda metade da década de 1980 na pesquisa e redação de partes da tese de doutorado apaixonando-me pelos acervos da Paulo Bourroul e Macedo Soares com seus materiais do século XIX e o cheiro único que exalavam. E o silêncio e as descobertas e reflexões. Prazeres. Não posso falar de todas as bibliotecas físicas nas quais vivi, trabalhei e me deixei fascinar pelas muitas literaturas. Se penso agora na minha biblioteca, em casa, vejo-a em sua dispersão: pelas ciências humanas (educação, história, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia) pela literatura (dos clássicos aos policiais, da literatura brasileira a de muitos outros lugares, contemporâneos de autores jovens, já consagrados e não consagrados, muito jovens e nem tanto). E em sua dispersão pela casa. Penso na liberdade de leituras que se instaurou com o passar dos anos na tentativa de compensação por já ter sido obrigada a abandonar uma biblioteca partilhada. Efeito: livros em profusão, livros pela casa inteira. Da biblioteca vivida, a que ressoa em mim, muitas vezes independentemente do meu conhecimento do fato: Bour-

dieu, Chartier, Certeau, Freud, Popper e Kuhn, Benjamin, Montaigne, Sartre... Não posso nomeá-los todos. E a ficção? Proust, Machado de Assis, Duras, Piglia, impossível enumerá-los. Sempre me ocorre mais um e a triste sensação de injustiçar os autores ao não mencioná-los. E sempre acontecem acréscimos, para minha felicidade e sem parar. E já não sou capaz de bem refazer seus efeitos. Mas, se a questão é ser mais justa, ao reescrever este texto que, sob forma mais abreviada foi lido em encontro com colegas e alunos, em tempos “pré pandêmicos”, penso que devo trazer aqui algo da lembrança recente do prazer de ler novamente poesias. Wislawa Szymborska, polonesa, Nobel de Literatura em 1996, cuja obra tem sido posta a nossa disposição em cuidadosas e belas traduções.

Agora, ao voltar a pensar em lugares de ler, preciso advertir que não me encanta a combinação das sacudidas do ônibus com a concentração, por mínima que seja, exigida pela leitura. E além disso estou sempre atenta ao que se passa ao meu redor nessas circunstâncias, o que agrava a desconcentração. No metrô, o tempo que passo é raro, esporádico e não me fascina do mesmo modo ler neste espaço. Bem diferente da situação que, aprendemos pela intervenção de Katiene Nogueira da Silva quando ela se refere ao depoimento de Florestan Fernandes sobre sua experiência de aluno dos professores da missão francesa que ajudara a fundar a USP. Falava ele da surpresa dos professores com o fato dele ler Durkheim no bonde, num trajeto que devia ser demorado o suficiente para permitir atenção à leitura. Do centro da cidade ao bairro da Penha, na zona leste da cidade.

Pensava, inicialmente, em referir-me à leitura nos banheiros, depois houve momentos nos quais achei que seria melhor nem mencionar e por fim, por vício, esperança ou não sei bem... Fui ver, em minhas estantes se lo-

calizava algo já dito sobre. Não fiz uma pesquisa propriamente. Mas, como de outras vezes, sempre que começo a correr o risco de me achar original, saio em busca do já dito e obrigo-me a relativizar essa vaidade. Dessa vez não foi diferente e vi-me confrontada com referências de Barthes quanto ao assunto e com um capítulo de Henry Miller, na obra *Os livros de minha vida*, (2006) que tenho em edição portuguesa. No caso, o capítulo chama-se “Ler na retrete”. Ironia, perspicácia e muita observação acumulada levam-no a aprofundar os sentidos de ler nesse lugar. Segundo ele foi o lugar seguro onde devorar os clássicos proibidos em sua juventude. Ainda que concentrando a atenção nos hábitos de leitura no banheiro, o autor traz, no capítulo, elementos desafiadores à nossa imaginação incitando-nos a fazer uma rememoração como a sua e a confessar a curiosidade que o levou a indagar a amigos se e como liam neste espaço da casa e ensaiar hipóteses sobre as formas de apropriação dessas leituras.

Dou-me conta agora que esta incursão pelos tempos e espaços do ler talvez não tenha fim, tal é a minha adesão a esta atividade e o prazer de lembrar. Vício de ofício? Parece-me lógico. Esforçando-me por respeitar o peso e a leveza devidos a cada um dos termos e problemas que aqui recorreram (a leitura, o gosto, o que fazer da escola e dos professores, o livro, o ofício, o vício, as bibliotecas vividas e concretas) uso a observação do diretor espanhol Almodóvar para me justificar (parcialmente, ao menos) pelas escolhas que faço ao construir estas reflexões. Relembrando algo que lhe diz muito, ele cita “tudo o que não é autobiográfico é plágio”.

No cerne do que quero mostrar está o caráter frutífero das relações com a leitura. E as muitas indagações com as quais fomos nos deparando. E a responsabilidade imensa que pesa sobre nós, professores, no que respeita

à leitura, da formação do gosto à exploração do mundo, da possibilidade de todos os outros aprendizados escolares à conservação da fantasia e da capacidade de sonhar a realidade, a arte, os futuros possíveis.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados e literatura. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 134-146.
- BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CANETI, Elias. **Auto de fé**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fund. Carlos Chagas/ Ed. Autores Associados, nº 111, p. 151-171, dezembro/2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=en&nrm=iso)> Acesso em:15 jun. 2020.
- DOLTO, Françoise. **Auto retrato de uma psicanalista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.
- CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- GRAZIER, Michelle. **Le goût de la lecture**. Evreux: Mercure de France, 2010.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. **Com Borges**. Belo Horizonte: Âyné, 2018.



MILLER, Henry. **Os livros de minha vida**. Lisboa: Antígona, 2006.

Martins Fontes, 2015.

PERROT, Michelle. **História dos Quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

STRATEN, Giorgio van. **Histórias de livros perdidos**. São Paulo: UNESP, 2018.

STARACE, Giovanni. **Os objetos e a vida** – Reflexões sobre as posses, as emoções, a memória. São Paulo:

Recebido em: 05/11/2020

Aprovado em: 20/04/2021

**Denice Barbara Catani** é Professora Titular aposentada (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Mestre, doutora e livre docente pela mesma instituição, exerceu também os cargos de chefia do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada e coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação. Realiza estudos de história da educação e formação de professores e publicou livros e artigos em periódicos no Brasil e no exterior. E-mail: [dbc@usp.br](mailto:dbc@usp.br)

## BORBOLETEANDO NA BIBLIOTECA

■ AFRÂNIO MENDES CATANI

<https://orcid.org/0000-0003-0656-3931>

Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense

### RESUMO

Desde pequeno sempre os livros me cercaram. Meu pai era professor, tinha biblioteca em casa e me conduziu às leituras - jornais, revistas, gibis e livros. Concordo com o poeta português Manuel Alegre: “não há flecha que não tenha o arco da infância”. Ao longo de mais de cinquenta anos fui amalhando livros, montando minha biblioteca. Com o fim de dois casamentos, aposentadoria, doações, novo emprego e moradias provisórias, incluindo acesso precário aos livros atualmente, constato que a biblioteca formada com certo sacrifício se encontra com o seu futuro ameaçado. Borges em “Junio 1968”, escreveu que “ordenar bibliotecas é exercer, de uma forma silenciosa e modesta, a arte da crítica”. Foi isso que procurei fazer à minha maneira desde que obtive meios para tal, embora nunca tenha catalogado meus livros e, classificando-os, o fiz precariamente. Todavia, num aparente e empoeirado caos, quase nunca me perdi entre os impressos. Manter uma biblioteca díspar sempre foi compatível com meu humor borboleta, pulando de um livro ou de um tema a outro, como falaram Montaigne, Fourier e Bourdieu; assim me constitui e assim trabalho até hoje. Falar da formação e do conteúdo desta biblioteca, bem como de sua utilização, é o objetivo do capítulo.

**Palavras-chave:** Biblioteca díspar. Borges. Classificar. Ordenar. Utilizar.

### ABSTRACT

#### AS BUTTERFLY INSIDE A LIBRARY

Ever since I was a child, books surrounded me. My father was a teacher and had a library at home that guided me to read – it contained newspapers, magazines, comics and books. As the Portuguese poet, Manuel Alegre argued, "there is no arrow that has not bent with the bow of childhood." For more than fifty years, I have been hoarding books and building up a library of my own over the course of two marriages, retirement, donations, a new job and temporary housing. In addition to the fact that access to books is precarious, the library I have assembled has an under-threat future. In "June 1968", Borges

remarked that "to order libraries is to exercise, silently and modestly, the art of criticism", this is what I have tried to do since I had the means. Although I never catalogued my books, while classifying did it precariously. Despite apparent and dusty chaos, I rarely get lost among the printed texts. Maintaining an uneven library has always been compatible with my personality, which is like the flight of a butterfly. Jumping from book to book and from one subject to another. As Montaigne, Fourier, and Bourdieu suggested, that's how I have been, and how I work up to this day. This chapter aims to explain the development and collection of this library, as well as its utilization.

**Keywords:** Uneven library. Borges. To classify. To order. Utilization.

## RESUMEN **COMO LA MARIPOSA EN UNA BIBLIOTECA**

Desde pequeño siempre me rodearon libros. Mi papá era profesor y tenía una biblioteca en casa que me guio hacia la lectura – periódicos, revistas, historietas y libros. Conuerdo con el poeta portugués Manuel Alegre: “no hay flecha que no tenga el arco de la infancia”. A lo largo de más de cincuenta años fui conservando libros y configurando una biblioteca propia con todo y dos matrimonios finalizados, la jubilación, las donaciones, un nuevo empleo y viviendas provisionales. Además de que el acceso a los libros es precario, hoy en día observo que el futuro de la biblioteca que construí está bajo amenaza. Borges escribió en “Junio,1968” que “ordenar las bibliotecas es ejercer, de una forma silenciosa y modesta, el arte de la crítica”; fue lo que intenté hacer desde que tuve medios para hacerlo, aunque nunca catalogué mis libros, clasificándolos lo hice eventualmente. Aun así, ante un aparente y polvoriento caos, casi nunca me pierdo entre los textos impresos. Mantener una biblioteca dispar siempre ha sido compatible con mi carácter que es como el vuelo de una mariposa, saltando de libro en libro y de un tema a otro. Como dijeron Montaigne, Fourier y Bourdieu; así me he constituido y así trabajo hasta hoy. El objetivo de este capítulo es hablar de la formación y el contenido de esta biblioteca, así como de su uso.

**Palabras clave:** Biblioteca dispar. Borges. Clasificar. Ordenar. Utilizar.

J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute: au milieu des livres  
Jean-Paul Sartre (2011)

Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes que os bancos?  
Mafalda, Quino (2010)

## Introdução

Desde minhas primeiras recordações, os livros sempre me cercaram. Minha família mudou-se para o interior do Estado de São Paulo e, na época, nossas casas eram grandes, espaçosas. Nos dois endereços onde morei, até os dezessete anos, havia escritório com mesa de estudos e uma razoável biblioteca – que, diga-se de passagem, possuía conteúdo totalmente eclético. Esse espaço, escritório-biblioteca-sala de estudos, em que fazia as tarefas, lia os jornais (de Piracicaba e o da capital) e, com o passar do tempo, ouvia música, o rádio e assistia à televisão, era meio que um verdadeiro bazar, e eu ficava a maior parte do tempo ali quando me encontrava em casa.

Havia duas grandes estantes com portas de vidro transparente e outras duas abertas, tendo as quatro várias prateleiras. Depois, foram compradas mais três estantes com portas de vidro fosco, com cinco ou seis prateleiras, que hospedavam os livros aos quais praticamente não mais utilizávamos – textos escolares de anos anteriores, livros que não interessavam mais ou que não havíamos apreciado, almanaques, revistas antigas (*O Cruzeiro*, *Manchete*, *Seleções Reader's Digest*) etc. Os gibis ficavam em meu quarto, no andar superior, e eram trocados ou vendidos aos domingos, nas matinês. Minha irmã tinha em seu quarto uma pequena estante, em que ficavam os romances que lia com avidez, assim como montanhas de fotonovelas e romances das Edições de Ouro, livros de bolso, policiais, destacando-se as séries

do detetive Shell Scott (escrita por Richard S. Prather) e do policial Ellery Queen, que desvendava com maestria os crimes que investigava. Logicamente eu só os podia ler depois de Marília. Mas eu deixava também nas novas estantes montanhas dos Bolsilivros Bruguera, baratinhos, impressos em papel ligeiramente melhor do que aquele em que os jornais se materializavam. A minha estrela dos livros de bolso era o escritor mexicano Marcial Lafuente Estefania, uma verdadeira máquina de escrever aventuras de faroeste; tinha dezenas de seus livrinhos além, é claro, de praticamente toda a coleção de aventuras dedicada aos adolescentes da Editora Melhoramentos – os que eu mais apreciava era os de Alexandre Dumas e Jules Verne, mas eu lia tudo o que apreciava. Adorava José Mauro de Vasconcelos (conheci todos os seus livros até 1969) e lia, meio que obrigado, pois não gostava, montanhas de Monteiro Lobato.

Mas o que mudou a minha vida literária, e também pessoal, foi a leitura, praticamente ininteligível, de *Brasil em tempo de cinema*, de Jean-Claude Bernardet (1967), adquirido casualmente numa agência de jornais e revistas junto a um velho livro de crônicas de Nelson Rodrigues, ambos encalhados e comprados bem baratinhos. Logo mais adiante volto a falar de Jean-Claude. Assistia a tudo o que era exibido nos 7 cinemas da cidade (Plaza, Palácios, Politeama, Broadway, Colonial, São José, Paulistinha) e, também, no Clube Coronel Barbosa. Meu pai ia ao cinema, em média, ao menos três vezes por semana, e me levava para ver faroestes, comédias estrangeiras e nacionais (vi todas as chanchadas), aventuras, policiais, dramas... Ele me ensinou a ver as datas das produções, a conhecer as atrizes, os atores e os diretores. O cinema era, em grande maioria, cinema hollywoodiano, embora se pudesse assistir, igualmente, muito do que se fazia na França, na Itália, na In-

glaterra e no Japão, além de em alguns outros países europeus.

Falei das chanchadas. Isso foi um acontecimento marcante, pois através delas muita gente, eu inclusive, começou a conhecer um pouco mais acerca do Brasil. Chanchadas, para mim, eram principalmente as produções feitas em série pela Atlântida e outras congêneres sediadas no Rio de Janeiro entre o final da década de 1940 e o início dos anos 1960. Víamos desfilar, entre outros, Oscarito, Grande Otelo, Zezé Macedo, Eliane, Anselmo Duarte, Cyll Farney, Zé Trindade, Violeta Ferraz, Mesquitinha, Ankito, Costinha, Dercy Gonçalves, Jayme Costa, Colé Santana, Ronald Golias, Chocolate, Wilson Grey, José Lewgoy, Renato Restier, Jece Valadão, Renata Fronzi, Sonia Mamede, Anilza Leoni, Cuquita Carballo, Odete Lara, Marlene, Emilinha Borba, Jorge Goulart, Nora Ney, Ivon Cury, Trio Irakitan, Cauby Peixoto, Dircinha e Linda Batista, Nelson Gonçalves, Elisete Cardoso, Orlando Silva, Benê Nunes, Doris Monteiro... Histórias simples de mocinhas, mocinhos, vilões, escolas de samba, carnaval, paródias etc. Diretores fantásticos, como Watson Macedo, José Carlos Burle, Victor Lima, Lulu de Barros, Eurides Ramos, Carlos Manga, dirigiram filmes sensacionais. Gosto, em especial, de *Este Mundo é um Pandeiro* (1947), *Carnaval no Fogo* (1949), *Aviso aos Navegantes* (1950), *Nem Sanção Nem Dalila* (1954), *Matar ou Correr* (1954), *Colégio de Brotos* (1956), *O Batedor de Carteiros* (1958), *O Camelô da Rua Larga* (1958), *Mas-sagista de Madame* (1959).

Acrescente-se às chanchadas o conjunto da robusta filmografia de Amácio Mazzaropi, um dos comediantes mais populares do país, com mais de três dezenas de títulos, alcançando o seu auge na década de 1960. No interior não se perdia um Mazzaropi: *Chofer de Praça* (1958), *Jeca Tatu* (1960), *As Aventuras de Pedro Malasartes* (1960), *Tristeza do Jeca* (1961), *Casinha Pequeninha* (1963), *O Lamparina* (1964),

*O Corintiano* (1967), *Betão Ronca Ferro* (1971), dentre outros, tinha lotação completa e várias sessões extras.

No início dos anos 80, José Inácio de Melo Sousa e eu não tivemos muitas dificuldades, uma vez que havíamos assistido a praticamente todas as chanchadas, para escrever um pequeno livro sobre o tema (CATANI; SOUZA, 1983). Fizemos uma dedicatória bem singela às então nossas pequenas filhas: “Para Bárbara e Veridiana, que ainda não viram chanchadas”.

Mas voltemos a Bernardet e a seu livro: magia bruta! Tive enormes dificuldades para entender o que li, pois a novidade era total para mim. Eu ainda engatinhava no universo do Cinema Novo, embora tivesse assistido a vários filmes e apreciara. O fascínio por *Arraial do Cabo* (1960), *Porto das Caixas* (1962), *Barra-vento* (1962), *Cinco Vezes Favela* (1962), *Vidas Secas* (1963), *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Os Fuzis* (1964), depois *O Desafio* (1966), *Terra em Transe* (1967), *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1968), *Macunaíma* (1969), a familiaridade com os nomes de Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade, Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra, Cacá Diegues, Paulo César Saraceni, Leon Hirsman, acabaram por me levar à compreensão da existência de uma nova maneira de se fazer cinema, embora me sentisse ainda meio confuso e um pouco desorientado.

Acrescento, ainda, outro livro e um LP que me ajudaram a ser um pouco menos “caipira”. O livro foi *Por que literatura?* de Luiz Costa Lima (1966). Mais de trinta e cinco anos depois coordenei um ciclo de conferências e aproveitei para conseguir a dedicatória do autor no livrinho todo amarranhado, com a capa descolada pela metade e inteirinho grifado e anotado, em razão das leituras realizadas ao longo do tempo. Se a memória cruel não me leva a equívocos, o que mais me fascinou no pequeno volume foi o brilhante ensaio sobre São

*Bernardo* (1934), o clássico romance de Graciliano Ramos, em que Lima fala da reificação de Paulo Honório, personagem central e narrador do romance; fiquei fascinado. Havia mais três ou quatro ensaios ainda, mas esse foi o que mais me marcou. Ambos os livros, *Brasil em tempo de cinema* e *Por que Literatura?*, “mudaram a minha vida”: percebi que era possível me dedicar, no futuro, a algo que não fosse engenharia, direito ou medicina.

Mas antes, uma última influência: o LP *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band* (1967), que comprei no segundo semestre do ano de lançamento, quando estava terminando o antigo ginásio e iniciando o processo de transferência para outra escola. Tudo se encontrava em mutação e as canções dos Beatles contribuíam para que, naquele momento, eu pensasse em caminhos totalmente distintos aos que trilharia até então. A canção de abertura, com título homônimo ao disco, é espetacular, bem como a que se emenda, sem interrupção, “*With a Little Help from My Friends*”, e algumas outras também, casos de “*Lucy in The Sky With Diamonds*”, “*She's Leaving Home*”, “*Within You Without You*”, “*When I'm Sixty-Four*”, “*A Day in The Life*”. Eu ouvia o conjunto de canções sem parar, várias vezes ao dia, perturbando a tudo e a todos.

No Natal de 1965 a CBS brasileira lançou aquele que foi o primeiro LP que adquiri, aos 12 anos, *Isto É Renato e Seus Blue Caps*, conjunto comandado por Renato Barros, talvez o mais longo atuando no Brasil (Renato faleceu no final de julho de 2020, fazendo shows até o início da pandemia de coronavírus interromper a quase totalidade das atividades artísticas). Os LPs tinham, geralmente, 12 músicas. Esse, não era diferente; entretanto, 8 delas eram versões de canções norte-americanas que foram sucesso recentemente ou estavam nas paradas no momento – casos de “*I Need Your Love*”, “*Love Me Do*”, “*Keep Searchin*”, “*You're*

*Going To Lose That Girl*”, “*I'll Be Back*”, “*Shame And Scandall in The Family*”, “*All My Loving*”, “*It's Gonna Be All Right*”. As versões, todavia, pouco tinham a ver com o original, respeitando-se apenas o ritmo – o significado das letras em português era alterado por completo. Mas eu, meus amigos e colegas, sabíamos de cor o repertório completo, desse e de outros astros da Jovem Guarda – casos de Roberto e Erasmo Carlos, Demétrius, Os Vips, Golden Boys, Trio Esperança, Prini Lorez, Wanderléa, Jet Blacks, The Fevers, Ronnie Cord, Ronnie Von, Martinha, Ed Wilson, Eduardo Araújo.

Bernardet, Costa Lima, Beatles: esse trio foi o responsável por eu procurar algo distinto de medicina, direito ou engenharia. Embora isso fosse bastante positivo, pois me permitiria sair do interior, não ajudava muito, uma vez que percebia não possuir capital cultural suficiente para ingressar em um curso superior que não tivesse caráter “técnico”, na expressão de Renato Catani, que tinha o peso de um veredicto. Assim, fui eu fazer vestibular para a Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), mais precisamente, administração pública, que era curso gratuito. Acabei sendo aprovado e ingressei na escola em agosto de 1975. A “GV”, segundo a feliz expressão de um amigo, “nos ensinou a falar” (CATANI, 2019, p. 996). Em quase todas as disciplinas havia o que se denominava participação em nossa avaliação, “fórmula que tentava aferir o grau de interesse e de aprendizagem do aluno através de seu desempenho oral em aulas e seminários” (LIMA, Roberto Kant de, 1997, p. 21). Adquiria-se a necessária *desenvoltura*, na forma como explicitaram Charles Wright Mills (1962) e Pierre Bourdieu (1972, 1979, 1984, 1989). Havia muitas disciplinas vinculadas às ciências sociais e, também, possibilidades culturais várias, bibliotecas excelentes, amigos de outras ins-

tituições, espetáculos de teatro e sessões de cinema a preços populares. Iniciava meu trabalho como monitor, auxiliar de pesquisa e, depois, revisor de textos e, até mesmo, “ghost writer”, conseguindo ter meu próprio dinheiro e, conseqüentemente, podendo comprar montanhas de livros e iniciar a constituição de minha modesta biblioteca, em que desde o início não faltaram, aos montes, peças de teatro, livros de cinema, de história, de sociologia, de política, além de clássicos de vários pensadores, em espanhol principalmente, que passei a ler, seguindo precioso conselho de Maurício Tragtenberg, que dominava oito ou nove línguas: “espanhol é português mal escrito, compre um dicionário, um caderno e se vire”. O conselho servia igualmente para o inglês. Me disse também: “Francês e italiano... Ora, isso é português com uma ou outra palavra diferente”. Comprei vários dicionários, novos e usados, alguns à prestação e fui em frente, lendo, escrevendo, preenchendo cadernos. Em pouco mais de um ano, dos 17 e meio e antes de completar 19, abandonei quase por completo minha biblioteca interiorana. Aos poucos, quando visitava meus pais nos feriados ou em festas familiares, ia me desfazendo da mesma, não sem certa agonia. Aproveitei algumas poucas dezenas de livros e os demais foram doados para instituições piracicabanais e para parentes e conhecidos de minha mãe.

Em meados dos anos 1970 conheci pessoalmente Jean-Claude Bernardet e, no início de 2002, não pude conter o riso quando, em companhia de outros colegas, ao entrevistá-lo para uma revista acadêmica de esquerda, ouvi sua resposta acerca das leituras que realizou para a sua formação enquanto crítico, ensaísta, professor, historiador, ator e realizador cinematográfico: “minhas leituras sempre foram muito selvagens!”. Quase emendei: “as minhas também!”.

## A biblioteca selvagem

Não há flecha que não tenha o arco da infância  
Manuel Alegre, Alma (1995)

Não sou, não fui e nunca serei um bibliófilo. Formei uma “biblioteca selvagem” que foi se constituindo ao sabor de meus interesses intelectuais. Não me dediquei a colecionar raridades, pois nunca tive tempo, dinheiro nem espaço para uma prática como essa. Ao longo de uns cinquenta anos fui amalhando de tudo um pouco. Com o fim de dois casamentos, aposentadoria, várias doações – inclusive uma bastante significativa para o sistema prisional do Estado de São Paulo –, vendas para um sebo virtual de duplicatas e moradias provisórias, meu acesso aos livros encontra-se precário e a biblioteca acaba por ter o seu futuro incerto, dispersa que está entre meu ex-escritório, a casa de minha mãe, o escritório de minha ex-mulher e minha sala, compartilhada, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

O escritor Jorge Luis Borges (1998a, p. 101) escreveu em *Junio 1968* que “ordenar bibliotecas é exercer, de uma forma silenciosa e modesta, a arte da crítica”. Foi assim que fui amalhando meus livros. Isso em termos da posse material dos impressos. Mas em *Biblioteca personal* (BORGES, 1988b, p. 7-8), menciona:

[...] ao longo do tempo, nossa memória vai formando uma biblioteca díspar, feita de livros, ou de páginas, cuja leitura foi uma grande oportunidade para nós e que gostaríamos de compartilhar [...] Esta série de livros heterogêneos é [...] uma biblioteca de preferências [...] um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o universo indiferente, até que encontre com um leitor, com o homem destinado a seus símbolos, Ocorre então a emoção singular chamada beleza, esse mistério formoso que não decifram nem a psicologia nem a retórica.

Esse mistério formoso nos leva a buscar livros, a desejá-los. Umberto Eco, em entrevista a Juan Cruz, responde que, embora não acredite muito na felicidade, declara:

[...] Fico muito feliz quando encontro um livro que estava procurando havia muito tempo. Quando o compro e o tenho, olho para ele e me sinto feliz. Mas a sensação acaba ali. Enquanto a infelicidade é o que me provoca e o fato de não ter este ou aquele livro. A verdadeira felicidade é a inquietude. É sair à caça, não matar o pássaro. (CRUZ, 2008, p. 6)

Quando faleceu em 2016, aos 84 anos, Umberto Eco recebeu muitas homenagens na mídia. Assisti a um pequeno documentário inglês em que ele desfilava por vários cômodos de uma de suas casas, abarrotados de prateleiras atulhadas de livros. Nas conversações que manteve com o roteirista Jean-Claude Carrière, em *Não contem com o fim do livro* (2010), série de entrevistas conduzidas por Jean-Philippe de Tonnac, Eco declarou que entre sua casa principal e casas secundárias, possuía 50 mil livros, quase todos modernos, sendo apenas uns 1.200 os raros: “Os livros antigos são os que escolhi (e paguei), os livros modernos são os que comprei ao longo dos anos, mas, também, e cada vez mais, livros que recebo de brinde” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 262). Carrière, por sua vez, tinha umas 2.000 obras antigas e entre 30 e 40 mil modernas, entre as adquiridas e recebidas em doação (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 262). Mas foi Eco quem elaborou, há quinze ou vinte anos, o custo para manter sua biblioteca privada. Embora haja grande dose de arbitrariedade em seu raciocínio, vale a pena acompanhá-lo, ainda que de forma breve. Começa por considerar o preço do metro quadrado em Milão para um apartamento que não se situa nem no centro histórico nem na periferia proletária. Afirma que custaria 6 mil euros o metro quadrado e, portanto, 300 mil euros pelo imóvel de 50 metros quadrados. Mas haveria que

se reduzir dessa área as portas e as janelas, contando-se apenas com 25 metros quadrados de área útil para acolher prateleiras de livros. “Logo, um metro quadrado vertical me custava 12 mil euros [...] calculando o preço mais baixo para uma biblioteca de seis estantes, a mais econômica, eu chegava a 500 euros por metro quadrado” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 263). Conseguiria guardar uns 300 livros. Logo, o lugar de cada livro alcançaria 40 euros, mais caro portanto que seu preço. “Para um livro de arte, de formato maior, era preciso calcular um pouco mais” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 263). Sendo assim, para cada livro que lhe fosse enviado, brinca, “o remetente deveria enfiar um cheque de um montante equivalente” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 263).

Entendo que possuir uma grande biblioteca – falo do formato em papel –, em especial nos dias atuais, significa curiosidade, inquietação epistemológica. Em tom provocativo, Eco escreveu que, há várias décadas, “aos 18 ou 20 anos as pessoas aposentavam-se epistemologicamente” (ECO, CARRIÈRE, 2010, p. 58). Hoje, tal postura seria impossível para a sobrevivência na maioria dos domínios do conhecimento, requerendo constantes leituras e atualizações práticas. Para aqueles que, além da necessidade de se manterem atualizados possuem a leitura como lazer (e prazer), existe grande probabilidade de terem constituído bibliotecas nada desprezíveis em termos quantitativos.

Para quase todos os escritores, a biblioteca se converte em local sagrado, espaço a ser preservado. Antoine Compagnon, em *Uma temporada com Montaigne*, fala que o pensador queria construir um terraço na área de sua biblioteca: “se houvesse um terraço, ele poderia pensar andando; mas recuou diante da despesa” (COMPAGNON, 2014, p. 59). Ele queria muito ter mais espaço. Seu comentarista cita a seguinte passagem dos escritos do ensaísta francês: “Todo local isolado requer um espaço



onde perambulamos. Meus pensamentos dormem se os fizer sentar. Meu espírito não avança se as pernas não o agitarem” (COMPAGNON, 2014, p. 59-60).

Se formos a um bom dicionário e procurarmos o significado de misantropo, encontraremos o seguinte: “*Misanthropo* (grego). Adj. e s.m. 1. Que ou aquele que tem ódio ou aversão à sociedade. 2. P. ex. Que, ou aquele que evita a convivência, que prefere a solidão, que é solitário, insociável; antropófobo [Ant.: filantropo]. 3. Diz-se de, ou homem melancólico” (FERREIRA, 1975, p. 935). Em muitos casos, a biblioteca converte-se em espaço de refúgio, quase inatingível à maioria das outras pessoas, que faz com que alguém prefira lá permanecer em vez de interagir com a realidade concreta, lembrando o personagem Alceste, de *O Misanthropo*, caracterizado por sua postura dotada de pouca flexibilidade, não suportando a presença de outros: “Eu não aguento mais, desespero, e meu plano/ É cortar relações com o gênero humano” (MOLIÈRE, 2014, p. 18); “Tenho o defeito/De ser muito sincero onde não é bem feito” (MOLIÈRE, 2014, p. 30); “Se os homens como lobos preferem viver,/A minha companhia não podem mais ter” (MOLIÈRE, 2014, p. 105); “Vítima da injustiça, e por todos traído,/Eu vou sair de um poço onde o vício é querido,/E buscar pela terra um cantinho isolado,/Onde há liberdade pr’um homem honrado” (MOLIÈRE, 2014, p. 122). Na apresentação, a crítica Bárbara Heliodora observa que *O Misanthropo*, quando critica seu protagonista, está, ao mesmo tempo, “denunciando maus hábitos da corte e da alta burguesia do tempo de Luís XIV. Até a integridade, em excesso, pode merecer o riso crítico da comédia, mas os vícios continuam merecendo condenação” (HELIODORA, 2014, p. 10).

Senti-me próximo de Alceste. Há tempos, quando uma de minhas filhas tinha 6 ou 7 anos, a levei à festa de uma coleguinha em um terrível *buffet* infantil. Pessoal pesadão, enfa-

tuado, ninguém conhecido; fiquei num canto tomando *whisky*, comendo e lendo. Transcorrido alguns meses nos encontramos, minha ex-mulher e eu, com os pais da menina aniversariante. A mãe comentou, em tom quase de censura: “pensamos que o seu marido fosse estrangeiro, pois ele ficou lendo na festa o tempo todo”.

Já ouvi muitas observações acerca das restrições que membros das famílias vem a fazer com relação a quem montou sua biblioteca privada. Quem a monta é acusado de gastar fortunas com ela e de dedicar mais tempo aos livros do que aos entes queridos. Falam que a biblioteca “roubou” horas preciosas do convívio familiar e, não raro, quando a proprietária ou o proprietário desaparece, os herdeiros se apressam em livrar-se da *livraiada*, através da venda ou doação, no todo ou em partes, tornando-se indiferente.

Eu, a exemplo de amigos e colegas, compro muito mais livros do que tenho capacidade de ler. É impossível dar conta da totalidade dos volumes que possuímos. Eco reconhece sua incapacidade e a impossibilidade de se ler tudo o que se tem. Pondera que um dia ou outro tomamos alguns desses livros nas mãos e percebemos que já os conhecemos:

[,,] Ao longo dos anos [...] você abriu esse livro, deslocou-o diversas vezes, talvez tenha até mesmo folheado, mas não se lembra [...] Durante esses anos você leu um monte de livros, o qual terminou por lhe ser familiar. Logo, há diversas maneiras de saber alguma coisa sobre livros que não lemos. Felizmente, senão, onde arranjar tempo para reler quatro vezes o mesmo livro?. (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 2019)

Carrière comenta que o historiador Emmanuel Le Roy Ladurie, quando dirigiu a Biblioteca Nacional da França, descobriu que, desde a sua criação, “a partir da Revolução, digamos nos anos 1820, a nossos dias, mais de dois milhões de títulos nunca foram consultados.

Nem uma única vez” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 222-223). O roteirista francês entende que uma biblioteca “não é obrigatoriamente formada por livros que lemos ou livros que um dia leremos [...] São livros que podemos ler. Ou que poderíamos ler. Ainda que jamais venhamos a lê-los” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 229-230). Eco acrescenta que é a garantia de um saber e o jornalista Jean-Philippe de Tonnac arremata: “É uma espécie de adega. Não é recomendável beber tudo” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 230).

O jornalista e escritor João Pereira Coutinho expõe seu ponto de vista sobre a questão, comentando que várias pessoas que já estiveram em sua casa perguntaram se ele havia lido o conjunto de livros que se encontrava nas estantes. Respondeu dizendo que não, que “as nossas bibliotecas não são só o depósito do passado ou do presente. São também uma promessa de futuro: enquanto existirem livros para ler, talvez a eternidade seja possível”. E acrescenta: “A vida é mais fácil quando lemos. É o único conselho que dou a quem me pergunta por que motivo ler é importante” (COUTINHO, 2020).

## Como classificar

Mas vem a pergunta fatal: como classificar os livros que integram uma biblioteca particular? Qual o princípio que rege a lógica da classificação? Posso começar declarando que a maneira como ordeno os livros que possuo é despida de qualquer complexidade: eu os classifico por assunto, pura e simplesmente, colocando-os um ao lado do outro. Por exemplo, sociologia, história, filosofia, política, economia, psicanálise, literatura, cinema, teatro, artes plásticas, televisão, música, arquitetura, biografias. No interior de cada categoria tento estabelecer agrupamentos distintos entre autores e abordagens nacionais e estrangeiros. Essa é a base que rege meu processo classificatório.

Mas essa forma de ordenar os impressos, relativamente simples, acaba apresentando problemas terríveis quando estou trabalhando, valendo-me de vários volumes, ao escrever textos, preparar aulas ou outras modalidades de intervenções orais: muita coisa é retirada de ordem e colocada próximo ao lugar da escrita; mistura-se tudo e, quando se encerra tal utilização, nem sempre a totalidade dos volumes retorna ao local de origem. Esse processo, repetido várias vezes ao longo do ano, é responsável por instaurar o caos em minha biblioteca. Nunca se arruma tempo para reclassificar os livros e, então, a desordem vai dando o tom. Carrière (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 248) é mais trágico, ponderando que:

[...] nada é mais difícil do que arrumar uma biblioteca. É como começar a colocar um pouco de ordem no mundo. Quem se atreveria a isso? Como arrumar? Tematicamente? Ora, mas você tem livros de formatos diferentes e precisa refazer suas estantes. Então, por formato? Por época? Por autor? Você tem autores que escreveram sobre tudo.

Jacques Bonnet, na versão inglesa (*Phantoms on the Bookshelves*, 2010) de seu livro, conta com introdução de James Salter, que destaca que a biblioteca do autor é recheada com mais de 40 mil volumes. E cita passagem conhecida de Borges: “*Paradise is a library*” (BONNET, 2010, p. 6). Em um dos capítulos, detalha seu método classificatório: “*My library is arranged by genre and sub-genre, with books being placed alphabetically within sections. There are three main categories: literature; non-fiction (a terrible Anglicism, with unfortunately does not have a French equivalent); and the arts*” (BONNET, 2010, p. 43). Sua seção de não ficção “*has two main divisions, which are*

1 “A minha biblioteca está organizada por gênero e subgênero, sendo os livros colocados por ordem alfabética dentro das seções. Há três categorias principais: literatura; não-ficção (um terrível anglicismo, para o qual infelizmente não há equivalente em francês); e artes”.

*far from rigours: abstract (consisting of philosophy, theology, history of religions, science, psychoanalysis, psychology, literacy criticism, linguistics, anthropology, autobiography, biography, and documents)”* (BONNET, 2010, p. 44-45). Prosegue:

The arts section is perforce much subdivided: music, cinema, photography, painting and drawing, architecture, exhibition catalogues and - for reasons of size - art history, criticism and aesthetics... [...] Finally, there is a large wall behind my worktable where I have shelved all my reference works - dictionaries of all kinds, lexicons (philosophical, psychoanalytic, gastronomy, etc). (BONNET, 2010, p. 45)<sup>2</sup>.

João Pereira Coutinho (2020) transcreve alguns trechos do livro do escritor espanhol Jorge Carrión, *Contra Amazon e outros ensaios sobre a humanidade dos livros* (2020) comentando uma das idiossincrasias do autor, qual seja, o método que ele usa para organizar a sua biblioteca. Coutinho, mais convencional, divide os livros em três categorias: ideias, histórias e ficções, e depois, no interior de cada uma delas, limita-se à cronologia (nas ideias e nas histórias) ou às pátrias (nas ficções) (COUTINHO, 2020).

Carrión, totalmente distante das classificações vigentes, elege três categorias, “amigos, conhecidos e futuros. Os amigos ficam no escritório porque são íntimos. Os conhecidos ficam na sala de jantar porque se recebem com simpatia. Os futuros vão para o corredor e –

quem sabe? - talvez um dia possam ser íntimos ou estimáveis visitas”.

Posso afirmar que montei uma biblioteca díspar, contendo o que pude juntar e me interessar ao longo do tempo. Sempre, desde o início dos anos 1970, li e escrevi sobre vários assuntos ao mesmo tempo, muitas vezes até contraditórios, compatível, talvez, com meu humor borboleta, pulando de um livro ou de um tema a outro, como falam Montaigne, Fourier e Bourdieu. Compagnon (2014, p. 59) escreve sobre Montaigne, que defendia:

[...] uma leitura de capricho e de caça furtiva, pulando sem método de um livro para outro, pegando aqui e ali aquilo que queria, sem se preocupar demais com as obras das quais tomava emprestado para guarnecer seus próprios livros. Este, Montaigne insiste, é produto do devaneio, não de um cálculo.

Pierre Bourdieu, por seu turno, em *Esboço de auto-análise* (2005), comenta o encanto de viver em Paris nos primeiros tempos, enquanto estudante, e depois, quando iniciou sua vida profissional, descobrindo novos ambientes, o que o levou a interessar-se “pelos mais variados mundos sociais” (BOURDIEU, 2005, p. 33). Acrescenta que foram poucos os momentos em que não esteve tocando diversas pesquisas pessoais, sendo “às vezes bem diferentes por seu objeto, sem falar daquelas que dirigia por procuração, por meio dos trabalhos que orientava, sempre bem de perto, ou que inspirava e coordenava no âmbito do Centro de Sociologia Europeia” (BOURDIEU, 2005, p. 94). Assim:

[...] por conta do humor “borboleta” (para falar como Fourier), que me instigava sem parar a novas pesquisas, novos objetos – ou melhor, que me levava a reter quaisquer ocasiões de me apossar de novos campos de investigação –, é que talvez eu tenha me feito presente na totalidade do campo das ciências sociais, sem jamais ter desejado isso explicitamente e, sobretudo, sem a menor visada “imperialista”. (BOURDIEU, 2005, p. 95)

2 “tem duas divisões principais, que estão longe do rigor: abstrato (que consiste em filosofia, teologia, história das religiões, ciência, psicanálise, psicologia, crítica literária, linguística, antropologia, autobiografia, biografia e documentos)”.

3 “A secção de artes é forçosamente muito subdividida: música, cinema, fotografia, pintura e desenho, arquitetura, catálogos de exposições e - por razões de tamanho – história da arte, crítica e estética... [...] finalmente, há uma grande parede por detrás da minha mesa de trabalho onde guardei todas as minhas obras de referência – dicionários de todos os tipos, lexicais (filosóficos, psicanalíticos, gastronômicos, etc.)”.

## Concluindo

O presente artigo foi escrito à mão, depois digitado e, posteriormente, reescrito algumas vezes. Pude sentir, sempre, “o roçar da pena no papel” (ALEGRE, 2005, p. 19). Isso causa uma boa sensação, executado com certo vagar, permitindo a reflexão, recuperando os fios soltos da memória, numa tentativa de dar ao menos alguns nós, Borges (1998a, p. 94) conclui “Mílonga de Albornoz” com os seguintes versos: “El tiempo es olvido y es memoria”. Associo amigos e livros. Recorro a Lobo Antunes, pois entendo que ambos são parceiros de caminhada – os predicados que o escritor português atribui aos amigos talvez possamos estabelecer para os livros: “Os amigos não morrem: andam por aí, entram por nós dentro quando menos se espera e então tudo muda: desarrumam o passado, desarrumam o presente, instalam-se com um sorriso num canto nosso e é como se nunca tivessem partido. É como não: nunca partiram” (ANTUNES, 2012). Penso que a situação ideal seria mantê-los pertinho de nós, como os livros que amamos de nossa biblioteca. Deixe-me avançar um pouco mais com Borges. Valendo-se de uma *boutade*, o velho bruxo questiona-se: “Não sei se sou um bom escritor, creio ser um excelente leitor ou, em todo caso, um sensível e agradecido leitor” (BORGES, 1988b, p. 8). E mais: ao referir-se a Plínio, o jovem, escreveu que “no hay libro tan malo que no tenga algo bueno [...] Sería muy raro que esta antología, que abarca más de medio siglo, no incluyera una página o una línea digna de la atención y de la memoria<sup>4</sup>” (BORGES, 1998a, p. 8). Assim, tal raciocínio justifica a posse de qualquer biblioteca, com os altos e baixos de cada um dos livros que nela se encontra. É bastante conhecida sua frase: “O paraíso é uma biblioteca”.

4 “não há livro tão ruim que não tenha algo de bom [...] Seria muito estranho se esta antologia, que se estende por mais de meio século, não incluísse uma página ou linha digna de atenção e memória”.

Gostaria de concluir citando trecho do artigo que publiquei no site “A Terra É Redonda” (CATANI, 2020), em que falo, dentre outros, de meu amigo baiano Edivaldo Machado Boaventura (1933-2018), professor, pesquisador, gestor, jornalista, secretário de Estado e possuidor de maravilhosa biblioteca. Amante incondicional de tudo que se imprimia,

Edivaldo me ligou de Salvador, Bahia, em fins de 2017, dizendo que estavam separadinhos para mim os três volumes de críticas de cinema de Walter da Silveira (1915-1970), grande baiano, que influenciou inclusive a Caetano Veloso. Ele havia conseguido os livros e escrito amável dedicatória, tendo-a lido para mim. Quando viesse a São Paulo me traria e sairíamos para jantar. Infelizmente não foi possível, pois ele partiu antes. Lembrei-me mais uma vez de Borges (“*The Unending Gift*”):

Um pintor nos prometeu um quadro  
Agora, em New England, sei que morreu. Senti,  
como outras vezes, a tristeza de compreender  
que somos como um sonho. Pensei no homem  
e no quadro perdidos.

(Só os deuses podem prometer, porque são imortais.)

Pensei num lugar prefixado que a tela não ocupará  
Pensei depois: se estivesse aí, seria com o tempo  
uma coisa mais, uma coisa, uma das vaidades  
ou hábitos da casa; agora é ilimitada, incessante,  
capaz de qualquer forma e qualquer cor  
e a ninguém vinculada.

Existe de algum modo. Viverá e crescerá como  
uma música e estará comigo até o fim.

Obrigado Jorge Larco.

(Também os homens podem prometer, porque  
na promessa há algo imortal.)

Que fazer? Decidi abrir um espaço imaginário na estante de meu antigo escritório, talvez um pouco mais de meio palmo e pensar que Walter, professor de Glauber Rocha, deve es-

tar ali pelas mãos generosas de Edivaldo. Sim, porque como se escreveu em linhas anteriores, os amigos não morrem, nunca partiram, não permitem que o lamento tome conta de nós de forma paralisante. Mais uma vez Mafalda – Quino estão cobertos de razão, quando a garotinha intrépida sentencia: “Yo no lloro! Simplemente estoy lavando recuerdos...<sup>5</sup>”.

## Referências

ALEGRE, Manuel. A carta. In: ALEGRE, Manuel. **O quadrado (e outros contos)**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. p. 17-20.

ALEGRE, Manuel. **Alma**: romance. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ANTUNES, Antônio Lobo. Ernesto Melo Antunes - Opinião. **Revista Visão**, Portugal, 23.11.2012. Disponível em: [visao.sapo.pt/opiniao/a/antonio-lobo-antunes/2012-11-23-ernesto-melo-antunes-f698095](http://visao.sapo.pt/opiniao/a/antonio-lobo-antunes/2012-11-23-ernesto-melo-antunes-f698095) Acesso em: 15 jun 2020.

BEATLES, The. **Sgt. Peppers Lonely Hearts Club Band**. London: Parlophone/E.M.I. Records, 1967.

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BONNET, Jacques. **Phantoms on the Bookshelves**. London: Maclehose Press, 2010.

BORGES, Jorge Luis. **Antología poética: 1928 - 1977**. Madrid: Alianza Editorial, 1998a.

BORGES, Jorge Luis. **Biblioteca personal**. Madrid: Alianza Editorial, 1988b.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.

CATANI, Afrânio. Amigos baianos, Glauber Rocha e o roteiro não filmado. In: **A terra é redonda**, publicado em 13. 04. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/amigos-baianos-glauber-rocha-e-o-roteiro-nao-filmado> Acesso em: 04 out. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes. Novos modos de regulação e batalhas na produção do conhecimento - um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, UFS-Car, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 996-1012, set./dez. 2019. Disponível em: Acesso em: [reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3458](http://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3458) Acesso em: 13 mar. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; SOUZA, José Inácio de Melo. **A chanchada no cinema brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COMPAGNON, Antoine. **Uma temporada com Montaigne**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

COUTINHO, João Pereira. Amazon representa bem o ar pútrido do tempo. **Folha de S. Paulo**, “Ilustrada”, 01. 09. 2020, p. B 12. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/amazon-representa-bem-o-ar-putrido-do-tempo.shtm/#:~:text=É%20e3seob](http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/amazon-representa-bem-o-ar-putrido-do-tempo.shtm/#:~:text=É%20e3seob) Acesso em: 03 set. 2020.

CRUZ, Juan. O Professor Alopardo - Umberto Eco. **Folha de S. Paulo**, “Mais!”, 11. 05. 2008, p. 4-6. Disponível em: Acesso em: Disponível em: [sites.google.com/a/desculpeapoeira/www/umbertoeco](http://sites.google.com/a/desculpeapoeira/www/umbertoeco) Acesso em: 22 set 2020.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1a.ed., 4a. reimpr., 1975.

HELIODORA, Barbara. Molière e a comédia de caráter. In: MOLIÈRE: **O Misanthropo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 7-10.

LIMA, Luiz Costa. **Por que literatura?** Petrópolis: Vozes, 1966.

5 “Eu não choro! Estou apenas lavando memórias...”

LIMA, Roberto Kant de. **A antropologia da academia:** Quando os índios somos nós. Niterói: EDUFF, 2a.ed., 1997.

MILLS, Charles Wright. **A elite do poder.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MOLIÈRE. **O Misanthropo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RENATO e Seus Blue Caps. **Isto É Renato e Seus Blue Caps.** São Paulo: CBS, 1965.

SARTRE, Jean-Paul. **Les mots.** Barcelone: Gallimard, 2011.

Recebido em: 05/11/2020

Aprovado em: 22/04/2021

**Afrânio Mendes Catani** é Professor Titular aposentado na Faculdade de Educação da USP e Professor Titular visitante na Faculdade de Educação da UFF (2019-2021), Mestre e Doutor em Sociologia (FFLCH/USP) e Livre Docente em Educação (FE/USP), escreve e pesquisa nos domínios das políticas de educação superior da América Latina, da sociologia da educação e da cultura e da história do cinema da América Latina e da Península Ibérica. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE). Autor de vários livros, capítulos de livros e artigos acadêmicos publicados no Brasil e no exterior, é colunista no site "A Terra É Redonda". Pesquisador do CNPq. E-mail: [amcatani@usp.br](mailto:amcatani@usp.br)

# PROFESSORES E SUAS BIBLIOTECAS: HISTÓRIAS DE PEREGRINAÇÕES

■ JULIANA DE SOUZA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-2790-8479>

Universidade de São Paulo

■ RONI CLEBER DIAS DE MENEZES

<https://orcid.org/0000-0001-8661-1328>

Universidade de São Paulo

■ VIVIAN BATISTA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-5509-2008>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

Podemos entender a biblioteca como um sonhado espaço reunindo livros e saberes acumulados. Segundo Chartier, ela é um traço marcante da civilização ocidental, resultado da busca por títulos e do anseio de se guardar a memória de um grupo ou mesmo as nossas memórias individuais. A história dos textos, de suas formas e apropriações remetem à multiplicidade evocada na famosa Biblioteca de Babel imaginada por Borges. Nela, cada prateleira agrupa um universo de livros. Em cada corredor e andar se multiplicam os textos, formando um mosaico em constante movimento porque abriga vários caminhos e leituras. Propomos aqui descrever nossas bibliotecas pessoais, marcando o que lemos em diferentes momentos de nossas vidas, durante nossa infância, em casa, na escola, em nossos trabalhos de pesquisa e no exercício do magistério. Não se trata apenas de lembrarmos dos livros marcantes, que vão compondo o catálogo que cada um vem construindo em sua trajetória. É inevitável pensar sobre o lugar desses títulos em nossa formação. Como os conhecemos? Por que os escolhemos? A quais “prateleiras” temos acesso em cada momento e espaço de nossas vidas? É nesse sentido que nossas narrativas, enquanto alunos, professores e pesquisadores, constituem uma reflexão sobre nossas relações com a leitura.

**Palavras-chave:** Relações com a leitura. Apropriações. Bibliotecas pessoais. Trajetórias de vida.



## ABSTRACT **PROFESSORS AND THEIR LIBRARIES: PILGRIMAGES STORIES**

We can understand the library as a wanted space gathering books and accumulated knowledge. According to Chartier, it is a striking feature of Western civilization, the result of the search for titles and the desire to keep the memory of a group or even our individual memories. The history of the texts, their forms and appropriations refer to the multiplicity evoked in the famous Library of Babel imagined by Borges. In it, each shelf groups a universe of books. In each corridor and floor, the texts multiply, forming a mosaic in constant movement because it houses various paths and readings. We propose here to describe our personal libraries, marking what we read at different times in our lives, during our childhood, at home, at school, in our research work and in the exercise of teaching. It is not just a matter of remembering the remarkable books that make up the catalog that each one has been building in their trajectory. It is inevitable to think about the place of these titles in our formation. How do we know them? Why do we choose them? What “shelves” do we have access to at every moment and space in our lives? It is in this sense that our narratives, as students, teachers and researchers, constitute a reflection on our relations with reading.

**Keywords:** Relations with reading. Appropriations. Personal libraries. Life trajectories.

## RESUMEN **PROFESORES Y SUS BIBLIOTECAS: HISTORIAS DE PEREGRINACIONES**

Podemos entender la biblioteca como un espacio soñado que reúne libros y conocimientos acumulados. Según Chartier, es un rasgo llamativo de la civilización occidental, el resultado de la búsqueda de títulos y el deseo de conservar la memoria de un grupo o incluso nuestra memoria individual. La historia de los textos, sus formas y apropiaciones remiten a la multiplicidad evocada en la famosa Biblioteca de Babel imaginada por Borges. En él, cada estante agrupa un universo de libros. En cada pasillo y piso, los textos se multiplican, formando un mosaico en constante movimiento porque alberga diversos recorridos y lecturas. Nos proponemos aquí describir nuestras bibliotecas personales, marcando lo que leemos en diferentes momentos de nuestra vida, durante nuestra infancia, en casa, en la escuela, en nuestra labor investigadora y en el ejercicio de la docencia. No se trata solo de recordar los notables libros que componen el catálogo que cada uno ha ido construyendo en su trayectoria. Es



inevitable pensar en el lugar de estos títulos en nuestra formación. ¿Cómo los conocemos? ¿Por qué los elegimos? ¿A qué “estanterías” tenemos acceso en cada momento y espacio de nuestras vidas? Es en este sentido que nuestras narrativas, como estudiantes, profesores e investigadores, constituyen una reflexión sobre nuestras relaciones con la lectura.

**Palabras clave:** Relaciones con la lectura. Apropiaciones. Bibliotecas personales. Trayectorias de vida.

## Introdução: peregrinando pela Biblioteca de Babel

O Universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por balaustradas baixíssimas. De qualquer hexágono, vêm-se os andares inferiores e superiores: interminavelmente. A distribuição das galerias é invariável. Vinte prateleiras, em cinco longas estantes de cada lado, cobrem todos os lados, menos dois; sua altura, que é a dos andares, excede apenas a de um bibliotecário normal. [...] Afirmando que a Biblioteca é interminável. (BORGES, 2001, p. 91-92)

As palavras acima são de Jorge Luis Borges (2001), ao imaginar a famosa Biblioteca de Babel. No conjunto das *Ficções*, cuja primeira edição é de 1944, este conto sugere muitas reflexões sobre a leitura. Trata-se de uma descrição precisa de como estão ordenados os livros no interior dos vários hexágonos que compõem a Biblioteca: cada um deles reúne cinco estantes; cada uma delas contém trinta e dois livros de mesmo tamanho; cada um deles têm quatrocentas e dez páginas; cada uma delas conta com quarenta linhas; cada uma delas, por sua vez, encerram aproximadamente oitenta letras na cor preta. Também chamada de universo, a Biblioteca destaca-se pela sua simetria, “com seu elegante provimento de prateleiras, de tomos enigmáticos, de infatigáveis escadas para o viajante e de latrinas para o bibliotecário

sentado” (BORGES, 2001, p. 93), e por representar o infinito no espelho que, localizado num vestíbulo, “fielmente duplica as aparências” (BORGES, 2001, p. 92). A narrativa convida o leitor a percorrer as prateleiras e seguir o exemplo do autor que, já no segundo parágrafo do conto, confessa que viajou na Biblioteca em sua juventude, peregrinando em busca de um livro, “talvez do catálogo de catálogos” (BORGES, 2001, p. 92).

Poderíamos arriscar aqui que é justamente nessa peregrinação que se criam nossas bibliotecas pessoais. Os textos que lemos, que desejamos conhecer ou retomar poderiam ser imaginados em prateleiras, cada qual agrupando determinadas combinações de livros. Cada corredor, cada andar multiplica os sentidos possíveis, formando um mosaico em constante movimento porque abriga os vários caminhos, as várias leituras que podem ser feitas em seu interior. A imagem de Babel remete, nesse sentido, para a circulação multiplicada dos livros e de suas leituras. Fundada no livro do Gênesis (GN, 11, p. 1-9) – ou o Livro das Origens – ela diz respeito à história de uma Torre criada pelo homem para reunir o povo num único lugar, falando uma só língua. Mas o plano foi bloqueado por Deus, que dispersou as pessoas daquele espaço e garantiu a pluralidade de suas falas. Babel representa o

anseio de se dominar os outros por meio de uma totalidade linguística, por um lado, mas diz respeito também a múltiplas e invariáveis possibilidades de entendimento. Estudiosos como Steiner (1975), Derrida (1987, 2002) e Larrosa (2004) partem justamente da ideia da Torre de Babel para assinalar a pluralidade *entre e nas* línguas.

A Biblioteca de Babel imaginada por Borges (2001) abriga espaços estruturados na ordenação dos livros. Ao mesmo tempo em que trazem uma lógica que se repete na distribuição desses objetos, a coleção abriga infindáveis possibilidades de percursos por entre as prateleiras. Alternativas intermináveis, como o próprio autor afirma, já que a Biblioteca tem uma “lei fundamental”: “todos os livros, por diversos que sejam, constam de elementos iguais: o espaço, o ponto, a vírgula, as vinte e duas letras do alfabeto” (BORGES, 2001, p. 95). Além disso: “Não há, na Biblioteca, dois livros idênticos” (BORGES, 2001, p. 95). E “suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos [...], tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas” (BORGES, 2001, p. 95). Tal como se entende aqui, as peregrinações em busca de um livro integram um processo de leitura e, ainda que Borges seja um escritor por alguns reconhecido como “intelectualista e cosmopolita, à margem da História” (ARRIGUCCI JR, 2001, p. 23), talvez seja possível até prolongar nossas reflexões, articulando-as aos estudos realizados por Roger Chartier no campo da história das leituras e dos leitores (1991).

A imagem de Babel sugere a história das leituras como uma história das apropriações que, no sentido trabalhado por Chartier (1991), enfatiza a pluralidade das compreensões e a liberdade criadora dos leitores (ainda que seja regulada pela ordem dos textos e dos livros). Como afirma o autor, a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações,

referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). Os significados dos textos não se limitam, portanto, aos seus escritos. Eles são modificados nas várias modalidades de impressos que os abrigam e variam de acordo com as disposições de quem os lê. “Daí a atenção voltada para a matéria com que se opera o encontro entre ‘o mundo do texto’ e o ‘mundo do leitor’- para retomar os termos de Paul Ricoeur.” (CHARTIER, 1991, p. 178) É essa perspectiva de análise que considera as múltiplas e móveis significações de um texto, decorrentes de suas possíveis materialidades e dos modos pelos quais é lido. Como diria McKenzie (2018), diferentes leitores produzem novos textos.

A unidade ostensiva de qualquer texto “contido” – seja ele em forma de manuscrito, livro, mapa, filme ou arquivo de computador – é uma ilusão. Enquanto linguagem, suas formas e significados derivam de outros textos; e quando escutamos, vemos ou lemos, reescrevemos ao mesmo tempo. (McKENZIE, 2018, p. 83)

A história dos textos, de suas formas e apropriações remete, em suma, à multiplicidade evocada na Biblioteca de Babel. Vários são os sentidos possíveis de serem dados a um livro. Cada prateleira agrupa um universo de combinações de livros. Cada corredor, em cada andar, multiplica os significados, formando uma espécie de mosaico em constante movimento porque abriga vários caminhos e leituras.

No presente artigo, reunimos as histórias que marcam nossas relações com a leitura. Ao tentarmos identificar nossas bibliotecas pessoais, nosso esforço foi marcar o que lemos em diferentes momentos de nossas vidas, durante nossa infância, em casa, na escola, em nossos trabalhos de pesquisa e no exercício do magistério. Não se trata apenas de lembrarmos dos livros marcantes, que vão compondo o catálogo que cada um vem construindo em sua traje-

tória. É inevitável pensar sobre o lugar desses títulos em nossa formação e trabalho. Como os conhecemos? Por que os escolhemos? A quais “prateleiras” temos acesso em cada momento e espaço de nossas vidas?

Os textos que se seguem contam histórias e peregrinações de três professores, na seguinte ordem: Juliana, Roni e Vivian. Correspondem às vozes de pessoas que, de alguma maneira, se aproximam pelas suas trajetórias de vida e trabalho e evidenciam em suas narrativas as várias construções de suas bibliotecas pessoais. Por isso, os escritos passam a assumir um tom autobiográfico, assinados por pessoas que se referem a tempos e espaços relativamente parecidos. Todos atuam em cursos de formação docente e dedicam boa parte de seus investimentos no estudo das questões educacionais. Suas narrativas são olhares para a composição de cada uma de suas bibliotecas: Quantos livros podemos encontrar? Quais são os mais usados, aqueles que povoam escrivaninhas e cabeceiras? Quais foram esquecidos ou negados? Em quais prateleiras estão os textos mais inspiradores, lidos, relidos, razões de outras leituras? Enfim, como essas bibliotecas compõem-se no interior de cada trajetória, construindo os professores, suas vidas e ofícios?

## A constituição da biblioteca pessoal: do letramento na infância à vida universitária

Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou

professora cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombetada, de humilde e séria gente. No fundo, a existência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente. (FREIRE, 2015, p. 131)

Ao tratar de minhas histórias de relações com a leitura sou tomada por lembranças familiares que remontam ao período anterior à escolarização, quando eu ainda não sabia ler. Tento me recordar de outros momentos e de experiências na educação básica relacionadas ao fato, mas essas primeiras lembranças teimam em sobressair. Não que as recordações advindas da escola não se façam presentes, elas se fazem como tentarei explicitar mais adiante. Mas essas outras, relativas à vida doméstica, ocupam maior lugar. Curioso perceber que ao tentar rememorar minha relação com o mundo das letras sou transportada exatamente para quando eu ainda não fazia parte dele, pelo menos no que diz respeito ao seu domínio. Para mim, refletir sobre as escolhas literárias passa inevitavelmente por retomar aspectos da vida familiar que influenciaram sobremaneira meus primeiros contatos com os livros, pois, assim como afirma Freire (2015, p. 131) na epígrafe que inicia esta parte do relato “A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos [...]”, dificilmente levada em consideração quando tratamos de nossos gostos, ocupam o lugar de referências e podem nortear nossas escolhas. Passemos a elas.

Meu pai e minha avó, sua mãe, gostavam de ler. No caso dele, recordo-me dos inúmeros volumes da saga *Operação Cavalo de Tróia* e dos livros espíritas que ocupavam seu criado-mudo, que era guardado por mim quando pequena para que ninguém chegasse perto, e devorados por ele quando chegava do trabalho. No caso dela, além da *Revista Seleções*, os

romances sentimentais de nome *Julia* e *Sabrina*, comprados nas bancas de jornal, eram objeto de sua atenção por praticamente todas as tardes. As atitudes de ambos quanto ao tempo dedicado à leitura e a forma como se referiam a ela foram me ensinando, desde muito cedo, que saber ler era uma competência que fazia de nós pessoas especiais e diferentes daqueles que tinham a televisão como sua única fonte de entretenimento. Foi assim que a leitura me foi apresentada como possibilidade de lazer, de prazer, de distração, visto que, tanto para meu pai, na época microcomerciante de um bairro periférico da cidade de São Paulo, quanto para a minha avó, dona de casa, os dois pertencentes à parcela muito pouco escolarizada da sociedade, ler não estava diretamente ligado às obrigações profissionais. Ler, ao contrário, era a possibilidade de afastamento de tal realidade, de inserir-se em outro mundo e vivenciar histórias diferentes das suas. No bojo de suas experiências literárias, a leitura não tinha como fim a instrumentalização do ler para se qualificar profissionalmente. Lia-se porque sim e bastava.

Eu queria saber ler assim como eles e o único lugar onde isso poderia ser proporcionado era a escola. Lá eu aprenderia a dominar o mundo das letras e me tornaria essa pessoa tão especial que investiria horas de seu dia deleitando-se com uma narrativa. Mas, quando de meu ingresso na instituição, a leitura foi adotando outros significados, foi tendo outras funções, e só fui entender muitos anos depois, já na universidade, que os livros lidos por minha família eram entendidos, sobretudo pela academia, como literatura menor, aquela que não é canônica. Bourdieu (2013) afirma que o consumo artístico identifica, e por que não dizer, legitima as diferenças sociais e o gosto adquirido as evidencia. Assim, o simples fato de serem leitores não os fazia pessoas distintas das demais assim como eles acreditavam

e assim como eu também aprendi a acreditar, pois a leitura em si não bastava, interessava saber qual era a leitura a que eles dedicavam seus dias. Passei a entender, mas a época não tinha condições de explicar, que seus gostos literários não eram nobres e sim vulgares e que a leitura dessas obras de alguma forma traduzia e identificava nossa posição social, além de nossa falta de gosto e familiaridade com o cânone. Mas, antes de tratarmos das relações com a leitura aprendidas na universidade, falemos delas na escola.

Eu queria entrar na escola para aprender a ler. Sabia, mesmo que ainda pequenina, que naquele espaço eu deixaria de vez para trás minha ignorância diante das letras. Vislumbra-va aprender a lidar com elas e poder pertencer ao mundo do qual minha avó e meu pai faziam parte. Aquele do qual eu era excluída até então sempre precisando de um intermediário para minha compreensão. Eu poderia ler o que eu quisesse e, assim, fazer parte daquele grupo tão admirado por mim. Entretanto, as coisas não se passaram dessa forma e as lembranças que guardo da leitura durante o processo de escolarização sempre remetem à obrigação, de que eu não gostava nem um pouco, e a quase clandestinidade em relação à leitura do que eu apreciava.

Não me recordo de efetuar leituras prazerosas sugeridas por meus professores. Certo, trata-se de um esquecimento meu que não necessariamente signifique que elas não tenham ocorrido. O fato é que não me lembro. Na antiga 1ª série de uma escola particular de bairro, vem-me à memória a leitura coletiva de *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato que serviu para, posteriormente, realizarmos uma atividade. Recordo-me, também, de uma tarefa de casa dada por minha professora antes do início das férias e que foi feita por mim apenas no último dia antes de voltar à escola. Nela, eu deveria ler um livro infantil para

responder a uma ficha de questões que vinha junto ao exemplar. A capa do livro era azul e havia o desenho de um macaco. Isso é tudo o que consigo lembrar sobre ele. Além, é claro, das repreensões de minha mãe, pois eu havia deixado para fazer a tarefa na última hora.

No que atualmente conhecemos como ensino fundamental II e ensino médio, ambos realizados em escola pública em Mogi-Guaçu, interior de São Paulo, a leitura como obrigação para a resolução de exercícios foi se intensificando e a menção dos professores a alguma obra bastava para que eu me afastasse diametralmente dela. Eu gostava de ler, tinha em minha família exemplos de pessoas que também gostavam, mas eu não gostava de ler o que me era indicado por meus professores, pois as leituras sempre vinham acompanhadas das tais fichas de interpretação do livro. Eu associava a indicação a trabalho e reagia lendo apenas o estritamente necessário para dar conta do solicitado. Exercia com maestria meu “ofício de aluna” e, assim, dava as respostas esperadas tendo lido muito pouco do que me pediam (PERRENOUD, 1995).

Mas eu lia livros de que gostava. Eles, geralmente, eram tomados de empréstimo na biblioteca da escola quando eu conseguia furar o bloqueio de todos os inspetores que guardavam os diversos portões que separavam as salas de aula do cômodo no subsolo onde ela ficava. Quando, finalmente, o bloqueio era rompido, eu conseguia me encontrar com Dona Judite, a responsável pelo espaço. Nem todas as escolas públicas contavam com uma biblioteca e eu nem sempre conseguia chegar até a da instituição onde eu estudava. Os professores nos olhavam com desconfiança quando pedíamos para ir devolver ou pegar um livro emprestado, pois muitos alunos aproveitavam esse momento como desculpa para “matar” um tempo da aula ou para “matá-la” por completo. Sendo assim, aqueles que, como

eu, queriam desfrutar do espaço e da experiência, tinham que convencer os professores de que realmente estavam dizendo a verdade para depois romper o bloqueio montado pelos inspetores. Trabalho difícil. Talvez para eles, nossos professores, fosse custoso acreditar que os mesmos alunos que não liam o solicitado como tarefa podiam gostar de ler qualquer outra coisa que fosse.

Foi em uma das vezes que consegui furar todos os bloqueios existentes dentro da instituição que li pela primeira vez Agatha Christie. Se não me falha a memória, ouvi uma de minhas tias falando sobre a autora. O livro era *A casa do penhasco* e devorei-o em poucos dias. A narrativa envolta pelo suspense sobre a morte misteriosa de um personagem me deixou completamente presa e me fez após o término da leitura procurar por outras obras da mesma autora. E foi assim que eu li *O caso dos dez negrinhos*, *Os crimes ABC*, *O assassinato no Expresso Oriente*, *Os cinco porquinhos* e diversos outros. Até hoje sou fascinada por livros de suspense, de investigação, de crimes, um gosto adquirido nesta época. Quando me cansei de Agatha Christie por habituar-me aos enredos e não me surpreender mais com os desfechos como da primeira vez, passei a procurar por outros autores que me surpreendessem daquela mesma maneira com seus suspenses. Então, passei a ler obras de Sidney Sheldon por indicação de Dona Judite, que percebendo os títulos apreciados por mim, sugeriu que eu lesse *O ditador*. Leitura realizada e imediatamente seguida por *Um estranho no espelho*. Naquele espaço, quase clandestino, eu me reconciliava com os livros e com a leitura.

Na biblioteca de minha escola eu descobri que gostava de ler, mas não gostava de ler o que me era imposto por meus professores apesar de saber que as leituras sugeridas por eles eram importantes para minha formação. A compreensão sobre a importância dos clás-

sicos da literatura brasileira, na época sem saber muito bem por que eram clássicos, motivou-me ainda na escola a ler alguns por conta própria. Li *Dom Casmurro*, *Vidas Secas* e *São Bernardo* por conta própria quando passei a vislumbrar prestar o exame vestibular. Fiquei surpresa ao gostar da leitura apesar de sentir muitas dificuldades de realizá-las e de demorar muito tempo para terminá-las. Senti-me desmotivada em diversos momentos diante de minha incompreensão, sobretudo, acerca do léxico utilizado. Havia também outro estranhamento: as narrativas, geralmente, não tinham um clímax assim como os livros da Agatha Christie de que eu gostava tanto.

Ao ingressar na universidade, abandonei quase completamente a leitura por deleite e a biblioteca como um espaço de diversão e passei a me dedicar a outro tipo de leitura: aquela voltada à compreensão das aulas e à discussão nas aulas dialogadas. Ingressar na universidade foi, entre outras coisas, dar-me conta de que “eu não sabia ler” e de que o lido por minha família não era bom. Havia naquele espaço uma maneira específica de fazê-lo a que eu, pelo menos a princípio, não conseguia corresponder. Se até então, na escola, cobrava-se a leitura para a resposta às fichas de interpretação dos livros, ali eu deveria fazer sínteses de pensamentos de autores, reflexões sobre suas proposições e articulações entre elas. Isso era o solicitado e o esperado, mas eu fazia o que sabia. Minha inabilidade para corresponder ao que me era pedido materializou-se como notas baixas no primeiro semestre da graduação em Pedagogia. Eu não sabia ler daquele jeito. Aliás, às vezes me interrogava se sabia ler de qualquer forma que fosse. As consequências da formação básica precária foram sentidas desde a primeira aula. Anos depois, já no doutorado, deparei-me com o relato de Florestan Fernandes (1994, p. 128) sobre seu ingresso na universidade e a falta de condições para lidar com

as exigências acadêmicas que lhe eram feitas, com o qual me identifiquei completamente:

As falhas de formação e informação eram imensas, por assim dizer *enciclopédicas*, e claramente insanáveis. Os mestres estrangeiros, que davam suas aulas na própria língua, não tomavam tais deficiências em consideração e procediam como se nós dispuséssemos de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter através do ensino médio francês, alemão ou italiano. Os cursos eram *monográficos* – só o professor Hugson, que me lembre, ficava no *petit a*, *petit b*, do ensino básico, e era, por isso, ridicularizado em público pelo professor Maugüé. Os professores assistentes acompanhavam a toada, movendo uma guerra sem quartel aos manuais e ao *ensino geral*.

O autor prossegue mencionando a pressuposição de seus professores de que os alunos compreendiam como atender ao que era exigido por eles. Os estudantes, por sua vez, viam-se forçados ao autodidatismo, pois parecia não existir muito interesse em fazer com que os conteúdos lhes fossem mais acessíveis. Aliás, tal movimento por parte dos docentes parecia ser mal-visto, sendo a iniciativa comparada à vulgarização e à simplificação próximas àquilo que a escola, de acordo com alguns, faz e da qual o ensino superior deve se distanciar. Ao refletir sobre a universidade, Kourganoff (1990) sugere que ela, como porta voz da cultura elitizada, resiste a todo o ensino superior que possa lembrar o ensino escolar. As afirmações do autor convergem com as de Bourdieu (2011, p. 226) que retoma o trecho abaixo de autoria de E. Renan (1890, p. 116) para tratar da dinâmica universitária:

[...] ensino superior que, por seu jeito, ainda se assemelhe ao colégio, é considerado insuportável e de mau gosto. Assim, acreditamos dar provas de finura ao colocarmo-nos acima de tudo que possa lembrar o ensino das aulas. Cada um enfrenta esta pequena vaidade e, por aí, acredita provar que já superou sua época de pedagogia.

Assim como os professores de Florestan Fernandes, alguns dos meus também pressunham uma série de coisas a nosso respeito, entre elas, que se sabíamos ler poderíamos fazê-lo com os textos exigidos para as aulas. Porém, muitas vezes, a tarefa parecia impossível e nos obrigava a um “salto no escuro”, tanto em relação à compreensão do que era lido quanto na elaboração dos trabalhos decorrentes da leitura. O “autodidatismo” a que o autor se refere também foi o recurso encontrado por mim e nutria-se ora da ajuda de minhas colegas mais hábeis para a dinâmica acadêmica, ora do auxílio de um ou outro professor que compreendia minhas dificuldades e destinava maior atenção para explicar o *petit a petit b*, oferecendo-me elucidações menos acadêmicas e mais “escolares” (Fernandes, 1994, p. 128-129) assim como as praticadas por Isabel Loureiro em relação aos seus alunos:

[...] é que os alunos não sabiam escrever [...] Aí, resolvi ensinar a escrever, ensinar a ler e interpretar um texto, coisa que eles também não sabiam. [...] No começo, eu estava com vergonha de fazer aquilo – afinal, era um curso universitário. Mas os alunos de ciências sociais me agradeceram demais, e disseram que nunca ninguém tinha feito aquilo com eles. Acharam muito útil aprender a ler um texto. E a escrever. Eu corrigia as provas e dava um retorno em sala de aula, mostrando os erros que tinham feito, sem dizer de quem eram os erros, mas dava uma aulinha de português. E eles melhoravam. Eles diziam: “Professora, você é a única que faz isso. Os professores, aqui, nenhum se preocupa com o jeito como a gente escreve” [...] Eu perdia tempo. Mas não era perda de tempo. Acabava sendo um ganho. Era uma coisa superescolar. Mas tinha bons resultados. (CORDEIRO e FURTA-DO, 2019, p. 99)

A sensação de inadequação era vivida diante de uma série de coisas como, por exemplo, as dificuldades em relação aos usos da linguagem oral e escrita, a postura insegura, a falta de desenvoltura, a desarticulação

em relação às apresentações orais em seminários (dos quais eu nunca havia ouvido falar antes do ingresso no ensino superior) e a história de formação como leitora muito mais próxima ao considerado pela academia como vulgar e “menor”. Na tentativa de pertencer ao campo acadêmico, por vezes, neguei e omiti minha formação anterior, aquela advinda da convivência familiar a que me dediquei no início desse relato. Contudo, atualmente consigo perceber essas experiências como fundadoras de minha formação como leitora. Afinal, a leitura cotidiana realizada por meus familiares iniciou meu processo de letramento muito antes do ingresso na escola. As relações, sobretudo, de meu pai e minha avó com os livros e com a leitura ocupam lugar importante em minha formação como leitora, pois mesmo sem saberem, tampouco, terem intenções educativas explícitas em relação a mim quando liam, seus atos diante dos livros e a valorização da leitura promovida por eles me ensinaram mais do que a própria leitura de alguma obra. Um dos desafios talvez seja conseguir perceber de que forma os “efeitos” dessas experiências foram sendo “refeitos” no decorrer de nossa trajetória. Quais práticas de leitura elas estruturam? Quais recusas foram feitas em função delas?

## O hábito da leitura na infância, a biblioteca pessoal e o ofício: dimensões da formação do gosto literário

No princípio eram as fábulas, as quais conviviam com a companhia dos livros didáticos tão logo o processo de escolarização se iniciou. O desenvolvimento do gosto pela leitura se dava, nesses tempos imberbes, pela imersão no gênero épico, em narrativas adaptadas para o público infanto-juvenil. Não muito tempo depois, sob o influxo de certa dose de

impregnação cultural, as práticas de leitura atingiam o texto bíblico. Mas não quaisquer livros da obra máxima do catolicismo atraíam a atenção do estudante de 1º Grau de uma escola de localidade que não contava mais de 650 almas em meados dos anos 1980: eram os que inauguravam o Velho Testamento: o Gênesis e o Êxodo. Os relatos da cosmogênese cristã, aliados à aventura contida nas peripécias daqueles primeiros habitantes e, posteriormente, da saga de todo um povo em busca da terra que lhes fora prometida (reino mágico aos meus olhos?) – histórias em que o “movimento”, componente imprescindível da narrativa épica ou de aventura, faz-se presente em boa parte da trama – repunha um enredo já conhecido, e junto à familiaridade se somava a sedução. Para tal inclinação literária não se pode olvidar da força do impulso recebido do meio familiar, nomeadamente representado pelo ente materno e, em retrospectiva isso se afigura cada vez mais crível, da curiosidade em aprofundar os conhecimentos bíblicos, acoroçoados pela atuação dominical no templo do vilarejo como executor da leitura de um dos Evangelhos do missal, atestando um desejo de distinção não apenas face aos colegas da mesma faixa etária, mas inclusive no contraste com a população adulta. Contudo, o desânimo representado pelos livros que sucedem os dois iniciais praticamente solapa o itinerário pelo texto bíblico.

É simultâneo a esse período a descoberta da biblioteca escolar, contando cerca de oito ou nove anos de idade. Um universo então se abre, desde a ansiedade em devorar cada título da série Vaga-lume<sup>1</sup>, passando pelos livros de divulgação científica – à cimeira os relacionados ao mundo animal – e chegando à prosa mais grave tanto da literatura nacional quanto estrangeira. À medida que avançavam os anos

de escolarização, a relação com a leitura se estreitava cada vez mais em contato com o repertório da biblioteca da escola.

O gosto pela leitura foi se constituindo assim, intrinsecamente em comércio com o que era franqueado pelas estantes das acanhadas bibliotecas das escolas de 1º e 2º Grau em que transcorreu a educação pré-universitária. Dada a rarefação absoluta de livrarias, sebos e bancas de jornal, a formação de leitor encontrou coadjuvação apenas no consumo das enciclopédias, vendidas por *colportores*, modalidade representativa de um outro tempo, não só pela inexistência de ferramenta de buscas e de conteúdo na rede mundial de computadores, bem como porque a aquisição e acondicionamento dos volumes de tais coleções em local visível emprestava (ainda empresta?) verniz cultural às famílias detentores desses bens. Seguindo um curso esperado, com o transcurso da adolescência e o ingresso na idade adulta as variáveis que entram na formação do gosto se diversificam. Alcança-se, pois, o segundo componente da formação do gosto aqui arrolado: a constituição da biblioteca pessoal e os signos que comporta.

Trata-se já de um gosto preso a uma materialidade (que o suporta) e a um saber (que o informa). Ambas ganham expressão na biblioteca pessoal, organizada inicialmente como meio de suportar as necessidades acadêmicas, mas, evidentemente, pela maneira como está disposta, pelos volumes ali encontrados, também a emitir uma representação do responsável pela sua criação como homem de cultura e, principalmente, como sujeito de saber histórico. Atualmente a maior parte dela se encontra em minha sala de trabalho na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual concentrei a maior parte dos volumes versados em história e história da educação, campo e subcampo disciplinares de minha expertise.

1 Série infanto-juvenil de grande sucesso entre as décadas de 1980 e 1990, estampada pela editora Ática, de São Paulo.



O que a concentração dos títulos pode revelar ou sugerir? As 5 prateleiras<sup>2</sup> que compõem a biblioteca, apresentam a seguinte disposição: na prateleira culminante, de difícil acesso, encontram-se os títulos relacionados à literatura, filosofia, guias de fontes e duas grandes caixas com documentação variada, incluindo fotografias, monografias (teses e dissertações que mereceram do proprietário da estante ganhar posterioridade dilatada), além de cópias de obras de referência ou esgotadas. Nas três prateleiras situadas logo abaixo se concentram hegemonicamente os volumes de história. Na segunda prateleira os livros de história dividem ainda espaço com os de sociologia e ciência política, mas nas que se posicionam logo abaixo dominam integralmente a paisagem. Mais até do que a última prateleira, destinada aos livros de história da educação, esse núcleo central da “biblioteca” particular é o responsável já de partida por atrair a curiosidade dos visitantes da sala. A proporção é de 1 livro de história da educação para cada 2,4 ou 2,5 de história. O que é digno de nota é que mesmo no período em que meu percurso acadêmico se enveredou inequivocamente para o domínio da história da educação – quando do ingresso no curso de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP, ocorrido em março de 2003 – continuou significativa a aquisição de livros estritamente de história. De certo modo, malgrado a heterogeneidade dos títulos de história adquiridos ao longo do tempo, causa espécie a concentração importante de títulos relacionados à expansão ultramarina europeia de início da Era Moderna, mais especificamente aqueles vocacionados a compreender tal fenômeno à luz da história portuguesa. Ora, foi justamente essa temática a primeira, no princípio do curso de História, que me cativou o gosto pela leitura de obras sobre

história e que teria orientado, na sequência, todo um interesse pelo tema da expansão europeia e pela singularidade da formação social brasileira. Tem sido essa ainda, conquanto no interior do subcampo da história da educação, a principal preocupação que me guia no universo da cultura e da percepção acerca da experiência histórica humana.

Quais as intersecções, portanto, poder-se-ia estabelecer entre a constituição do gosto em história face às demandas e necessidades do ofício docente? Acenar com uma resposta cabal não é tarefa fácil. O que parece crível é que para além das interrelações entre gosto e demandas do ofício, o caso envolve deslocamentos e negociações com o conjunto de atividades e prescrições inerentes à função de mestre. Esta, por seu turno, não se afirma exclusivamente como um exercício que se desenvolve totalmente apartado das dimensões subjetivas que caracterizaram o percurso do sujeito de cultura. Ainda assim, não tenciono com tal argumentação produzir um discurso homogeneizador ou apaziguador das injunções do ofício docente e da constituição ou definição do gosto. No final das contas, julgo que os encontros e desencontros entre ambas dimensões, não subsumidos ou pautados por disposições exclusivamente individuais – mas nem por isso reduzindo em demasia o peso dessa perspectiva –, inscrevem-se nas tensões, vividas com maior ou menor júbilo ou angústia, relativas à busca de sentido dos atos e vivências encetados no mundo da cultura.

Cabe, de mais a mais, inquirir a respeito dos caminhos pelos quais se concretiza a formação do gosto literário e artístico individual, quais suas conexões em relação à constituição do sujeito intelectual e quais limites e constrangimentos interferem na contínua formação de tal gosto em contraface às necessidades e imposições do ofício abraçado. Subsumida em tal postulação reside uma questão crucial no iti-

<sup>2</sup> As 5 prateleiras são de extensões distintas, variando de 1,50m a 2,40m.

nerário de constituição intelectual dos sujeitos de cultura radicados nos meios acadêmicos, notadamente o professor: as ações de incorporação, descarte ou ajustes dos repertórios que integram os livros, leituras e demais consumos artísticos de eleição no rol da prática profissional que constitui aquele sujeito.

Na prática, os traços que matizam a conformação do gosto do professor face às idiosincrasias do ofício exercido, principiam, com efeito, a partir das demandas trazidas pela organização das leituras que suportam seu trabalho de construção de conhecimento e de transmissão de saberes. É inegável que a conformação do currículo atinente aos domínios em que leciona atravessa diametralmente os títulos que passa a reunir em torno de si. Até porque não há divórcio entre o gosto em aquisição face ao contingente de saberes disciplinares que integram o campo em que está inserido.

Interessa acrescentar a esta altura a dinâmica do convívio – social e epistemológico – com os pares de seu ofício, cotejando-a com as regras deontológicas que disciplinam a atuação profissional do sujeito de cultura institucionalizado. A troca de ideias, experiências e artefatos com os colegas de profissão não apenas enriquece o desenvolvimento de uma estética literária, derivando numa implicação de ordem material, como na contribuição para o incremento dos volumes da biblioteca pessoal, ou, numa visão menos otimista, para seu decréscimo, com os empréstimos de títulos nunca recuperados, mas, por outra via, pode *sofisticar* o gosto do sujeito, tanto no sentido hodierno como este verbo é percebido – como aprimoramento e refinamento – quanto na acepção primordial que o termo carrega desde os antigos (*sophisticare*, na grafia latina), isto é, enquanto adulteração de um “original”, com a diferença de que tal mutação não viria acompanhada de uma intenção de corrupção do real, mas de sua transformação em algo

novo, cujo manancial de positividade estaria radicado na possibilidade do estabelecimento de parâmetros de comparação, pelos quais o novo é alcançado por meio de um julgamento (inconsciente?) de si mesmo.

Outro “contingenciamento” da construção do gosto do sujeito-professor para além das prescrições normativas e da interação com os pares (percebe-se, nitidamente, desde já o lastro eminentemente escolar da abordagem, afeita às dinâmicas da própria instituição, não exclusivamente em sentido metafórico, mas literal, presa às injunções do local onde assiste nosso personagem) é flagrado na relação, não exclusivamente isolada, frisa-se, com a literatura referencial que informa os rumos de seu campo, seja de seu campo epistemológico de estudos, seja daquele de jaez disciplinar e, nesse caso, intimamente conectado com a área de atuação na docência. O pronome indefinido usado à cabeça deste parágrafo não suprime, decerto, efeitos daquele contingenciamento alcançado pela interação com os pares, a que já se fez menção. Todavia, ele é mais, é com e por conta dele que o gosto alcança seu estatuto maduro, atravessado pelas regras de validação dos respectivos campos, colmatando um gosto que encontra os fundamentos de sua existência na imagem especular que lhe é refletida pela multiplicidade das estéticas, do rigor científico, da precisão metodológica, da beleza ou elaboração narrativa, das leituras que consome no processo de alargamento de sua incursão no domínio da produção escrita. Essa relação travada com a literatura referencial, por si mesma um repertório – ou um lugar, numa acepção certeuniana – que abriga as marcas dos discursos de legitimidade que conforma o campo, culmina por conferir os traços de elegibilidade da construção do gosto individual, ainda aqui um recurso de comparação, operando com dispositivos de semelhança/reconhecimento e contraste/distinção.

## Construindo uma biblioteca entre buscas, gostos e negações

Não vejo outra maneira de descrever minha biblioteca pessoal sem assinalar a presença dos manuais escolares. Eles são para mim fonte e objeto de investigação há mais de vinte anos, quando iniciei meus estudos em nível de mestrado. Hoje, eles integram investigações, publicações e orientações de outras pesquisas que venho realizando enquanto docente da FEUSP e pesquisadora das áreas de didática e história da educação. Os livros aos quais me refiro aqui estiveram presentes ao longo de toda minha vida escolar, iniciada aos 4 anos de idade. Impossível passar pela escola sem conhecê-los, pois, são materiais de uso obrigatório para alunos e professores, escritos para detalharem os tópicos previstos nas diferentes matérias dos currículos. Por isso meu relato pode remeter a dimensões coletivas, pois as experiências como leitora de livros didáticos não são exclusivas a mim. No caso específico de minha trajetória, os livros didáticos foram referência e também razões de recusas e ressignificações.

Para explicar melhor esses movimentos, retomo o início de minha escolarização. Foi quando comecei a compor a biblioteca pessoal. Fui alfabetizada com a *Cartilha Caminho suave*, famosa por várias razões. Difícil contar quantas crianças, dentro e fora da escola, aprenderam a ler com essa cartilha no início dos anos 1980. Nessa época, os volumes eram distribuídos gratuitamente pelo governo do Estado de São Paulo. Frequentei escola pública estadual, dos 6 aos 17 anos de idade. A *Caminho Suave* que eu usei tinha folhas de papel jornal e as figuras meio acinzentadas. Isso eu não perdoava. Para uma criança, as cores são fundamentais e quanto mais vivas, melhor. Para uma aluna aprendendo a escrever e, portanto, podendo errar a grafia vários momentos, usar o apaga-

dor de borracha numa folha tão frágil quanto a da cartilha que eu tinha era ruim, quase sempre a página manchava ou rasgava.

Mas a *Caminho Suave* teve outras edições, feitas com papel mais nobre, com ilustrações mais bem coloridas. Quantos tipos de folhas foram usados, quantos formatos ela teve desde 1948, quando foi idealizada e criada por sua autora, Branca Alves de Lima (Peres, 2015)? As experiências com a *Caminho Suave* marcaram o início da leitura de outros tantos livros escolares que conheci ao longo de toda vida escolar. Objetos culturais da vida material da escola, como diria autores como Viñao (1994), esse tipo de texto chama a atenção pela sua presença maciça nas escolas e por inúmeras críticas as quais podem ser expostos. O livro foi comprado em largas escalas, pelas famílias dos alunos. Também foi distribuído pelo governo para os estudantes. Ainda hoje ele pode ser encontrado em livrarias, bancas de jornais e papelarias. Daí considerar a possibilidade de a *Caminho Suave* ter sido usada fora da escola também, por mães ensinando seus filhos a ler e a escrever em suas casas. Essa cartilha é um exemplo marcante pelo grande período de circulação, não obstante as inúmeras críticas das quais tem sido objeto na pesquisa educacional.

Quando assinalo aqui o primeiro momento de minha trajetória de vida, escolar e acadêmica, remonto aos meus 4 anos de idade, quando deixei de ser apenas uma criança para me tornar uma aluna (PERRENOUD, 1995). Foi neste momento que usei o livro escolar nas aulas das mais diferentes matérias: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Estudos Sociais, Ciências, História e Geografia. Essa foi a lógica dos oito anos do Primeiro Grau<sup>3</sup>, dos quatro anos de Magistério e do semestre de

3 O Primeiro e o Segundo Graus são as nomenclaturas do que hoje, de acordo com a LDB 9394/1996, corresponde ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio.

cursinho preparatório para o vestibular, que fiz utilizando as apostilas feitas pelo curso. Confesso que, àquela época, eu julgava os livros escolares como resumos, vulgatas dos saberes científicos e um dos meus desejos era de, um dia, escrever um texto como esse, sinal de grande erudição para mim.

Entre 1990 e 1993, no primeiro curso que fiz para me tornar professora (a chamada Habilitação Específica para o Magistério, criada em 1971 pela Lei 5692), eu li e segui as lições do primeiro manual pedagógico que conheci, a *Didática geral* do Claudino Piletti, publicada em São Paulo pela Editora Ática desde a década de 1980. Até hoje é possível comprar o livro, muito conhecido entre professores de diferentes idades. Esse livro não me suscitou o interesse e os desafios dos títulos de literatura. Ele foi lido, parte a parte, durante as aulas da minha primeira professora de Didática, a Cida. Líamos em conjunto o texto, logo após, ela repetia o que estava no livro e dizia para respondermos às questões apresentadas ao final dos capítulos.

Aprendi a fazer planos de aula, muitos deles, indicando o tema a ser trabalhado, uma série escolar, os objetivos do trabalho, suas estratégias e as formas de avaliação. Tudo bem sistematizado em quadros. Fazer tantos planos de ensino e preencher os muitos cadernos de caligrafia solicitados pela professora Cida criaram em mim uma ilusão, a de que eu tinha tudo para ser aplicado quando eu fosse ensinar. Aprendi a usar a lousa, o flanelógrafo, o material dourado, a corrigir provas, a “aplicar” (repito aqui a expressão que conheci naquela altura) algumas atividades em sala de aula. Mas logo fiz a chamada regência no estágio. Este era o terceiro período de atividades que realizávamos na escola, quando, após as horas de observação do trabalho de um professor e de participação em suas atividades, devíamos ministrar uma aula. Confesso que fiquei triste

porque, mesmo seguindo tudo o que os planos previam, minha aula não foi tão bem-sucedida quanto queria. Os alunos, da quarta série do primeiro grau – lembro-me bem – conversavam muito e isso eu não tinha planejado...

Outras leituras foram se compondo a partir de minha entrada na Faculdade de Educação da USP, como aluna da Pedagogia. Não se usava manuais pedagógicos nas aulas. A perspectiva de formação era outra. Foi um período de distanciamento desse tipo de material. Mas meu interesse por ele ainda persistia. Quando eu ia à biblioteca, durante a Iniciação Científica, via e folheava alguns títulos que encontrava nas prateleiras. E fiquei muito feliz no Mestrado, quando pude me voltar para esses livros, que passaram a ser lidos como fontes e objetos de estudo. Foi a continuidade de uma história, que resultou em dois trabalhos fundamentais, a minha dissertação de mestrado (SILVA, 2001) e a tese de doutorado (SILVA, 2005). Os manuais pedagógicos compõem desde então o núcleo de minhas preocupações como docente e pesquisadora.

Também escrevi materiais de formação, destinados a aulas para professores em formação inicial ou aperfeiçoamento. O primeiro foi em 2010. Escrito para o REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente), Programa destinados a profissionais do estado de São Paulo, o material foi feito em conjunto com outras duas professoras, versando sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Este projeto é uma exigência legal feita a todas as escolas desde 2006. Como comumente acontece, é muito falado e poucas vezes compreendido. O texto que escrevi é um dentre outros tantos já publicados sobre o tema. Avaliação, gestão de pessoas, tempo escolar foram outros temas sobre os quais escrevi. E poderia trazer alguns outros exemplos. Mas o que quero marcar mesmo é uma inquietação que sempre me acompanhou nesse tipo de escrita. Tão dife-

rentes dos textos acadêmicos, esses materiais me suscitaram preocupações específicas, dada minha própria trajetória escolar, de formação e de trabalho. Textos de síntese como esses poderiam ser férteis?

Quando aluna, fui leitora, aprendi o conteúdo escolar com esses livros. Na condição de pesquisadora, tive um olhar investigativo, identificando títulos determinados, analisando-os e construindo uma história deles. Enquanto professora de Didática, tenho usado os manuais pedagógicos para evidenciar aos alunos quantas concepções da área vêm sendo construídas ao longo dos anos, como os projetos de formação docente e seus entendimentos são frutos de histórias e reivindicações. Mas além de estudante, pesquisadora e docente, tive mais um desafio marcante em minha carreira: escrever livros de formação, muito próximos em sua natureza e proposição dos manuais pedagógicos já estudados anteriormente.

Para explicar o que isso representou para mim, convém contar que, já no Mestrado, retomei o texto intitulado *Leitura, leitores, letrados*, literatura de Pierre Bourdieu (1990) para explicar que os manuais pedagógicos podem ser comparados a obras de *lectores*, ou seja, aqueles que na tradição cabila produziram seus discursos a partir de outros originalmente produzidos pelos chamados *auctores*. Tal distinção me pareceu muito útil para interpretar os manuais pedagógicos no seu propósito de resumir ideias, situar o que consideravam ser “essencial” à educação e ao trabalho docente. Um manual nada tem de original – e muitos títulos que estudei apresentam-se afirmando isso. E a maioria deles afirma oferecer à formação docente uma contribuição “modesta”, apenas uma iniciação nos estudos. Quando fui convidada a escrever materiais de formação, deparei-me com uma pergunta parecida: como produzir textos que, de alguma forma,

favoreçam os professores em seu trabalho cotidiano? Como fugir de um tom prescritivo ou panfletário, que sempre me incomodou?

Não quero dar respostas aqui. Mas talvez essas reflexões possam suscitar outras. Sei que algumas experiências foram enfatizadas, outras foram esquecidas. Minha descrição não foi exaustiva, já que isso não seria possível, nem desejável. Mas tentei narrá-las de modo a evidenciar como o trabalho com os manuais escolares sempre estiveram presentes em minha trajetória, de uma maneira ou de outra. Os manuais não são nas prateleiras das leituras das mais legítimas, mas seria impossível eu me esquivar dessa reflexão. É porque, em geral, nossas bibliotecas são frutos das circunstâncias e das maneiras como vão se compondo nossas trajetórias. Transformações desse tipo nos conduzem aqui à imagem da *escada espiral*, que intitula o livro de Armstrong (2005). Para a autora, a vida não transcorre progressivamente, mas num movimento circular, de idas e vindas. “Na mitologia, a escada com frequência simboliza a passagem para outro nível de consciência” (ARMSTRONG, 2005, p. 20). Essa metáfora ilustra aqui a permanência de meus interesses junto à escola e às formas de trabalho que ali se configuram. Passando por lugares de aluna, professora e pesquisadora as experiências avançam, embora não percam de vista o seu núcleo e sua razão de ser. Houve momentos em que admirei os livros didáticos. Houve momentos em que os odiei. Essas insatisfações me impulsionaram no percurso da *escada*. Elas me conduziram também a outras leituras. E é nesse percurso que minha biblioteca pessoal ainda está em formação.

## Considerações Finais

É fascinante a imagem da Biblioteca de Babel, com a qual o presente artigo teve início para depois percorrer as peregrinações de três

professores de suas histórias de leitura, vida e trabalho. Ao dar visibilidade às bibliotecas, os professores assinalam seus modos de peregrinar ou, como se poderia dizer também, viajar por entre as prateleiras. A viagem é uma metáfora rica para pensar processos em movimentos permanentes, através do espaço e do tempo.

Querendo descrever o homem de modo convincente, só o poderemos fazer se o pusermos em movimento, a deslocar-se de um lugar para outro. O fato de terem surgido tantas descrições pouco convincentes do ser humano como ser estável e constante parece pôr em causa a existência do “eu” entendido fora da sua rede de relações. (TOKARCZUK, 2019, p. 66)

As peregrinações através das leituras, como toda viagem, nem sempre decorrem de vontades próprias, curiosidades ou necessidades do viajante (MIGNOT, 2017). Talvez valha a pena evitar uma visão ingênua e simplista dos caminhos percorridos porque Babel pode até sugerir que as possibilidades de peregrinar sejam dadas indiscriminadamente a todos, mas os exercícios autobiográficos aqui apresentados chamam a atenção para os limites e possibilidades de cada um dos caminhos. O texto de Vivian traz a centralidade dos manuais escolares em sua trajetória de aluna, professora e pesquisadora, mas o mesmo não ocorre nas lembranças de Juliana, que remontam às suas experiências em família, antes mesmo de ela ingressar na escola. Sua memória é povoada pelas imagens de ficções, livros espíritas e não articula ler com uma obrigação escolar ou do trabalho. Leitura, para ela, remete ao lazer, ao prazer e à distração. Roni, por sua vez, vê o início de seu gosto pela leitura nas fábulas, na Bíblia, antes de suas incursões pela biblioteca escolar. Por isso, vale perguntar: Quais são os livros de nossa biblioteca? Em quais prateleiras eles ficam dispostos? Aqui, muitas das leituras narradas foram feitas na e para a escola,

principalmente a partir do momento em que esses professores ingressam no magistério e no ensino superior.

Nas viagens aqui apresentadas, vemos a admiração e o fascínio inicial por certas obras, em alguns casos a posterior negação e a recusa, mas nas trajetórias também se evidenciam as mudanças nas formas de observá-las em função dos deslocamentos vividos durante a constituição das experiências pessoais e profissionais. Nos percursos, novas leituras são acrescidas às prateleiras, mas as já existentes vão mudando de significados na medida em que mudam as circunstâncias. “Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia”, assinala Mignot (2017, p. 267). Claro está que as peregrinações dos professores são partes de histórias individuais e coletivas, cujos sentidos ajudam a compreender como são construídas as leituras e inspirações do magistério.

## Referências

- ARMSTRONG, Karen. **A escada espiral** – memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ARRIGUCCI JR., Davi. Borges ou do conto filosófico. In: BORGES, J. L. A biblioteca de Babel. In: **Ficções**. São Paulo: Globo, 2001. p. 9-26.
- BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. In: **Ficções**. São Paulo: Globo, 2001, p. 91-100.
- BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura: In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 134-148.
- BOURDIEU, Pierre. A metamorfose dos gostos. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2004. p. 169-180.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.



- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1, "Artes de fazer". Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (Org.) **Arte da Aula**. São Paulo: Edições Sesc, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 11 (5), p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 5 out. de 2020.
- DERRIDA, Jacques. Des tours de Babel. In: DERRIDA, Jacques. **Psyché**: inventions de l'autre. Paris: Galilé, 1987. p. 203-235.
- FERNANDES, Florestan. Ciências sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, nº 22, p. 123-150, 1994. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000300011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300011) Acesso em: 5 out. de 2020.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**. 132ª ed. São Paulo: Edições Caminho Suave, 2015.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MCKENZIE, Donald Francis. **Bibliografia e a sociologia dos textos**. São Paulo: EDUSP, 2018.
- MIGNOT, Ana Chrystina Viagens e narrativas (auto) biográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. v. 2, n. 5, p. 263-267, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3966>. Acesso em: 5 out. de 2020.
- PERES, Elaine; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. PPGE/UFES, Vitória, v.19, n.41, p. 53-79, jan-jun/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/11322> Acesso em: 5 out. de 2020.
- PERRENOUD, Philippe. **O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1984.
- SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971). 2001. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005. 400 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- STEINER, George. **After Babel**: aspects of language and translation. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- TOKARCZUK, Olga. **Viagens**. Portugal: Cavalo de Ferro, 2019.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A> Acesso em: 5 out. de 2020.

Recebido em: 15/10/2020  
Aprovado em: 20/03/2021

**Juliana de Souza Silva** é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: [juped@usp.br](mailto:juped@usp.br)

**Roni Cleber Dias de Menezes** é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Pensamento educacional, ação política e circulação de intelectuais e ideias na Ibero-américa. E-mail: [roni@usp.br](mailto:roni@usp.br)

**Vivian Batista da Silva** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa (pesquisadora principal): Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810 - ...). Projeto temático FAPESP (Processo n.2018/26699). E-mail: [vivianbatista@usp.br](mailto:vivianbatista@usp.br)



# DOCUMENTOS PERSONALES. CONSTRUCCIÓN DE SÍ Y EL ARRIBO A LA LITERACIDAD ACADÉMICA

■ JUAN MARIO RAMOS MORALES

<https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

Universidad Pedagógica Nacional

■ LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

Universidad Pedagógica Nacional

■ NOEMÍ HERNÁNDEZ SUÁREZ

<https://orcid.org/0000-0003-1731-1465>

Universidad Pedagógica Nacional

■ JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

<https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Universidad Pedagógica Nacional

## RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento» (PCyPA). Con el propósito de dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, en particular de las peculiaridades del arribo a la literacidad académica, exponemos un conjunto de reflexiones derivadas del uso de los documentos personales en prácticas educativas. Primero, resaltamos el papel de los estudios de la Escuela de Chicago en el uso de los documentos personales; en segundo lugar, caracterizamos el papel de los documentos personales en la indagación. Más adelante, nos centramos en el diario y el relato de vida, instrumentos utilizados para trabajar la construcción de sí y la literacidad académica; apuntamos su uso en educación; ejemplificamos con algunos extractos la escritura del diario —educación básica y educación superior—; vía un relato de vida, plasmamos el arribo a la literacidad académica y el encuentro con los libros. En ambos casos resaltamos el papel de la escritura y el pensamiento reflexivo en los procesos de formación. Cerramos el artículo con algunas reflexiones en torno al papel de los documentos personales en los trayectos formativos.

**Palabras clave:** Documentos personales. Diarios. Relatos de vida. Biográfico-narrativa. Literacidad académica.

## ABSTRACT **PERSONAL DOCUMENTS. CONSTRUCTION OF ONESELF AND THE ARRIVAL TO ACADEMIC LITERACY**

This work is part of the research project «Curricular processes and accompanying practices» (PCyPA). Is focused in a set of reflections derived from the use of personal documents in educational practices in order to address the role of reading and writing in the training processes of the subjects, in particular the peculiarities of the arrival to academic literacy. First, we highlight the role of Chicago School studies in the use of personal documents; second, we characterize the role of personal documents in the inquiry. Later, we focus on the diary and the life story, instruments used to work on the construction of oneself and academic literacy; we point its use in education; We exemplify with some extracts personal diary writings of personal diaries —elemental and higher education—; via a life story, we capture the arrival to academic literacy and the encounter with books. In both cases we highlight the role of writing and reflective thinking in the training processes. We close the article with some reflections on the role of personal documents in training courses.

**Keywords:** Personal documents. Diaries. Life stories. Biographical-narrative. Academic literacy.

## RESUMO **DOCUMENTOS PESSOAIS. CONSTRUÇÃO DE SI E CHEGADA À LITERACIDADE ACADÊMICA**

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa «Processos curriculares e práticas de acompanhamento» (PCyPA). Apresentamos um conjunto de reflexões derivadas do uso de documentos pessoais nas práticas educativas. Nos interessa mostrar o papel da leitura e da escrita nos processos de formação dos sujeitos, em particular das peculiaridades do percorrido para a chegada à literacidad acadêmica. Em primeiro lugar, destacamos o papel dos estudos da Escola de Chicago no uso de documentos pessoais; em segundo lugar, caracterizamos o papel dos documentos pessoais na investigação. Posteriormente, enfocamos o diário e a história de vida, instrumentos utilizados para trabalhar a construção de si e o letramento acadêmico; apontamos seu uso na educação; exemplificamos com alguns trechos a redação do jornal —ensino elemental e superior—; por meio de uma história de vida, captamos a chegada à alfabetização acadêmica e o encontro com os livros. Em ambos os casos destacamos o papel da escrita e do pensamento reflexivo nos processos de formação. Encerramos o artigo com algumas reflexões sobre o papel dos documentos pessoais nos percorridos de formação.

**Palavras-chave:** Documentos pessoais. Diários. História de vida. Narrativa biográfica. Literacidade acadêmica.

Para Arnau, la estela 797 del Museo Británico expone la más antigua crónica de la humanidad referida al origen de la palabra (dos mil años antes del Génesis). Del corazón del Dios Path surge las cosas de este mundo, «Cada palabra divina fue pronunciada por el mandato del corazón. Y de sus palabras se hicieron realidad las cosas de este mundo» (Arnau, 2020, p. 35). Más adelante añade, «El corazón genera cada cosa y la palabra repite el pensamiento del corazón» (ARNAU, 2020, p. 37). Desde los orígenes de las civilizaciones se pensó que las palabras no estaban desligadas de la existencia de las cosas y de los sentimientos que van unidos al nombrarlas. Planteamiento inicial que vincula amor y decir, palabra y sentimiento. La única forma de nombrar al mundo —real e imaginario— tiene como única vía el mundo simbólico; en su manifestación una valores, ética y estética.

A partir de nuestros pensamientos y emociones expresados gracias al lenguaje, nos constituimos como sujetos activos al compartir símbolos, significados y valores creados socialmente —nuestra cultura—. Al compartir el lenguaje experimentamos empatía y nos reconocemos en implicación con el contexto, en la acción. Con la empatía al tener capacidad de ponernos en el sitio del otro, participamos de los símbolos que nos constituyen. La implicación nos despliega hacia el exterior, nos hace partícipe de las interacciones mediadas simbólicamente. Los documentos personales es la condición material que nos permiten analizar en acto la aventura de la humanidad, de los grupos sociales, de los individuos. Han jugado un papel importante desde principios del siglo XIX con la corriente de pensamiento denominada Escuela de Chicago.

Los trabajos de los sociólogos de la Escuela de Chicago versan sobre diversas temáticas de la época, como la crítica al sistema productivo americano, la injusticia económica y la lucha en el mundo del trabajo o los derechos democráticos de inmigrantes. El conocimiento absoluto fue remplazado por la indagación, la exploración y el experimento aludiendo a la naturaleza intelectual, pero también emotiva y práctica de la experiencia, las necesidades vitales y los valores estéticos, metafísicos y morales (PICÓ y SERRA, 2010). La Escuela de Chicago encontró en las bases del pragmatismo y su psicología social las ideas para una teoría de la acción y el orden social en las que fundamentar su sociología; la realidad de la vida social se expresa a partir de un diálogo, de una conversación de símbolos que puede llevarse a cabo a través de los documentos personales.

Los documentos personales incluyen un abanico de opciones de registros escritos, gráficos, auditivos o electrónicos que expresan la experiencia —en tiempo y espacio específico— de la trayectoria humana y muestra los sentidos que en ese recorrido le dan a su ser en el mundo. Su contenido es incalculable. Los documentos personales incluyen los materiales biográficos, epistolares, notas, diarios; todo aquello elaborado por los propios sujetos desde el lenguaje. A principios del XX, dentro de la Escuela de Chicago, las hojas dedicadas a documentos personales permitieron la elaboración de estudios que llevaron a la construcción de hipótesis, planteamientos teóricos y concepciones científicas en un amplio espectro. El punto de partida para los sociólogos de Chicago fueron setecientas cartas que intercambiaron los emigrantes polacos con sus familiares y amigos, trabajo considerado por el gremio

como un clásico pues a partir de él se inició una «reflexión sobre el desarrollo y el refinamiento de las técnicas cualitativas» (PICÓ y SERRA, 2010, p. 141). Las historias de vida se convirtieron en un acto del habla, en una herramienta importante de la construcción social al contar la vida. El texto al que aludimos es *El campesino polaco en Europa y América (1918-1920)* de Thomas y Znaniecki.

A partir de esos primeros intercambios epistolares, la importancia que se ha dado a los documentos personales ha sido tal que ha permitido a los investigadores sociales dar, por una parte, un testimonio subjetivo a la luz de su trayectoria vital, sus experiencias y su visión particular; y por otra, plasmar una vida que es la expresión de una época, de normas sociales y de valores esencialmente comunes del grupo del que forma parte (PICÓ y SERRA, 2010, p. 142). Así, en los documentos personales iniciados desde la Escuela de Chicago es posible entrever las relaciones, las creencias, las transformaciones, las inclinaciones o las preferencias de sus autores adquiridas por las diversas situaciones experimentadas en el pasado de los sujetos. De una situación en particular, es posible comprender un contexto más general, pues se puede ver todo desde el punto de vista del actor: las oportunidades de vida, las subculturas, las normas sociales y formas de comportamiento en común.

## Los documentos personales

Los seres humanos existimos con los otros, creamos mundos, significados en compañía de los otros. Nuestra propia historia está vinculada con los otros desde el momento en que somos concebidos e interactuamos en el mundo. La perspectiva cualitativa presta atención a lo humano, a las artes, a la creatividad; reconoce la subjetividad e individualidad de los sujetos. Reconoce la condición material que

se encuentra en los documentos personales como materia prima para pensar al ser humano como sujeto con historia, portador y constructor de cultura.

Pujadas enuncia una serie de ventajas para trabajar con los relatos de vida; nosotros retomamos las siguientes enunciaciones para hablar de los documentos personales en general:

1. Posibilitan en las etapas iniciales de cualquier investigación la formulación de hipótesis, debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de su testimonio.
2. Nos introducen en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias: [...] relaciones familiares, pautas de formación, relaciones de sociabilidad (pandillas, grupos de bar, relaciones de vecindaje, asociacionismo) o hacia las relaciones entre compañeros de trabajo (laborales y extralaborales).
3. Nos permite conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no solo del individuo, sino de su grupo primario y del entorno social inmediato.
4. Muestra universales particulares longitudinalmente, ya que integra esferas sociales y de actividad diferentes (familia, trabajo, amistad) y a la vez trayectorias concretas. (1992, p. 44-45)

Para entender las vidas humanas, las ciencias del comportamiento (ciencias humanas y sociales) buscan estudiar la vida social. Van Manen refiere que «la ciencia humana fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para centrarse en ella» (2003, p. 55). A lo largo de la historia, como humanidad, hemos usado diversas formas para comunicarnos, contar historias, registrar la experiencia vivida y reflexionar sobre ella.

Acercarse a los hechos de la vida social implica ponerse de lado de lo subjetivo, su apro-

ximación puede hacerse desde diversas rutas. La indagación cualitativa pretende «transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflexivo y una apropiación reflexiva de algo significativo» (VAN MANEN, 2003, p. 56). En este ámbito, los investigadores recurren a la perspectiva de los sujetos, procuran allegarse de elementos para dar cuenta de la forma como hombres y mujeres «expresan su visión del mundo que los rodea, y si ello es posible, realizar un análisis de tales expresiones» (PLUMMER, 1989, p. 1), reconocen la forma en que los sujetos experimentan el mundo, su realidad; comprender razones, creencias, motivaciones que guían sus acciones.

La idea de la «subjetividad e individualidad humana... constituye la piedra angular del enfoque basado en los documentos personales» (PLUMMER, 1989, p. 3), que tienen su origen desde los primeros sonidos (historia oral), símbolos, figuras, signos, algunos de ellos registrados en cuevas (pinturas rupestres), papiros (como jeroglíficos), mausoleos, templos; hoy podemos incorporar las redes sociales, *blogs*, páginas de internet, fotografías-videos-audios digitales, entre otros. Todos ellos dan cuenta de la experiencia humana objetivada en la producción individual.

Como seres humanos narramos: vivencias, cuentos, hallazgos; algunos los plasmamos en documentos escritos, en su momento recurrimos a la imprenta; en tiempos más cercanos dejamos nuestra huella en herramientas digitales (procesadores de textos, correos electrónicos, imágenes, redes sociales). Los registros nos posibilitan un tipo de acercamiento, permiten la lectura de relatos, la conversación con los autores. Al acercarnos a su lectura, reflexionamos sobre las experiencias vividas, las unimos, interpretamos y comprendemos hechos o acontecimientos particulares; constituyen «el

punto de partida y también el de llegada de la investigación» (VAN MANEN, 2003, p. 56).

Los documentos brindan acceso y encuentros a mundos diversos: aspectos del ayer, la historia de nuestros entornos, hallazgos científicos, relatos sobre mundos imaginarios, incluso (vía los documentos personales) encuentros de crónicas familiares, biografías. En el ámbito de la academia, de la investigación, el investigador está presente al privilegiar la voz del indagador y la de los otros. Aunque, como dicen Taylor y Bogdan, «todavía hoy es posible graduarse en sociología sin haber escuchado nunca la expresión “documentos personales”» (1987, p. 18-19), existe una variedad de documentos personales que nos permiten acercarnos a una historia, un fenómeno o un objeto de estudio.

Por diferentes medios, los sujetos contamos historias, relatos orales y escritos con nuestro círculo social (familia, amigos, colegas). Hoy dejamos huella de nuestra existencia, de nuestro andar en el mundo, en gran cantidad de documentos generados día a día. Enviamos cartas, tarjetas postales, invitaciones o correos electrónicos; escribimos memorias, relatamos nuestras biografías; hacemos pinturas, tomamos fotografías, grabamos videos o audios, creamos música; publicamos revistas, notas, mensajes, fotografías, videos, recuerdos, momentos; firmamos cheques, escribimos notas de agradecimiento, de suicidio, epitafios; registramos apuntes de clase, notas de lectura o sobre temas de interés. Los documentos personales incluyen todo aquello elaborado por los propios sujetos desde el mundo simbólico. Es una diversidad de documentos que producimos y que dan cuenta de nuestra vida social: hechos, acontecimientos o periodos de nuestra vida.

En las ciencias sociales y humanas existe una diversidad de documentos personales que pueden ser utilizados para el estudio de

diversos temas o problemas. Deveraux resalta el papel de las notas y escritos para la recuperación de la memoria: «Cuando me puse a trabajar comprendí que la resurrección de los pensamientos dispersos que había anotado hace más de tres años sería una tarea pesada... ideas consignadas en hojas que ya amarilleaban» (2012, p. 17). Notas, artículos, libros se han escrito sobre cada uno de los documentos personales y su uso académico y de formación; en los siguientes párrafos describimos y ejemplificamos la relevancia de algunos de ellos.

Sobre *las cartas*, Plummer indica que es un material poco utilizado en las ciencias sociales. Remite a los trabajos de Thomas y Znaniecki (2004), Allport (1965); Friday (1976). En particular, dice, el trabajo sobre los campesinos polacos en América (Thomas y Znaniecki) hace un uso meticuloso de la correspondencia entre familias polacas. El análisis efectuado sugiere la organización de las cartas en cinco tipos que revelan asuntos y situaciones particulares de los remitentes y destinatarios: ceremoniales, informativas, sentimentales, literarias y de negocios. De forma inductiva, los autores caracterizan a la sociedad polaca radicada en América y en Polonia (PLUMMER, 1989, p. 24-29).

En torno a la *literatura basada en hechos reales*, Plummer plantea que es un documento prácticamente ignorado por los científicos sociales. No obstante, señala, son textos que toman como punto de partida acontecimientos reales que son recuperados y narrados en forma de cuentos o novelas. En su elaboración toman como punto de partida el trabajo de investigación documental o entrevistas, el autor hace un análisis que sustenta la historia y que articula de forma narrativa en un relato. Algunos ejemplos de ello son los trabajos de Oscar Lewis —Los hijos de Sánchez— y Truman Capote —A sangre fría— (PLUMMER, 1989, p. 30-31).

*Fotografías.* El referente cercano a las fotografías son los cuadros de personas elaboradas por encargo a pintores de una época determinada, no toda la población tenía acceso a ello. En este sentido, dice Plummer, las fotografías se convierten en una forma de arte, una estrategia que dota a la experiencia de inmortalidad democratizadora de los documentos personales. Ahora la fotografía está disponible para todos en dispositivos digitales —teléfonos móviles, computadoras, tabletas— y difundidas por redes sociales. Si bien es un documento al que recurren poco los investigadores, se ha utilizado como evidencia o instrumento de denuncia. En investigación puede recurrirse a la fotografía desde medios variados, por ejemplo: capturar imágenes del objeto de estudio en el momento de la indagación para después trabajar con ellas el análisis o en entrevistas con los protagonistas; solicitar a los sujetos que recuperen imágenes de sus álbumes familiares sobre situaciones concretas; recuperar imágenes sobre hechos o acontecimientos sociales y trabajarlas en conjunto con la indagación de otro tipo de documentos. Pautas de algunas investigaciones interesadas en la fotografía, refiere Plummer, son los trabajos de Bateson y Mead (1942) —pionero en su uso, mostraron la cultura de los habitantes de Bali a través de imágenes—; Jackson (1977) y Harper (1978) apelan a las imágenes en lugar de la palabra escrita con el propósito de observar la vida en la cárcel y de los vagabundos (PLUMMER, 1989, p. 31-35). Sanz (2008) y González-Monteaquedo y Ochoa (2013) aprecian la fusión de la fotografía con la narración de relatos de vida como una técnica en la que el sujeto «muestra y describe sus fotos y su historia desde su subjetividad» (SANZ, 2008, p. 40). Abre la puerta a ver la forma como los sujetos han vivido la historia que cuentan.

*Las películas y videos*, con el desarrollo tecnológico, están cada vez más disponibles

para los seres humanos. Brindan el registro de imágenes y audios en el momento en que los acontecimientos se llevan a cabo. Las grabaciones en video quedan disponibles para reproducirse y analizarse en otros momentos. Las películas ostentan la perspectiva de alguien sobre un asunto, dice Wiseman (en PLUMMER, 1989, p. 37), son documentos «equitativos: honrados, elaborados, no guiados por compromisos ideológicos, deseos de mostrar que las personas se parecen mucho en sus luchas diarias» (PLUMMER, 1989, p. 35-37). Se suman las películas biográficas y autobiográficas de personajes públicos —actores, políticos, escritores, cantantes— y videos familiares que registran la vida de alguien desde una perspectiva particular.

El estudio de Thomas y Znaniecki pone sobre la mesa *las historias personales*, relatos de la vida de las personas —un momento, un acontecimiento, un episodio— elaborados con las propias palabras de los sujetos, recopilados por diversos medios: grabaciones de entrevistas, observaciones, análisis de documentos personales —notas, cartas, apuntes, relatos, escritos, imágenes—. Son definidos por el entorno, sujetos que intervienen, temporalidad, el entorno. Revelan y transmiten la perspectiva subjetiva del investigador (PLUMMER, 1989, p. 16-20).

Los *diarios* describen el día a día de situaciones concretas (de vida, de formación, de reflexión, de investigación), algunos revelan un trayecto de búsqueda de sí mismo del autor, otros desvelan procesos de formación de los sujetos, unos más recuperan recorridos de reflexión y cuestionamiento; los diarios de investigación perfilan las tareas, cuestionamientos e implicación del sujeto con su objeto de estudio; el texto de Lourau (1989) brinda pautas y ejemplos y profundiza en los elementos teóricos del uso del diarios con diversos propósitos académicos.

Los *relatos* recuperan historias personales contadas por los actores implicados; despliegan la perspectiva del sujeto en relación con un episodio o un aspecto concreto de su vida. Un relato es «puramente subjetivo —una perspectiva detallada del mundo— y exige un examen cuidadoso en sus propios términos» (PLUMMER, 1989, p. 17). Los relatos conllevan la observación de la propia vida vía diferentes recursos, en particular los registros de los documentos personales —notas, diarios, grabaciones, cartas, etc.—; algunas veces complementados con entrevistas del propio sujeto o de actores cercanos. «La importancia de la historia está en el propio texto, y ningún resumen puede hacerle justicia» (PLUMMER, 1989, p. 18).

Dentro del proyecto de investigación Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PCyPA) hemos recurrido al uso de diversos documentos personales. Con el propósito de dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, en este texto hacemos un acercamiento a los diarios de estudiantes —de educación básica y educación superior— y recuperamos el relato de vida de un sujeto enfocado a su acercamiento a la literacidad académica. En el siguiente apartado profundizamos sobre ambos documentos, su papel en el registro de la experiencia en contextos escolares.

## El diario y el relato de vida en educación

La escritura, la lectura y la oralidad se encuentran al centro de las actividades escolares. El diario y el relato consignan anécdotas, recuerdos, vivencias que coadyuvan a la formación individual y colectiva. En el proyecto de investigación (PCyPA) trabajamos con los documentos personales desde la perspectiva del pensamiento reflexivo de Dewey (2003) con la finalidad de incidir en los hábitos de



lectura y escritura de los estudiantes y, con ello, acceder a la construcción de saberes sobre sí y sobre los otros al plasmar experiencias, aprendizajes, recuerdos significativos de manera recurrente.

En este sentido, el diario y el relato son una referencia permanente en el proceso de formación. Dan paso a inquietudes, dificultades, cuestionamientos, intereses, decisiones, sentimientos, deliberaciones de la tarea diaria, relaciones, trabajo colaborativo, introspecciones que, mediante la lectura y escritura constante, fortalecen el tránsito de los sujetos por espacios de escolarización. Además, potencian la construcción de sí como sujetos y, en el caso de la educación superior, la construcción del ser profesional. Mostramos ejemplos de ello en los siguientes apartados.

El *diario* es un instrumento escrito que, dentro del ámbito educativo, nos invita a desarrollar una actitud reflexiva frente a la propia experiencia: las decisiones tomadas, lo que nos acontece y las proyecciones a futuro: «escribir un diario puede ayudar a marcarse objetivos en la vida por los que trabajar o luchar» (VAN MANEN, 2003, p. 91). Además, nos permite centrarnos en alguna experiencia o fenómeno particular para indagar sobre su naturaleza. Dentro del aula, se puede trabajar de manera grupal o individualmente. En el diario grupal invitamos a los estudiantes que una persona de manera voluntaria narre su experiencia dentro de la sesión y lo lea en voz alta para la siguiente. Con referencia al diario individual, invitamos a los estudiantes a escribir por sesión: notas de clase, reflexiones sobre el contenido de la clase, deliberaciones del propio desempeño y una sección dedicada a las consideraciones sobre el manejo y uso del lenguaje —tesoro lingüístico—. Por lo que el diario se integra en su conjunto por las siguientes secciones:

1. Notas de clase
2. Reflexiones, deliberaciones sobre el trabajo del día a día del curso
3. Palabras nuevas (vocabulario no necesariamente relacionado con alguna disciplina)
4. Glosario (conceptos propios de la disciplina con referencias bibliográficas de acuerdo con APA)
5. Inicios de párrafo o enlaces de conexión entre párrafos (conectores)
6. Reconocimiento de los signos lingüísticos del español

Tanto el diario individual como grupal nos permiten trabajar diversos aspectos del escrito: lo textual (coherencia, cohesión, narrativa, reflexiones); lo lingüístico (ortografía, redacción, puntuación) y lo retórico (las emociones, la lógica interna, las referencias de acuerdo con un sistema de normas como los es APA). La experiencia con el trabajo del diario es que los estudiantes se miran como colegas que pueden hacerse sugerencias, retroalimentaciones, cuestionamientos y reconocimientos. De esta manera, la dinámica grupal también se modifica. El profesor no es el único que toma la voz; ellos son los protagonistas de la construcción en su aprendizaje con el apoyo de una comunidad de práctica.

## Encuentro, polifonía y memoria: la escritura del diario

El diario ha significado para nosotros un instrumento de encuentro, de construcción de memoria, de conformación de polifonías en el nivel superior, con estudiantes de licenciatura. Dentro de sus hojas han quedado plasmadas notas, no solo sobre el ambiente o los contenidos abordados de la clase, sino también reflexiones y cuestionamientos; emociones, metas a futuro, anécdotas, talentos, compromisos. No hay una limitante, salvo lo que se desee comunicar al Otro. En este sentido, el



diario también ha sido una estrategia para la formación de nuestros estudiantes en diversos ámbitos: en el académico, como ciudadanos y como parte de grupos.

*Académico.* Dentro del diario los estudiantes toman notas de la clase, efectúan sus indagaciones, colocan las palabras nuevas o el glosario propio de su disciplina, esto último en el caso del nivel superior. También, reúnen datos curiosos o reflexiones sobre el lenguaje como reglas de ortografía que desean recordar. Narran lo que vivieron en la sesión anterior y cómo sintieron la dinámica de la clase. Incluyen sus inquietudes o pensamientos, mismos que comparten con sus compañeros y docentes, e inclusive, forman parte de los documentos recepcionales de licenciatura, maestría o doctorado.

En consecuencia, la escritura del diario —de manera individual o grupal— permite abordar los contenidos, temáticas o proyectos trabajados con el grupo siempre desde una perspectiva de la literacidad académica

(reflexión de prácticas de lectura, escritura y oralidad). Hemos experimentado el uso del diario en diversos niveles educativos, exponemos sus peculiaridades. En los diarios, los estudiantes poco a poco se apropian de la actividad, le dan un sentido más allá de una tarea académica y superan la emoción de muchos al ver una hoja en blanco, recuperamos extractos de los diarios tal y como sus autores los elaboraron:

Querido diario:

He de contarte que disfruto de esta actividad. Pues a lo largo de tus paginas he conocido más sobre mis compañeros, lo que piensan, lo que sienten y lo que viven. Con la gran mayoría me he sentido identificada y admiro que sean unos grandes seres humanos con la preocupación de mejorar y transformar la sociedad. Con muchos de ellos compartí clase desde primer semestre y es espléndido ver su crecimiento personal a lo largo de estos años. Hoy es mi turno de presentarme ante ti y ante ellos (Ivonne, 2017, diario grupal 7º semestre Pedagogía).



Diario en página electrónica. Disponible em: <https://aarongelnd.wixsite.com/misitio>. Acceso em: 25, setembro, 2020.

Poco a poco, los estudiantes construyen reflexiones para sí mismos, admiten sus dificultades y compromisos; así lo expresa Susana: «No soy buena escribiendo sobre mí, me cuesta un poco expresarme por medio de la escritura y a veces de manera oral, pero prometo que lo intentaré» (2018, diario grupal 8º

semestre Pedagogía). Además, escriben notas de datos precisos revisados en clase o cuestiones concretas que desean recordar como «Saber e indagación van de la mano. Toda acción está relacionada con un saber. Permite ver las cosas como son» (Abril, 2020, diario individual, 3er semestre Licenciatura en Administración

Educativa). Al inicio, algunos solo describen lo que hacen como un tipo bitácora. Poco a poco, integran a su redacción preguntas, inquietudes o indagaciones que les causan curiosidad: «¿Qué concepción tengo de mí misma? ¿Cómo interactúo con los otros? ¿Qué implica ser yo misma y hacerme junto con los otros? Sin duda, son preguntas de vida y que las generó este texto (Scarbath- ¿Qué es la comprensión pedagógica?)» (Socorro, 2018, diario individual doctorado en Educación).

Cada estudiante entrega su diario en su estilo o forma que más le guste o considere pertinente. Hay quienes lo han entregado en físico o en electrónico de maneras diversas. Hemos encontrado en formato de periódico, de revista o, inclusive, de cómic. También ha habido estudiantes que lo han confeccionado en Power Point o en un blog o página electrónica, como mostramos en la imagen.

*Como ciudadanos.* Ser ciudadano implica participar de manera consciente, crítica en el entorno más próximo y lejano: en lo local y en lo global. En los diarios han quedado plasmadas anécdotas de su familia, información de su comunidad o escenas inesperadas de fenómenos naturales y sociales; y la manera en que los estudiantes y sus familias se posicionan y actúan frente a ello. Al respecto, en la Ciudad de México, el 19 de septiembre de 2017, un terremoto de 7.1 grados sorprendió las actividades de la ciudadanía a las 13:14h. Edith relata lo que vivió y su decisión tras lo ocurrido:

Cuando llegué a la ventana del baño, sentí un ligero mareo, pensé que tal vez me había dado un poco de vértigo pero en ese momento, mis tres mascotas empezaron a ladrar y aullar, y escuché a mi mamá gritar -¡Edith, está temblando!; escuché un crujir proveniente del piso y paredes de madera de mi casa, comenzó a sonar la alarma sísmica, y bajé lo más rápido que pude de las escaleras para salir de la casa, mi mamá ya me estaba esperando en la calle, ahí tratábamos de sostenernos mientras nos abra-

zábamos una a la otra, pero era muy difícil mantener el equilibrio debido al movimiento fuertísimo de la tierra, vi árboles moviéndose como si fueran elásticos, los postes de luz se movían tanto que pensé que en cualquier momento se podrían caer, mi mamá entre lágrimas dijo -la casa se va a caer- ... imaginé mi vida acabándose en unos segundos. [...] notamos que no había luz y tampoco señal en nuestros teléfonos celulares, mi mamá prendió un pequeño y antiguo radio y comenzamos a escuchar las tragedias sucedidas, edificios desplomados. [...] Al llegar la señal de mi teléfono empecé a recibir muchos mensajes, entre ellos de una alumna que regularizo en las tardes, me envió fotos de unos edificios desplomados atrás de la escuela a la que solía ir desde kínder hasta la preparatoria, quedé plasmada y mi pensamiento fue el ir a ayudar, ahí vivían dos amigos míos. El tráfico fue infernal, no se podía mover para ningún lugar, y lo que hice fue caminar desde mi casa hasta la colonia... me asombré de la cantidad de gente que estaba ahí ayudando a quitar escombros, me prestaron un casco y ayudé en lo que pude, compré agua y comida para los rescatistas que se encontraban haciendo tan grande labor para los afectados. Es increíble ver la unión y solidaridad del pueblo mexicano ante la desgracia. (Edith, 2017, Diario grupal 7° semestre, Pedagogía)

Edith experimentó varias emociones en un instante y lo vivido la motivó a ayudar a los que más necesitaban. Otro de los momentos que han plasmado y ha ocasionado diversas situaciones, para algunos compleja, es lo concerniente a la pandemia. Emplear el diario ha significado una manera también de desahogo, de distanciamiento o de decir lo que a pocos les confiesan: «estos días encerrada, busqué actividades para realizar, me puse a hacer ejercicio, porque me estaba deprimiendo, no quería pararme de mi cama, me la pasaba triste, a veces comía, no tenía ganas de nada» (Mariana, 2020, Diario individual, 2° semestre Licenciatura en Administración Educativa).

Varios se han posicionado frente a la situación actual de contingencia informándose y

tomando una postura frente a lo que escuchan de otros allegados.

Mi madre no cree que el virus sea cierto. Es consciente de la existencia empero no en tal magnitud como lo hacen ver. Ella pensaba en un virus mental provocado por los gobiernos, con el propósito de plantar miedo a la sociedad que de por sí ya es débil psicológicamente... En mi punto de vista, el virus sí existe. La forma de vida de muchas personas ha sido interrumpida, nunca más volverá a ser la misma. Lo peor del caso, los medios de comunicación siempre alteran la realidad de los sucesos, su propósito siempre es captar la atención de los receptores para obtener mayores puntajes de influencia (*rating*). (Evelyn, 2020, Diario individual, 3er semestre LAE)

Quisimos solo ilustrar estas dos situaciones sociales y el posicionamiento que los estudiantes tienen al respecto como ciudadanos informados, críticos, que pueden decir lo que piensan y sienten y conformar estrategias de acción para el bien de su alrededor.

*Como parte de grupos.* La primera vez que cada estudiante escribe en el diario, de forma natural elabora una presentación sobre él y su familia; permite conocerlo en un plano más allá de lo académico, de formar parte del grupo primario. En él colocan fotos, dibujos, calcomanías que para cada uno representa algo: «Hola diario. Permíteme Presentarme soy Melissa G.H. mi familia la conformamos por: mi mama Alí, mi Hermana Fernanda y mi abuela a las que por cierto quiero muchísimo y me siento bien a su lado» (Melissa, 2015, diario grupal, 4° grado de educación primaria).

El diario trasciende el mero objeto. Muchos de los grupos, sin importar el nivel educativo, han decidido colocar un nombre para el diario y, de esta manera, hablarle a ese interlocutor que a la vez somos todos. Algunos de los nombres que han colocado son: Blue, Usagi, Dick.

En el diario varios se han extrañado de sí mismos sobre las habilidades que tienen y no

sabían que poseían; o bien, en lo valioso que es compartir con otros esas habilidades. Ellos mismos reconocen lo que ha significado para su formación:

He encontrado en el diario grupal una forma no solo para desarrollarme académicamente sino de conocerme, detenerme a escucharme, darme cuenta de donde estoy parado profesional y humanamente. Creo que lo interesante de llevar un diario es que al pasar el tiempo y vuelves a leerlo es como leer a una persona diferente. El ejercicio de volver a un punto de la historia propia te hace reflexionar sobre los hábitos que sigues llevando acabo y te detienen o el proceso que a fomentado un desarrollo de crecimiento intelectual y sentimental. (Iván, 2020, diario individual, 8° semestre Licenciatura en Administración Educativa)

Constituirnos con valores como la honestidad, responsabilidad, confianza son algunos de los aspectos que se denotan en los diarios; además de que plasman sus saberes culturales y capacidades personales de pensamiento y comunicación que poco a poco van articulando a lo largo de la actividad constante de la escritura, lectura y oralidad.

## Historias de arribo a la literacidad académica: el relato de vida y la educación

Los relatos de los trayectos de los individuos han sido recuperados por los investigadores para abordar temas diversos: estudios de personas que viven en la calle, biografías de delincuentes, narraciones de vidas familiares o trayectorias escolares fundamentadas en la propuesta de Thomas y Znaniecki (2004). Acercarnos a las historias de los sujetos para abordar sus acercamientos con los libros dan cuenta de su encuentro con la literacidad académica precisa de lo que Plummer refiere como:

[...] un particular y peculiar estilo de investigar y entender las experiencias humanas, estilo que

simplemente aboga por acercarse a los hombres y mujeres concretos e individuales, recoger con precisión la forma en que expresan su visión del mundo que los rodea, y, si ello es posible, realizar un análisis de tales expresiones. (1989, p. 1)

En el ámbito académico, el profesor, el investigador, dice Deveraux, «es probable que ... tenga entre sus papeles una carpeta que con los años vaya recibiendo lo mejor de sus pensamientos exploratorios» (2012, p. 15). Son pensamientos en forma de apuntes, notas, preguntas, reflexiones de sus actividades de trabajo frente a grupo, en campo o derivadas de la lectura. Son documentos personales que, en algún momento, le brindan rutas de acción o de pensamiento. En las ciencias del comportamiento, ciencias sociales y humanas, el investigador se acerca a objetos de estudio vinculados con situaciones personales, relacionados a sus historias de vida, personales o profesionales.

El *relato de vida* es una herramienta testimonial sustentada en el enfoque biográfico-narrativo. El relato de vida «corresponde a la enunciación —escrita u oral— por parte de un narrador» (CORNEJO, MENDOZA y ROJAS, 2008, p. 30). En educación, este tipo de material permite no solo el acercamiento a los trayectos de sujetos, educadores, sino a la recuperación de recorridos formativos que bosquejan el origen del interés por asuntos específicos. La elaboración de los trayectos formativos convierte a los estudiantes en lectores y autores, pone en juego al autor frente a sí mismo; en el proceso de reflexión de sus experiencias los sujetos asignan significados «por medio de pensamientos, meditaciones, fantasías e interpretaciones y otros actos interpretativos» (VAN MANEN, 2003, p. 57). Dentro del proyecto de investigación procuramos que los estudiantes discurren sobre una temática, la constitución de un campo de conocimiento,

el proceso de configuración como profesionales de la educación.

La narración de lo que sucede en educación son vivencias y experiencias que vinculan a los sujetos con los otros. «Cuando contamos lo que acontece en el ámbito escolar no sólo mostramos lo que a nivel personal nos ha sucedido; decimos lo que es el relato social de la vivencia humana en la época que nos ha tocado vivir» (SERRANO, 2009, p. 68).

## Mi relación con las prácticas de literacidad académica. El caso de Prusia

La recuperación de experiencias propias o ajenas en el ámbito de la escolarización, a partir del relato de casos, permite estudiar situaciones desde diferentes derroteros. Dewey, en palabras de Serrano «revitaliza la idea de pedagogía casuística y abre nuevos caminos a la innovación, intervención e investigación de la práctica educativa» (2009, p. 69). En este sentido, el trabajo en caso se convierte en una estrategia pedagógica que contribuye a la comprensión de los procesos educativos, la construcción de conocimiento, el diseño de propuestas de innovación. En los siguientes párrafos recuperamos el caso de Prusia. Recurre, en principio, a sus propias memorias, materializadas en notas, apuntes, registros; algunas veces derivadas de preguntas, inquietudes, cuestionamientos provenientes de su acercamiento a la escritura y la lectura de textos. Recupera las ideas, organiza y sistematiza las notas registradas; las analiza a partir de su propia experiencia, con base en ello, delimita o profundiza en la indagación; el vínculo sujeto-objeto está presente, no desaparece, la subjetividad del sujeto está presente. Construye el relato del acceso a la literacidad académica; esboza los primeros pasos del proceso de alfabetización —las primeras letras, los pri-

meros libros, los acompañantes— y el camino recorrido hasta la vinculación de la lectura y la escritura en educación superior.

Cuando tenía alrededor de cuatro años, Laura e Isabel, hermanas de mi madre, daban clases de regularización en el patio de su casa. Ellas tenían un pizarrón que me llamaba la atención. Les insistía, mientras sostenía un plumón entre mis dedos regordetes, que me enseñaran las vocales. Ellas me decían: ¡AAAA! Mientras yo garabateaba la pizarra e intentaba imitar el sonido emergía desde las cuerdas vocales de sus gargantas. A veces, también sostenía algún libro, elegía una página al azar y, comenzaba a «leer»; en realidad, solo mascullaba palabras sin aparente sentido mientras seguía con la mirada y mi dedo índice cada una de las líneas.

Pedro —hermano de Laura e Isabel— influyó en gran medida en mi gusto por la lectura. Gracias a él nunca la consideré una actividad aburrida, cansada o meramente escolar. Mi tío dormía en una habitación ahumada, con olor a tabaco. Estudió Ciencias de la Comunicación y trabajó durante muchos años como asistente de una investigadora en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Después, ingresó a trabajar en una librería en la que permaneció por muchos años; por lo tanto, conocía numerosos autores, editoriales.

Mi tío Pedro solía descansar los lunes, día en el que solo salía de su habitación para comer o prepararse un café —bastante cargado—. A él le gustaba la obra de Goethe, Schelling, Rainer María Rilke y Milán Kundera. Solía debatir con mis tías y mi primo Gerardo de una forma cómica sobre literatura, cine o política. Me emocionaba escucharlos; fantaseé hasta adolescente con la idea de crecer y poder participar en las discusiones. Siempre pensé que, para hacerlo, necesitaba entrar a la universidad y estudiar una carrera del área de ciencias sociales y humanidades. Por supuesto, conforme crecí mi visión cambió.

Por otro lado, estaba mi padre, quien nos leía a mi hermano y a mí algunos versículos de la biblia antes de dormir. Nunca nos leyó algún cuento. No había ninguno en nuestra casa.

De hecho, fue hasta que ingresé al preescolar cuando tuve mis primeros cuentos: *El flautista de Amelí* y *Caperucita Roja*. Alguien me los regaló.

En preescolar aprendí el abecedario y los números del uno al diez. Aprendí a escribir mi nombre completo: Prusia Suárez. Las maestras nos solían dejar ejercicios que consistían en rellenar, con diferentes materiales (semillas, bolitas de papel) letras o números ilustrados en algún libro escolar o en completar algunas palabras (ardilla, bebé, casa, dedo, elefante, foco, gato...).

Cuando tenía seis años ya sabía leer. Me encontraba en primer año de primaria. Disfrutaba las historias del libro *Lecturas de Español*; mis favoritas eran *Saltan y saltan*; *¿Qué le pasó a María?*; *La casita del caracol*; *Los tres cabritos y el ogro tragón*; *El sombrero de la bruja*. Solía leer en voz alta mientras con mi dedo índice seguía cada una de las palabras y oraciones. Mi madre solía ponernos a mi hermano y a mí a leer en voz alta durante una hora aproximadamente los fines de semana. Realmente lo disfrutaba; no tenía problemas para comprender la trama de las historias, para leer sin tartamudear o trabarme con palabras. Confieso que a veces me preocupó más leer «bien» que comprender lo que leía.

Asimismo, la escritura se transformó. Con ella conocí la dualidad aprecio-desprecio. Nunca imaginé que escribir implicaba dolor, cansancio, fastidio, regaños y castigos. Al saber leer, ya sabía escribir varias palabras, por supuesto, sin acentos y con algunas faltas de ortografía; errores que me traían como consecuencia hacer planas; planas y más planas —era un fastidio hacerlo— o quedarme sin recreo. Me gustaba escribir, pero en la escuela lo odiaba. Al final de cada jornada escolar, terminaba con los dedos y la muñeca de la mano acalambrados. Mi madre me ayudó desde pequeña a escribir sin faltas de ortografía y con signos de puntuación. Ella estudió mecanografía en su juventud.

Durante los seis años de primaria, la escritura consistió en transcribir cuentos o leyendas de los libros de lectura o español —otorgados por la Secretaría de Educación Pública (SEP)—,

al cuaderno; transcribir una y otra vez; o bien, escribir lo que el profesor nos dictaba. Muchos maestros nos pedían a los estudiantes escribir con tinta azul o negra y, las mayúsculas o signos de puntuación (comas, acentos, puntos) con tinta roja. Nunca entendí por qué.

Por cierto, en quinto grado, me interesó «escribir letras bonitas». Deseaba tener un estilo de letra propio. Experimenté con el tamaño y la forma: grande, mediana, chica, mini, cursiva, inclinada, redonda... Los maestros me exigían una letra legible y de «buen tamaño» así que, aunque me gustaba la letra cursiva que mi padre hacía, me tuve que conformar con escribir de manera manuscrita.

Por otra parte, me interesé por la poesía gracias a *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda. Cuando leí el décimo quinto poema (Me gustas cuando callas porque estás como ausente...) decidí buscar más poemas «de amor» en internet y empezar a escribir mis propios versos. Me apoyaba de un diccionario de sinónimos y antónimos. La mayoría de las veces elegía la palabra más rara y rimbombante. Aunque había aprendido que para escribir poesía debía tomar en cuenta la métrica, el ritmo, la rima, el tipo de versos o estrofa que utilizaría, rara vez tomaba en cuentas estas normas.

En la secundaria, ningún profesor me pidió escribir algún poema. De hecho, no recuerdo que algún profesor o profesora nos pidiera escribir algo propio; para ellos bastaba con que los estudiantes resolviéramos los libros de actividades. Tampoco escribí algún ensayo o cuento; mucho menos leí algún otro texto que no fuera los que aparecían en los libros de la SEP.

A pesar de que entendía —la mayoría de las veces— lo que leía o lo que los maestros explicaban, en ningún momento me apropié de los discursos de las diferentes asignaturas (español, historia, matemáticas, biología, física, química, geografía), buscaba las respuestas en los textos sin un compromiso hacia el conocimiento; aprendí a encontrar respuestas de aspectos que no me interesaban porque me parecía un reto hacerlo.

Muchas de las cosas que me enseñaban en la secundaria me asombraban o me generaban

dudas, muchas otras me resultaban ajenas e inalcanzables. Por ejemplo, los profesores de español siempre insistían en que los estudiantes debíamos aprendernos las partes del enunciado (artículo, sujeto, verbo, predicado, sustantivo, adjetivo, preposición, conjunción, pronombre adverbio... y los tipos de todos estos elementos). Sin embargo, aprender era sinónimo de memorizar. En mi caso, podía construir enunciados correctos, a pesar de desconocer cómo se llamaba cada parte de ellos; e para los profesores era suficiente.

Así que, mientras me aburría en las clases, fuera de ellas buscaba la forma de hacer algo diferente. En mi casa no había literatura, sólo textos sobre electricidad que le pertenecían a mi padre. Nunca vi a mi madre o padre leer. En cambio, a la familia de mi madre (que vivían en la Ciudad de México) siempre la veía leer y debatir sobre autores o películas hasta tarde. Los primeros libros que llegaron a mí —gracias a mi tío— fueron: *Más Platón y menos Prozac* de Lou Marinoff, *Himnos de la noche* de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg —mejor conocido como Novalis—, *La cultura: todo lo que hay que saber* de Dietrich Schwanitz y *Libros: todo lo que hay que leer* de Christiane Zschirn. No entiendo por qué mis tíos me introdujeron a la lectura con este tipo de textos a los catorce años. No leí completo ninguna de estas obras, aunque sí me ayudaron en la preparatoria.

Estudí en un Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Cuando cursé las primeras clases de las asignaturas Lengua y Literatura y Filosofía mi visión de la lectura y escritura mutó. Cursé una asignatura llamada Planeación y Organización del Estudio (POE). Uno de los propósitos de esta asignatura era que los estudiantes desarrolláramos habilidades, no solo para estudiar de forma autónoma sino para producir un trabajo de investigación en sexto semestre que debíamos presentar para egresar de la preparatoria. En ella descubrí nuevas estrategias para comprender un texto, por ejemplo, la elaboración de organizadores gráficos. Aprendí las diferencias entre resumen, ensayo, reseña, artículo; las partes de una referencia bibliográfica (autor, años, título, número de edición, editorial, número de páginas, págs); las abreviaturas bibliográficas



más utilizadas (et al., op. cit., ibíd., loc. cit.); a plantear preguntas; tomar apuntes de clase; buscar libros en una biblioteca.

Cuando leí *La iliada* dimensioné los alcances que tienen las estrategias de comprensión lectora; nunca antes había leído una epopeya. Desde el primer capítulo me percaté que no sería una lectura fácil, realmente estaba en aprietos. Decidí, al contrario de lo que suelen impedir algunas personas, subrayar en el libro aquellas ideas que consideraba claves en la historia; realizar un mapa mental con cada uno de los personajes que aparecían en la historia y elaborar fichas de resumen por cada capítulo. Durante tres semanas, asistí a la biblioteca durante dos horas mínimo para leer y trabajar el texto. Lo logré. Al final conseguí comprender la historia. Me sentí satisfecha al no haberme rendido al leer la primera página. A partir de esta experiencia, me sentí segura de leer cualquier cosa.

En la preparatoria aprendí que no bastaba con saber cuestiones técnicas que me habían enseñado en los niveles escolares previos, necesitaba tener referentes para elaborar, por ejemplo, un ensayo (un género discursivo que ansiaba aprender); es decir, leer y leer. Desde entonces empecé a pedir a mis tíos recomendaciones de libros y me obligaba a leer en casa, en los camiones o en la biblioteca de la escuela.

Cuando ingresé a la universidad me percaté que debía transformar mi percepción sobre la escritura y lectura; necesitaba de un sistema de estudio que me permitiera abordar los textos académicos propios de mi disciplina (pedagogía). Me comprometí a dejar de ver el estudio como una faena para aprobar. De acuerdo con FOCAULT (1983), Séneca sugería que,

Si uno pasa sin cesar de libro en libro, sin detenerse jamás, sin retornar de cuando en cuando a la colmena con su provisión de néctar, y, por tanto, sin tomar notas ni constituirse por escrito un tesoro de lectura, se expone a no retener nada, a dispersarse a través de pensamientos diferentes y a olvidarse de sí mismo. (p.294)

Recurrí a las estrategias e información —específicamente, para hacer investigación— que en la preparatoria había conocido y las modifiqué

de acuerdo con mis necesidades y gustos. He descubierto que asimilo mejor lo que leo cuando uso colores, formas, símbolos en tanto que me permiten reconocer cómo está organizado y estructurado el texto. A veces construyo esquemas para relacionar, asociar y caracterizar ideas, conceptos, autores, perspectivas o busco videos, reseñas sobre el tema para profundizar y comprender.

En términos generales, cuando leo, primero establezco un propósito ¿para que estoy leyendo este texto en particular? ¿qué me interesa reconocer en el texto? A partir de esta delimitación, utilizo un código de colores para marcar asuntos que me conciernen o necesito. Utilizo el morado para destacar conceptos e ideas centrales; amarillo para ideas secundarias; verde para ubicar autores y obras referenciadas al interior del documento; azul turquesa para palabras y extranjerismos que desconozco su significado. También hago notas a los costados (comentarios, preguntas, dudas, asociaciones).

Durante muchos años viví la disyuntiva de si debía subrayar o no un libro. El asunto es que los únicos libros académicos, teóricos a los que tenía acceso eran los de las bibliotecas; debía cuidarlos. Solía fotocopiar los capítulos que me interesaban para poderlos rayar sin problemas. No obstante, hubo un momento en el que ya tenía varias cajas con copias y nunca se me ocurrió generar un sistema de organización así que terminé por tirar la mayoría y quedarme solo con pocas. Tras esta experiencia, opté por migrar al ámbito digital y adquirí una Tablet. Leer en el celular o la computadora me resultaba agobiante.

Por supuesto, sigo adquiriendo libros en físico, pero son los menos y en lugar de fotocopiar, escaneo con una aplicación que me permite guardar el archivo de tal forma que pueda editarlos (de lo contrario el archivo se guarda como imagen). He probado diversas aplicaciones para leer archivos digitales, sin embargo, he optado por *Adobe Acrobat Reader DC*, la más práctica que he encontrado (es gratuita y puedo usarla en la computadora, celular y Tablet).

Actualmente, prefiero leer de forma digital, tengo en un mismo dispositivo una gran can-

tividad de documentos; puedo modificar los subrayados o las notas y, sobre todo, guardar en la nube los documentos originales y trabajados (tengo acceso a ellos sin importar el lugar y la hora). Puedo acceder a diccionarios o navegador *web* de forma inmediata, aunque a veces me suelo desviar o ampliar a otros temas. Una vez que terminé de trabajar un texto, suelo transcribir —textualmente— en una ficha las ideas y conceptos que identifiqué. Utilizo el modelo de citación APA. Mi intención es tener la información trabajada y sistematizada al alcance cuando debo escribir o presentar algún tema específico.

De manera paralela, escribo un diario en el que no solo ejercito la escritura sino desarrollo una práctica reflexiva. Reflexiono sobre lo que leo, hago, vivo, escucho, experimento. Escribo en forma narrativa, no, necesariamente, día con día; empero, procuro mantener una secuencia lógica de acontecimientos y reflexiones. Cuando inicio a escribir, lo hago de manera espontánea, libre...tal como llegan las ideas; después «doy forma» al contenido: quito, agrego, modifico, muevo, profundizo. Procuro retomar las formas en cómo los autores que he leído suelen presentar o comunicar sus planteamientos (organización, uso de conectores, formas de referenciar). Para Larrosa (2011),

Es en nuestro trato con los textos que están ya ahí que adquirimos un conjunto de dispositivos semánticos (el vocabulario, el diccionario) y un conjunto de dispositivos sintácticos (las relaciones, los modos de construcción) para la autocreación, para narrarnos en el interior de esos dispositivos, para hacernos y rehacernos a nosotros mismo a través de la construcción y la reconstrucción de nuestras historias. (pp.5-6).

En este sentido, a través de lectura he conseguido apropiarme de vocabulario, reglas gramaticales y de ortografía al ver cómo son usadas por los escritores que recupero cuando escribo, no solo el diario. Así como identificarme, reconocerme a través de la mirada que otros tienen sobre un determinado tema, normalmente me pregunto ¿qué tengo que decir al respecto? Mientras que la escritura, en este caso, de un

diario, me ha permitido escucharme, identificar relaciones y diferencias conceptuales teórico-metodológicas; conectar teoría-práctica-experiencias; confrontar saberes; dialogar con los autores que leo; reconocer mis devenires, transformar pensamientos, visiones, interrogar el mundo.

Sin duda alguna, hasta antes de la universidad la lectura y escritura eran dos prácticas separadas; ahora comprendo que están intrínsecamente enlazadas. Por ejemplo, no hay mejor forma de escribir un ensayo, un artículo, una reseña que leer, constantemente, cada uno de ellos. Es decir, tener como referencia, modelos de lo que uno pretende producir. Me he percatado que, al escribir un determinado texto, en mi mente abre paso a un flujo de palabras, saberes, conocimiento que no sabía que conocía, no sólo eso, sino que las comprendo.

## A manera de cierre

«a fin de cuentas, lo “demasiado íntimo”, historia de los diarios de investigación, posee la ventaja de proporcionar un poco de modestia al proyecto de teorización histórica de la implicación» (LOURAU, 1986, p. 241)

En el grupo de trabajo (Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento) estamos ciertos del papel de los documentos personales en el ámbito académico, en particular al estar a cargo de la tarea formativa de los sujetos. En este texto hicimos un breve recorrido de los documentos personales y sintetizamos las características de algunos de ellos. Condensamos la forma como nos acercan a la comprensión de las vidas humanas. Resaltamos el papel de la recuperación de las experiencias en documentos personales. En este acercamiento rescatamos la experiencia de trabajo con el diario y el relato, así como el papel del pensamiento reflexivo en la actividad educativa.

Hay textos escolares que han trascendido el tiempo y a los propios sujetos. Constenla (2020) anuncia la historia del diario escolar de Michal Skibinski, un niño de ocho años. Un



ejercicio que tenía como propósito mejorar su caligrafía, la instrucción era escribir una frase al día de lo vivido. El texto va más allá, ilustra el periodo de la segunda guerra mundial desde la mirada de un niño polaco. Se publica a los ochenta y nueve años de edad de Michal bajo el título «He visto un pájaro carpintero», el diario, dice Sánchez, «nos habla de una inminente tragedia tanto como nos habla de la plenitud del ahora, y lo hace de una manera tan simple como misteriosa» (CONSTENLA, 2020).

La escritura de los documentos personales implica ejercicios de memoria, de revisión e incorporación de pensamientos e ideas plasmados en notas, apuntes, recuerdos fotográficos, audios. En la introducción de su trabajo recepcional López lo indica de la siguiente manera: el posicionamos desde la perspectiva del pensamiento reflexivo la movilización interna que conlleva la escritura.

Incluyo fragmentos del diario, trayectoria e informes de prácticas. Deliberé en hacerme autora de mi propia historia, para consolidarlo, recurrí a mis relatos de vida, mismos que plasmé. De esta forma, describo mi paso por cada una de las líneas curriculares, en ellas muestro los vaivenes de mi formación a partir del Plan de Estudios 2009; escribo sobre materias, trabajos escolares, profesores, compañeros, amigos, demás sujetos que intervinieron en mi trayecto por la educación superior. (LÓPEZ, 2020, p. 8)

En el campo de nuestra actividad educativa —en educación básica o superior—apelamos a los gustos e intereses de los estudiantes, los tomamos como punta de lanza para que los sujetos escriban sus historias de la forma como ellos se sientan más cómodos, nos valemos de los objetivos del curso para invocar al registro del diario que les permita poner en juego los saberes previos con las temáticas abordadas en los programas de estudio.

Tenemos claro que, al iniciar la escritura de una nota, un diario, por ejemplo, la hoja

en blanco produce angustia, miedo al no saber cómo o qué registrar en ella; asimismo, un texto o un libro se enfrentan con la tecnología —videojuegos, redes sociales, series— por el interés de los estudiantes. Los textos, trabajados desde la perspectiva del pensamiento reflexivo, desvelan la movilización interna que conlleva la escritura.

En la tarea del desarrollo de la literacidad académica, en el marco del proyecto (PCyPA), procuramos el trabajo con la escritura constante acompañada de la lectura y la oralidad; ello, como se deja ver en los extractos de textos de los estudiantes, incide en la formación académica. Además, para el docente, trabajar desde esta perspectiva, demanda estrategias para cumplir los objetivos de los programas educativos. La tarea docente es compleja e impredecible.

Al inicio del texto señalamos nuestro interés por dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, vía el uso de los documentos personales, nos centramos en las peculiaridades del ámbito de la escolarización y del arribo a la literacidad académica.

Los extractos de los diarios —individuales y grupales— subrayan los efectos de la escritura en los ámbitos académico, ciudadano, humano. En la escritura de estos documentos personales, los estudiantes plantean cuestionamientos sobre sí mismos; alrededor de las actividades de formación; en torno a inquietudes sobre eventualidades imprevistas; así como su interacción y preocupación por los otros. Son documentos personales que enteran los procesos reflexivos acaecidos en el transcurso de su formación.

El caso de Prusia es un testimonio que exhibe el recorrido en torno a su contacto con la literacidad: lectura, escritura, oralidad. Prusia despliega su inserción a ese mundo desde el entorno familiar, en palabras de Berger y Luck-

mann, «el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico» (1983, p. 178). Objetiva su relación con la lectura y la escritura en el tránsito por los espacios de escolarización, allí delinea tareas escolares; puntos de vista, hábitos, modos de acceso a la escritura; la apropiación de prácticas de lectura —estrategias, lugares de trabajo, mapas, resúmenes, esquemas, notas, fichas, libros, autores—; conductas familiares y escolares que revelan sus relaciones con los otros para insertarse a la literacidad académica —miembros de la familia, docentes, programas educativos, libros, etc.—; preferencias —de lectura y escritura, libros, autores—. De todo ello da cuenta Prusia en su relato.

La escritura, la práctica reflexiva mudan a los sujetos y, en algunos casos, los comprometen consigo mismos, tal es la situación de López, en el cierre de su trabajo recepcional señala: «Proseguir con la redacción de estos escritos, será determinante, en ellos reflejaré mis avances, retrocesos, filias, fobias, frustraciones, emociones, demás impresiones que dejen entrever mi interioridad para confrontar lo que sucede al exterior» (2020, p. 107).

Los extractos de los diarios y el relato de los que echamos mano en este texto dejan evidencia del poder de la palabra de los sujetos y los procesos reflexivos en el ámbito de la escolarización. Sin embargo, no es suficiente resaltar su relevancia, también es una invitación para encaminar proyectos de investigación e intervención que procuren procesos de reflexión —de los diferentes actores— mediante el uso de los documentos personales en las ciencias sociales y humanas.

## Referencias

ARNAU, Juan. **Historia de la imaginación**. Del antiguo Egipto al sueño de la ciencia. Barcelona: Espasa, 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1983.

CONSTENLA, Tereixa. El niño que triunfó con su cuaderno a los 89 años. **El País**. 2020/10/24. Disponible em: <https://elpais.com/cultura/2020-10-24/el-nino-que-triunfo-con-su-cuaderno-a-los-89-anos.html> Acceso em: 26 ago. 2020.

CORNEJO, Marcela; MENDOZA, Francisca; ROJAS, Rodrigo. **La investigación con relatos de vida**: pistas y opciones del diseño metodológico. **Psykhé**, Vol. 17, No. 1, p. 29-39, 2008. Disponible em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en) Acceso em: 23 abr. 2020.

DEVERAUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México: Siglo XXI, 2012.

FOUCAULT, Michel. **La escritura de sí**. En M. Foucault, Obras esenciales. Volumen III (pp. 289-305). España: Paidós, 1994.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José y OCHOA, Carmen. Historias de vida, infancias y memoria. La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal. **Memorias...** 2º Simposio Internacional de Narrativas en Educación. España: Universidad de Sevilla, p. 2-6.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. En: J. Larrosa **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 2007. Edición electrónica, 2011. Disponible em: <https://es.scribd.com/document/440580011/Larrosa-Jorge-Narrativa-Identidad-y-Desidentificacion-Cap-25-de-La-Experiencia-de-La-Lectura> Acceso em: 18 ago. 2020.

LÓPEZ, Diana. *La práctica reflexiva en los administradores educativos*. Tesis de licenciatura sin publicar. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2020.

LOURAU, René. **El diario de investigación. Materiales para una tarea de la implicación**. México: Universidad de Guadalajara, 1989.

PICÓ, Josep. y SERRA, Inmaculada. **La Escuela de**

**Chicago de Sociología.** Madrid: Siglo XXI, 2010.

PLUMMER, Ken. **Los documentos personales.** Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo XXI, 1989.

PUJADAS, Juan José. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.** Madrid, CIS, Cuadernos Metodológicos, n. 5, 1992.

SANZ, Fina. **La fotobiografía.** Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente. Barcelona: Kairós, 2008.

SERRANO, José Antonio. Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En **Cultivar la innovación.** Hacia una cultura de la innovación. México: SEP-SEB-COMIE, 2009.

TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1987.

THOMAS, William I. y ZNANIECKI, Florian. **El campesino polaco en Europa y América.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado, 2004.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida.** Ciencia humana para una pedago-

gía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

## Documentos personales

Abril. Diario individual 3er semestre Administración Educativa. 2020.

Edith. Diario grupal 7º semestre Pedagogía. 2017.

Evelyn. Diario individual 3er semestre Administración Educativa. 2020.

Iván. Diario individual 8º semestre Administración Educativa. 2020.

Ivonne. Diario individual 7º semestre Pedagogía. 2017.

Mariana. Diario individual 2º semestre Administración Educativa. 2020.

Prusia. Relato: el arribo a la literacidad académica. 2020.

Socorro. Diario individual doctorado en educación. 2018.

Susana. Diario individual 8º semestre Pedagogía. 2018.

Recebido em: 05/11/2020

Aprovado em: 15/03/2021

**Juan Mario Ramos Morales** Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular de la UPN-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE) y de la Red SPECE. E-mail: [jramos@g.upn.com](mailto:jramos@g.upn.com)

**Lorena del Socorro Chavira Álvarez** Maestra en Desarrollo Educativo en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Profesora Titular A T.C. Integrante de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: [lchavira@g.upn.mx](mailto:lchavira@g.upn.mx)

**Noemí Hernández Suárez** Licenciada en Pedagogía por la UPN. Profesora Asociada M/T de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Integrante de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Prácticas Institucionales y Formación Docente. E-mail: [nsuarez@upn.mx](mailto:nsuarez@upn.mx)

**José Antonio Serrano Castañeda** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de la UPN-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado CAC PICSE. Responsable de la red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares) y de la Maestría en Desarrollo Educativo (PNPC-CONACYT). E-mail: [jserrano@g.upn.mx](mailto:jserrano@g.upn.mx)

# A FORMAÇÃO DA *BIBLIOTECA VIVIDA* E O APRENDIZADO DO JULGAMENTO DAS LEITURAS

■ ANA LAURA GODINHO LIMA

<https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

Universidade de São Paulo

■ PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

<https://orcid.org/0000-0003-1283-0901>

Universidade de São Paulo

■ KATIENE NOGUEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-1280-3041>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

Ao longo da nossa trajetória de vida vamos colecionando obras e autores que se tornam inesquecíveis. Por diversas razões, alguns trechos, personagens e tramas permanecem apesar da passagem do tempo e do acúmulo de novas experiências de leitura, compondo a paisagem de nossas *bibliotecas vividas*. Ao acompanhar as singularidades das trajetórias de três autoras, que apresentam elementos da tessitura de suas bibliotecas pessoais, este artigo busca investigar os sentidos formativos na construção de relações pessoais com a leitura. Compreende-se que tais aprendizados pelos livros fazem proliferar modos de pensar sobre si e sobre o outro, assim, o artigo buscará insistir sobre esses espelhamentos múltiplos dos livros nas experiências individuais. Um dos aspectos a serem considerados diz respeito aos modos como são incorporados os critérios de julgamento dos livros e seus autores às experiências por meio das quais se aprende que certas leituras são consideradas boas e reconhecidas como legítimas representantes da cultura valorizada, enquanto outras, pelo contrário, são percebidas como más, nocivas ou perigosas para a formação do leitor. Sendo também professoras, as autoras recuperam ainda as suas histórias de relação com as leituras na universidade num duplo sentido: como alunas e como docentes.

**Palavras-chave:** Bibliotecas pessoais. Formação. Literatura. Docência.

## ABSTRACT

### THE FORMATION OF THE LIVED LIBRARY AND THE LEARNING OF THE JUDGMENT OF THE READINGS

Throughout our life we collect works and authors that become unforgettable. For several reasons, some passages, characters and plots remain despite the passage of time and the accumulation of new reading experiences, composing the landscape of our lived libraries. By following the singularities of the trajectories of three authors, who present elements of the fabric of their personal libraries, this article seeks to investigate the formative meanings in the construction of personal relationships with reading. It is understood that such learnings from books proliferate ways of thinking about oneself and about the other, thus, the article will seek to insist on these multiple reflexes of books in individual experiences. One of the aspects to be considered concerns the ways in which the criteria for judging books and their authors are incorporated into the experiences through which it is learned that certain readings are considered good and recognized as legitimate representatives of the valued culture, while others, on the contrary, are perceived as bad, harmful or dangerous for the formation of the reader. Also being teachers, the authors still recover their stories of relationship with the readings at the university in a double sense: as students and as teachers.

**Keywords:** Personal libraries. Formation. Literature. Teaching.

## RESUMEN

### LA FORMACIÓN DE LA BIBLIOTECA VIVIDA Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS CRITERIOS EN LOS QUE SE ESTABLECE UNA LECTURA

A lo largo de nuestra trayectoria de vida coleccionamos obras que se vuelven inolvidables, por diversos motivos algunos fragmentos, personajes y tramas permanecen en la memoria a pesar del paso del tiempo y de la reunión de nuevas experiencias de lectura componiendo así el paisaje de nuestras *bibliotecas vividas*. Este artículo busca investigar, siguiendo la trayectoria de tres autoras que presentan elementos entrettejidos en sus bibliotecas personales, cuáles sentidos adquiere la construcción de las relaciones personales con las lecturas. Se considera que el aprendizaje a través de las lecturas produce modos de pensar sobre sí mismo y sobre el otro, por ello el artículo insiste sobre esas posibles identificaciones entre estos y las experiencias individuales. Uno de los aspectos principales sobre los cuales se discurre, son los criterios para juzgar a las obras y a sus autores a partir de las propias experiencias de vida que posibilitan que ciertos libros sean considerados buenos y reconocidos como re-

presentantes de una cultura juzgada como legítima, en cambio otros, son considerados como inadecuados, nocivos o peligrosos para la formación de un lector. Como docentes en educación primaria, esas tres autoras recuperan relatos autobiográficos e historias personales a partir de su relación con los libros y autores durante su trayectoria en la universidad en una doble vía, como alumnas y como docentes. **Palabras clave:** Bibliotecas personales. Formación. Literatura. Docencia.

## Introdução

Os livros escreveram a história da nossa vida e, à medida que se acumularam nas estantes (e no parapeito das janelas, e debaixo do sofá, e em cima da geladeira), tornaram-se capítulos dela. Como poderia ser diferente? (FADIMAN, 2002, p. 9)

A presença dos livros prediletos e autores admirados em nossas prateleiras e memórias atesta a importância assumida por eles em nossas trajetórias pessoais. Como afirma Anne Fadiman (2002), os livros nos auxiliam a contar a história das nossas vidas e, podemos inferir, marcam períodos de formação, situações novas, felizes ou tristes, o término de um processo, entre muitas outras circunstâncias em que eles se embrenham em nossas ações e afetos. Ao fazerem isso, os livros constituem a paisagem de uma *biblioteca vivida*<sup>1</sup>, ou seja, um acervo relativamente desordenado – se pensarmos em escolas literárias, gêneros ou organizações institucionais –, fortemente articulado e ancorado em nossas vivências. Nesse sentido, recuperar os momentos importantes em que alguns livros adquiriram relevância em nossas reminiscências, produzindo sentidos no presente, é uma forma de compreender os seus efeitos sobre nós e os resultados de nossas ações, escolhas e preferências sobre eles. Esse modo particular de significação

da ideia de biblioteca foi construído em meio ao ciclo de palestras “A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos”, que aconteceu na Faculdade de Educação da USP no primeiro semestre de 2019, iniciativa que influencia a proposição deste dossiê.

O modo de funcionamento do evento supracitado reflete algumas opções realizadas neste artigo, para além da influência na escolha de seu título. Ao enfatizar os movimentos de construção de bibliotecas vividas, os textos escritos no interior do evento foram produzidos em primeira pessoa, apresentando fragmentos de autobiografias interessadas nos elos entre livros e vidas. Tomando como ponto de partida tais experiências, optamos por manter a escrita em primeira pessoa, colocando em relevo diferentes histórias de interação com os escritos. Sendo assim, a seguir, apresentaremos três relatos, cada um elaborado por uma das autoras, abordando suas próprias trajetórias de leitura. Colocadas lado a lado, as bibliotecas vividas pelas autoras oferecem, pela complementaridade ou confronto, diversas possibilidades de imbricações dos textos nas trajetórias pessoais, enfatizando o caráter relacional dessas construções autobiográficas, como sustenta Dominicé (2010). No caso deste artigo, no entanto, as relações em que as autoras estão imersas são mediadas pelos livros, os quais desempenham papéis importantes em suas trajetórias pessoais e profissionais.

1 O termo *bibliotecas vividas* utilizado neste artigo foi tomado de empréstimo de Jean Marie Goulemot (2001), que se refere a essa ideia ao falar sobre a produção de sentidos para a leitura.



Entendemos, assim, que a leitura é uma prática social construída em meio aos processos de socialização familiares, escolares e profissionais por que passam os sujeitos (CHARTIER, R. 1991). Os relatos individuais permitem ver exatamente essas dimensões individuais em relação no espaço social, construindo significados ou diferentes enunciados acerca dos temas em questão.

As bibliotecas apresentadas a seguir coincidem por abarcar a história de três mulheres que escolheram a docência como profissão. Logo, os acervos pessoais registrados estão muito marcados pelos aprendizados profissionais e repercussões das experiências de escolarização tanto na construção das bibliotecas, quanto na constituição de elos com a docência. Por essa razão, trata-se de investigar, também, os enlaces entre a profissão e a cultura letrada, entendendo que por se tratar de atividade exercida por meio da linguagem, as relações que os profissionais estabelecem com a cultura escrita interessam para que se compreendam diversas formas de construção de significados para o trabalho. Por fim, cabe ressaltar que também foi objeto de nosso interesse as circunstâncias em que foram consolidados julgamentos acerca dos livros, pois, como sabemos, nem tudo o que conhecemos foi lido e, nem todos os textos lidos puderam ser contados.

## De livros como coisas e livros como objetos com alma: as memórias de Ana Laura Godinho Lima

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem

diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados aos quais dá nome pela primeira vez. (BAKHTIN, 2016, p. 299-300)

Memórias de livros e de leituras. Eis um “objeto” do qual não posso falar como um Adão bíblico a essa altura da minha existência, tendo percorrido já 23 anos no campo da pedagogia, no qual ingressei a partir da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fui iniciada pela Profa. Dra. Denice Catani nas reflexões sobre os efeitos dessas memórias na formação de estudantes e docentes. Assim como várias colegas da faculdade, li *A língua absolvida*, de Elias Canetti (1987) no curso de Didática, livro autobiográfico em que o autor se detém sobre a sua iniciação no mundo dos impressos e da leitura. Na condição de monitora da disciplina, além de ouvir as considerações da professora sobre o tema e acompanhar as discussões nas aulas, tive ainda a oportunidade de ler os relatos que os alunos escreviam sobre suas próprias experiências iniciais no campo da leitura e da escrita: os primeiros contatos com os livros, a escola, as relações com os primeiros professores... Alguns anos mais tarde, também enfrentei o desafio de reconstituir as minhas memórias relativas ao aprendizado da leitura e da escrita ao escrever o meu memorial. Portanto, os enunciados que se seguem são formulados a partir dessas experiências prévias e no interior de um denso campo discursivo.

Se as “memórias de livros e de leituras” não são objetos virgens diante da falante que aqui se pronuncia, os enunciados que posso formular sobre o objeto “livro” são muito mais atravessados ainda por outros falantes, dentre os quais destaca-se a minha mãe, que sempre gostou de ler, mas também o meu pai, a minha irmã mais velha e certos professores.

Pensando sobre o lugar do livro e outros impressos nos meus primeiros anos, oscilo

entre considerar que eram coisas como as outras e objetos que se revestiam de uma aura especial. Coisas como as outras: os livros se associavam à comida, aos móveis, à decoração da casa, ao barulho das conversas ou ao movimento do carro na vida cotidiana. Conversava-se à mesa e eventualmente lembrava-se um livro, que ia ser buscado na estante e aberto em uma certa página onde se encontrava o trecho do qual se falava – um pouco como hoje se procura expandir as conversas consultando a internet pelo celular. Arrumavam-se as malas para viajar: separavam-se as roupas, os brinquedos, a comida, os livros e as revistas. Na sacola para a praia carregava-se o chapéu, os óculos, toalhas, frutas, a esteira e a revista ou livro que a minha mãe e a minha tia estavam lendo na ocasião. Os livros se faziam acompanhar de outros pequenos objetos: óculos, lápis, marcador de página.

Mas os livros não eram coisas como as outras, em algum momento se distinguiram dos outros objetos na minha percepção. Os livros relacionavam-se à autoridade aos adultos, daqueles que sabiam ler e falar bem. Eram associados ao conhecimento, à verdade, à boa educação, à cultura, ao falar corretamente. Destinavam-se a um entretenimento elevado, eram apreciados como os discos e as conversas interessantes. Distinguiam-se dos brinquedos e das brincadeiras, pelos quais os adultos não demonstravam interesse. Era preciso aprender a se relacionar com os livros, aprender a falar dos livros. Nos livros não se escrevia, suas páginas não podiam ser recortadas, não se deixava um livro em qualquer lugar, não se pegava um livro de qualquer jeito.

Uma lembrança marcante da minha infância é a visão da minha mãe na sala de casa, de óculos, livro e lápis na mão, uma chaleira e uma xícara do lado. Ela lia muito e, às vezes, lia para as três filhas ao fim de um almoço que assim se prolongava. Uma longa pausa nas li-

vrarias estava prevista em muitos dos nossos passeios e eu, que preferia me demorar nas lojas de discos, aborrecia-me esperando. Precisei aprender a ter paciência até que, aos poucos, fui tomando gosto por aquelas prateleiras e por aquelas coisas, os livros. Lembro dos primeiros livros que foram meus, escolhidos especialmente para mim pela minha mãe, que levava muito em conta a linguagem e a beleza das ilustrações. Na formatura do pré-primário, logo após a cerimônia, ela presenteou-me com um livro, *Hora de dormir*. Nunca esqueci esse primeiro livro que, ao lado do “diploma”, representava o reconhecimento de que eu já sabia ler e me tornara capaz de apreciar um livro como presente.

Junto com os primeiros livros, tive a alegria das revistinhas. Aos finais de semana, costumávamos ir ao cinema e depois comer uma pizza. Na volta para casa, meu pai parava na banca e nos deixava escolher uma revistinha (eu ainda não conhecia a palavra gibi, que me pareceu feia). Ao chegar em casa, escovava os dentes e punha o pijama com pressa de poder deitar para ler a revistinha nova. Como somos três irmãs e como o meu pai também gosta de quadrinhos, o prazer da leitura se multiplicava pela possibilidade da troca. Contudo, os gostos variavam, inclusive em função da competência leitora: minha irmã mais velha compartilhava com o meu pai o gosto por Asterix e Pato Donald, enquanto a mais nova e eu líamos de preferência a turma da Mônica e da Luluzinha.

Os livros, os discos, as revistas e os jornais faziam parte da vida em família, estavam presentes em casa e nos passeios. Além dos livros adquiridos especialmente para nós, herdamos alguns que haviam sido da minha mãe, com aspecto e linguagem antigos, os quais, por isso mesmo, adquiriam para nós um encanto especial. Possuíamos alguns volumes das famigeradas coleções *Reino Infantil* e *O mundo da criança*, as quais provavelmente foram di-



vididas pela minha avó entre a minha mãe e a minha tia. O volume preferido da coleção *O mundo da criança*, o mais gasto pelo manuseio, era o de histórias contadas e outros poemas, alguns dos quais, de tanto reler eu nunca esqueci: “Num balde de tinta roxa, os óculos vovô perdeu e uma coisa engraçada com ele aconteceu [...]”, “Dilliki Dolliki Dinah, linda princesa menina, formosa como as manhãs do mês de maio na China [...]” e “Pobre Cristina”, poema sobre uma menina com o mesmo nome da minha mãe, que tomava um susto e deixava cair a sua boneca. Os livros da coleção *Reino Infantil* tinham um aspecto que nos parecia muito velho, com suas iluminuras e suas fábulas que traziam ilustrações apenas em laranja e preto.

É curioso, mas não guardo memórias de livros da minha primeira escola. Era uma escola de educação infantil montessoriana, a qual eu frequentei por dois anos e onde eu fui alfabetizada. Havia um ritual para a introdução de cada letra nova que acontecia na hora da linha, quando todas as crianças estavam sentadas em roda com a professora. Éramos apresentados à forma e ao som da letra e esperávamos ansiosos a nossa vez de passar o dedo na letra de lixa impressa em uma pequena placa de madeira, que ia passando de mão em mão. Depois, exercitávamos a cópia da letra em nossos cadernos de caligrafia. No Pré, lembro-me de um dia precisar fazer uma leitura em voz alta diante dos meus colegas. Foi difícil, eu errei, fiquei nervosa, precisei da ajuda da professora. Ao chegar em casa, anunciei que eu não queria mais aprender a ler, só a escrever. Meu pai achou graça e gosta de recordar essa história.

Já no Colégio Pio XII, onde permaneci do primeiro ano do ensino fundamental ao fim do ensino médio, passei a ter e a usar os livros didáticos, esses livros-cadernos, nos quais se lê e escreve e que são considerados “consumíveis”, livros fronteiraços entre “coisas” e “objetos com alma”. Na verdade, alguns entre eles

seriam mais bem descritos como uns desalmados, como os que integravam uma coleção desagradável de livros de português impressos em papel jornal, cujas páginas rasgavam quando se tentava apagar para fazer uma correção e tinham ilustrações descoradas. De outros guardo boas recordações, dentre os quais um livro de geometria que expunha tão claramente o seu conteúdo que me permitia estudar de maneira independente e quase dispensava a explicação da professora. Recordo também o livro de literatura do ensino médio, um belo volume, cujos capítulos abriam-se com poemas ou excertos de obras representativas dos diferentes movimentos literários, os quais eu apreciava antecipadamente, e depois de novo, quando os textos eram objeto de análise nas aulas da querida professora Olga.

O processo de comprar, etiquetar e encapar todos os livros didáticos das três filhas em idade escolar era um acontecimento no ano, tanto pelo impacto financeiro no orçamento familiar quanto pela trabalhadeira, que ocupava a família e lembrava um pouco a mobilização para preparar as festas de aniversário, com todos reunidos laboriosamente em volta da mesa de jantar. Era ótimo manusear o novo material, sentir o cheiro característico dos lápis e livros novos, do plástico usado para encapar. O evento marcava o fim das férias e criava uma expectativa boa, aguçava a saudade da escola que, contudo, se matava já nos primeiros dias e logo dava lugar à expectativa do próximo feriado. A escola também indicava livros paradidáticos, leituras para as férias, que em alguns casos prestaram um desserviço ao hábito da leitura. *O menino e o robô*, indicado logo na primeira série, foi um livro que eu achei feio, detestei e não concluí. Felizmente vieram outros mais simpáticos, dentre os quais *As invenções do doutor Lelé da Cuca*, de Teresa Noronha e certos volumes da coleção *Para gostar de ler*.

Uma lembrança importante de leituras realizadas na escola está associada ao professor de língua portuguesa das sexta e sétima séries. Clóvis era um senhor formal e espirituoso, excelente mestre, que um dia anunciou que devíamos aprender de cor um poema. Foi marcante, talvez por ter sido a única vez que a exigência me foi feita. “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, poesia comprida que tivemos dificuldade de memorizar, mas conseguimos. Quando meu filho e minha filha completaram oito anos, eu quis marcar a data lendo para eles a poesia, que já não sabia mais de cor. Mas não esqueci essa lição: sou capaz de decorar um poema.

Ao contrário da escola, que me deixou relativamente poucas lembranças de livros, na faculdade a experiência foi de imersão em um mar de textos. Lembro-me bem do primeiro livro lido inteiro, na disciplina de Didática cursada no primeiro semestre: *Alegria na Escola*, de Georges Snyders (1988). Passei os anos da graduação muito envolvida com as leituras da faculdade, o que chegava a incomodar a família, pois naqueles anos eu sempre aparecia equipada com um texto nos almoços de domingo. A organização do currículo estava longe de ser clara, mas mesmo naquela desordem aparente, aproveitei o estudo de autores tão diversos como Karl Jaspers, Comenius, Marrou, Skinner, Émile Durkheim, Gilberto Freire, Erik Erikson, Franz Kafka, Platão, Ariès, Donzelot, Freud, Locke, Maria Helena Souza Patto, Luria, Vygotsky, Kant, Rousseau, Popper, Kuhn, Condorcet, Barthes e tantos outros.

Na família, na escola e depois na universidade aprendi não apenas a ler e a valorizar os livros e as leituras, mas também a julgá-los. Logo aprendi que nem todos os livros são bons, nem todos são permitidos. Há os livros maus, os proibidos. Pior ainda, há os livros vergonhosos.

Dois exemplos, fora de ordem: um dia fui buscar a minha filha na escola e encontrei-a indignada por ter sido proibida de pegar um livro para ler em casa. A justificativa era infamante: os livros eram classificados de acordo com uma indicação para a série. Ela ainda estava no segundo ano, aquele livro se destinava aos alunos do quarto ano em diante. E o volume pertencia à série *Judie Moodie*, da qual ela já havia lido dois ou três. No dia seguinte, mais calma, foi conversar com a professora como eu sugeri e o desfecho do incidente acabou sendo positivo. Ela conseguiu não apenas licença para emprestar o livro, mas ainda convenceu a professora e a bibliotecária a reverem a classificação.

Outro exemplo, protagonizado por mim décadas antes na mesma biblioteca, pertencente a um colégio católico. Meu encontro com o livro *Cristiane F.*, cujo subtítulo era: 13 anos, drogada e prostituída, livro que fez fama na época da minha adolescência, mas do qual os professores jamais nos falaram. Sabia-se dele pelos irmãos e amigos mais velhos. Já não sei dizer se o livro estava na estante ou se eu cheguei a ter a ousadia de pedi-lo à bibliotecária. Em todo caso, sem dizer o subtítulo não teria sido tão difícil. Não fui impedida de pegá-lo, mas, em casa, não tive coragem de mostrá-lo para a minha mãe, que de modo nenhum me teria proibido a leitura, mas certamente faria um comentário como: “Você quer mesmo ler esse livro? Uma história tão triste [...]” Eu o li sozinha no meu quarto e o escondia embaixo do travesseiro. Na minha *biblioteca vivida*, *Cristiane F.* integrava a categoria dos livros vergonhosos.

Por outro lado, foi a minha mãe que me fez ler livros dos quais eu gostei muito quando era adolescente, mas dos quais acabei me envergonhando anos depois, ao entrar na faculdade: *O alquimista* e *O diário de um mago*, ambos do escritor Paulo Coelho que, como costuma

acontecer, quanto mais sucesso conquistava entre o grande público, mais desprezado se tornava na academia. Quando eu me dei conta de que Paulo Coelho era uma leitura vergonhosa? Terá sido pelo comentário de algum professor em aula ou de colegas em conversas nos intervalos? Não sei mais, o certo é que não apenas os professores, mas também os estudantes exercem uns sobre os outros um certo controle das leituras admitidas e proscritas na universidade. O controle ocorre no espaço da aula, mas também nos cafés, corredores, e feiras do livro. Haja intimidade e confiança para confessar a uma amiga da faculdade que já se leu com proveito um livro fútil, um best seller, um livro de autoajuda.

Como é o destino de todo controle, aquele que se exerce sobre os livros e as leituras também acaba sendo incorporado e se transmuta em autocontrole. Pode bem ser que esse controle seja exercido pela nossa *biblioteca vivida*, os bons livros incorporados servindo de guardas de fronteira, tentando impedir o acesso dos maus elementos. Balzac, Virgínia Woolf, Doris Lessing e Drummond rejeitam a má literatura, assim como Foucault, Sêneca e Lao Tsé recusam a facilidade da autoajuda. Contudo, não estão sozinhos, pois na *biblioteca vivida* resistem certos livros maus, proibidos e vergonhosos, que reivindicam a sua própria contribuição à formação do leitor, pois nem tudo que se quer e precisa saber, assim como nem tudo que se deseja experimentar, está disponível nos livros respeitáveis. A própria universidade é capaz de reconhecê-lo ao validar, a partir de critérios muito bem justificados, a leitura de certos livros de conteúdo duvidoso, os quais passam a ser apreciados e valorizados como representativos da cultura popular ou então ao transformar em objeto de análise crítica os livros proscritos, afinal um modo astucioso de se autorizar a sua leitura.

## A biblioteca vivida também é criada na escola: as memórias de Patrícia Aparecida do Amparo

Ao longo da minha trajetória pessoal, a leitura sempre esteve presente, mas com diferentes significados. Talvez a presença familiar não tenha articulado de maneira tão presente minhas práticas, como foi o caso de Ana Laura. Apesar disso, tenho algumas memórias marcantes que povoam minhas imagens do passado, como aquela construída ao observar meu pai lendo o jornal impresso ou da minha mãe lendo romances sentimentais, além de um grande acervo de livros de receitas e cadernos. Não tenho dúvidas acerca das disposições para a leitura e a escrita que esses usos dos impressos em meio às práticas familiares geraram em mim. Ainda me pego folheando cadernos e preenchendo suas páginas como costumava ver minha mãe fazendo. Essa biblioteca inicial, composta por livros não literários, testemunhava uma valorização da cultura escrita que só aumentou quando entrei na escola. Apesar de meus pais não terem tantas referências literárias, a legitimidade da cultura escolar e das práticas de leitura incentivadas por ela caíram em terreno fértil, fazendo com que minha família passasse a comprar, emprestar e receber livros das pessoas do nosso entorno potencializando os efeitos escolares no engendramento de práticas de leitura. Nesse sentido, devo dizer que tenho uma trajetória de leitura marcada pela experiência de escolarização e, portanto, uma biblioteca não inteiramente criada por ela, mas estruturada segundo suas sugestões. Diferentemente das memórias escritas por Ana Laura, os anos de escolarização deixaram fortes marcas. Por essa razão, optei por privilegiar em meu relato as maneiras pelas quais a escola foi essencial para a consolidação da minha biblioteca pessoal.

Desde pequena os mundos criados pela escola formaram portas de entrada para o meu cultivo literário. Em minhas primeiras memórias sobre esse tema, são intensas as lembranças das práticas escolares mantidas do 1º ao 4º ano, na EMEF Júlio de Oliveira, escola em que frequentei todo o Ensino Fundamental. Ela não dispunha de uma sala de leitura, nomenclatura dada às bibliotecas escolares. Ao invés disso, havia, na sala da direção escolar, um pequeno armário de madeira com duas portas em que se guardavam os livros que eram utilizados em rodízio por todas as turmas do 1º ao 4º ano. Nossa escola era pequena, assim como nosso acervo, o qual já havia memorizado ao final do 4º ano. Desse período restou um título para minha biblioteca pessoal: o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. Bel me encantava ao propor um diálogo impossível e por isso mesmo instigante entre avó, neta e bisneta. Como ela conseguia falar com a avó e com a neta? Era o que pensava incessantemente. Ao lado desses livros, marcaram também os excertos de textos literários presentes em meu livro didático, como *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha e *A Porta*, de Vinícius de Moraes. Em pouco tempo eu já havia memorizado os textos de que mais gostava em função de suas rimas e jogos de palavras que se prestavam à recitação em voz alta. Em casa, eu e meus irmãos líamos esses fragmentos e nos divertíamos. Como se vê, eu praticava uma leitura intensiva do pequeno acervo de que dispunha, o que favoreceu sua memorização assim como a compreensão de que a leitura servia como diversão. Ao mesmo tempo, em algumas circunstâncias, as professoras costumavam incentivar a leitura silenciosa entre as atividades escolares, em outras ocasiões, elas costumavam ler em voz alta as histórias de nosso pequeno acervo. Esses títulos conhecidos na escola, porém não limitados a ela, uma vez que o livro didático era

levado para casa, ensinaram-me que a leitura era um espaço de diversão individual ou em grupo, além de favorecer diálogos interiores que passava a manter a respeito das narrativas conhecidas por meio da leitura.

Esse mundo estruturado em que vivia, constituído por livros previamente selecionados e por um conjunto de práticas suficientemente organizadas em torno da ideia de formar o gosto pela leitura produziu efeitos em meus hábitos de leitura. Pouco a pouco, fui compreendendo a literatura como uma forma de entender o mundo e, também de me situar em seu interior. As leituras dessa fase, as quais continuaram ecoando em meus sentimentos e experiências infantis e pré-adolescentes, constituíram material para que eu pudesse pensar sobre mim. Elas forneceram esquemas de pensamento, vocabulário, repertório de lugares, como a cidade em que Bel vivia, um lugar fantástico em que aquela porta descrita por Vinícius de Moraes poderia estar, que se tornaram férteis para a produção de novas leituras semelhantes. Tem-se um dos efeitos da escola no que diz respeito à constituição de categorias de pensamento, como afirma Pierre Bourdieu (2013), sejam elas formas de classificação da realidade ou de si.

Mais tarde, quando a escola ganhou uma sala de leitura, minhas possibilidades literárias aumentaram significativamente. Nas aulas de língua portuguesa, costumávamos ir uma vez por semana até lá e podíamos escolher livros das prateleiras. Fui descobrindo um universo novo que continha textos literários, dicionários, livros para estudo, enciclopédias. Essa experiência foi modelar, pois passei a frequentar também a biblioteca do bairro em que vivia. Evidencia-se que a escola foi para mim uma referência para a inserção na lógica da cultura letrada, explicitando suas formas de organização das informações.

Se nas séries iniciais o trabalho efetivado nos ambientes de escolarização se mostrou mais articulado em torno da formação do leitor e do prazer do texto, as séries mais adiantadas começam a sugerir maior formalização das práticas de leitura. Essa foi minha sensação quando saí do Ensino Fundamental e iniciei o ensino médio na E.E. Mariano de Oliveira. Ao invés de um conjunto de livros que eram apresentados como momentos especiais de incentivo à imaginação no espaço da escola, a discussão sobre a literatura passou a se dar em torno da ideia de escolas literárias, períodos históricos e autores que eram novos para mim. Parnasianismo, romantismo, regionalismo e outros “ismos” eram tratados por minhas professoras ora com seriedade, ora com certo desprezo, como quando uma delas disse: “É bom estudar literatura, pois ela pode cair em algum concurso”. A professora parecia indicar que a literatura não serviria para nada, porém deveria ser ensinada por estar no currículo. Aquela afirmação me intrigou e nunca pude esquecê-la. Diria que ela também é parte de minha *biblioteca vivida*, na qual costumo colecionar afirmações a respeito das práticas culturais, pois comparar essas diversas compreensões sobre a questão é útil para que se compreenda como se produzem socialmente diferentes aproximações à literatura, uma vez que elas representam sentidos atribuídos a este objeto cultural (CHARTIER, R. 2004). Não podemos desconsiderar que a opinião emitida pelos professores, dada sua importância na formação dos estudantes, não deve ser desconsiderada assim como seus efeitos.

Hoje em dia, penso que a afirmação da professora e, também, a sensação que tive ao iniciar o ensino médio, indicam um trabalho de Penélope feito pela escola, pois o rico universo de sentidos literários que vivenciei era como que desfeito a seguir também pela escola. Quando realizei minha pesquisa de douto-

rado, surpreendi-me ao conhecer um conjunto de estudantes que vivenciavam experiências semelhantes ao passar do ensino fundamental para o ensino médio.

Se, como afirma Roger Chartier (1999), “o livro sempre visou instaurar uma ordem” por meio do autor, editor e livreiro, a escola sempre buscou instaurar a ordem da decifração dos livros. Esta ordem, em função dos sentidos da escolarização, visou consagrar formas de apropriação literária por meio das parcelas da cultura escrita selecionadas para estar em seu interior e das práticas de leitura legitimadas entre as atividades de ensino (CHARTIER & HÈBRARD, 1995). O efeito desse esforço escolar pode ser visto em minhas memórias de leitura, pois nelas encontramos a marca de um *acervo* produzido pela escola, em que figuram autores consagrados pelo cânone escolar. Assim falei sobre Ana Maria Machado e Ruth Rocha e poderia citar muitos outros autores presentes no cânone escolar, como Kafka, Miguel de Cervantes, Jorge Amado, entre outros. Pierre Bourdieu (2013) afirma que a escola realiza a integração lógica dos sujeitos conforme oferece um conjunto de percepções e pensamentos comuns aos estudantes. Logo, a biblioteca que formei ao longo do tempo com o auxílio da escola tem a marca da ordem que ela instaura, dos sentidos fortes de sua intencionalidade educativa. Assim, enquanto me aproximava dos livros autorizados pela escola, muitos outros me escaparam. Nesse sentido, qual seria o lugar reservado por ela para livros como *Harry Potter* ou *A culpa é das estrelas*, títulos tão presentes entre as práticas de leitura dos adolescentes? Ou mesmo, qual o lugar de autores e autoras menos privilegiados no cânone, como aqueles negros e indígenas? Não tive a oportunidade de discutir em espaço importante para mim e minha família autores e pontos de vista que me auxiliariam a formar uma biblioteca por seu intermédio que abordasse tais dimen-

sões da minha identidade. De alguma forma, não pela proibição, mas pela invisibilização, o espaço da escola constituiu-se em espécie de aprendizado dos julgamentos que pouco privilegiava os autores e livros mais distantes dos padrões valorizados por seu cânone. Outra marca da escola é a *forma* da leitura, compartilhada quando se trata das séries iniciais e, pouco a pouco, cada vez mais individual, predominando a leitura silenciosa. Por fim, existem os *sentidos* incentivados pela escola, que podemos descrever com o auxílio de Anne-Marie Chartier (2002), como uma leitura expressiva no ensino fundamental, chegando à leitura difícil, dedicada a formar o espírito crítico dos estudantes do ensino médio. Passei por um processo de apropriação dessas formas de leitura que se tornaram minhas conforme eles ecoarem o prazer literário infantil, algo aprendido em meio a práticas familiares e escolares de leitura.

Mais tarde, quando optei pelo curso de Pedagogia e ingressei na FEUSP, tais estruturas aprendidas na escola foram novamente retomadas. Ao falar a respeito da cultura, principalmente sua parcela ensinada na escola, Pierre Bourdieu (2013) afirma que ela funciona como esquemas fundamentais que geram algumas respostas diante de situações novas que necessitam desses saberes. Correndo o risco de simplificar um processo complexo, poderia pensar que o acervo, as formas de ler e os sentidos sugeridos pela escola são geradores das maneiras como, já adulta e fora da escola, continuei a prolongar seus ensinamentos. Por essa razão, no curso universitário, os efeitos dos saberes que vinha construindo ao lado da minha biblioteca pessoal se prolongaram. Iniciei o curso de graduação em 2005 e, por isso, irei explorar em minha trajetória elementos que remontam à formação docente, porém as experiências com a cultura se mostram férteis para que se reflita sobre essa articulação em

diferentes áreas do conhecimento. Naquele momento, as disciplinas do 1º semestre, principalmente, Didática, História da Educação e Sociologia da Educação apresentavam objetos artísticos como formas de se refletir a respeito de problemas educacionais. Não posso deixar de considerar que as experiências bem-sucedidas que tive naquela ocasião deveram-se à *ginástica intelectual*<sup>2</sup> que havia aprendido ao longo do período de escolarização, principalmente durante o ensino fundamental, quando o fértil contato com os objetos literários favoreceu a proximidade com os objetos culturais. Assim, quando fui convidada, ao longo do curso de graduação, a ler livros como *A língua absolvida*, de Elias Canetti (1987) ou *O calvário de uma professora*, de Dora Lize (1928), neste caso durante as atividades de Iniciação Científica, pude articular as formas e sentidos da leitura aprendidas anteriormente às novas circunstâncias de leitura e, além disso, pude aprender algo novo. Construía saberes ligados ao exercício profissional ao acompanhar as memórias de formação de Canetti e pude conhecer a escola republicana no seu período de formação pelos olhos de Hermengarda, personagem criada por Dora Lize.

Esses livros compõem uma espécie de biblioteca pedagógica pessoal, conhecida ao longo do curso de Pedagogia, mas cujos sentidos foram sendo apropriados individualmente por mim, produzindo efeitos no exercício profissional. Dessa maneira, a literatura cumpre a função de ser um objeto de conhecimento sobre a profissão. Antônio Nóvoa (2007) chama atenção para o fato de serem as identidades docentes construções realizadas pelos sujeitos para se *dizerem* professores. Ora, trata-se do uso da linguagem para a produção da

2 O termo foi tomado de empréstimo de André Chervel (1990), que se refere a ele como um dos modos de se referir à ideia de disciplina no século XIX, aludindo ao exercício intelectual favorecido pelos conteúdos de ensino.

profissão e de si, logo é por meio da escrita e da fala que se atribuem sentidos ao trabalho docente, o que acredito ter feito por meio da biblioteca que construí ao participar de uma comunidade acadêmica.

Por meio desse trabalho circular, a biblioteca vivida por cada profissional se torna um saber prático em suas atividades de ensino. Nesse sentido, por um lado, parece-me importante que os professores se tornem atentos à recuperação daquelas estruturas de pensamento e ideias que conformam seu trabalho de ensino. Por outro lado, os traços das bibliotecas vividas dos professores em formação podem ser pontos de partida para experiências significativas de preparo para o trabalho docente, a partir de uma *cultura da atenção*, como Denice Catani (2010) a compreende.

## A leitura na vida e na vida universitária: as memórias de Katiene Nogueira da Silva

O exercício de pensar a formação da biblioteca pessoal me levou à reflexão acerca de uma história do começo, de como iniciamos nossa relação com a leitura e com os livros enquanto objetos que nos têm sido apresentados em formatos os mais variados: das enciclopédias, das coleções de histórias infantis ao livro brinquedo, ao livro de banho, ao livro de pano, ao livro de montar, ao e-book. Se o livro enquanto objeto mudou com o passar do tempo, a nossa relação com ele também tem sido transformada. O início da nossa relação com os livros pode marcar o desenvolvimento do gosto pela leitura e a constituição do hábito de ler, entendendo o mesmo como a criação da necessidade de realizar tal atividade para a obtenção de algum tipo de satisfação, como buscar conhecimento, ocupar o tempo livre ou simplesmente para sentir prazer. Na vida universitária, a prática da leitura está associada ao ofício de

aluno e permeia as representações que tanto professores quanto estudantes constituem acerca dos modos de aprender e ensinar neste nível de ensino.

Na maior parte da minha vida estudei em escolas montessorianas, o que me proporcionou um modo de aprender a ler que começava pelos sons e não pela leitura das letras em si – por exemplo, “p”, e não, “pê”. Tínhamos livros de histórias e livros didáticos, mas a leitura também se dava nas frisas confeccionadas em papel pardo e nos quadros nos quais sentíamos as diferentes texturas nas quais as palavras e as letras poderiam aparecer. O lugar da leitura não era somente a carteira, mas também o pequeno tapete que dispúnhamos sobre a linha que contornava o centro do piso da sala de aula. Quando me lembro dos começos da leitura da escola, me lembro daquela sala que era muito ensolarada e que tinha as pequenas estantes contendo os diferentes materiais com os quais lidávamos todo o tempo, com uma proximidade maior ou menor da professora. Não lembro ao certo quando comecei a ler, mas lembro que gostava da experiência, da relação com o livro como objeto e das histórias que ele trazia. Em casa havia estantes com livros coloridos, capas de tecidos e papéis com diferentes texturas, com os quais, antes de se saber ler, se podia brincar. E foi nessa época também, das primeiras lembranças, que me recordo do círculo do livro e de como aquilo era divertido: a minha mãe fizera uma assinatura que fazia com que, a cada mês, chegasse um livro diferente em casa, que ela lia para mim e para a minha irmã, e assim, mês a mês, íamos formando a nossa biblioteca infantil, como a colaboração do meu pai, que nos trazia livros de contos de fadas, alguns de capa dura, fazendo com que formássemos a nossa própria estante de livros coloridos.

A partir da quinta-série, me lembro que, na disciplina de língua portuguesa, a escola havia

adotado um livro que começava cada capítulo com um longo texto extraído de um romance e do quanto era prazeroso ler todos os textos do livro no começo do ano letivo, mesmo antes que as respectivas aulas fossem dadas. Mas o que me marca também com relação aos livros foi um momento, já no ensino médio, no qual eu havia ganhado da minha mãe um livro do Fernando Pessoa, uma edição portuguesa, e havia levado para a escola para mostrar à professora de literatura portuguesa. Ela olhou o livro e me disse: “Você já o cheirou? Cheira para você ver”. E, de fato, o cheiro do papel passou a acompanhar a minha relação com os livros, novos ou velhos. E quando o meu primeiro livro chegou – aquele que escrevi – ao abrir a caixa, logo quis sentir o cheiro que ele tinha. Ao ingressar na universidade, já imaginava o quanto as leituras de livros seriam exigidas, mas talvez ainda não tivesse a dimensão do volume de textos que deveriam ser lidos a cada semana, o que fez com que, logo nas primeiras aulas eu conhecesse e frequentasse a biblioteca da faculdade, prática que se intensificou, também no primeiro ano, por conta do começo da realização da iniciação científica e das indicações de leitura da minha orientadora, a quem devo sugestões das mais valiosas para a minha formação acadêmica.

Em pesquisa que realizamos recentemente acerca das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior, coordenada pelo professor Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa e pela professora Denice Barbara Catani, da Faculdade de Educação da USP (2014), identificamos que as práticas de leitura estão entre os itens mais valorizados entre as atividades discentes, e a ausência das leituras indicadas pelos professores aos alunos figuram entre as causas das dificuldades de aprendizagem (SILVA, CÂNDIDO, MORAES, 2014). Através de observações de aulas e entrevistas com professores e alunos da Universidade de

São Paulo, foi possível perceber que “as práticas observadas evidenciam a ideia na qual a aprendizagem se daria mediante as leituras sugeridas antes e durante as aulas, as aulas expositivas, os debates realizados em classe e a produção escrita dos estudantes. Era esperado que a participação dos alunos nas atividades das aulas contribuísse para que eles aprendessem melhor” (op. cit., p. 584-585). Ao mencionar a que considera que se devam as dificuldades em sua disciplina, um docente ponderou: “as dificuldades apresentadas para os alunos aprenderem nesta disciplina, em geral, se devem às faltas às aulas, a não terem realizado as leituras recomendadas e os trabalhos exigidos” (op. cit., p. 585).

Esta universidade, fundada em 1934, para compor o seu corpo docente recebeu missões de professores estrangeiros. Uma dessas missões, vinda da França, trouxe Claude Lévi-Strauss (2005) para lecionar na USP. Interrogado por Didier Eribon acerca das práticas de leituras dos alunos que encontrou aqui, ele disse: “Os estudantes tinham um colossal apetite de saber. Aliás, num certo sentido, eles sabiam mais do que nós, porque, como autodidatas, eles tinham lido tudo, devorado tudo, mas em obras de segunda ou terceira mão. Nossa tarefa era menos ensinar-lhes as coisas que eles ignoravam do que dar-lhes uma disciplina intelectual (op. cit., p. 34).” Segundo Florestan Fernandes (1986), os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram “ingênuos e puros”, e sua “rusticidade” deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, “enfrentavam” os seus alunos como “iguais”. Vale a pena conhecer o trecho no qual Fernandes relata o primeiro trabalho que fez para a disciplina do professor Roger Bastide: “[...] ele recriminava-me porque não desenvolvera uma dissertação, mas uma ‘reportagem’. Não obstante, o mesmo Roger Bastide, mais tarde, em 1943, deu dez e elogiou um trabalho



sobre ‘o primitivo, o louco e a criança’ no qual caí de paus e pedras sobre a proposição de tal tema... Ele mesmo me convidou para ir a sua casa, em 1942, para discutir uma pesquisa sobre folclore, que eu fizera no ano de 1941. Em suma, o aluno era levado a sério como pessoa, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o outro do mestre?), tutelado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade” (op. cit. apud FÉTIZON, 1986, p. 474). O relato de Fernandes evidencia a influência que o modelo francês trouxe para as ideias de aprendizagem que circularam na USP, especialmente em seu momento de criação. Para além do choque ocorrido entre as representações de aprendizagem e de estudo trazidas por esses professores que fundaram a USP e a clientela escolar encontrada, como observou Fernandes, pensamos a propósito das representações de excelência do desempenho dos alunos. No caso desta universidade, especialmente, relatos de alguns de seus alunos e professores que estiveram presentes em seu período inicial, nos anos 30, evidenciaram acentuada preocupação tanto com a prática da leitura quanto com o modo e o lugar onde ela deveria ocorrer: era importante constituir a biblioteca e ocupá-la, fazer com que os estudantes fizessem do hábito de ler uma ferramenta para seus estudos e pesquisas, “dar-lhes uma disciplina intelectual”, como evidenciou Lévi-Strauss.

No primeiro período de funcionamento da Universidade, é importante chamar a atenção para o choque de representações que ocorreu entre os professores franceses e os estudantes brasileiros. Pela tese de doutorado de Beatriz Fétizon (1986) conhecemos o relato de Florestan Fernandes a propósito do impacto que teve para Arbousse Bastide saber que seus alunos liam no bonde: “Quando chegou a minha vez,

relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: ‘leio no bonde’. Foi um escândalo. [...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem.” (op. cit., 472-473) As apreciações desses professores acerca dos alunos indicavam que estes últimos eram considerados “inteligentes, mas mais superficiais do que instruídos”. Os alunos e a primeira geração de docentes brasileiros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP - que inicialmente abrigou a seção de Pedagogia - eram, nas palavras de Florestan “na maioria das classes médias, muitos com tradição cultural, graças ao nível social de suas famílias, mas a maior parte toscos, aprendizes ou oficientes da primeira missa. No entanto, o saber queimava em seu ser como ferro em brasa.” (FERNANDES, F. apud FÉTIZON, B., 1986, p. 472) Certa fragilidade observada na formação dos jovens brasileiros e modos de estudos considerados um tanto exóticos pelos franceses, como a situação relatada, preocupavam seus professores pois, além de ensiná-los os conteúdos ministrados nos cursos, fazia parte da missão fazer com que a tradição francesa relativa à maneira com a qual as pessoas produzem, divulgam e lidam com o conhecimento criasse raízes e proliferasse na Universidade que acabava de ser criada. Neste sentido, o aprendizado do julgamento acerca das leituras realizadas dizia respeito não apenas a o quê deveria ser lido, mas também sobre como e onde deveria ser lido.

Se, ao ingressarmos na universidade, a leitura passa a nos ser cobrada como ofício e como elemento importante para a aprendizagem, qual seria o efeito da relação que cons-

truímos com ela desde a infância nesta etapa da vida adulta? Se a prática de leitura do estudante universitário é considerada um elemento valioso para a sua aprendizagem e para o seu desempenho neste nível de ensino, aqueles que ingressam na graduação e trazem esta prática como um hábito e não como um fardo, certamente possuem um trunfo que pode acompanhá-los em sua trajetória acadêmica. Refletir acerca dos efeitos das experiências fundadoras em nossa formação, como a do contato com os livros, pode sinalizar para os caminhos e os descaminhos percorridos pela vida acadêmica que podem ter sido potencializados ou fragilizados pelos modos como refazemos os efeitos de nossa relação com a leitura na vida e em seus começos.

## Considerações finais

As reflexões anteriores sobre as relações iniciais com os livros e a leitura e seus efeitos formativos foram realizadas por três professoras que, além de terem escolhido a mesma profissão, realizaram a sua formação universitária na mesma Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e reuniram-se em torno da Profa. Dra. Denice Catani, com quem partilham o apetite pela literatura. Posteriormente tornaram-se professoras na mesma faculdade onde se formaram. São três histórias distintas da criação de vínculos positivos com a leitura e os livros, nas quais a família e a escola tiveram pesos distintos, três processos singulares de constituição da biblioteca vivida, os quais, apesar das diferenças, apresentam certos aspectos em comum, tais como o prazer proporcionado pela literatura infantil, a presença dos livros dos adultos em casa, o uso cotidiano dos livros didáticos na escola, as boas e as más experiências das leituras conduzidas pelos professores em sala de aula, o aprendizado da literatura como disciplina que compõe o cur-

rículo e que demanda um modo específico de conhecer e se apropriar das obras literárias, as novas práticas e propósitos das leituras realizadas na universidade etc.

Em cada um dos relatos é possível verificar como os livros se constituíram como objetos “especiais”, ao mesmo tempo materiais e culturais. Em cada um dos relatos, os livros aparecem como coisas que têm peso, ocupam certos espaços – prateleiras, estantes, armários, salas ou prédios inteiros, as bibliotecas -, têm um aspecto agradável ou desagradável, têm cores, cheiro e textura. Mas os livros não são apenas coisas, são também objetos que ao mesmo tempo representam e contêm em si os conhecimentos, a cultura. No processo de formação das nossas bibliotecas pessoais, cada uma de nós foi iniciada por outras pessoas – familiares, professoras - e aprendeu com elas a valorizar os livros e também a discernir entre as boas e as más leituras.

Quando nos tornamos professoras, espontaneamente acabamos assumindo a incumbência de cultivar o apreço pelos livros e o que eles representam. Buscamos transmitir o gosto pelos livros e a leitura e tentamos, nem sempre com sucesso, proporcionar aos estudantes a alegria que sentimos com a descoberta de um autor, um título. Por isso mesmo, a possibilidade de refletir sobre as nossas próprias experiências é importante, ao nos lembrar de que o processo de formação da biblioteca pessoal é talvez análogo ao da constituição do grupo de amigos próximos, feito de encontros e desencontros, de felicidades inesperadas, mas também de dissabores. Trata-se de um percurso a ser trilhado individualmente. Não temos dúvida do valor de ter podido contar com pessoas mais experientes que nos acompanharam mais ou menos de perto, oferecendo pistas, sugerindo direções, compartilhando experiências e apreciações. Mas sabemos também que não se pode fazer muito mais do que isso, pois é evi-

dente que uma biblioteca vivida não é algo que se possa providenciar para os outros.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 229-253.
- CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-406020100002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse. **Cahiers de l'Association internationale des études françaises**. França, Association internationale des études françaises, n° 54. p. 361-380, 2002. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_2002\\_num\\_54\\_1\\_1470](https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2002_num_54_1_1470) Acesso em: 14 out. 2020.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus elementos relacionais. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81- 95.
- DORA LICE. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.
- FADIMAN, Anne. **Ex-Libris**: confissões de uma leitora comum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- FERNANDES, Domingos; CATANI, Denice (org.) **Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas**, Lisboa: Educa, 2014.
- FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. 1986. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FEUSP, São Paulo, 1986.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- LEVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. **De perto e de longe**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- SILVA, Katiene Nogueira; CÂNDIDO, Renata Marcílio; MORAES, Dislane Zerbinatti. Construções curriculares e experiências didáticas no ensino superior: percepções de estudantes e professores nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. In: FERNANDES, Domingos (Org.). **Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas**. Lisboa: Educa, 2014, v. 2. p. 563-590.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

Recebido em: 15/10/2020  
Aprovado em: 05/03/2021

**Ana Laura Godinho Lima** é Livre-docente, Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Grupos de pesquisa: História e Historiografia das ideias e dos intelectuais da educação; História da escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a disciplina História da Educação. E-mail: [alglima@usp.br](mailto:alglima@usp.br)

**Patrícia Aparecida do Amparo** é Professora Doutora no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Coordena grupo de pesquisa sobre práticas de leitura e formação. E-mail: [patricia.amparo@usp.br](mailto:patricia.amparo@usp.br)

**Katiene Nogueira da Silva** é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris, na França e estágio de pós-doutorado na FEUSP. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: [katiene@usp.br](mailto:katiene@usp.br)

# O QUE ELAS DIZEM SOBRE MIM, O QUE EU DIGO SOBRE ELAS: A CONSTITUIÇÃO DA BIBLIOTECA PESSOAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

■ RENATA CÂNDIDO

<https://orcid.org/0000-0002-8032-881X>

Universidade Federal de São Paulo

## RESUMO

Ao rememorar meus títulos inesquecíveis, aqueles que constituem minha *biblioteca vivida*, retomo em grande parte leituras acadêmicas e não acadêmicas realizadas a partir da minha graduação e cujo potencial formativo se faz presente ainda nos dias atuais na minha prática profissional, pesquisas e produções. Percebo que o fio que une as tramas das obras rememoradas relaciona-se ao aprendizado de algo que considero muito caro: a “desnaturalização” do conceito *instituição escolar*. São leituras que me permitiram perceber a escola e a profissão docente de modos diferentes dos considerados recomendados e oficiais, compreender o cotidiano e as vicissitudes do sistema público de ensino, especialmente para as crianças das classes populares, de forma mais acurada, como por exemplo, no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991), de forma complementar e oposta à obra o “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008) ou ainda “O calvário de uma professora” de Violeta Leme Fonseca (1928) para tratar da profissão docente. Tais títulos somam-se aos escritos de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), que comparados a um grande tear para a trama tecida me permitem compreender de maneira mais arguta o funcionamento do campo educacional.

**Palavras-chave:** Relatos de vida. Sucesso e fracasso escolar. História da escola. Profissão docente.

## ABSTRACT

### WHAT THEY SAY ABOUT ME, WHAT I SAY ABOUT THEM: THE CONSTITUTION OF THE PERSONAL LIBRARY AND TEACHER TRAINING

In recalling my unforgettable titles, those that make up my lived library, I largely return to academic and non-academic readings tak-

en from my graduation and whose training potential is still present today in my professional practice, research and production. I realize that the thread that links the plots of the recalled works is related to the learning of something that I consider very expensive: the “de-naturalization” of the school institution concept. These are readings that allowed me to perceive the school and the teaching profession in different ways from those considered to be official and official, to understand the daily life and the vicissitudes of the public education system, especially for children from the lower classes, in a more accurate way, such as, for example, in the book “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” by Maria Helena Patto (1991), in a complementary and opposite way to the work “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” by Bernard Lahire (2008) or still Violeta Leme Fonseca's “O calvário de uma professora”(1928) to deal with the teaching profession. Such titles are added to the writings of Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), which, compared to a large loom for the woven weave, allow me to understand more sharply the functioning of the educational field.

**Keywords:** Reports of school life. School's success and failure. History of the school. Teaching profession.

## RESUMEN

### LO QUE DICEN DE MÍ, LO QUE DIGO DE ELLOS: LA CONSTITUCIÓN DE LA BIBLIOTECA PERSONAL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO

Al recordar mis títulos inolvidables, los que componen mi biblioteca vivida, vuelvo en gran parte a lecturas académicas y no académicas extraídas de mi graduación y cuyo potencial formativo sigue presente hoy en mi práctica profesional, investigación y producción. Me doy cuenta de que el hilo que enlaza las tramas de las obras recordadas está relacionado con el aprendizaje de algo que considero muy caro: la “desnaturalización” del concepto de institución escolar. Son lecturas que me permitieron percibir la escuela y la profesión docente de formas distintas a las consideradas oficiales y oficiales, comprender la vida cotidiana y las vicisitudes del sistema educativo público, especialmente para los niños de las clases bajas, de una manera más certera, como por ejemplo, en el libro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991), de forma complementaria y opuesta a la obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008) o todavía “O calvário de uma professora” de Violeta Lima Fonseca (1928) para ocuparse de la profesión docente. Tales títulos se agre-

gan a los escritos de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), que, comparados con un gran telar para el tejido, me permiten comprender con mayor nitidez el funcionamiento del campo educativo.

**Palabras clave:** Relatos de vida escolar. Éxitos y fracasos escolar. Historia de la escuela. Profesión docente.

## Primeiras palavras...

[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incompreensível. (CALVINO, 1993, p. 11-15)

Como se constituem os clássicos em uma determinada área do saber? Ou, de forma mais modesta, como se tornaram clássicos os livros aqui apresentados e que configuram a minha biblioteca pessoal? É inegável que a constituição da minha biblioteca pessoal ganha ímpeto significativo a partir da minha entrada no Curso de Pedagogia da FEUSP e, particularmente, com a minha inserção no campo das investigações históricas educacionais para tratar de temas como a *cultura escolar*, a profissão e a carreira docente. Se antes, em períodos da minha escolarização básica as leituras possuíam características de obrigação, enfado e pouca fruição, com a escolha do curso em nível superior, pude me dedicar efetivamente aos textos, debates e produções de uma área que tinha e tenho muito interesse. E, devo tal engajamento, à universidade pública que nos permite esse tipo de dedicação, assim como uma profusão de experiências e atividades relacionadas ao campo educacional, nos indicando possibilidades múltiplas de pesquisas e aperfeiçoamento dos nossos estudos.

Desse modo, os textos selecionados e sobre os quais escreverei remontam aos meus tempos de estudante e pesquisadora, e depois como docente em universidades particulares, em um primeiro momento e, agora em uma universidade pública. Inicialmente as leituras

que mais me seduziram foram as relacionadas a constituição do campo historiográfico educacional e decorrem de investigação desenvolvida por mim em minha primeira iniciação científica que incidia sobre um período histórico bastante controverso: o contexto educacional paulistano no final do século XIX e início do XX. Considerado por alguns como de pouca expressividade na história da educação e da pedagogia para depois ser revisto por outros, em outras pesquisas, como um período importante para a compreensão da delimitação das principais questões que se destacariam nas discussões vindouras na área educacional, o estudo das primeiras décadas do século XX nos permitem conceber a *genealogia*, tal como propõe Foucault (2005), de questões relacionadas ao trabalho, a carreira e as formas de organização do sistema de ensino e do contexto escolar que ainda hoje são importantes para a compreensão do campo, tal como o define Bourdieu (1998b, 2004).

Sendo assim, posso dizer que o primeiro grande conjunto de textos, obras e autores que compõem a minha biblioteca pessoal foram os estudados por mim na minha primeira iniciação científica e que participaram das escritas da minha dissertação e tese de doutorado e estão presentes desde a minha formação em nível inicial até os dias de hoje. Assim como destaca Calvino (1993) sobre os clássicos, perscruto aqui os meus, buscando o que eles ainda não me disseram, recuperando-os de acordo com a ordem a qual tive contato com eles e que, curiosamente, obedecem a ordem cronológica



de suas publicações, a saber “O calvário de uma professora” de Violeta Leme Fonseca (1928), “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991) e de forma complementar e oposta à obra o “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008).

## As lições de Dora Lice sobre a escola, o trabalho e a carreira docente no início do século XX

A primeira obra que retomo e que se tornou clássica na minha biblioteca é “O calvário de uma professora” escrito por Violeta Leme Fonseca sob o pseudônimo de Dora Lice (1928). O romance de caráter autobiográfico é bastante conhecido no meio acadêmico, objeto de teses e dissertações, utilizado como fonte e objeto de estudo, constituindo-se leitura recomendada, quase obrigatória, aos pesquisadores da área da história da educação, que buscam conhecer melhor a organização do sistema público de ensino e da carreira docente no primeiro período republicano (1889 – 1930) de um ponto de vista extraoficial. O uso das histórias de vida tal como conhecemos a partir do texto de Violeta Leme Fonseca (1928) aparece como recurso para pensar de outro modo sobre a instituição de ensino, a profissão e a carreira docente, seja a partir de relatos orais ou escritos incitando-nos a: “refletir sobre a instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos e sobre o espaço aberto para as diferenças nas relações entre os indivíduos” (CATANI, 1997, p. 16).

Neste sentido, as questões que se configuram e que pretendem nortear a retomada dessa obra no artigo em tela relacionam-se ao modo como a história de vida de Hermengarda problematiza temas a respeito não somente da formação de professores, carreira, práticas docentes, escolas primárias e sistemas esta-

tais de ensino de forma original e em alguns momentos contraditórias ao discurso oficial disseminado no contexto indicado, mas também pelo fato de que conhecendo a história da professora Hermengarda posso conhecer a minha própria e a de tantos outros professores e professores dos tempos atuais e de outrora.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414)

Logo no início do romance, Hermengarda toma o cuidado de advertir aos leitores, assim como Bourdieu em seu texto “A ilusão biográfica”<sup>1</sup> de que “[...] Os fatos aqui narrados são autênticos, apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem cronológica” (DORA LICE, 1928, p. 03). Porém, é possível perceber a reconstrução dos primeiros passos da professora na carreira e, a sensação de que os fatos autobiográficos se fundem aos ficcionais é permanente durante toda a leitura do título,

1 Bourdieu em seu texto “A ilusão autobiográfica” (2005) apresenta a narrativa de vida submetida a uma seleção de acontecimentos pode não se constituir num documento que corresponda ao que, de fato, ocorreu na realidade. Trata-se de um texto ficcional, de uma reconstrução literária sobre um conjunto de fatos que pode se aproximar ou não da realidade vivida, que pode reproduzir episódios imaginários ou reais, uma história idealizada ou concreta, mas que de todo modo não invalida seus usos como fonte e objeto de pesquisa. Tendo em vista o processo complexo de elaboração das memórias individuais e coletivas, cabe dizer que os destaques feitos ao livro e comentados por mim nesse momento estão condicionados tão somente às relações afetivas e intelectuais que mantenho com o mesmo e, muito pouco com a busca de uma pretensa verdade da obra.

relacionando-se à biografia da autora. Violeta Leme Fonseca atuou como professora do ensino primário em várias escolas do interior de São Paulo e da capital entre os anos de 1905 e 1935. De sua biografia destacam-se os fatos de que ela teve sete irmãs, dentre as quais quatro delas atuaram como professoras, foi Vice-Presidente da Cruz Vermelha de Itatiba, e em 1918 participou ativamente do atendimento às vítimas da gripe espanhola. Seu livro, primeiramente publicado sob pseudônimo de Dora Lice (1928) é reeditado em 1952 momento no qual se revela a verdadeira autoria do romance (MORAES, 2019).

Dos passos iniciais da protagonista na carreira destaca-se em primeiro a escolha da profissão. Dora Lice não queria ser professora e crescendo “[...] Entre os folguedos da meninice e os desvelados carinhos dos paes, desabrochara a creança cheia de frescura e crescera em graça e vigor” (DORA LICE, 1928, p. 14), logo teve que lidar com as revezes do destino: “[...] Trazendo o rosto angustiado, entrara seu pae, em casa, um dia. Estava arruinado! A libertação dos escravos lhe havia desorganizado a lavoura. A baixa do café, a par de transações infelizes, lhe levavam a esperança de salvar sua bella e rica propriedade” (*idem*, p. 18). E, nesse contexto, Hermengarda “[...] Procurando amenizar a rudeza do golpe que ferira o pae, tomou a seu cargo a educação dos irmãos pequenos, trocando, resignada, difícil ofício a si mesma imposto, o sonho que estivera prestes a realizar” (DORA LICE, 1928, p. 18). Como preceptora, “[...] dirigindo tudo com muito método, disciplinara os irmãos como em collegio. As horas das refeições, as do estudo, e do recreio, tudo estava regulado. Quando queriam revoltar-se contra a sua autoridade, sabendo Ella que a sciencia de educar é a ‘sciencia da razão e do coração’, alçava a ternura de irmã e, os pequenos rebeldes se tornavam submissos” (*idem*, p. 19-20). Reproduzir o que era conhe-

cido das escolas as quais frequentou torna-se, desse modo, a forma segura de conduzir a instrução dos irmãos menores, não sem atentar para a importância dos laços sentimentais neste processo.

A reprodução do que era conhecido das práticas de professores, especialmente daqueles com os quais teve contato no seu processo de escolarização, constitui característica importante dos saberes profissionais docentes engendrados nas primeiras Escolas Normais instaladas nos séculos XIX em São Paulo e Rio de Janeiro denominados como “saberes artesanais” (Villela, 2005) oposto aos saberes técnicos dos *experts* em educação. É no decorrer do século XIX e por meio das constantes reformas educacionais e da disseminação de periódicos especializados em ensino que os saberes das normalistas perdem sua característica mais “artesanal” tornando-se “profissional”.

[...] no primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ‘ofício’, no segundo, a formação obedece a critérios racionais com um conteúdo definido, local e material apropriados (VILLELA, 2005, p. 83)

Relevante perceber que apesar de Violeta Leme Fonseca recuperar as experiências de escolarização e de práticas docentes de Hermengarda nas escolas republicanas do início do século XX, nas quais os saberes profissionais forjados no âmbito das Escolas Normais no decorrer do século XIX estariam supostamente mais consolidados e reconhecidos no campo educacional paulista (cenário do enredo da obra) e da efervescência que se vivenciava no campo e que culminaria com a publicação do *Manifesto da Escola Nova* em 1932, ainda há a prevalência da autora pelos saberes constituídos por ela, na sua experiência diária, em contato com as suas alunas. De acordo com Dora Lice (1928), a protagonista:

Tendo um sistema de ensino todo seu, organizava Hermengarda planos de aula que davam ótimos resultados. Lia autores estrangeiros (nada possuíamos em vernáculo, sobre pedagogia e psicologia) e aprendia nelles o que os dirigentes ignoravam. Esforçada, como era, sabia por em prática, com muito proveito para as alunas o que a teoria lhe ensinava. (DORA LICE, 1928, p. 46-47)

E os pais das alunas, “satisfeitíssimos com o rápido progresso das filhas, iam pessoalmente, levar-lhe os seus aplausos, e testemunhar-lhe a mais sincera gratidão” (*idem*, p. 52) a comprometida mestra das meninas, que muita resistência teve para enveredar pelo caminho da docência. Naquele momento,

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62)

A protagonista compreendia as dificuldades relacionadas ao trabalho docente nas primeiras instituições republicanas públicas de ensino e utiliza o seu texto para assinalar algumas situações que para ela seriam inconcebíveis para a constituição de uma digna representação de trabalho e de carreira docente. Dentre as denúncias, cabe retomar as relacionadas às distinções sociais e de gênero existentes na carreira e profissão. Aos homens formados pela Escola Normal caberia ocupar cargos superiores na hierarquia do ensino e com melhores salários, tal como a autora descreve no encontro que teve com um antigo colega na situação de escolha da escola, que recém-formado já ocupava o cargo de inspetor na Diretoria de Instrução Pública.

No diálogo estabelecido entre o Sr. Alúcio e Hermengarda, destaca-se a fala do professor: “- O magistério é uma nobilíssima carreira,

mas de todas, a menos independente. Obrigamos a trazer curvada a frente” (DORA LICE, 1928, p. 33). Ao que respondeu prontamente a jovem professora: “- Pois a minha eu a conservarei sempre erguida!” (*idem*), atitude que mantém durante todo a trama e apesar das condições adversas de vida e de ofício. As primeiras denúncias estavam aí feitas e relacionavam-se as injustiças sociais percebidas nas melhores classificações escolares e postos de trabalho aos jovens provenientes das famílias mais abastadas.

Diferente das colegas de turma que possuíam seus “padrinhos”, ou seja, pessoas influentes para indicar as recém-formadas professoras para instituições mais bem localizadas, Hermengarda não teve essa sorte e inicia sua carreira em uma escola rural de difícil localização no interior de São Paulo. É importante elucidar que a progressão “comum” na carreira docente naquele período, para as professoras de frágil capital social, era atuar por alguns anos em escolas isoladas para depois pleitear uma vaga nas escolas reunidas e/ou grupos escolares, considerado o símbolo da forma mais moderna e organizada de ensino.<sup>2</sup>

Essa modalidade de escola primária foi implantada, pela primeira vez no Brasil, no Estado de São Paulo em 1893 e correspondeu, na época, a um novo modelo de organização

2 Os grupos escolares paulistas, caracterizados pelas escolas graduadas cujo método de ensino é o simultâneo, foram criados em 1893 e marcaram a organização dos sistemas públicos e estatais de ensino, especialmente por estabelecerem alterações relevantes para a organização administrativa e pedagógica da escola primária. Não obstante os grupos terem assumido um caráter modelar, deve-se considerar a diversidade dos estabelecimentos de ensino primário existentes até 1930: escolas-modelo (criadas pela reforma de 1890 para a realização da prática de ensino dos estudantes normalistas), escolas reunidas (cujo número de alunos não era suficiente para se formar um grupo escolar) e escolas isoladas (com um único professor e alunos de diferentes idades e níveis de ensino no mesmo espaço). Além dessas distinções, existem aquelas percebidas entre os estabelecimentos localizados na zona urbana e na zona rural (SOUZA, 1998; GALLEG0, 2003).

administrativo-pedagógica da escola primária com base na graduação escolar –classificação dos alunos por grau de adiantamento –, no estabelecimento de programas de ensino e da jornada escolar, na reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício-escola para atender a um grande número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade e padronização do ensino. Este tipo de escola foi considerado o mais adequado para a escolarização em massa e tornou-se, em pouco tempo, o modelo predominante de escola primária em São Paulo e no país. (SOUZA, 2001, p. 76)

Na espera por sua tão almejada promoção para atuar no grupo escolar, Hermengarda narra em diferentes momentos do texto as dificuldades de trajeto até as escolas isoladas e para a acomodação da professora em localidades desconhecidas, a falta de recursos e materiais próprios ao ato de ensinar, a escassez de manuais e periódicos especializados aos quais pudesse inspirar suas práticas, além dos embates travados entre a jovem professora e os diretores e os inspetores de ensino, que possuíam, nas palavras da autora, pouca e ineficiente formação, muitas vezes mais atrapalhando o bom andamento das aulas e o aprendizado das crianças do que auxiliando. Lecionar em uma escola longínqua e com liberdade ou em um grupo reconhecido e sob a dura fiscalização dos diretores e inspetores de ensino? Tal dúvida acompanhou a protagonista que durante toda a trama transita entre os dois modelos propostos de organização escolar.

Por meio da reconstituição da história de vida e profissional de Dora Lice, em um texto produzido inicialmente como uma denúncia das condições aviltantes de vida e de trabalho da professora, aprendemos lições importantes sobre as vicissitudes da organização do sistema público de educação, especialmente, as escolas primárias e as Escolas Normais do

período republicano. O livro possibilita uma compreensão mais acurada e problematizadora do que foi o campo educacional nas primeiras décadas do século XX denotando um ponto de vista original e destoante dos discursos e publicações consideradas oficiais.

## As lições sobre o fracasso escolar e as contribuições do sistema educacional para a sua manutenção

Inicialmente publicado em 1990, o livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” é fruto da tese de livre-docência de Maria Helena de Souza Patto, considerada por especialistas do campo uma das “mais valiosas referências da psicologia escolar e da psicologia brasileira” (KOHATSU, 2015), cujas análises não se restringem ao campo da psicologia, mas constitui-se referência fundamental no campo da formação de professores e de especialistas de ensino. O sucesso e pertinência da obra podem ser atestados pelas suas sucessivas reimpressões até a publicação da sua quarta edição, considerada comemorativa dos 25 anos da tese em 2015, acrescida de um significativo complemento: entrevistas com as crianças, já adultas, 25 anos após a pesquisa inicial em um texto assinado por Denise Trento Rebello de Souza e Daniele Kohmoto Amaral e fruto da dissertação de mestrado da segunda autora, além de um posfácio escrito por Patto (2015).

Considerada não somente uma crítica ao sistema de ensino, mas também das formas pelas quais a psicologia seleciona seus objetos de estudos e debruça-se sobre a investigação das diferenças individuais, traduzindo-as como inaptidão, incapacidade, inferioridade, especialmente em relação às crianças das classes populares, o livro, que possui 454 páginas na sua 4ª edição, discute temáticas como:

as raízes históricas sobre o fracasso escolar – a era das revoluções e do capital, os sistemas nacionais de ensino, as teorias raciais e a psicologia diferencial; as formas capitalistas de pensar a escolaridade no contexto brasileiro – primeira república no Brasil, as teorias raciais, o mito do Jeca Tatu e o lugar da medicina na constituição da psicologia educacional; o discurso oficial sobre o fracasso escolar divulgado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e em outras publicações; a escola e a sua racionalidade burocrática: a instituição investigada e uma incursão pelos seus bastidores por meio das histórias de Ângela, Humberto, Nailton, Augusto e da professora Neide.

No posfácio e a propósito da pesquisa realizada há 30 anos, a autora relembra como as explicações sobre o fracasso escolar de crianças pobres, negras e mestiças baseadas na teoria da carência cultural a incomodavam, chegando mesmo a percebê-las como um racismo disfarçado. Suas inquietações a faz retomar a expressão “dificuldades de aprendizagem”, bastante comum em documentos oficiais do sistema educacional paulista, em falas de diretores e professores, assim como em laudos emitidos por especialistas da saúde (médicos, psicólogos e psicopedagogos) trocando-a por outra: “dificuldades de escolarização” indicando, desse modo e pela primeira vez na literatura da área, a possibilidade de que os problemas escolares sentidos por crianças moradoras de bairros pobres e favelas poderiam ter como fonte a escola e suas práticas. Sobre os usos distintos das expressões, retoma a autora:

Durante muitos anos, vali-me dessas duas expressões em aulas, palestras e conferências para assinalar duas concepções diversas das causas do fracasso escolar. Mais que isso, em 1982 já estava em gestação a ideia de um projeto de pesquisa que possibilitasse a compreensão do processo de produção do fracasso escolar na vida diária de uma escola. (PATTO, 2015, p. 435)

Teorias e teses formuladas nos campos da sociologia, da filosofia e da psicologia, com maior ênfase, são retomadas para discutir as matrizes explicativas de diferentes formas de compreender o fracasso e o baixo rendimento/desempenho escolar de crianças provenientes das camadas sociais menos privilegiadas, além de elementos históricos que encadearam tais teorias. Assim como o texto de Violeta Leme Fonseca, o livro de Maria Helena Patto (2015) possui passagens duras, difíceis de ler, relatos de denúncias dos maus tratos físicos e psicológicos sofridos pelas crianças consideradas “problemas” – que não aprendiam ou não se comportavam de acordo com as normas da instituição.

A dureza das descrições da vida escolar das crianças, as dificuldades e os preconceitos sofridos são nuançados pela retomada das histórias de vida e de escolarização das crianças e da professora responsável pela classe, nos permitindo conhecer as crianças de outros modos e em outros contextos diferentes da sala de aula, suas habilidades e potenciais de aprendizado. Organizado dessa forma, cenário e personagens, a questão da produção do fracasso escolar é apresentada de forma questionadora e reflexiva, tensionando teses que sempre confirmavam a certeza da incapacidade e na inaptidão intelectual das crianças provenientes de famílias pobres, classificadas como desestruturadas e frutos de ambientes culturalmente carentes. Nas palavras da autora,

Como conseguir uma ‘descrição da escola como instituição articulada organicamente à estrutura de determinada formação social? Seria preciso reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. (PATTO, 2015, p. 437)

Com o objetivo de desvelar as formações familiares e sociais historicamente determinadas de forma relacionada à produção do fra-

casso pela escola, Maria Helena Patto (2015) utiliza as histórias de vida das crianças e das professoras por meio de inúmeras entrevistas com os diferentes atores envolvidos no processo: pais, professores(as), crianças e especialistas, além de observações das crianças no contexto da sala de aula e fora dele. A leitura das histórias de vida nos possibilita ter uma visão orgânica e articulada de elementos relacionados ao sistema, as ideologias que os sustentam, assim como de práticas e representações dos professores que passam, na maior parte das vezes, despercebidas favorecendo a produção do fracasso no contexto escolar como acontecem nas histórias de crianças como Ângela e Nailton, que foram localizados e novamente entrevistados 25 anos após a pesquisa inicial. Humberto e Augusto não foram localizados e deles só temos referências dos seus períodos de escolarização primária e do que dizem os colegas a respeito das suas trajetórias 25 anos depois (AMARAL, SOUZA, 2015). Por este motivo, voltamos aos relatos de Ângela e Nailton cotejando as versões das crianças e dos adultos.

Ângela deseja “ser inteligente”, considera tal característica importante para uma mulher, e diz isso reiteradas vezes no reencontro com as pesquisadoras. Como filha mais velha de um casal de migrantes nordestinos, Ângela assume para si desde cedo as tarefas relacionadas aos cuidados com a casa e com os irmãos mais novos, preferindo, em algumas situações, ficar em casa ao invés de ir para a escola, o que poderia ter resultado na sua primeira reprovação, segundo a sua mãe. Sua entrada na escola no ano de 1982 é marcada pelo contexto de excesso de responsabilidades domésticas e pouca atenção individualizada dos adultos, o que acarretaria na percepção de Patto (2015) sobre Ângela certa confusão “quanto ao seu lugar no grupo familiar e foi com essas carências e essa confusão [...]” (PATTO, 2015, p. 310) que iniciou

sua experiência na escola primária no ano de 1982. Na percepção de Cícera, mãe de Ângela, a filha não tinha “amor na escola” e “não gosta de estudar”, porém a mãe não estava completamente convencida disso, demonstrava ansiedade e dúvidas sobre o destino escolar da filha, parecia ter-se apropriado de um discurso alheio, indicando em alguns momentos “perplexidade” diante do fracasso da filha e elaborando várias hipóteses sobre o fato:

*‘Não sei porque repetiu’.* Ora aponta o desgosto pela escola e o gosto pelos trabalhos domésticos, ora refere-se à constituição física de Ângela (*‘Ela é pequena para a idade mas é esperta, a família do pai é toda baixinha’*), ora suspeita que sua memória pode estar fraca porque ela se recusa a comer antes de ir para a escola, ora imagina que seus desentendimentos com o marido podem preocupá-la. (PATTO, 2015, p. 312 – grifos da autora)

De acordo com Patto (2015), “[...] não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com a sua subjetividade” (idem, p. 313). Na sala de aula, segundo a professora Neide, Ângela gostava de brincar de bonecas e não acompanhava a turma, por este motivo logo foi categorizada pela professora e especialistas como uma criança “imatura”, “deficiente mental” cujo “desinteresse dos pais” pela vida escolar da criança e a “paranoia da mãe” justificaria o seu fracasso. Rotulada precocemente teve sua vida escolar transformada em assunto de “domínio público”, tornando-se objeto de incontáveis “profeccias autorrealizadoras” sobre o fracasso das crianças provenientes das camadas populares. Por outro lado, na percepção da investigadora:

Seu comportamento em sala de aula não sugere qualquer tipo de deficiência mental; seu desempenho não difere do da maioria de seus colegas, muitos dos quais foram aprovados: responde como pode a solicitações que carecem de significado, não entende muitas vezes ex-

plicações incompreensíveis, revela capacidade num curto período no qual é objeto de atenção e da simpatia da professora, para voltar a procurar a janela como possibilidade de 'fuga' de uma situação mortificante, radicalizando, assim, o próprio comportamento valorizado pelas educadoras: a passividade. (Patto, 2015, p. 312)

No relato organizado 25 anos depois, Ângela conta que concluiu o Ensino Médio no período noturno aos 30 anos de idade demonstrando dificuldade em se desvencilhar dos estigmas dos seus primeiros anos de escolarização, somando-se a isso as dificuldades para conciliar a vida de mãe trabalhadora com os estudos, necessitando interromper cursos por diversas vezes. Diz do seu desejo em cursar a universidade, possui o sonho de tornar-se veterinária ou administradora e explica que para alcançar tal intento realizou o Exame Nacional do Ensino Médio, mas não obteve sucesso. Os estudos constituem parte importante na vida de Ângela, apesar de todas as dificuldades vivenciadas desde a infância, ela percebe no acesso aos níveis superiores de ensino maiores probabilidades de conseguir melhores empregos e salários. Porém, de acordo com as pesquisadoras,

Na realidade, tem poucas chances de conseguir ingressar numa faculdade e continua a vivenciar processos de marginalização que certamente tem relação com uma trajetória escolar impactada por pesadas marcas de sua experiência de escolarização: os rótulos de que foi alvo e a má qualidade do ensino inicial observada em sala de aula, registrados em A produção do fracasso escolar, e os sérios problemas que afetam o ensino médio noturno, como mostram tantas pesquisas. (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 419)

Colega de turma de Ângela, a história de Nailton tem início em 1984, quando cursava pela terceira vez a primeira série aos nove anos de idade. Ele era o segundo de cinco filhos de Glória e Pedro, dois migrantes nordestinos de pouca escolaridade e estava entre as crianças

consideradas problema da classe da professora Neide, mas, no seu caso, o comportamento e aprendizado insatisfatórios são explicados em termos médicos. Assim como Ângela, fora classificado como "deficiente mental" e a rotulação elaborada no ambiente escolar é referendada por especialistas do campo da medicina. Na primeira consulta, em 1982, Nailton é diagnosticado pelo psiquiatra como oligofrênico, mas de caso leve, solicita vários testes e exames e acaba por encaminhá-lo para um grupo de "estimulação social e psicopedagógica", além de receitar um remédio (ansiolítico). Em 1983, retorna ao ambiente médico em várias situações, recebendo para cada consulta um novo medicamento (de forma geral, ansiolíticos e antidepressivos) e por fim o encaminhamento médico para a classe especial. Entretanto, quando observado e entrevistado em sua casa, longe do ambiente escolar, Nailton demonstra afeição pelas brincadeiras de rua e pelos colegas, habilidade para a construção de pipas, além de outros artefatos para suas brincadeiras (Patto, 2015).

Além de habilidoso, persistente e ativo em seu cotidiano, Nailton revela capacidade cognitiva ao realizar suas atividades lúdicas. A produção de pipas com pedaços exíguos de papel requer noção de espaço e superfície, e capacidade de planejar e antecipar resultados. Da mesma forma, sua aptidão para avaliar situações indica a realização de operações mentais que em nada sugerem a presença de oligofrenia, mesmo que "leve". (*idem*, p. 341)

Nailton deixou a escola na 5ª série, em 1991 quando completaria 16 anos, sendo que "[...] A vivência de processos de violência (sutíl ou não) certamente contribuiu para que o desfecho de sua trajetória de escolarização se desse na 5ª série" (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 422) "Havia mais obstáculos do que incentivo à aprendizagem" (*idem*) de Nailton. Quanto entrevistado, na fase adulta de vida, Nailton procura



se furtar às lembranças do passado, dizendo que “eram coisas do passado”. Tal resistência “[...] pode ser indicativa de quanto a instituição escolar deixou marcas negativas. Ele parecia querer silenciar as angústias de suas experiências escolares” (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 421). Ao contrário da sua colega de classe Ângela, Nailton não apresenta desejo em frequentar o ensino superior, fez um curso de mecânica e “ensina ao filho de quatro anos as letras do alfabeto, iniciativa que parece querer assegurar ao filho um bom começo de vida escolar.” (*idem*, p. 426) denotando a valorização do aprendizado e o anseio de que o filho não tenha o mesmo destino que o seu.

Ao retomar as histórias de vida e de escolarização das crianças consideradas “fracassadas” escolares por meio de entrevistas e observações em campo é possível não somente questionar as explicações médicas, psicológicas, sociológicas e históricas sobre o tema do fracasso nas escolas de periferia e entre as crianças das camadas populares, mas reafirmar a relevância dos estudos que usam os relatos de vida, (re) constituídos neste trabalho por meio das entrevistas, como fontes e objetos de estudo. É por meio dessa metodologia de pesquisa que fica comprovada a insuficiência da escola laica, pública, gratuita e pretensamente para todos na condução dos aprendizados e desenvolvimentos múltiplos dos indivíduos, tornando-se, desse modo, em espaços da construção de histórias de submissão e rebeldia.

### Será tão improvável assim?: sucesso escolar nos meios populares e as lições de Lahire

Apropriando-se dos conceitos formulados por Pierre Bourdieu, tais como *campo*, *habitus* e *capital*, Bernard Lahire (2008) discute em seu texto o sucesso escolar e as condições de sua

concretização nos meios populares, desvelando o que ele denomina como “as razões do improvável”. Em sua obra, organizada em 367 páginas e publicada pela Editora Ática no ano de 2008, Lahire (2008) afirma que os estilos de “sucesso” são múltiplos e para compreendê-los faz-se necessário um estudo relacionado de várias categorias analíticas que o compõe, como por exemplo: “As formas familiares da cultura escrita”, “Condições e disposições econômicas”, “A ordem moral doméstica”, “As formas de autoridade familiar” e “As formas familiares de investimento pedagógico”. De acordo com Lahire (2008):

Para sermos mais precisos, o objeto central de nosso trabalho são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamentos escolares de uma criança de cerca de 8 anos de idade. (LAHIRE, 2008, p. 12)

As famílias investigadas por Lahire (2008), apesar de pertencerem a outros tempos e espaços sociais (contexto educacional francês na década de 90 do século XX) apresentam configurações bastante semelhantes aos perfis das crianças e das famílias investigadas por Maria Helena de Souza Patto (escola pública brasileira na década de 80 do século XX). Na sua grande maioria são constituídas por pais migrantes, analfabetos, que vivem com dificuldades materiais e possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar, seus valores e suas normas. A questão que o sociólogo se coloca diante de um quadro como esse é: “[...] como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola? – pergunta o sociólogo em busca de maiores informações” (LAHIRE, 2008, p. 11) ou ainda, como na ausência de um capital cultural

estruturado, os conhecimentos escolares podiam/podem ser apropriados pelas crianças?

Com relação aos conceitos de sucesso e fracasso escolar, Lahire (2008) pondera que, como categorias produzidas pela própria instituição, os termos não são nunca totalmente explícitos e são sempre suscetíveis de variações. Como produtos discursivos históricos de uma configuração escolar e econômica singular, seus sentidos e consequências variam em função do tempo e dos graus de exigência de escolarização, assim como do mercado de trabalho, que estabelece novas ou maiores qualificações dependendo do contexto histórico e social. Especificamente sobre o termo fracasso, afirma:

De certo modo, podemos dizer que os casos de 'fracassos' escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...]. (LAHIRE, 2008, p. 19)

Assim como alerta Maria Helena Patto (2015) sobre a necessidade de compreender o comportamento escolar de uma criança de forma articulada ao modo como a instituição se relaciona com a sua subjetividade, Lahire (2008) afirma que a personalidade da criança, sua forma de pensar e seus comportamentos, ações e reações não podem ser compreendidas fora das relações sociais nas quais são tecidas, em um primeiro momento, entre ela e os seus membros familiares e em meio a um universo de objetos ligados as "relações sociais intrafamiliares". A criança não reproduz de forma direta as formas de agir de sua família, mas encontra uma forma própria de se comportar em função das relações de "interdependência" no meio que está inserida.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela cons-

tituiu seus esquemas de percepção, julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem 'reagir' quando 'funcionam' em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 2008, p. 19)

Com o propósito de desvelar as razões do sucesso nos meios populares, Lahire (2008) investiga crianças da 2ª série do 1º grau de quatro grupos escolares situados em zonas de educação prioritária<sup>3</sup> na periferia de Lyon, França. O grupo de crianças foi constituído após algumas etapas e comportou 14 crianças em situação de "fracasso" (5 meninas e 9 meninos) e 13 crianças em situação de "sucesso" (8 meninas e 5 meninos). O autor e sua equipe realizam entrevistas com 26 famílias em suas casas, elaboram notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas, analisam as fichas com informações escolares, os cadernos de avaliação, realizam entrevistas nas escolas com cada uma das 27 crianças e com os sete professores envolvidos e quatro diretores, no começo e no final do ano letivo, buscando, desse modo, cruzar os dados relacionados às informações sobre as crianças, suas famílias e seus desempenhos nas salas de aulas.

As entrevistas e análises dos documentos estão organizados em perfis, que o autor intitula no livro como "configurações e variações sobre o mesmo tema". A discussão dos casos de sucesso ou insucesso levados à efeito por Lahire (2008) são apresentados e analisados sob os seguintes subtítulos: "O elo impossível", "A herança difícil", "Da indisciplina à autodisciplina", "Sentimento de inferioridade, sentimento de superioridade" "Configurações familiares heterogêneas", "A criança no centro da família", "Investimento familiar positivo

3 As zonas de educação prioritária (ZEPs) da França designam políticas educativas destinadas a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades de escolarização por meio de um tratamento preferencial que consiste em "dar mais (ou melhor, ou de outra maneira) aos que possuem menos." (Rochex, 2011)

ou negativo” e “Os brilhantes sucessos”. Para cada subtítulo estão agrupados de três a quatro perfis de estudantes, suas famílias e contexto escolar e desses 26 perfis construídos selecionamos dois para tratar neste artigo, um que trata de um caso de fracasso e outro de sucesso escolar.

O primeiro perfil trata da trajetória de Ryad, que apesar da pouca idade já possui um ano de atraso escolar e é apresentado pelos professores como uma criança “inadaptada” e pouco afeita ao contexto da sala de aula:

Ryad, que entrou na escola maternal quando tinha 4 anos e 2 meses, foi rapidamente considerado como uma criança ‘inadaptada’ em relação às exigências escolares. ‘Criança medrosa, pouco à vontade na classe’, que ‘fica sozinho’, ‘muito pouco maduro para aprender a ler’, se mostrava ‘superprotegido’ pelos pais, ‘o queridinho’, ‘começou a saber ler em voz alta aos 7 anos e 10 meses’. Ryad é a única criança de nossa amostragem que foi indicada para seguir aulas de recuperação no final da 2ª série’. Seus dois professores o consideram difícil de ser ‘entendido’, com ‘enormes problemas de compreensão, mesmo na comunicação coloquial’, e ‘que se deixa levar pelas brincadeiras dos outros’. (LAHIRE, 2008, p. 107-108)

Ryad tem pais argelinos, de origem agricultora e analfabetos tanto em francês quanto em árabe, eles nunca foram à escola. O pai fez cursos e opera com máquinas eletrônicas de concreto e no momento da entrevista estava desempregado. A mãe nunca trabalhou e se arrepende de não ter aprendido a ler e escrever. Ryad é o filho mais novo de cinco irmãos. Da família, destaca-se a desenvoltura de Nora, filha mais velha, “quem responde a nossas perguntas em uma família na qual é a responsável pela gestão administrativa e pelo acompanhamento escolar de Ryad” (LAHIRE, 2008, p. 108). Nora pode ser considerado um caso de sucesso, ela obtém melhor desempenho dentre todos os irmãos e conclui com certa facilidade o

2º grau, só teve uma reprovação. Nas palavras do autor, “Tudo repousa sobre ela, o que pode explicar em grande parte a dificuldade escolar de Ryad” (*idem*, p. 108).

Ryad vive, portanto, rodeado de membros de sua família que leem, de uma irmã que organiza a vida familiar como uma segunda mãe de família, mas escolarizada e racional que sua própria mãe. No entanto, não basta estar ‘rodeado’ ou ‘cercado’ para conseguir construir concretamente suas competências culturais.” (LAHIRE, 2008, p. 109)

Nora representa o polo mais instruído da família de imigrantes argelinos analfabetos. Ela compra o jornal de duas a três vezes por semana, foi assinante de revistas e empresta livros regularmente da Biblioteca Municipal de Lyon ou das amigas. É Nora quem acompanha a vida escolar do irmão mais novo, verifica suas notas, realiza as tarefas de casa conjuntamente, vai às reuniões de pais e atesta a dificuldade do irmão para realizar as tarefas escolares: “A hora da lição de casa parece ser muito desgastante para Ryad, que chora cada vez que tem que aprender uma lição [...]” (*idem*, p. 110). Segundo a irmã, o baixo desempenho ou as dificuldades escolares do irmão podem ser explicados pelo fato de que, como filho caçula, é “muito superprotegido e que nunca é colocado diante das suas obrigações” (LAHIRE, 2008, p. 110).

Há na configuração social e familiar de Ryad dois exemplos que indicam o sucesso, no caso da irmã e o insucesso, atribuído à Ryad em uma mesma organização familiar. Entretanto, mesmo em meio às descrições e especulações sobre as causas do fracasso de Ryad, existe um momento da sua ainda curta vida escolar no qual ele consegue estabelecer sentido para o trabalho, especificamente para a leitura, quando passa a se relacionar com uma “senhora da cantina” que fazia com ele leituras de textos em seu tempo ocioso na escola:

A figura da 'senhora da cantina' que deu atenção a Ryad, consagrando-lhe um pouco de tempo, é o exemplo de uma situação, excepcional e não durável, na qual ele pôde constituir através de uma relação socioafetiva privilegiada, um princípio de motivação ou de interesse pela leitura e pelas coisas escolares ('Chegava todo contente, falava disso com a gente à noite') (LAHIRE, 2008, p. 113)

O segundo perfil elaborado pelo autor e que será retomado aqui como exemplo de um caso de sucesso escolar intitulado pelo mesmo como "Um caso ideal" é o da estudante Nadia D., nascida em Oullins e sem nenhuma repetência. Nadia é órfã de mãe, que possuía diploma em nível de 2º grau na área de matemática e ciências físicas, além de uma licenciatura em russo. Já seu pai, pouco culto na percepção da avó de Nadia, é motorista-entregador e visita a filha todos os domingos. Por conta da morte da mãe, Nadia vive com os avós paternos, em uma configuração familiar homogênea, na qual as incitações culturais são incessantes e onipresentes, mora em um amplo apartamento "impecável: arrumado, limpo, claro e espaçoso" (LAHIRE, 2008, p. 303) e do seu quarto destacam-se artefatos escolares "principalmente livros e uma lousa" (idem, p. 304). Da perspectiva escolar:

Nadia é vista como uma criança que se adapta bem escolarmente, embora 'tenha dificuldades para se desenvolver, às vezes'. O professor da 2ª série do 1º grau observa que ela sempre 'progredir', que 'vem à escola contente', que 'sabe bem as lições' e que se sente 'que ela vem a escola para ter sucesso. (LAHIRE, 2008, p. 305)

O perfil de Nadia é excepcional de uma criança que "vive uma socialização estável, sistemática e não contraditória que a leva a um 'sucesso' escolar 'brilhante'" (idem). É leitora assídua, escreve e se expressa bem e nos momentos de lazer simula situações de sala de aula com os primos nas quais assume o papel da professora. Entretanto, seu êxito não é ex-

plicado como apresenta Bourdieu (1998b) em algumas de suas investigações compiladas no livro "Escritos de Educação" pelos diplomas ou pelo tipo de profissão exercida pelos avós. A avó de Nadia é responsável pela casa e cursou durante dois anos uma escola na França, seu avô é aposentado e trabalhou como montador em metalúrgica e frequentou escola na Argélia até o fim do curso primário, mas a figura que se destaca da configuração familiar de Nadia é a da avó materna.

Ela é a responsável por toda a organização da vida doméstica e escolar da neta, cuida de todos os papéis relacionados a vida administrativa e burocrática da família, determina as "atividades dos diferentes dias, os horários das refeições, os horários de deitar [...] são de grande precisão ('É pontual, é exato), e estão calcados nas exigências escolares" (LAHIRE, 2008, p. 307). Descrita pelo autor como portadora de uma "bulimia cultural" dotada de uma "curiosidade enciclopédica" respeita demasiadamente o saber e a "alta cultura". A avó de Nadia lê vorazmente e denota em suas falas uma "enorme vontade de saber que sente dentro de si". Orgulha-se, sobremaneira, dos "sucessos" escolares e sociais dos filhos, foram pais que se sacrificaram para apoiar os percursos de escolarização dos filhos e "esperam fazer o mesmo pela neta, a quem dedicam um verdadeiro culto" (idem, p. 308). Nadia percebe o investimento dos avós e também se empenha na obtenção das boas notas:

O amor dos avós para com a neta se manifesta pelo 'sucesso' escolar de Nadia, que sente que terá tanto mais amor por parte dos avós quanto mais progredir na escola. Nessa economia afetiva especial que se instaurou, qualquer sucesso escolar se converte em amor. (LAHIRE, 2008, p. 310)

Ao tratar do tema sucesso, Lahire (2008) não pode furtar-se de tratar do seu oposto, o insucesso escolar. Nos diferentes perfis apre-

sentados em seu livro é possível perceber que as causas e justificativas para o sucesso ou o insucesso dependem de um conjunto de elementos não somente relacionados às configurações familiares dos estudantes, Ryad, por exemplo, vive em um contexto familiar que permitiu o sucesso da sua irmã, mas não o seu, mas também a outros elementos que extrapolam o contexto escolar e o da sala de aula. Ryad elabora vínculos bastante férteis com a leitura não a partir da insistência da irmã, mas do auxílio de uma funcionária da cantina, denotando, desse modo, que o seu fracasso não é inexorável, mas dependente das relações socioafetivas que estabelece. No caso de Nadia, há uma configuração semelhante, a menina se esforça e dedica-se ao estudo compreendendo o seu sucesso como prova do amor para com os seus avós.

## Considerações Finais

[...] a essas crianças não faltava inteligência, mas numa escola onde predominava o preconceito contra as famílias pobres, seu rendimento escolar dificultado pela má qualidade do ensino, pela agressividade de algumas professoras e em desacordo com os critérios de avaliação vigentes, resultava em rótulos que desqualificavam sua capacidade intelectual. (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 428)

“A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena de Souza Patto e “O calvário de uma professora” de Dora Lice, duas obras distantes no tempo, nas pretensões e em seus formatos, são retomadas aqui de forma relacionada por fazerem parte da minha biblioteca pessoal e constituírem referências reiteradas nos meus estudos. O primeiro é resultado de uma investigação acadêmica, datada e formatada pelos cânones da academia e de seus ditames, a segunda, um romance, de escrita mais livre, apesar do compromisso assumido pela autora logo nas

primeiras páginas do escrito em realizar uma denúncia das condições péssimas de vida e de trabalho das professoras das primeiras escolas republicanas. A aproximação das duas obras e a sua retomada neste artigo se dá especialmente por dois motivos: o primeiro relaciona-se as formas pelas quais as autoras perscrutam o cotidiano escolar, tematizando sua *cultura e forma escolar*<sup>4</sup> para tratar das suas fragilidades, lacunas, falhas, desnaturalizando práticas e representações comuns sobre contexto escolar e, a segunda, relaciona-se a forma pelas quais as autoras fazem isso, Violeta Leme Fonseca recriando a história de vida de Hermengarda através de aspectos reais e ficcionais da vida da professora e Maria Helena Patto recuperando elementos reais das histórias de vida e de escolarização das crianças Ângela, Humberto, Nailton e Augusto e de sua professora, Neide.

O livro de Lahire (2008) é apresentado de forma complementar e diametralmente oposto à discussão realizada por Maria Helena de Souza Patto (2015), mas assim como as autoras citadas, contribui para desvelar aspectos relevantes das práticas escolares, mas não somente. Lahire (2008), ao propor o estudo do tema sucesso escolar nos meios populares, não conseguiu furtar-se da discussão do seu oposto, o fracasso. Um conjunto considerável dos perfis de crianças e famílias analisado pelo autor indica como é difícil para determinadas famílias cujo capital cultural não se coaduna ao esco-

<sup>4</sup> A *cultura escolar* (JULIA, 2001) pode alterar-se de acordo com os contextos históricos, o nível de instrução (ensino primário, superior, técnico), as sociedades, os projetos políticos e econômicos para a educação. O estudo destas permanências e rupturas permite compreender os princípios de engendramento e de inteligibilidade inerente a unidade da *forma escolar*, específica de uma configuração histórica particular e elaborada em determinadas formações sociais em certa época (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Concebida em um contexto específico que é a escola, a *forma escolar* pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada aproximando-se desse modo da formulação do conceito *cultura escolar*.

lar, favorecer o êxito de suas crianças, obtendo, por vezes, sucessos parciais, para alguns filhos e não para todos e mesmo em condições ideais de vida, a herança, muitas vezes, pode não ser apropriada. A leitura das histórias de vida das crianças e das suas famílias permitem interpretações férteis e não deterministas sobre o tema em tela. Ryad possui dificuldades escolares, mas ao se relacionar com outro adulto diferente do seu contexto escolar e familiar, consegue elaborar por um curto espaço de tempo, somente enquanto se relacionou com a profissional, significados positivos para a leitura. Por outro lado, apesar de ser considerada uma estudante exemplar, os professores de Nadia reconhecem que, por vezes, a estudante apresenta dificuldades para “se desenvolver”, demonstrando que o sucesso e o insucesso podem ser variáveis constituintes da trajetória escolar de um mesmo indivíduo em diferentes momentos e para distintos saberes.

As questões assinaladas por Dora Lice (1928) acerca da precariedade das escolas primárias republicanas, seu caráter elitista e meritocrático para o caso das Escolas Normais ressurgem nos textos de Patto (2015) e Lahire (2008) como questões constituintes do campo educacional, que mais de cem anos depois da sistematização do projeto republicano da escola pública, gratuita e para todos (no Brasil e em França), ainda denota dificuldades para lidar com a diversidade de culturas, ritmos e características de aprendizagem daqueles que a frequentam. Temáticas relacionadas à profissão e a carreira docente destacam-se nas obras analisadas, de maneira mais contundente na história de vida da professora Hermengarda e de maneira mais tangencial na retomada da história da professora Neide no caso do título “A produção do fracasso escolar”, já na obra de Lahire (2008) a reflexão sobre a prática do professor pode ser engendrada por meio dos

perfis de estudantes apresentados pelo autor. A riqueza das análises forjadas nas três obras reside não somente na escolha dos temas que podem ser considerados fundantes do campo educacional, objetos de debates vigorosos e reiterados, mas pela forma como são feitas, por meio dos relatos de vida como fonte e objeto de investigação.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do conhecimento científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998a. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de Educação.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998b. p. 41-69.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecilia Cortez (orgs.) **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LICE, Dora (pseudônimo de Violeta Leme). **O calvário de uma professora.** São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2005. p. 12-24.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929).** 220 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. FEUSP, São Paulo, 2003.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a par-



tir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. de 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf) Acesso em: 12 set. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, jan./jun. de 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 12 set. 2020.

KOHATSU, Lineu N. Prefácio à quarta edição. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 21-27.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LICE, Dora. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Violeta Leme Fonseca (Dora Lice): a biografia de uma professora a contrapelo do seu legado literário. In: VIDAL, Diana Gonçalves; VICENTINI, Paula Perin. **Mulheres inovadoras no ensino: São Paulo nos séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 259-274.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 871-881, dez/2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400013). Acesso em: 12 set. 2020.

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em revista**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 75-101, jul./dez. de 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, Denise T.; AMARAL, Daniele K. Quatro histórias de (re)provação escolar – Notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 413-429.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, no. 14, p. 61-88, maio/ago/ 2000, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: 112 set. 2020.

VILLELA, Heloísa. de O.S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: A escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, M.E.B.; CORRÊA, R.L.T (org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-101.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, no. 33, p. 7 – 47, jun/2001. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102469820010001&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102469820010001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2020.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 20/03/2021

**Renata Marcílio Cândido** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa 'História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impressos' (Unifesp) e é vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas históricas sobre a escola e docência (Unifesp). E-mail: [renata.candido@unifesp.br](mailto:renata.candido@unifesp.br)



## VESTÍGIOS DE UM PERCURSO PESSOAL RUMO AO “COMO LER”: INDICAÇÕES E INTERDIÇÕES

■ NATÁLIA DE LACERDA GIL

<https://orcid.org/0000-0002-0818-4858>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### RESUMO

O que nos faz ler um livro? Quem indica as leituras que importam? E, depois de cada nova leitura, o que nos ocorre pensar sobre as referências prévias? Além disso, que recomendações sobre as incursões intelectuais que não convêm recebemos ao longo de nossa formação? Tais questões orientaram este escrutínio autobiográfico de meu percurso pessoal de formação como professora e pesquisadora. Localizando vestígios de memória acerca de indicações e interdições, não apenas sobre quais autores ler, mas, também, sobre os modos adequados de realizar as leituras e fazer as citações busquei identificar como se estabeleceu, ao longo de pouco mais de duas décadas, o conjunto de autores com os quais tenho “caminhado” nas rotas de investigação acadêmica. A partir da noção de campo, como proposta por Pierre Bourdieu, refleti sobre como livros, leituras, professores e autores atuaram nas tomadas de posição ao longo de minha trajetória. Percurso evidentemente singular que, no entanto, permite pensar sobre os modos pelos quais, nos processos de formação de novos pesquisadores, favorecemos (ou não) as inserções aos recém-chegados e a possibilidade de produção de novos saberes. Tal reflexão aponta também para a necessidade de descolonização do pensamento.

**Palavras-chave:** Campo científico. Leitura. Formação intelectual. Pensamento decolonial.

### ABSTRACT

### TRACES OF A PERSONAL JOURNEY TOWARDS “HOW TO READ”: INDICATIONS AND INTERDICTIONS

What makes us read a book? Who indicates the readings that matter? And after each new reading, what do we think about the previous references? Besides, what recommendations about intellectual incursions that do not suit us we receive throughout our intellectual training? Such questions guided this autobiographical scrutiny of my personal training career as a teacher and researcher. Locating traces

of memory about indications and interdictions, not only about which authors to read, but also the appropriate ways of performing the readings and making the quotations I sought to identify how it was established, over a little more than two decades, the set of authors with I have been “walking” on academic research routes. From the notion of field, as proposed by Pierre Bourdieu, I reflected on how books, readings, teachers and authors acted in the positions taken throughout my career. Obviously, a unique path that, however, allows us to think about the ways in which, in the processes of training new researchers, we favour (or not) the insertions to new arrivals and the possibility of producing new knowledge. Such reflection also points to the need for decolonization of thought.

**Keywords:** Scientific field. Reading. Intellectual training. Decolonial thinking.

## RESUMEN

### VESTIGIOS DE UN RECORRIDO PERSONAL HACIA EL “CÓMO LEER”: INDICACIONES E INTERDICIONES

¿Qué nos hace leer un libro? ¿Quién indica las lecturas que importan? Y, después de cada nueva lectura, ¿qué se nos ocurre pensar sobre las referencias previas? Además, ¿qué recomendaciones sobre las incursiones intelectuales que no conviene recibimos a lo largo de nuestra formación? Tales cuestiones orientaron este escrutinio autobiográfico de mi itinerario personal de formación como profesora e investigadora. Localizando vestigios de memoria acerca de indicaciones e interdicciones, no sólo sobre qué autores leer, sino también sobre los modos adecuados de realizar las lecturas y hacer las citas busqué identificar cómo se estableció, a lo largo de poco más de dos décadas, el conjunto de autores con los que he “caminado” en las rutas de investigación académica. A partir de la noción de campo, como propuesta por Pierre Bourdieu, reflexioné sobre cómo libros, lecturas, profesores y autores actuaron en las tomas de posición a lo largo de mi trayectoria. Itinerario evidentemente singular que, sin embargo, permite pensar sobre los modos en que, en los procesos de formación de nuevos investigadores, favorecemos (o no) las inserciones a los recién llegados y la posibilidad de producción de nuevos saberes. Tal reflexión apunta también a la necesidad de descolonización del pensamiento.

**Palabras clave:** Campo científico. Lectura. Formación intelectual. Pensamiento decolonial.

**indicação** s.f. Ato ou efeito de indicar

**indicar** v.t.d. [...] 7. Mostrar a conveniência de; aconselhar [...]

**interdição** s.f. 1. Ato de interdizer (1); proibição, impedimento [...]

**interdizer** v.t.d. 1. Proibir, impedir, estorvar, vedar [...] 4. Impedir, estorvar, vedar, tolher [...]

(Novo Dicionário Aurélio, 1986)

**indicação** s.f. 1. ato ou efeito de indicar [...] 3. conselho, ensinamento, sugestão [...] 5. recomendação precisa, determinação [...]

**indicar** v.t.d.bit. [...] 2. dar (a alguém) sugestão acerca de; aconselhar [...]

**interdição** s.f. 1. ato de interdizer ou de interditar [...]

**interdizer** v.t.d.bit. 1. não consentir; proibir, vedar; impedir, interditar [...]

(Dicionário Houaiss, 2009)

Começo o percurso buscando palavras no dicionário porque em algum recanto das minhas vivências de aluna, quando criança ainda, me fizeram saber que no dicionário encontramos o significado das palavras e que isso é o que um bom leitor deve fazer. Rememorando recupero a felicidade de ser algumas vezes designada pela professora (inegável signo de distinção nos tácitos códigos escolares) para ir até a secretaria da escola buscar o “pai dos burros”, para que ela verificasse a ortografia ou o significado correto de alguma palavra. É nos registros íntimos de um desejo pela organização, pela correção, pela precisão que localizo, em minhas memórias distantes, o dicionário. Ainda sobre aquela época, eu não teria mais do que 7 anos, lembro de uma vez, em casa, minha mãe dizendo que ia pegar o tal “pai dos burros” para verificarmos algo que impedia a adequada compreensão de um manual de jogo de tabuleiro. Eu disse imediatamente: “É o mesmo livro que tem na

minha escola!”. Minha mãe riu, mas sem me deixar constrangida, e, em seguida, explicou-me do que se tratava. Daí aprendi, dessa vez envolvida no afeto materno, que alguns livros podiam ter apelido e que, mais importante, havia vários dicionários.

Quando entrei no ensino superior, talvez pelo desejo de fazer tudo com organização, corretamente e de modo preciso, achei que era imprescindível ter um ótimo dicionário. O ingresso na universidade era, para mim, algo extremamente importante. Até então, nada de tão grandioso tinha me acontecido. Comprei um Dicionário Aurélio, “nova edição revista e ampliada”, 1.838 páginas, muito caro. Acompanhou-me desde então e é ainda nele que verifico, neste momento, as palavras acima indicadas.

Ao longo de minha formação acadêmica, muitas vezes ouvi, contudo, que o Aurélio não era muito bom. Naquele contexto, o recém-publicado Houaiss era várias vezes referido como mais abrangente e atualizado. Desse modo, já Doutora em Educação, considereei que precisava dele. Então fiz esse “investimento”: exemplar imponente, 1.986 páginas, mais de 400 mil verbetes. Como já eram tempo de internet, raras foram as vezes que o consultei e, nos meus afetos, o Aurélio continua o preferido. No entanto, comparando nos dois dicionários, para este artigo, os verbetes indicação/indicar e interdição/interdizer, não posso deixar de notar um paralelo com meu próprio percurso de formação: inicialmente, mais restrito, sem deixar de ser adequado; mais recentemente, ainda adequado, porém com ampliação das possibilidades, com menos determinações (e, talvez, com menos certezas).

Ainda quanto às palavras e seus significados, ocorre-me a importância de mencionar uma outra indicação: Reinhart Koselleck (2006). A primeira vez em que ouvi falar desse autor era 2005/2006 e eu estava na École des

Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, onde fiz estágio de doutorado. O que me chamou a atenção foi o tom de admiração com o qual pesquisadores franceses falavam de um historiador alemão, considerado por eles excelente. Tendo me formado na Universidade de São Paulo (USP), reconhecia aquele tom de admiração intelectual, mas nas minhas vivências acadêmicas costumava se destinar aos autores franceses. Então, aprendi que também na academia “a grama do vizinho é sempre mais verde” (embora os franceses, muito mais que nós, considerem sua “grama” suficientemente “verde”). Essa percepção sobre a relatividade do que sejam “os grandes autores” está certamente na origem dos meus interesses atuais em ler com mais dedicação autores dos países do sul. Para mim, ter ido à França foi tão importante para aprofundar meu domínio de determinada literatura especializada francófona, quanto para observar que não é reproduzindo e parafraseando o que fazem os europeus que vamos, a partir de onde estamos, a América do Sul, ser capazes de contribuir para o avanço do conhecimento e para a melhor compreensão de questões que são pertinentes para essa região do mundo. Nesse sentido, é justo dizer que muitos dos professores que tive na USP sempre enfatizavam a insuficiência e inadequação de uma apropriação incidental<sup>1</sup> dos autores lidos. Tínhamos que ler os autores *clássicos* europeus, mas não devíamos reproduzi-los acriticamente. De fato, penso que continua importante o “alerta aos ‘replicantes’, àqueles que

sem um olhar crítico tanto em relação aos textos originais quanto em relação à bibliografia posterior, passivamente ‘levam adiante’ conteúdos vazios, movidos quase sempre por modismos” (TEIXEIRA, ZANOTELI, CARRIERI, 2014, p. 156).

Afastando qualquer sombra de adesão acrítica, considerando-o um entre outros autores instigantes, com o qual vale a pena manter o diálogo, volto às circunstâncias do meu *encontro* com Koselleck. É preciso dizer que a difusa indicação de leitura que captei naquele momento me fez comprar dois de seus livros e trazê-los comigo, mas não cheguei a realizar a leitura. Foi a inserção em outro espaço que me trouxe de volta a oportunidade de ler esse autor. Nesse caso, o ano era 2010 quando nos corredores de uma Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), último ano em Caxambu, o professor Luciano Mendes de Faria Filho (Universidade Federal de Minas Gerais) me abordou em algum dos intervalos do GT2 e me disse que, em seu grupo, fariam a leitura de Koselleck e que ele achava que a abordagem desse autor tinha forte ligação com os temas de pesquisa aos quais eu me dedicava. Pesquisador de posição destacada na área de História da Educação, Luciano tinha sido membro tanto da banca de defesa de minha dissertação de mestrado, quanto da tese de doutorado. Aqui, impossível deixar de notar o efeito das redes de relações e da circulação em espaços, tais como congressos e outros eventos acadêmicos, em que, frequentemente, algo de decisivo, no que se refere às escolhas e percepções, ocorre no momento do café, nos intervalos. O convite me pareceu ter a dupla vantagem de me levar a ler um autor que já estava em espera na minha estante e de me inserir em um grupo de pesquisa de abrangência nacional, composto de pessoas em diversos momentos de forma-

1 Tomo aqui emprestado o conceito sugerido por Catani, Catani e Pereira (2001) a propósito da análise que fazem acerca dos modos de apropriação da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, que diz respeito às circunstâncias em que o autor é citado apenas de passagem ou consta nas referências bibliográficas, mas não é mencionado no texto. Segundo eles, “nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65).

ção acadêmica e vinculadas a instituições de ensino superior de diferentes estados. Essa experiência trouxe-me novas referências sobre as possibilidades de “como ler” autores acadêmicos – menos do que a adesão a um ou outro autor, a característica que mais se destacou para mim foi a capacidade de abrir o leque de leituras sem perder o foco nos objetos de pesquisa.

Continuei a ler Koselleck mesmo depois do período de maior contato com o grupo mencionado, porque havia na proposição do autor algo que me parecia muito importante para a pesquisa histórica: a noção da polissemia dos conceitos. A sugestão de se demorar um pouco mais na compreensão do sentido das palavras presentes na documentação histórica, considerando o que dizem os dicionários como apenas uma das acepções em circulação, era mais do que um simples alerta aos riscos de anacronismo. Havia em seus textos uma preciosa recomendação metodológica. Quais são os deslocamentos de sentido de um conceito ao longo do tempo e, em um mesmo período, a depender do espaço e da experiência histórica singular? Para Koselleck (2006), a unidade de ação política em dada sociedade pressupõe a existência de alguns conceitos comuns que abarcam palavras, mas não se restringem nem se sobrepõem a elas. Há batalhas semânticas nos espaços de poder evidenciadas pela multiplicidade de significados de alguns conceitos centrais, portanto, não se trata de localizar qual o significado “correto” em cada época, mas de escrutinar disputas nas quais também as palavras estão em jogo. Não é que fosse o primeiro autor a me alertar para esse aspecto – é preciso mencionar que, no meu percurso, Bourdieu o precedeu – mas era a primeira vez que isso se articulava, para mim, ao caráter decisivo do deslocamento no tempo. Se, incontornavelmente, fazemos pes-

quisa situados no presente, quando lemos a documentação de outra época – produzida como fonte histórica em nossas pesquisas – entramos em contato com um presente *passado*, em que as experiências e as expectativas diferem das nossas. Somos o futuro daquele passado e sabemos muito dos fatos ocorridos que, para eles, eram expectativas apenas (na forma de anseios ou temores). Assim, segundo Koselleck (2006, p. 101),

[...] a investigação do campo semântico em cada um dos conceitos principais revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração da constituição social e originários do passado.

A proposição de reflexão feita pelo autor é eurocentrada, mas me fez pensar acerca das variadas experiências e expectativas presentes em lugares distintos, como camadas de temporalidade conforme sugere o autor, mas também pelas diferenças de pertencimento socio-cultural. Assim, paradoxalmente, a leitura de um autor europeu fortaleceu minha impressão de que, para compreender a região em que se encontra o Brasil, é preciso nos *demormos* nas experiências concernentes a essa região e nos conceitos aqui formulados.

Até aqui mencionei indicações de leitura sobre as quais, no mais das vezes, não sou capaz de localizar quem indicou. O que nos faz “captar” algumas indicações? Quais outras nos passam despercebidas? O tom de voz com que se faz a menção, a deferência que acompanha a sugestão de leitura de um título ou autor ou, ainda, o lugar social que ocupa aquele que faz a indicação são algumas das respostas possíveis. Não sei ao certo, nas minhas vivências, o que em cada caso foi decisivo. De qualquer modo, vasculhando minhas memórias, penso que há mais a dizer sobre a posição de quem nos indica leituras.

## As indicações de leitura e o espaço de posições no campo científico

Em “A ilusão biográfica”, Pierre Bourdieu (1996, p. 190) argumenta que,

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Evidentemente, *compreender* minha trajetória é ambição excessiva para o breve esforço de rememorar que faço aqui. Tampouco tenho pretensão de apresentar os estados sucessivos do campo científico. No entanto, partilho da ideia de que a percepção do sentido dos movimentos em uma biografia ganha em densidade no entrecruzamento de aspectos de uma trajetória pessoal perspectivada pelo jogo de um campo específico. Desse modo, importa observar, como argumenta Pierre Bourdieu (2004) que a compreensão de uma produção cultural não se refere apenas às características do produto em si (um livro, uma obra de arte, uma teoria científica) nem é resultado direto de aspectos macroestruturais:

[...] entre esses dois polos, muito distanciados entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [...] (BOURDIEU, 2004, p. 20 – Grifos do autor)

O conceito de campo apresenta-se, portanto, como uma ferramenta útil para compreensão das relações e dos interesses envolvidos nesses espaços sociais específicos – e permite

aprofundar a reflexão acerca dos textos e autores que interessa ler e do poder que alguém tem para indicar leituras. De acordo com Bourdieu, o campo é um espaço simbólico (trata-se de uma metáfora e não da descrição de um lugar) que obedece a leis próprias mais ou menos específicas, com relativa autonomia quanto ao macrocosmo, configurando uma lógica do campo; os agentes (pessoas e instituições) ocupam diferentes posições no campo, mais centrais ou mais periféricas, o que permite que tenham mais ou menos poder no jogo específico do campo; aí posicionados, tais agentes relacionam-se entre si e travam disputas em torno do objeto específico de interesse (a literatura, a arte, a ciência). É importante ainda mencionar que as posições no campo se alteram constantemente e as regras de seu funcionamento são tácitas e estão sempre postas em jogo. Essa é a razão pela qual,

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...] (BOURDIEU, 2004, p. 24-25)

Pierre Bourdieu foi referência central no desenvolvimento da análise que realizei ao longo do doutorado. Na ocasião, meu intuito era compreender as relações estabelecidas entre educação e estatística no Brasil entre 1871 e os anos 1940. Pretendi, examinando

[...] documentos de Estado e discursos de funcionários do governo central, identificar como foi construída a legitimidade de que usufruem as estatísticas educacionais para a condução de decisões políticas e de que maneira essas colaboraram na formulação de representações sobre a escola primária brasileira. (GIL, 2019, p. 19).

Mais do que os números em si, meu foco naquele momento eram as análises, interpre-

tações e decisões feitas a partir deles. Buscando documentação que pudesse ser constituída como fonte na pesquisa, localizei duas séries distintas de análise e divulgação das estatísticas de educação produzidas nos anos 1930 e que tinham sido, no mesmo período, publicadas por dois diferentes órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Saúde: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES). Tratando das mesmas estatísticas, não chegavam a tecer considerações extremamente diferentes, mas havia alguns conflitos. Pelo primeiro movimento de análise que realizei, tais distinções pareciam não seguir nenhuma lógica. Pareceu-me, então, produtivo tentar compreender essas sutis variações a partir do conceito de campo, o que me permitiu compreender aspectos antes desconexos. Ou seja, a escolha do autor cuja produção teórica sustentaria a tese – dentre aqueles com dos quais eu tinha alguma aproximação – deveu-se à produtividade para a análise da documentação empírica.

Pierre Bourdieu não era àquela altura um autor que eu tivesse lido pouco. Meu *encontro* com ele tinha se dado, bem antes, tendo eu sido conduzida pelas mãos da professora Denice Bárbara Catani (USP), minha orientadora na iniciação científica, no mestrado e no doutorado. Foi no primeiro semestre de 1995, quando eu iniciava o curso de Pedagogia, que conheci a Denice, como professora de Didática. Encantava-me seu rigor teórico, sua precisão no uso das palavras, sua elegância – embora eu ainda conhecesse pouco de cada uma dessas qualidades. Muitas foram as vezes em que anotei nas últimas folhas do caderno alguma palavra que eu desconhecia – eram muitas dessas em suas aulas! Depois, em casa, eu procurava no tal Aurélio recém adquirido, porque naquele tempo não havia a facilidade da internet a mão via celular e porque, decididamente, não eram

palavras que constassem na versão de bolso de qualquer dicionário escolar. Com a Denice aprendi o que era *crivo* e *escrutínio*, além de passar a usar “os modos pelos quais” nos textos de minha autoria. Mais decisivo, contudo, foi que aprendi a fazer pesquisa histórica.

Em algum momento, naquele semestre, Denice Catani tinha anunciado em aula que havia a possibilidade de obter uma bolsa de iniciação científica para atuar no projeto que ela coordenava. Descrita a pesquisa em linhas gerais, lembro-me da recomendação de que era uma atuação para quem tinha mais propensão à “biblioteca” do que à “discoteca” – o que significava, e nós o sabíamos, mais interesse pela leitura e introspecção do que pela comunicação oral e interação. Achei que me encaixava no perfil, apesar de ser uma pessoa sempre muito falante. Junto a essa recomendação, vinha a informação de que havia outras possibilidades de bolsa de pesquisa com outros docentes da mesma faculdade, cujo perfil de pesquisa era variado. E isso era absolutamente verdade: no mesmo momento, vários outros professores buscavam alunos para as muitas bolsas disponíveis. Então, o que teria determinado minha escolha? Por que o vislumbre da cena de muitas horas de leitura em uma biblioteca tinha me atraído tanto? Entrei na faculdade muito nova, tinha na ocasião apenas 17 anos, sabendo nada sobre pesquisa e planejando atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu tinha, é certo, por constituição de um *habitus* de classe, a compreensão de que era socialmente rentável aproximar-se de bons professores (mas sem bajulação). Ora, eram muitos bons professores no contexto em que me encontrava inserida naquele momento. Evidentemente, não é possível identificar com precisão a razão da escolha feita, mas é forte a hipótese de que para além do tema de pesquisa, a posição e atuação da Denice tenham me chamado muita atenção. Meu palpite é que



há algo relacionado a meu apreço pelo rigor teórico e à dedicação ao trabalho intelectual duro (e não ao falatório rarefeito de quem lê apenas a orelha do livro). De qualquer modo, não sei dizer se isso é causa ou consequência.

Foi, portanto, assim que comecei a ler Pierre Bourdieu: indicado e mediado pela professora Denice Catani. É certamente o autor *comigo* há mais tempo e aquele de quem tenho lido – e relido – uma maior variedade de textos. E, diante disso, não é despropositado perguntar: como uma historiadora da educação “dever ler” um autor da Sociologia? A intenção tem sido utilizar os conceitos sociológicos como forma de ampliar a possibilidade de perguntas para se fazer ao passado. Assim, tenho buscado mobilizar as noções de campo e capital cultural, por exemplo, como modelos explicativos da estrutura social a partir dos quais a análise detida das fontes históricas permite localizar os limites para períodos determinados. Como sugere Michel de Certeau (2000, p. 86 - Grifos do autor),

O importante não é a combinação de séries, obtida graças a um isolamento prévio de traços significantes, de acordo com modelos pré-concebidos, mas por um lado, a relação entre estes modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e, por outro lado, a capacidade de transformar estes limites em problemas tecnicamente tratáveis. Estes dois aspectos são, aliás, coordenados, pois se a diferença é *manifestada* graças à extensão rigorosa dos modelos construídos, ela é *significante* graças à relação que mantém com eles a título de desvio – e é assim que leva a um retorno aos modelos para corrigi-los. Poder-se-ia dizer que a formalização da pesquisa tem, precisamente, por objetivo produzir “erros” – insuficiências, falhas – cientificamente utilizáveis.

Peter Burke (2002), em *História e teoria social*, já havia apontado alguns dos limites e das possibilidades de articulação entre diferentes áreas das ciências humanas. Foi a leitura desse livro, ainda no início do doutorado, que me pareceu autorizar seguir insistindo em ler tan-

to historiadores como sociólogos. Durante um bom período, senti-me obrigada a fazer uma escolha, sob pena de não ser capaz de produzir trabalho de qualidade em campo nenhum. Mas, afinal, era Peter Burke (2002, p. 11), um historiador inglês, que se propunha a responder “Qual é a utilidade da teoria social para os historiadores e qual a utilidade da história para os teóricos sociais?” e, ao longo do empreendimento, apresentava vários riscos, mas também defendia a pertinência dessas articulações mutuamente fecundas.

No início do mestrado tinha sido também por indicação de alguém muito bem posicionado no campo que assumi como tema de pesquisa as estatísticas de educação. Eu havia conhecido o professor António Nóvoa (Universidade de Lisboa) durante a graduação, por intermédio da professora Denice Catani, que vinha estabelecendo cooperações de pesquisa com ele e havia possibilitado algumas vezes sua vinda à Faculdade de Educação da USP. Esse vínculo nos levou, integrantes do grupo de pesquisa, a Lisboa, no final de 1998, para participar das reuniões de definição de um novo projeto coordenado conjuntamente pelos professores António Nóvoa e Denice Catani. Durante as reuniões, foram apresentados os vários eixos em torno dos quais a proposta de pesquisa se organizava e um deles deveria ser a investigação histórica das estatísticas de educação. Talvez porque ninguém tivesse expressado, por gestos e olhares, interesse pelo tema (penso isso como hipótese apenas agora, dada a longa experiência que tenho quanto ao indisfarçável desinteresse de educadores e historiadores pela temática...), deu-se que Nóvoa dedicou-se a enfatizar a defesa da importância da questão e, o que provavelmente foi mais decisivo para mim, ressaltou que a proposição era tratar o tema em uma abordagem diferente da convencional, em uma abordagem crítica das estatísticas. A ideia, dizia ele, baseava-se no trabalho realizado na

França por Alain Desrosières (2000), cujo resultado estava publicado no livro *La politique des grands nombres*. Não lembro se isso veio à tona naquele momento, mas Desrosières tinha sido colaborador de Bourdieu e havia produzido uma tese muito original que analisava a história das estatísticas escapando da polarização entre a abordagem internalista e externalista que caracterizava largamente os trabalhos em história da ciência. Sua proposição, ao contrário, tinha sido articular esses dois domínios na compreensão dos interesses que movem as ações e o pensamento nos espaços dedicados à produção científica. Assim foi que incluí a leitura de Desrosières entre minhas necessidades e deu-se minha adesão ao tema de pesquisa do mestrado e do doutorado que, ainda hoje, comparece assiduamente em minha produção intelectual.

Nos espaços acadêmicos, como em muitos outros, as relações profissionais se entrecruzam com as relações pessoais e se revigoram mutuamente – muitas são as ocasiões de fortalecimento de amizades, de surgimento de inimizades, de ideias compartilhadas em longas conversas nos encontros informais, de definição de projetos de escrita e/ou pesquisa conjunta durante um jantar de confraternização. Minha amizade e meu vínculo acadêmico com a professora Ana Laura Godinho Lima (USP) tem origem no grupo de orientação, já que tivemos a mesma orientadora durante toda a trajetória de formação na universidade. Durante o doutorado, Ana Laura tinha estado nos EUA, com o professor estadunidense Thomas Popkewitz (Universidade de Wisconsin – Madison), realizando estágio de pesquisa. Em 2015, em uma dessas conversas de intervalo de evento, resultado de múltiplos entrecruzamentos de relações acadêmico/pessoais, o professor Álvaro Hipólito (Universidade Federal de Pelotas – UFPel) me disse que Popkewitz estava vindo para o Brasil para uma sequên-

cia de atividades em mais de um estado e me perguntou se eu poderia recebê-lo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual sou professora, durante sua passagem por Porto Alegre, antes que seguisse para Pelotas onde tinha agenda já definida. Nesse ponto vale dizer que existem algumas perguntas para as quais respondemos afirmativamente antes de saber como dar viabilidade à promessa feita – e depois a gente se desdobra em agonia para resolver a situação criada. Logo em seguida, então, liguei para Ana Laura, que conhecia Popkewitz pessoalmente e dominava o idioma inglês melhor que eu, para pedir que viesse me ajudar na tarefa. Ela teve a ideia de propormos a realização de uma entrevista (LIMA; GIL, 2016), convite ao qual ele aceitou prontamente. Ao longo da entrevista, sem que esse fosse um foco de destaque, Popkewitz mencionou e efetivamente nos indicou a leitura da autobiografia de Richard Hoggart (2013), de quem eu não me lembrava ter ouvido falar antes. Tomei nota da referência e depois fui verificar que se tratava de um intelectual inglês nascido no início do século XX, oriundo das classes operárias e um dos fundadores dos Estudos Culturais. A situação toda, com suas muitas camadas de referências, fez com que eu decidisse que precisava ler o livro urgentemente – o que não foi tão fácil e imediato realizar já que não há edição do livro em português.

Curioso observar que eu tenha decidido tão rápido que aquele livro era necessário para mim e que tenha me dedicado tão prazerosamente à leitura de uma autobiografia. Embora eu leia, de tempos em tempos, algo mais do que textos acadêmicos, esse não é um traço marcante das minhas práticas de leitura: meu tempo livre é mais dedicado a cozinhar, dormir e uma ou outra comédia romântica. No entanto, o modo como Hoggart analisa sua própria infância e adolescência, o olhar para a escola, a atenção dada aos detalhes que mar-

cam o pertencimento social tiveram para mim um efeito hipnótico: me reconhecia em algumas descrições – porque morei muitos anos em cidade pequena – e, por outro lado, considerava algo de extraordinário e muito difícil o que ele era capaz de fazer, a saber, utilizar recursos de análise social para pensar sua própria história. Outro aspecto intrigante foi meu *reencontro* com os Estudos Culturais a partir dessa leitura. Como se eu tivesse escapado por desatenção de algum lugar em que fazia sentido eu estar e fosse, naquele gesto, relocalada no jogo. Anos antes, em 2008/2009, eu tinha participado da construção do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, em que não cheguei a atuar devido à minha transferência para a UFRGS. Naquela ocasião, porém, o que me mobilizava era basicamente o entusiasmo dos colegas à frente do projeto; eu mesma não tinha me sentido especialmente interessada pela abordagem central dos esforços empreendidos.

Desse renovado interesse pelos Estudos Culturais resultou não apenas a leitura da autobiografia de Hoggart, como também a compra de alguns outros livros do autor: porque a aproximação com os autores, frequentemente, para mim, tem que passar por essa espécie de ritual, tê-los na minha estante primeiro, acostumar-me lentamente com sua presença e só depois efetivamente ler o que escreveram. Nesse quadro, de repente, pareceu-me fazer todo sentido ler também Edward Thompson (1998); o que igualmente começou por comprar um livro, deixá-lo na estante, para só mais tarde ler. Muitas foram as indicações desse autor – diretas e indiretas – vindas de pessoas próximas e queridas com quem mantive longas conversas de partilha intelectual. Como, então, nunca antes tinha considerado ler Thompson? Por que os Estudos Culturais não tinham até então me atraído?

Esse interesse tardio levou-me, também, recentemente a um congresso da área que, coincidência (será?), aconteceria justamente em uma instituição bem perto de casa. Ao longo do evento, foi como se Stuart Hall (2018) estivesse destacado em painéis de neon por todos os lados. Aqui igualmente observo a presença desse efeito de indicação. Em uma das mesas, a menção a Hall era feita por um colega de departamento, Luiz Armando Gandin (UFRGS), cuja circulação internacional me chama especial atenção por passar por lugares e por ter contatos acadêmicos que considero especialmente interessantes. Apesar da admiração, sei pouco sobre suas pesquisas – efeito comum, tanto quanto lamentável, das formas protocolares de convívio com colegas que atuam em uma mesma instituição de ensino superior. Muitas vezes, as comissões para elaborar regimentos, pareceres e editais monopolizam todas as interações possíveis. Naquela oportunidade, sua fala sobre as potências dos textos de Hall fez-me parecer imperativo e urgente realizar tais leituras. Mas, nesse mesmo sentido, foi também determinante ter assistido à conferência de abertura daquele evento, proferida por Liv Sovik (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), de quem eu nunca tinha ouvido falar. Algo naquela conferência teve efeito absolutamente sedutor sobre mim e, mesmo passado algum tempo, não sou capaz de precisar. Sua opção de fala engajada e ao mesmo tempo o extremo rigor intelectual na abordagem (algo que, reconheço, sempre me seduz), o fato de se dedicar à questão da branquitude antes que se apresentasse a moda, o fato de ser uma mulher branca a falar do tema, ser uma estadunidense cuja carreira de pesquisadora se desenvolve no Brasil, sua possibilidade de acesso direto ao autor (Stuart Hall, quando da organização da edição brasileira de *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, organizada por ela) e

todo conjunto complexo de elementos que isso implica/evidencia. Mais uma vez impossível determinar o que exatamente foi decisivo, mas o fato é que – abrindo mão do ritual de quarentena na estante – comecei a leitura de Hall quase imediatamente. Eu devo ter sido muito persuasiva – ou impositiva sem perceber... – porque convenci meu grupo de estudos (Estudos Sócio-Históricos sobre Escolarização – ESHE) que *Da diáspora* seria o próximo livro que leríamos juntos.

Recuperando a memória de meu *encontro* com Stuart Hall, vai se mostrando ainda mais forte uma sensação que tive algumas vezes ao longo da escrita deste artigo. Conforme me lembro de uma indicação de leitura, vou me dando conta que haveria várias outras menções a fazer, como ter visto o nome do autor na bibliografia de textos ou cursos sobre temas que me interessam, ter observado o autor ser citado por outros autores que estimo ou ter visto o livro bem posicionado na banca de um livreiro em algum congresso em que estive. Haveria certamente bem mais a dizer se eu fosse capaz de registrar por escrito a complexidade de percepções e interrelações que me orientam as escolhas e decisões de leitura e se eu não tivesse sucumbido à ilusão biográfica – que teve início quando aceitei o convite para a escrita de um tipo de artigo como este e prosseguiu com a produção de um relato que busca insistentemente alinhar alguma coerência. Seria, então, apropriado considerar que é a posição de quem indica a leitura a razão que qualifica a indicação ou, ao contrário, a menção a um autor seminal é o que evidencia o bom posicionamento de quem indica?

No que se refere a Stuart Hall há ainda algo interessante a dizer. Depois de iniciada a leitura no âmbito do ESHE, eis que localizo em minha pasta de fotocópias do período em que fiz o mestrado um artigo de sua autoria (“A rele-

vância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade”). Daí a surpresa desconcertante: eu já havia lido Hall! E por que não me lembrava? Por que ele não estava entre os autores que aprendi a citar em meus artigos? Entre aqueles cuja impressão é de que sempre merecem mais alguma leitura? Não consigo recuperar o contexto da indicação do artigo mencionado. A referência a Gramsci, no entanto, faz crer existir algum vínculo com abordagens de tradição marxista e dá pistas para responder porque essa leitura, somada a outras semelhantes, tinha recebido pouca ou nenhuma atenção na minha trajetória intelectual. Isso me leva ao próximo aspecto da análise aqui proposta: as interdições de leitura.

### As discretas interdições de leitura

Quando eu era criança, na casa de minha avó, onde morei por um tempo, havia uma estante de livros comprida e baixa, com portas de vidro, no hall dos quartos. Era um encanto ficar sentada no chão olhando as lombadas de cada exemplar, verificando os títulos, explorando sua materialidade, intuindo as preciosidades que aquelas páginas deviam guardar. Ali descobri quatro livrinhos pequenos, de capa dura, 10cm x 12cm, delicadamente ilustrados, cada um deles com um soneto de Vinícius de Moraes, os quais eu adorava ler e reler. Inúmeras vezes. Mas naquela estante havia muitos outros títulos. Lembro-me uma vez de ter pego o livro *A Rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade (2012), cujo título – ou talvez a ilustração – tinha me chamado a atenção. Nesse momento, no entanto, minha avó passando por ali me disse que devolvesse o exemplar à prateleira pois não era um livro para minha idade. Aquilo me impactou: o que poderia ter de inadequado em um livro? Não conseguia imaginar nada que pudesse justificar a restrição, mas não contestei e o devolvi ao seu lugar. O que

motivou minha avó a fazer tal comentário foi provavelmente sua avaliação de que o tema não me interessaria ou que a escrita fosse ainda muito elaborada para minha compreensão (eu devia ter 7 ou 8 anos apenas). Não era uma casa em que livros fossem limitados e mesmo os assuntos comentados na mesa de refeições eram bem abrangentes e sem indícios de restrições às crianças. Ainda assim, é interessante constatar que li outros livros de Drummond ao longo da vida, mas nunca esse.

Ocorre que raramente as interdições são assim tão explícitas. Em geral, bem ao contrário, a percepção de que determinada leitura não deve ser feita é enfática, mas sutil, sendo a origem da interdição quase sempre difusa. Por isso, vejo-me agora com dificuldade em localizá-las, o que explica que serei breve nesta seção. De qualquer modo, acho que é um importante exercício a tentativa de identificar o que foi interdito em nossa formação como leitores, nem que seja apenas para nos lembrarmos que as *ausências* cumprem sua parte em assegurar a presença de seus efeitos.

Na infância e na adolescência pude ler o que quer que fosse: não havia nenhuma indicação específica, nem crítica às minhas escolhas, menos ainda, restrição ao que estivesse ao alcance da mão. Eu era frequentadora assídua tanto da biblioteca municipal, quando da biblioteca da escola (nas poucas fases em que esteve organizada e acessível). Se eu quisesse alguma revista ou livro que precisasse ser comprado, a dificuldade era apenas a demora para algo chegar lá onde eu morava. Mesmo o custo em dinheiro nunca foi mencionado como problema na minha casa se o assunto eram livros, embora faltassem recursos para alguns itens de conforto. Foi basicamente na universidade que comecei a notar que nem tudo poderia ser lido, que nem todo livro tinha a mesma importância e, principalmente, que nem tudo o que eu lia podia ser citado.

Um dos principais choques quando comecei a graduação foi a quantidade de leitura requerida. Sempre gostei de ler, mas a quantidade de capítulos e artigos indicados em cada disciplina cursada era algo impossível de acompanhar. Disso seguiram duas decorrências: uma irritante e incontornável necessidade de ler textos pela metade e com pressa e a aquisição de uma mania de levar a todo lugar algum livro ou texto “que preciso ler para a faculdade”. Foram muitos anos até que eu conseguisse me livrar desses vícios. Mas a forma como as leituras eram propostas no curso de graduação me legou aprendizagens novas e muito importantes: o que está escrito em livros, artigos, jornais ou revistas é extremamente variado e não é incontestável. Parece pouco aprender isso – e certamente teria sido adequado que tivessem me ensinado muito antes – mas foi fundamental para mim. Até então, eu poderia jurar que o que estava escrito em um livro era “a verdade pronta e acabada”. Não é que algum professor tivesse nos dito isso em aula no início de semestre, o modo pelo qual compreendi esse aspecto foi muito mais sutil.

Logo no início do curso de Pedagogia, entre outras disciplinas, eu estava matriculada em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e em Teoria do Currículo. Tentando dar conta de tudo que me mandavam estudar, extremamente feliz por ser aluna da USP e muito interessada em qualquer coisa que se referisse à educação, eu lia e assistia às aulas com uma dedicação de “esponja”. Em algum momento, no entanto, percebi que algo não estava indo bem: se era verdade que todos os textos diziam coisas verdadeiras, importantes e confiáveis, o que pensar quando alguns autores diziam o contrário de outros? Isso se deu porque, em uma daquelas disciplinas, os autores que eu lia afirmavam (e apresentavam argumentos) que a educação brasileira não estava ainda acessível a toda a população, enquanto, na outra disci-

plina, outros autores indicados demonstravam estatisticamente que as vagas na escola eram suficientes para matricular todos e que, portanto, o problema não era mais a garantia do acesso e sim a da permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Essa experiência foi a primeira de muitas outras ao longo da minha formação acadêmica a me fazer entender que a produção do conhecimento é espaço de disputas políticas e que construções argumentativas, igualmente corretas, assentam-se em premissas que podem ser contrapostas. Nesse sentido, uma primeira forma de interdição se estabelecia ainda que discretamente: os autores com os quais partilhávamos os pontos de partida podiam ser livremente lidos e citados; aqueles que construía sua argumentação em outras bases deveriam ser deixados de lado, sob pena de perder-se tempo com o que não interessava (essa era, na verdade, a única sanção prevista aos infratores).

A segunda forma de interdição que sou capaz de identificar me foi apresentada, mais uma vez discretamente, no exercício da prática de pesquisa. Aprender a fazer pesquisa é efetivamente, embora não apenas, aprender o que não se pode fazer. Mais do que uma sequência de procedimentos que devem ser seguidos, ao menos em ciências humanas, o que um novato aprende tem muito mais a ver com ser capaz de “dançar conforme a música”, no sentido que “fazer bem” é ser capaz de perceber o que pode e o que não pode ser feito. A propósito, Michel de Certeau (2000, p. 76-77 – Grifos do autor), referindo-se especificamente ao que faz o historiador, menciona que

Antes de saber o que a história *diz* de uma sociedade, é necessário saber como *funciona* dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe *permite* apenas um tipo de produção e lhe *proíbe* outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele *torna possíveis* certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas *torna* outras *impossíveis*; exclui

do discurso aquilo que é a sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre *permissão* e *interdição* é outro ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com *qualquer coisa*.

Nesse sentido, para além da capacidade de captar os *bons* temas e evitar as temáticas *desqualificadas*, considero que a mais forte pressão era pela definição/adesão do/ao referencial teórico. Assim, na medida em que algum autor de referência se fixava em seu horizonte de pesquisa, quase qualquer outro ficava proibido. O risco de “misturar” autores era um alerta primordial. Ou seja, para se evitar um imbróglio teórico, a prudência recomendava escolher logo um autor “para chamar de seu” e não flertar com nenhum outro.

Evidentemente que compreendo hoje a inadequação das combinações esdrúxulas de abordagens e autores. Também percebo agora as implicações pedagógicas, algo que estava distante das minhas preocupações naquele momento, decorrentes da tão difícil tarefa de formar pesquisadores e fazê-los escrever um trabalho final nos exíguos tempos prescritos nos regulamentos: dar conta de um só autor já costuma ser tarefa bastante ambiciosa. No entanto, ao longo de toda minha formação, preocupada apenas em compreender como se produz conhecimento, essa restrição me incomodou muito e algo nesse protocolo não me deixava convencida. Primeiro, havia uma urgência em “encontrar” o autor de referência e, imediatamente dado o encontro, fixar-se apenas nele; isso me parecia impedir a articulação entre autores que talvez fossem capazes de manter uma boa *conversa* entre si. Em segundo lugar, parecia para mim precipitado estabelecer um referencial teórico antes mesmo que o tema de pesquisa estivesse estabelecido. Por fim, o fechamento das leituras apenas a um circuito

tinha o inconveniente de dificultar o fortalecimento da argumentação: como seria possível fazê-lo sem saber o que dizem os “opositores”, sem conhecer os pontos de divergência?

Nunca me acomodei bem nesse enquadramento. Tinha interesse em saber por que não usar autores juntos. Em que efetivamente se esbarravam? Quais eram as sobreposições de ideias ou, efetivamente, as oposições? Lembro-me de uma vez uma colega que fazia iniciação científica em outro grupo de orientação ter me dito que não se podia “usar” Bourdieu com Foucault. O que exatamente isso significava? Por que era proibido? Daí que, embora eu tenha seguido a norma e *escolhido* um autor, não deixei de ler outros e de buscar com muito interesse identificar os pontos exatos de atrito, as efetivas divergências. A constatação surpreendente ao longo do tempo foi ver que, de modo geral, circulamos apenas entre autores de uma mesma tradição intelectual (inclusive muitos daqueles sobre os quais se dizia que não poderiam *estar* juntos); que os autores que costumamos considerar que divergem, partilham das mesmas referências e se diferenciam pontualmente (embora às vezes tais aspectos pontuais não sejam meros detalhes sem importância). O que quero ressaltar é que raramente nos colocamos o desafio de ler um autor completamente diferente, porque aprendemos que isso não se faz. Dado que me parece, no mínimo, um revigorante exercício intelectual variar a leitura, tenho buscado outras referências e, devido a essas buscas, foi se tornando visível para mim mais uma interdição que esteve em meu percurso de formação intelectual. Trata-se do fato de que as leituras *permitidas* são majoritariamente eurocêntricas.

## Novos horizontes ao sul: para onde podemos ir?

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul temos duas disciplinas de História da Educação. A primeira delas, oferecida aos estudantes de primeiro semestre, propõe o estudo da história do pensamento pedagógico na Europa e na América, com ênfase na compreensão das implicações advindas da Modernidade e do processo de colonização e, mais recentemente, discutindo também o pensamento decolonial. A segunda centra o foco na história da educação brasileira, com especial atenção para o estudo dos sujeitos, das instituições e das práticas escolares. Por questões que se devem às acomodações internas do departamento, raramente assumo as aulas da primeira delas. Em 2018, no entanto, tive oportunidade de compartilhar com a professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS) a responsabilidade pela disciplina do primeiro semestre do curso e considerei que era uma ótima ocasião para ampliar meus conhecimentos, conduzida por essa colega que transita já há bastante tempo pelos estudos e discussões que se referem à descolonização do pensamento. Cabe destacar o quão importante é, em um novo percurso, sermos conduzidos por alguém de confiança já que tudo parece tão incompreensível à primeira vista. Sim, porque quando saímos dos circuitos conhecidos não sabemos nem por onde começar e, escusado dizer, fica muito difícil localizar os textos que valem a pena, que são boas contribuições, que aportam novas perspectivas de compreensão e não apenas novas informações. Foi assim que li pela primeira vez “Colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano (2005), um sociólogo peruano que, juntamente com outros intelectuais latino-americanos e em diálogo com teorias pós-coloniais da África e da Ásia, nas décadas de 1990 e 2000, em uma série de encontros, propôs-se a discutir a colonialidade latino-americana.

Um fato que costuma acontecer é que, quanto mais a gente lê, mais raras são as vezes em que temos o prazer do contato com ideias



que, estando no âmbito de nossos temas de interesse, desafiam a compreensão, por serem formas de pensar diferentes do esperado e não apenas novos conhecimentos que se acomodam bem no quadro do que já é conhecido. Assim, “Colonialidade do poder” foi uma leitura difícil e, ao mesmo tempo, foi um prazer ler. Uma vez vencido o obstáculo colocado pela nova perspectiva de análise, fui percebendo que as ideias apresentadas por aquele autor na verdade se articulavam – sobretudo pela crítica que traziam – às minhas leituras precedentes e faziam muito sentido em face das minhas experiências de formação. Aníbal Quijano (2005, p. 117 - Grifos do autor) argumenta que vivenciamos na atualidade

[...] um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Não era a primeira vez que eu me sentia convidada a pensar o encontro entre Europa e América, as relações de poder disso decorrentes e suas consequências para as formas de pensar. Durante meu curso de graduação participei do Sembrar, um grupo de estudos organizado apenas por estudantes, ao qual fui levada por Juca Gil, com quem, depois, fui casada por muitos anos. O ponto de partida dos interesses do grupo era o fato de que fazia falta em Estudos Comparados em Educação, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, a perspectiva de comparação com países da América Latina, visto que a bibliografia oferecida na disciplina se referia apenas à Europa, especialmente à França. No âmbito do grupo lemos Maria Ciavatta

Franco, Eduardo Galeano, Tzvetan Todorov, entre outros. Mas tudo fazia crer que era apenas uma empolgação típica de jovens, fadada ao esquecimento assim que nos déssemos conta dos investimentos intelectuais que de fato valiam a pena. E, no meu caso, o afastamento dessas leituras e perspectivas interpretativas deu-se, efetivamente, pelo ingresso no mestrado e pelas escolhas de percurso já mencionadas.

Recentemente, no entanto, tem me parecido cada vez mais necessário redirecionar minha interlocução intelectual em busca de maior intercâmbio com autores dos países do sul ou, dito de outro modo, talvez mais preciso e apropriado, com autores que questionam a preponderância do pensamento eurocentrado (a localização geográfica dos pesquisadores, não é, por vezes, o aspecto decisivo nesse caso). Raewyn Connell (2012, 2015), uma socióloga australiana, argumenta que é necessário que se constitua uma nova sociologia do conhecimento, concebida em escala mundial. Os países do sul têm servido de fonte de dados que são tratados e analisados por pesquisadores situados ao norte do planeta, servindo para que eles elaborem teorias e conceitos considerados úteis e adequados para interpretar a realidade social em qualquer parte. Somado a isso, assiste-se a um processo de “dependência acadêmica” dos intelectuais de países periféricos em relação aos centros de conhecimento, para onde afluem em busca de treinamento acadêmico e referências teórico-metodológicas. A autora analisa que esse processo de concentração deixa pouca margem para circulação e reconhecimento de teorias alternativas que possam ampliar a capacidade de conhecer temas já estudados, como também inibe a emergência de novos assuntos. Assim, tem parecido pertinente ampliar a interlocução intelectual no eixo sul-sul, como forma de favorecer a produção diversificada de conhecimentos com vistas a iluminar questões

centrais nas dinâmicas sociais<sup>2</sup> que caracterizam os países que foram colonizados e permitir pôr em relevo questões que dizem respeito também aos países do norte e cuja compreensão não tem sido possibilitada atualmente por falta de ferramentas conceituais adequadas.

O ponto fulcral está na compreensão de que os efeitos da colonização não cessam quando se encerra o domínio colonial formal. No caso brasileiro, é preciso incluir, ainda, os efeitos duradouros da escravidão e a persistência do racismo como estruturante das relações sociais. Nesse sentido, Lélia González (1988, p. 69) propõe

[...] um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas.

A autora argumenta que o racismo, cuja origem se associa ao colonialismo, assume, a partir do século XIX, contornos mais sofisticados e opera uma imposição sobre os colonizados que, fazendo face a suas ações de resistência, faz parecer que não se trata de uma violência, mas do reconhecimento da “superioridade” do colonizador. Evidentemente que o racismo tem efeitos visíveis, violentos e reiterados para as pessoas não brancas – resguardando às pessoas brancas uma ampla gama de privilégios –, no entanto, importa também observar que, considerando o mapa mundial, os colonizados (e sua suposta inferioridade do pensamento) somos nós, brasileiros, qualquer que seja nossa cor.

Por fim, vale ressaltar ainda alguns aspectos dessa experiência pessoal. De um lado, tenho notado o quão difícil é realizar esse tipo de deslocamento intelectual. Anos e anos consolidando referências a partir, majoritaria-

mente, da leitura de autores europeus resulta que minhas análises sempre necessariamente partem deles, ao que se segue um esforço para escapar do enquadramento das formas de pensar e ser capaz de ver outros aspectos e possibilidades. Além disso, percebo o quão incômodo e inevitável é o sentimento de *não saber nada* quando começo a trilhar esse outro percurso e me dou conta de que há muita produção em circulação e que, para mim, quase tudo ainda está por ler. No horizonte vislumbro um longo caminho e, embora eu esteja convencida de que vale a pena percorrê-lo, sinto-me de volta ao começo da trilha, um pouco como se estivesse chegando agora ao campo científico. Há, ainda, o receio sobre quais leituras seria adequado indicar aos estudantes e novos pesquisadores. Será que eles deveriam ler os autores de tradição intelectual eurocêntrica e só depois serem apresentados à perspectiva da descolonização do pensamento? Nesse sentido, importa ressaltar que não me oponho que no rol dos autores que lemos e com os quais dialogamos estejam também autores europeus – entre os quais aqueles considerados clássicos (quase sempre homens e brancos) – e/ou perspectivas de interpretação eurocentradas. Eu os leio e não pretendo deixar de fazê-lo. Mas é preciso ter presente que o que faz deles “clássicos” e/ou importantes perspectivas de análise decorre tanto do texto que escrevem como do lugar de poder que ocupam. Considero, portanto, ser urgente tornar esse rol mais diversificado – para nossas próprias leituras e, não menos importante, para indicarmos aos nossos estudantes.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. p. 183-191.

<sup>2</sup> Embora eu creia que essas discussões tenham pertinência para todas as áreas do saber, restrinjo minhas considerações às ciências humanas.

- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- BURKE, Peter. **História social e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, mai./ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 9-20, out. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092012000300001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300001) Acesso em: 15 set. 2020.
- CONNELL, Raewyn. Social Science on a world scale – connecting the pages. **Revista da Sociedade Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/sid/index.php/sid/article/view/5> Acesso em: 15 set. 2020.
- DESROSIÈRES, Alain. **La politique des grands nombres**: histoire de la raison statistique. Paris: Découverte, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- GIL, Natália de Lacerda. **Estatísticas da escola brasileira**: um estudo sócio-histórico. Curitiba: Appris, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- HOGGART, Richard. **33 Newport Street**. Autobiographie d’un intellectuel issu des classes populaires anglaises. Paris: Édition du Seuil, 2013.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.
- LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000401127&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000401127&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 15 set. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em: 15 set. 2020.
- TEIXEIRA, Juliana Cristina; ZANOTELI, Eduardo José; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A importância dos clássicos na formação do pesquisador: o que nos diz o conceito de socialização, identificação e campo intelectual como campo do poder. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 154-171, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n38p154> Acesso em: 15 set. 2020.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em: 09/10/2020

Aprovado em: 05/03/2021

**Natália de Lacerda Gil** é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [natalia.gil@ufrgs.br](mailto:natalia.gil@ufrgs.br)

# BIBLIOTECAS INVISÍVEIS NA ILHA DAS BRUXAS: UM MAPEAMENTO DE BIBLIOTECAS PESSOAIS, PRIVADAS OU PARTICULARES EXISTENTES EM FLORIANÓPOLIS (SC)

■ DEBORA ZAMBAN

<https://orcid.org/0000-0003-2201-8159>

Universidade do Estado de Santa Catarina

■ GISELA EGGERT-STEINDEL

<https://orcid.org/0000-0001-8686-0471>

Universidade do Estado de Santa Catarina

## RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo dar visibilidade às bibliotecas de pessoas que constituíram sua coleção de livros ao longo da sua vida por interesse e necessidades variadas. O estudo está ancorado na História Cultural, possibilitando nessa vertente conhecer e descrever por meio da fonte internet aspectos relativos ao proprietário(a), à coleção e à localização geográfica dessa biblioteca. Concluímos que essas bibliotecas remontam memória(s) pessoais que, para além da preservação da memória do idealizador(a), há uma consonância entre a memória individual e a memória coletiva desse lugar quando da constituição desses espaços de escrita e leitura e que de certo modo podem, elas, contar uma parte da história da circulação do livro e da constituição de bibliotecas desse tipo em Florianópolis.

**Palavras-chave:** História do Livro. Bibliotecas Pessoais – Santa Catarina. Bibliotecas Privadas – Leitura e estudo. Bibliotecas Particulares – Florianópolis. Grande Florianópolis – Bibliotecas.

## ABSTRACT

**INVISIBLE LIBRARIES ON ILHA DAS BRUXAS: A  
MAPPING OF PERSONAL, PRIVATE OR PRIVATE  
LIBRARIES IN FLORIANÓPOLIS (SC) AND  
NEIGHBORHOODS**

In this article we aim to give visibility to the libraries of people who have constituted his collection of books throughout his life for different interests and needs. The study is anchored in Cultural His-

tory, making it possible to know and describe, through the internet source, aspects related to the owner, the collection and geographical location of this library. We conclude that these libraries go back to personal memory that, in addition to preserving the creator's memory, there is a consonance between the individual memory and the collective memory of that place when the constitution of these spaces for writing and reading and that in a way they can tell a part of the history of book circulation and the establishment of such libraries in Florianópolis.

**Keywords:** History of the Book. Personal Libraries – Santa Catarina (BR). Private Libraries – Reading and study. Private Libraries – Florianópolis (BR).

## RESUMEN

### BIBLIOTECAS INVISIBLES EN ILHA DAS BRUXAS: UN MAPEO DE BIBLIOTECAS PERSONALES, PRIVADAS O PRIVADAS EN FLORIANÓPOLIS (SC)

En este artículo pretendemos dar visibilidad a las bibliotecas de personas que han constituido su colección de libros a lo largo de su vida por intereses y variaciones de necesidades. El estudio está anclado en la Historia Cultural, lo que permite conocer y describir, a través de la fuente de Internet relacionada con el propietario, el fondo y la ubicación geográfica de esta biblioteca. Concluimos que estas bibliotecas se remontan a la (s) memoria (s) personal (es) que, además de preservar la memoria del creador, existe una consonancia entre la memoria individual y la memoria colectiva de ese lugar a la hora de conformar espacios de escritura y lectura y que para que puedan contar una parte de la historia de la circulación de libros y la constitución de bibliotecas de este tipo en Florianópolis.

**Palabras clave:** Historia del Libro. Bibliotecas Personales – Santa Catarina. Bibliotecas privadas – Lectura y estudio. Bibliotecas Privadas – Florianópolis. Grande Florianópolis – Bibliotecas.

## Palavras iniciais

Este artigo discute a biblioteca particular como uma instituição pessoal, onde esse recorte é entendido como uma parte da história do livro. Robert Darnton (1990), historiador, em seu livro *O beijo de Lamourette: mídia cultura e revolução*, propõe pensar um modelo para compreender a história do livro no Ocidente e denomina esse modelo como “O circuito

das comunicações”. Trata-se de um modelo em que o autor é figura primeira e o leitor é a figura de ponta no processo de produção e circulação de ideias, por meio do livro. O autor diz que são vários os intermediários nesse circuito de comunicação na efetivação do processo de produção e circulação do livro moderno, a saber: o editor, a indústria de papel,

os distribuidores, os livreiros, as bibliotecas, os clubes de leitura etc. (DARNTON, 1990). A biblioteca particular, tema desta discussão, é um espaço intermediário no modelo pensado por Robert Darnton e vai muito além do armazenamento acumulativo de livros, periódicos ou multimeios, ela conta uma história ou histórias do seu(sua) proprietário(a) e, também, faz história. Assim, “[...] os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem” (DARNTON, 1990, p. 131).

Esses espaços podem ser idealizados e projetados, ou, ainda, podem, simplesmente, ser constituídos aos poucos, no tempo de uma vida. Na esteira do argumento de Darnton (1990), é válido ressaltar que as coleções privadas refletem a personalidade, as pesquisas e o gosto de quem, durante uma vida, teve cuidado de selecionar e adquirir, organizar e cultivar um espaço meticulosamente arranjado para dessa coleção estudar, pesquisar – “ganhar seu pão” (expressão bíblica) – e, talvez, preservar sua memória, intencionalmente ou não.

Uma biblioteca particular esboça, em muitas vezes, um testemunho das impressões e preferências do seu idealizador em seus diversos momentos da vida, impactando nas etapas do seu percurso pessoal e profissional. Nesse sentido, a constituição de um acervo reflete nas dimensões prática, poética e política da vida de quem constrói o acervo. Dessa forma, a constituição de uma biblioteca vai além de armazenar pilhas de livros em uma sequência predefinida. Esse espaço carrega inúmeros significados a depender do seu criador, de sua idealização e sua finalidade. A história por trás da constituição desses espaços é objeto de estudo de diferentes campos, como História, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Arquivologia, Educação, entre outras, pois uma biblioteca é sempre interdisciplinar.

Cada obra incorporada ao acervo é, também, a construção do “eu” particular desse es-

paço: uma forma de refúgio ao mundo exterior, um universo único envolto pela mística do que não se pode ver ou tocar, ou mesmo a oportunidade de redesenhar o (des)conhecido. Cada biblioteca particular é única e flui por entre as paredes repletas de livros, documentos, vídeos, fotografias, recortes de jornal, escrituras, sonhos e lembranças. Assim, bibliotecas, mais especificamente as bibliotecas particulares, podem ser pensadas como templos construídos com dedicação, seleção e investimento, por vezes, ao longo de vidas inteiras.

É dessa forma que a biblioteca particular se distingue de qualquer “biblioteca coletiva em sua própria estrutura”, pois, segundo Moles (1978, p. 51), “ela é orientada inteiramente por aquele que a construiu como um prolongamento de si mesmo, uma extensão de sua pessoa intelectual”.

A sua composição não está meramente ao acaso, ela advém de gostos, desejos, inquietações, necessidades:

Os livros cuidadosamente reunidos por meio de uma lenta seleção (muitos intelectuais compram um livro depois de tê-lo lido ao invés de comprá-lo antes, com o objetivo de integrá-lo, mediante esse ato, tanto simbólico quanto sacrificial, na textura de seu pensamento), os livros que releu - pois o objetivo confesso não é a coleção prestigiosa, mas a incorporação por elementos em sua própria cultura - aqueles que julgou dignos de subsistir através dos anos, todos esses tijolos de saber perderam sua característica inicial de media, ainda que naturalmente sejam impressos às centenas ou milhares de exemplares, porém sempre de difícil acesso no mercado diversificado da cultura. Se cada elemento da estrutura é banal e se acha presente teoricamente no Grande Mercado da Cultura, o conjunto é profundamente original, cada elemento está ligado um com o outro por meio de relações sutis que constituem um contexto para cada um, cada um tornou-se uma extensão pessoal do ser em lugar de ser um dos elementos da ‘difusão’ (?) de conhecimentos. (MOLES, 1978, p. 51)



Como dito inicialmente, o tema aqui é a biblioteca privada, e a ideia é, especificamente, mapear, contextualizar, divulgar e, possivelmente, preservar o que o idealizador tem ou deixou como legado material por meio de sua biblioteca. Dito de outro modo, o objetivo é preservar a memória material e a memória imaterial coletiva, como um mapeamento das bibliotecas particulares da cidade de Florianópolis, atentando para a criação, estado de conservação atual, se estão abertas ao público e quem as mantém. Para tanto, o levantamento no tocante a essas instituições foi realizado por meio da internet e, quando possível, foram realizadas visitas in loco. Partimos do pressuposto de que é relevante conhecer e dar a conhecer esse patrimônio bibliográfico do nosso local, a cidade de Florianópolis (SC). Acreditamos que para além da preservação da memória do(a) idealizador(a), há uma consonância entre a memória individual e a memória coletiva das bibliotecas particulares, e porque acreditamos que elas também contam uma parte da história de sua constituição enquanto espaços de escrita e leitura.

## Bibliotecas e acervos pessoais

Independente do seu tamanho, as bibliotecas particulares não são formadas a partir de uma coletânea de objetos caducos ou sem significado, pelo contrário, Moles (1978, p. 40) ilustra que a biblioteca particular que começa:

[...] no bolso daquele artífice que comprou o Manual Dunod para bombeiros hidráulicos e vela ritualmente em sua presença quando parte em expedição profissional, ou no dicionário do serão familiar, completado por um atlas e enfeitado por um livro de figuras ou uma edição do Robinson Crusoe.

Dessa forma, o autor traz a biblioteca como coleção, “mas antes de tudo veneração de um instrumento e construção progressiva

desse instrumento por acumulação”, reforçando, ainda, que “todo intelectual possui uma biblioteca” e que os “acervos pessoais, em seu alcance cronológico, abrangem a produção da vida de quem o constituiu, ou seja, é o conjunto resultante da atividade profissional, cultural e pessoal que determinado indivíduo deixa como legado” (MOLES, 1978, p. 40, grifo do autor). Penna e Graebin (2010), acerca da construção dos acervos pessoais, reforçam que esses conjuntos não ultrapassam a vida do indivíduo que os constituiu. Vidal (2007, p. 6) reafirma que o entendimento acerca dos acervos pessoais, em definição, é “o conjunto dos documentos produzidos ou/e pertencentes a uma pessoa, um indivíduo, resultados de uma atividade profissional ou cultural específica”. A distinção entre os acervos pessoais dos arquivos privados, segundo o mesmo autor, é “que podem relevar uma instituição, e, também, dos acervos familiares, que supõem, geralmente, uma transmissão entre várias gerações”.

Com suas especificidades, as bibliotecas particulares contam a história, ou, ao menos, parte da história, de quem a idealizou. Não raro, observa-se que as bibliotecas particulares possuem traços de inúmeros aspectos das jornadas vividas e das possibilidades das jornadas não vividas também. O que infere que, para quem cria uma biblioteca, é impossível seguir apenas uma estrada ou viver apenas uma vida: nessas jornadas, pautadas no fictício ou na realidade, a construção de um acervo é uma das verdadeiras formas de transpor fronteiras, de navegar mares distantes e de imprimir seu “eu”.

De acordo com Leiniz (2017, p. 10), o ser humano possui inúmeras motivações para criar coleções, arquivar memórias, ou mesmo guardar objetos, sendo que:

Acumular livros e formar bibliotecas particulares é um deles. Uma pessoa pode formar



um acervo pela necessidade de dar suporte à atividade que desempenha assim como pode formar uma biblioteca apenas de fruição, de literatura ou arte, por exemplo. Esta biblioteca pode auxiliar o desempenho de uma atividade de trabalho ou ser um local de recolhimento. Estes acervos bibliográficos privados representam parte da vida de seus proprietários, pois as escolhas das obras mostram suas preferências, a construção de seu pensamento e através destes conteúdos, uma parte da maneira como interagiu com o mundo.

De certa forma, montar uma biblioteca particular é como escrever um diário, assim como o ato de guardar papéis é uma forma de imprimir uma autobiografia. Nesse sentido, Artières (1998, p. 20) ressalta que outro fragmento para a criação de acervos particulares é a sua intenção autobiográfica: “arquivar a própria vida é querer testemunhar”. O autor ressalta, ainda, que arquivar a própria vida não é uma prática neutra, muito pelo contrário, é desenhar como cada indivíduo é visto e como desejaria de ser visto, simbolicamente, é a preparação do processo individual: é “reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo” (ARTIÈRES, 1998, p. 23).

## Bibliotecas particulares em Florianópolis: um mapeamento

Nesta seção, arrolamos as bibliotecas que neste estudo qualificamos como pessoais, particulares ou privadas. Partimos do pressuposto de que a sua constituição foi efetuada pelos seus proprietários, homens ou mulheres, a partir de necessidade laboral ou pelo simples prazer de comprar e ter a posse de livros para sua leitura a gosto do seu gênero literário. Identificamos na internet, para este estudo, sete bibliotecas e as apresentaremos pensando cartografica-

mente no espaço geográfico da cidade de Florianópolis e suas vizinhas.

Assim, iniciamos nosso percurso no bairro continental Balneário, localizado na cidade de Florianópolis; seguimos para a Ilha, direcionando-nos para o bairro Rio Tavares, localizado ao sul. Posteriormente, dirigimo-nos à região Central, percorrendo também o bairro Agrônômica, e, por último, em um longo salto, fomos à parte Norte, no Bairro Jurerê Internacional.

## Biblioteca Iaponan Soares – Região Continental – bairro Balneário

Iaponan nasceu em 26 de novembro de 1936, na cidade de São Vicente, no Rio Grande do Norte. Ainda jovem, mudou-se para Santa Catarina. Foi pedagogo, historiador, autor de diversos livros, presidiu a Fundação Catarinense de Cultura e ocupou a cadeira 36 da Academia Catarinense de Letras, além de ter atuado como diretor-geral do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (NSC, 2012).

Autor de diversas obras de literatura sobre o estado de Santa Catarina, destaca-se títulos como: *Ernani Rosas* (1968), *Panorama do Conto Catarinense* – que teve duas edições, uma em 1971 e outra em 1974 –, *Três narrativas da insônia* (1977), *Vamos conhecer Biguaçu* (1985), *Santo Antônio de Lisboa* (1990), *Estreito: vida e memória* (1991), *Ao redor de Cruz e Sousa* (1998), entre outros.

Em entrevista à Nossa Santa Catarina (NSC) (2012), sua neta Amanda Feijó de Araújo conta que “Ele era um grande admirador de obras de arte e também colecionador”. A biblioteca particular de Iaponan conta com mais de 30 mil obras e dela fazia parte o maior acervo literário do escritor Cruz e Souza no estado.

A biblioteca é anexa à sua casa, na Rua Osvaldo Cruz, nº 635, bairro Balneário – Florianópolis. No entanto, não há até o momento infor-

mações quanto ao horário de funcionamento e contato com os proprietários.

## Biblioteca Maurice Bazin – Sul da Ilha – bairro Campeche

Maurice Bazin nasceu na França, em 17 de agosto de 1934, e foi um cientista: físico, matemático, antropólogo, pesquisador, humanista, entre muitos outros campos intelectuais de atuação. Porém, para além disso, Maurice nunca deixou de fora o ideal de tornar o conhecimento científico acessível aos trabalhadores e ao cidadão comum. Já atuando na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na década de 1980, Maurice implementou uma nova modalidade de popularização da ciência, fazendo exposições itinerantes em praças públicas. Suas obras desse período podem ser encontradas na Revista do Ensino de Física, da Sociedade Brasileira de Física, na Revista Alliage, e também na publicação Comunicações do ISER (EXTRALIBRIS, 2020).

Transitou por várias instituições e países, até se instalar definitivamente, em 1997, no Brasil. Inicialmente, fixa residência no Rio de Janeiro, porém, concomitantemente, inicia a construção da sua residência no bairro Campeche, em Florianópolis. Atuou nessa comunidade entre os anos de 1998 e 2006:

[...] Maurice participou ativamente de todos os movimentos do bairro. Ia muitas vezes às reuniões da Associação dos Pescadores Artesanais do Campeche e nas reuniões dos surfistas onde acompanhou atento as negociações entre surfistas e pescadores na época da pesca. Participou da Associação dos Moradores do Campeche (AMOCAM), ajudou a manter e redigir o jornal do bairro 'Fala Campeche', para o qual entrevistou os membros mais velhos da comunidade para ouvir e escrever suas histórias, com o objetivo de valorizar e manter a cultura local, participou dos mutirões comunitários para a construção do prédio da Rádio Campeche. Lutou ao lado de muitos pela manutenção do Bar do Chico e pela

elaboração e discussão com o IPUF, do Plano Diretor comunitário da Planície do Campeche. (EXTRALIBRIS, 2020, p. 1)

Em 2006, a família se muda para Neuilly, ao lado de Paris. E, em 2007, o casal Martins-Bazin se separa e, ao retornarem ao Brasil, Maurice se muda de volta para o Rio de Janeiro.

Após seu falecimento, em 19 de outubro de 2009, sua biblioteca ficou guardada no Rio de Janeiro. Porém, com a ideia de pôr esse acervo em circulação, sua filha Sarah, em 2017, embalou sua biblioteca e a encaminhou para Florianópolis. A ideia inicial era encaminhar esse acervo para a Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o que não foi viável, tendo em vista que o acervo seria pulverizado na biblioteca, perdendo sua característica (MARTINS, 2018).

Dessa forma, com ajuda de voluntários, iniciou-se a movimentação de criação da biblioteca na mesma casa onde Maurice morou no Campeche. A biblioteca terá *site*, em que será disponibilizado o acervo *on-line*, e a ideia é abrir ao público uma vez por semana para consulta ao acervo e possivelmente empréstimo domiciliar (MARTINS, 2018).

Hoje, a biblioteca é mantida pela família, com ajuda de voluntários. É aberta ao público e está localizada na Rua Pau de Canela, nº 1101, Campeche.

## Biblioteca Norberto Ungaretti – Região Central – bairro Centro

A família de Norberto Ungaretti, em 2016, um ano após o falecimento do professor Ungaretti, fez a doação das obras que compunham o acervo pessoal da biblioteca de Ungaretti para o escritório Cavallazzi, Andrey, Restanho e Araújo. Esse trâmite se deu devido à proximidade dos sócios do escritório, que foram alunos e por muito tempo trabalharam em parceria com Ungaretti.

É destaque a grande paixão de Ungaretti pela leitura. Os livros atapetavam, cobriam a mesa de trabalho em seu escritório e em sua casa. A sua biblioteca-escritório foi montada para atender a suas curiosidades, aprofundar seus estudos, realizar suas pesquisas. Teve em suas raízes o privilégio do hábito cotidiano da leitura e do estudo.

Em termos operacionais, em um primeiro momento, houve a seleção das obras para a higienização e/ou restauração. Os assuntos que cobriam as estantes de livros permeavam o Direito, que era a temática central da coleção, enfatizando direito civil, principal atuação de Ungaretti na Academia, história catarinense, história militar, história mundial e literatura também apareciam muito na coleção.

Após a higienização e prévia separação dos materiais, seria momento de decidir como essa coleção iria incorporar o acervo já cadastrado no escritório. Nesse momento, a decisão foi locar uma sala e projetar a construção da biblioteca. O cadastro ainda será realizado com procedimentos e sistema já utilizados no acervo do escritório, porém haverá a sinalização das obras provenientes do arquivo do desembargador Ungaretti. O status atual da coleção é a preparação para o processamento técnico das obras, sendo que essas já estão em circulação na biblioteca.

Dessa forma, após adotados os procedimentos iniciais para a incorporação da coleção particular de Ungaretti ao acervo do escritório, surgiu a inquietação de melhor compreender a constituição dessa biblioteca herdada, alicerçada na trajetória profissional e pessoal de Norberto Ungaretti.

A estrutura foi montada a fim de contemplar a biblioteca, que também pode ser utilizada como sala para estudos, reuniões e conferências. O projeto foi cuidadosamente desenhado para que a biblioteca fosse vista de vários ângulos por quem estivesse usando a

sala, passando a impressão do usuário estar sendo abraçado pelos livros. É nesse sentido que a estrutura física da biblioteca é elemento que merece apreciação.

A biblioteca é aberta ao público mediante agendamento e está localizada em um anexo do Escritório Cavallazzi, Andrey, Restanho e Araújo, na Avenida Rio Branco, nº 380, Centro.

## A Biblioteca Professor Osni Régis – Região Central – bairro Centro

A biblioteca tem origem no acervo pessoal do ex-prefeito de Lages, deputado estadual e federal e professor universitário, Osni Régis (1917-1991), que foi acumulando livros desde a adolescência: “A biblioteca reflete a trajetória dele”, diz a filha Isabel Régis (PASTERNAK, 2011, p. 1).

Está localizada no Centro de Florianópolis e conta com um acervo de mais de 15 mil obras que perpassam por clássicos da literatura, livros de Direito, História, Psicologia, Geografia, Educação, Filosofia, Sociologia, entre outros. Construiu, em 1972, um anexo à casa, na Avenida Mauro Ramos, com cerca de 200 metros quadrados e com quase sete metros de pé direito, onde dispôs os livros, que hoje alcançam mais de 15 mil volumes. Conforme conta Isabel, “Ele assistiu ‘My Fair Lady’ e viu no filme a solução para sua biblioteca, que era o sistema de mezzanino” (PASTERNAK, 2011, p. 1).

Após o falecimento do Osni Régis, em 1991, aos 73 anos, e posteriormente o de sua esposa, em 2004, os livros ficaram sob os cuidados de uma fundação, criada pelos filhos em 1998, que busca preservar o acervo, construído durante a vida de Régis e Maria Helena, no local original.

A Biblioteca Professor Osni Régis é dedicada à consulta local. O acervo está todo catalogado, iniciativa realizada entre 1998 e 2000, com a ajuda da Fundação José Boiteux. A ideia, agora, é levar esse catálogo para a internet,

para incentivar o público à visita – que por incrível que pareça é rara, mesmo diante da beleza do lugar e da qualidade do conteúdo disponibilizado (PASTERNAK, 2011, p. 1).

A biblioteca é aberta para visita, pesquisa e leitura e está localizada na Av. Mauro Ramos, nº 1344, Centro.

## A Biblioteca Cleber Teixeira – Região Central – bairro Agrônômica

O poeta, tipógrafo e editor Cleber Teixeira nasceu em 20 de setembro de 1938 em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Ainda nesse estado, frequentou a Escola de Belas Artes, onde estudou Letras. Dedicou-se às atividades profissionais, poesia e à criação da Editora Noa Noa. Em 1977, mudou-se para Florianópolis, onde produziu manualmente seu primeiro livro, dedicando-se integralmente, a partir daí, à Noa Noa. Teixeira faleceu em 2013 e, em 20 de setembro de 2018, estaria completando 80 anos.

A constituição da sua biblioteca se deu ao longo dos anos, chegando a 8 mil volumes, com temáticas que giravam em torno de Artes Visuais, Tipografia, Poesia, livros sobre livros e Literatura, espaço esse utilizado por estudantes e pesquisadores. Hoje, a biblioteca encontra-se em fase de estruturação tanto quanto ao espaço físico como à catalogação de seu acervo (NOA NOA, 2020).

O projeto conta com o apoio de professores e estudantes-estagiários dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia da UFSC. A disponibilização desse acervo para consulta de pesquisadores, estudantes e amantes da leitura, desejo manifestado por Cleber em textos e entrevistas, espera-se que possa ser viabilizada em futuro próximo (NOA NOA, 2020).

A biblioteca está anexa à editora, localizada na Rua Visconde de Taunay, nº 139 – bairro Agrônômica.

## Biblioteca Eglê e Salim Miguel – Região Central – bairro Centro

Eglê Malheiros nasceu em Tubarão, 1928, foi professora, poetisa, escritora e tradutora. Primeira mulher graduada pela Faculdade de Direito de Santa Catarina, no início dos anos 1950. Salim Miguel nasceu no Líbano, em 1924, foi escritor, jornalista, crítico literário e agente cultural. Eglê Malheiros e Salim Miguel casaram em 1952, mas seus projetos e ações literárias e culturais já aconteciam desde meados da década de 1940. Ambos contribuem, com os demais integrantes do Grupo Sul (Círculo de Arte Moderna de Santa Catarina), a dinamizar a vida cultural catarinense entre 1947 e 1958, inovando na Literatura, no Cinema, no Teatro e nas Artes Plásticas e estabelecendo uma rede de contatos em vários países (FAED, 2020).

Juntos, escrevem o roteiro do primeiro longa-metragem catarinense de ficção, “O preço da ilusão” em 1958. Após o golpe militar de 1964, Eglê e Salim são afastados de seus cargos no serviço público estadual e mudam-se com os filhos para o Rio de Janeiro. Retornam a Florianópolis em 1979, onde atuaram em diferentes instâncias colaborando de modo decisivo com a vida cultural catarinense (FAED, 2020).

O Espaço Eglê Malheiros & Salim Miguel foi inaugurado em 28 de novembro de 2013, disponibiliza para consulta, estudo e pesquisa o acervo pessoal do casal, que é composto por cerca de 9.300 livros, 267 títulos de revistas, documentos e objetos pessoais (máquina de escrever, medalhas, placas, certificados entre outros). Os títulos permeiam áreas de Letras, Literatura, Cinema e História brasileira e catarinense.

O acervo foi doado para o Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH), que tem por objetivo ser um centro de documentação destinado a “desenvolver



pesquisas, receber, tratar, armazenar acervos e documentos em diversos suportes, estimulando a produção, socialização e estruturação de conhecimento gerado na área de Ciências Humanas pela comunidade científica da FAED e pela comunidade externa” (FAED, 2013, p. 1).

## Biblioteca Elida de Freitas e Castro Druck – Região Norte – bairro Jurerê Internacional

Elida de Freitas e Castro Druck foi professora, escritora e poetisa, com várias obras publicadas. A biblioteca nasceu do sonho de Elida e Clio Druck, pais do fundador do Grupo Habitasul, Péricles de Freitas Druck. O acervo do casal contava com 9 mil exemplares, sendo 5 mil títulos voltados à ciência jurídica.

Segundo o *site* do grupo, a constituição da biblioteca volta-se para a ideia de tornar público e de livre acesso um acervo particular:

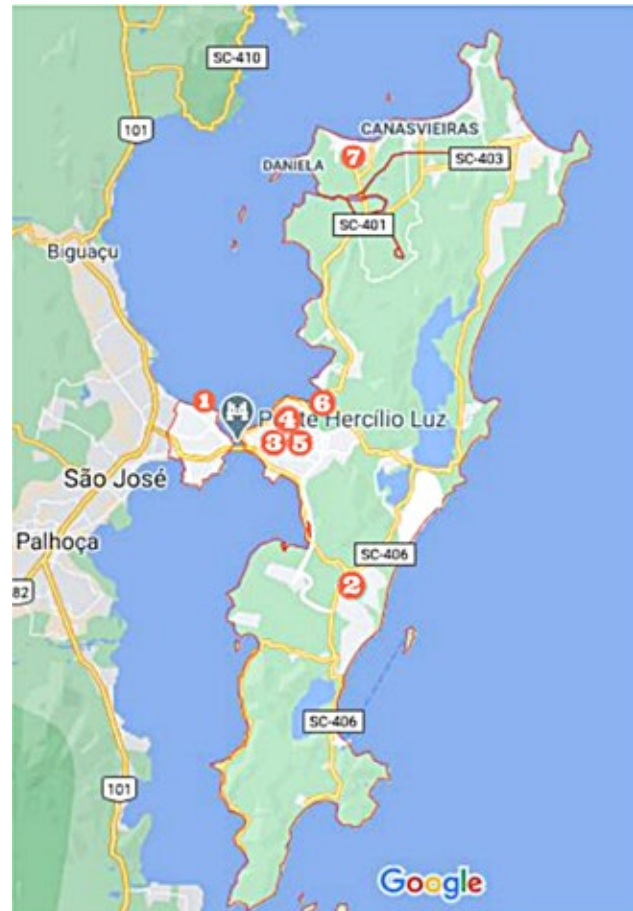
Sabedores do importante papel fomentador da leitura para a construção de cultura e favorecimento da cidadania, respaldados pelos ditames do Manifesto da UNESCO, o qual traz a biblioteca pública como porta de entrada para o conhecimento, em 2008 inaugurou a Biblioteca Elida de Freitas e Castro Druck para fomento da cultura, educação e desenvolvimento humano por meio do estímulo à leitura. Em 2010 inaugurou a Biblioteca Clio Fiori Druck. (HABITASUL, 2020, p. 1)

A biblioteca, que é localizada em Jurerê Internacional, é uma das filiais em Santa Catarina, a outra está localizada em Joaçaba, além da Sede, na matriz do Grupo, em Porto Alegre. O projeto conta, ainda, com a Biblioteca Itinerante, que leva, uma vez por mês, obras para os profissionais de empresas do Grupo localizadas em diferentes regiões (HABITASUL, 2020). Seu endereço é localizado na Av. das Raias, nº 400 – Jurerê, Florianópolis (SC), CEP: 88053-400.

## Um itinerário de bibliotecas particulares

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 1118) define a palavra “itinerário” como adjetivo “Relativo às estradas, aos caminhos [e] Indicativo da distância de um lugar a outro. O verbete ainda assinala que trata-se de uma descrição de viagem (... exploração, perigrinação) [...]”. Nessa direção, propomos um roteiro como forma de conhecer esse tipo de biblioteca e a cidade de Florianópolis, com sete pontos de parada que podem ser observados na imagem de mapa que segue, e, também, acessível pelo link<sup>1</sup>, acessado diretamente no aplicativo Google Maps.

**Figura 1** – Mapa do Itinerário



**Fonte:** elaborado pelas autoras (2020).

<sup>1</sup> Link para o acesso à navegação do mapa: <https://goo.gl/maps/yeHX6Pu5Z6SDQtTw9>.

1. Iaponan Soares – Rua Osvaldo Cruz, nº 635, bairro Balneário – Florianópolis  
Horário de atendimento: sem dados.  
Contato: sem dados.
2. Biblioteca Maurice Bazin – Rua Pau de Canela, nº 1101, Rio Tavares – Florianópolis.  
Horário de atendimento: mediante agendamento.  
Contato: (48) 99135-1121.
3. Biblioteca Norberto Ungaretti – Av. Rio Branco, nº 380, sala 1007, Centro – Florianópolis.  
Horário de atendimento: mediante agendamento.  
Contato para agendamento: [roberta.boris@advempresarial.com.br](mailto:roberta.boris@advempresarial.com.br).
4. Biblioteca Prof. Osni Régis – Av. Mauro Ramos, nº 1344, Centro – Florianópolis  
Horário de atendimento: das 14h às 18h com agendamento.  
Contato: (48) 3223-4833.
5. Espaço Eglê Malheiros e Salim Miguel, Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH) – Rua Visconde de Ouro Preto, nº 457, Centro – Florianópolis.  
Horário de atendimento: 8h às 12h e 14h às 18h com agendamento para visitas e pesquisas.  
Contato: (48) 3664-8562.
6. Biblioteca Cleber Teixeira – Rua Visconde de Taunay, nº 139, Agrônômica – Florianópolis.  
Horário de atendimento: em razão da pandemia, não há agendamento.  
Contato: sem dados.
7. Biblioteca Elida de Freitas e Castro Druck – Av. das Raias, nº 400 – Jurerê – Florianópolis.  
Horário de atendimento: mediante agendamento.  
Contato: [contatos@habitasul.com.br](mailto:contatos@habitasul.com.br).

O mapeamento e a proposição de um itinerário nos permitem apontar nossas reflexões finais como segue.

### Algumas últimas impressões do itinerário bibliotecal

Inspiradas no título “Biblioteca Osni Régis é um oásis literário no Centro da Capital” (PASTERNAK, 2011), convidamos o leitor a conhecer esses Oásis bibliográficos em Florianópolis, quer como pesquisador nos diferentes campos do conhecimento ou como turista interessado em usufruir das belezas naturais e/ou diferentes patrimônios materiais e imateriais desse lugar. Nessa clave, queremos sublinhar aos leitores e leitoras que utilizamos a expressão bibliotecal no sentido de que não há biblioteca sem livros, então estamos propondo um caminho bibliotecal.

Nossa últimas impressões assumem duas vertentes, uma primeira, na visão da preservação do patrimônio bibliográfico cultural que os mantenedores dessas coleções constituíram a partir de seus perfis e necessidades profissionais ou formaram essas coleções pela paixão e amor ao livro. A outra vertente que aqui tomamos diz respeito ao fato de que ao dar visibilidade a essas bibliotecas por meio desse itinerário, tal atitude vem ao encontro de compor mais um atrativo turístico à cidade de Florianópolis. Torna-se um atrativo do patrimônio cultural alinhado a outros equipamentos culturais da capital catarinense que nos parece constituir um importante quesito na ambição dos gestores locais em construir e

conquistar o status de cidade inteligente do estado.

Dito de outro modo, dirigir-se a cada um desses lugares do mapa da cidade possibilita conhecer diferentes paisagens. Adentrar em cada um desses espaços de saberes possibilitará travar conversas com seus proprietários ou responsáveis para conhecer muito mais o cotidiano da cidade, conferir histórias dessas bibliotecas, o que, por fim, significa ouvir histórias do seu proprietário e uma parte da história coletiva dessa cidade capital.

## Referências

- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. Revista Estudos Históricos. Dossiê Acervos Pessoais. **FGV**. v. 11, n. 2, p. 9-33, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 11 maio 2021.
- DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo : Cia das Letras, 1990.
- DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro : Objetiva, 2009.
- EXTRALIBRIS. **Apresentação Maurice Bazin**. 2020. Disponível em: <https://extralibris.org/mauricebazin/>. Acesso em: 1º set. 2020.
- FAED – Centro de Ciências humanas e da Educação. Espaço Eglê Malheiros & Salim Miguel. **IDCH**. 2013. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/?id=1095>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- FAED – Centro de Ciências humanas e da Educação. **Eglê Malheiros e Salim Miguel**. 2020. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1093/textocasalfinal.pdf5](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1093/textocasalfinal.pdf5). Acesso em: 22 set. 2020.
- HABITASUL. **Bibliotecas**. 2020. Disponível em: <http://www.habitasul.com.br/meio-ambiente-e-sociedade/bibliotecas/>. Acesso em: 1º set. 2020.
- LEIPNITZ, Fernando. **Política de avaliação e seleção de doações em acervos particulares a serem incorporados às Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Maria**, RS. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11883/Leipnitz%2C%20Fernando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- MARTINS, Enedina. Inauguração da Biblioteca Maurice Bazin. **Youtube**. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=g2V3QF-iy7Q&ab\\_channel=R%C3%A1dioCampeche](https://www.youtube.com/watch?v=g2V3QF-iy7Q&ab_channel=R%C3%A1dioCampeche). Acesso em: 1º set. 2020.
- MOLES, Abraham A. Biblioteca pessoal, biblioteca universal. **R. Bibliotecon**. Brasília, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 1978.
- NOA NOA [Site institucional]. 2020. Disponível em <http://www.editoranoanoa.com.br/biblioteca/>. Acesso em: 1º set. 2020.
- NSC. Ícone da cultura catarinense, escritor Iaponan Soares é velado em Florianópolis. **NSC total**. 2012. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/home>. Acesso em: 1º set. 2020.
- PASTERNAK, Dariene. Biblioteca Osni Régis é um oásis literário no Centro da Capital. **ND mais**. 2011. Disponível em: <https://ndmais.com.br/direitos/biblioteca-osni-regis-e-um-oasis-literario-no-centro-da-capital/>. Acesso em: 1º set. 2020.
- PENNA, Rejane; GRAEBIN, Cleusa Maria. Acervos Privados: Indivíduo, Sociedade e História. **Seculum - Revista de História**, 23, João Pessoa, p. 123-133, jul./ dez., 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11524/6621>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- VIDAL, Laurent. Acervos Pessoais e Memória Coletiva: Alguns Elementos de Reflexão. **Patrimônio e Memória**, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/1>. Acesso em: 11 maio 2021.

Recebido em: 14/10/2020

Aprovado em: 01/03/2021



**Debora Zamban** é mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação. Graduada em Biblioteconomia com habilitação em Gestão da Informação pela Udesc. É bibliotecária no Escritório Cavallazzi, Andrey, Restanho & Araujo Advocacia empresarial. E-mail: [de.zamban@gmail.com](mailto:de.zamban@gmail.com)

**Gisela Eggert-Steindel** é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação ambos na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura Impressa e Digital (GP Ci-Di) da Udesc. Estuda e pesquisa História do livro especialmente a história da biblioteca pública e escolar, sociedades literárias, livrarias e editoras sob o olhar da História cultural. E-mail: [gisela.steindel@udesc.br](mailto:gisela.steindel@udesc.br) ou [f9giza@gmail.com](mailto:f9giza@gmail.com)

# A GERAÇÃO DOS NOVOS NA BIBLIOTECA DE SALIM MIGUEL E EGLÊ MALHEIROS

■ NATAN SCHMITZ KREMER

<https://orcid.org/0000-0002-6085-5057>

Universidade Federal de Santa Catarina

■ ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

<https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>

Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMO

A *Revista Sul* foi um periódico modernista publicado em Florianópolis entre 1948 e 1957. Nele, encontramos a coluna Recebemos e Agradecemos, a qual listava impressos enviados à Caixa Postal nº 384. Estes circularam entre membros de *Sul*, formando bibliotecas particulares, como a do casal Salim Miguel e Eglê Malheiros, hoje sob cuidados da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É a esse acervo que nos dedicamos, perguntando o que guarda de certa literatura brasileira produzida pós-1945. Nele, além de livros enviados por autores estreados de cidades periféricas que se modernizavam, há também a correspondência entre esses novos escritores e recortes com críticas aos seus livros. Como registro objetivo, essa biblioteca mostra uma cena literária que se desenvolvia em momento no qual a imprensa nacional ainda não estava centralizada, possibilitando a emergência de selos editoriais regionais. Como registro subjetivo, os documentos mostram mecanismos de legitimação de escritores que se firmavam nas periferias, processo divergente do que ficou conhecido como geração de 1945 e a que estamos chamando de geração dos novos.

**Palavras-chave:** Revista Sul. Salim Miguel. Eglê Malheiros. Periferia. Geração dos novos.

## ABSTRACT

### THE YOUNG GENERATION IN THE LIBRARY OF SALIM MIGUEL AND EGLÊ MALHEIROS

*Revista Sul* was a modernist magazine published in Florianópolis, between 1948 and 1957. It had a section named Received with Thanksgiving, which listed books, which had been sent to Postbox 384. These books had different fates among the members of the South,

becoming part of private libraries, such as the couple Salim Miguel and Eglê Malheiros, a library curated by the State University of Santa Catarina (UDESC). This collection is the subject of this paper, in that we ask about the presence of the Brazilian literature after 1945. In addition, it has books sent by new writers of peripheral cities in process of modernizing, and a correspondence between these new writers and clippings with criticisms of their books. This library shows a literary scene that was developing when the national press was not yet centralized, enabling the emergence of regional editorial labels. The documents show also the mechanisms toward the legitimation of writers who established themselves in the peripheries, a process that differs from what became known as the 1945-generation and what we call the young generation.

**Keywords:** Revista Sul. Salim Miguel. Eglê Malheiros. Periphery. Young Generation.

## RESUMEN

### LA GENERACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA BIBLIOTECA DE SALIM MIGUEL Y EGLÊ MALHEIROS

La *Revista Sul* fue una publicación modernista de Florianópolis entre los años 1948 e 1957. Ella tenía una columna llamada *Recebemos e Agradecemos* en la cual se listaban impresos enviados a la revista. Esos circulaban entre los miembros de Sul, formando bibliotecas personales, como la de la pareja Salim Miguel y Eglê Malheiros, hoy bajo la guarda de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Es a este archivo que nos dedicamos, preguntando lo que presenta de una literatura brasileña producida post-1945. En ello, aparte de libros de nuevos autores de ciudades periféricas que se modernizaban, hay también la correspondencia entre esos nuevos escritores y notas periodísticas con críticas a sus libros. Como registro objetivo, la biblioteca presenta una escena literaria que se desarrollaba en un momento en que la prensa nacional todavía no estaba centralizada, posibilitando la emergencia de nuevas editoras regionales. Como registro subjetivo, los documentos presentan los mecanismos de legitimación de escritores periféricos, proceso distinto del que hoy se conoce como generación del 1945 y a que llamamos generación de los jóvenes.

**Palabras clave:** Revista Sul. Salim Miguel. Eglê Malheiros. Periferia. Generación de los jóvenes.

## O modernismo periférico de *Sul*<sup>1</sup>

O *Grupo Sul* foi uma articulação literária na Florianópolis de meados do século XX. Preocupados com questões de vanguarda, jovens aspirantes a escritores desenvolveram uma estética modernista em oposição aos discursos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e ao parnasianismo da Academia Catarinense de Letras. O movimento teve como principal veículo a *Revista Sul*, com 30 números lançados entre 1948 e 1957, nos quais observamos a presença de temas caros à vida intelectual da época: a psicanálise, o existencialismo, as pautas do Partido Comunista.

*Sul* não era um periódico didático. Embora nos primeiros números encontremos reproduções de clichês, o foco na produção autoral inédita domina seu conteúdo. Ao impresso, juntaram-se duas séries editoriais, *Cadernos Sul* e *Edições Sul*, nas quais foram publicadas obras mais extensas em teatro, crítica, ensaio, poesia, conto, romance. Nesses volumes, encontram-se questões que amalgamavam a modernização de Florianópolis, sua estrutura urbana e a nova sensibilidade demandada aos sujeitos.

Esta literatura respondia às experiências de modernização de Florianópolis, porém, a leitura da revista em seu conjunto mostra o processo de abertura no qual outros escritores estreates, de cidades brasileiras que se encontravam cada uma em seu *boom* modernizador, passaram a publicar em *Sul*. Colocase a articulação de uma nova literatura que se desenvolvia nas periferias nacionais e encontrava entre os próprios grupos estreates a possibilidade de circulação e divulgação, tanto de seus textos, que passavam a ser publica-

dos em outras revistas, quanto destas revistas como objetos materiais, além das séries editoriais nas quais publicaram obras de maior fôlego.

Em *Sul*, encontramos dois dossiês que se referem a momentos de encontros entre intelectuais periféricos: um sobre o IV Congresso Brasileiro de Escritores, em Porto Alegre (*Sul*-15, março de 1952); outro sobre o 1º Congresso Nacional de Intelectuais, em Goiânia (*Sul*-22, julho de 1954). Neste texto, não discutiremos a assistência aos eventos, tampouco suas diretrizes, senão o processo de circulação de impressos que marca a experiência modernista de *Sul*. Esse movimento ganha condições analíticas principalmente pela coluna *Recebemos e Agradecemos*, nas quais listavam livros enviados à Caixa Postal nº 384. Esses impressos passaram a compor bibliotecas pessoais a partir de afinidades dos membros de *Sul* com outros escritores estreates. A partir da biblioteca do casal Salim Miguel e Eglê Malheiros, expoentes do movimento, cotejamos os livros enviados à revista e que nela se encontram, hoje hospedada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)<sup>2</sup>. Na discussão, enfocamos três conjuntos de documentos: 1) dedicatórias nos livros que passaram a compô-la; 2) cartas enviadas à *Revista Sul*; 3) recortes de críticas às obras de Salim Miguel em diferentes impressos do país. A análise aponta duas linhas de argumentação: a primeira sobre o lugar de constituição do que estamos chamando de geração dos novos, uma articulação de intelectuais periféricos que, embora também publicassem especialmente pós-1945, não adentra no que hoje se conhece como esta fase modernista; a segunda, sobre o lugar de legitimação pessoal no plano das Letras, uma vez que se trata de produção periférica, publicada por editoras novas, mas que encontraram

1 O trabalho teve apoio do programa de pesquisa Teoria Crítica, Racionalidades e Educação V, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Auxílio pesquisa, Proc. nº 423773/2918-6; Bolsa de produtividade em pesquisa, Proc. nº 310115/2017-5.

2 Agradecemos à Iracy Borszsz e à Andreza Campos da Luz, bibliotecárias responsáveis pelo Acervo de Salim e Eglê, pela recepção e auxílio na coleta dos dados.

por meio do diálogo epistolar sua divulgação, abandonando a cena regional e assumindo um lugar nacional.

## A geração dos novos

Já aos primeiros volumes de *Sul* escritores de outras cidades contribuíram com textos, processo que se acentua ao correr dos anos. Consequência dele, vemos surgir a coluna Recebemos e Agradecemos. Em seu segundo número, de fevereiro de 1948, lemos: “todo e qualquer livro dirigido a esta Revista, independente de crítica assinada, será registrado. Desejamos manter contato e permuta com outras publicações”. São estes os livros listados na coluna.

*Sul* não detinha sede para hospedar estes impressos; pelejas com a intelectualidade estabelecida da cidade pouco auxiliaria em que este arquivo adentrasse acervos públicos. O que começam a se formar são bibliotecas pessoais, uma delas é a do casal Salim Miguel e Eglê Malheiros, jovens modernistas que se casaram ainda nos anos de *Sul*, ambos seguindo nas Letras.

Nessa biblioteca, composta principalmente por obras literárias adquiridas – não herdadas –, encontramos as traduções lançadas pela Editora do Globo, a literatura brasileira de fins do XIX, prosa e poesia dos modernistas de 1922 e de 1930, além de clássicos portugueses e franceses. Em crônicas memorialísticas, Salim nos mostra algo de sua composição. Em 1951, recebeu de presente um livro do escritor carioca Marques Rebelo: “Certo dia, me chegava de Paris um livro, abro e a dedicatória diz tudo: ‘Caro Salim, não creio que este livro seja uma coisa maravilhosa [...]. Mas tem um título que é do seu maior interesse... Carinhosamente, Rebelo, Paris, novembro de 1951’. O Título: Eglê.” (MIGUEL, 2008, p. 25) – o nome daquela com quem veio a se casar.

Salim, que no começo da década de 1950 era dono de uma pequena livraria, a Anita Garibaldi, pela qual importava livros diversos, escreve: “Ao desembargador Medeiros devo o conhecimento de boa parte da literatura francesa. Era eu sócio de uma pequena livraria; ele ia encomendar livros das principais editoras francesas; eu pensava, se fez a encomenda é porque tem que ser bom. Pedia dois – o que quase leva a livraria à falência” (MIGUEL, 2001, p. 65).

Não apenas da França vinham os livros, mas também do México; edições da Fondo de Cultura Económico eram vendidas na Anita Garibaldi. Naqueles anos, as leituras em espanhol eram vastas, consequência da amizade com escritores da Argentina e do Uruguai que lhe enviam impressos, assim como com a literatura portuguesa, que recebia de colegas de Angola e Moçambique (MIGUEL, 1998). Nesse mesmo período, o correr da década de 1950, em que o acervo se agranda com títulos de jovens autores brasileiros, é que temos na coluna Recebemos e Agradecemos possibilidade de análise.

Nessa biblioteca, além dos mais de nove mil títulos, encontramos outros documentos, como recortes de jornais com críticas aos seus livros, cartas, prêmios. Ao lermos a lista dos livros enviados à Caixa Postal nº 384, muitos lá se encontram. *Sul* como agrupamento intelectual, mais do que formar uma unidade estética, tinha como ponto de convergência a oposição à cena intelectual fechada da cidade em meados do século XX (KREMER; VAZ, 2018). Nesse sentido, encontramos livros de Blanca Terra Viera na Recebemos e Agradecemos, mas nenhum deles na biblioteca do casal. Os livros da poeta existencialista portenha passaram a formar, provavelmente, a biblioteca de Walmor Cardoso da Silva, escritor de *Sul* ao qual Blanca dedicara versos. Ou seja, existe na formação dessas bibliotecas algo que poderia ser pen-

sado à luz de Goethe (2014) e suas afinidades eletivas, aproximações pessoais marcadas por interesses racionais em torno de questões comuns. A biblioteca de Salim e Eglê, a única que veio a se tornar pública, hospeda uma fração dos documentos que compõem a integridade da experiência modernista de *Sul*, guardando com isso um núcleo de verdade sobre a empreitada. Nesta primeira parte, analisamos as dedicatórias dos livros enviados à *Sul* que se encontram no acervo.

Em livro listado em *Sul-9*, de agosto de 1949, Eduardo Campos, do Grupo *Clã*, de Fortaleza, escreve no roteiro de teatro *O Demônio e a Rosa*: “Para Eglê Malheiros, oferece o nortista de ‘Clã’”. O livro fora lançado em 1948 pelas *Edições Glé*, de Fortaleza. Também de *Clã*, José Escobar Faria oferece *Elegia do Exílio* (*Sul-17*, outubro de 1952) à poeta catarinense<sup>3</sup>:

A Eglê Malheiros, agradeço a oferta /// seu a ‘Manhã’, retribuindo – como é de costume entre a Clã – e com satisfação // pra poesia, esta mensagem /// de seu ///, com esta elegia do exílio, que bem mostra para espera dos homens e da vida, e que me parece o único caminho (a temática) /// pondo para o ///.

A dedicatória começa a apontar um intercâmbio de impressos entre autores estreados do Brasil de meados do século XX. Eglê, que enviara *Manhã*, publicado pela série *Cadernos Sul* em 1952, recebe o volume de José Escobar Faria, de *Clã*, como agradecimento.

O livro de Eduardo Campos havia saído por editora regional, a *Glé*. O de José Escobar Faria, por uma não identificada. Se buscarmos edições vinculadas ao Grupo *Clã*, encontramos outros livros na *Recebemos e Agradecemos*: de Eduardo Campos, *O Anjo* (1950) e *Medicina popular* (1951); *Livros e ideias* (1954), de Mozart Soriano Aderaldo; dedicado a Salim, Aluizio Medeiros envia, em 1956, *Crítica (segunda série, 1946-1948)*, também editado por *Clã*.

3 As barras referem a palavras não identificadas.

Esta relação entre *Sul* e *Clã* sugere questões que falam tanto de trocas entre grupos de novos, construindo uma projeção nacional de seus escritos, quanto de uma vida editorial regionalizada, em que percebemos que *Clã*, como *Sul*, constrói uma editora para publicar seus autores. A passagem começa a apontar uma vida intelectual que pode se consolidar regionalmente, com uma estrutura mais ou menos estabelecida para que se construam editoras que encontram meios próprios para divulgação e circulação de seus impressos.

Em *Sul-11* (maio de 1950), está listado *O Centauro*, compilado de poemas de Francisco Marcelo Cabral, lançado pela edição da *Revista Meia Pataca*, de Cataguases (MG), em 1949: “Para ‘Sul’, homenagem do F Cabral. MEIA PATACA aguarda colaborações”. E em bilhete anexo: “se quiserem colaboração, podem retirar do livro as que acharem viáveis: são, na grande maioria, não publicadas ainda”. Seu bilhete mostra algo das formas de publicação em *Sul*. Ele publicara em *Sul-7* (fevereiro de 1949) o poema “Serenata Romântica”. De seu livro, porém, não retiraram contribuição. O movimento mostra um autor conhecido da revista e que envia, aos colegas, volume de poesia; mostra também certo desinteresse de *Sul* na republicação. Foram poucas no periódico, o caso de Cabral é exemplo ao não tomarem poema algum do compilado. Em *Sul*, valoriza-se o ineditismo. Cabral não é o único que, já tendo publicado na revista, envia livros à Caixa Postal nº 384. É também o caso de Lina Tâmega Peixoto, que publicara em *Sul-6* (dezembro de 1948) e novamente em *Sul-21* (dezembro de 1953), volume que lista *Algum Dia*, poemas publicados por Hipocampo Editora, do Rio de Janeiro.

Outra situação sobre a recepção de produção nacional é o caso de Edison Carneiro, intelectual que participara do IV Congresso, em Porto Alegre. À época, publicou-se no dossiê comentário seu sobre o evento. Em *Sul-27*

(maio de 1956), encontramos seu livro *Pesquisa em Folclore*, editado pela Comissão Nacional de Folclore (Rio de Janeiro), em 1955, na *Recebemos e Agradecemos*. Isso mostra como as relações estabelecidas nos congressos aos quais *Sul* compareceu prosseguiram, construindo rede de trocas e amizade intelectual, o que se repete em outros volumes.

Dedicatória mais afetiva é a de Hernani Donato em *Os contos muito humanos* (Letras da Província, São Paulo, 1949): “Ao meu caro Salim Miguel, amizade que muito estimo” (*Sul*-11, maio de 1950), tom que se repete na dedicatória de *Ulisses – Entre o amor e a morte*, de O. G. Rêgo de Carvalho, publicado pela Edição do Caderno de Letras Meridiano, Teresina, 1953: “Ao Salim Miguel, homenagem, admiração e abraços do O. G.” (*Sul*-20, agosto de 1953). O tema volta em outras obras, como *O Soldado de Ronda*, de Aluísio Furtado de Mendonça (Natal, Rio Grande do Norte, 1953): “Para Salim, que considero uma das figuras mais expressivas da ficção nova brasileira”, assim como na de Afonso Schmidt, em *Bom tempo* (Clube do Livro, São Paulo, 1956): “Ao Salim Miguel, autor do romance ‘Rêde’, que me embalou, oferece Afonso Schmidt”. Sua dedicatória mostra um novo movimento – a recepção das obras editadas por *Sul* em outras cidades: *Rêde*, romance de estreia de Salim publicado em 1955, circula longe de Florianópolis. Sua mensagem começa a apontar um diálogo epistolar entre grupos de autores novos que tem expressão máxima na dedicatória de Colombo de Sousa em *Fuga* (publicado em Curitiba em 1948; listado em *Sul*-6, dezembro de 1948): “Para Salim Miguel, o crítico que faltava à minha geração, a humildade deste livrinho”. Sua dedicatória é exagerada, Salim ainda não havia publicado livro algum, *Sul* estava em sua sexta edição. Embora já atuasse na crítica, não poderia ser o representante antes faltante de uma geração. A categoria geração, porém, importa para

pensarmos no movimento que então se dava no Brasil.

As dedicatórias sugerem algumas conclusões. A primeira refere à autoria. *Sul*, ao não republicar textos, prezava pelo ineditismo, não se constituindo em periódico de reprodução, senão espaço de estreia de uma geração, tópico comungado por outras revistas. Nos livros dessas novas editoras, encontramos apenas uma tradução, a de Darcy Damasceno a *O Cemitério Marinho*, de Paul Valéry, editado pela Revista *Orfeu* (Rio de Janeiro, 1949). As revistas dos novos, mais do que reproduzir ou traduzir, se propunham a ser o espaço de lançamento de uma literatura inédita. Segundo, certa articulação de uma vida intelectual que circula pelas periferias, tanto pela troca de livros quanto pela de textos a serem publicados em obras coletivas, como os periódicos. Terceiro, a constituição de uma vida editorial local. A questão soa estranha ao contemporâneo, mas se *Sul* criou editora para si, uma olhada à *Recebemos e Agradecemos* mostra a grande quantidade de congêneres por grupos de novos, em sua maioria vinculados a revistas modernistas periféricas. Tentemos construir um esquema mais ou menos geral: cidades em *boom* modernizador – fundação de revistas literárias – espaço de publicação autoral – produção de selos editoriais para textos mais amplos – circulação epistolar com outros grupos de novos.

Pelo menos uma esfera da questão foi discutida por Miguel Sanches Neto (1998) ao analisar a revista *Joaquim*, editada por Dalton Trevisan, como espaço de estreia do escritor. Sanches Neto percebe como nas páginas do periódico Trevisan começou a elaborar uma estética que depois ganhará forma mais definitiva em seus livros. Em um espaço coletivo e reduzido, podia experimentar e ir constituindo as condições para obra maior – especialmente Trevisan, que se dedica ao conto curto, o que publicou na revista poderia ser tomado como



a forma que veio a resultar em sua estética. A questão também vale para Salim, para o qual o conto, gênero que mais recebeu sua dedicação nos anos de *Sul*, é característica importante na composição da obra romanesca, muitas vezes composta pela história curta, *Mare Nostrum* (2004) sendo o caso mais acentuado.

Entre as diferenças de *Joaquim* para com *Sul*, estão o mecenato privado da primeira, patrocinada pela família de Trevisan, duração de apenas dois anos, o comparecimento de intelectuais consolidados. Mas se voltarmos às características gerais da circulação de *Sul*, por meio da coluna Recebemos e Agradecemos, veremos como as revistas literárias como lugar de experimentação estética na qual escritores irão fundar suas preocupações são comuns a um sem-fim de autores periféricos do momento. Estas são algumas das editoras que chegaram à Caixa Postal nº 384: Edição da *Revista Joaquim*, de Curitiba; Edição da *Revista Orfeu*, do Rio de Janeiro; Edição da *Revista Meia Pataca*, de Cataguases; Edição da *Revista Clã*, de Fortaleza; Edição da *Revista Branca*, do Rio de Janeiro; Imprensa Oficial de Maceió; Casa Ramalho Editora, de Maceió; *Caderno da Bahia*; *Edições Oasis*, Rio de Janeiro; *Edição do Norte*, de Belém; *Edição Revista de Letras*, do Rio Grande do Norte; Edição do *Clube de Poesia de São Paulo*; Edição da Diretoria de Documentação e Cultura da Prefeitura de Recife; *Editora Arte* no Rio Grande do Sul; Edição da Escola Industrial de Aracajú; Edição do *Caderno de Letras Meridiano*, de Teresina; *Edição Santelmo* da *Revista Vocação*, de Belo Horizonte; Editora da Livraria Ruy Barbosa, de Cuiabá; Editora do *Movimento Cultural de Sergipe*; Edição da *Revista Encontro*, de Recife; Edição *Guararapes*, de Recife; Edição *Estuário*, de Salvador; *Livros do Maranhão*; *Edições Igrejinha*, de Cuiabá; *Cadernos do Extremo Sul*, de Alegrete; Edição da *Revista Quixote*, de Porto Alegre; *Edição Complemento*, de Belo Horizonte.

Parece legítimo questionarmos sobre o que isso diz da construção do mercado editorial no Brasil e de sua relação com a estética modernista. Segundo Dimitri Pinheiro e Alexandre Bergamo (2018, p. 108-112),

A expansão da produção, circulação e consumo de bens simbólicos verificada no período entre 1964 e 1980 só era plenamente explicada quando considerados a acentuada centralização do poder no nível federal e os pesados investimentos estatais num setor tomado como chave à chamada estratégia de segurança nacional. Desse modo, a consolidação de grandes conglomerados privados de comunicação teve como condição a montagem custeada pelo regime militar de toda a infraestrutura tecnológica necessária à instauração de um sistema nacional de telecomunicação. [...]

Correndo o risco de forçar demais a nota, assim como as pesquisas sobre a vida intelectual e artística entre os anos de 1920 e 1945 tornaram impensável desconsiderar a interveniência estruturante do poder político, a recíproca se tornou plausível para o período que se inicia em 1964. Só que aqui, ao lado de um Estado que passou progressivamente a oferecer as condições artificiais de funcionamento autônomo aos diversos domínios da cultura legítima, comparece também o dinamismo de uma indústria cultural efetivamente operante capaz de tracionar sob as mais diferentes formas todo o sistema de produção cultural.

Embora o argumento refira-se ao “elo perdido” entre cultura e sociedade nas pesquisas sobre o que chamam de indústria cultural (não se trata da formulação de Adorno e Horkheimer [1985]), os autores mostram como foi durante a ditadura civil-militar, sob apoio do Estado de exceção às iniciativas midiáticas privadas, que se acentuou a centralização dos meios de comunicação. Embora se refiram à televisão, ao rádio e ao jornal, a hipótese pode ser ampliada ao mercado editorial. Não é incomum encontramos em obras do momento edições apoiadas pelo Estado para impressão em

maior tiragem. É o caso do livro de Maria Lúcia Lepecki (1976) sobre Autran Dourado: “Este preço [Cr\$ 26,00] só se tornou possível devido à participação do Instituto Nacional do Livro [MEC], que, em regime de coedição, permitiu o aumento da tiragem e conseqüente redução do custo industrial”. Vejamos algo sobre a editoração nacional.

Gustavo Sorá (2010) analisa José Olympio como responsável pela consolidação do mercado editorial nacional. Ao refletir sobre a geração modernista de 1922, em São Paulo, mostra como as obras saíam por selos diversos, sem dependência direta a uma casa, com baixa tiragem – geralmente não ultrapassando mil exemplares – e circulação restrita ao público paulista. A situação muda com a geração de 1930. Embora a maioria dos autores fosse do Nordeste, era no Rio de Janeiro que seus livros eram publicados, em tiragens altas que circulavam pelo país. Foi pela geração de 1930 que se deu a consolidação de José Olympio como editor, mas se ele estava sediado no Rio de Janeiro, é curioso como também os autores de 1930 mudaram-se para a Guanabara: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiróz, Jorge Amado; a geração de 1930 é marcada por um deslocamento geográfico dos autores ao centro. A grande exceção deve ser Érico Veríssimo, com trajetória outra: gaúcho, publicava em Porto Alegre pela Editora do Globo (BERTASO, 2012), e sua pergunta literária, embora regional, talvez se aproxime mais do romance histórico.

Algo curioso na geração de 1930 é esse trânsito ao Rio de Janeiro. Embora Sorá (2010) aponte a existência de grupos intelectuais nas capitais nordestinas nos anos 1920, precisavam se deslocar a então Capital Federal, ainda que produzindo estética que tem como pano de fundo o cenário local. O que a situação indicia é a inexistência de suporte nas cidades de origem, sendo as editoras cariocas funda-

mentais para que suas obras fossem editadas e circulassem. A essa geração o centro era o lugar de legitimação.

O centro, já mostrou Carlo Ginzburg (1989), não deve ser medido apenas por critério estético, mas também por suas instituições, que congregam artistas e consumidores, investimento financeiro e mecanismos de tutela, formação de público, promoção e distribuição de obras. Nesse sentido, antes que lugar de validação do componente estético, é o de possibilidades materiais para a execução de determinados empreendimentos. No momento histórico ao qual nos dedicamos, porém, a relação entre centro e periferia parece ainda não estar consolidada no país, em seu lugar vivia-se um interregno entre a política de Vargas, de expansão e modernização, e a centralização do campo artístico entre São Paulo e Rio de Janeiro durante a ditadura civil-militar. Se a política nacional desenvolvimentista de Vargas esteve preocupada com a ampliação de uma ideia de nação, construindo polos regionais industrializados e integrados a um discurso nacional, uma das conseqüências foi a emergência de estrutura estatal mais consolidada, além da implosão de uma experiência urbana, marcada por novas sensibilidades. Ou seja, há toda uma nova experiência à qual os sujeitos estão submetidos na cidade moderna, decorrência da estrutura urbana que se instaura. São justamente essas experiências que estão amalgamadas na literatura dos jovens de *Sul*.

Mas há também outra conseqüência que responde às experiências editoriais. Com a ampliação de uma ideia de Estado, está a construção de uma estrutura que se preocupa com veículos diversos, sendo a imprensa um deles. Era na Imprensa Oficial em que *Sul* ganhava forma (MIGUEL; MALHEIROS, 2002), mesmo meio pelo qual foram impressas suas séries editoriais. Ou seja, se o regionalismo de 1930 ainda dependia do centro, a industrializa-

ção que marca a política de Vargas se preocupa com uma ideia ampla de Brasil, o que resulta na possibilidade de uma nova vida editorial que só veio a ser centralizada com o apoio do Estado às instituições midiáticas durante a ditadura civil-militar. O interregno democrático no qual a experiência de *Sul* se situa é resultado da política desenvolvimentista de Vargas antes que a ditadura civil-militar centralizasse o mercado cultural no país. Nesse sentido, os selos editoriais de revistas de novos, mais do que uma exceção, são expressão de possibilidades nacionais que se realizaram tanto em Florianópolis como em outros estados da Federação.

Esta vida editorial afastada do centro se constitui, pelo menos no caso de *Sul*, sem grande estrutura técnica, como editores, diagramadores, revisores – aquela “mente” que se expressa por detrás das mãos do autor (CHARTIER, 2014). A experiência de *Sul* aponta a um estágio de desenvolvimento intermediário, no qual há uma estrutura que possibilita sua impressão local, sua legitimação por outros meios – o epistolar –, embora não forme um campo artístico, guarda um trabalho algo artesanal nos impressos, e o faz afastada das grandes instituições, expressando um momento da história nacional que possibilita a consolidação de uma estrutura editorial afastada dos grandes centros.

Isso resulta em consequências estéticas importantes. *Sul*, sem adentrar o centro para a sua publicação, tampouco empreende o intento – por definição fracassado – de normatividade estilística. Se partirmos à noção de Scarso, encontramos um laivo do sujeito naquilo que produz. É o que demonstra Ginzburg (1989) ao pensar na estética de Giotto e seu lugar hegemônico na Escola Florentina nas primeiras décadas do século XIV, lembrando-se da existência de um movimento, após sua morte, de retomada de motivos estéticos do século XIII;

na análise este retorno não seria atraso:

Trata-se de um episódio de ‘resistência a Giotto’ por parte de um grupo de pintores que, retendo embora certos aspectos fundamentais da lição de Giotto, não só não pretendem renunciar à pesquisa expressiva dos fins do século XIII mas até afirmam a sua actualidade. É, portanto, claro que não se trata de atraso ou de apego a um modelo ultrapassado mas de uma proposta alternativa que pretende mostrar que desenvolvimentos se podem obter a partir de certas premissas cuja fecundidade se prevê. (GINZBURG, 1989, p. 61-62)

Assim, o autor rompe com o nexo centro-periferia como noção imutável e estável de produção-reprodução, inovação-atraso, tomando a configuração em movimento. Não se trata de apresentar Florianópolis como grande centro estético, mas em romper com a noção de periferia como atraso. Enquanto há um florescimento de uma nova vida do espírito na cidade, marcada pela modernização acentuada, a literatura de *Sul* amalgama em termos estéticos esse processo de modernização, expressando, pela integridade do regional, um movimento de ordem nacional; em termos editoriais, questiona o centro como único lugar de produção/legitimação de obras.

## *Sul*, uma revista brasileira

Se as dedicatórias nos impressos encaminhados à Caixa Postal nº 384 marcam o processo de constituição de uma geração de escritores periféricos, há na biblioteca de Salim e Eglê outro tipo de documento dirigido ao endereço, e seus exemplares estão reunidos em uma pasta composta por 173 cartas esparsas que mostram algo do ritmo de circulação de *Sul* pelo país. À luz de Max Weber (2004), tentemos construir três tipos ideais do movimento.

O primeiro trata de uma série de missivas com contribuições originais enviadas à *Sul*, para publicação. É o caso de Gonçalves da Cos-

ta, de Tarumirim (Minas Gerais), que, tendo publicado “Ouve, Poesia” em *Sul-12* (outubro de 1950), envia 30 cruzeiros para a renovação da assinatura, além de um poema, “Viagem”, publicado em *Sul-15* (março de 1952). Na correspondência, observamos um duplo movimento: assinaturas anuais e envio de contribuições, trânsito que se evidencia em cartas de outros mineiros. José Afrânio Moura Duarte, de Alvinópolis, publicara em *Sul-15* e manda novo conto, que aparece em *Sul-19*. Sua mensagem é dirigida a Walmor Cardoso da Silva, o que reforça a trama de afinidades eletivas nessas aproximações, respondendo antes interesses pessoais do que correspondendo a grupos coesos – o ponto de convergência de *Sul* estava mais na oposição à cena intelectual fechada da cidade do que em uma unidade estética. Wender Costa, de Muriaé (Minas Gerais), destina carta à redação:

É com viva satisfação que tenho recebido, trimestralmente, esse grande periódico literário, através do qual me coloquei em contato com as atividades culturais do sul do país.

Não lhes podendo enviar, todavia, qualquer de nossas revistas, para estabelecer a permuta sugerida, de vez que Vv. Ss. já recebem, pelo que observei, todas as que se editam neste Estado [Minas Gerais], tomo a liberdade de lhes remeter em selos o valor correspondente a uma assinatura anual de ‘SUL’. É que, conhecendo as dificuldades com que lutam os órgãos literários em nosso país, não posso permitir que continuem me enviando gratuitamente os números de ‘SUL’.

#### COLABORAÇÃO ESPONTÂNEA:

Anexo, estou também lhes encaminhando o conto ‘A FACA’, da minha autoria, ainda inédito. [...]

O conto de Wender Costa não foi publicado, mas a carta expõe algo. A primeira questão se refere às condições financeiras do periódico. Longe de procurar lucro, *Sul* estabelecia rela-

ção de permuta, trocando com impressos de outras cidades, aceitando como contrapartida publicações novas e regionais que fundaram bibliotecas pessoais. Mostra também os diversos periódicos mineiros que *Sul* recebia, o que impossibilitava a permuta de impressos – isso fala da data de 10 de novembro de 1954, quando *Sul* já se encontrava estabelecida. O último elemento está na comparação entre a missiva de Wender Costa e a de José Afrânio Moura Duarte. Enquanto a segunda era endereçada a Walmor Cardoso da Silva, a primeira era destinada à redação de *Sul*. Parece que a partir da primeira publicação de José Afrânio Duarte foi-se firmando uma relação personalizada, diferentemente da nova que Wender Costa busca estabelecer.

Wender Costa não foi o único a ter contribuição recusada. Uma hipótese seria a constituição de rede de amizades fixas excludente em relação aos demais, o que a missiva de Ruy Apocalypse adverte que não seria prudente:

Sendo um antigo leitor de ‘SUL’, senti a vontade de colaborar em suas colunas; antes de tudo, desejo deixar claro aos senhores, que nunca colaborei para revista nenhuma, por achar, infelizmente, que não serei atendido, pois sou ateu e não frequento ‘igrejinhas’.

A carta, de agosto de 1952, se refere às “igrejinhas” às quais não gostaria de se submeter. Em anexo, encontramos os poemas “Rosaura” e “Poesia”. Nenhum foi publicado, o que não impediu que anos depois contribuísse com “Conversa com Paulo Dantas” (*Sul-26*, fevereiro de 1956) e com “O Cão e a Rosa” (*Sul-30*, dezembro de 1957).

Nas correspondências, encontramos o envio direto de textos por seus autores. Em outra missiva de José Afrânio Moura Duarte, porém, há menção ao envio de conto de Raul de Carvalho, principiante de Alvinópolis (Minas Gerais), o que se repete naquela enviada por Elio L. França, diretor de *Mocidade*, de Maceió, em

8 de maio de 1954, na qual comenta a “agradável surpresa” em conhecer *Sul* e envia contribuições dos novos de lá à apreciação. As mensagens mostram o envio de textos de novos autores por aqueles que já dialogavam com o periódico.

Outro tipo ideal é a série de pedidos de assinatura da revista. Elas indicam aonde *Sul* chega, desde o envio compulsório à Biblioteca Nacional, no Rio, até cidades do interior de Minas. Sem nos alongarmos, há uma questão destacável: em diversas cartas, lemos pedidos ou agradecimentos pelo recebimento de *Sul* em bibliotecas. Se muitas das relações ganhavam tom pessoal, formando amizade, o impresso não se restringia a conhecidos que a liam. Em instituições destinadas ao empréstimo de volumes, supõe-se uma recepção ampliada.

Mais do que listar essas bibliotecas, pensemos nas articulações características do terceiro tipo delas: as formas pelas quais *Sul* passa a ser acessada. Em carta do Conservatório de Música de Pelotas, de 5 de maio de 1954, Ignez Dias da Costa Vidal escreve: “por intermédio da Folha da Manhã de São Paulo, e também, pela Biblioteca Pública Pelotense, viemos ao conhecimento da revista intitulada ‘Sul’”, solicitando o envio à biblioteca do Conservatório. Conhecendo-a por outros impressos, solicita o envio à instituição, o que se repete em outras cartas, destaque à de Edie Augusto da Silva, de 29 de novembro de 1953, de São Paulo: “gostaria de ficar conhecendo essa revista, à qual tenho visto referências nas páginas literárias dos jornais paulistanos”. Ambas mostram a recepção de *Sul* fora de Florianópolis e a projeção nacional por ela alcançada. Em outras revistas de novos e em páginas culturais de jornais, com críticas ou demais referências, *Sul* assume na cena literária brasileira um espaço de recepção que faz com que não se limite à circulação regional, mas se projete em território nacional. Vejamos uma última carta, de Flá-

vio ///, de Marília (São Paulo), de 7 de janeiro de 1952:

Peço-lhes endereçar esta carta a ‘Revista Oasis’ dessa capital. Será um favor que ficarei devendo aos senhores. Este envelope fechado, foi-me mandado por um amigo de Sergipe que, de lá, não conseguia ver chegar ao destinatário esta carta. Caso essa revista haja declinado, queiram informar-me para o endereço do envelope que leva este bilhete e a carta.

Na coluna Recebemos e Agradecemos, encontramos impressos da Edição *Oasis*, do Rio de Janeiro. *Oasis*, em sistema semelhante ao de *Sul*, faz parte da articulação intelectual que se organiza de forma epistolar. É o que mostra o percurso do envelope – que não está nos documentos de *Sul*, tendo sido enviado à revista carioca –, saindo de Sergipe, passando por Marília, Florianópolis e chegando ao destino final, Rio de Janeiro. A correspondência mostra uma vasta trama intelectual capilarizada nacionalmente.

Ao ler Ginzburg (1989) sobre a pintura italiana, seria possível pensar em um processo geográfico de periferização de obras e artistas. No contexto dos impressos, a discussão toma outro caminho. Como mostra Benjamin (2017), se a pintura carregava um componente aurático ligado ao valor de culto, no qual existiria necessariamente um original e uma cópia, isso não serve para a arte sob a reprodutibilidade técnica, no interior da qual o autor destaca o cinema, a fotografia, a imprensa (os livros e periódicos na reprodutibilidade técnica diferem daqueles produzidos artesanalmente e dedicados aos mecenas, estudados por Chartier [2003]). Perde-se o caráter de uma originalidade, visto que a forma de produção da obra se dá na reprodutibilidade, o que rompe com o estatuto de cópia. Assim, seguindo Benjamin (2018), o romance como gênero literário sempre existiu. Na modernidade, porém, é quando encontra sua possi-

bilidade técnica, pela impressa, e sua possibilidade de apreciação individual, pela construção de uma esfera do sujeito que se afasta das narrativas épicas que respondem a uma ideia de comunidade. Desse modo, o processo de periferação geográfica das obras de arte não responde à materialidade dos impressos na reprodutibilidade técnica, já que no que se refere ao objeto livro não se vê a exigência de presença física do artista à concepção, como seria no caso das pinturas – de igrejas, por exemplo – estudadas por Ginzburg. Nesse sentido, pensamos a articulação epistolar da qual *Sul* participa como um lugar de legitimação estética que não passa necessariamente pelo centro e suas instituições, constituindo, inclusive, uma geração que rompe com uma noção de pertencimento geográfico que já estava exposta na dedicatória de Colombo de Sousa.

Voltando à *Sul*, percebemos que se trata de uma revista que fala de si. Anuncia o conteúdo de seus próximos números, os livros lançados por suas séries editoriais, seu empreendimento no teatro, as viagens aos encontros de intelectuais. Em dado momento, porém, muda-se o tom desses anúncios, passando a abranger cena mais ampla, nacional, especialmente em algumas colunas como a Notas e Comentários. Sem condições de reconstituí-la, reparamos como ganha tom de divulgação de uma vida intelectual que extrapola Florianópolis. Em *Sul-19* (maio de 1953), encontramos o cartaz do 1º Festival de Arte e Música de Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul), além das “Notícias da Paraíba”, com informações sobre o cenário cultural local, acompanhada do ensaio “Da definição de conto”, de Geraldo Sobral, de João Pessoa. No número seguinte, *Sul-20* (agosto de 1953), a seção “Notícias do Rio Grande do Norte”, assinada por Aluizio Furtado de Mendonça. Em *Sul-23* (dezembro de 1954), divulgação do Prêmio Mário de Andrade, outorgado por

Carmen Dolores Barbosa; em *Sul-24* (maio de 1955), um aviso sobre o 1º Congresso Nacional de Trovadores, em Salvador; em *Sul-27* (maio de 1956), divulgação do 1º Congresso Brasileiro de Contistas, em São Paulo; em *Sul-29* (junho de 1957), “Notícias Literárias do Piauí”, por Fontes Ibiapina.

Esses são exemplos que sustentam a hipótese de *Sul*, revista florianopolitana, como impresso brasileiro; ela deixa de ser espaço de oposição à vida intelectual local e se constitui como veículo de encontro da geração dos novos que tem ramificações em todo o território nacional. A recepção de *Sul* em outras cidades do país faz com que se converta em meio de divulgação no qual leitores dessas cidades encontram possibilidades editoriais e estéticas. Isso possibilita afirmar algo sobre as dimensões assumidas pela revista fora de Florianópolis. Embora a cidade não se constitua como centro artístico, ela passa a circular mais fora do que dentro, e, enquanto tal, não apenas publica escritores externos, mas se mostra atual para aqueles que a acompanham em outras cidades do país. *Sul* rompe com uma geografia que a liga a Florianópolis e passa a ser atual para a leitura em lugares diversos da Federação, deixando de ser empreendimento regional e se colocando como espaço de divulgação dessa geração dos novos que floresce no Brasil em meados do século XX.

## Um escritor legítimo

Como a *Sul*, também os livros editados circulavam pelo país. Na biblioteca de Salim e Eglê, encontramos pastas de recortes com comentários críticos sobre as obras de Salim publicadas pelas *Edições Sul*, *Velhice e outros contos* ([1951] 1981), *Alguma gente: histórias* (1953) e o romance *Rêde* (1955). Vejamos algo das críticas e de como se constitui o processo de legitimação de Salim como escritor.

A crítica publicada em *Semana Nacional* (08/01/1952), assinada por R. B. Correia (Ruy Brand Correia, representante de *Sul* em São Paulo), faz avaliação crítica de *Velhice e outros contos*, apontando como Salim constrói soluções atraentes para histórias antigas. Destaca os contos “Carnaval; Casos de Esperidião” e “Alvina, essa minha noiva”, embora considere que o autor opte por soluções fáceis, com conclusões “pouco estudadas”. Mas interessa principalmente a introdução do comentário:

A vida literária e artística catarinense destes últimos anos revela forte reação do pouco até então ali produzido e rebelando-se contra o marasmo intelectual em que se encontrava, surgem novos valores e com eles novas empresas.

A revista ‘SUL’ (já no seu 4º ano de existência) congregando em sua volta o que há de mais honesto, autêntico e representativo da cultura local: o Teatro Experimental (foi o primeiro a representar Sartre no Brasil) e considerado um dos melhores conjuntos de amadores pela palavra autorizada de Pascoal Carlos Magno; o Clube de Cinema programando filmes que dificilmente chegariam a província longínqua e agora com o lançamento de cadernos e livros dos seus poetas e ficcionistas da corrente modernista, Florianópolis aparece no cenário artístico e literário brasileiro como um do centros em que – relativamente – mais se trabalha pela cultura nacional ainda que fechado ‘num recinto de bugres e burgueses’ como diria o polemista Fausto Cunha. Em certa época essa movimentação chegou até mesmo a contagiar os homens do governo, que momentaneamente empolgados, criaram com o estardalhaço publicitário de costume, o Museu de Arte Moderna, primeiro e único do Brasil em caráter oficial. Mas onde entre o Estado... sempre há um ‘mas...’ que não convém ser agora salientado, por ser outra a finalidade destas linhas.

Ele apresenta o *Grupo Sul* ao público paulista, não apenas a ação modernista dos jovens, mas também as pelejas com a política local e certo aval da crítica nacional – referência o consolidado Pascoal Carlos Magno e

o novo Fausto Cunha (*Revista Branca*). O tom beira o oficial, o que fala da crítica assinada pelo representante de *Sul* divulgando os livros por ela publicados onde a representa. Mesmo que com críticas na segunda parte do texto, destaca-se o tom de apresentação da obra florianopolitana ao público paulista.

Pensar em *Sul* como um grupo de intelectuais que expressa uma cidade foi também a preocupação de José Roberto do Amaral Lapa no Diário do Povo, de Campinas, em 11 de novembro de 1951:

De Florianópolis Estado de Santa Catarina, o escritor Salim Miguel envia-nos sua coletânea de contos: ‘Velhice’ e outros contos. Constitui este exemplar, o primeiro lançamento ‘Sul’, da série de edições já programadas para aparecerem no futuro. Essas edições já lançaram também em seus ‘cadernos’, o livro de poemas ‘Idade 21’, de Walmor Cardoso da Silva.

Nós temos contacto com o entusiasta ‘grupo intelectual’ da Revista ‘Sul’ desde há muito, e este livro, que Salim Miguel vem oferecer-nos, leva-nos, agora com aprazimento, a admirarmos a energia dos jovens de Santa Catarina, que marcam de modo expressivo a sua presença em Florianópolis, através do Círculo de Arte Moderna daquela cidade, o qual procura dobrar todos os cânones do ‘academismo’ e das antigas diretrizes intelectuais.

A frase final aponta o lugar de ruptura do Grupo Sul com a cena intelectual florianopolitana, tema ao qual já se dedicou análise (KREMER; VAZ, 2018) e que foge do escopo deste texto. O tom se repetirá no comentário do autor sobre *A Ponte*, obra póstuma de Antonio Paladino (1952), outro membro de *Sul*. A forma máxima da questão aparece nas páginas da *Revista Clã*, de Fortaleza, em crítica de Fran Martins, escritor vinculado àquele periódico: “O que mais chama atenção nesse livro de Salim Miguel, um ‘novo’ de Santa Catarina, integrante do inteligente grupo da revista SUL, é o estilo”. Da crítica de Fran Martins, mais preo-



cupada com questão propriamente literária, concluímos algo. Se nos demais comentários parece coerente a apresentação do empreendimento de *Sul* a uma comunidade leitora ampla, de jornal, nas páginas da congênere *Clã* a apresentação da revista florianopolitana não é necessária, podendo, ali, partir à análise da obra. *Clã* não é um jornal de circulação irrestrita, senão outra revista de novos, àqueles ao qual Fran Martins se refere. Não é necessário que *Sul* seja apresentada aos leitores de *Clã*, pois ambas se mostram expressão de uma mesma geração, têm público mais ou menos compartilhado. E Salim, ou *Sul*, não são os únicos conhecidos: “O livro do sr. Salim Miguel possui, assim, esse grande mérito de ser um livro diferente. É uma obra que, como os contos de Dalton Trevisan, está fada a ocupar lugar de destaque na moderna literatura brasileira”. Também Trevisan, da revista *Joaquim*, de Curitiba, é autor conhecido aos leitores de *Clã*.

O tema de uma vida intelectual periférica que se conhece se repetirá nas críticas a outros livros de Salim. Focaremos apenas em três documentos que expõem novas questões. O primeiro é o texto de Arnaldo Brandão na coluna *Livros*, de *O Cooperador*, Rio de Janeiro (setembro de 1956). Ele faz apanhando da literatura catarinense destacando as *Edições Sul: Rêde*, de Salim Miguel (1955) e *Piã*, de Guido Wilmar Sassi (1953). Sem insistir na chave dos novos, situa as obras dentro de uma geração, tema dos comentários seguintes.

Na coluna de Wilson Martins, *Mais Ficcionistas*, no *Estado de São Paulo*, de 26 de abril de 1956, encontramos apanhado crítico de livros publicados em 1955. Na seção “Três estréias auspiciosas”, referencia romances de Albertino Moreira, José de Barros Pinto e Salim Miguel; dois livros intermediários, de Helena S. de Castro Azevedo e de Osman Lins; e alguns considerados inexpressivos no conjunto da obra dos autores Breno Accioly, Nobrega de

Siqueira, Ivan Pedro de Martins, Autran Dourado e José Condé, finalizando com um romance “que progride”, de Ondina Ferreira.

A referência a Salim mostra como já nas primeiras obras é inserido dentro de uma crítica preocupada com a estética nacional. É posto ao lado de Autran Dourado e Osman Lins, nomes que chegariam entre os mais consolidados no final do século XX, assim como ele mesmo. A passagem mostra o lugar legítimo no qual a estética de *Sul* assume na cena intelectual nacional; sua consequência máxima está no comentário de Tristão de Ataíde, “O Conto no Brasil V: o conto neo-modernista”. Sua preocupação é delinear nova estética nacional a partir de *Sagarana*, de Guimarães Rosa. Propõe estudo da vertente ao longo de uma década, 1946-1956, listando “autores e títulos que vieram a tornar a messe neo-modernista de contos a mais abundante de toda a nossa história literária”:

1946: *Sagarana* – Guimarães Rosa; *Histórias incompletas* – Graciliano Ramos; *A Professora Hilda/O Anfiteatro* – Lúcio Cardoso; *Doze histórias curtas* – Xavier Placer; *A face iluminada* – Eduardo Campos; *Noite Feliz* – Fran Martins; *Contos* – Menotti de Pichia

1947: *Insônia* – Graciliano Ramos; *Horizontes Noturnos* – Almeida Fischer; *Contos novos* – Mário de Andrade

1948: *Contos a esmo* – Helena Silveira

1949: *O cacto vermelho* – Lygia Fagundes Telles; *Cogumelos* – Breno Accioly; *Segredos da infância* – Augusto Meyer; *O retrato de Valentina* – Afonso Schmidt

1950: *As noites no morro do encantado* – Diná Silveira de Queirós; *O Urubu* – Francisco Brasileiro; *O Homem de duas cabeças* – Almeida Fischer; *Vesperal com chuva* – Lucia Benedetti

1951: *Contos de Aprendiz* – Carlos Drummond de Andrade; *Queda em ascensão* – Gasparino Damata; *Histórias da cidade morta* – José Condé; *Mural* – Saldanha Coelho

1952: *Alguns Contos* – Clarice Lispector; *A vida real* – Fernando Sabino; *Continhos brasileiros* – Carlos Castelo Branco

1953: *O Pátio* – Saldanha Coelho; *O lado humano* – Otto Lara Resende; *Contos Provincianos* – Mauricio Caminha de Lacerda; *Mulheres, frequentemente...* – Helena Silveira; *Alguma Gente* – Salim Miguel; *Contos da Grã Cidade* – S. Gomes de Matos; *Noite em sete* – Paulo Novais; *A ilha* – Almeida Filho

1954: *Burgo* – Paulo Novais; *Os condenados* – Constantino Paleólogo; *Os sins* – Renard Perez; *Tempo de espera* – Ricardo Ramos; *A vida não é nossa* – Antonio Acioli Neto; *Sangue de Rosaura* – Luís Canabrava

1955: *Maria Pudim* – Breno Acioli; *O Diário de Segismundo* – Carlos Davi; *Decima Praga* – Jones Rocha; *Conto do cotidiano triste* – Assis Brasil; *Quatro histórias* – Mauricio Caminha de Lacerda; *Vida Alegre* – Helcio Alves de Araujo; *Pedrinho Tanoeiro* – Joaquim Gonçalo do Amarante; *Três histórias na praia* – Valdomiro Autran Dourado; *Massagana* – Dilermando Duarte Cox; *O cavalo e a rosa* – Vasconcelos Maia; *O pecado de Maria Quitéria* – Maria Wanderlei Meneses; *O Açude* – F. Magalhães Martins; *O parque de diversões* – Beatriz Rocha; *Do campo e da cidade* – Ivã Pedro Martins; *Fio da meada* – Josué Monteiro; *A sombra do mar/Caminhos da danação* – Gasparino Damata; *Os dias antigos* – José Condé

1956: *Corpo de baile* – Guimarães Rosa; *Contos do imigrante* – Samuel Rawet (grifo nosso).

Pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, Tristão de Ataíde é considerado por Alfredo Bosi (2006) o grande crítico que emergiu junto ao modernismo brasileiro, tanto em estudos específicos sobre a Semana de 1922, quanto em panorâmicos sobre a literatura brasileira. Foi também um dos responsáveis pelos primeiros comentários sobre existencialismo no país, especialmente em sua vertente cristã, ainda antes das traduções de Sartre (ROMANO, 2002). É provavelmente por causa do existencialismo que o segundo livro de Salim é listado. Os jovens de *Sul* haviam interpretado Sartre em

1948 e a corrente filosófica influenciou contos de Salim, especialmente os de *Alguma gente* (1953). Deixando a questão, olhemos ao que a crítica de Tristão de Ataíde mostra sobre a relação entre centro e periferia.

São três tipos de livros destacados. Os primeiros de autores consagrados, como Mário de Andrade, Graciliano Ramos e Diná Silveira de Queirós. O segundo, dos novos autores nacionais, hoje conhecidos como geração de 1945: Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Lúcio Cardoso. O terceiro, diversos títulos publicados pelos novos: Eduardo Campos e Fran Martins, da *Revista Clã*, Fortaleza; Almeida Fischer, Breno Acioly, Saldanha Coelho, Samuel Rawet e Vasconcelos Maia, da *Revista Branca*, Rio de Janeiro; assim como Salim Miguel, da *Sul*, Florianópolis. Na crítica, Ataíde coloca como grande nome do conto da década Guimarães Rosa, aquele que havia feito em livros como *Sagarana* “a ligação entre pólos opostos de nossas letras: o regionalismo e a universalidade”. Aponta a ruptura de 1945 com o regionalismo de 1930, buscando pelo particular o universal. Mas Guimarães Rosa é apenas um dos tipos de escritores referidos. Escreve: “se quiséssemos apenas enumerar os livros de contos de *estreadantes*, quase todos, durante a meia década de 50 a 55, equivaleriam quase ao número de livros do gênero publicados na primeira metade do século XX!” (grifo nosso), sendo que, ao referir-se a Lúcio Cardoso, diz: “em Minas, cuja contribuição ao gênero, senão tão abundante como a do Sul e do Norte, é também considerável”. A crônica mostra a eclosão de um novo gênero, o conto, ligado às cidades que viviam com intensidade a emergência do urbano. É sobretudo nas cidades do Sul e do Nordeste onde percebe volume de livros de contos que são, ao mesmo tempo, livros de autores estreadantes.

Ataíde refere-se a autores consolidados, concentrados em espaços legitimados, publicados por selos estabelecidos, n’uma es-

estrutura composta por jornais de divulgação, instituições, mecenato; mas aponta também a geração de novos, autores estreados e, sem afirmar, possibilita entreler algumas características, como o lugar periférico da produção, com selos regionais, mas que chegam também ao crítico estabelecido.

A geração dos novos indica a possibilidade de expressão estética que não se dá de forma necessariamente condicionada pelo centro, tendo nos novos a possibilidade de elaboração que não segue plano normativo da estética hegemônica – isso fica evidente na crítica ao apontar qualidades de Paulo Novaes e Samuel Rawet, reconhecendo que não fazem o mesmo que aquele que, para ele, seria a grande expressão estética do momento, Guimarães Rosa. Longe de uma produção periférica marcada pela repetição, os novos desenvolveram estéticas que respondiam aos problemas locais – urbanização crescente, vida intelectual fechada – e construíram, pelo diálogo epistolar entre periferias, possibilidade de legitimação estética.

## Uma imagem da biblioteca

Aos primeiros títulos da biblioteca de Salim e Eglê se somaram aqueles enviados à Caixa Postal nº 384. Guardam, entre suas dedicatórias, certa história da literatura brasileira que se desenvolveu entre as ditaduras que assolaram o país. Mas se a coleção mostra por um lado a circulação de livros e autores na experiência periférica de *Sul*, o acúmulo de recortes e correspondências em pastas que se agrega a essa biblioteca mostra o lugar de legitimação de um escritor. Os dois movimentos não são separados e apontam para a formulação do desejo modernista dos autores.

Uma olhada panorâmica à obra de Salim Miguel mostra certo componente obsessivo em sua literatura: a formulação constante de uma

imagem de Florianópolis, a memória como questão formal, romances que só ganham pleno sentido quando lidos consecutivamente. O próprio movimento de *Sul* parece dar forma às narrativas posteriores, com destaque à novela *Nós* (MIGUEL, 2015), sua última obra, onde reinventa uma série de escritores importantes em seus anos de aprendizado, como Dostoiévski e Allan Poe (citados em *Velhice e outros contos*, de 1951). Mais do que uma legitimação momentânea, o empreendimento de *Sul* figura um lugar ao qual Salim retorna constantemente em sua literatura:

Sempre gostaste não de ler, mas de livros, manuseá-los, cheirá-los, seja o cheiro do livro chegado da gráfica, seja o mofo de um que se encontra há dezenas de anos num cantinho da estante. Daniel e Eduardo, da Livros e Livros, te conheciam, ao entrar iam perguntando, onde estão os livros recém-chegados, pegavas o primeiro, botavas o nariz na capa, no miolo, sentir um tiquinho do cheiro da tinta, também, mais do que nome de autores, os títulos: 'Vidas secas', 'Macunaíma', 'O sabor da fome', 'Samarcanda'. Não bastava, também iam com frequência ao Sebo da Ivete, na Rua João Pinto, chafurdavas por entre aquele amontoado de títulos, em busca dos mais antigos, um 'Canaã', do Graça Aranha, 1902, um 'Mares e campos', do Virgílio Várzea, 1894, a primeira edição de 'Angústia', de Graciliano Ramos, encadernada, não só cheirando a mofo, mas também com páginas comidas pelo cupim, isso te excitava. (Miguel, 2015, p. 27)

Não há, no fragmento, apenas a prática de um bibliófilo em Florianópolis. Nele, vemos a formação de Salim como escritor, passando por romances de Graciliano Ramos e Mário de Andrade, importantes modernistas brasileiros, por Amin Maalouf, também libanês<sup>4</sup>, dentre outros. O mais interessante, contudo, é referência a *O sabor da fome*, compilado de contos de Salim publicado em 2007, com textos escritos na passagem do milênio, além de dois outros

<sup>4</sup> Salim nasceu no Líbano em 1924 e, aos dois anos, migrou com a família ao Brasil.

originalmente publicados em *Sul*, ainda antes de seu primeiro livro. Salim cita uma de suas últimas obras, mas uma na qual, mais do que “referência” ao tempo de *Sul*, coloca a atualidade do movimento de meados do século. Na passagem algo banal – porque pouco relevante à trama – mas altamente significativa de sua última obra, inscreve-se como escritor brasileiro por meio de um personagem bibliófilo.

É a imagem da biblioteca que se forma. Mais do que arquivar livros lidos, as pastas com cartas e recortes mostram uma experiência de preocupação com a construção subjetiva no campo das Letras, com forte presença no empreendimento modernista de *Sul*. No acervo pessoal, hoje tornado público, encontramos uma história da literatura brasileira, mas também a história daquele que buscava expressão para si. É por isso que não estranha quando o narrador de *Nós*, impossibilitado de chegar ao desfecho da novela policial, passa a consultar os livros da biblioteca em que se encontra, pedindo auxílio aos escritores que lera, buscando, no espaço físico da biblioteca, a possibilidade da resolução do crime. Este, porém, não pode ser resolvido, a novela finda sem a descoberta do assassino. Como se a biblioteca de Salim guardasse o lugar de sua formulação estética, sendo a coleção um espaço de eterno reajustamento ela não pode dar a resposta pois nunca se completa.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. P. 9-47.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias – reflexões sobre a obra de Nikolai Leskow. In: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** (filosofia,

teoria e crítica). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 139-166.

BERTASO, José Otávio. **A Globo da Rua da Praia**. São Paulo: Globo, 2012.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GINZBURG, Carlo. História da arte italiana. In: GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. P. 5-118.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **As afinidades eletivas**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2014.

KREMER, Natan Schmitz; VAZ, Alexandre Fernandez. A Sul e a Branca: literatura dos novos no Brasil pós-1945. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, v. 15, p. 27-44, dezembro de 2018.

LEPECKI, Maria Lúcia. **Autran Dourado**. São Paulo: Quiron, 1976.

MALHEIROS, Eglê. **Manhã**. Florianópolis: Cadernos Sul, 1952.

MIGUEL, Salim. **Velhice e outros contos**. Florianópolis: FCC, 1981.

MIGUEL, Salim. **Alguma gente – histórias**. Florianópolis: Edições Sul, 1953.

MIGUEL, Salim. **Rêde**. Florianópolis: Edições Sul, 1955.

MIGUEL, Salim. **Variações sobre o livro**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

MIGUEL, Salim. **Eu e as Corruíras: crônicas – não só**. Florianópolis: Insular, 2001.

MIGUEL, Salim; MALHEIROS, Eglê. **Memória de Editor**. Florianópolis: IOESC, 2002.

MIGUEL, Salim. **Mare Nostrum**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MIGUEL, Salim. **O sabor da fome**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MIGUEL, Salim. **Minhas memórias de escritores**. Palhoça: Ed. Unisul, 2008.

MIGUEL, Salim. **Nós**. Florianópolis: EdUFSC, 2015.

PALADINO, Antonio. **A Ponte**. Florianópolis: Edições Sul, 1952.

PINHEIRO, Dimitri; BERGAMO, Alexandre. Indústria cultural no Brasil e o balanço da sociologia: dois pesos, muitas medidas. In: MICELI, Sérgio; MARTINS, Carlos Benedito. **Sociologia brasileira hoje II**. Cotia: Ateliê Editorial, 2018. P. 89-143.

ROMANO, Luís Antônio Contatori. **A passagem de Sartre e Simone de Beauvoir pelo Brasil em 1960**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SANCHES NETO, Miguel. **A reinvenção da província: a revista Joaquim e o espaço de estréia de Dalton Trevisan**. 1998. 448f. Tese (Doutorado em Teoria e História literária) – Programa de Pós-graduação em Teoria e História Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SASSI, Guido Wilmar. **Piá**. Florianópolis: Edições Sul, 1953.

SORA, Gustavo. **Brasilianas** – José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro. São Paulo: EdUSP, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 10/04/2021

**Natan Schmitz Kremer** é mestrando em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política (PP-GSP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. E-mail: [natan.kremer@gmail.com](mailto:natan.kremer@gmail.com)

**Alexandre Fernandez Vaz** é doutor em Ciências Humanas e Sociais (Dr.phil.) – Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Alemanha. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. E-mail: [alexfvaz@uol.com.br](mailto:alexfvaz@uol.com.br)

# BIBLIOTECA PESSOAL-COLETIVA-ITINERANTE: SABERES CONSTITUÍDOS NA AÇÃO DE FORMAR FORMANDO-SE

■ MARIA DO SOCORRO DE SOUSA

<https://orcid.org/0000-0002-1009-0973>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Universidade Federal do Ceará – UFC

■ TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

<https://orcid.org/0000-0001-8931-6295>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

## RESUMO

Ao sugerir a biblioteca como algo vivo, o dossiê instigou a se narrar como se faz uma biblioteca pessoal-coletiva-itinerante, conduzindo as ideias dos livros e demais publicações do seu recheio a viverem em movimentos que formam, (re)formam, (de)formam, (trans)formam o papel docente, nos subsidiando em múltiplos cenários formativos, a trajetória que se vivencia há mais de quarenta anos. Nesse sentido, foi o ser de cada autora que se sentiu tocado em trazer a particular “Biblioteca Viva” para o centro de uma reflexão viva e ao vivo em tempos de comunicação *on-line*, remota, em uma pandemia. O texto está organizado em quatro atos: o primeiro narra o começo pessoal da organização; os dois seguintes expressam como se deu o processo coletivo e itinerante. Estes atos são permeados e interconectados por dois sentidos fundamentais que a biblioteca exprime: ideias em movimentos, formar, formando-se; e o segundo espaço de formulação de conhecimento por favorecer, sempre, (re) constituir quadro de referência das múltiplas temáticas, áreas, nas diversas circunstâncias formativas. No quarto ato, se (re)começa narrando considerações sobre perspectivas para a biblioteca continuar a sua missão formativa.

**Palavras-chave:** Biblioteca pessoal-coletiva-itinerante. Formar formando-se. Livros andarilhos.

## ABSTRACT **PERSONAL-COLLECTIVE-TRAVELING LIBRARY: KNOWLEDGE BUILT IN THE ACTION OF FORMING BY FORMING ITSELF**

By suggesting the library as something alive, the dossier instigated to narrate how a personal - collective - traveling library is made, leading the ideas of the books and other publications of its filling to live in movements that form, (re)form, (de)form, (trans)form the teaching role, subsidizing in multiple formative scenarios, the trajectory that has been experienced for over forty years. In this sense, it was each author's being who was touched to bring the particular "Living Library" to the center of an alive and live reflection in times of online, remote communication in a pandemic. The text is organized in four acts. The first one narrates the personal beginning of the organization. The following two express how the collective and traveling process occurred. These acts are permeated and interconnected by two fundamental meanings that the library expresses: ideas in movements, to form by forming itself; and the second space for the formulation of knowledge by favoring, always, the (re) constitution of the reference framework of the multiple themes, areas, in the various formative circumstances. In the fourth act, one (re)begins by narrating considerations about perspectives for the library to continue its formative mission.

**Keywords:** Personal-collective-traveling library. To form by forming itself. Itinerant books.

## RESUMEN **BIBLIOTECA PERSONAL-COLECTIVA-ITINERANTE: CONOCIMIENTO CONSTITUIDO EN LA ACCIÓN DE ENTRENAMIENTO ENTRENAMIENTO**

Al sugerir la biblioteca como un ser vivo, el dossier se instigó a narrar cómo se construye una biblioteca personal-colectiva-itinerante, llevando las ideas de los libros y otras publicaciones de su llenado a vivir en movimientos que forman, (re) forman, (desde) forma, (trans) forma el rol docente, subsidiándonos en múltiples escenarios formativos, la trayectoria que se vive desde hace más de cuarenta años. En este sentido, fue el ser de cada autor quien se sintió conmovido por llevar la particular "Biblioteca Viva" al centro de una reflexión viva y viva en tiempos de comunicación online, remota, en una pandemia. El texto está organizado en cuatro actos. El primero narra el inicio personal de la organización. Los dos siguientes expresan cómo se desarrolló el proceso colectivo e itinerante. Estos actos están im-



pregnados e interconectados por dos significados fundamentales que expresa la biblioteca: ideas en movimiento, formación, formación; y el segundo espacio para la formulación del conocimiento, ya que siempre privilegia (re) constituir un marco de referencia para múltiples temas, áreas, en las diferentes circunstancias formativas. En el cuarto acto, se (re) comienza narrando consideraciones sobre perspectivas para que la biblioteca continúe su misión formativa.

**Palabras clave:** Biblioteca personal-colectiva-itinerante. Formar formando. Libros errantes.

## Em busca de uma sinopse... (uma introdução aos atos)

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros.

(MANOEL DE BARROS, 2016, p. 63).

Ao percebermos a biblioteca como algo vivo, instiga-nos a pensar como constituímos nossa biblioteca – acervo pessoal – que passou a ser coletiva-itinerante, fazendo as ideias dos livros viverem em movimentos de forma, (re)forma, (de)forma, (trans)forma os saberes docentes, nos subsidiando em múltiplas circunstâncias formativas, trajetória vivenciada há mais de 40 anos, compreendendo que

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. (MANGUEL, 1997, p. 201)

Com esteio na ideia de que somos o que lemos e de que “[...] é nos desvios que encontramos as melhores surpresas e os araticuns maduros” (BARROS, 2016, p. 63), que este artigo tem como objetivo exprimir a narração de como fomos constituindo uma biblioteca pessoal e de que modo esta foi paulatinamente

transformada num recheio librário coletivo-itinerante, sempre buscando estabelecer saberes na ação de formar formando-se e, assim, refletirmos sobre os efeitos das leituras nas nossas vidas. Por isso, resolvemos escutar a invocação, mais do que aceitar a chamada da revista. Invocação, neste passo, é compreendida como um chamado ao ser, uma tarefa intransferível (CREMA, 1995). Nesse sentido, foi nosso ser que se sentiu afetado para conduzir a “Biblioteca Viva” para o centro de uma reflexão viva e ao vivo em tempos de comunicação *on-line*, remota, em uma pandemia.

Este trabalho está ancorado na pesquisa narrativa, compreendendo que são histórias vividas e contadas, em um movimento “[...] para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro” (CLANDININ e CORNELLY, 2015, p. 31) e, na autoetnografia (BOSSLE e MOLINA, 2009), que permite descrever e analisar o que se viveu, sentiu e aprendeu no contexto anunciado, evidenciando a subjetividade que emergiu em tal percurso. Essas referências nos permitem assumir o papel de artesãs das nossas histórias docentes.

O texto está organizado em quatro atos: o primeiro, que narra, evidentemente, o começo pessoal da organização; os dois seguintes

expressam a maneira como se deu o processo coletivo e itinerante. Estes atos são permeados e interconectados por dois sentidos fundamentais que a biblioteca obsequia: ideias em movimentos, formar, formando-se; e o segundo, espaço de formulação de conhecimento, por nos favorecer, sempre (re)constituir quadro de referência das múltiplas temáticas, áreas, nas diversas realidades formativas. No quarto ato, com o título “Anúncio de um (re)começo”, procedemos a algumas considerações sobre perspectivas para nossa biblioteca a sua missão formativa continuar.

## 1º Ato: Bibliotecas pessoais<sup>1</sup>: começo organizador

[...] o estudo de acervos pessoais traz implícitos em sua essência, vestígios das dimensões temporais/históricas projetadas pelo passado, que demonstram o dinamismo e a amplitude dos interesses humanos, frequentemente alterados com o passar do tempo. (CUNHA, 2016, p. 213)

- Primeira narrativa...

Tudo começou em Viçosa do Ceará, uma pequena cidade do Ceará, quando nossos pais, mesmo sem muitos estudos, tinham e expressavam o desejo e o compromisso com a educação dos filhos. Nesse período, os livros eram raros, mas, mesmo na escassez, chegavam alguns volumes didáticos por lá. O início de cada ano era momento de aprendermos a cuidar dos livros, colocando capa, pois eles faziam parte de uma biblioteca familiar, na qual seriam guardados e passariam de filho para filho estudar, como, por exemplo, o livro *Exame de admissão* (COSTA, PASQUALE, STEMPNIEWSKI, MARINO, 1961). Eles não eram descartados, o cuidado era grande, não se riscava, pois também passavam, para os filhos de outras famí-

lias, vizinhos, parentes, em forma de empréstimo ou doação, como fonte dos seus estudos.

Dessa época, guardamos com carinho na memória o livro que tínhamos que dominar, o *Exame de admissão*. Seus conteúdos eram Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, para garantir os exames de admissão ao ginásio, no período de 1931 a 1971 no Brasil (GAMA, ALMEIDA, 2018). Era colorido, bem volumoso e, ao chegar às minhas mãos, tinham passado pelos dois irmãos mais velhos. Outro livro que destaco, já no ginásio, é um de Matemática, de Carlos Galante (GALANTE, 1997). Ele tinha muitos problemas para serem desvendados, mas era pequeno, com uma capa em preto e branco e “bicho-papão” de muitos estudantes que tencionavam continuar seus estudos. Lembro-me, também, com carinho, uma prática da minha família de pedir emprestado a uma senhora da cidade as histórias em cordel para serem lidas de forma familiar. Menciono *Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende (2011). Quantos mistérios envolvia...

Não me lembro de, até então, ter visto uma biblioteca física, tampouco se trouxe alguns livros ao viajar 360 Km até Fortaleza, para continuar os meus estudos. Parecia-me que toda esta história ia ficando por lá, só vinha na bagagem o cuidado com os livros. Comecei uma nova etapa como aluna do curso Técnico em Contabilidade. Fui conhecendo outros livros e autores, mas, embora a escola pública onde estudei não tivesse biblioteca, na cidade de Fortaleza, havia uma de caráter público, bastante espaçosa. E foi ali que vi pela primeira vez uma biblioteca, onde fui muitas vezes estudar. Além de raros, os recursos não permitiam adquirir muitos livros, mas sempre era reservado um cantinho para guardá-los. Dessa época, vêm-me à recordação alguns exemplares, os quais fizeram o meu quadro de referência incluir Contabilidade, Matemática financeira, Escrita comercial e Direito.

<sup>1</sup> Cada docente-autora narra na primeira pessoa do singular a constituição da sua biblioteca. Do segundo ato em diante, recorreremos à primeira pessoa do plural, pelo fato de que a relação passa a ser coletiva.

Ao finalizar o ensino médio, embora sem formação específica em secretaria escolar, fui trabalhar em uma escola particular. Mesmo provisoriamente, havia a necessidade de leitura para compreender acerca da nova situação, o que se fez uma emergência. Cobrindo essa matéria, os livros eram raríssimos. Os que havia impressos eram documentos normativos. A necessidade de leitura, porém, se ampliou cada vez mais, quando na equipe pedagógica dessa mesma escola comecei a atuar, como coordenadora de turma. O diretor, além de ser um leitor, adquiria livros, e mais livros, e, mesmo que não houvesse uma biblioteca estruturada na escola, os livros de assuntos diversos estavam ali e circulavam entre os didáticos.

Foi nesse espaço que me aguçou a vontade de conhecer sobre a área de Educação, Pedagogia, Psicologia... A vontade foi tamanha que ingressei em um curso superior de Pedagogia. O acervo, então, foi se ampliando devagarinho e as leituras foram sendo facilitadas, pois minha irmã de mais idade do que eu era pedagoga, professora há mais tempo. E como morávamos na mesma casa, ela emprestava-me alguns livros, e nossas leituras passaram a ser assuntos comuns. Até que ficamos – eu e minha irmã mais nova – morando sozinhas. Assim, o acervo pessoal, já ampliado por necessidade prática, demandou o serviço de um auxiliar para organizar os livros conforme as temáticas, catalogar os textos, os documentos que já faziam parte do acervo. Ficaram bem-acomodados e fáceis para serem encontrados. O princípio organizador era facilitar o encontro entre o leitor e os livros, para subsidiar, qualificar suas ações educativas. Era sempre prazeroso buscar os autores para dialogar sobre as múltiplas ações educativas.

Na época, além do trabalho fixo que iniciei na escola, também comecei a assessorar outras escolas e instituições de ensino, e, significativamente, participar da Associação de

Educação Católica do Brasil (AEC). Cada vez mais o mundo da leitura se ampliou e se diversificou. E a massa libraria, também, se ampliava. Foram, então, incluídas as múltiplas revistas, as indicações bibliográficas sugeridas em congressos, as publicações da AEC, de Gandin (1988, 1983, 1995), Freire (1987, 1994, 1996), entre outras, que tive a alegria e a curiosidade de ter acesso.

A minha irmã mais nova, hoje também professora e coautora deste texto, fez seu caminho individual, o qual irá narrar a seguir, para, na sequência, anunciarmos como nos tornamos parceiras em busca de referenciais de maneira permanente para fundamentar o exercício da docência.

- Segunda narrativa...

Como fui constituindo a minha biblioteca vivida? Foi com essa pergunta que iniciei uma reflexão retrospectiva em busca de respostas, porque até então tudo fazia parte do curso natural da vida: ler, comprar livros, ganhar livros, arrumá-los em uma estante. Pretendo, então, contar esta história, constituindo a biblioteca pessoal vivida, ao concordar com Passeggi, na ideia de que “[...] contar a sua história significa, assim, dar forma ao que antes não tinha”. (2010, p.123).

Primeiramente, dou a público o meu vínculo com a leitura, com os livros, por meio de cinco episódios. Os dois primeiros estão ligados à oralidade – linguagem oral. Esta, a seu turno, é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, estabelecemos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, lemos o mundo.

Tenho muito nítida, ainda, a lembrança da professora do jardim de infância, contando a história de um tamanduá e fazendo os movimentos com o corpo. A sua interpretação foi algo marcante. Evoco, ainda, a minha mãe

contando a história de um menino que fazia muitas coisas, fragmento que ficou na memória. Depois de muitos anos esquecida, voltei a ouvi-la com outra interpretação – a história da coca na voz de Bia Bedran (álbum 2003), mas que se conectou imediatamente a minha memória afetiva.

O segundo está relacionado à leitura-serviço, ou seja, na minha família de pais pouco letrados, aprendeu a ler tinha que servir a todos, tirando a novena de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. “Tirar” tem o mesmo sentido de ler em voz alta. Durante nove noites, por diversas vezes ao ano, as palavras repetidas ganhavam asas na minha imaginação infantil. Eram palavras que viajavam no meu imaginário e ganhavam forma.

O terceiro episódio está relacionado a dois livros que ganhei da minha irmã mais velha, livros que guardo até hoje. Pelo fato de haver ela estudado para ser professora, acredito que sabia da importância do livro na vida de uma criança. Então, os presentes foram um livro que trazia a fábula da tartaruga e do coelho, que apostaram uma corrida. O coelho, ao desdenhar da tartaruga, acabou perdendo a aposta. E o outro tinha como título “A sementinha bailarina”, e contava a história de uma sementinha que o vento levou, ensejando-lhe muitas aventuras, até cair em terreno fértil e germinar. Hoje, me vejo naquela semente, fazendo o voo, porque saí de Viçosa do Ceará para estudar em Fortaleza.

No quarto episódio, já na segunda série do primário<sup>2</sup>, a professora solicitou a leitura do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2007), e a atividade era produzirmos um resumo da história. Tive acesso ao livro emprestado da biblioteca do colégio, mas foi a professora quem levou para a sala. Lembrome de que li o livro e fiz o resumo apenas do

2 Nomenclatura usada consoante a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692/1971.

capítulo 1, mas fiquei muito maravilhada com a história daquela menina tão aventureira. Guardo com muito carinho esse trabalho, que me vincula a tantas outras histórias que ouvi e das quais fiz resumos na escola.

O quinto está relacionado à biblioteca do colégio. Achava um espaço mágico e, ao mesmo tempo, sombrio, entretanto elegante, porque ficava situada em uma sala com pouca luz, na parte de baixo da escola, quase um porão. Os livros, a maioria enciclopédias de capas duras e pretas, ficavam todos arrumados em estantes de madeiras também escuras, estáticos, esperando as mãos ávidas de crianças para folheá-los. Ir até a biblioteca era um passeio e uma aventura. Atravessávamos o pátio e descíamos um lance de escadas pouco usadas e, ao chegarmos, em uma atitude de introspecção silenciosa, pesquisávamos em alguns livros – considerava-os na época enormes – especialmente, assuntos de História e Geografia.

Olhando para esses episódios, vejo-os como balizadores para a constituição da minha biblioteca – acervo pessoal –, porque “[...] as práticas de leitura não são significadas em si mesmas, não acontecem somente por meio dos olhos ou do psiquismo; são modos aprendidos e ensinados culturalmente de lidar com determinados objetos e de atribuir-lhes sentidos” (GOULART, 2014, p. 16). Ao chegar a Fortaleza (CE) para dar continuidade aos estudos, fui formando a biblioteca pessoal, mas sem a consciência de tal ação. No momento da escrita deste texto, foi que percebi essa organização e que ia categorizá-la em três temas: livros de formação humana, de entretenimento e profissionais.

Os de formação humana estão relacionados à minha atividade como participante de um grupo de jovens católicos. Isso me motivava a ir muito às Edições Paulinas para adquirir livros. Destaco, com carinho, dois, em especial, *Arte de ser gente* (1977) e *O valor das peque-*

*nas coisas* (1979), do Pe. Roque Schneider. Costumava escrever trechos nos meus cadernos, reafirmando aqueles ensinamentos. Outra leitura marcante nessa categoria foi o *Pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2009). Como não se deixar maravilhar com aquela narrativa tão cheia de metáforas e sensibilidades?! Retirar os trechos e escrevê-los nas capas dos cadernos era um exercício quase de internalização e sedimentação. Na categoria entretenimento, gostava e gosto de ler Agatha Christie, saborear os seus mistérios e os indícios para encontrar a solução me deixava e ainda deixa extasiada! Fascina-me!

A Literatura é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humano, não somente pela gratuidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas por possibilitar aos leitores refletirem sobre si e sobre o mundo, porque vivenciam situações que são da ficção, mas que tem inspiração na condição humana. (SILVA, E. 2014, p. 82)

Este foi um fato que me fez relacionar ao escolher o paradigma indiciário, para subsidiar a análise dos dados da minha pesquisa doutoral.

A categoria profissional foi sendo composta a cada semestre da faculdade, no curso de Serviço Social. Ao receber as ementas das disciplinas, marcava as indicações obrigatórias e algumas complementares e ia à Livraria do Estudante, uma das poucas que vendia esse tipo de livro, na época, e fazia um crediário, para pagar mensalmente. Assim, acontecia a cada semestre, porque considerava importante a leitura para aprofundar as discussões dos temas estudados em sala de aula. Desse acervo, destaco o livro *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*, de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho (2005). Esse é daqueles livros-referência, porque tratava dos aspectos históricos e teóricos do Serviço Social. Já em

um ensaio itinerante, o mesmo foi emprestado e nunca retornou. Dessa maneira, então, fui compondo a minha biblioteca.

Em 1987, foi criada a OfinArtes<sup>3</sup>, pelas autoras, uma instituição que se caracterizava pela soma de ofício, oficina e artes, e tinha como objetivo ser um “[...] espaço de rever a prática pedagógica, experimentando, na formação e atuação dos professores, alternativas de uma articulação entre teoria e prática”. (SOUSA; FRANÇA, 2007, p. 20). Desde então, as bibliotecas pessoais se uniram, começando o seu movimento coletivo-itinerante. É essa trajetória que o leitor encontra narrada no segundo ato.

## 2º Ato: Biblioteca coletiva: muitos olhares, cenários, leituras múltiplas intermediando saberes em uma visão complexa

[...] a biblioteca é um fenômeno histórico em regime de mútua e permanente influência (interação) com o meio-ambiente e também porque toda instituição (apesar dos tecnocratas e dos apologistas da "administração por objetivos") está umbilicalmente ligada àqueles que a organizam, que a fazem viver, que emprestam a ela a marca de sua vontade e de sua personalidade. A biblioteca é, por conseguinte, uma célula viva, única. Nenhuma biblioteca é igual a outra. (MIRANDA, 1978, p. 69)

Como disse Miranda na epígrafe, “a biblioteca é um fenômeno histórico em regime de mútua e permanente influência (interação) com o meio-ambiente”, e foi nessa perspectiva que a OfinArtes acolheu as nossas duas bibliotecas, tornando-as coletiva-itinerante. Nessa nova organização, a biblioteca pessoal que tinha seu acervo mais ligado à educação serviu de base, pois já possuía uma organização por temática, facilitando transportar e implantar

<sup>3</sup> Uma instituição de assessoria pedagógica e formação de professores, que viveu durante mais de 30 anos atuando no Ceará e em outros estados do Brasil.

em outro lugar. Mais tarde, veio a outra biblioteca pessoal com um recheio, preponderantemente, ligado ao Serviço Social, mas que foi encontrando o seu lugar nas prateleiras. Assim o acervo foi se ampliando, ganhando diversidade. Dessa maneira, também, começa a parceria, pois nos tornamos sócias, no projeto da OfinArtes, que vê a diversidade de ações educativas se ampliando e o processo de formar formando-se intensificado.

Para nós, a sede de buscar referência constituiu a força motriz, a seiva em movimento, que se tornou constante, ao ser institucionalizada a OfinArtes (SOUSA, FRANÇA, 2007), ocasião em que o estudo e a pesquisa tornaram-se política, adotadas como princípio de qualquer elaboração, ou situação.

Nesse sentido, a biblioteca foi ganhando espaço, literalmente. Mais estantes foram adquiridas, em decorrência dos muitos olhares, muitos cenários, que exigiam, leituras múltiplas, visão interdisciplinar. Muitos livros foram comprados, recebidos de doações, e o espaço da biblioteca ganhou, além dos livros, um arquivo de *slides*, fitas *K7*, materiais didáticos produzidos pelo Grupo de Estudo e Ação Pedagógica (Gepap)<sup>4</sup>, projetos de pesquisas, dissertações e teses e inúmeras revistas, entre as quais a *Revista do professor*, a *AMAE educando*, o *Jornal da Alfabetização*.

Os congressos, os cursos de especialização, em dinâmica grupal, tecnologia, organização de evento e mestrados em Psicologia e Educação que realizamos, ampliaram nossa visão e nossa “fome” de leitura. Muitos autores novos foram acrescentados ao nosso diálogo e nas diversas áreas do conhecimento: Em Psicologia, destacamos as obras de Jacob Levy Moreno (1997), que nos presenteou com a leitura e estudo de psicodrama; Moises de Aguiar, com

o Teatro espontâneo (1998); Pichon-Rivière com o processo grupal (1994) e a Psicologia da vida cotidiana (1988); Ponciano (1994) que nos apresentou a Gestalt; Touraine (1999) que nos alertou para a diferença com a pergunta: “podemos viver juntos? Iguais e diferentes”. Celso Vasconcelos (2002), também, com suas publicações sobre elaboração do conhecimento e outros temas; Jussara Hoffman (1993), com suas reflexões sobre avaliação, da Educação Infantil à universidade. Jerome Bruner (1997, 2001) nos faz pensar sobre a cultura da Educação, e atos da significação. Josso (2004, 2010) nos ensina que conhecer é caminhar para si. São tantos autores que nos ajudam a ler o mundo, incluindo o nosso mundo interior, que se torna difícil enumerá-los. Até os dicionários que, de início, pensávamos existir somente da Língua Portuguesa, fomos descobrindo e adquirindo de Filosofia, Psicodrama... A todos os autores nossa gratidão!!

Internamente, os participantes (nos incluindo) do Gepap, nos seus encontros semanais, havia um momento de estudo, que aos poucos foi se transformando em uma ciranda de leitura e nos motivando a criar outros projetos, como o projeto de oficinas de Leitura, Escrita e Oralidade (LEO), a produção do *Jornalzinho FACILITANDO*, as agendas escolares, entre outros.

A ciranda da leitura se constituía na leitura de livros/temas para subsidiar ações pedagógicas, ampliar a leitura de mundo. A sistemática acontecia, às vezes, em leituras individuais de vários livros, ou adotávamos o livro do mês. Depois da leitura no encontro mensal, as ideias eram expressas de modo criativo, discutidas... e, assim, o sentido e o significado iam sendo fortalecidos e a produção do conhecimento (re)constituída e sistematizada em álbum seriado, narrativas visuais, artigos científicos.

O projeto LEO acontecia uma vez por semana, atendendo crianças de sete a onze anos,

<sup>4</sup> Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica interdisciplinar, que atuava nas diversas atividades formativas.

com o objetivo de favorecer experiências lúdicas e criativas com a leitura, escrita e oralidade, nas quais a literatura infantil era sempre o elemento básico, a competência da oralidade da leitura e produção textual nas crianças, formando leitores críticos e autônomos, e, conseqüentemente, a formação de escritores, no sentido de que sejam capazes de escrever textos coerentes, coesos e eficazes. As atividades desenvolvidas primavam pelo prazer e o pensar, proporcionando às crianças, nos encontros, uma aula estimulante e desafiadora num clima de satisfação e alegria.

Durante o ano, as crianças iam compondo suas histórias e, em um processo de leitura individual-coletiva e escrita-reescrita, iam sedimentando a sua condição autoral e de potencial criador. No final do ano, exercendo um planejamento coletivo, vivenciavam a culminância do trabalho realizado. Assim, as crianças tiravam suas histórias do livro produzido para contá-las por meio de fantoches, dramatizações, teatro de sombra, saraus... os diversos personagens ganhavam vida nas vozes das crianças. Tudo era mediado por uma professora meio maluquinha, associando a professora criada pelo escritor Ziraldo (1995). A professora Áurea, a nossa “maluquinha”, não fazia concurso de cuspe, mas dramatizava para contar histórias, fazia caras e vozes para apresentar um personagem, brincava de esconde-esconde com palavras e objetos, que viravam enredo, personagens das histórias e, com um brilho todo especial, dava movimento às palavras das histórias que faziam morada nos livros produzidos por ela e pelas crianças, que tinham títulos criativos. Entre estes, destacamos: *A versão do vilão: de desculpas e arremedios; Criando, escrevinhando e teclando: do grafite ao computador numa eterna brincadeira de criar.*

As agendas, nesta proposta da Ofinartes, perdiam o caráter impessoal do mercado e faziam-se pertencentes às escolas e suas co-

munidades, pela participação destas em sua elaboração, mediada pelo nosso grupo, que viveu a busca de aliar o não espontâneo, com o espontâneo, permitindo que nossa espontaneidade se desenvolvesse e enriquecesse a cada criação visual que realizávamos.

Nas oficinas<sup>5</sup> de leitura e escrita, mediadas com professores da Educação Infantil ao Ensino Superior nos momentos formativos, guardávamos sempre o princípio do formar formando-se, ao partirmos, de modo reflexivo, da história de leitura e escrita dos participantes, um olhar para si, para chegarmos à formação dos alunos. Esse princípio aproxima-se das ideias de Bakhtin (2017) sobre dialogicidade e alteridade, e de Freire, quando anuncia que, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e (re) forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1998, p.25). Foi nesse sentido que fomos compreendendo que constituir a liberdade, a cidadania, a participação no dia a dia, investindo na nossa transformação, tornava-se fundamental para não produzirmos, em sala de aula, o que condenamos fora dela (ANJOS, SOUSA, SOARES, VALÉRIO, 1997).

No livro organizado por nós, por ocasião dos 20 anos da instituição, com o título *Diversidade de ações educativas: formar, formando-se* (SOUSA, FRANÇA, 2007), no qual contamos um pouco da nossa história, apresentamos o jornal *FACILITANDO*, dizendo “[...] aquele jornal embrionário, que nascera no início foi desenvolvendo-se como um espaço de divulgação e de apoio aos professores e escolas, recebendo o título de *Facilitando*, pelo objetivo de ser um apoio, um subsídio facilitador da ação e reflexão do professor” SOUSA; (FRANÇA, 2007, p. 28). Contava, em seu início, com as seguintes seções: dicas da Ofinartes, fique de olho, ser-

5 Espaço de constituição e reconstituição do conhecimento. Não importa se é na sala de aula, um pátio, uma quadra, um quintal, uma sombra de árvore. Aí se partilha, descobre e recria o saber (OfinArtes, 1994, p. 74).



viços oferecidos, relatos de experiência e uma agenda contendo a programação dos eventos realizados e a realizar-se, bem como as instituições contratantes.

Para entrelaçarmos estes diversos saberes e práticas docentes, acrescentamos na nossa biblioteca a visão sistêmica, defendida por Capra, e as diversas obras de Edgar Morin (1995), começando pela *Terra pátria*, seguindo com os métodos e a religação dos saberes. De tal maneira, constituímos um bom acervo, chegando a mais de sete mil itens de assuntos diversos. Nesse período, não fazíamos fichamentos formais, pois mostrávamos o sentido que a leitura nos dava das mais variadas maneiras. Desenhando, reescrevendo textos sentidos, nossa marca passou a constituir as elaborações coletivas, produzidas a várias mãos e visões. Goulemot (2001) assinala a ideia de que ler não é buscar um sentido que o autor deseja transmitir, é dar um sentido particular, pois implicaria criar uma relação entre o sentido desejado e o senso percebido. O sentido que, paulatinamente, concedemos à leitura dos mais diversos gêneros textuais foi sempre situar o tema, a ação educativa, em um contexto mais amplo. Freire (1994), *in hoc sensu*, nos ensina que aprendemos a ler na medida em que somos capazes de interpretar o mundo. Esta busca interpretativa e conectada do mundo sempre existiu, inclusive ao ver as grandes temáticas da nossa biblioteca coletiva, hoje: saúde, educação, educação popular, formação, metodologias, ensino religioso, literatura infantil, didática, planejamento, artes... Mesmo conscientes da nossa limitação humana e que o mundo é amplo e sua totalidade horizonte infinito, continuamos a constituição de quadros, círculos de referência para situar em um contexto mais amplo as nossas ações educativas, e ao mesmo tempo nortear. Tal dinamismo e essa consciência de complexidade, visão complexa, tornaram-se hábitos docentes – um círculo virtuoso.

### 3º Ato: Biblioteca itinerante: livros andarilhos em movimento de formar, formando-se

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO 2004, p. 172)

Na formação como leitura, o importante não é o texto senão a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta. (LARROSA, 2007. p. 133)

Além de a biblioteca servir internamente para subsidiar nossos trabalhos, passamos a indicar, nas referências, e levar para os diversos trabalhos de formação de professor, assessoria nas escolas, uma biblioteca viva. Nesse sentido, faz parte organizarmos antes do início dos trabalhos a biblioteca itinerante. É importante para nós que as pessoas participantes manuseiem os livros, folheiem, fotografem e até levem emprestado. Ainda hoje, nas salas de aulas dos cursos de graduação, mestrado e doutorado onde lecionamos, também levamos uma pequena biblioteca e colocamos em uma mesa, carteira, e emprestamos durante as aulas. Perdemos muitos livros fazendo isso, mas ainda acreditamos nessa possibilidade para tornar as ideias andarilhas, em movimentos de formar formando-se. Quando nos referimos ao termo “perder”, é no sentido de que não temos mais o livro físico nas nossas prateleiras, reduzindo o acesso de outras pessoas, mas compreendemos que nesse processo de itinerância esse movimento também faz parte.

Com a ida para as escolas para realizarmos os momentos formativos com os professores, também fomos incentivando as próprias escolas a organizarem suas bibliotecas e a adquirirem livros além dos didáticos, incluindo na organização da biblioteca livros sobre educação, ação pedagógica, formação docente, um espa-

ço nas suas bibliotecas, para os seus docentes, compreendendo que,

Longe de constituir mero depósito de livros, a biblioteca escolar é um centro ativo de aprendizagem. Nunca deve ser vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como núcleo ligado ao pedagógico. A biblioteca trabalha com os educadores e não para eles ou deles isolados. Integrada à comunidade escolar, a biblioteca proporcionará a seu público leitor uma convivência harmoniosa com o mundo das ideias e da informação. (FRAGOSO, 2002, p. 124)

Para incentivar ainda mais a leitura, a formação docente, criamos um projeto de associação das escolas, as quais tinham acesso a todo o acervo da biblioteca pessoal-coletiva-itinerante e os seus docentes podiam solicitar empréstimos de livros. Em contrapartida, as escolas pagavam uma taxa mensal, para manutenção e ampliação do acervo. Mesmo assim, assumimos um compromisso de que ninguém a nos procurar deixava de ter acesso aos livros e nem a outros materiais. Nessa situação, porém, era exercida a modalidade de troca, doando um outro livro ou material de manutenção.

Nesse movimento, passamos a, além de conhecer os autores via leitura, buscar conhecê-los pessoalmente, indo aos congressos, ou criando outras oportunidades, como a viagem que realizamos para conhecer Emília Ferreiro, Ana Teberosk. Necessitávamos conhecê-las, pois o livro *Psicogênese da língua escrita* (1991) estava revolucionando a compreensão do ensino da leitura e da escrita. Com relação a Edgar Morin, na primeira vez que o encontramos, uma das autoras foi a São Paulo e ainda levou um livro feito pelo grupo, expressando o sentido que suas leituras tinham nos suscitado. Outra vez, todo o Gepap participou do Fórum para o Estudo do Homem e da Vida para conhecer Edgar Morin. Nessa oportunidade, nos apresentamos como um dos grupos do Brasil que estudava a complexidade (SOUSA, FRANÇA,

2007), por meio de uma performance a partir da poesia com o título “Construindo juntos”, produzida coletivamente para este momento.

Construindo Juntos

Eu já estou aqui.

Aqui e agora.

Para o que der e vier.

Com parceiros que livres de amarras do passado.

E sem olhar só para o futuro,

Vivam comigo intensamente

a categoria do momento.

Vivam profundamente o encontro.

E assim, encontrarmos

o caminhar juntos.

Aqui eu estou

Para caminhar.

Em busca da utopia

Do viver e do construir.

E superando a morte

Faça surgir a criação

Eu estou aqui,

Para criar e trilhar caminhos novos.

Participando, respeitando as individualidades, sem individualizar o coletivo.

Aqui estamos nós, companheiros de aventura.

Amando e transformando a nós e aos outros!

Não bastava, entretanto, conhecer. Ao retornar à nossa cidade depois dos eventos, congressos, tínhamos momentos de relatos sobre as viagens, a apresentação de novos livros adquiridos, e já anunciarmos a proposta de trazer os autores para o Ceará com o intuito de ampliar o diálogo sobre o tema. Assim fizemos com o professor Celso Vasconcellos, a professora Jussara Hoffmann e muitos outros, resultando em eventos como o Encontro Cearense de Educadores, o primeiro, ao completarmos 10 anos, com o tema “A Educação e suas dimensões: social, política, pedagógica e humana”; o segundo, “Preserve o planeta: eduque educando-se no mundo contemporâneo”. Neste, escrevemos coletivamente um texto com essa mesma temática que norteou a palestra de abertura do evento e que compôs o capítulo de abertura do livro lançado na ocasião. Para comemorarmos os 20 anos, realizamos o

3º Encontro Cearense de Educadores e lançamos o livro com o tema *Diversidade de ações educativas: formar, formando-se*, com o objetivo de articular pessoas e instituições preocupadas, envolvidas, comprometidas e desafiadas com o processo educativo e cultural, para, juntos, trocar, aprofundar e compartilhar ideias, conhecimentos e ações colaboradoras de um mundo melhor, mais justo e solidário.

Foram momentos intensos de aprendizagem, de troca e de leitura e escrita, que também movimentavam coletivamente nossa biblioteca, que teve um lugar amplo e de destaque na última sede da OfinArtes, fruto de empreendimento, pessoal e coletivo, e luta em muitos aspectos. Nunca conseguimos organizar orientadas pelo olhar de um bibliotecário, pois, embora tendo buscado muitas vezes esta parceria, não chegamos a concretizá-la, ficando todo o acervo organizado artesanalmente, com o olhar de quem sempre acha misterioso andar entre os livros olhando, descobrindo sem buscar as informações em único e certo lugar. É a falta deste espaço desfeito em 2016 que, no 4º ato, anunciamos o desejo de (re)começar a (re)organizar para poder, entre os livros e autores, muitos lugares visitar e coletivamente ler o mundo e de forma retrospectiva e prospectivamente entre o pessoal e o social, pensar sobre o passado e o presente e o futuro entrelaçar.

#### 4º Ato: anúncio de um (re)começo

Escrever este texto nos ajudou a reler este vivido de mais de 40 anos e reavivar, em nós, o sentido que nossas experiências familiares – de leitura, do cuidado com os livros, a saída de Viçosa do Ceará para estudar – têm nos tornando leitores, estudantes permanentes e guardiães de livros para que outros possam usufruir neste mundo e a leitura do mundo ampliar. Considerando, porém, a ideia de que há

três anos tivemos que fechar a OfinArtes, por vários fatores – inclusive financeiros –, a nossa biblioteca ficou sem um lugar adequado, dividindo-se em quatro espaços. Dessa maneira, cuidar do acervo tem sido difícil; ler, pesquisar, emprestar os livros, mais ainda. Tal situação nos tem feito particularizar nas nossas residências parte do acervo e as novas aquisições guardar. Entre elas, destacamos educação em saúde, ensino em saúde, formação docente, metodologia de pesquisa...

Continuamos adquirindo livros, indo às livrarias, visitando os estandes dos congressos, solicitando de forma virtual, e recebendo preciosos presentes de amigos docentes que sabem do nosso apreço pelos livros e leitura. Nesse sentido, não são adquiridos somente por conhecermos o teor ou por indicação, mas por muitos motivos, também pelos títulos curiosos, pelo índice, como foi o caso do *Mapa para a festa de Maduro* (1994), *E tudo isso acontece... No fundo da gente* de Maldonado (1986). Essas descobertas têm o sentido dado por Umberto Eco (1994), quando se refere a ir a uma biblioteca e descobrir livros de cuja existência não se suspeitava e que, todavia, se revelam importantes para nós. Hoje, porém, quando necessitamos viver essas descobertas, os livros andam de casa em casa, de bolsa em bolsa, continuando andarilhos, mas sem um espaço para descanso, uma boa acomodação e cuidado.

Por isso, o anúncio que queremos fazer como um (re)começo, considerando o “re” paradigmático, no sentido defendido por Morin (2001), quando postula o sentido reparador, restaurador, regenerador, em toda a organização e totalidade das poliorganizações vivas. Dessa maneira, não pretendemos repetir a trajetória, mas juntar novamente nosso acervo em um só lugar, e ressignificar o sentido da biblioteca pessoal-coletiva-itinerante, contando que haja possibilidade de preservar a sua

potencialidade de elaborar saberes na ação de formar formando-se, para nos tornar capaz de interpretar o nosso próprio mundo interior, conectando conosco, com o outro e com a transcendência, tornando, assim, nosso mundo de leitores mais plural, para ler a complexidade do mundo e o humano da humanidade.

## Referências

AGUIAR, Moisés. **Teatro espontâneo e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BEDRAN, Beatriz Martini. A coca. **Álbum: Bia Canta e Conta**, 2003.

BOSSLE, Fabiano, MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, setembro 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. **Ato da significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**. Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. 2. ed. rev – Uberlândia: EDUFU, 2015. MADURO, Otto. **Mapas para a Festa**. Reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Aida, PASQUALE, Renato, STERNIEWSKI, Renato, & MARINO, Aurélia. **Admissão ao ginásio**. 351

ed. São Paulo, SP: Editora do Brasil. 1961.

CREMA, Roberto. **Saúde e plenitude: um caminho para ser**. São Paulo: Summus, 1995.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Testemunhos de outros tempos: um estudo sobre acervos pessoais de educadores (Santa Catarina – 1ª metade do século XX). *In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santo. (org). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016. p. 201-216

ECO, Umberto. **A Biblioteca**. Tradução de Maria Luísa Rodrigues de Freitas. Difel Difusão Editorial, Lda: Lisboa. 1994

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v.7, n. 1, p. 124-131, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/461>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília & TEBEROSK, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas 1991.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de XVI Seminário Temático Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática: **Os exames de admissão da década de 1931 a 1971**. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018.

GALANTE, C. **Memórias**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1997

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. Edições Loyola, São Paulo, 1983.

- GANDIN, Danilo. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre, 1995.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre a Materialidade ao Livro e a Interatividade do Leitor: Práticas de Leitura. **Rev. digit. bibliotecon. cienc. inf.** Campinas, SP, v.12, n.2, p. 5-19, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/issue/view/145>. Acesso: 14 out. 2020.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da Leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (dir). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 133-160.
- MALDONADO, Maria Tereza. **E tudo isso acontece... No fundo da gente**. Petrópolis: Vozes, 1986
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MIRANDA, Antônio. A missão da biblioteca pública no Brasil. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 69-75, jan./jun. 1978. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/594>. Acesso em: 14 out. 2020.
- MORIN, Edgar. **O método 2 – a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, Edgar. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Maria da Conceição Passeggi, Vivian Batista da Silva (Orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Psicologia da vida cotidiana**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 5 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PONCIANO, Jorge Ribeiro. **Gestalt-terapia: O processo grupal. Uma abordagem fenomenológica da teoria de campo e holística**. 2 ed., São Paulo: Summus, 1994.
- REZENDE, José Camelo de Melo. **Pavão misterioso**. 6 ed., Fortaleza: Tupynaquim Editora/ABC – Academia Brasileira de Cordel, 2011.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SCHNEIDER, Roque. **Arte de ser gente**. São Paulo: Edições Paulinas, 1977.
- SCHNEIDER, Roque. **O valor das pequenas coisas**. São Paulo: Edições Paulinas, 1979.
- SILVA, Elisângela Da. **As contribuições do ensino de literatura para a formação do leitor no ensino médio**. Monografia (PDF) Jacobina, Bahia, 2014. 97 f. Monografia (graduação em Letras) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/774/1/TccElisangelaSilva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020
- SOUSA, Áurea Maria Rodrigues de (Org). **A versão do vilão: de desculpas e arremedos!...** Texto digitalizado, 2011.
- SOUSA, Áurea Maria Rodrigues de (Org). **Criando, escrevinhando e teclando: do grafite ao computador numa eterna brincadeira de criar**. Texto digitalizado. 2011.

SOUSA, Maria do Socorro, FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Diversidade de ações educativas.** Formar, formando-se. Fortaleza: Encaixe, 2007.

TOURAINÉ, Alan. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Liberdade, 2002.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha.** 16ª ed., São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

Recebido em: 26/10/2020

Revisado em: 30/03/2021

Aprovado em: 20/04/2021

**Maria do Socorro de Sousa** é doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), especialista em Dinâmicas Grupais na Empresa e na Escola pela Unifor, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, é docente do Mestrado Profissional Ensino na Saúde da UECE e do Programa em Saúde Pública da UFC. *E-mail:* [sousams3@gmail.com](mailto:sousams3@gmail.com)

**Tânia Maria de Sousa França** é doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Dinâmicas Grupais na Empresa e na Escola pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), graduada em Serviço Social pela UECE e em Pedagogia pela Universidade Metodista, membro do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH). Atualmente, é professora assistente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu da (FECLI) da UECE. *E-mail:* [tania.franca@uece.br](mailto:tania.franca@uece.br)

# ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA





## GRUPOS DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE ORIENTADORES: TRIBUTO À MARLI ANDRÉ (IN MEMORIAM)

■ LUCÍDIO BIANCHETTI

<https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

Universidade Federal de Santa Catarina

### RESUMO

No contexto de pesquisa sobre os grupos de pesquisa como espaços-tempos de formação e de atuação de orientadores de dissertações e teses, fizemos observação participante e desenvolvemos grupos focais no grupo de pesquisa coordenado pela professora Marli André. Realizamos também uma entrevista com ela. Impactados com a notícia da sua morte, neste texto, resgatamos partes da entrevista que ela nos concedeu, intercaladas por depoimentos de componentes do seu grupo, colegas e ex-orientandas. Nas suas manifestações, fica explícito o papel ímpar por ela desempenhado na constituição e funcionamento do grupo, como núcleo de pesquisa que funciona como uma rede. Nas manifestações dos componentes do grupo, resalta-se a habilidade da coordenadora em fazer dele espaço de pesquisa, de ajuda mútua, de exercício da orientação e de construção e de socialização de conhecimentos sobre formação de professores. A forma de organização e funcionamento do grupo coordenado pela professora Marli constitui-se em um efeito-demonstração daquilo que se esperava alcançar quando foram organizados os “Programas de Intercâmbios” (GATTI, 2005), na década de 1980, com o objetivo de formar grupos e redes de pesquisa, iniciativa que teve continuidade com os Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

**Palavras-chave:** Grupos e redes de pesquisa. Formação de orientadores. Pós-graduação. Formação de professores. Marli André.

### ABSTRACT

#### RESEARCH GROUPS AND THE SUPERVISOR TRAINING. A TRIBUTE TO MARLI ANDRÉ (IN MEMORIAM)

In the context of studies about research groups as space-times of the training and action of supervisors of dissertations and theses, we conducted participant observation and developed focus groups within the research group coordinated by professor Marli André. We also

conducted an interview with her. Moved by the news of her death, in this text we revive some portions of the interview and interspace them with statements from members of the group, colleagues and former supervisees. Their declarations make explicit the unequaled role she performed in the constitution and operation of the group as a research nucleus that functions as a network. The statements of the group members emphasize her skills as coordinator that have made it a space for research, mutual support, supervision, and construction of socialization of knowledge about teacher education. The form of organization and operation of the group coordinated by professor Marli had a demonstration effect on that which she hoped to attain when the “Exchange Programs” (GATTI, 2005) were organized, in the 1980s, with the objective of forming research groups and networks, an initiative that had continuity with work groups of the National Association for Graduate Research and Education (ANPEd).

**Keywords:** Research groups and networks. Formation of supervisors. Teacher education. Marli André. Research. Graduate studies.

## RESUMEN

### GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE DIRECTORES DE TESIS. UN HOMENAJE A MARLI ANDRÉ (*IN MEMORIAM*)

En el contexto de la investigación sobre los grupos de investigación como espacio-tiempos de formación y de actuación de directores de tesis, realizamos una observación participante y desarrollamos grupos focales en el Grupo de Investigación coordinado por la profesora Marli André. También realizamos una entrevista con ella. Impactados por la noticia de su muerte, en este texto recuperamos partes de la entrevista que nos brindó, intercaladas con testimonios de miembros de su grupo, colegas y exalumnos. En sus manifestaciones, resulta explícito el papel impar que jugó en la constitución y funcionamiento del Grupo, como un Núcleo de investigación que funciona como una red. En las manifestaciones de los componentes del Grupo se destaca la habilidad de la Coordinadora para convertirlo en un espacio de investigación, asistencia mutua, ejercicio de orientación y construcción, y socialización del conocimiento sobre la formación docente. La forma de organización y funcionamiento del Grupo coordinado por la profesora Marli constituye un efecto demostrativo de lo que se esperaba lograr cuando se organizaron los “Programas de Intercambio” (GATTI, 2005), en la década de 1980, con el objetivo de formar grupos y redes de investigación, iniciativa que continuó con los Grupos de Trabajo de la ANPEd.

**Palabras-clave:** Grupos y redes de investigación. Formación de directores de tesis. Formación de profesores. Posgrado. Marli André.

## De perdas, esperanças e (re) encontros...

No ano de 2020, fomos compelidos a abrir/fechar espaços nas nossas agendas para acomodar uma pandemia, a COVID-19, que sorrateira e insidiosamente foi instalando-se em todas as dimensões da vida pública e privada. Um ano de muitas inseguranças, dúvidas e esperanças em que os cientistas tiveram um papel muito importante na busca de apreender o *modus operandi* do vírus (SARS-CoV-2), a fim de produzir a imunização para a população, em uma doença de escala global. Neste período, fomos compulsoriamente confrontados com a “cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020). O início de 2021 parecia ser o começo de um período mais calmo, com esperanças renovadas em relação às possibilidades de enfrentamento da pandemia, especialmente com as vacinas desenvolvidas, mas constatamos que ainda temos muito a vencer. Os desafios são grandes. Foi nesse contexto de tantas notícias tristes que ficamos sabendo do falecimento da professora Marli André, em janeiro do ano corrente. Apesar de sua morte não estar ligada ao coronavírus, veio somar-se às perdas que se acumulam neste período e a constatação de que “a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 3).

Confrontado com essa perda, a memória afetiva levou-me a revisitar momentos e situações em que tive o privilégio de conviver com a professora Marli e beneficiar-me do exemplo e dos ensinamentos que ela generosamente prodigalizava nas aulas, na participação ativa nas associações e órgãos colegiados, nos eventos, bem como da sua ampla, qualificada e engajada produção acadêmica. Da convivência mais

distante como seu aluno no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), entre 1979 e 1982, ou mais próximo em função da pesquisa realizada junto ao seu grupo de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2017, os encontros confirmaram cada vez mais a importância da professora Marli André para a área de Educação em geral e, particularmente, para alunos, orientandos e colegas do grupo de pesquisa “Núcleo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente”, por ela liderado.

Nosso contato mais recente e próximo foi no ano de 2017, em que generosamente aceitou que o grupo de pesquisa sob sua liderança fosse *locus* de estudo de caso dentro da metodologia prevista na pesquisa que naquele momento realizávamos sobre as relações entre grupos de pesquisa e formação de orientadores para a pós-graduação<sup>1</sup>. Por meio de encontros na PUC-SP, fomos acompanhando o seu grupo – observações, grupos focais, entrevista – no decorrer do segundo semestre daquele ano. Do material produzido a partir dessas interações, selecionamos partes da entrevista que a professora Marli nos concedeu, para publicar nesta revista com uma dupla intenção: socializar suas contribuições teóricas à área de Educação, em especial à formação de professores, pesquisadores e orientadores; publi-

1 Referência ao projeto “Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: De uma prática intuitivo-individual a uma práxis coletivo-grupal” (CNPq, 2015 e 2019), em que investigamos as possibilidades e potencialidades dos grupos de pesquisa como espaços-tempos formativos privilegiados para a consolidação da práxis orientadora na pós-graduação.

cizar aspectos das suas lutas, das suas apostas na Educação, área em que esteve engajada por mais de 40 anos. Aproveitamos o espaço para inserir no texto da entrevista depoimentos dos membros do seu grupo de pesquisa – pós-graduandos, ex-doutorandos, professores e pesquisadores – realizados durante a coleta de dados nos grupos focais.

## Alguns dados, algumas datas... mas quanta vida!<sup>2</sup>

A professora Marli E. D. A. André concluiu sua graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) em 1966, e em Pedagogia, pela Universidade Santa Úrsula (USU) no Rio de Janeiro, em 1973. Concluiu o mestrado em Educação na PUC-Rio em 1976 e o seu doutorado em Psicologia da Educação na University of Illinois em Urbana-Champaign (USA), em 1978. No mesmo ano, iniciou seu trabalho de professora e pesquisadora na PUC-Rio, onde permaneceu até 1986. Ingressou em 1987 na Faculdade de Educação da USP e lá permaneceu até 1999 ao aposentar-se como professora titular. Nesta Instituição também coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação. A partir de 2000, passou a integrar o corpo docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Em 2013, assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP; e, em 2017, a vice-coordenação. Desenvolveu estudos, pesquisas e publicações especialmente nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em Educação. Em sua condição de orientadora na pós-graduação *stricto sensu*, levou à defesa 52 mestrandos, 54 doutorandos e supervisionou o estágio pós-doutoral de oito pesquisadores.

2 O excerto que segue foi retirado do Curriculum Lattes, informado pela própria professora Marli, com pequenas revisões para a publicação nesta revista.

## Nas tramas da formação de professores, pesquisadores e orientadores: a entrevista

Começamos a entrevista<sup>3</sup> perguntando à professora sobre seu processo de formação e de orientação e como hoje, na condição de líder do grupo de pesquisa, entende a função do grupo na constituição de orientadores para a pós-graduação *stricto sensu*.

A professora Marli inicia sua fala reportando-se à sua formação no período entre a graduação e o mestrado, realizados na PUC-Rio, em que destaca o que considerou “uma excelente vivência de grupo”. No mestrado, relata, “embora eu tivesse uma orientadora [...] participava também de grupos de pesquisa que não eram da minha orientadora. Então havia um grupo [...] que fazia pesquisa junto e que tinha financiamento do INEP e me interessei muito em participar desse grupo”. A coordenadora do grupo ficou preocupada, segundo ela, pois não tinha financiamento para incluir mais uma pesquisadora, mas o que Marli queria era “aprender junto”. Durante seu depoimento, ressalta a proposta da Instituição de Ensino Superior (IES) em que realizou sua formação:

[...] são muitas experiências que eu vivi, com pessoas diferentes, que me possibilitaram conhecer modos diferentes também de trabalhar com grupos. E a PUC-Rio tinha muito essa cultura do grupo. Eu acho que tudo o que faço em grupo hoje é devedor dessa experiência e dessa oportunidade que eu tive na PUC de poder participar de diversos grupos.

Na continuidade de seu depoimento, fala sobre o doutorado, realizado nos Estados Unidos da América (EUA), e que foi uma experiência de formação bem diferente da que tinha realizado no mestrado no Brasil. Apesar de

3 A entrevista foi realizada nas dependências da PUC-SP, no dia 11 de agosto de 2017, com duração de 1h30min. Após transcrita, foi encaminhada à professora Marli que prontamente a revisou e nos reencaminhou.

pesquisar no laboratório do professor orientador, que tinha uma “pesquisa mãe e pesquisas filhas”, o trabalho era bastante individualizado. E explica: “não posso dizer que era igual à PUC porque as relações lá são diferentes, não são tão afetivas, como são aqui na nossa cultura”. E considera que na PUC-Rio “havia um *ethos*, uma cultura do coletivo, de trabalho em grupos”.

Ao voltar ao Brasil em 1978, vai trabalhar no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio:

[...] já assumi a orientação diretamente e logo foi um trabalho de aprender um pouco, imitando os meus antigos orientadores, imitando muito essa cultura da PUC que era a de trabalhar coletivamente. Então eu sempre tive grupo de orientandos, sempre com essa ideia de uma pesquisa mãe e as pesquisas filhas [...]. E tentava, sim, imitar aquilo que tinha vivido lá na formação, com grupos de pesquisa diferentes e ao mesmo tempo desenvolvendo uma pesquisa e orientando pesquisas relacionadas àquele grupo. E a PUC dava muito estímulo para continuarmos fazendo pesquisa em grupo. Era um pouco uma norma, não escrita, mas uma norma que tínhamos entre nós de trabalhar com grupos.

Segundo ela, essa cultura do grupo permitiu, entre outras ações, formar grupos para estudar autores:

[...] estava precisando muito me fundamentar para poder fazer essas orientações. Agora o fato de termos a oportunidade de fazer essa orientação coletiva era muito interessante, porque, às vezes, os alunos tinham o conhecimento que eles traziam e que nós trocávamos. Não havia aquela ideia de porque sou orientador tenho que saber mais do que todos os meus alunos. E havia muito essa ideia de o grupo se ajudar. Nas leituras, nas trocas que se faziam, entre os grupos, então foi assim um processo de aprendizado da orientação. Ele foi muito baseado no que a gente sabe, na experiência anterior, como orientando e na experiência de ensaio e erro, um pouco assim. De fazer e ver se dá certo. Para alguns alunos era até difícil essa coisa do

grupo. Não era fácil para todo mundo. Eu tinha alunos que estranhavam muito o fato de nós abirmos os trabalhos entre nós, no grupo todo. Tinha alguns que se incomodavam com isso.

Na continuidade de sua carreira acadêmica, vai trabalhar na Faculdade de Educação da USP e lá tenta continuar a experiência do trabalho com grupos, mas percebe resistências, pois há a vigência de outra cultura. O trabalho coletivo, com grupos,

[...] não era tão valorizado como, por exemplo, era na PUC do Rio. Era uma coisa meio estranha porque os outros colegas não tinham esse hábito. Eles tinham o hábito de fazer a orientação individual. E não tinha nem espaço para implementar as práticas de trabalho coletivo, com grupos.

No seu depoimento, a professora Marli resalta as diferenças:

Na PUC-Rio, por exemplo, nós tínhamos uma sala e quando queríamos fazer o horário, reservávamos aquela sala e aquela sala era nossa. Na USP não. Tinha uma sala compartilhada com mais duas pessoas. Então eram três pessoas na sala. Você tinha que ver os horários que as pessoas não estavam.

Considera a questão do espaço físico um elemento importante para a implementação da cultura do grupo de pesquisa. Segundo ela, “as condições materiais são fundamentais para que isso aconteça [...] trabalhamos por um tempo, conseguimos fazer isso, mas no final, quando eu saí de lá, já estava fazendo orientação individual”.

Outro aspecto a conspirar contra a institucionalização dessa cultura é o tempo dos pós-graduandos para frequentarem o curso de pós-graduação, segundo sua análise. Considera que, com o número pequeno de bolsas de estudo, muitos alunos faziam a pós-graduação concomitantemente com algum tipo de trabalho, que fazia a sua frequência e dedicação ao programa serem menores, pois muitos deslo-

cavam-se das suas cidades de origem até a sede do programa apenas para as atividades obrigatórias. No seu caso particular, a professora destacou que outro aspecto que dificultou a implementação de uma prática de trabalho coletivo foi o fato de ter que assumir atividades administrativas, ligadas à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Um grande desafio: “um Programa com mais de 100 professores e praticamente cada um constituindo uma linha de pesquisa!”. A gestão tomou muito do seu tempo, pois tinha que participar de muitas reuniões, conselhos e assim foi “refluindo daquela cultura do trabalho em grupo”. No entanto, diz que ao sair da USP, em 2000, e vir trabalhar na PUC-SP, reencontra essa cultura: “quando eu saio da USP e venho para cá – já faz 18 anos que eu estou aqui – recebi um lote de orientandos. Eram cinco que ninguém queria. Tinham me contratado, professor novo e precisava de gente para orientar, mas eram esses, os que ninguém tinha escolhido”. Segundo ela, cada um desses alunos tinha um projeto sobre temáticas consideradas “esdrúxulas”, sem convergências e aí percebe que tem que reaprender a trabalhar com o coletivo, com grupos para poder dar conta de tantas temáticas diferentes: “esse foi um período difícil, eu acho, na orientação”. Então, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP, o trabalho grupal, coletivo foi retomado e

[...] foi muito bom porque hoje, desses primeiros orientandos aqui da PUC, têm aqueles que ficaram amigos até hoje. Porque o grupo de orientação criou vínculos entre eles que permanece até hoje. Um vai visitar o outro. Vai na casa do outro, porque o encontro, a convivência propiciou. E aqui senti outra vez que era um ambiente que era familiar para todos, era estimulador. Outras colegas trabalhavam assim. Eu não me sentia uma estranha no ninho. Me sentia com outros companheiros que tinham essa mesma prática de fazer a orientação coletiva.

Explicita como funciona seu grupo de pesquisa – na verdade núcleo de pesquisa – dentro desta proposta de trabalho em grupo e coletivo: o núcleo é composto por três subgrupos<sup>4</sup> – cada um com a sua coordenadora – que se reúnem ora no grande grupo (núcleo) ora nos subgrupos. Há temáticas gerais, unificadoras e há as temáticas específicas, tratadas por cada subgrupo. A professora Marli assim detalha a dinâmica de organização e funcionamento:

[...] nós tínhamos que procurar não nos dispersar nesses vários aportes teóricos. Então aqui na PUC-SP eu voltei outra vez a retomar essa atividade em grupo e até hoje nós tentamos. Não é muito fácil, porque quando trabalhamos com alunos que trabalham em diversos lugares é muito difícil conciliar horários comuns. Então, às vezes, não fazemos por conta da falta de horários. E aí veio essa ideia do Grupo de Pesquisa. Desse grupão que chamamos de Núcleo. ‘Núcleo de estudos e pesquisa de desenvolvimento profissional’ que foi uma constituição que fomos pensando com os orientandos, fazer alguma coisa que seja ao mesmo tempo articulada com a nossa linha de pesquisa que se chama ‘Processo Psicossociais na Formação de Professores’. Então nós pensamos: trabalhamos coisas comuns, então podemos constituir um grupo que pode se fortalecer mais, tanto na fundamentação quanto nas metodologias. Metodologias de trabalho, metodologias de pesquisa que iriam beneficiar o Grupo se nós estivéssemos juntos. Então veio essa ideia de criar esse Núcleo, com subprojetos. Nesses subprojetos encontramos um horário comum que era uma coisa que tínhamos dificuldade no dia a dia. Fazer os encontros nas sextas-feiras. Sexta-feira a pós-graduação da PUC não tem aulas. Então é um horário possível que podemos adequar, porque nas sextas-feiras deixamos para as bancas. Como é uma coisa mensal temos mais possibilidades de nos encontrarmos. E, ao

<sup>4</sup> O Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Marli está estruturado em torno de três subgrupos, assim denominados: 1. A contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade dos futuros professores; 2. Movimentos identitários de educadores: a formação de professores e do coordenador; 3. Desenvolvimento da identidade profissional dos professores-coordenadores pedagógicos.

mesmo tempo esses subgrupos têm os seus espaços próprios.

Os participantes do grupo, por sua vez, criam grupos de estudo e pesquisa em suas instituições ou espaços de trabalho. Segundo a líder, pode-se utilizar a metáfora da árvore com seus ramos para entender os arranjos do Núcleo.

A confiança é a chave, é fiar o fio da vida na experiência que a gente tem. Então esse processo de orientação fica, digamos assim, pegando fogo, porque, na verdade, se você tem um grupo bom, em que você consegue confiar, compartilhar, legitimar, você é capaz de, logo no início do grupo, com algumas pessoas novas que estão entrando, de negociar quais são as necessidades e expectativas daquele grupo, quais são os temas dos projetos, o que a gente quer nessa combinação. A gente quer ter uma abertura, mas essa abertura passa pela postura, pela atitude. Não adianta você ter uma abertura com uma atitude autoritária, porque não vai resolver. Quando a pessoa expõe o seu projeto, a menininha lá de TCC, outro de IC, outro de mestrado e doutorado, vão expor com as suas experiências de vida, com as suas linguagens e técnicas específicas, e a gente vai alimentando. Você perguntou há pouco sobre a orientação... A gente vai alimentando um pouco com as leituras, leituras orientadas em cima dos projetos, em cima dos referenciais teóricos, mas sempre com abertura específica de dizer: 'olha, vamos chamar alguém de fora?, um pouco como Marli fez'. (Pesquisadora, colega do Grupo de Pesquisa).

Ao falar das ramificações – subgrupos e suas pesquisas –, a professora Marli reconhece que é uma “mãezona”, que acolhe todos que querem trabalhar e somar-se ao núcleo:

[...] eu sou uma pessoa que acolho muito e também não imponho. Gosto que as pessoas criem as suas próprias asas. Isso para dizer o que eu respondo quando me perguntam: 'como é que se cria um grupo de pesquisa?'. Eu digo, depende do que está faltando. Por exemplo, se acho que falta discutirmos metodologias de pesqui-

sa, ou se não sabemos direito como orientar os trabalhos, aí vamos nos concentrar nisso. Elas dizem: 'sempre surgem muitas dúvidas na hora da orientação das metodologias. Nós não sabemos direito'. Eu respondo: 'Bom, ainda não fiz uma listagem de como é que se faz isso, mas precisa convidar os professores, veja com os voluntários, e aí vocês vão discutir, decidam juntos o que é e o que não é'. Então vejo que as pessoas sentem falta de terem outros interlocutores.

E ressalta que há, também, a pressão por publicizar o que foi produzido por meio das pesquisas do grupo e isso, afirma, não pode ser feito individualmente: é uma caminhada juntos, no coletivo, diz. E completa:

[...] estamos aprendendo juntos, estamos construindo juntos, estamos buscando juntos. Eu me sinto formadora nesse sentido. Abro espaço para quem quiser, sou muito nessa linha. Já recebi muito na minha vida: fui bolsista de mestrado, de doutorado, de pós-doutorado. Eu recebi muito investimento público. E acho que tenho que distribuir esse investimento que recebi. Então sou muito aberta a isso, de disponibilizar referenciais, coisas novas que estão acontecendo. Nós temos ido a congressos juntos, esse Grupo. Com o meu subgrupo, apresentamos trabalhos juntos, escrevemos juntos, fizemos um livro juntos no ano de 2016 (*Práticas inovadoras de formação de professores*). E foi do grupo.

Mas ressalta que não fica passando a mão na cabeça dos orientandos. Eles têm que ser autônomos: “porque cada um tem que aprender a crescer nos seus moldes e não sou eu que vou definir isso”.

Da parte de uma colega de grupo de pesquisa, destacamos um excerto que vai ao encontro do expresso pela professora Marli:

Apesar de ter a referência, a gente tem os professores, os pesquisadores, os orientadores experientes que são pares e interlocutores. E que também nos apoiam na constituição desse papel que a gente vai assumindo enquanto orientador. [...] Aí sai da centralidade da coor-



denadora do Grupo para que a gente tenha autonomia para definir coisas e processos [...]. Mas a dimensão do respeito e, essencialmente, do acolhimento, eu acho que faz toda a diferença nesse processo de aprendizagem. A gente não nasce orientador e nem nasce pesquisador, a gente se torna e não é de um dia para o outro. Ao longo desses anos todos, eu posso dizer que estou em processo, mas um processo um pouco mais responsável, assumindo a liderança de orientações de IC, de coorientação de mestrado e assumindo o papel de banca [...] quando a gente decide partilhar, se iguala, nem é essa palavra, mas, de fato, compartilha e soma. Acho que é essa a palavra: soma (Pesquisadora, colega de Grupo de Pesquisa).

Retomando a entrevista, a professora Marli concorda que nesse processo de trabalho coletivo, com integrantes do grupo preenchendo um leque de formação bastante heterogêneo, realiza-se o preconizado por Vygotsky no que diz respeito à “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 1991). Demora-se na referência a uma experiência exitosa de trabalho de parceria, de coorientação entre seus orientandos de doutorado, que assumiram a (co) orientação dos mestrandos do Mestrado Profissional, auxiliando na escrita, uma vez que a escrita acadêmica

[...] é muito difícil para eles [...]. Então você tem que ter um pouco de paciência nesse sentido, por isso, às vezes, chamamos um doutorando junto, para dar uma ajuda. Nós temos o sistema de tutoria no mestrado profissional (KULNIG; REIS; SANTOS, 2015). São os doutorandos que fazem o sistema de tutoria, eles trabalham junto com os mestrandos profissionais, ajudando no desenvolvimento dessa escrita acadêmica.

É assim, segundo ela, que é possível aproveitar o potencial de cada um para crescer:

[...] ao extrair o potencial máximo das pessoas você cria vínculos afetivos, que é um pouco da nossa cultura aqui da PUC. Se fizermos uma comparação entre a USP e a PUC, é muito diferente. Entre os alunos, lá você via muito mais

competição, muito mais cada um guardando as suas coisas, e aqui não, aqui você vê o estímulo às pessoas trocarem. Então a troca faz parte aqui do nosso trabalho.

Considera que tudo é um aprendizado, pois embora trabalhe há 40 anos na pós-graduação, não acha que há uma “cartilha” contendo prescrições do que fazer, aspecto que é corroborado por uma pesquisadora do seu grupo:

Uma coisa que eu aprendi é que tenho que falar menos e ouvir mais. A relação de orientação, não é uma relação de aula, é de diálogo e de ouvir o outro, ver o que está por trás. (Pesquisadora e professora no Ensino Superior e PPGE)

Marli explicita que acha difícil prescrever como orientar, como desenvolver esse trabalho no coletivo. E, nesse sentido, tem dúvidas sobre a possibilidade de uma pedagogia ou didática da orientação, pois considera que isso poderia engessar o modo de pensar e fazer a orientação na pós-graduação. Mas considera que a tutoria desenvolvida no curso de Mestrado Profissional é uma estratégia de “formação do orientador”. Para quem realizou a tutoria, foi oferecido um curso de formação: “esse curso de tutoria foi de dois dias, 10 horas de curso, para aqueles que quiseram participar. São doutorandos que vieram participar da tutoria. Então fizemos uma programação de formação do tutor, antes não tínhamos feito o curso, chamamos as pessoas, as pessoas vieram e fomos fazendo, experimentando”. A professora Marli relata que mesmo atuando como orientadores informais os doutorandos foram aprendendo, criando novas estratégias para a escrita, para a delimitação e o recorte das temáticas de pesquisa do grupo de mestrandos. Ela considera que é um aprendizado sobre a orientação. Ao realizarem essas orientações e, também no *lato sensu* e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), segundo ela, vão aprendendo a orientar. Com as experiências realizadas, foram sendo sistematizadas estas

práticas por meio do oferecimento de cursos: “os cursos são para garantir certo alinhamento, uma vez que se deixarmos cada um fazer a seu bel prazer, vão surgir tensionamentos”. E, segundo ela, é quando volta a ganhar importância o grupo. A sistematização vai se dando no processo e no coletivo: “porque você pode ter algumas linhas comuns de trabalho. O Grupo pode funcionar dessa maneira, com subgrupos, mas o processo vai ser sempre muito mais dinâmico. Muito mais dialético nesse sentido assim, de idas e vindas, de aprendizagem pela própria experiência”. Nesse sentido, de acordo com uma doutoranda do grupo de pesquisa da professora Marli:

A gente tem uma prática de orientação e isso foi muito importante, muito importante mesmo. Até a gente criar essa consciência, porque no começo não tinha essa consciência, no começo era ‘ajudar o aluno a montar o seu projeto de pesquisa’. No mesmo estágio em que nós estamos, porque eles são mestrandos e nós doutorandos. Mas, no decorrer do processo a gente percebe que é uma ação de orientar e é coletiva, porque você está com os colegas e alunos do Programa. (Doutoranda, participante do Grupo de Pesquisa)

Essa experiência de tutoria trouxe muitas aprendizagens individuais e grupais, segundo relato da professora Marli. Ela diz que, sempre que realizam relatos sobre a sua experiência na função de orientação, ouvem alguma pergunta sobre um pagamento para essa atividade e eles respondem: “não, em dinheiro, mas em forma de aprendizagens, para a formação”. A professora relata que no início os alunos do Mestrado Profissional resistiram um pouco a este arranjo, pois queriam um orientador, como se o importante fosse a titulação e não a disponibilidade para ensinar e aprender no coletivo. Há no grupo a preocupação em registrar e avaliar este processo, mesmo com as dificuldades inerentes à autoavaliação, como Marli explicita:

[...] acho que vai ser sempre uma coisa difícil de você registrar o próprio processo. A não ser que vá sistematizando esses registros, como isso vai acontecendo. Nós também temos pesquisado um pouco: o que está significando para você, que está chegando nessa tutoria? Para os alunos que estão sendo orientados, o que eles acham bom? O que acham que pode melhorar? Nós fazemos uma avaliação dessa orientação. E dos próprios tutores.

Da parte de uma ex-orientanda da professora Marli, a participação no grupo de pesquisa trouxe ensinamentos:

Hoje volto a trabalhar com outro olhar, com processos diferentes com esses alunos com quem eu trabalhava, considerando as particularidades deles, o que é essencial. Não dá para a gente chegar numa universidade periférica, do interior, com um olhar em que não caiba aquela população, que não caiba aquela realidade. Mas isso é também um processo de desenvolvimento profissional. Então você vai vivendo tudo isso em grupo, você trabalhando em outros grupos de pesquisa em outras situações e vai fazendo essas construções. (Ex-orientanda, professora do Ensino Superior e participante do grupo de pesquisa).

Por fim, a professora Marli explicita sua crença no coletivo:

Eu acho que a única saída é pelo coletivo, eu não vejo outra saída. Se não juntarmos aqueles que têm um pouco de esperança com [...] pequenos núcleos, espaços, em que pode atuar de uma forma que você sabe, dando aquilo que sabe, que conquistou, aquilo que construiu de conhecimentos e de outras experiências. Eu aposto muito nisso. E a minha vida inteira só vi resultados positivos com o fato das pessoas se juntarem, juntarem os seus saberes e fazerem convergir em benefício de alguma coisa. Então defendo muito essa ideia do coletivo como uma prática que dá muito benefício e que traz muito benefício. Se nós ainda não conseguimos sistematizar direito, no dia a dia, vamos percebendo que ela tem contribuições importantes para a nossa pós-graduação, para as pessoas que estão aqui e para o futuro da educação. É isso que nos move no nosso trabalho.

E, da parte de uma colega de grupo de pesquisa, e explicitação do reconhecimento pelo legado da Marli:

Parece que a gente vai pegando o jeito da organização, de desmembrar os temas, de sentar, de organizar as tarefas dos nossos orientandos. Eu não queria falar de um modelo, mas não deixa de ser. Eu admiro demais a Marli! (Pesquisadora, colega de grupo de pesquisa).

Ao analisar a práxis do grupo de pesquisa liderado pela professora Marli – por meio das entrevistas e observações realizadas no âmbito da nossa pesquisa – entendemos que se organiza dentro do que podemos chamar de “constituição de um *ethos* do coletivo”, o que consideramos um efeito-demonstração do potencial dos grupos de pesquisa como espaços de formação e de atuação de orientadores de dissertações e teses. Observamos que, dentro da capilaridade rizomática dessa práxis do grupo “mãe”, vão constituindo-se grupos de pesquisa em outras instituições educativas a partir da inserção/volta dos ex-orientandos do seu processo de formação pós-graduada. E assim vai afirmando-se um movimento constante de construção de redes de pesquisadores.

## A ausência é compensada pelo legado...

A mãe, a professora, a colega, a orientadora, a amiga, a cidadã, fará muita falta. Teremos compensações da sua ausência nos inúmeros

escritos que legou e nas lembranças das vivências com ela e do engajamento e comprometimento com as causas da educação pública e da formação de professores. Receba, Marli (presente!), nossa gratidão.

## Referências

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras de formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-132, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2021.

KULNIG, Rita de Cássia Mitelg; REIS, Adriana Teixeira; SANTOS, Luana Neves. Da experiência de tutoria à aprendizagem de orientação. *In*: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. **Anais Formação de Professores, Complexidade e Trabalho docente**, Curitiba, PUC-PR, 2015, 409112-20.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 22/02/2021

Revisado em: 25/03/2021

Aprovado em: 15/04/2021

**Lucídio Bianchetti** é doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, em Portugal. Professor associado IV (aposentado) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como professor voluntário. Coautor do livro *Publique, apaieça ou pereça*, publicado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), em 2018. Pesquisador 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br](mailto:lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br)

## CARTOGRAFANDO GEOGRAFIAS DE VIDA

■ EVANILSON GURGEL

<https://orcid.org/0000-0003-2018-767X>

Universidade Federal da Bahia

■ MARLÉCIO MAKNAMARA

<https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

O artigo está vinculado às pesquisas (auto)biográficas filiadas a uma perspectiva pós-crítica em Educação. O objetivo é a composição de um modo outrora denominado *fictífico-cientificional* de experimentar com a vida, utilizado em uma investigação com professores(as) em formação inicial. O argumento proposto é que os(as) professores(as), ao reinventarem as suas memórias e reconfigurarem o vivido por meio de uma estética de obra de arte, colaboram tanto para o borramento das fronteiras entre realidade e ficção, quanto para o soerguimento de uma forma artística de escrita de si. Operando metodologicamente com elementos da cartografia, tal modo se inspira em filmes de ficção científica, bem como no encontro dos pesquisadores com a prática investigativa cartográfica elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ao desenhar um mapa de *geografias de vida*, as memórias passam a ser compreendidas como territórios a serem explorados, relativizando o caráter potencialmente testamentário de quem se autobiografa. Concluímos que uma escrita de narrativas de si em uma dimensão artística nos faz chegar a três características: escrita como afecção (dos blocos de sensações); escrita como infecção (dos contágios que proliferam); escrita como ficção (dos possíveis que excedem o real).

**Palavras-chave:** Formação de professores(as) de Ciências. Pesquisa (auto)biográfica. Cartografias. Filosofias da diferença.

### ABSTRACT

### CARTOGRAPHING GEOGRAFIES OF LIFE

The article is linked to (auto) biographical research affiliated with a post-critical perspective on Education. The objective is the composition of a form once called “fictitious-scientific” way of experimenting with life, used in an investigation with teachers in initial training. The proposed argument is that teachers, by reinventing their mem-

ories and reconfiguring the lived through an aesthetic work of art, collaborate both to blur the borders between reality and fiction, as for the uplifting of an artistic form of self-writing. Operating methodologically with elements of cartography, this mode is inspired by science-fiction films, jointly the encounter of researchers with the cartographic investigative practice elaborated by Gilles Deleuze and Félix Guattari. When drawing a map of geographies of life, the memories are understood as territories to be explored, relativizing the potentially testamentary character of the autobiography. We conclude that a writing of autobiographical narratives in an artistic dimension make us arrive at three characteristics: writing as affection (of the block of sensations), written as infection (of the contagions that proliferate), writing as fiction (of the possible ones that exceed the real). **Keywords:** Formation Science Teachers. (Auto)biographic researchs. Cartography. Philosophies of difference.

## RESUMEN **CARTOGRAFANDO GEOGRAFÍAS DE VIDA**

El artículo está vinculado a una investigación (auto) biográfica afiliada a una perspectiva poscrítica en Educación. El objetivo es la composición de un modo antes llamado “ficticia-cientificional” de experimentar con la vida, utilizado en una investigación con profesores/as en formación inicial. El argumento propuesto es que los/as profesores/as, al reinventar sus memorias y reconfigurar lo vivido por medio de una estética de obra de arte, colaboran tanto para el borrado de las fronteras entre realidad y ficción, em cuanto al levantamiento de una forma artística de escritura de sí mismo. Operando metodológicamente con elementos de la cartografía, tal modo se inspira en películas de ficción-científica, así como en el encuentro de los investigadores con la práctica investigativa cartográfica desarrollada por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Al dibujar un mapa de geografías de la vida, las memorias pasan a ser entendidas como territorios a explorar, relativizando el carácter potencialmente testamentario de quien se autobiografía. Concluimos que una escritura de narrativas de sí en una dimensión artística nos hace llegar a tres características: escrita como afección (de los bloques de sensaciones), escrita como infección (de los contagios que proliferan), escrita como ficción (de los posibles que exceden lo real).

**Palabras clave:** Formación de profesores/as de Ciencias. Investigación (auto)biográfica. Cartografías. Filosofías de diferencia.

## Saliva e grafite: notas introdutórias sobre como escrever uma vida

Com tudo escrevemos uma vida, pela vida e com a vida. Com um filme que havíamos visto em alguma matinê de domingo, com os nossos corações palpitando pelo suspense causado pelo mistério desvendado aos poucos em *Um corpo que cai*, ou pela emoção contida na carta que Dora deixou para o menino Josué ao final de *Central do Brasil*. Escrevemos com as memórias de um dia em que nos sentamos confortavelmente na poltrona, por horas a fio, em um *binge-watching*<sup>1</sup> frenético de alguma narrativa seriada que nos chamou atenção. Escrevemos com um livro que nos fez perder o sono, nos arrebatou e nos transpôs para os mais impensáveis, inimagináveis e impenetráveis dos mundos possíveis, colidindo com a nossa ordinária realidade. Escrevemos com uma música, um *riff* de guitarra, um solo de flauta doce, dedilhando acordes de violão ou até mesmo recitando um simples *tralalá*. Escrevemos, pois, com ruídos. Mas também o fazemos com silêncios, daqueles que fazem uma lembrança cair ao chão e irromper em explosões visuais com os seus estilhaços. Escrevemos com fotografias puídas pelo tempo, erodidas pelo passar dos anos, cheirando a mofo e a saudades. Escrevemos com lembranças de uma infância sem fim, filigranas de memórias quase imperceptíveis. Tempo, tempo, tempo, tempo. “Compositor de destinos”...

Escrevemos uma vida com tudo acima e abaixo, à direita e à esquerda, com dois vinténs em tempos de Plano Real, com um centavo em meio ao Capitalismo, com lágrimas e sorrisos, com suor e sangue, com saliva e grafite. Escrevemos com viagens inesperadas, retornos al-

mejados, fugas incompreensíveis. Escrevemos ora em bandos, ora unitários, por vezes, sem nós mesmos: escrevemos a zero com o desejo de sermos singulares, escrevemos a “n-1” com o propósito de sermos múltiplos, multidões, matilhas, malta (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Com tudo escrevemos uma vida porque ela é matéria, escritura, arquivo e semblante de um porvir (CORAZZA, 2006; CHAVES, 2013). Escrevemos uma vida não para *imortalizá-la*, isso deixamos a cargo do tal filme que supostamente passaria em nossas cabeças segundos antes de nossas mortes. Escrevemos, portanto, pela nossa necessidade de *fabular*, de *reinventar*, de *ficcionalizar*, de traçar uma linha no deserto e não fustigar a miragem, mas abraçá-la como parte de nós mesmos. Escrevemos não por pretensão, por nos acharmos belos(as) e criativos(as), pela presunção de entendermos nossas vidas como passíveis de escrita. Escrevemos porque a vida é escrita, porque talvez a vida só possa ser entendida como vida em sua feitura quando cindida em um papel com nanquim, porque a tinta das cores só nos seria visível quando a ponta da caneta arranhasse a folha, quando compuséssemos nós mesmos como personagens de um livro inacabado e inacabável; de um filme cuja trilogia chega ao ponto sem nó de uma multiplicidade que não se esgota; de uma cantata de natal, de uma sonata de outono, de uma “Bohemian Rhapsody”<sup>2</sup> – e afinal de contas, “isso é a vida real?/ou é apenas fantasia?”<sup>3</sup>.

E aqui escrevemos um pouco sobre como experimentar com as nossas vidas e com a vida de outras pessoas, pois é em termos babélicos que se faz uma vida e que se faz uma pesquisa *com e para* vidas: na profusão de línguas, na sedução dos sotaques, no oscilar dos dialetos, na não compreensão, na corrosão dos dedos ávidos que escrevem, inscrevem, circunscre-

1 Termo utilizado para sinalizar o hábito de assistir vários episódios de uma determinada série de TV em sequência.

2 Canção do grupo Queen.

3 “Is this the real life?/ Is this just fantasy?”, trecho da canção “Bohemian Rhapsody”.

vem, esmiunçam, inventam histórias de vida. Nessa torre de tantos povos e tantas vozes, a derrocada se faz impossível. Porque não tememos o não entender, não nos opomos ao novo, não impomos uma cultura e nem colonizamos as vozes do Outro. Porque acreditamos que *escrever uma vida* é isto: deixar-se fundir com o que o outro nos narra, fazer-se em bando, tornar-se matilha, tornar-se quem tu és, quem nós somos.

Com as linhas do presente trabalho, evidenciamos um modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida, trazendo uma estética de obra de arte para memórias-reminiscências de professores(as) em formação inicial. Subvertemos a noção de *método* e transsubstanciamos em *modo* no sentido de argumentar que, dispondo de um material tão sensível como as memórias de professores(as) em formação, nem poderíamos tratá-los mediante a rigidez da objetividade do método científico positivista, nem muito menos conseguiríamos atestar que haveria um modo generalizante e generalizável para todas as pesquisas subsequentes a esta. Universalizar o modo *fictífico-cientifical* seria abrigar em um cais todas as demais investigações quando pesquisar, em termos pós-críticos<sup>4</sup>, privilegia um desenho metodológico que “não pode ser fechado e decidido *a priori*” e que “não pode ser ‘replacado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 20).

Para a composição desse modo *fictífico-cientifical*, nos inspiramos na Filosofia da Diferença e no conceito de cartografia apresentado por Deleuze e Guattari (2011), bem como nas obras literárias e cinematográficas de

ficção científica dos mais variados contextos, épocas e nacionalidades. A experiência com o modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida descrito neste trabalho é fruto de um empreendimento de pesquisa no qual sete professores(as) de Ciências em formação inicial versaram sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades através de suas histórias de vida. O argumento central do texto é que os(as) professores(as), ao reinventarem as suas memórias e reconfigurarem o vivido por meio de uma estética de obra de arte, colaboram tanto para o borrimento das fronteiras entre realidade e ficção, quanto para o soerguimento de uma forma artística de escrita de si. No tópico “Geografias de vida: Relevos topobio-gráficos em paisagens (auto)biográficas”, esboçamos um mapa de *geografias de vida*, noção que passa a compreender as nossas memórias como territórios a serem explorados e que intenta relativizar o caráter potencialmente testamentário dos relatos de quem se autobiografa. Em seguida, com o tópico “Um modo fictífico-cientifical de experimentar com a vida”, evidenciamos algumas das características do modo que compomos para acionar as geografias de vida dos(as) professores(as). Por fim, finalizamos o texto com o tópico “Tessituras de um mapa com direções imprevistas”, no qual concluímos que uma escrita de si em uma dimensão artística nos faz chegar a três características: escrita como afecção (dos blocos de afectos); escrita como infecção (dos contágios que proliferam); escrita como ficção (dos possíveis que excedem o real).

### **Geografias de vida: relevos topobio-gráficos em paisagens (auto)biográficas**

Não há nada que se assemelhe mais a um fragmento de memória que sem qualquer sobreaviso toma-nos de assalto do que as luzes do

4 Filiamo-nos a uma perspectiva pós-crítica de pesquisa em Educação, que acopla diversos campos do conhecimento como o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as teorizações *queer*, os estudos de gêneros, de sexualidades, feministas, pós-feministas, decoloniais etc. Para uma melhor definição sobre esse campo epistemológico, ver Meyer e Paraíso (2014).



sol que invadem as frestas de uma janela ou o fogo que queima em um paiol. Rememorar é como assistir as sombras oriundas de uma chama flamejante que auspiciosamente dançam ao refletirem-se em uma parede. Trata-se de uma experiência toda sensorial – é tátil, tem barulho, cheiro, sabor, brilho. Há o ruído das labaredas estalando umas nas outras, *task, task, task*; o aroma do fogo vivo que dissolve lentamente aquilo que é jogado em sua pira; o gosto levemente adocicado proveniente da combustão da matéria; o calor que arde em nossas peles, erigindo nossos pelos; o brilho intenso, que nos cega tanto quanto nos seduz. Tem um “que” de erotismo, como a língua de fogo que ricocheteia os incautos com a sua cintilação febril. Memórias surgem de surpresa em nossas práticas investigativas, a menor investidura, com sua vaidade ileisa, com o seu ar de sabichona. Nos tira de nosso tempo-espaço e nos leva a brisa de um momento já findo, revivendo as dores e as delícias daquilo que nos passou – e não daquilo que se passou. Isto é, nos põe a encarar a experiência vivida nos termos propostos por Larrosa (2016, p. 18): aquilo “que nos passa, [...] nos acontece, [...] nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Quando essas memórias saltam às vistas, irrompem em nossos horizontes, desvencilham-se dos grilhões que as apartavam de serem evocadas e são trazidas à tona, não nos deparamos com um acesso direto ao “real”. Com efeito, em uma acepção deleuziana, nós *atualizamos* as nossas memórias quando a descrevemos, rememoramos, revivemos, e como o próprio filósofo afirma, “atualizar-se é diferenciar-se” (DELEUZE, 1988, p. 136). Portanto, quando um(a) professor(a) explora os seus traços biográficos disparados a partir das suas memórias, ele(a) atualiza-se, diferenciando-se

e criando uma *persona*. Assim, a atualização “é vida, na medida em que implica uma diferenciação e, portanto, a invenção de uma nova vida” (FEIL, 2010, p. 79), posto que ela “é sempre criadora em relação ao que ela atualiza” (DELEUZE, 1988, p. 137).

Alguns questionamentos nos sobrevieram quando passamos a franquear a voz para os(as) professores(as) em formação nos encontros realizados em grupo focal. Já sabíamos de antemão que toda pesquisa, qualquer que seja ela, implica em riscos a serem enfrentados (MEYER; PARAÍSO, 2014), e uma pesquisa com narrativas tampouco estaria menos sujeita a tais intempéries (ANDRADE, 2014). Porém, ao narrarem as suas memórias, poderiam os(as) professores(as) mentirem deliberadamente? Ainda que mentissem, tal ato seria, em um ponto de vista analítico, inofensivo? Ou uma possível traição em alguma das narrativas dos(as) participantes da pesquisa seria capaz de invalidar por completo a nossa investigação?

Mentiras, inverdades ou invenções – qualquer que fosse a noção escolhida a sublinhar uma suposta “não verdade” ou uma suposta “ficção” no ato específico de rememorar – que pudessem emergir nas falas dos(as) professores(as) parecia-nos sugerir, pelo menos inicialmente, uma possível *causa mortis* do processo investigativo. Munidos de uma bagagem pós-crítica, não se trata de olharmos para as inverdades como algo negativo ou comprometedor para as nossas análises, esse não era o nosso foco ao considerarmos suas possibilidades discursivas. Afinal, nosso interesse em uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas não é o de desvelar uma memória como um arquivo estável, como um composto transcendental, amorfo e imóvel ou como um decalque fiel e testemunhal dos acontecimentos, tal e qual fora vivido. Partimos do princípio de que a “verdade” não é *revelada*, mas sim *produzi-*

da, que ela é “deste mundo” (FOUCAULT, 2017, p. 12), uma fulguração linguística despossuída de qualquer validação sem que esteja ela mesma enredada em jogos de poder. Olhar para a “verdade” de uma narrativa (auto)biográfica, portanto, não é o mesmo que acessar a uma realidade posta, mas encarar uma entidade flutuante, provisória e parcial, imbricada em uma luta permanente por imposição de significados. Em narrativas desse tipo, “uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que conta como real, como verdadeiro” (MAKNAMARA, 2016, p. 506).

E se, por outro lado e para a nossa surpresa, ao invés de nos atemorizarmos com as possíveis traições daquilo que foi narrado, os(as) professores(as) passassem a se comprometer fielmente em uma suposta honestidade indelével da “verdade”? E se eles(as) concebessem que a tinta que raspa o tecido da escritura jamais pudesse ser apagada depois que uma memória fosse lançada fora? Passamos a temer que, assim como aconteceu com o biógrafo de *Orlando*<sup>5</sup>, fôssemos em algum momento visitados pelas implacáveis deusas que resguardam a *verdade*:

Mas aqui, ai de nós! a Verdade, a Franqueza, a Honestidade, austeras deusas que montam guarda ao tinteiro dos biógrafos, gritam: *Não!* Levando aos lábios suas trombetas de prata, exigem, em uníssono: *Verdade!* E de novo gritam: *Verdade!* E pela terceira vez estrugem, unânimes: *A verdade e só a verdade!* (WOOLF, 1978, p. 74, grifos nossos).

A despeito de qualquer receio, é preciso sinalizar que há uma diferença entre o papel atribuído a um biógrafo, como o de *Orlando*, e as práticas investigativas em nossa posição de cartógrafos. O biógrafo busca por aqueles

“detalhes (já) significados”, ocupando-se do “levantamento de informações históricas sobre um sujeito” (FEIL, 2010, p. 81, 82), enquanto nós, *cartógrafos-biógrafos*, nos esgueiramos por entre os *traços biografemáticos*, aqueles “detalhes despercebidos pelos biógrafos e pesquisadores em geral [...], detalhes insignificantes transformados em signos de escritura” (FEIL, 2010, p. 81). Nesse aspecto, nos encantamos quando uma professora nos narra um detalhe sobre o seu corpo que ela mesma considerava tão inócuo: “*é besteira, foi uma vez em que meu pai foi me apresentar para uns tios do Rio de Janeiro, aí falou para eles ‘olha, a bichinha, ela está tão magrinha ultimamente!’*” (Violeta, notas de diário do campo, julho/2017)<sup>6</sup>. O que essa professora em formação julgava insignificante foi justamente o que acionou *signos de escritura* – “aquilo que instiga e dispara um texto, como aquilo que nos encanta [...], aquilo que passa despercebido pelas interpretações diversas, valoriza-se na escritura atual” (FEIL, 2010, p. 81). E foi de posse dessa memória, que a uma primeira vista lhe soava tão desprezível, que essa professora pode re-inventá-la, atualizá-la, para que pudesse tomar uma outra forma.

Se antes essa reminiscência lhe causava vertigem pelo constrangimento do seu corpo franzino, tal fragmento, ao ser atualizado, passa a compor uma nova matéria, um simulacro que se furta em outorgar uma verdade como atributo de si. Em nossos encontros, Violeta pode ensaiar problematizações, questionamentos, desordenando as imagens que imbuíam ao seu corpo um *status* vergonhoso. Ao reconhecer esse fragmento, que “*eu nem me lembrava direito*” (Violeta, notas de diário do campo, julho/2017), como um compósito de

5 *Orlando* é um romance escrito por Virginia Woolf. Narrado como uma biografia, a autora escreve sobre o jovem Orlando, que durante uma viagem à Turquia acorda em um corpo feminino.

6 Para um panorama mais detalhado daquilo que foi produzido em termos de narrativas (auto)biográficas pelos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, conferir (GURGEL; MAKNAMARA, 2018a; GURGEL; MAKNAMARA, 2018b; GURGEL, 2020).

sensações que por muito tempo lhe afligira, oportunizamos a professora fabular uma escrita de si de modo artístico. Violeta teve a oportunidade de desmontar essa memória, incorporando-a com outras peças: outras imagens menos normativas sobre o corpo, outros significados sobre o que é belo ou aceitável, outras possibilidades de existência. Reescrever sua memória como se fosse o roteiro de um filme foi o que insuflou de vida aquilo, que até então, era motivo de mortificação.

Foi preciso cavoucar as memórias de Violeta – e as de tantos(as) outros(as) professores(as) que foram surgindo – nos territórios dos biografemas, esses “pormenores, detalhes que compõem a vida de um sujeito impossível de ser apreendido por uma ideia de totalidade” (GONÇALVES, 2013, p. 97). Em cada oportunidade concedida nos nossos encontros com o grupo focal, não nos atemorizamos em descalçar os nossos pés e atar-nos à terra em que pisamos em nosso *modus operandi* de cartógrafos-biógrafos. E por que haveríamos de nos intimidar, posto que a cartografia “é uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe”? (COSTA, 2014, p. 71). Pés no chão, fomos arrebatados por uma força enquanto solapávamos a terra em busca de outros traços biografemáticos dos(as) professores(as). Perpassando os nossos corpos, tomando forma em nossos ossos e resfolegada pelos poros de nossas peles, essa força é elétrica, extasiante, dissipadora, carregada de entusiasmo, júbilo e alegria. Potência e afirmação de vida! Fez com que cartógrafos-biógrafos, professores(as) participantes e os territórios (auto)biográficos entrassem em um processo de intensa simbiose, atravessando de forma tenaz cada um dos elementos dessa poderosa conjugação.

Trata-se de uma força telúrica (do latim *tel-lus*: terra). Tal força se origina nos confins do solo e descende da afluência de adubos que

os territórios das pesquisas (auto)biográficas recebem dos sujeitos que neles se aventuram: as memórias soterradas, os traços biografemáticos desprezados, as culturas sepultadas, as “cápsulas do tempo” que aguardam a passagem dos anos até serem redescobertas... Quando esse material flerta no rincão do solo, há um processo de amalgamação que faz com que as memórias brotem novamente. Mas não o fazem de forma arbórea, pois “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontram numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Uma força rizomática assim é como a promessa de outros possíveis em pesquisas narrativas, em que não nos preocuparíamos mais com os frutos de uma árvore. Já não nos satisfazemos com as “investigações arborescentes”, aquelas que padecem em uma lógica de decalque e de reprodução ensimesmada (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Mas se opor as pesquisas arborescentes não é o mesmo que se opor à terra; queremos, pois “afagar a terra/ conhecer os desejos da terra”<sup>7</sup>, nos envolvendo pelos mapas biografemáticos talhados em suas múltiplas entradas e saídas subterrâneas. É essa potência rizomática, semelhante àquela “escrita-artista” composta por Corazza (2006, p. 22) que nos faz aventurar-nos em “um mundo incerto e perigoso”, capaz de fazer “o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito”. Com esse modo artístico de escrever uma vida, uma memória passaria a brotar de qualquer espaço que lhe fosse aprazível, como “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33). Se burilado, esse achado empírico pode compor-se em um “signo de escritura”, resultando em uma matéria capaz de desencadear novas e potentes narrativas de si, atualizando e reinventando histórias de vida de professores(as).

<sup>7</sup> Canção “O cio da terra”, de Milton Nascimento.

E indefinidos os locais de onde uma reminiscência pode emergir, passamos a nos atribuir, enquanto cartógrafos-biógrafos, aquele desafio que certa vez nos propôs Corazza (2004, p. 171): “manter-se atento a tudo o que acontece [...] ao mesmo tempo”.

A força telúrica é tão poderosa ao ponto de provocar fissuras nos rígidos territórios das histórias de vida dos(as) professores(as). Em uma combinação potencializada pelos contributos teóricos de Gilles Deleuze e o seu pensamento da diferença, as narrativas de si passam a assumir a imagem de *geografias de vida*, cujo objetivo é o de acompanhar os movimentos deambulatórios nos quais, por um lado, a vida possibilita e anima a escrita, e, por outro, a própria escrita de si afirma e valida uma vida (CORAZZA, 2006). *Geografar a vida* torna-se possível posto que as pessoas e as coisas “são compostas de linhas bastantes diversas”, porque “há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 9). Neste sentido, *geografar a vida* é criar um plano de composição, fazer da vida uma matéria infinita e expansiva, experimentar com a multiplicidade inerente à sua própria “natureza”, que não é ontológica, mas discursivamente produzida. Quando *geografamos a vida*, fazemos da própria existência uma obra de arte, tornando a preocupação do(a) pesquisador(a) não mais em termos de “o que quer dizer o relato?”, pois a ele(a) não mais seria atribuído a ação de interpretar, representar ou expressar uma vida. Em contrapartida, o seu papel seria questionar-se acerca de “o que é possível fazer em posse de tal relato? Em que podemos – eu, pesquisador/a e sujeito pesquisado – experimentar com essa memória?”. Trata-se, portanto, de uma “produtividade em relação à expressividade; utilização operatória em detrimento do sentido exegético” (HEUSER; CORAZZA, 2016, p. 94).

Relativizando o caráter potencialmente testamentário dos relatos de quem se autobiografa, assumimos, ao *geografar uma vida*, a responsabilidade de atribuir às nossas memórias uma dimensão daquilo que é vivo, “e não como ritual mortuário, o que implica colher no ar uma tradição viva” (HEUSER; CORAZZA, 2016, p. 89). Muito mais que testemunhar aquilo que está salvaguardado em estruturas representacionais, na história pregressa, nos modelos unívocos, nas memórias fotografadas em tom de sépia, as *geografias de vida* se inclinam em zonas de criação efetivas, que inventam outros modos de existência, outras possibilidades de vida para além daquela que fomos formatados, pretensamente erigidos (CORAZZA, 2006). *Geografar a vida* é engendrar de multiplicidades as nossas memórias, tendo em vista que o múltiplo não se define somente por aquilo que tem muitas partes, como também pela sua capacidade de ser dobrado infinitesimalmente (DELEUZE, 1991), compondo-se em nascedouros daquilo que ainda está em vias de fazer-se, de tornar-se, de devir. Por fim, *geografar a vida* é traçar toda uma zona de intensidades a povoar as futuras práticas pedagógicas dos(as) professores(as) em formação, usando como material as suas memórias, seus biografemas. Tal uso não é feito em um sentido místico/adivinhatório, como se pudéssemos prever, a partir dos relatos (auto)biográficos dos sujeitos, como tais imagens influenciariam sua docência; é uma dimensão dos possíveis, que prescindem as estratificações, de não saber exatamente aonde vai chegar, operando por fluxos que possibilitam os(as) futuros(as) professores(as) a entrarem, a partir de suas reminiscências, em zonas de criação docente.

Quando os cartógrafos-biógrafos esgarçam as memórias de vivências escolares de professores(as), essas reminiscências tornam-se capazes de serem cartografadas. A cartografia como modo de experimentar com a vida tem

a sua feitura no movimento, na andança, nos pesquisadores-nômades e nos(as) docentes andarilhos, ambos experimentando e explorando o território que perscrutam, agindo por “variação, expansão, conquista, captura, picada” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). As reminiscências, que já não são mais entendidas como um dado certo e verdadeiro – ou pelo menos não são valoradas como positivas por esposarem de uma suposta verdade – estão na ordem da ficção, daquilo “que não se opõe ao real, mas pelo contrário, constitui-o” (FEIL, 2010, p. 83). Mais proveitoso que entender as memórias como produtos de um suposto acesso realista ao verdadeiro e/ou ao que se passou, seria evidenciar os seus acidentes geográficos em sua magnitude topográfica. Logo, passamos a contemplá-la como uma miríade de linhas suscetíveis à atualização, desordem, recriação, fabulação, artistagem (CORAZZA, 2006). A memória é pura arte!

Surgem em nossas paisagens investigativas *relevos topo-bio-gráficos*, cujas linhas se desenham sem importarem se serão vistas como *naturais* ou *artificiais*, pois não desaguardam sobre nenhuma delas uma cascata de valoração quanto à realidade ou irrealidade, ou que sequer seja possível distingui-las a contento. Ora, o “real e o irreal são sempre distintos, mas a distinção entre os dois nem sempre é discernível” (DELEUZE, 2013, p. 88), furtando-nos de encontros assombrosos com as deusas autoritárias da verdade, tal qual o biógrafo de *Orlando*. Há miragens que desassossegam os nossos olhos e que traem esse par “real-irreal”, o que chamamos de “falso”, e que não pode ser traduzido como “um erro ou uma confusão, mas uma *potência* que torna o verdadeiro indecível” (DELEUZE, 2013, p. 89, grifos nossos). Com isso, abraçamos todo o potencial artificial de dissimulação das reminiscências sem reduzi-las a uma artificialidade, cientes que é imperativo que tudo seja, a

todo tempo, reinventado, “retomado do zero, do contrário os processos se congelam numa mortífera repetição” (GUATTARI, 1990, p. 22).

Ao abrir novas estradas que “indiquem uma saída para a vida” e que “tracem um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 2013, p. 183), passamos a operar com as vibrações e os movimentos internos da terra, provocando novas fissuras nos territórios maleáveis das *geografias de vida*, desterritorializando e reterritorializando. Não há um primado da criação e nem alguém que detenha, entre cartógrafos-biógrafos e professores(as) participantes, o domínio desse modo, uma vez que todos(as) são verdadeiros(as) artistas: “constituir um território é quase o nascimento de uma arte” (DELEUZE, 2001)<sup>8</sup>. Compor linhas de fuga, aventurar-se em um novo território, agenciar o desejo, chegar e partir um fluxo intermitente, descolonizar o pensamento, recriar memórias, reivindicar e afirmar a vida no exercício de esboçar *geografias de vida*... Seguimos, portanto, essas linhas de escrita.

## Um modo *fictífico-cientifical* de experimentar com a vida

Eu quero escrever sobre as pessoas que amo, e colocá-las em um mundo fictício que saia completamente da minha mente, não o mundo que temos de verdade, porque o mundo que nós temos não corresponde aos meus critérios. Ok, eu deveria revisar meus critérios; estou fora do passo. Eu deveria me render à realidade. Mas eu nunca me rendi à realidade. É sobre isso a ficção científica. Eu amo ler, e escrevê-la. O escritor de ficção científica não vê apenas possibilidades, mas possibilidades selvagens. Não é

8 Citação extraída do *O Abecedário de Gilles Deleuze*, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmadas entre 1988-1989, com o acordo de que só seria exibida após a morte do filósofo. O programa foi divulgado no Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos “(DELEUZE, 2001)”, sem numeração de páginas uma vez que se trata de um material audiovisual.

só ‘E se...’ – é ‘Meu Deus; e se...’ – em frenesi e histeria. Os marcianos estão sempre chegando (Philip K. Dick).

À deriva em mar aberto e arrastados por ondas, os cartógrafos-biógrafos são interrompidos de um estado coletivo de torpor em acharem que há um fim garantido e definitivo em seu modo de expandir e multiplicar as reminiscências desses(as) professores(as). Uma represa parece impedi-los de vislumbrar uma saída segura e o turbilhão de metros cúbicos de água os assustam; por alguns segundos eles pensam em desistir. Mas como poderiam abrir mão dessa possibilidade em fazer advir “diversos modos de existência nos quais arte, ciência e filosofia poderão crescer indissolúvelmente unidas e dizer sim à existência em sua inteireza” (HEUSER, 2010, p. 60) através dos relatos dos(as) futuros(as) professores(as)? Eles bem sabem que “escrever sobre a vida de alguém é inscrever-se com a vida desse alguém” (COSTA, 2010, p. 107, grifos do autor), caminho sem retorno de onde eles partiram e com pontos de chegadas desfigurados, rasgados pelos acontecimentos e pelos possíveis.

Como consequência, todos(as) os(as) envolvidos(as) nessa cartografia cruzam as suas linhas e tornam esse volátil mapa em um “caminho-sem-volta”, pois já não há mais itinerários fixos a seguir. A profusão de contornos de *geografias de vida* e as suas linhas rizomáticas impedem um retorno à *la* “João e Maria”. Os cartógrafos-biógrafos até poderiam arriscar compor uma trilha com pedaços de pão para garantir seu reencontro com um ponto de partida, mas é questão de tempo até perceberem que em uma cartografia não há um primado de início e nem fim. Há tão somente “linhas dispersas”, expandindo concomitantemente, em “velocidades variadas” (DELEUZE, 2013, p. 47), pois um rizoma “não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE;

GUATTARI, 2011, p. 48). Regresso impossível. Quanto mais eles adentram os vales e interstícios daqueles e daquelas que se permitem biografar, deixando-se levar pelos seus relatos, permitindo-se apaixonar não por um possível resultado, mas sim pelo caminho... “Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48-49). Anulando-se *início* e *fim*, resta aos cartógrafos andarilharem pela estrada do meio: “lugar onde as coisas adquirem velocidade [...] direção perpendicular, movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rôi suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Sem que sequer percebessem, o mar bravo que tanto lhes afligiam toma uma nova forma, e depois outra, e mais outra... São “paisagens cambiantes que se alteram rapidamente no balanço das emaranhadas redes que compõem o traçado da vida contemporânea” (CHAVES, 2013, p. 70). Primeiro aplaina-se em uma praia paradisíaca e ensolarada, depois se transmuta em um deserto cujo chão esturricado repousa miragens das mais variadas, para em seguida verem-se em meio a um “admirável mundo novo”, no qual criaturas sintéticas soam mais humanas que os criadores que lhe deram vida. Nessa miríade de cenários, os cartógrafos deliram junto a Philip K. Dick e recriam novos itinerários para eles e para os(as) professores(as) disparados(as) pelos seus biografemas: “Mesmo que você não se lembre com riqueza de detalhes, como você poderia narrar esse momento?”; “E se você pudesse escolher um momento de sua vida para falar, que talvez não seja vistoso ou que você não pensaria nele de imediato, qual seria?; “Não se preocupe se você considera esse detalhe como insignificante, é justamente esses fragmentos que me interessam!” (Cartógrafo-biógrafo, notas de diário de campo, julho/agosto/setembro/2017).

Alista-se ao desejo dos cartógrafos-biógrafos superar uma certa pressuposição que haveria quanto ao gênero ficção científica. Tal inquietação surgiu ainda no primeiro encontro com os(as) docentes, quando uma das professoras relatou que “quando um filme não é voltado para a ficção científica, é uma coisa mais real” (Hermila, notas de diário de campo, julho/2017). O que seria esse “real” e por que a ficção científica não haveria de ser considerada real ou constituída por realidades? Posteriormente, Hermila revela o seu apreço por um determinado gênero cinematográfico: “Documentários... documentários, principalmente. Que é aquela coisa mais real, né? Que o documentário é, mas não é o filme. É o filme, né? Só que em uma abordagem diferente. Os documentários ensinam muito. Principalmente aqueles da National Geographic” (Hermila, notas de diário de campo, julho/2017).

Sim, “os documentários ensinam muito”, pois partimos do entendimento de que artefatos culturais, quaisquer que sejam eles – “desenhos animados, filmes, propagandas, novelas, narrativas seriadas (e suas variações em séries, minisséries, webséries, seriados, etc.), kits de literatura, HQs, mangás, fotografias, exposições...” – são textos (MAKNAMARA, 2020, p. 68-69), ou seja, “composições linguísticas que, mais que mediar e comunicar relações entre palavras e coisas, incorporam e produzem significados, saberes e valores” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Como textos, artefatos culturais podem ser tomados como textos curriculares<sup>9</sup>, já que “produzem e disponibilizam formas particulares de ver, saber, sentir e descrever e, assim, concorrem para processos de subjetivação” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Para Hermila,

9 Por “currículo” está-se entendendo “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69).

haveria uma realidade que seria acionada tão somente pelos filmes documentais, em detrimento dos outros gêneros cinematográficos, como se os documentários fossem completamente imparciais e comprometidos com essa pretensa realidade. Porém, se sobre a verdade “ninguém até agora foi suficientemente verdadeiro” (NIETZSCHE, 2005, p. 177), tampouco os documentários, os filmes de ficção científica ou mesmo os relatos das histórias de vida desses(as) futuros(as) professores(as) serão. E não há receio algum com isso, visto que uma “escritura ficcional não é menos verdadeira do que aquela que vive para a verdade, ou: aquela que vive para a verdade não é menos mentirosa que a ficcional” (FEIL, 2010, p. 82).

Para dar conta de tamanha empreitada, o modo *fictífico-cientifical* é talhado de maneira a ironizar e subverter o método científico positivista. A conjugação escolhida para nomear esse modo – em vez de alternativas como *método ficção-científico*, *método (ficção) científico* etc. – é uma maneira de não ressaltar a polarização de um termo em detrimento de outro, mas que expresse a concomitância e a ambiguidade do científico e do ficcional nas pesquisas (auto)biográficas em Educação. Assim, o *modo fictífico-cientifical* ironiza o pressuposto de que só haveria ficcionalidade dentro do gênero ficcional e que, em se tratando de mídias como cinema e literatura, a ficção científica seria o local de primazia dessa irrealdade, em uma espécie de vanguarda da fantasia.

Os cartógrafos já haviam notado algumas rachaduras sob o verniz de irrealdade e ilusão da ficção científica quando rememoraram obras desse gênero que objetivavam fugar a tal “Dona Verdade”: filmes como *Vampiro das almas* (1956), *Planeta dos macacos* (1968), *Godzilla* (1954), *Branco sai, preto fica* (2014) e *Filhos da esperança* (2007) conseguem traçar de maneira muito precisa questões contemporâneas



em relação ao país no qual foram produzidos e/ou a época de suas respectivas produções: alienígenas, macacos-humanos, um imenso monstro cujo sopro radioativo dizima tudo aquilo que atravessa seu caminho, um homem vindo do futuro para analisar o racismo institucionalizado em nossa sociedade, o futuro da humanidade no ventre de uma mulher negra. Pouco interessa aos cartógrafos os aspectos surreais dessas obras, os elementos fantásticos que distanciariam do nosso “mundo real”. Eles se comprazem daquilo que lhes golpeiam, cavando dentro de si infinitas sensações. Independente do gênero, “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Se essas obras decalcam uma realidade ou são mero exercício fantasioso, pouco importa. As diferenças entre o que pode ser considerado dentro de uma obra cinematográfica como “ficção” ou “realidade” são negociáveis. Nesse sentido, o modo *fictífico-cientifical* é um composto de afectos e perceptos, blocos de sensações que nos permitem resistir à servidão, aos intoleráveis, de maneira a expandir as forças e criar novos modos de vida, outras docências, outros currículos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

E por falar em currículos, tais filmes, ao participarem da “disponibilização de formas de raciocínios, saberes, valores, afetos e comportamentos”, contribuem para a “formação de pessoas, ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69), constituindo-se, portanto, como currículo. Se por um lado é relevante para o nosso processo investigativo e para a composição do modo *fictífico-cientifical* aquilo que está na ordem do bloco de sensações, isto é, dos afectos e perceptos acionados por essas obras, não poderíamos deixar, por outro lado, a dimensão produtiva desses artefatos. Afinal, filmes são composições linguísticas, fazem muito mais do que tão somen-

te representar e expressar as coisas do mundo e os sujeitos que nele habitam. Se os filmes de ficção científica efetivamente produzem aquilo que nomeiam, eles fabricam as suas próprias verdades – e ainda que estejam maquiadas de fantasia, são tão válidas em jogos de poder como quaisquer outras.

Nos moldes das mais clássicas obras de ficção científica, o modo *fictífico-cientifical* é conspirador: denuncia essa Ciência “concebida como única forma legítima de acesso ao mundo” (CHAVES, 2013, p. 46) e que “ao longo da história da humanidade tornou-se hegemônica, assumiu uma aura de sacralidade, imunidade social e por isso agregou poder entorno de si e de quem domina seus códigos” (CHAVES, 2013, p. 50). O que acontece quando somos sequestrados por uma cientificidade exasperada, que tenta a qualquer custo tomar a experiência humana sob o julgo de uma verdade inerente às palavras e às coisas, da qual não conseguimos tão facilmente nos desatar? Ora, a Ciência tal qual conhecemos é um produto da cultura na qual ela está inserida, e a prática científica que dela deriva não subtrai a possibilidade de *ficcionalizar-se* do mesmo modo que outras produções culturais o fazem. Semelhantemente, as *geografias de vida* cartografadas dos(as) futuros(as) professores em processo de ficcionalização podem *cientifizar-se*. Contudo, não se trata aqui de um processo que requeira uma feitura higiênica, asséptica nos domínios de um laboratório. Trata-se, pois, de um processo que considera que tais relatos de si estão à deriva da realidade e prostradas em uma ordem da ficção, tendo como principal desejo experimentar com a vida e arrastá-la para os processos formativos. Em última instância, o modo *fictífico-cientifical* dá flagrantes de não apenas experimentar com a vida, como é a própria vida em sua tessitura.

Somos levados por essas “possibilidades selvagens” que alude Philip K. Dick na epígrafe

desse tópico. Passamos a sonhar com corpos elétricos, andróides terrivelmente humanos, humanos assustadoramente sintéticos, hibridizações, mestiçagens, fluxos, mesclas... Nos perdemos junto à Violeta, quando essa professora rememora sua primeira incursão no mundo cinematográfico, através da lembrança de um domingo à tarde em que assistira um filme de ficção científica com seu pai:

Um dos primeiros filmes que eu assisti, que eu lembro até hoje que eu fiquei muito fã foi o primeiro *Planeta dos Macacos*. [...] Nossa, eu fiquei muito chocada com aquele filme... Eu acho que tinha uns sete anos quando assisti, aí meu pai ficava me contando as histórias e eu ficava pensando ‘*meu deus, será que é possível?*’ (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017).

“*Será que é possível?*”, também nos perguntamos, fazendo coro à Violeta. Há tantas outras ciências no “mundo lá fora”, requerendo por um olhar mais permissivo, mais demorado, com menos raciocínios normatizadores e reivindicando um pouco mais de delírio... São outros possíveis instaurados na ordem do caos, sob a (des)ordem de uma ciência nômade que impõe guerrilhas à ciência régia, aquela intrínseca ao aparelhamento Estatal e que bloqueia a passagem dos fluxos (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Quando futuros(as) professores(as) reivindicam uma possibilidade artística em suas escritas de si, linhas de fuga são acionadas. Tais linhas tentam, de algum modo, dar conta dessa demanda cada vez mais intensa de elementos heterogêneos que escapam do seu processo formativo. Questões relativas aos gêneros, aos corpos e às sexualidades, que nem sempre são priorizadas na formação inicial (GURGEL; MAKNAMARA, 2020), soam para esses(as) professores(as) como elementos “estrangeiros”, embora eles(as) mesmos(as) reconheçam que possivelmente essa trinca surgirá pedindo asilo político em suas salas de aula em futuro não tão distante.

Embora tais elementos não tenham sido plenamente abarcados na formação inicial dos(as) professores(as), as memórias ensaiadas por eles(as) em um modo *fictífico-cientifical* nos sugerem que eles(as) agem de duas maneiras ao se depararem com tais conteúdos. Em ambos os casos, o cinema surge como um elemento central, seja para compreendê-lo como um *bloco de sensações*, seja para assumi-lo na perspectiva de um *currículo*. No primeiro caso, os(as) professores(as) entram em contato com o cinema como uma arte e, portanto, um disparador de afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Nessa dimensão, eles(as) reescrevem as suas memórias como roteiros de um filme em uma prática narrativa que se abre às intensidades, de modo a captar as forças que tornem possível outros modos de existência, outros devires. No segundo caso, o cinema é demandado como um currículo, como um artefato cultural implicado naquilo que somos e que nos tornamos (CORAZZA, 2004; 2006). Quando apercebidos pelo silenciamento do curso em relação às temáticas importantes para suas futuras práticas de ensino, os(as) professores(as) acionam o cinema como um currículo, capaz de lhes ensinar aquilo que a própria formação inicial não foi capaz de apresentar. Em suas próprias palavras, Violeta afirma que “*filmes me ensinaram muito!*” (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017), quando um colega do grupo focal intercede por algo que o ajudasse a compreender melhor as dinâmicas dos gêneros e das sexualidades. “*Assista filmes!*”, (Violeta, notas de diário de campo, julho/2017) prontamente indicou a professora em formação. Trata-se de uma não intimidação por parte da professora quanto às lacunas do currículo da sua licenciatura, e ao se deparar com as barreiras em sua trajetória acadêmica, acionou outros currículos para as suas demandas, chegando ao currículo do cinema.

Tais modos não são excludentes, posto que um bloco de sensações pode expandir as forças de um currículo e um currículo-arte pode acionar afectos e perceptos. O que está em jogo aqui é como o cinema é conjurado em duas dimensões que se imiscuem uma na outra e dão conta de exhibir as suas potencialidades. Assim, o modo *fictífico-cientifical*, seja a partir de afectos e perceptos, seja a partir de currículos, mostra como é possível explorar o infinito e o impensável tanto na *ordem do vivido* – as geografias de vida dos(as) professores(as) –, quanto na *ordem do que ainda há de se viver* (as futuras práticas docentes, os encontros com seus/suas alunos(as), os currículos a serem demandados etc.).

## Tessituras de um mapa com direções imprevistas

Uma escrita ensaiada de modo artístico, conjurada em uma dimensão de obra de arte, composta em meio às possibilidades imagéticas do cinema – que ora se apresenta como um bloco de sensações, ora como um currículo – nos fez chegar a uma escrita de si em três características principais: escrita como *afecção*, escrita como *infecção*, escrita como *ficção*. Uma escrita como *afecção* é aquela que dispara sensações de ordens variadas, que perscruta singularidades, que está fora do âmbito da fixidez, das representações categorizantes e fundantes. Trata-se de uma escrita que surge a partir da alegria, quando ultrapassamos as paixões tristes e que é disparada a partir dos bons encontros, aqueles que nos suscitam paixões alegres e que aumentam a nossa potência de afirmar a vida. Sendo uma escrita dos encontros, ela só ocorre porque é também uma escrita como *infecção* – narração que prolifera, contagia, contamina. É um processo de narração de si para o outro, escrita de uivos: convocação de um bando, de

uma matilha, de uma malta. Uma escrita em bando jamais se define por seus elementos ou por uma essência dada *a priori*, seu interesse é pelas conexões estabelecidas, pelos agenciamentos realizados. Uma escrita infecciosa não lesiona nada a não ser aquilo que chamamos de real, posto que também é uma escrita da ordem da *ficção*. Isso porque para dar conta tanto daquilo que foi vivido quanto do que ainda há por viver, uma escrita de si precisa exceder o real e manter-se na ordem da invenção, para que seja possível turbilhonar de possíveis as geografias de vida desses(as) professores(as).

Foi justamente nesse *tour de force* que os(as) professores(as) inspiraram e aspiraram. Ao reinventarem suas memórias, demonstraram ser possível trazer para o campo das pesquisas (auto)biográficas a possibilidade de reconfigurar o vivido por meio de uma estética capaz de borrar as tênues fronteiras entre a realidade e a ficção, bem como a composição de um modo artístico de escrever sobre si. Em vez de dar passos ordenados para a composição dessa fabulação, os(as) professores(as) bailaram, movimentaram-se em bando, sem muita coreografia predeterminada a partir de direções imprevistas. Assim, oxigenaram com novos ares esse mapa de geografias de vida concebido em termos deleuze-guattarianos (2011) como uma *obra de arte*, tecido a tantas mãos fiandeiras, ciganas, múltiplas...

## Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-194.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. *In*: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. (Orgs.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 135-206.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COSTA, Luciano Bedin da. Biografias (im)possíveis: o problema da escritura biográfica em oito atos. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 103-113.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 23 maio 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", série Ensino Fundamental, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34: 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1 São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FEIL, Gabriel Sausen. O simulacro e o biografema – de A a Z. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação e literatura, Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 51-66.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e formação**: fragmentos de escrita de uma vida. 2013. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. "Um bando chamado desejo": imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 31, n. 103, p. 191-203, 2018a. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3266>. Acesso em: 23 maio 2021.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. "Eu fui muito masculinizada desde criança": memórias de infâncias e juventudes de professores/as de ciências em formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide; ROCHA, Simone Maria. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFERN, 2018. p. 657-676.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Estácio, v. 17, n. 47, p. 372-395, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4668>. Acesso em: 23 maio 2021.
- GURGEL, Evanilson. O espetáculo da diferença: cartografias para demolir "cópias fiéis" na docência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 21, n. 63, p. 12-24, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53999/36115>. Acesso em: 23 maio 2021.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. Fábula da existência seguida de notas sobre a fabulação. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação e literatura, Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 51-66.
- HEUSER, Ester Maria Dreher; CORAZZA, Sandra Mara. Ensaia a escreiturartista na universidade. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, UFSM, v. 9, n. 2, p. 75-

100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/23514>. Acesso em: 23 maio 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 28, n. 2, p. 4-18, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189/pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, UFJF, v. 21, n. 2, p. 495-

522, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19730>. Acesso em: 23 maio 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

Recebido em: 20/09/2020

Aprovado em: 30/03/2021

**Evanilson Gurgel** é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação. *E-mail:* [evanilson.gurgel@ufba.br](mailto:evanilson.gurgel@ufba.br)

**Marlécio Maknamara** é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* [maknamara@pq.cnpq.br](mailto:maknamara@pq.cnpq.br)

# (AUTO)BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: PRODUÇÃO DE TESES EM EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MÚSICA ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2019

■ CAMILA BETINA RÖPKE

<http://orcid.org/0000-0003-0221-9455>

Universidade Federal do Piauí

■ EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI

<https://orcid.org/0000-0003-3513-3316>

Universidade Federal do Piauí

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo conhecer as pesquisas (auto) biográficas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação, História e Música no Brasil. Para tanto, analisam-se teses finalizadas entre os anos de 2015 e 2019. A seleção foi feita por meio do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Buscamos pelas palavras: “(auto)biografia e música”; “história de vida e música”; “narrativas e música”. Após a aplicação de diversos filtros, a amostra final deste artigo consiste em 16 teses. Para o desenvolvimento da análise de dados, foram selecionados os elementos abordados com mais constância entre os estudos. Os resultados apontam que as mulheres são maioria entre os autores, tanto das teses como dos textos de embasamento epistêmico-metodológico. Contudo, são minoria entre os sujeitos investigados. A maior parte dos trabalhos foi desenvolvida em PPGs do Sul. Identificou-se também que diferentes terminologias foram utilizadas para se referirem a procedimentos epistêmicos-metodológicos. Por meio da análise desses trabalhos, foi possível identificar que as pesquisas (auto)biográficas acolheram e valorizaram o conhecimento de diferentes pessoas e de diferentes contextos, buscando compreender seus processos de formação pessoal/profissional/musical.

**Palavras-chave:** Música. Educação musical. (Auto)biografia.

## ABSTRACT (AUTO)BIOGRAPHY AND MUSIC EDUCATION: PHD PRODUCTION IN EDUCATION, HISTORY AND MUSIC BETWEEN 2015 AND 2019

This paper aims to evaluate the (auto)biographical research developed in Brazilian Graduate Programs in Education, History and Music. We analyzed PhD theses completed from 2015 to 2019. The selection was made through the Capes thesis and dissertations catalog. The following keywords were searched: (auto)biography and music, life history and music, narratives and music. After applying several filters, the final sample consists of 16 theses. In the data analysis, the issues that had been approached more consistently throughout the studies were selected. The results show that women are the majority among theses authors, as well as in the epistemic-methodological references. However, they are a minority among the investigated subjects. Most of the theses were developed in Graduate Programs from the southern region of the country. The study also identified that different terminologies were used to refer to the epistemic-methodological procedures. Through the analysis, it was possible to identify that (auto)biographical researches welcomed and valued the knowledge of different people, from different contexts, seeking to understand their personal/professional/musical learning processes.

**Keywords:** Music. Music Education. (Auto)biography.

## RESUMEN (AUTO)BIOGRAFÍA Y EDUCACIÓN MUSICAL: PRODUCCIÓN DE TESIS EN EDUCACIÓN, HISTORIA Y MÚSICA ENTRE LOS AÑOS 2015 Y 2019

El objetivo de este artículo es conocer las investigaciones (auto)biográficas desarrolladas en los Programas de Posgrado (PPGs) de Educación, Historia y Música en Brasil. Para eso, se analizan las tesis que se concluyeron entre los años de 2015 y 2019. La elección se hizo por medio del catálogo de tesis y disertaciones de la Capes. Buscamos por las palabras: (auto)biografía y música, historia de la vida y música, narrativas y música. Tras la aplicación de distintos filtros, la muestra final de este artículo consiste en 16 tesis. Para llevar a cabo el análisis de los datos, fueron elegidos los elementos que se trataron con más constancia entre las investigaciones. Los resultados señalan que las mujeres son mayoría entre los autores, tanto de las tesis como de los textos de basamento epistémico-metodológico. Sin embargo, son minoría entre los sujetos que se investigan. Gran parte de los trabajos se desarrollaron en los PPGs del Sur. Se iden-



tificaron también que se utilizaron distintas terminologías para referirse a los procedimientos epistémicos-metodológicos. Por medio del análisis de estos trabajos, fue posible identificar que las investigaciones (auto)biográficas albergaron y valoraron el conocimiento de distintas personas, de distintos contextos, buscando comprender sus procesos de formación personal/profesional/musical.

**Palabras-clave:** Música. Educación musical. (Auto)biografía.

## Introdução

Este estudo tem como horizonte as produções da pesquisa (auto)biográfica relacionadas com a música, uma vez que essa conexão e articulação vem se consolidando no âmbito da pós-graduação no Brasil. Nessa perspectiva, ao longo do estudo sobre esse referencial epistêmico-metodológico, sentimos uma forte necessidade de conhecer as pesquisas que já foram realizadas e que estão relacionadas com a área da Educação Musical no Brasil. Vamos aqui analisar teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) de Educação, História e Música, finalizadas entre os anos de 2015 e 2019, que estão relacionadas com o ensino dessa expressão artística. A adoção deste recorte temporal de cinco anos se deu pelo fato de querermos focar nossas análises nos trabalhos mais recentes que foram desenvolvidos na área. Também optamos por selecionar somente teses por consideramos que estes são textos mais densos, pois os autores tiveram mais tempo para se aprofundar em seus temas.

Conforme aponta Bueno (2002), as biografias foram muito usadas nas décadas de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, mas caíram em desuso nos anos seguintes. A abordagem positivista foi predominante ao longo de décadas em pesquisas científicas de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, sua aplicação dentro das ciências humanas e sociais naquele período foi considerada limitada. Segundo Bueno (2002), Passaggi e Sousa

(2016) e Abrahão (2003), uma das críticas que se fez – e faz – ao positivismo é sua limitação na busca de compreender questões mais subjetivas dos sujeitos. Dessa forma, os pesquisadores ligados às diversas áreas passaram a buscar e vislumbrar novos métodos de investigação e, assim, novos caminhos para produzir conhecimento. É nesse repensar sobre as abordagens metodológicas que as pesquisas biográficas ganharam força no campo acadêmico no início da década de 1980 (BUENO, 2002).

Segundo apontam Bueno e demais autores (2006), as (auto)biografias nos auxiliam a compreender os processos de formação das identidades. Em outras palavras, possibilitam “[...] compreender como os indivíduos se tornam quem eles são” (PASSAGGI; SOUZA, 2016, p. 9). As pesquisas (auto)biográficas permitem que pesquisadores reflitam e produzam conhecimento a partir de histórias e memórias de diferentes pessoas. Os seres humanos são essencialmente sociais; crescem e se formam dentro de grupos. As memórias não pertencem apenas aos sujeitos, de modo individual, mas também ao coletivo (BUENO *et al.*, 2006). Assim, a investigação acerca dessas memórias e das *práxis* individuais possibilitam conhecer o coletivo, o social (DOMINICÉ apud SILVA *et al.*, 2017).

Os estudos acerca das histórias de vida, biografias e autobiografias chegaram ao Brasil ainda na década de 1980; contudo, seu

desenvolvimento ocorreu de forma lenta. Esse cenário começa a mudar na década de 1990, na qual observa-se um crescimento de pesquisas em âmbito de pós-graduação e publicações em períodos científicos. Estas se desenvolvem dentro de várias temáticas, tais como “profissão, profissionalização e identidades docentes” (BUENO *et al.*, 2006, p. 402), e renovam as pesquisas educacionais. A tendência de crescimento dessas pesquisas e publicações se manteve também na virada do milênio (SILVA; SGOBBI; CARLINDO, 2017).

As pesquisas amparadas por esse embasamento epistêmico-metodológico na área de Música e de Educação Musical surgiram mais tarde. O primeiro estudo em âmbito de doutorado foi finalizado em 2003 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo desenvolvido pela então discente Maria Cecília Torres. Após essa primeira pesquisa, houve um crescimento consistente de teses e dissertações que utilizaram esse referencial (GONTIJO, 2018). Cabe aqui ressaltar que as pesquisas da Educação Musical como um todo são relativamente recentes se comparadas às da grande área da Educação. Foi apenas na década de 1990 que o Brasil passou a contar com professores doutores em Educação Musical (ABREU, 2019) – fato este que pode ter contribuído para um certo retardo no desenvolvimento de pesquisas (auto)biográficas na área.

Em uma consulta<sup>1</sup> realizada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, foi possível observar que existem três grupos da área da Música que trabalham com autobiografias, biografias ou narrativas. O mais antigo se chama Autonarrativas de práticas musicais (NarraMus), é vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e foi cadastrado no Conse-

lho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2006. Suas líderes são as professoras Ana Lúcia de Marques Louro-Hettwer e Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres. Em 2012, temos o cadastramento do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (Gepemac), vinculado à Universidade de São Paulo (USP) e liderado pela professora Susana Cecília Almeida Igayara de Souza. O mais recente é o Grupo de Pesquisa: Educação Musical e Autobiografia (Gemab), cadastrado no CNPq em 2013, vinculado à Universidade de Brasília (UnB) e liderado pelas professoras Delmary Vasconcelos de Abreu e Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Podemos perceber então que, após a defesa dos primeiros trabalhos de pós-graduação, são criados os primeiros grupos de pesquisa ligados ao tema. Estes certamente contribuem na consolidação da perspectiva (auto)biográfica na área da Educação Musical.

Um ponto importante a ser mencionado é a adoção de terminologias que vêm sendo empregadas em pesquisas amparadas nas (auto) biografias. Conforme apontam Abrahão (2003), Pineau (2006) e Bueno e demais autores (2006), diversos termos são adotados para se referir a este embasamento epistêmico-metodológico, muitas vezes como sinônimos. Além da terminologia “(auto)biografia”, que vem sendo empregada em inúmeras pesquisas recentes, Bueno e demais autores (2006) apontam que outros termos comumente usados são:

[...] memória(s), lembranças, relatos de vida (récit de vie), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. (BUENO *et al.*, 2006, p. 388)

Neste artigo, vamos ser fiéis às terminologias adotadas tanto pelos autores de refe-

1 Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf). Acesso em: 15 maio 2020. Para esse levantamento, usamos como termos as palavras: “música”, “biografia”, “narrativas” e “histórias de vida”.

rência<sup>2</sup> utilizados para embasar nosso estudo quanto pelos autores das teses analisadas.

Para os procedimentos de localização e seleção dos estudos, fizemos consultas ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>3</sup>. Em nossa primeira busca, utilizamos as palavras “(auto)biográfica e música”. Nesse momento, surgiram trabalhos envolvendo (auto)biografias, autobiografias e biografias. Pudemos constatar também que emergiram pesquisas que utilizavam histórias de vida e narrativas como método. Sendo assim, realizamos mais dois levantamentos buscando pelos termos “história de vida e música”, “narrativas e música”. Na primeira busca, um total de 607 trabalhos surgiram; na segunda, 269; e, na terceira, 906. Para todas essas buscas, utilizamos os mesmos filtros. No campo “Grande Área Conhecimento”, empregamos os termos “linguística, letras e artes; ciências humanas”. Em “Área Conhecimento”, selecionamos as opções “música; educação; história”. Nos campos “Área Avaliação” e “Nome Programa”, foram selecionados “música; educação; história”.

Detectamos que muitos desses trabalhos não tinham relação com nosso foco de estudo. Assim, como primeiro refinamento, passamos a ler os títulos e as palavras-chave das teses. Nesse momento, buscamos por termos específicos e selecionamos todas as pesquisas que continham as palavras: “(auto)biográfica”, “autobiográfica”, “autobiografia”, “autobiográfico”, “narrativas”, “biográfico”, “trajetórias”, “transmissão oral” e “histórias de vida”. Inicialmente, separamos cerca de 30 trabalhos. Na sequência, passamos a ler todos os resumos para refinar ainda mais nossa busca. Como critério de seleção, optamos por incorporar a essa

análise somente trabalhos relacionados com Educação Musical e que indicassem (auto)biografia, autobiografia, biografia ou histórias de vida como método ou metodologia. Após esses processos de triagem, foram selecionados 16 trabalhos.

No processo de leitura das teses, constatamos que, embora estas tivessem similaridades, tais como a metodologia e sua relação com a Educação Musical, diversos elementos surgiram nas construções de tais estudos e nas argumentações de seus autores. Trata-se de algo bastante natural, tendo em vista a diversidade dos objetos de estudo e o ineditismo que se espera de uma pesquisa de doutorado. Essa diversidade de elementos gerou uma quantidade significativa de informações. A análise desses dados é inviável em um único artigo. Sendo assim, optamos por centrar nossas atenções aos elementos que identificamos como mais constantes nos estudos. Para tanto, selecionamos e organizamos os dados tendo em vista três categorias: 1) temas das teses, perfil dos orientadores e gênero de pesquisadores e sujeitos; 2) regiões onde os trabalhos foram desenvolvidos e onde os sujeitos residiam, universidades e PPGs; 3) recorte temporal e embasamento epistêmico-metodológico dos estudos.

## Temas, perfil e gênero

Ao lermos as teses, foi possível constatar que cada uma possui suas próprias características e é única em relação à produção científica. Contudo, mesmo com objetos de estudo diferentes, percebemos que há um elemento comum aos temas da maior parte das 16 pesquisas que analisamos neste artigo: as instituições de ensino superior. Pudemos identificar pesquisas que se concentram em (auto)biografia, autobiografia, biografia ou história de vida tanto de professores universitários (ALFONSO, 2017; COSTA, 2017; MOTA, 2017; SILVA, M., 2017; SOUZA, 2018;

2 Aqui estamos adotando o termo “autores de referência” para nos referir aos autores que foram empregados nas construções das teses.

3 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 maio 2020.

TEIXEIRA, 2016) como com alunos ou egressos de cursos de licenciatura ou bacharelado em Música (ALMEIDA, 2019; ANDERS, 2019; AZEVEDO, 2017; GAULKE, 2017; RECK, 2017; SILVA, 2016).

Apenas quatro trabalhos não perpassavam as instituições de ensino superior em seus temas. Dois desses consistem em pesquisas sobre a biografia de músicos que, ao longo de suas vidas, também atuaram como professores (BARBARESCO FILHO, 2015; MARQUES, 2017). O terceiro, desenvolvido por Claudia Felipe da Silva (2017), investigou o desenvolvimento musical de Serra Negra ao longo do século XX. Entre as diversas fontes que compõem seu trabalho, encontram-se entrevistas com pessoas que participaram ou presenciaram parte dessa trajetória. O último dessa categoria consiste em autobiografias de egressos da orquestra que pertence à Escola de Educação Básica Vila-Lobos (SANCHES, 2018).

Vários autores das teses aqui relatadas, na busca de compreender uma comunidade, optaram por selecionar um grupo de pessoas para compor seus estudos e somar narrativas para refletir sobre o desenvolvimento, o ensino e a formação para a Educação Musical. Para construir suas pesquisas, os autores selecionaram grupos que estivessem em consonância com as questões de pesquisa de seus trabalhos. Temos grupos formados por alunos da graduação – Silva (2016), Azevedo (2017), Reck (2017), Almeida (2019) e Anders (2019); professores da Educação Básica e egressos de cursos de licenciatura – Gaulke (2017); professores universitários – Teixeira (2016), Mota (2017), Souza (2018); integrantes de grupos musicais – Claudia Felipe da Silva (2017); e alunos egressos da Educação Básica – Sanches (2018).

Localizamos também duas teses que se desassociam de grupos e de demais agentes externos e se concentram na autobiografia dos próprios autores. O pesquisador Marco Antonio Silva (2017) buscou compreender a cons-

tituição do seu *habitus* docente, investigando aspectos familiares, culturais e sociais que influenciaram no desenvolvimento de sua carreira. Utilizou-se de seus acervos pessoais e de entrevistas com familiares. Já Costa (2017) desenvolveu um estudo analítico e crítico de sua trajetória profissional e de formação musical, tendo como principal fonte as narrativas construídas a partir de suas memórias. O autor relata que é professor universitário de música popular e ressalta que há pouco material disponível sobre o tema. Assim, aponta que sua pesquisa pode ajudar a elucidar alguns questionamentos de profissionais da área.

Bueno e demais autores, ainda em 2006, descrevem que os estudos acerca das autobiografias dos próprios pesquisadores era uma modalidade que vinha se desenvolvendo, principalmente em âmbito de mestrado. Estes buscavam “[...] compreender como vieram a se tornar os professores que são – de arte, de história, biologia, educação especial, alfabetizadores/as” (BUENO et al., 2006, p. 396). Dessa forma, essas duas autobiografias parecem ir ao encontro de uma tendência iniciada há mais de uma década no país. Podemos identificar que os dois pesquisadores buscaram compreender como vieram a se tornar professores, tal como descrevem Bueno e demais autores (2006).

Três teses, todas de um PPG em História, também focam biografias individuais. Nestas, por sua vez, os pesquisadores buscam compreender as narrativas de outros profissionais. Os sujeitos dos estudos foram selecionados pelo seu vínculo já existente com os pesquisadores, ou por possuírem uma trajetória de destaque na área. Barbaresco Filho (2015) pesquisou sobre o compositor e professor goiano Estércio Marquez Cunha. Alfonso (2017) buscou analisar e compreender as experiências de vida de Jodacil Damaceno, violonista e docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Marques (2017) discorreu sobre Joaquim José de Mendanha, maestro e professor afrodescendente nascido em Minas Gerais no século XIX, que se consagrou no Rio Grande do Sul.

Essas biografias individuais aqui relatadas são significativas na medida em que trazem informações sobre o desenvolvimento musical/pedagógico desses instrumentistas. Ao lermos sobre suas trajetórias, conseguimos compreender melhor suas obras e suas posturas como professores. Contudo, percebemos que os artigos que estamos utilizando para nos referir aos sujeitos das obras encontram-se no masculino. Isso não é uma mera generalização: todos os investigados são homens. Assim, não encontramos teses que abordassem biografias de educadoras musicais<sup>4</sup>. Quanto a esse aspecto, amparado pelos pensamentos de Paul Valéry, Nóvoa (2004, p. 8) afirma que “[...] não é possível escrever a história da educação sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram”. Certamente, os homens pesquisados nesses trabalhos fizeram e pensaram a Educação Musical. Eles representam uma parte importante dos agentes que atuaram e atuam pela música em nosso país. Contudo, não formam a totalidade: temos uma considerável atuação de professoras que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da área. Sem as narrativas dessas mulheres, o tecer da história da Educação Musical se faz com expressivas lacunas.

Ao lermos as teses, foi possível perceber que essa questão do gênero é um elemento que se sobressai também em outros pontos dos estudos. Entre os sujeitos participantes das pesquisas, 67 são homens (65%) e 36 (35%)

são mulheres<sup>5</sup>. Como constatado, a maior parte das teses aqui analisadas foca professores universitários e alunos ou egressos dos cursos de graduação. Observando os dados de resumo técnico do censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2019), podemos reconhecer que, no cenário nacional, não há uma discrepância tão acentuada na proporção de homens e mulheres no Ensino Superior: as mulheres representam 55,2% dos discentes e 45,8% dos docentes.

Duas teses contribuíram para gerar esse desequilíbrio entre os sujeitos. A pesquisa de Claudia Felipe da Silva (2017) entrevistou muitos músicos que tocaram em bandas de sopro. Estas, por sua vez, são agrupamentos tradicionalmente bastante masculinos. Segundo aponta Moreira (2013) em seu estudo sobre bandas, apenas em meados do século XX as mulheres começaram ter lugar para tocar instrumentos de sopro nesses grupos; e, ainda hoje, as bandas são formadas majoritariamente por homens. Esse contexto histórico pode ter se refletido na pesquisa de Claudia Felipe da Silva (2017): entre os 18 entrevistados, apenas duas eram mulheres – e estas, por sua vez, não tocavam nas bandas. Já a pesquisa de Mota (2017) estudou as (auto)biografias de 13 professores universitários de oboé, sendo dez homens e três mulheres.

Para compreender melhor essa diferença de gênero referente ao instrumento, fizemos um levantamento em diversos sites de orquestras brasileiras<sup>6</sup> para identificar a proporção

4 Destacamos aqui a pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pela Professora Delmary Vasconcelos de Abreu (2019) sobre a história de vida da professora Jusamara Souza, uma das precursoras da pesquisa em Educação Musical no Brasil. Apesar de sua relevância, o estudo não compõe este artigo, pois aqui centramos nossas atenções em teses de doutorado.

5 Quanto ao gênero, salientamos que todos os sujeitos que aparecem nesse levantamento foram divididos apenas entre homens e mulheres, pois só temos acessos aos nomes adotados por participantes do estudo, pesquisadores e orientadores. Assim, estamos respeitando o gênero com que cada um se identificou.

6 Orquestras pesquisadas que possuem oboístas: Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, Orquestra Petrobras Sinfônica, Orquestra Sinfônica Brasileira, Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, Orquestra Filarmônica de Goiás, Orquestra Sinfônica da Bahia, Orquestra

de homens e mulheres oboístas. Buscamos localizar ao menos uma orquestra por estado; contudo, constatamos que algumas não disponibilizam informações sobre seus instrumentistas na *web*, ou não possuem oboístas em seu quadro. Encontramos então 25 oboístas, sendo 20 homens e cinco mulheres. Refletimos então que, como as pesquisas de Silva (2017) e Mota (2017) envolvem elementos tradicionalmente masculinos, é compreensivo e até esperado que seus sujeitos sejam majoritariamente homens.

A relação feminina com a produção de pesquisas também é algo que se destaca nas 16 teses aqui analisadas. A maior parte das pesquisas, 62,5%, foi desenvolvida por mulheres. A presença feminina na produção científica vem se consolidando nos anos recentes. Segundo Albornoz e demais autores (2018), entre os anos de 2014 e 2017, houve um aumento de 19% nas publicações femininas nos países da Península Ibérica e América Latina. Dentre eles, o Brasil é aquele que mais se destaca. O relatório aponta que 72% dos artigos científicos publicados em nosso país, nas diversas áreas do conhecimento, continham o nome de ao menos uma mulher entre seus autores. Sendo assim, a presença de mulheres pesquisadoras nos estudos (auto)biográficos pode estar em convergência com uma tendência de produção científica do Brasil e dos demais países das Organizações dos Estados Ibero-Americanos.

Essa maior presença feminina na pesquisa entre os autores das teses não se estendeu da mesma forma em relação aos orientadores. Podemos observar, no Quadro 1, que, entre os 11 orientadores, sete são homens e apenas quatro são mulheres. Infelizmente, os dados disponibilizados no censo da Educação Superior de 2017 não informam a proporção de ho-

mens e mulheres atuando em PPG no Brasil. Com isso, não sabemos se a proporção retratada aqui está em sintonia com a realidade do país.

Mesmo estando em minoria, as mulheres orientaram a mesma proporção de pesquisas (auto)biográficas que os homens: oito (ver Quadro 1). Destacamos aqui as contribuições da professora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, que, ao longo dos cinco anos (2015-2019) que compõem o recorte temporal deste artigo, foi a responsável pela orientação de cinco pesquisas de doutoramento. Como relatado anteriormente, a professora é coordenadora do grupo NarraMus, que vem, desde 2006, desenvolvendo pesquisas sobre as autonarrativas de pessoas que estudam e/ou trabalham com música. Nessa direção, compreendemos que, ao longo de seus anos de estudos e pesquisas, a professora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer conseguiu consolidar essa abordagem epistêmico-metodológica em seu grupo de estudos e passou a atrair e selecionar alunos interessados nesse referencial.

Outro elemento que pode ser significativo para a produção de pesquisas (auto)biográficas em Educação Musical é a área de formação dos orientadores das teses. Realizamos uma busca na Plataforma Lattes e constatamos que 11 dos 16 trabalhos (ver Quadro 1) foram orientados por professores com formação em Música ou Música e Educação, em PPG em Música ou Educação. As demais pesquisas foram orientadas por professores com formações em História, Antropologia, Ciência Social, Ciência Política e Teologia. Sendo assim, entendemos que a formação do professor pode ser um elemento importante na escolha dos projetos para orientação. É possível que um docente com formação em Música seja mais propenso a selecionar trabalhos sobre Música e Educação Musical do que aqueles com formação em outras áreas do conhecimento.

---

Sinfônica de Teresina e Orquestra Amazonas Filarmonica.

**Quadro 1** – Região dos sujeitos e orientação

<b>EDUCAÇÃO</b>				
Pesquisador(a)	Orientador(a)	Formação do Orientador	IES	Região dos Investigados
Isaura Rute Gino de Azevedo(2017)	Pedro Rogério	Música/ Educação	UFC	Nordeste
Maria Goretti Herculano Silva (2016)	Luiz Botelho Albuquerque	Música/ Educação	UFC	Nordeste
Marco Antonio Silva (2017)			UFC	Nordeste
Claudia Felipe da Silva(2017)	Olga Rodrigues de Moraes von Simson	Ciência Social	UNICAMP	Sudeste
Fernanda Anders (2019)	Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer	Música/ Educação	UFSM	Sul
Jéssica Almeida (2019)			UFSM	Norte
Lucos Batista Mota (2017)			UFSM	Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste
André Müller Reck (2017)			UFSM	Sul
Ziliane Lima de Oliveira Teixeira (2016)			UFSM	Sul
Zelmielen Adornes de Souza (2018)			Cláudia Ribeiro Bellochio	Música/ Educação
Roberto Cordeiro Sanches (2018)	Evaldo Luis Pauly	Teologia/ Educação	LaSalle - Canoas	Sul
<b>HISTÓRIA</b>				
Pesquisador(a)	Orientador(a)	Formação do Orientador	IES	Região dos Investigados
Eduardo Barbaresco Filho (2015)	Márcio Pizarro Noronha	História/ Antropologia	UFG	Centro-Oeste
Sandra Mara Alfonso (2017)	Alcides Freire Ramos	História	UFU	Sudeste
Letícia Rosa Marques (2017)	René Ernaini Gertz	História/ Ciência Política	PUC-RS	Sul
<b>MÚSICA</b>				
Pesquisador(a)	Orientador(a)	Formação do Orientador	IES	Região dos Investigados
Alex Augusto Mesquita Costa (2017)	Joel Barbosa	Música	UFBA	Nordeste
Tamar Genz Gaulke (2017)	Luciana Del-Ben	Música	UFRGS	Sul

**Fonte:** elaborado pelos autores.



## Regiões, universidades e programas

A maior parte das teses aqui analisadas foi desenvolvida na região Sul do país (Tabela 1), e mais de um terço no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Essas informações estão em consonância com as encontradas no levantamento desenvolvido por

Silva, Sgobbi e Carlinho (2017), publicado na revista *Educação: teoria e prática*. Os autores elaboraram um estado da arte sobre pesquisas (auto)biográficas englobando teses e dissertações finalizadas entre os anos de 2001 e 2010 na grande área da Educação. Seus resultados apontam que a UFSM foi aquela que mais desenvolveu pesquisas amparadas por essa abordagem.

**Tabela 1** – Região dos PPGs

Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul
-	4	1	2	9

**Fonte:** elaborada pelos autores.

Para podermos compreender melhor a distribuição por região dos trabalhos analisados neste artigo, fizemos um levantamento sobre os cursos de doutorado pertencentes aos programas de Educação, História ou Música<sup>7</sup> ativos no ano de 2018<sup>8</sup> em todo o país. Para tanto, estudamos a base de dados disponível na página da Geocapes<sup>9</sup>. Segundo apontam as informações divulgadas nessa página, a região Sudeste é aquela com mais cursos de doutorado, 62; seguida de Sul, com 33; Nordeste, com 15; Centro-Oeste, com 12; e Norte, com apenas três. Entre os cursos do Sudeste, 34 são em Educação, 22 em História e seis em Música. No Sul, temos 20 cursos em Educação, 11 em História e dois em Música. No Nordeste, são 12 cursos na Educação, três em História e dois em Música. No Centro-Oeste, temos oito em Educação e quatro em História. No Norte, dois cursos são da área da Educação e um da História. Podemos constatar então que os cursos em Educação formam a maioria em todas

as regiões, seguidos pelos cursos de História, que também estão presentes em todo o país. Temos poucos doutoramentos em Música, apenas 10, e as regiões Centro-Oeste e Norte não possuem programas nessa área.

O Sul, mesmo tendo menos programas de doutoramento que o Sudeste, desenvolveu mais pesquisas (auto)biográficas, envolvendo tanto a grande área da Educação, conforme apontam Silva, Sgobbi e Carlinho (2017), como aquelas que abordam Música e Educação Musical, relatadas aqui. Esses dados podem indicar que o Sul, mais especificamente a UFSM, vem se estabelecendo como um polo de produção de conhecimento dentro desse referencial epistêmico.

Em nosso levantamento, não encontramos teses sobre (auto)biografias em Música e Educação Musical desenvolvidas em PPGs da região Norte. Outros estudos também obtiveram resultados semelhantes aos que encontramos aqui. O levantamento desenvolvido por Silva, Sgobbi e Carlinho (2017) indicou que o Norte é a região do Brasil onde foram produzidos menos trabalhos sobre (auto)biografia dentro da grande área da Educação. Fernandes e Pinhati Junior (2013) analisaram 414 pesquisas específicas sobre Educação Musical, contemplando diversos

7 Selecionamos aqui todos os cursos de doutorado em Educação e História, incluindo suas especificidades, tais como Educação (currículo), Educação Escolar, História Social, História Comparada, entre outros.

8 Os dados mais recentes disponibilizados no site Geocapes são oriundos do ano de 2018.

9 Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>. Acesso em: 18 maio 2020.

contextos e abordagens metodológicas, publicadas nas revistas e nos congressos da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom) entre os anos de 1989 a 2010. Os pesquisadores apontaram que nenhuma publicação estava vinculada a um PPG do Norte. Isso indica que o baixo número de PPGs pode afetar as pesquisas (auto)biográficas, bem como toda a área da educação musical.

Entre as regiões onde os sujeitos das pesquisas residiam, foi possível verificar que a maior parte dos pesquisadores está focada em pessoas da mesma região em que se encontravam o seus PPGs (ver Quadro 1). Alguns, contudo, investigaram indivíduos de regiões diferentes. Dois trabalhos da UFSM entrevistaram sujeitos de mais de uma região. Souza (2018) pesquisou sobre professores de Música que atuavam em diversos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entre seus sujeitos, não constavam pessoas do Norte ou do Nordeste. Por sua vez, Mota (2017) investigou professores de oboé que lecionavam no Ensino Superior, dentre os quais nenhum atuava no Norte. Somente um trabalho, de Almeida (2019), entrevistou apenas sujeitos de outra região. A pesquisadora é do Sul do país e desenvolveu sua tese na UFSM; contudo, era docente na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e entrevistou alunos da instituição em que atuava. Podemos assim presumir que o vínculo do pesquisador com a região em que vive, atua e/ou estuda parece ser um fator importante para a identificação de um problema de pesquisa.

Ainda observando o Quadro 1, podemos notar que somente duas teses, cerca de 12%, foram desenvolvidas em instituições privadas. Segundo dados disponíveis na base de dados do *site* Geocapes<sup>10</sup>, no ano de 2018, as Instituições de Ensino Superior privadas concentravam 32% dos cursos de doutorado nos

programas de Educação, História ou Música. Esses dados podem apontar que as pesquisas (auto)biográficas em educação musical estão mais difundidas dentro do sistema público. Assim, tal sistema parece ser determinante para a produção de conhecimento amparado nas narrativas dos sujeitos que atuam e promovem a Educação Musical.

Como apontado anteriormente, para desenvolver esta análise, selecionamos teses finalizadas entre os anos de 2015 e 2019. Sendo assim, organizamos os trabalhos por ano de publicação. Observando a Tabela 2, podemos identificar que, nos anos de 2015, 2016, 2018 e 2019, existe uma certa constância de trabalhos. Contudo, no ano de 2017, nove trabalhos foram defendidos, somando mais da metade das teses mobilizadas neste artigo. Não identificamos nenhuma menção a Programas de Doutorado Interinstitucional (Dinter) ou a outros incentivos a capacitação docente que justificassem esse maior número de trabalhos nesse ano. Assim, é possível que essa produção elevada em 2017 não tenha uma causa principal, sendo a somatória de fatores diversos.

**Tabela 2** – Distribuição dos trabalhos por ano de defesa/publicação

2015	2016	2017	2018	2019
1	2	9	2	2

**Fonte:** elaborada pelos autores.

## Recorte temporal e embasamento

A maior parte das pesquisas aqui analisadas não adota um recorte temporal preciso. Isso pode indicar que a seleção de um ano de início e de término de uma investigação pode não ser tão comum dentro das pesquisas (auto)biográficas. Entre as teses, quatro definiram um recorte para a construção de seus estudos, dentre as quais duas são de PPGs em História. Barbaresco Filho (2015) investigou a biografia do compositor e professor Estêrcio Marquez

<sup>10</sup> Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>. Acesso em: 18 maio 2020.

Cunha, entre os anos de 1965 e 2013. Marques (2017) estudou a vida do maestro Joaquim José de Mendanha, do seu nascimento, em 1800, ao seu falecimento, em 1885. Os demais trabalhos são oriundos de PPGs em Educação. Azevêdo (2017) desenvolveu seu trabalho com um recorte temporal mais curto, investigando a formação musicológica e pedagógica recebida por egressos do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) entre os anos de 2009 e 2015. Claudia Silva (2017), por sua vez, estudou o desenvolvimento musical de Serra Negra ao longo do século XX.

A adoção de um recorte temporal é largamente utilizada nos trabalhos que vêm da linha da História ou da História da Educação, pois traz clareza às pesquisas historiográficas (BARROS, 2012). Isso certamente ajuda a compreender por que metade dos trabalhos que indicaram um recorte temporal são de um PPG em História. Os dois trabalhos de PPGs em Educação não indicam se são de linhas que estudam História da Educação. Contudo, o trabalho de Claudia Silva (2017) traz vários elementos de pesquisas nessa linha. Além do recorte, a autora analisa fotos, cartas, documentos governamentais e artigos de jornal que circularam no período do recorte, entre outros. Observamos o seu Currículo Lattes, e foi possível identificar que ela cursou uma especialização em História e Cultura. Assim, parece haver uma ligação prévia da pesquisadora com a linha da História. Azevêdo (2017), por sua vez, parece não ter uma conexão direta com pesquisas relacionadas com História ou História da Educação.

Na leitura das teses aqui analisadas, foi possível identificar uma série de autores de referência<sup>11</sup> utilizados para o embasamento epis-

têmico-metodológico das pesquisas. Buscamos então compreender quem eram esses teóricos e quais foram os mais citados. Para tanto, selecionamos apenas os autores de referência mencionados nos resumos e nos capítulos introdutórios das teses. Isso se fez necessário pois, ao longo de um relatório de pesquisa tão denso como uma tese, diversos autores são utilizados na construção das argumentações. Assim, compreendemos que os nomes citados nos resumos e nas introduções foram aqueles que os próprios autores das teses selecionaram como suas principais referências.

**Figura 1** – Nuvem de palavras com os nomes dos autores utilizados nos embasamentos



**Fonte:** elaborada pelos autores.

Ao todo, 24 autores de referência foram empregados nos embasamentos epistêmico-metodológicos das teses (Figura 1). Alguns desses pertencem ao que Pineau (2006, p. 331) chama de “primeiro círculo de pioneiros”, tal como Pierre Dominicé, Marie Christine Josso, Antonio Nóvoa e o próprio Gaston Pineau. Outros surgiram posteriormente e seguiram atuando pelo desenvolvimento das pesquisas autobiográficas e biográficas. Entre os mais citados, encontramos Christine Delory-Momberger, Sandra Jovchelevitch, Martin Bauer,

11 Seguem os nomes de todos os autores citados nas teses mencionadas: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ABREU, Delmary Vasconcelos de; BAUER, Martin; BOLÍVAR, Antonio; CUNHA, Maria Isabel da; DELORY-MOMBERGER, Christine; DOMINICÉ, Pierre; DOSSE, François; FERRAROTTI Franco; GORRIZ, Isabel López;

HOLANDA, Fabíola; JOSSO, Marie-Christine; JOVCHELOVITCH, Sandra; LOURO, Ana Lúcia; MEIHY, José Carlos; NÓVOA, Antonio; PASSEGGI, Maria da Conceição; PINEAU, Gaston; QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; RAPÔSO, Mariane; ROBERTS, Brian; SOUZA, Elizeu Clementino de; TEIXEIRA, Ziliane; e TORRES, Maria Cecília.

François Dosse, Maria Menna Barreto Abrahão, Elizeu Clementino Souza e Ana Lúcia Louro<sup>12</sup>.

Analisando os autores de referência adotados nas teses, é possível perceber novamente uma questão relacionada ao gênero. Entre os autores de referência, 14 são mulheres – portanto, mais da metade. Entre todos os autores, os nomes de Marie Christine Josso e Christine Delory-Momberger são os mais citados, sendo adotadas como autoras de referência em três teses distintas. Apesar de termos mais teses escritas por pesquisadoras, essa questão de gênero não parece ter influenciado na escolha dos autores de referência, sendo estes adotados tanto por pesquisadores homens como por mulheres.

Essa citação feminina mais elevada parece ser algo que vai na contramão de uma tendência mundial. Um levantamento preparado pela Elsevier sobre gênero da pesquisa apontou que, apenas nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Canadá, as mulheres tiveram um fator de impacto de citações ponderadas<sup>13</sup> mais elevado que os homens (ELSEVIER, 2017). Isso indica que o índice da média de citação das mulheres é inferior ao dos homens na maior parte dos países investigados. Acreditamos que a presença feminina nos embasamentos das pesquisas (auto)biográficas é um elemento que pode ser investigado e mapeado em estudos de outras áreas do conhecimento.

A grande quantidade de autores de referência pode ter contribuído também para a diversidade de termos utilizados nas teses – alguns pesquisadores empregaram mais de uma terminologia ao longo de seu estudo. Foi possível identificar as seguintes nomenclaturas: “história de vida”, “método biográfico”, “método (auto)biográfico”, “pesquisa autobiográfica”, “escritura biográfica”, “narrativa da

história de vida”, “relato de vida” e “biografia intelectual”. Conforme apontado no início deste artigo, autores como Abrahão (2003), Pineau (2006) e Bueno e demais autores (2006) também relataram essa diversidade de termos adotados para se referir a esse embasamento epistêmico-metodológico.

Entre as teses aqui analisadas, um elemento que se mostrou importante para uma certa homogeneidade de terminologias foi o orientador. Todas as pesquisas orientadas pela professora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer indicaram trabalhar com pesquisas (auto)biográficas. Quando aos demais, não conseguimos identificar um padrão na adoção das terminologias. Trabalhos com temas próximos utilizam nomes diferentes para definir seus métodos. Bueno e demais autores (2006) apontam que isso ocorre porque muitos estudos dialogam com autores de áreas diferentes, e isso propicia essa variedade de termos adotados. Compreendemos que esse diálogo com autores de outras áreas pode ser muito positivo para as reflexões feitas em uma pesquisa; contudo, isso também favorece esse “efeito colateral” da não padronização.

Ao longo desta análise, foi possível identificar que as pesquisas (auto)biográficas possibilitam a investigação de temas diversos. Essa abordagem permite uma percepção ampla com grupos de professores, alunos, músicos, entre outros, como também a concentração em histórias individuais. Todas essas pesquisas, com seus diferentes objetos e contextos, vêm possibilitando a compreensão de diversas maneiras de se formar músico e de se formar professor.

## Considerações finais

Ao longo da análise desenvolvida neste artigo, foi possível depreender que muitas teses investigam a (auto)biografia de grupos de

12 A professora Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer é citada pelo nome abreviado.

13 Field-Weighted Citation Impact (FWCI).

peças, tais como alunos e professores. Isso certamente é uma ferramenta que amplia a discussão das pesquisas, pois surgem mais informações a serem debatidas e contrastadas. Contudo, também há aquelas que se aprofundam no debate nas trajetórias de vida e formação de apenas um sujeito. Há aqui uma predominância de estudos que buscam investigar sujeitos ligados a Instituições de Ensino Superior – elemento esse que certamente enriquece o debate sobre a formação de professores e músicos. Por outro lado, localizamos poucas pesquisas (auto)biográficas focadas em sujeitos vinculados a outros ambientes de aprendizagem. A partir dessa constatação, compreende-se ser igualmente relevante explorar também as (auto)biografias de sujeitos vinculados a outros ambientes de aprendizagem. Há no país inúmeros mestres, oficinairos e demais agentes de cultura que ensinam seu ofício sem manterem relações com instituições de ensino superior. Conhecer suas histórias irá contribuir para compreendermos melhor outros processos de formação em Música e para a música.

Também identificamos um contraste em relação ao gênero nas pesquisas (auto)biográficas. Dentre as teses aqui reportadas, as mulheres formam a maioria entre os autores, tanto das teses como dos textos de embasamento epistêmico-metodológico. Entretanto, são minoria entre os sujeitos investigados. Sendo assim, entendemos ser relevante a elaboração de novas pesquisas visando a analisar se essa característica se estende por outras áreas e outros recortes de tempo. O envolvimento de mulheres, tanto como pesquisadoras quanto como pesquisadas, contribui significativamente para o progresso da produção científica, pois assim teremos mais fontes diversificadas de informações.

No decorrer da análise das teses selecionadas, foi possível identificar que há indícios

de um desequilíbrio na produção de pesquisas (auto)biográficas na área da Música e da Educação Musical. Temos um número grande de trabalhos desenvolvidos no Sul e nenhum oriundo do Norte. Isso possivelmente ocorreu em decorrência do número baixo de cursos de doutorado nessa região. Sendo assim, entendemos que, para o desenvolvimento de uma área tal como a Educação Musical e de uma abordagem epistêmico-metodológica, fazem-se importantes a criação e o fortalecimento de PPGs em lugares onde estes são poucos. Com isso, podemos refletir sobre a necessidade de pensar, ou repensar, meios de incentivar pesquisas onde o seu desenvolvimento ainda é reduzido. A escassez de produção de conhecimento em uma região não afeta somente uma localidade, mas sim o país todo.

Além disso, foi possível constatar que diferentes terminologias foram utilizadas pelos autores das teses para se referirem a procedimentos epistêmicos-metodológicos e, por vezes, foi possível encontrar mais de uma nomenclatura dentro de um mesmo trabalho. Também identificamos que pesquisas convergentes usaram termos diferentes para se referirem a seu método ou metodologia. Assim, consideramos relevante o desenvolvimento de um estudo de caráter epistemológico para compreender melhor o surgimento, o embasamento e a adoção dessas terminologias nas pesquisas da área da Música e da Educação Musical.

As pesquisas (auto)biográficas aqui abordadas acolheram e valorizaram o conhecimento de diferentes pessoas em diferentes contextos, buscando compreender seus processos de formação pessoal/profissional/musical. Ao estudarmos as teses, foi possível identificar seus pontos de aproximação ou divergência – e acreditamos que é justamente no estudo e na compreensão dessas semelhanças e diferenças que uma área se fortalece.



## Referências

- ABRAHÃO, Maria Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 8 maio 2020.
- ABREU, Delmary. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducao-musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/856#:~:text=Este%20artigo%20apresenta%20um%20recorte,musical%20e%20seus%20desafios%20epistemol%C3%B3gicos.&text=Seus%20feitos%20retratam%20o%20modo,%C3%A1rea%20>. Acesso em: 20 abr. 2020
- ALBORNOZ, Mario *et al.* Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana. **Papeles del Observatorio**, Madrid, n. 9, p. 2-28, 2019. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?las-brechas-de-genero-en-la-produccion-cientifica-iberoamericana>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ALFONSO, Sandra Mara. **Jodacil Damaceno e seu legado para o violão brasileiro**: a prática de um professor. 2017. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18894>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- ALMEIDA, Jéssica De. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- ANDERS, Fernanda. **Fazendo música juntos**: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da UERGS. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19196>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- AZEVÊDO, Isaura Rute Gino De. **A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica**: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/31881>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- BARBARESCO FILHO, Eduardo. **Entretempos do corpo e da voz na escrita de artista como história**: testemunho e (des)construção de representações na escritura biográfica de Estércio Marquez Cunha (Goiânia, dos anos 1965 a 2013). 2015. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5094>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quatro teórico. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796). Acesso em: 21 maio 2020.
- BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- COSTA, Alex Augusto Mesquita. **Atuação de um guitarrista em salvador**: pesquisa autobiográfica docente. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música Popular, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28175>. Acesso em: 7 abr. 2020.

ELSEVIER. **Gender in the Global Research Landscape**. Amsterdam: Elsevier, 2017. Disponível em: [https://www.elsevier.com/\\_\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/265661/ElsevierGenderReport\\_final\\_for-web.pdf](https://www.elsevier.com/___data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

FERNANDES, José Nunes; PINHATI JUNIOR, Fernando Antonio. A produção do conhecimento na área da educação musical nas publicações da ANPPOM de 1989 a 2010. In: FERNANDES, José Nunes (org.). **Educação musical**: temas selecionados. Curitiba: CRV, 2013. p. 251-267.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165447>. Acesso: 7 abr. 2020.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. Pesquisas em educação musical com abordagem (auto) biográfica: levantamentos iniciais para constituir o Estado da Arte. In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 15., 2018, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2018. p. 1-16. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/co2018/regco/paper/view-File/3261/1720>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARQUES, Letícia Rosa. **O maestro Joaquim José de Mendanha**: música, devoção e mobilidade social na trajetória de um pardo no Brasil oitocentista. Porto Alegre, 2017. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/10375>. Acesso em: 7 abr. 2020

MOREIRA, Marcos dos Santos. **Mulheres em Bandas de Música do Nordeste do Brasil e No Norte de Portugal**. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://>

[sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=813555](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=813555). Acesso em: 22 maio 2020.

MOTA, Lucius Batista. **Identidades profissionais**: um estudo de narrativas (auto)biográficas de professores de oboé. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15135>. Acesso em: 7 abr. 2020. NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-12.

PASSAGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Madrid, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. Disponível em: [http://grifars.ce.ufrn.br/publicacao/o-movimento-autobiografico-no-brasil-esboco-de-suas-configuracoes-no-campo-educacional/#:~:text=Campo%20Educativo%20E2%80%93,O%20Movimento%20\(Auto\)Biogr%C3%A1fico%20no%20Brasil%3A%20Esbo%C3%A7o%20de,suas](http://grifars.ce.ufrn.br/publicacao/o-movimento-autobiografico-no-brasil-esboco-de-suas-configuracoes-no-campo-educacional/#:~:text=Campo%20Educativo%20E2%80%93,O%20Movimento%20(Auto)Biogr%C3%A1fico%20no%20Brasil%3A%20Esbo%C3%A7o%20de,suas). Acesso em: 11 maio 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr\\_a09v32n2.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

RECK, André Müller. **Narrativas religiosas no ensino superior em música**: uma abordagem (auto) biográfica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13144>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SANCHES, Roberto Cordeiro. **Retratos de artistas quando jovens, das caminhadas pelas margens aos projetos de vida centrados na música**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Canoas,



2018. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1132>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SILVA, Claudia Felipe da. **Vida musical, imigração italiana e desenvolvimento urbano: a trajetória sócio-histórico-cultural de Serra Negra, ao longo do século XX.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322307>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SILVA, Marilda da; SGOBBI, Isabela Vicenzo; CARLINDO, Eva Poliana. O uso da (auto)biografia em pesquisas brasileiras (2001 – 2010): a consolidação de uma tendência metodológica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 54, p. 175-193, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10127>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Marco Antonio. **A sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/25626>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SILVA, Maria Goretti Herculano. **Ao tecer somos tecidos: (re)significando a docência na constituição**

do habitus em estudantes de música- Licenciatura. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22730>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13610>. Acesso em: 7 abr. 2020.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3510>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Recebido em: 05/08/2020

Revisado em: 15/12/2020

Aprovado em: 22/01/2021

**Camila Betina Röpke** é mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui experiência com ensino de instrumento musical – flauta transversal, flauta doce e piano –, teoria musical, musicalização infantil e musicalização de bebês. Atuou também como professora de Música em escolas de Educação Básica. Atualmente, é professora na UFPI. *E-mail:* [camilaropke@ufpi.edu.br](mailto:camilaropke@ufpi.edu.br)

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti** é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período de estágio no exterior financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizado no programa de Pós-graduação em Memória e Crítica da Educação da Universidad Alcalá (Madri-Espanha). Professor permanente de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição na qual atua como coordenador do curso de graduação em Música. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus) e líder adjunto do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Memória (Nehme). *E-mail:* [ednardomonti@gmail.com](mailto:ednardomonti@gmail.com)

## POÉTICAS DA MEMÓRIA. CHRISTINE DELORY-MOMBERGER E FOTOGRAFIA

■ GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-7333-9617>

Universidade do Estado de Minas Gerais

### RESUMO

Os estudos realizados por Christine Delory-Momberger sobre pesquisa (auto)biográfica têm despertado atenção de inúmeros pesquisadores de universidades no Brasil, incluindo a área das Artes. A concepção (auto)biográfica desenvolvida pela professora tem se demonstrado aberta e favorece a aproximação de pesquisadores do campo artístico, interessados nas relações entre os saberes. Em Minas Gerais, por exemplo, as duas principais universidades públicas de formação superior em Arte, a Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abrigam pesquisas e práticas docentes de artistas-professores em diálogo com a pesquisa de Delory-Momberger. O diferencial dessa abordagem talvez esteja no conceito desenvolvido pela professora sobre *Automedialidad*, um diálogo entre arte e processo (auto)biográfico; criação, memória, fotografia e narrativas de si. É sobre essa particularidade construída por Delory-Momberger que se desenvolve a escrita deste artigo, com a intenção de que este possa contribuir com as reflexões sobre pesquisa (auto)biográfica e sua relação com a pesquisa e formação em arte.

**Palavras-chave:** Delory-Momberger. Pesquisa (auto)biográfica. *Automedialidad*. Fotografia.

### ABSTRACT

### POETICS OF MEMORY. CHRISTINE DELORY-MOMBERGER AND PHOTOGRAPHY

The studies carried out by Christine Delory-Momberger on (auto)biographical research have attracted the attention of numerous university researchers in Brazil, including in the art's area. The (auto)biographical conception developed by the teacher has being shown to be open and favors the approach of researchers in artistic field, interested in the relationships between knowledges. In Minas Gerais, for example, the two main public universities with a higher education

in Art, the Guignard School from the State University of Minas Gerais, and the School of Fine Arts of the Federal University of Minas Gerais, shelters research and teaching practices of artist-teachers in dialogue with Delory-Momberger's research. The differential of this approach may be in the concept developed by the teacher about Auto-medialidad, a dialogue between art and (auto)biographical process; creation, memory, photography and self-narratives. It is on this particularity built by Delory-Momberger which the writing of this article is developed, with the intention that it can contribute to reflections on (auto) biographical research and its relationship with research and qualifying in art.

**Keywords:** Delory-Momberger. (Auto)biographical research. Automedialidad. Photography.

## RESUMEN

### POÉTICA DE LA MEMORIA. CHRISTINE DELORY-MOMBERGER Y LA FOTOGRAFÍA

Los estudios realizados por Christine Delory-Momberger sobre la investigación (auto) biográfica han atraído la atención de numerosos investigadores universitarios en Brasil, incluso en el área del arte. La concepción (auto) biográfica desarrollada por el docente se ha mostrado abierta y favorece el acercamiento de los investigadores en el campo artístico, interesados en las relaciones entre conocimientos. En Minas Gerais, por ejemplo, las dos principales universidades públicas con educación superior en Arte, la Escuela Guignard de la Universidad Estatal de Minas Gerais (UEMG) y la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), contiene prácticas de investigación y docencia de artistas-profesores en diálogo con la investigación de Delory-Momberger. El diferencial de este enfoque puede estar en el concepto desarrollado por el docente sobre Auto-medialidad, un diálogo entre arte y proceso (auto) biográfico; creación, memoria, fotografía y auto-narrativas. Es sobre esta particularidad construida por Delory-Momberger sobre la que se desarrolla la redacción de este artículo, con la intención de que pueda contribuir a las reflexiones sobre la investigación (auto) biográfica y su relación con la investigación y la calificación en arte.

**Palabras Clave:** Delory-Momberger. Investigación (auto)biográfica. Automedialidad. Fotografía.

## Introdução

Christine Delory-Momberger é professora de Ciências da Educação na Universidade de Paris; ela possui vasta experiência em pesquisa (auto)biográfica e, nos últimos anos, tem se dedicado a aprofundar suas investigações com a arte, com destaque para a fotografia. Em sua página na internet<sup>1</sup>, no campo “Synthèse de Carrière”, encontra-se: “uma abertura para práticas artísticas e fotografia” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER, 2019)<sup>2</sup>. Em seu *Curriculum vitae*, disponível em sua página<sup>3</sup>, estão registradas aproximadamente 26 exposições realizadas entre os anos de 2011 e 2019, individuais e coletivas, envolvendo fotografias, vídeos e performances. Muitas dessas exposições aconteceram em universidades, incluindo a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que sediou, no ano de 2019, a individual “EXILS/RÉMINISCENCES” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>4</sup>. A pesquisadora registrou, até a data dessa consulta, cerca de 50 trabalhos entre publicação de livros, participação em congressos e debates, realização de entrevistas com fotógrafos, publicações em periódicos, entre outros, todos ligados à fotografia. Atualmente, Delory-Momberger faz parte do catálogo de fotógrafos da Agence Révélateur<sup>5</sup>, que apoia oito fotógrafos de diferentes partes do mundo.

## Christine Delory-Momberger e fotografia

Em sua página, há um texto que ressalta as-

pectos do processo criativo da professora. Desde o ano de 2010, Delory-Momberger tem construído trabalhos fotográficos com interesse em histórias pessoais e coletivas, memórias, numa busca de tentar ultrapassar o caráter fixo da imagem para entrar em contato com aquilo que está enterrado por detrás destas. O mesmo texto mostra que o processo criativo da professora acontece em meio a gestos intuitivos, na ação de mesclar imagens, conjugar fotografias pessoais, de arquivos, imagens recentes, de diversas origens, em busca da construção de novas imagens que acabam por montar novas histórias: “uma história incerta, assombrada, tensa de uma violência surda” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER, 2019)<sup>6</sup>, conforme Figura 1.

Outro texto que se encontra na página também aborda o processo criativo de Delory-Momberger. Nele encontra-se o termo “auto-história” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>7</sup>, para se referir às histórias que podem vir a ser construídas a partir da mescla de imagens: “novas imagens surgem, montam e formam uma possível auto-história” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>8</sup>. Esse termo intensifica a potência (auto)biográfica na prática fotográfica da professora e coloca a questão do reconhecimento da história pessoal, íntima, da memória como matérias criativas, “fonte de conhecimento e transformação de si mesmo e do mundo” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>9</sup>.

1 Disponível em: <[christine-delory.com](http://christine-delory.com)>.

2 Tradução. Original disponível em: <[http://www.christine-delory.com/1/presentation\\_generale\\_977737.html](http://www.christine-delory.com/1/presentation_generale_977737.html)>.

3 Disponível em: <[christinedeloryphotography.com](http://christinedeloryphotography.com)>.

4 Disponível em: <<http://www.christinedeloryphotography.com/biographie>>.

5 Disponível em: <<https://www.agencereveleateur.fr/les-photographes>>.

6 Tradução. Original disponível em: <[http://www.christine-delory.com/1/photographie\\_1318951.html](http://www.christine-delory.com/1/photographie_1318951.html)>.

7 Tradução. Original disponível em: <<http://www.christinedeloryphotography.com/bio>>.

8 Tradução. Original disponível em: <<http://www.christinedeloryphotography.com/bio>>.

9 Tradução. Original disponível em: <<http://www.christinedeloryphotography.com/bio>>.

**Figura 1** – Les fleurs d’Auschwitz de Christine Delory-Momberger



**Fonte:** 9 Lives-Magazine. Disponível em: <<https://www.9lives-magazine.com/47938/2018/12/14/fleurs-dauschwitz-de-christine-delory-momberger/>>.

Ainda em *christinedeloryphotography.com*, encontra-se a informação de que o trabalho fotográfico da professora está alinhado à vertente da fotografia documental, em função de seu interesse nas identidades, nas intimidades dos sujeitos, nas memórias, nas histórias pessoais e coletivas. Os textos disponíveis nos sites oficiais de Delory-Momberger, apesar de sintéticos, são importantes fontes sobre o processo criativo da professora. Outro exemplo curto e significativo é o escrito em que compartilha a experimentação que tem feito na mescla entre imagens e textos poéticos, o que amplia a atmosfera híbrida de seu trabalho e reforça a interrelação entre arte e narrativa.

Em mídias diversas, como o site 9 lives<sup>10</sup>, encontra-se menção ao La Storia, coletivo de que Delory-Momberger participa junto com outros fotógrafos e pesquisadores universitários, com o objetivo de combinar “práticas artísticas, pesquisa acadêmica e escritos para explorar e experimentar as formas do meio fotográfico nos processos de subjetivação e auto-formação dentro da história pessoal e coletiva” (9LIVES-MAGAZINE, 2019)<sup>11</sup>. O grupo tem se dedicado ao conceito de *Automedialidad*, um processo de construção de si por meio da fotografia, partindo da investigação da fotografia como meio para o estabelecimento de formas particulares de narração, de subjetivação, biografização de si e, naturalmente, construção do seu contexto social. No site oficial do grupo<sup>12</sup>, *Automedialidad* está descrito como um meio de mediação, de invenção e de autorrealização pela experiência estética, fazendo referências a “Moser & Dünne [...] e Dewey” (AUTOMÉDIALITÉ, 2019)<sup>13</sup>. *Automedialidad* parece referir-se a um processo de biografização de si que acontece no gesto, na performance, no espaço da imagem; ação realizada tanto pelas artistas quanto pelos espectadores. Um processo de automodelagem<sup>14</sup> que o sujeito faz em si, durante a ação criativa. O gesto artístico é por si o trabalho “de um sujeito agindo sobre si mesmo” (FEMME PHOTO GRAPHERS, 2018)<sup>15</sup>. Em evento no ano de 2018, na França, o coletivo reconheceu a fotografia, meio capaz de favo-

10 Disponível em: <https://www.9lives-magazine.com/>.

11 Tradução. Original disponível em: <<https://www.9lives-magazine.com/49154/2019/02/05/carte-blanche-a-christine-delory-momberger-photographie-epreuve-de-soi-a-travers-temps-memoire-lhistoire/>>.

12 Disponível em: <[automedialiteetfabrique-desoi.wordpress.com](http://automedialiteetfabrique-desoi.wordpress.com)>.

13 Disponível em: <[https://automedialiteetfabrique-desoi.wordpress.com/](http://automedialiteetfabrique-desoi.wordpress.com)>.

14 Tradução. Original disponível em: <<http://igres-sier.wixsite.com/femmesphotographes/single-post/2018/05/31/Le-geste-autom%C3%A9dial-en-photographie-une-fabrique-de-soi>>.

15 Tradução. Original disponível em: <<http://igres-sier.wixsite.com/femmesphotographes/single-post/2018/05/31/Le-geste-autom%C3%A9dial-en-photographie-une-fabrique-de-soi>>.



recer experiências estéticas e produção de conhecimentos e histórias.

As noções de ‘medialidade’, de ‘automedialidade’, de ‘práticas mediais’ trazem uma renovação muito fecunda na maneira de pensar as mediações da relação a si. Mostrando o papel determinante do ‘meio’, de sua materialidade e de suas formas específicas de constituição da relação a si (self fashioning), elas levam a reconhecer que o sujeito se constitui em práticas que, longe de serem simples ‘suportes’, são aquilo pelo qual e no qual uma subjetividade encontra sua forma. Aliás, a noção de ‘práticas automediais’ permite englobar todas as formas de expressão e de linguagem: faladas e escritas, fotográficas, audiovisuais, gráficas, plásticas, digitais, corporais e gestuais, teatrais, etc. Entre outras consequências, a reflexão ligada à ‘medialidade’, alargando o campo das possibilidades, abre as práticas de formação a novas abordagens mais conscientes da interpenetração constitutiva do dispositivo medial, da reflexão subjetiva e do trabalho sobre si nos processos de construção do sujeito. (CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE EXPERICE, 2019)<sup>16</sup>.

Nessa discussão, *Automedialidad* se apresenta como uma dimensão particular do processo (auto)biográfico que parte da experiência estética e tem, na arte, meio para autoformação. Não se trata de um conceito atrelado apenas à fotografia, está relacionado a expressões artísticas e linguagens poéticas, pintura, escultura, gravura, escrita, entre outros.

## Automedialidad

*Automedialidad* parece ser um conceito que tem imbricado em si o elemento espaço como fundamento para (auto)biografização. *Automedialidad* como um processo de construção de si no espaço da imagem, da pintura, do texto poético, do cinema, enfim, no espaço do pro-

cesso de criação de um objeto sensível. Considerando as fontes tratadas por nós, chegamos ao entendimento de ser esse conceito ponto específico do pensamento de Delory-Momberger na relação com a (auto)biografia. Com o propósito de seguir na tentativa de desenhar a relação da professora com fotografia e pesquisa (auto)biográfica, consideramos oportuno trazer suas reflexões em relação ao espaço, entendendo-o como elemento constitutivo do conceito de *Automedialidad*.

Em *A condição biográfica* (2012), Delory-Momberger reconheceu que entre os pesquisadores que se dedicam à pesquisa (auto)biográfica, o aspecto temporal tende a receber destaque, ao contrário da dimensão do espaço, ainda pouco explorada: “se essa dimensão da temporalidade é, [...] essencial na constituição da experiência e no trabalho biográfico [...] o espaço, a começar [...] pelo nosso próprio corpo [...] é também constitutivo da experiência, um lugar de constituição das representações de si e dos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 65). Para a professora, não se trata de colocar a temporalidade ao lado do espaço, não se trata de desenvolver a compreensão de ser uma dimensão separada da outra, mas de localizar, de modo claro, o lugar do espaço na construção biográfica. Muitos pesquisadores consideram o espaço como um cenário, um segundo plano, suporte, local sem potencialidade para a produção de acontecimentos. Esses pesquisadores, coloca a professora, parecem desconhecer o fato de que vivemos no espaço e sobre ele, vivemos do e com o espaço. Vivemos no espaço e nele realizamos, cotidianamente, uma série de ações. O espaço não é um recipiente, mas parte essencial de nossas experiências.

Em primeiro lugar, ela ressaltou, “nós mesmos somos *espaço*: nosso ser corporal pertence à extensão e à materialidade do espaço; somos, portanto, *espaço no espaço*” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66, grifos da autora), ver

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educac%CC%A7a%CC%83o-Paris-out\\_2019-1-1.pdf](http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educac%CC%A7a%CC%83o-Paris-out_2019-1-1.pdf)>.

Figura 2. A experiência é constituída por uma série de relações sensíveis de nosso corpo com um espaço preenchido por outros corpos-espacos. Delory-Momberger escreveu ser necessário fazer um exercício para abstrair a noção de geografia física e buscar outras dimensões do conceito, como a de assumir um posicionamento topográfico. Nesse posicionamento, a professora disse ser possível perceber “que cada um de nós tem seu próprio ponto de vista, sua própria visão do espaço comum que nos engloba” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 67). Chamou atenção ainda, para a percepção única que cada um faz a partir do seu próprio lugar, não apenas visual, mas também sonora, tátil, envolvendo os sentidos.

Em segundo lugar, continuou Delory, o espaço faz parte da experiência e fornece a ela conteúdo e orientações aos nossos movimen-

tos, ações e pensamentos. Ele orienta deslocamentos, relações entre os corpos, apresentando a dimensão de uma topografia coletiva. A ordem material do espaço é a manifestação de construções sociais feitas por diversas culturas. Em terceiro, o espaço se relaciona à experiência, na medida em que oferece recursos abertos às nossas ações e pensamentos. Somos indivíduos constituídos pelas sociedades em que estamos inseridos e também participamos da construção da realidade desses espaços de pertencimentos. Seria ideal desenvolvermos uma prática reflexiva e afetiva em relação ao espaço que nos constitui, pois ele é parte de nossa construção pessoal: “os homens habitam o espaço e o espaço os habita; eles constroem o espaço e o espaço confere sentido ao seu ser e à sua ação” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 70).

**Figura 2** – Dans le souffle du labyrinthe, Christine Delory-Momberger



**Fonte:** <https://www.9lives-magazine.com/40000/2018/06/06/souffle-labyrinthe-christine-delory-momberger/>.

Essa relação dinâmica entre a construção de si e do externo nos leva a criar um mundo repleto de significado, “cada um de nós constrói e desenvolve uma *cartografia* que lhe é

própria” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 74, grifo da autora). O espaço, diz a professora, é para cada um de nós um “reservatório de formas e sentidos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 76). O



mundo exterior está repleto do nosso mundo interior, dotado de uma “*biograficidade* singular, isto é, de uma capacidade de constituir vestígio” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 75, grifo da autora). Essa biograficidade se inicia com os lugares e objetos familiares; esses últimos, também concebidos pela professora como espaços. Nessa abordagem, Delory-Momberger localizou a fotografia como exemplo de um vestígio biográfico, um espaço (auto)biográfico.

No texto “Fotobiografia e formação de si” (2006), Delory-Momberger deixou clara sua compreensão de ser a fotografia uma linguagem, um texto escrito pela luz e por sais de prata ou ainda por *pixels*, meio expressivo completo em si, que dispensa qualquer tipo de suporte, como textos escritos, para dar sentido à imagem que se apresenta. A fotografia não é uma reconstituição de acontecimentos, ela representa a si mesma, envolve o fotógrafo e a situação na qual esse se encontra. É uma relação em que a experiência fotográfica biografa o fotógrafo, tanto no momento que acontece a ação artística, como em um momento posterior, quando o artista olha a fotografia tirada e retorna ao momento vivido. Acontece aí uma nova biografização, uma atualização do fotógrafo em relação à imagem feita por ele.

Nesse texto, Delory-Momberger retomou o conceito de *Fotobiografia*, desenvolvido por Gilles Mora e Claude Nori, rascunhou o contexto desse pensamento que levantou os princípios da relação entre fotografia como arte e os processos de (auto)biografia. Entre os escritos dos autores, destacou o “território epifânico da fotobiografia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 108), um território intuitivo, um espaço performático, local onde se realiza o ato fotográfico e, posteriormente, as leituras que fazemos sobre as imagens produzidas. É um território onde se encontra o sujeito na condição de artista e de espectador da sua própria produção, mas refere-se também aos espectadores que,

diante uma imagem, se resignificam e geram novas biografizações. É nesse território, intuitivo e performático, que aparece a potencialidade da fotobiografia para formação de si. Tirar uma fotografia é um processo de biografar a si mesmo, é um trabalho que o artista realiza no espaço sobre o material biográfico.

Em “A criação compartilhada: uma biografização coletiva”, texto de Delory-Momberger na publicação organizada por Martins, Torino e Souza (2017), a professora nos diz que todo artista, pintor, cineasta, bailarino, entre outros, de forma recorrente, busca em seu íntimo, em suas memórias, nas histórias pessoais, matéria para produção do seu objeto artístico. A matéria biográfica, “a matéria de sua obra, o húmus de sua arte” (MARTINS; TORINO; SOUZA, 2017, p. 2.707). Com o gesto, o artista busca diferentes formas para moldar essa matéria e acaba por construir um modo único de expressão, a tal ponto que imprime essa particularidade ao objeto artístico, tornando, muitas vezes, reconhecível seu autor. O artista acaba por construir saberes, aprimora técnicas, habilidades essenciais para expressão da sua criatividade.

A associação que Delory-Momberger faz da história pessoal como matéria para a criação em arte é oportuna por levantar a identificação de que, em certa medida, toda arte é biográfica. É princípio da arte partir do particular, da relação íntima do artista com a matéria. Em alguns artistas, o caráter biográfico é tão evidente que passa de fato a ser a própria poética artística um modo de relação tão imbricada que não se faz possível separar história pessoal e arte.

Fascinante a longa e fecunda carreira de Louise Bourgeois, personagem desafiadora, agarrada à vida e à sua obra. Lida com suas perdas, suas memórias, seus traumas, suas dores, transformando emoções, conscientes ou inconscientes, em arte. Desafiadora, apaixonada e intensa a luta pela vida de Frida Kahlo, driblou a dor e a transformou em arte: em sua última obra sintetiza, em três palavras, o que perpassa toda

sua existência: *Viva la vida*. Impactante a sensibilidade marcada pelo afeto de José Leonilson; enfrentou a AIDS num tempo em que essa síndrome era praticamente desconhecida, produziu suas obras expressando suas dores, ora apontando para a vontade de viver, ora se revoltando com a iminência da morte. (PANEK; VAZ, 2018, p. 13)

Panek e Vaz (2018) disseram ser a (auto)biografia matéria amplamente utilizada por artistas ao longo da história, com destaque para a produção contemporânea. Há tempos que os artistas se relacionam com a matéria biográfica e, em decorrência desse contato íntimo, se colocam como sujeitos de um tempo histórico. A ligação que o artista estabelece com a matéria biográfica tende a ser tão intensa que, naturalmente, acaba por ser capaz de expressar questões universais, próprias à vida do ser humano. Essa relação dinâmica entre o íntimo e o comum pode ser verificada em trabalhos como os de Frida Kahlo e Leonilson (ver Figura 3), artistas que mergulharam no trabalho de suas próprias histórias, memórias, angústias, com o desafio de moldar essa matéria em objetos artísticos, repletos de potência para estabelecer ligações com histórias de inúmeras pessoas.

## Considerações finais

Nessa breve exposição que realizamos sobre o pensamento de Christine Delory-Momberger entre a arte e a (auto)biografia, tivemos o entendimento de que se trata de investigações realizadas por uma artista-professora interessada no processo de autoconstrução com e no espaço artístico. Sua formação acadêmica em áreas afins à arte e sua prática fotográfica são elementos suficientes para que possamos dizer que Delory-Momberger fala do lugar do artista-professor. Interessada em conhecer as relações entre arte e pesquisa biográfica, ela tem mergulhado cada vez mais em reflexões sobre a fotografia, explorando

suas particularidades, experimentando imagens. Essa dimensão imbricada entre arte e (auto)biografia em Delory-Momberger é tão expressiva que tem sido alvo do interesse de muitos outros artistas-professores em universidades no Brasil. A abertura dada pela arte contemporânea, principalmente no que se refere às produções híbridas, tem gerado no meio acadêmico, pesquisas em arte que estabelecem diálogos profundos com diferentes áreas do conhecimento.

**Figura 3** – O Grande Rio. Leonilson



**Fonte:** Bliss. Disponível em: <<http://blissnaotembis.com/blog/2014/08/jose-leonilson-o-desejo-e-um-lago-azul.html>>.

Compreendemos que Delory-Momberger consegue propor reflexões sobre *Automedialidade*, por ser esse um conceito construído por ela durante suas investigações relativa à fotografia. O saber da experiência, como visto anteriormente, é dimensão essencial ao próprio processo (auto)biográfico e, por isso, o pesquisador interessado na relação arte e pesquisa biográfica precisa, necessariamente, acessar os saberes próprios da experiência em arte. Esse saber, no entanto, requer tempo para a sua construção, pois é regido pelo ritmo do acontecimento, fundamento da experiência. Não

nos parece razoável dizer que é garantia de que aconteça *Automedialidad* em todo contato do sujeito com o objeto ou prática artística. Menos ainda supor que contatos esporádicos com arte sejam suficientes para gerar conhecimentos estéticos (auto)biográficos. São muitas as variáveis em jogo. Fato é que a artista-professora Delory-Momberger acessa esse espaço e isso pode ser confirmado em seu trabalho *Exils/Reminiscences*, uma relação que estabelece entre exílio e memória e que consegue transcender a experiência pessoal da professora e se encontrar com a história de incontáveis pessoas.

A página [christinedeloryphotography.com](http://christinedeloryphotography.com) informa se tratar de uma trilogia considerada por ela mesma uma “arqueologia do eu pela imagem” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>17</sup>. É o resultado de um profundo mergulho que Delory-Momberger realizou em fotos pessoais, de família, enfrentando sentimentos e desenterrando memórias. Um trabalho que buscou questionar a imobilidade da imagem, um trabalho de escavação, “fotografando e re-fotografando em um efeito de explosão das partes das imagens” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>18</sup>. Em entrevista para o site 9 lives, Delory-Momberger contou que a trilogia *Exils/Reminiscences* representa uma retomada da sua própria história familiar, em exílio há três gerações. Ainda que não tenha vivido diretamente essa condição, a artista-professora carrega inúmeros vestígios dessas memórias (Ver: Figura 4). As fotografias familiares são poucas, disse ela em entrevista ao site *L’Intervalle*<sup>19</sup> e, por isso, considerou que elas eram incapazes por si só de reconstruírem um passado. No movimento

que tem realizado em mesclar imagens, arquivos, Delory-Momberger tem construído, aos poucos, um território imaginário familiar.

A primeira parte da trilogia recebeu o nome: *Tendre les bras au-dessus des abîmes*, série composta por 24 fotografias em preto e branco. Na página [christinedeloryphotography.com](http://christinedeloryphotography.com), consta que essa série se inicia com uma dessas fotografias de família, como se ela fosse capaz de dar vida às personagens da imagem. De certo, essa devolução de vida não foi possível, trata-se de uma história que passa por fantasmas (Ver: Figura 5). Três poemas compõem essa primeira série.

**Figura 4** – *Exils/Reminiscences*. Christine Delory-Momberger



**Fonte:** <https://lintervalle.blog/2019/05/08/de-la-photographie-comme-archeologie-de-soi-par-christine-delory-momberger/>.

A segunda série da trilogia recebeu nome de *Dans le souffle du labyrinthe*, composta por 41 fotografias em preto e branco. Uma sé-

rie sobre a Itália, país de origem de sua família, a Alemanha e a França. Uma arqueologia que não diz apenas sobre a história pessoal da artista-professora, mas encontra ecos de uma história social, “Um labirinto se abre entre nossa liberdade e o que ela cobre, entre essa luta que deve ser conduzida para permanecer viva, para estabelecer seu presente, uma luta imbuída de sombras e fúria” (9LIVES-MAGAZINE, 2019)<sup>20</sup>. Outros três poemas com-

põem essa série. A terceira e última parte do trabalho, que recebeu nome *Des disparus les vivants*, é composta por 33 impressões em preto e branco. Ainda, de acordo com a página *christinedeloryphotography.com*, a série seguiu o caminho dos fantasmas, os desaparecidos. Silhuetas, retratos, paisagens surgiram, “o relógio do tempo entra nas imagens” (CHRISTINE DELORY-MOMBERGER PHOTOGRAPHY, 2019)<sup>21</sup>. Outros três poemas completaram a série.

**Figura 5** – *Tendre les bras au-dessus dees abimes. Exils/Reminiscences*. Christine Delory-Momberger



Fonte: <https://www.9lives-magazine.com/53197/2019/05/28/trilogie-de-christine-delory-momberger/>

## Referências

DELORY-MOMBERGER, C. Fotobiografia e formação de si. IN: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. Edição do Kindle.

AGENCE RÉVÉLATEUR. Disponível em: < <https://www.agencerevelateur.fr/>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

AUTOMÉDIALITÉ. Disponível em: < <https://automedialiteetfabriquedesoi.wordpress.com/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Carte blanche à Christine Delory-Momberger: La photographie, une épreuve de soi à travers le temps, la mémoire, l’Histoire. **9Lives-Maga Zine**. La Rédaction on 5 février 2019. Disponível em: <<https://www.9lives-magazine.com/49154/2019/02/05/carte-blanche-a-christine-delory-momberger-photographie-epreuve-de-soi-a-travers-temps-memoire-lhistoire/>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

**CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE EXPERICE. A pesquisa biográfica em situações de diálogos**. Colóquio internacional. 16 a 18 de outubro de

<sup>20</sup> Tradução. Original disponível em: <<https://www.9lives-magazine.com/40000/2018/06/06/souffle-labyrinthe-christine-delory-momberger/>>.

<sup>21</sup> Tradução. Original disponível em: < <http://www.christinedeloryphotography.com/-/galleries/des-disparus-des-vivants/presentation>>.

2019. Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. Disponível em: < [http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educa%CC%A7a%CC%83o-Paris-out\\_2019-1-1.pdf](http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educa%CC%A7a%CC%83o-Paris-out_2019-1-1.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Christine Delory-Momberger- Exiles/Reminiscences. **The eye of photography**. Disponível em: < <https://loeildelaphotographie.com/en/christine-delory-momberger-exiles-reminiscences/>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Dans le souffle du labyrinthe de Christine Delory-Momberger. **9Lives-Maga Zine**. By, Pascoal Therme, on 14 déc. 2018. Disponível em: <https://www.9lives-magazine.com/40000/2018/06/06/souffle-labyrinthe-christine-delory-momberger/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. A criação compartilhada: Uma biografização coletiva. IN: MARTINS, R.; TOURNHO, I.; SOUZA, E.C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. Edição do Kindle.

\_\_\_\_\_. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFERN, 2012.

**Femme photo graphes. Le geste automédial em photographie: une fabrique de soi?** 2018. Disponí-

vel em: < <http://igressier.wixsite.com/femmesphotographes/single-post/2018/05/31/Le-geste-autom%C3%A9dial-en-photographie-une-fabrique-de-soi->>. Acesso em: 11 nov. 2019.

José Leonilson. “O desejo é um lago azul”. **BLISS**. Disponível em: <<http://blissnaotembis.com/cgi-sys/suspendedpage.cgi>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Les fleurs d'Auschwitz de Christine Delory-Momberger. **9Lives-Maga Zine**. By, Pascoal Therme, on 14 déc. 2018. Disponível em: <<https://www.9lives-magazine.com/47938/2018/12/14/fleurs-dauschwitz-de-christine-delory-momberger/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PANEK, Bernadette Maria; VAZ, Rita Isabel. Tecendo memórias e ausências: autobiografia como matéria da arte. **Palíndromo**, v. 10 nº 21, p. 10-26, jul. de 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/12488/8512>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RIBERY, Fabien. De la photographie comme archéologie de soi, par Christine Delory-Momberger. Le blog de Fabien Ribery. 18 de mai. de 2019. Disponível em: < <https://linter valle.blog/2019/05/08/de-la-photographie-comme-archeologie-de-soi-par-christine-delory-momberger/>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Recebido em: 20/07/2020

Aprovado em: 15/12/2020

**Gabriela Clemente de Oliveira** é metra em Arte pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 09/2018 a 09/2019. Bacharel em Artes Plásticas pela Escola Guignard da UEMG. Bacharel e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais (PUC-Minas). *E-mail:* [gabriela.gabiarte@gmail.com](mailto:gabriela.gabiarte@gmail.com)



# AMPARO E SENTIDOS DE VIDA NAS NARRATIVAS SOBRE MORTOS POR COVID-19

■ RAQUEL ALVARENGA SENA VENERA

<https://orcid.org/0000-0001-7928-0030>

Universidade da Região de Joinville

■ JOSÉ ISAÍAS VENERA

<https://orcid.org/0000-0002-9220-446X>

Universidade da Região de Joinville

Universidade do Vale do Itajaí

■ GUSTAVO HENRIQUE CARDOSO NART

<https://orcid.org/0000-0002-5140-5791>

Universidade da Região de Joinville

## RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa em andamento intitulada “Biografias das vítimas do COVID-19” e se propõe a comunicar as primeiras análises desenvolvidas. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar e seu objetivo é analisar os sentidos de vida das narrativas biográficas das vítimas do novo coronavírus no Brasil, apresentadas no programa *Fantástico*, da rede Globo de televisão, a partir do portal *Memorial Inumeráveis*. Para dar conta deste recorte inicial, em diálogo com o campo da Psicanálise e do Patrimônio Cultural, desenvolve-se a noção de memória cultural em Eleida Assmann (2011) e Jan Assmann (2016), para pensar a função do *Memorial Inumeráveis* ao acolher os sentidos de vida comunicados nas narrativas dos entes queridos das vítimas e, posteriormente, disseminados na revista semanal. Esse acolhimento funciona como um amparo, na perspectiva freudiana, quando conecta sentidos de humanidade. Esses sentidos de vida foram capturados a partir da análise de conteúdo das narrativas e são reveladores de memórias comunicativas sobre aspectos banais da vida ordinária que ganham estafe de notícia diante do trauma humano de desamparo que a pandemia instala.

**Palavras-chave:** Narrativas. Memória comunicativa. Memória cultural. Mídia. COVID-19.

## ABSTRACT **SUPPORT AND MEANINGS OF LIFE IN NARRATIVES ABOUT THE DEAD BY COVID-19**

This article is part of the ongoing research entitled "Biographies of the victims of COVID-19" and proposes to communicate the first analyses developed. This is an interdisciplinary research and its objective is to analyze the meanings of life of the biographical narratives of the victims of the new COVID-19 in Brazil, presented in the *Fantástico* program of globo television network, from the portal *Memorial Inumeráveis*. To give an account of this initial cut, in dialogue with the field of Psychoanalysis and Cultural Heritage, the notion of cultural memory is developed in Eleida Assmann (2011) and Jan Assmann (2016) to think about the function of the *Memorial Inumeráveis* by welcoming the meanings of life communicated in the narratives of the loved ones of the victims and, later, disseminated in the weekly magazine. This welcome works as a support, in the Freudian perspective, when it connects meanings of humanity. These meanings of life were captured from the content analysis of the narratives and are revealing communicative memories about banal aspects of ordinary life that gain news stafe in the face of the human trauma of helplessness that the pandemic installs.

**Keywords:** Narratives. Communicative memory. Cultural Memory. Media. COVID-19,

## RESUMEN **APOYO Y SIGNIFICADOS DE LA VIDA EN LAS NARRATIVAS SOBRE LOS MUERTOS POR COVID-19**

Este artículo forma parte de la investigación en curso titulada "Biografías de las víctimas de COVID-19" y propone comunicar los primeros análisis desarrollados. Se trata de una investigación interdisciplinaria y su objetivo es analizar los significados de la vida de las narrativas biográficas de las víctimas del nuevo COVID-19 en Brasil, presentado en el programa *Fantástico* de la cadena de televisión globo, desde el portal *Memorial Inumeráveis*. Para dar cuenta de este corte inicial, en diálogo con el campo del Psicoanálisis y el Patrimonio Cultural, la noción de memoria cultural se desarrolla en Eleida Assmann (2011) y Jan Assmann (2016) para pensar en la función del *Memorial Inumeráveis* acogiendo los significados de la vida comunicada en las narrativas de los seres queridos de las víctimas y, más tarde, difundida en la revista semanal. Esta bienvenida funciona como un apoyo, desde el punto de vista freudiano, cuando conecta significados de la humanidad. Estos significados de la vida fueron capturados a partir del análisis de contenido de las narraciones y están revelando re-



cuerdos comunicativos sobre aspectos banales de la vida ordinaria que ganan un estancamiento noticioso frente al trauma humano de impotencia que la pandemia instala.

**Palabras clave:** Narrativas. Memoria comunicativa. Memoria cultural. Medios de comunicación. COVID-19.

## Introdução

Na semana em que o Brasil ultrapassou a marca de 11 mil mortes por COVID-19, a imprensa já apresentava os índices e a curva crescente da doença, foi quando a rede Globo de televisão iniciou um novo quadro no programa dominical, o *Fantástico*, em 10 de maio de 2020. Atores e atrizes narravam histórias de vidas de vítimas da COVID-19. Essas narrativas foram coletadas e tratadas inicialmente pelo *Memorial Inumeráveis*<sup>1</sup>, uma plataforma virtual e colaborativa de histórias de vidas trabalhadas por jornalistas voluntários. O *Memorial Inumeráveis* é uma iniciativa do artista Edson Pavoni, e sua aposta é que as narrativas são o que nos faz humanos, o que nos conecta em redes de amparo. Em entrevista ao *GQ*, ele explica:

[...] Então a ideia do memorial é fazer com que tenha um movimento, o memorial é uma onda, o *Inumeráveis* é uma onda de cura para que muitas pessoas contem histórias e no processo essa cura e essa celebração aconteça. [...] Primeiro que as histórias penetram no coração, em um lugar onde os números não conseguem. E a segunda é que a gente deu uma forma artística, poética, mas também jornalística, para uma coisa que tava (sic) na vontade de muita gente. (VALLE, 2020)

As entrevistas que se transformam em textos, ao estilo de crônicas, como forma de dar um tom artístico às histórias, são também meios de comunicar sentidos de vida, que não se resumem a números, mas ganham a imagem de uma identidade *in memoriam*. Diante da inquietante condição de vulnerabilidade imposta a todos pela pandemia, a pesquisa intitulada

“Biografias das vítimas do COVID-19” interroga como a mídia faz funcionar os sentidos de vida em narrativas de biografias das vítimas do COVID-19. Quais as intenções implícitas dessas narrativas de vidas que se perderam? Quais os sentidos de vidas que são privilegiadas pela mídia em um tempo de vulnerabilidade social? A pesquisa acontece no contexto do grupo de pesquisa Subjetividades e (auto)biografias e está vinculada a um projeto guarda-chuva intitulado “Narrativas (auto)biográficas e patrimônio cultural: a identificação diante da vulnerabilidade do outro”<sup>2</sup>. Essa pesquisa mais ampla tem como objetivo analisar a produção da empatia em acervos de narrativas (auto)biográficas em uma aposta problematizadora de que esses registros são patrimônios culturais produtores de identificações, memórias e imaginários. E, nesse sentido, esse estudo colabora com os argumentos em favor das narrativas e sua potência como tesouros da humanidade, capazes de criar imagens empáticas socialmente. Viver a pandemia do COVID-19, embora diferente de todas as experiências já conhecidas, torna-se um locus de reflexão, a partir das ferramentas epistemológicas disponíveis, de criação e de expansão de novas maneiras de habitar o mundo e de habitar a si mesmo.

O *Memorial Inumeráveis* é uma dessas criações possíveis, construído de forma colaborativa por jornalistas e profissionais voluntários, expõe relatos seguidos aos nomes das vítimas

1 Ver: [inumeraveis.com.br](http://inumeraveis.com.br).

2 As pesquisas citadas contam com financiamento do Fundo de Apoio a Pesquisa (FAP) Univille e bolsa de Iniciação a pesquisa do Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (Uniedu-SC).

a partir das memórias dos familiares. Estes enviam as histórias a partir de um formulário disponível no *site* do memorial ou podem ser entrevistados por jornalistas colaboradores. Como se pode observar, há uma metodologia que conforma as histórias a um projeto editorial, ou seja, a uma narrativa institucionalizada. Ainda que haja uma entrevista direcionada ou um formulário a ser preenchido, a memória narrada pelos entes queridos pode ser considerada uma memória comunicativa, ou seja, algo espontâneo sobre o que e como se lembra. No entanto, existe uma edição e uma construção textual que institucionaliza a memória. Acrescentando a essa experiência, o projeto *Inumeráveis* em parceria com programa dominical da rede Globo, *Fantástico*, passou a exibir um quadro com parte dessas narrativas interpretada por artistas da emissora. Vozes e rostos de celebridades se ligam às histórias de pessoas comuns. Entre a história publicada no *Memorial Inumeráveis* e a história narrada no programa televisivo, há outra edição que, em média, a transforma em 30 segundos de texto. E, entre o texto e a representação dos atores e atrizes, a entonação da voz, a performance, a respiração, existem outras edições, todas elas entendidas na institucionalização da memória cultural.

Cada uma dessas edições pode representar uma possibilidade de análise diferenciada, todavia, este artigo recorta a análise dos conteúdos dos textos narrados no programa *Fantástico* e compara ao mesmo texto no *Memorial Inumeráveis*, durante o primeiro mês do quadro televisivo. Essa coleta continua na pesquisa em andamento, porém, para este artigo, a análise foi desenvolvida sobre as primeiras 60 histórias no mês de maio. Para tanto, o artigo apresenta os principais conceitos e categorias que mediaram as análises realizadas, assim como a perspectiva freudiana pela qual o memorial é entendido nessa análise e que nomeia o título deste texto. Em seguida,

apresentamos uma descrição empírica do *Memorial Inumeráveis* e das técnicas de análise de conteúdo do material coletado para, então, analisar os primeiros resultados dos sentidos de vida ordinária comunicados como notícias. Nas reflexões finais, os resultados da pesquisa, ainda que parciais, apontam inferências nos avanços das interpretações de um tempo carregado de um presente de incertezas.

## O trabalho da memória cultural

A cada dia, jornais estruturam a realidade atualizando números de infectados e mortos por COVID-19 no país. Se os corpos infectados e mortos aparecem, sobretudo, em números na paisagem midiática, na capilaridade social, despertam inúmeros afetos, como: medo, dor, luto, angústia ou até apatia por saturação da informação. Os mortos não param de significar, estendendo-se nas narrativas jornalísticas que tecem parte da memória cultural desse grande trauma, assim como no cotidiano, a dor se desdobra em memória comunicativa.

Este artigo dialoga com o teórico da cultura, Jan Assman (2016), quando ele faz uma classificação entre memória comunicativa e memória cultural. A memória comunicativa integra o cotidiano das pessoas, diferenciando-se de uma memória institucionalizada. Diferentemente, a memória cultural se refere a uma “exterioridade, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentais à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra” (ASSMAN, 2016, p. 118). A memória cultural constitui uma instituição *mnemônica*, ou seja, uma organização simbólica que desperta a memória. Para Assman (2016), os museus, as bibliotecas, os arquivos, os monumentos são instituições da memória cultural.

Eleida Assmann (2011) aprofunda os estudos da memória cultural aproximando o conceito ao arquivo. Argumenta com Boris Groys (1992) em favor de uma aproximação dos sentidos de arquivo e memória cultural com o termo “arquivo cultural”, algo referencial para as inovações. Segundo os autores, o que emerge na realidade evoca o arquivo para se comparar e se diferenciar como novo. “O arquivo é a base da comparação para a qualidade de diferenciação do novo” (ASSMANN, 2011, p. 371). O COVID-19 se apresenta como um evento novo que desestrutura a realidade, e a busca na história de outras pandemias, como a gripe espanhola, na peste negra, é uma forma de estruturar a realidade no campo simbólico.

Levando em conta a classificação proposta por Jan Assmann (2016), podemos considerar o *Memorial Inumeráveis* como integrando a memória cultural. Uma plataforma digital cujas histórias são escritas colaborativamente e que podem ser acessadas a partir de qualquer conexão, bastando um dispositivo de acesso à internet. Um arquivo de histórias de vidas que foram abatidas pelo COVID-19, ou uma intervenção artística, um arquivo-arte, que guarda memórias de um momento precário e traumático da humanidade. Esse tipo de produção cultural que se refugia na arte foi analisado por Eleida Assmann (2011). Para a autora, ao falar dos sofrimentos gerados na Segunda Guerra Mundial, destaca as memórias traumáticas trabalhadas na arte como “uma terapia para traumas, uma coleção cuidadosa de restos espalhados, um balanço de perda” (ASSMANN, 2011, p. 386). Diante da implacável condição de ausências de milhares de pessoas em pouco espaço de tempo, esse arquivo-arte não tem a intenção de precaver contra esquecimentos, mas salvaguardar os vestígios de memória dos entes queridos, o balaço do que ficou para ser compartilhado – a memória comunicativa dos familiares e amigos.

Nesse sentido, *Inumeráveis* pode ser considerado um arquivo-arte, pois reconhece as perdas e sentimento do desamparo diante da vulnerabilidade da pandemia, uma ameaça que afeta. Esse arquivo-arte transforma em prosa “os restos espalhados da pandemia”, memórias que insistem em dar sentido às perdas e que, no arquivo, forma parte da memória coletiva dessa crise epidemiológica, humanitária e sanitária. Ao mesmo tempo, expõe sentidos de vida que funcionam como conectores de identificação ou empatia em rede. Algo como uma sensação de amparo para um presente com expectativas de futuros. Nas palavras do artista Edson Pavoni, ao falar do *Memorial Inumeráveis*:

Claro que o *Inumeráveis* como uma obra artística, poética, jornalística, tem uma vontade. E a vontade, a função do *Inumeráveis* é não deixar nenhuma dessas histórias virar número. A vontade do *Inumeráveis* é que todos nós que ficamos possa se conectar com mais profundidade, com mais verdade tudo que está acontecendo nesse momento histórico da nossa sociedade. (SAIBAMAIS, 2020)

Até o mês de julho de 2020, quando da escrita deste artigo, já eram mais de 80 mil mortos por COVID-19, no Brasil<sup>3</sup>. Essa parceria entre o *Memorial Inumeráveis* e o *Fantástico* tem sido um dos caminhos para a rede Globo de televisão humanizar a cobertura da pandemia, narrando histórias de pessoas comuns, acrescidas por vozes e rostos já conhecidos. Como apresenta Pavoni no portal do *Inumeráveis*: “Não há quem goste de ser números, gente merece existir em prosa”. A prosa que o memorial colaborativo constrói nos mostra dois percor-

3 Quando da aprovação e revisão para a publicação deste artigo, em maio de 2021, os dados relacionados ao COVID-19 eram os seguintes: 444.391 óbitos; 15.898.558 casos, média móvel de mortes 1.971, segundo o consórcio de veículos de imprensa do Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/20/brasil-registra-2527-novas-mortes-por-covid-media-movel-de-casos-fica-acima-de-65-mil-pela-1a-vez-depois-de-um-mes.shtml>. Acesso em: 20 maio 2021.

tos importantes, que dizem respeito ao modo como os afetos circulam, servindo de amparo ao momento de luto dos familiares que perderam entes queridos na pandemia, e aos sentidos de vida enunciados. De um lado, o memória tem essa função, de amparo e, de outro, de evidenciar, aos que estão vivos, o que tinha de mais importante na vida dos que já se formam.

## Arquivo-arte como sublimação e amparo

Desamparo é um afeto de separação. Em “Além do princípio do prazer”, de 1920, Freud (2006) narra a observação que fez da brincadeira do seu neto, que, muito ligado à mãe, não chorava quando ela estava ausente.

Freud percebeu que a criança tinha o hábito de jogar um carretel amarrado a uma linha para fora de seu campo de visão, para depois fazer o movimento de puxá-lo e tê-lo novamente em mãos – movimento análogo ao de sua mãe, que saía de casa, mas sempre retornava. Os sons que a criança fazia, o avô nomeou de fort-da (fort significava foi, e da, aqui). Tanto a mãe se apresentava para ele como imagem de completude, quanto o carretel, na brincadeira, funcionava no lugar da mãe ausente. (VENERA, 2017, p.160)

A brincadeira era a forma como a criança lidava com a angústia do abandono, o desamparo. Para Freud (2006), a brincadeira de seu neto explica uma forma de elaboração da lógica prazer-desprazer. É nessa mesma perspectiva que compreendemos as narrativas elaboradas sobre entes queridos que morreram por COVID-19, como formas de lidar com a perda, com o afeto de angústia e sua causa, o desamparo.

O *Memorial Inumeráveis* funciona neste lugar de amparar diante da fragilidade da vida, uma forma de simbolizar a separação e produzir sentidos – por meio do qual o sujeito es-

trutura seu imaginário – sobre a perda. Além desta função de amparo e organização do imaginário sobre a perda e ente querido, *Inumeráveis* contribui para organizar o imaginário social sobre a pandemia.

Outro ponto que a Psicanálise nos ajuda a entender esse processo é, a partir do que já enunciamos, ao entender o portal como um arquivo-arte. Pela via da Psicanálise, isso significa dizer que o arquivo é uma forma de sublimação, de transformação, neste caso, do sofrimento com as mortes por COVID-19 em outra coisa interessante à sociedade. No *Seminário 7, A ética da psicanálise*, Lacan (2008, p. 158) mostra como a sublimação se organiza a partir de um vazio (fora do campo da linguagem): “Essa Coisa da qual todas as formas criadas pelo homem são do registro da sublimação, será sempre representado por um vazio, precisamente pelo fato de ela não poder ser representada por outra coisa – ou, mais exatamente, de ela não poder ser representada senão por outra coisa”.

Transformar em prosa o ente querido, numa narrativa que valorize a vida caracteriza-se neste gesto de sublimação, o que reforça a proposta de considerar o *Memorial Imutáveis* como um arquivo-arte e uma rede de sentidos que funciona como amparo social diante da pandemia. O processo feito pelo *Fantástico* pode ser entendido como uma forma de ecoar essa rede de amparo, tanto pela ampla audiência que tem quanto pelo trabalho de arte que implica.

## As narrativas do *Memorial Inumeráveis*

A criação do *Memorial Inumeráveis* como uma arquivo-arte se revela um lócus da memória cultural de vidas abatidas pelo COVID-19. Vidas ordinárias, de pessoas comuns, com histórias banais carregadas de afeto dos seus entes que-

ridos. Histórias contadas como sendo únicas e detentoras do merecimento de serem narradas em prosa. Se perder em uma sequência numérica, em índices das contagens sanitárias seria somente uma face da desumanidade de uma crise sanitária. A poética desse memorial tem na história de seu criador uma conexão (auto) biográfica. Edson Pavoni, em entrevista ao *site Saiba Mais*<sup>4</sup>, fala da perda paterna, quando ainda muito jovem, e da ausência da história desse pai que ele pouco conheceu:

Um ponto que eu conectei com esse projeto foi o fato de que meu pai faleceu quando eu era muito novo, tinha só três anos, e nunca soube muito bem a história dele. Sei bem pouca coisa, assim de um ou outro familiar, tem um mistério envolvendo a vida dele. Eu já fiz algumas viagens de moto pelo interior procurando pessoas, familiares, procurando a história e encontrei alguma coisa, mas não muita coisa. A história dele permanece um mistério como tanta coisa e, de alguma maneira, criar esse memorial, onde nenhuma história se perde, é um presente talvez que eu queira dar para a sociedade. Talvez seja um presente que eu queira dar para mim mesmo. (SAIBAMAIS, 2020)

O artista, interessado nas conexões que as histórias de vida formam, se viu impactado pelas milhares de mortes em um curto período de tempo, pessoas que, ao morrerem, se desconectam da trama de tantas histórias ao seu entorno. Junto a um grupo de amigos e voluntários, iniciou o projeto do memorial que pudesse dar uma imagem para o que ficaram dessas conexões perdidas: as narrativas das pessoas. Esse grupo construiu uma formatação de procedimentos para direcionar a participação das pessoas interessadas em contar as histórias dos seus entes. A princípio essa ação é quase espontânea, a pessoa pode clicar no *link* do *site* e escrever a história da pessoa homenageada ou, se preferir, preencher um questionário sobre essa pessoa e os jornalistas volun-

tários dão forma à narrativa, ou ainda, existe a possibilidade do envio de um áudio pelo aplicativo WhatsApp. Existe uma disponibilidade e uma abertura para a memória espontânea, ou seja, uma memória interna e individual que poderá ser comunicada socialmente a fim de revelar uma imagem da pessoa homenageada.

No entanto, em um segundo momento, os procedimentos do memorial introduzem as orientações e edições. O *site* disponibiliza manuais orientadores para os participantes como escritores, pesquisadores ou revisores. Um único manual para escritores e pesquisadores, e para os revisores apenas a orientação para participarem das reuniões *on-line* e seguir as orientações combinadas. Nesse manual, são expostas dicas rápidas para compor um texto que não seja enfadonho e que, especialmente cumpra a função de emocionar. Com o título “Como escrever histórias emocionantes, por Giovana Madalosso”, seguem 15 breves dicas que orientam o tipo de narrativa encontrada no memorial. Essas dicas vão desde lembretes simples, como organizar os dados antes do começar o texto, tamanho da narrativa ou evitar adjetivos até direcionamentos que implicam da edição do conteúdo a ser narrado, como “procure histórias peculiares, que apresente o falecido como pessoa única que foi” ou “não se preocupe em buscar fatos grandiosos. Na maioria das vezes, a beleza está nas coisas miúdas. Jogue luz sobre elas”. Essas orientações são fundamentais para a leitura das histórias coletadas durante a pesquisa e suas análises. Existe claramente a intenção editorial de sentidos de vida cotidiana, banal e carregada de emoções e humanidades. Esse sentido de vida ordinária e comum é proposital na criação.

O *site* aposta na simplicidade e está organizado em ordem alfabética e não possui imagens, a cor de fundo é pastel e o destaque é apenas a lista de nomes como *links* que, aber-

4 Ver: [saibamais.jor.br](http://saibamais.jor.br).

tos, revelam a narrativa e os dados como local de nascimento, idade e créditos do narrador. As narrativas são curtas, como orientado no manual, por vezes, destacam apenas uma passagem da vida do falecido, um gosto, uma peculiaridade, mas com emoção e arte na linguagem capaz de produzir uma imagem humana e de afeto, uma possível conexão com o leitor.

Algumas dessas narrativas são exibidas no *Fantástico*. Não há pistas de como são escolhidas, mas todas elas revelam com propriedade as orientações do manual para escritores e pesquisadores voluntários. O quadro de performance dessas histórias acontece ao longo da noite, entre as tantas outras notícias e reportagens exibidas. As notícias e reportagens variam entre acontecimentos internacionais e nacionais, incluindo entre os de maior destaque no contexto atual os números crescentes de mortes pela pandemia. As narrativas de vidas comuns vítimas do COVID-19 são intercaladas às notícias excepcionais, apresentando-se, para a análise, uma relação com os sentidos de vida exibidos pela mídia.

A partir desse recorte, do *Fantástico*, as histórias exibidas foram transcritas e comparadas com a edição da mesma história no *Memorial Inumeráveis*. Apenas no mês de maio, primeiro mês de apresentação do quadro, foram coletadas 60 narrativas, organizadas em um quadro para facilitar a visualização comparativa. Algumas vezes, as narrativas do *Fantástico* foram apenas resumidas, retiradas os detalhes de uma mesma história, mas, esta análise se interessou pelas narrativas que foram subtraídas e aquelas que foram privilegiadas.

Esta análise de conteúdo levou em consideração primeiramente a forma de produção das narrativas – compreendendo as leituras dos manuais do memorial e as entrevistas com o próprio artista Edson Pavoni, publicadas em mídias diversas –, para posteriormente se dedicar à leitura sistemática delas. Concordando

com Minayo (2001, p. 74) quando disse que a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas” e, nesta pesquisa em andamento, as análises estão acontecendo concomitante a coleta, haja vista que não há previsão de final do quadro no *Fantástico* e nem da construção do *Memorial Inumeráveis*. As técnicas utilizadas estão organizadas em três ações: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material ou leitura criteriosa; (iii) o tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

O momento da pré-análise acontece na organização das narrativas em um quadro que possibilita a comparação entre colunas, sendo que, na coluna à esquerda, estão as histórias narradas no *Fantástico* e, na coluna à direita, as narrativas publicadas no *Memorial Inumeráveis*. A leitura para essa organização possibilita a intuição de algumas categorias da análise que podem se confirmar na exploração do material durante uma leitura mais criteriosa. Essa fase exigiu no mínimo duas leituras, na primeira, com anotações que constatarem ou descartem as categorias levantadas na pré-análise. Inicialmente, se observou que muitas narrativas exploravam os gostos banais das pessoas, como nos exemplos: “não dispensava uma cervejinha gelada toda sexta-feira”; “uma coisa que só os íntimos sabiam, Gastão era colecionador de tartarugas de decoração”; “Francisco, gostava de dançar bolero com sua esposa”. Essa estratégia funcionou para trazer uma imagem do falecido como “gente como a gente”, algo banal que pode evocar empatia no leitor por identificações. Essa categoria de análise veio se constatar durante a leitura mais sistemática, porém, se verificou que outras narrativas traziam comportamentos ou hábitos pessoais, que são diferentes de gostos, mas que cumprem a mesma função no texto. Como por exemplo: “Hoje o dia amanheceu lindo, um dia clássico no subúrbio carioca, Pe-



dro lavaria o carro, afinal, onde que já se viu um taxi sujo?"; "dias antes de adoecer estava com a enxada nas mãos, capinando, cultivando, cuidando da plantação, cortando cana"; "fazia o melhor brócolis refogado e o melhor doce de banana do mundo"; ou ainda, "ele era torcedor doente do Fortaleza Esporte Clube, daqueles apaixonados aficionados". Ou seja, embora sejam categorias diferentes "gostos" e "comportamentos ou hábitos", podem ser analisadas em conjunto como expressão de um "cotidiano".

Nesse segundo momento de aplicação da técnica, foram criadas seis categorias de análise: "Trabalho", que se refere à atividade laboral do falecido, incluindo formação profissional e atividades de trabalho remunerado; "Família", que abrange todas as relações familiares ou o registro da constelação familiar do homenageado, mas sobretudo o sentido de família que congrega um grupo e oferece ao ente querido um lugar social de existência afetiva; "Religião", quando a imagem criada apelou para as relações e identidades religiosas; "Resiliência", relacionada a sucesso em obstáculos da vida, sejam por doenças anteriores ao COVID-19, ou

questões éticas, raciais, de gênero ou de classe; "Gostos", como já exemplificado, preferências banais; e "comportamentos ou hábitos", relacionados a manias ou maneiras de agir habituais que marcavam aquela existência. Essas duas últimas foram amalgamadas em uma única categoria "Cotidiano". Por vezes, em uma mesma narrativa, apareceram duas ou três categorias.

No momento de aplicação dessa técnica, o quadro ganhou duas colunas: a primeira, ao lado da narrativa publicada no *Fantástico*, registra as categorias daquela história e, a segunda, ao lado da narrativa publicada no *Memorial Inumeráveis*, registra as categorias privilegiadas naquela prosa. Dessa forma, foi possível visualizar os sentidos de vida nas categorias privilegiadas pelo *Fantástico* e aquelas que só foram encontradas no *Memorial Inumeráveis* e, ainda, nos casos quando a edição do *Fantástico* apenas resumiu o texto mantendo o sentido e excluindo os detalhes. No gráfico a seguir, apresentamos a prevalência de quatro dessas categorias, ou as mais exploradas nas narrativas e que este artigo escolhe evidenciar nas análises:

**Gráfico 1:** Incidências das categorias analisadas nas narrativas

Categoria	Incidência Fantástico	Incidência Inumeráveis
Trabalho	30	36
Família	35	46
Resiliência	17	17
Cotidiano	32	38

**Fonte:** acervo da pesquisa "Biografias das vítimas do COVID-19", 2020.

Observa-se que em 60 histórias analisadas, 36 construíram uma imagem da pessoa homenageada a partir da sua identidade laboral, e por 30 vezes o *Fantástico* privilegiou essa edição para compartilhar em rede nacional. Nove vezes as narrativas do memorial ofereciam mais detalhes dessa atividade de trabalho, mas foram suprimidas, ainda que mantido o sentido.

A incidência do contexto familiar para compor a imagem dessa ausência foi a categoria que mais apareceu nas histórias. A constelação familiar é uma identidade recorrente na composição dos entes queridos. Nas análises das 60 histórias, se observou que por 46 vezes o contexto da constelação familiar foi acionado na narrativa e por 35 vezes o *Fantástico* escolheu essa edição para comunicar, e 11 vezes



essa escolha não foi privilegiada. Porém, se verificou que dessas 11 vezes, quando as relações familiares foram preteridas na edição do *Fantástico*, o destaque foi dado cinco vezes para as relações de trabalho, quatro para os contos de resiliência e duas para os gostos cotidianos.

A categoria “Resiliência” se destacou na análise porque foi a única que todas as vezes que esteve disponível nas narrativas do *Memorial Inumeráveis* foi destacada pelo *Fantástico*. Foram apenas 17 ocorrências, mas todas elas bem-exploradas na revista semanal.

Por fim, a categoria “Cotidiano”, que soma aqueles registros dos gostos pessoais e dos comportamentos e hábitos. Foram 38 vezes que as narrativas optaram por contar características do cotidiano dos entes queridos e dessas, 32 o *Fantástico* escolheu por essa estratégia para compartilhar. Apenas seis vezes essas informações estavam no memorial e a mídia optou por outros temas. Nesses casos, os temas como trabalho, resiliência e família foram destacados.

Com o destaque nessas quatro categorias, as análises que seguem buscam compreender os sentidos de vida que sobressaem nas memórias narradas e posteriormente institucionalizadas, reveladoras de uma memória cultural do nosso tempo.

## Sentidos de vida a partir do trabalho e da família

No contexto da pandemia, a expressão “novo normal” aparece na mídia como proposição de repensar o presente e o futuro. Seja para proposição de novos hábitos de higiene e distanciamento social, seja para questionamentos acerca do ritmo frenético de trabalhos e hábitos consumistas do “antigo normal”, ou ainda para reflexões sobre o sentido de convencionalmente se chamar “normal”, o fato é que, inexoravelmente, estamos deslocados

do nosso hábito corriqueiro e postos a pensar como estamos nos tornando o que somos. Os sentidos de vida expressos espontaneamente em narrativas, no *Memorial Inumeráveis*, são reveladores do que somos. Uma identidade narrada, ao ser compartilhada se faz parte de um coletivo social e cultural. Observamos que no universo das 60 narrativas analisadas, mais de 50% delas usaram a identidade profissional da pessoa falecida para o desenho de uma imagem para a sua ausência. A principal identidade da pessoa, ou aquilo que deu a ela uma imagem digna de ser lembrada foi o trabalho. Frases simples como “Washington era músico” (GLOBOPLAY, 10/05/2020) até narrativas mais elaboradas que constroem uma identidade:

A Juliana decidiu trilhar um caminho diferente da mãe, que era costureira, por meio dos estudos, não achou suficiente, essa professora compartilhou conhecimento até o dia da sua hospitalização. (GLOBOPLAY, 10/05/2020)

[...] ela trabalhava na unidade do pronto atendimento do complexo de Favela da Maré, uma parceira forte, festeira, uma guerreira! (GLOBOPLAY, 10/05/2020)

A doutora Adélia sempre foi uma pediatra dedicada e interessada na criança, quanto mais difícil o caso mais atraía sua atenção e curiosidade. Tinha vontade de aprender e ensinar, era generosa em compartilhar seus conhecimentos, ela faleceu na linha de frente, no combate ao coronavírus, fazendo o que lhe dava prazer e sentido, cuidar das crianças, com interesse, respeito e seriedade. (GLOBOPLAY, 10/05/2020)

Jocival era um educador, acreditava que educação de qualidade mudava vidas, diretor de escola dedicou sua vida a ensinar, sabia do poder que a juventude tem e achava fundamental o ensino público. (GLOBOPLAY, 17/05/2020)

Narrativas como essas confirmam a crença reconfortante do trabalho humano. O labor é uma fonte legítima de sobrevivência e dignidade, mas também é entendido como uma iden-

tidade do ser. Pensando na perspectiva econômica e política, esses sentidos de trabalho são fundamentos que justificam as práticas sociais, a definição de sucesso, especialmente pela economia que ele pode produzir. Não é por acaso que o isolamento social e a condição de impossibilidade de realização remota de muitas atividades têm gerado uma inquietação social, uma vez que o trabalho se mostra como motriz de uma ordem social. Existe uma positividade nos sentidos de trabalho como orientador da vida, desde aqueles com um capital simbólico maior, como médicos ou empreendedores de sucesso, até os mais modestos, mas detentores de uma garantia de sentidos como “homem honesto”, “mulher guerreira”. A ausência do trabalho escancara uma fronteira entre o cidadão útil, autônomo na sua subsistência e o dependente da assistência do Estado – local desconfortante na maioria dos casos. Ou ainda, o delinquente e o não delinquente. Em grande medida, a ideia de cidadão, de uma vida honesta, está baseada na condição de trabalhador.

Michel Foucault (2000) dedicou parte do seu estudo sobre os discursos das ciências e a relação com o trabalho. “A medida do trabalho”, ele disse, como uma medida que funciona absoluta, em suas palavras “o trabalho, entendido como jornada, esforço, fadiga, é um numerador fixo” (FOUCAULT, 2000, p. 306), quando dizia que a forma de produção dos objetos pode sofrer variações. Ainda em análise do trabalho no século XVIII, ele observa que existe um princípio de ordem que é irreduzível as representações nas relações de troca e consumo de objetos “traz à luz o trabalho, isto é, o esforço e o tempo, essa jornada que, ao mesmo tempo talha e gasta a vida de um homem” (FOUCAULT, 2000, p. 308). Depois de séculos, marcados por mudanças abissais no mundo do trabalho, ele ainda continua sendo um valor absoluto que paradoxalmente talha

e gasta a vida. Segundo Foucault (2000), ainda estão em abertas as questões relacionadas aos domínios do trabalho: por um lado, uma antropologia que questiona a vida humana em sua finitude e o tempo investido sem o reconhecimento dele em sua necessidade imediata e, por outro, uma economia política que tem como objeto a produção real das formas de trabalho e do capital.

As memórias narradas no memorial dizem sobre essa organização social historicamente construída e como nós nos reconhecemos como vidas dignas, talhadas a partir do trabalho. A memória cultural de nosso tempo, comunicada por um grande veículo de imprensa, eterniza esses resquícios que ficaram da vida dessas pessoas. No mesmo contexto em que reconstruímos um possível “novo normal”, onde talvez não haja trabalho para a maioria e os demais são reconfigurados. Que outros sentidos de identidades o novo reserva? Seria possível criar imagens de identidades, tão dignas sem evocar o trabalho e a economia que ele produz?

As narrativas relacionadas as relações familiares parecem apontar para uma resposta positiva a esse respeito. Setenta e seis por cento (76%) das narrativas analisadas utilizaram da constelação familiar ou das relações familiares para construir uma identidade para o ente querido, somando 46 vezes. Dessas, 35 foram retratadas pelo *Fantástico*, porém, é necessário considerar que, por 17 vezes, ainda que essas pessoas tenham sido narradas em relações gratuitas de afeto na família, essa identidade estava combinada ao trabalho, como nos exemplos abaixo:

Nazaré... Era professora de quê? Era professor de tudo, do ensino profissional e da vida! Sempre com didática, paciência e carinho. Mãe biológica de seis e mãe de tantos outros a quem se dedicou a ensinar. (GLOBOPLAY, 31/05/2020)

[...] Antes de ser policial militar ele foi músico e fuzileiro naval, não teve filhos de sangue, só de coração [...] (GLOBOPLAY, 24/05/2020)

[...] trabalhou até o fim da vida, era um verdadeiro lutador, sempre muito dedicado a família, muito dedicado aos amigos, era muito caridoso [...] (GLOBOPLAY, 17/05/2020)

As narrativas sobre o trabalho sustentam uma crença ou um imaginário reconfortante. Com a família, não é diferente. Trabalho e família compõem duas instâncias de identificação dos sujeitos. As subjetividades que são primeiramente talhadas no ceio da família, são, posteriormente, no trabalho. A narrativa sobre a vítima por COVID-19, Nazaré, uni esses dois processos. A qualidade de mãe, circuito de afetos familiares, mistura-se com a professora, circuito de afetos ligados ao trabalho. Duas identidades que marcam o mal-estar da cultura, no sentido aberto por Freud (1997), seja pelo processo civilizador que faz recair uma série de demandas à posição subjetiva de mãe, ou às demandas há um trabalhador. Ao mesmo tempo, ao dar sentido aos sujeitos que já não podem mais se narrar, os outros narram a partir, sobretudo, dessas duas identidades. Essa escolha narrativa é reveladora de um *status* social indiscutivelmente aceito socialmente ou de uma forma de vida a qual a memória cultural aposta para ser mantida no “novo normal”.

Em outra memória, “trabalhou até o fim da vida, era um verdadeiro lutador, sempre muito dedicado a família”. Ao relacionar o trabalho com atividade de um lutador, evidencia a relação entre realizar-se no trabalho e ao mesmo tempo como um gesto de sacrifício um empenho ou luta. Essa relação entre prazer e desprazer é a via pela qual os afetos circulam e dão sentido à vida, de tal maneira que para narrar a si mesmo ou narrar ao outro passa-se pelas experiências que mais carcam os sujeitos.

É importante destacar nesta análise as variações em 18 vezes em que a imagem da pessoa narrada foi construída apenas nas relações afetivas com a família.

Filhos e netos lembrarão sempre da delicadeza da voz, do toque leve e perfumado, colo acolhedor, do xale macio e do amor incondicional. (GLOBOPLAY, 31/05/2020)

Augusto, mal aprendeu a escrever o nome, mas lutou bravamente para que os filhos fizessem curso superior. Ao amanhecer ele era o sino da catedral, despertando todo mundo dentro de casa, os filhos reclamavam de acordar cedo, mas que alegria ser despertado por um homem que tinha tanto amor pela vida. De herança para os oito filhos deixou uma lição: ‘Tem hora pra brincar e hora de lutar pelo futuro’. Deixou também um grande vazio, as festas em família... Jamais terá o mesmo brilho. (GLOBOPLAY, 31/05/2020)

A frase preferida de Regina era: ‘É preciso amor pra poder pulsar’. Ela era assim, apaixonada pela vida, viagens, praia, cerveja, era o jeito dela se divertir e se pudesse unir as três coisas ao mesmo tempo aí... Era o paraíso! Mãe, avó, profissional e amiga, guerreira e rainha. (GLOBOPLAY, 31/05/2020)

Narrativas como essas evocam um sentido de vida que, ao contrário dos apelos ao trabalho, não se fundamentam nos grandes feitos laborais, mas apenas nos círculos afetivos mais cotidianos em que a vida se passa sem ser percebida. Essa estratégia responde às orientações editoriais do *Inumeráveis* quando diz: “não se preocupe em buscar fatos grandiosos. Na maioria das vezes a beleza está nas coisas miúdas. Jogue foco nelas”. Cotidianos imperceptíveis, mas poderosos em momentos de falta e desamparo pela perda. Essas memórias tecem um corpo imaginário ao ente que morreu, costuradas a partir da perda, ou seja, da separação que passa a ser o meio pelo qual novos laços sociais se formam. É nesse sentido que Safatle (2015, p. 42) afirma, a partir de

Freud, que “o afeto que nos abre para os vínculos sociais é o desamparo” (2015, p. 42). Nessa perspectiva, a separação, a perda, a incompletude são variações do que produz o afeto de desamparo levando o sujeito a buscar laços sociais.

A pandemia desencadeia a busca por relações, seja pelo isolamento social, o que marca uma separação com o cotidiano que se tinha antes, seja pelo medo de contrair o vírus, ou pela dor do luto e ausências de rituais de despedidas. Na ordem dessas redes virtuais, como é o caso do *Memorial Inumeráveis*, está o desejo por construir laços sociais, por buscar amparo e fazer circular os afetos que dão sentido à vida. A família é um grande lócus da rede de afeto primordial dos sujeitos e representativa de memórias sociais.

## Sentidos de vida a partir da resiliência e do cotidiano

Outras duas categorias para dar conta dos sentidos sobre a vida produzidos nas narrativas são “Resiliência” e “Cotidiano”. De um lado, resiliência, que diz sobre a força que o sujeito teve para lidar com as adversidades da vida; e, de outro, as lembranças sobre hábitos do cotidiano que apontam para o comum das pessoas, ou do ser ordinário, que ao mesmo tempo as humanizam.

Em uma das narrativas:

Bianca tinha leucemia e no dia dez de abril passou por um transplante de células tronco, já era o segundo a que ela se submetia. Jovem de dezoito anos cheia de sonhos conquistou a admiração por lutar, por querer um futuro, não se deixava abater pela tristeza e tinha sempre um sorriso pra dar. Pra mim você deixou tantas lembranças engraçadas que eu vou lembrar de você a minha vida toda. (GLOBOPLAY, 10/05/2020)

As narrativas que expressam resiliência ecoam, assim como na categoria “Trabalho”,

um sentido de sacrifício velado. O sofrimento como um traço de identificação por meio do qual os laços sociais são estabelecidos. Em outro depoimento, trabalho e resiliência são articulados, cujo sacrifício vem em superar, além das dificuldades econômicas, abusos de gênero e racial.

Jacy aos treze anos precisou parar os estudos e embarcou pro Rio de Janeiro, precisava ajudar nas despesas da casa, trabalhou de babá, de empregada doméstica, sofreu assédio e racismo. (GLOBOPLAY, 17/05/2020)

O sofrimento parece ser um ponto em comum em boa parte das narrativas e estão, muitas vezes, articulados com a resiliência e o trabalho. O sentido de vida aparece como um “apesar de” e traz à tona a evidência de uma potência. Essas memórias reforçam a noção de que o afeto que reforça os vínculos sociais é o desamparo, seja no trabalho com uma parte da vida a ser sacrificada (perdida), seja nas adversidades da vida em que é preciso muita força (sacrifício) para se vencer, a partir daí, vem a necessidade de buscar amparo. O registro de que, entre as 60 histórias exibidas no mês de maio, 17 que traziam essa estratégia narrativa foram exibidas no *Fantástico* com esse destaque, deixa claro uma escolha editorial da revista dominical. Parece haver uma aposta de identificação pela audiência o anúncio de uma vida que vale a pena ser vivida “apesar de”, uma memória cultural que deve durar um tempo maior que a memória comunicada entre os membros de uma ou duas gerações.

Por último, destaca-se a forma como o cotidiano vai sendo narrado e dá conta de gestos banais que humanizam as personas narradas. Como a narrativa sobre Rui que “sempre chegava fazendo barulho, buzina e ia logo perguntando a esposa: ‘cadê o café Maria?’” (GLOBOPLAY, 10/05/2020). As narrativas de gestos banais, do ordinário, dão o tom de normalidade à realidade. Em outra história, gostos tão

corriqueiros como tomar sorvete ou ir ao *shopping* ganham um tom de singularidade com uma expressão que diz respeito àquela experiência de vida, como na expressão “tico-tico”:

Ele adorava ir tomar sorvete, ir passear no shopping, desde quando eu era pequena, meu pai falava: ‘Eu disse que o tico-tico vinha’. Uma vez um dos netos perguntou: ‘Mas vô, toda vez você diz que o tico-tico vêm, só que ele não veio’ (risos). É que ele sempre chamava de tico-tico aquela pessoa que ele não conseguia lembrar do nome, é... Ele gostava muito, muito dos passarinhos e, também, essa é uma lembrança de um livro que ele leu na infância dele, aí... (GLOBPLAY, 24/05/2020)

Gestos do cotidiano que apontam para duas direções: de um lado, o que é da ordem do comum; e, de outro, o comum que tem a ver com a história de vida do narrado, ganhando ao mesmo tempo um sentido de singular. Nesse sentido, essa estratégia narrativa é poderosa para vincular identificações de quem a lê, porque esse ordinário da vida é o comum de todos, a mania, o hábito de cada um em cada família, mas, ao mesmo tempo, se vincula também ao singular, é a expressão do “tico-tico” que só aquele avô dizia, ou o “cadê o café, Maria?” que só o Rui falava ou o hábito de colecionar tartarugas do Gastão, citado no início deste artigo. Histórias de vidas banais que humanizam e dão sentidos de amparo em um momento de trauma coletivo planetário.

Essas quatro categorias analisadas, quando lidas de forma amalgamadas em uma suposta memória cultural da pandemia, podem revelar uma forma de vida que, talvez, possa estar inconscientemente ameaçada pela crise traumática da pandemia do COVID-19. Haveria uma possibilidade de pensar uma forma de vida em um “novo normal” em que as identidades do trabalho perderiam centralidade? As mortes escancaram a precariedade de uma vida que merece ser vivida, em sua banalidade cotidiana nas redes de afeto. O modelo de

trabalho *home office* não estaria ameaçando o espaço privado das famílias, suas intimidades, lá onde as pessoas vivem suas identidades afetivas e seus cotidianos? As vidas que resistem apesar dos sofrimentos do trabalho intenso, das doenças, das violências sofridas são espetacularizadas, e esse fato é revelador de subjetividades líquidas que preferem se adaptar, se moldar a novas demandas. Não estaria essa subjetividade resiliente conectada a uma economia de desejos? Pensar nessa perspectiva significa identificar uma lógica econômica em todas as perspectivas da vida. A mesma que positiva a identidade do trabalho destaca o sofrimento que impulsiona uma vida que decide viver em positivities “apesar de”. E, no cotidiano, essa subjetividade funciona na medida em que os interesses individuais coincidem com os interesses do mercado, no limite em que o trabalho se transborda em todas as instâncias da vida se confundindo com o cotidiano e a intimidade familiar.

## Considerações

Os resultados parciais desta pesquisa, apresentados neste artigo, vão ao encontro da leitura de Minayo (2001, p. 79), quando diz que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”. Os dados apresentados aqui compõem um passo inicial desta pesquisa, de tal maneira que as análises ainda são muito provisórias.

O destaque se voltou para a análise tanto do *Memorial Inumeráveis* quanto para o trabalho do *Fantástico* como sendo resultado de uma demanda social diante da pandemia. Considerar o *Inumeráveis* como um arquivo-arte é perceber neste gesto de dar voz às narrativas sobre vítimas de COVID-19 um processo de sublimação diante de um evento traumático. Ao mesmo tempo em que funciona como uma memória coletiva daquilo que se restou de tantas perdas.

É necessário evidenciar o papel da memória coletiva se formando com a criação do memorial, assim como o trabalho de dramaturgia no *Fantástico* ao apresentar rostos e vozes conhecidas na interpretação das histórias. São acervos, sendo que o primeiro, o memorial virtual, tem a função de organizar as histórias, dar um corpo editorial e servir de consulta a um grande arquivo-arte; e o segundo, o *Fantástico*, tem seu efeito mais imediato, já que a circulação se capilariza imediatamente na sociedade pela audiência que o programa atende.

Por fim, os sentidos de vida que se observam até agora são produzidos no contexto de desamparo e grande trauma coletivo, ao mesmo tempo em que se pensa práticas no cotidiano de um “novo normal”. Esses sentidos se articulam a uma memória coletiva sobre vidas que valem a pena serem lembradas, como o “homem trabalhador”, “homem lutador”, a “mulher guerreira”, ou pessoas que viveram “apesar de”. Um sentido de vida talhada em um sacrifício velado fica evidente nas narrativas. No entanto, outros sentidos de vidas muito mais fluidos e afetivos foram observados nessas memórias. A potência do amparo, materializada no conjunto do memorial, está presente também nas pequenas narrativas, como as constelações familiares, as relações de afetos e nos gestos cotidianos. Uma vida que acontece para além da carreira profissional e das adversidades, apenas acontece e deixa marcas poderosas de aprendizagens e memória.

O ajuntamento dessa memória cultural são pistas de como estamos nos tornando o que somos e lócus privilegiado para a reflexão sobre prioridades em um horizonte de expectativas possíveis para um futuro pós-pandemia.

## Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**. Formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011

ASSMANN, Jan. Memória Comunicativa e Memória Cultural. **Revista História Oral**, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan-jun, 2016. Disponível em: Acesso em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>

DUARTE, Rafael. Edson Pavoni: “A função do Inumeráveis é não deixar nenhuma dessas histórias virar número”. Disponível em: <https://www.saibamais.jor.br/edson-pavoni-a-funcao-do-inumeraveis-e-nao-deixar-nenhuma-dessas-historias- virar-numero/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 2. p. 123-198.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GROYS, Boris. **Über des Neue**. Versuch einer Kulturökonomie. Munique, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MEMORIAL INUMERÁVEIS. Manual para Escritores Voluntários. Disponível em: [https://inumeraveis.s3.amazonaws.com/escritor\\_inumeraveis.pdf](https://inumeraveis.s3.amazonaws.com/escritor_inumeraveis.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. Corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VALLE, Eduardo. Conheça a história do memorial on-line que relembra vítimas da pandemia. Disponível em: <https://gq.globo.com/Noticias/noticia/2020/05/conheca-historia-do-memorial-online-que-relembra-vitimas-da-pandemia.html>. Acesso em: 16 maio 2020.

VENERA, José Isaías. **Da cólera ao acontecimento junho de 2013**: do que escapa à representação em Deleuze e Lacan. 226f. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2017.

Recebido em: 30/07/2020

Revisado em: 06/01/2021

Aprovado em: 03/04/2021

**Raquel Alvarenga Sena Venera** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Educação pela Université Lille3-França. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille). Líder do grupo de pesquisa Subjetividades e (auto)biografias. Possui. *E-mail:* [raquelsenavenera@gmail.com](mailto:raquelsenavenera@gmail.com)

**José Isaías Venera** é Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professor do Programa de Pesquisa em Comunicação da Universidade da Região de Joinville (Univille) e dos cursos de comunicação na mesma universidade e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Membro dos grupos de pesquisa “Subjetividades e (auto)biografias” e “Comunicação, mediações e cultura”. *E-mail:* [j.i.venera@gmail.com](mailto:j.i.venera@gmail.com)

**Gustavo Henrique Cardoso Nart** é acadêmico do curso de História da Universidade da Região de Joinville (Univille), bolsista de Iniciação Científica desde 2017 no grupo de pesquisa Subjetividades e (auto)biografias. *E-mail:* [gustavo\\_nart@hotmail.com](mailto:gustavo_nart@hotmail.com)



# PRÁTICASTEORIAS PANDÊMICAS: REDES EDUCATIVAS, CURRÍCULOS E ADOECIMENTO SOCIAL

■ JOANA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-2186-9613>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARCELO MACHADO

<https://orcid.org/0000-0001-7845-7340>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARIA MORAIS

<https://orcid.org/0000-0002-3170-0953>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

O artigo apresenta um diálogo a respeito do momento pandêmico vivenciado pelo mundo que, em decorrência do novo coronavírus, evidenciou um novo *espaçotempo* em nossas redes educativas. Através da conversa com diversos autores como Alves, Santos, Silva, Lator e outros, expomos que o momento é de revermos nossas *prácticasteorias* para atendermos nossos estudantes da melhor forma possível. Nesse contexto, abordamos a urgência em dominarmos as novas tecnologias e a cibercultura embaladas em um senso de afeto e respeito às individualidades e a necessidade de revermos os currículos para o momento atual. Apontamos o adoecimento social – que atinge estudantes e professores –, como uma preocupante consequência desse momento de exigências e incertezas. E, sem dúvidas, afirmamos a importância de unir educação presencial e *on-line*, pois ambas têm muito a *aprenderensinar*.

**Palavras-chave:** Redes educativas. Cibercultura. Currículos. Pandemia.

## ABSTRACT

### PANDEMIC PRACTICESTEORIES: EDUCATIONAL NETWORKS, CURRICULUMS AND SOCIAL ILLNESS

This article present a dialogue about the pandemic moment experienced by the world that, due to the new coronavirus, has shown a

new *spacetime* in our educational networks. Through conversations with several authors such as Alves, Santos, Silva, Latour and others, we expose that the moment is to review our *practical theories* to serve our students in the best possible way. In this context, we address the urgency of mastering new technologies and cyberculture packed in a sense of affection and respect for individualities and the need to review the curriculum for the current moment. We point out social illness (which affects students and teachers), as a worrying consequence of this moment of demands and uncertainties. And without a doubt, we affirm the importance of combining face-to-face and on-line education, as both have much to *learn/teach*.

**Keywords:** Educational networks. Cyberculture. Curriculum. Pandemic.

## RESUMEN

### ANÁLISIS PRÁCTICOS PANDÉMICO: REDES EDUCATIVAS, CURRÍCULOS Y ADOECIÓN SOCIAL

Este artículo presenta un diálogo sobre el momento pandémico experimentado por el mundo que, debido al nuevo coronavirus, ha mostrado un nuevo *espaciotiempo* en nuestras redes educativas. A través de conversaciones con varios autores como Alves, Santos, Silva, Latour y otros, exponemos que el momento es de revisar nuestras *teorías prácticas* para servir a nuestros estudiantes de la mejor manera posible. En este contexto, abordamos la urgencia de dominar las nuevas tecnologías y la cibercultura en un sentido de afecto y respeto por las individualidades y la necesidad de revisar los planes de estudio para el momento actual. Señalamos la enfermedad social (que afecta a estudiantes y docentes) como consecuencia preocupante de este momento de demandas e incertidumbres. Y, sin lugar a dudas, afirmamos la importancia de unir la educación presencial y en línea, ya que ambos tienen mucho que *aprenderenseñar*.

**Palabras clave:** Redes educativas. Cibercultura. Curriculum. Pandemia.

## Introdução: seria possível vivermos em um mundo pandêmico e escolar ao mesmo tempo?

“Senti que podemos ser quem quisermos, há lugar para todos no mundo.”  
Anne with an e, 2018

Figura 1 - Tirinha do Armandinho - 2019



Fonte: <https://www.inesc.org.br/educacao-publica-numa-democracia-moribunda/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Abrimos o texto com a tirinha de Armandinho, personagem criado e produzido por Alexandre Beck desde 2009, para iniciarmos nossa conversa sobre a pluralidade que acreditamos existir nos cotidianos escolares. Como professores-pesquisadores cotidianistas, pensamos em uma escola multifacetada, criada e produzida por muitos pensamentos e atravessamentos, onde se imaginam e acontecem muitas coisas. Uma escola viva, que tece seu dia a dia nos encontros, nos afetos, nas trocas e, principalmente, nas relações humanas (co) existentes.

Desse modo, acreditamos em um currículo dinâmico, que vai além do dito e exigido pelos órgãos oficiais. Escolas públicas e privadas de todo o país estão assistidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017-2018, além de recomendações das suas secretarias e órgãos controladores, como no caso dos currículos mínimos vigentes nas escolas públicas estaduais e municipais da

cidade e do estado do Rio de Janeiro. No entanto, nós que estamos presentes nos *chãos das escolas* – e de outros *espaçostempos* formais de ensino – observamos que essas tentativas limitantes – pois, ao mesmo tempo que orientam, visam também o controle e a uniformização – são, muitas vezes, reconfiguradas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), sendo coerente com o que aprendemos com Certeau de que os seres humanos nos cotidianos são “praticantes” e criam conhecimentos nesses *espaçostempos*. Por entendermos que não há separação entre as práticas e o pensar sobre/com elas que podemos chamá-los de *praticantespensantes*.

Alves (2016) nos apresenta a importância das ideias relacionadas às redes educativas que nos atravessam. Para a autora, nessas redes são formados “mundos culturais diversos” (ALVES, 2016, p. 236) que atuam fortemente nos processos formativos dos professores e estudantes. Ela ainda compreende que essas redes “são formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros” (ALVES, 2016, p. 235). Assim, a autora identifica e cita sete redes

existentes: a das *práticasteorias*<sup>1</sup> da formação acadêmica; a das *práticasteorias* pedagógicas cotidianas; a das *práticasteorias* das políticas de governo; a das *práticasteorias* coletivas dos movimentos sociais; a das *práticasteorias* das pesquisas em educação; a das *práticasteorias* de produção e “usos” de mídias; a das *práticasteorias* de vivências nas cidades (no campo ou à beira das estradas) (ALVES, 2016).

Neste artigo, vamos levar em consideração e trazer para a conversa especialmente as redes formadas e entrelaçadas pelas *práticas-teorias* pedagógicas cotidianas, pelas *práticas-teorias* das pesquisas em educação e pelas *práticas-teorias* de produção e “usos” de mídias sobretudo para tentarmos compreender como as redes educativas que nos perpassam nos auxiliam em um momento tão adverso, como este atual mundo pandêmico. É possível a realização do ano letivo escolar remoto sem adaptação de um currículo? As *práticas-teorias* pedagógicas atuais são democráticas? Atingem a todos? Mesmo antes da pandemia de coronavírus, as *práticas-teorias* negociadas entre secretarias de educação e escolas e as tecidas nos cotidianos escolares eram todas inclusivas? Esses são alguns dos desdobramentos sobre os quais buscamos conversar ao longo do texto, não tanto para respondê-los, mas para pensar com eles.

Contudo, é importante reafirmarmos o nosso papel enquanto professores que acreditamos, como na Figura 1, que na escola se aprende muito mais que fórmula de báskara e a data do descobrimento do Brasil, em contra-

ponto às políticas vigentes de uma educação que acredita muito mais em transmitir conteúdos e aprovar estudantes, como em um sistema hierárquico de saberes e valores. Trazemos Soares e demais autores (2017, p. 43, grifos dos autores) para dialogarmos com o que entendemos enquanto currículo vigente em nossas ações pedagógicas ordinárias:

[...] são ‘*espaçostempos*’ de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os ‘*temposespaços*’ escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá.

Desse modo, concordamos com os autores que clarificam que currículo vai muito além daquilo pré-determinado, vigiado e cobrado pelas chefias imediatas e das grandes secretarias de ensino. A tessitura é realizada em retalhos. Cria-se. Realiza-se. Transforma-se. *Aprendeensina*.

Em um momento nunca antes imaginado, somos colocados em separação das nossas escolas, aprendendo a trabalhar na ambiência virtual (SANTOS e WEBER, 2013), de forma a “não deixar a peteca cair”.

Porém, a que custos? E para quem? Essas, talvez, sejam indagações que não conseguiremos responder. Como muitas outras que não são possíveis e passíveis de respostas nesse momento (e, talvez, nem em outros!).

Nesse milênio, valemo-nos dos artefatos tecnológicos para, assim, mantermos contatos uns com os outros, em particular com

1 É prática comum entre os pesquisadores cotidianistas fazer o uso de neologismos quando as palavras em nossa língua não conseguem dar sentido ao que queremos expressar. Neste caso, por exemplo, unimos as ideias de prática e teoria pois, acreditamos que esta ação ocorre ao mesmo tempo, sem uma determinada hierarquização das ações. Também é comum unirmos palavras aparentemente dicotômicas, como: *fazersaber*, *espaçostempos* ou *políticaprática* etc. Por se tratar de neologismos, estas palavras serão grafadas em itálico.

nossos estudantes, mas também com familiares, amigos, prestadores de serviço etc. Nessa ambiência virtual, vemos surgir afetos, conversas, confortos e, por que não, confrontos, divergências, debates. Também nessa ambiência virtual, estamos recebendo o desafio de dar continuidade às atividades escolares interrompidas, muitas ainda atreladas a uma educação tradicional na qual ensinar fórmulas e conteúdos, muitos deles desligados das realidades vivenciadas pelos estudantes, parece ser o mais importante.

A pandemia do coronavírus, conhecida como COVID-19, surgiu no final do ano de 2019 em algumas regiões da China, e rapidamente se alastrou pelo mundo inteiro. Causando efeitos devastadores nas saúdes físicas e mentais de milhões de pessoas no mundo, essa pandemia aprofunda crises sociais e econômicas já vividas anteriormente e evidencia que alguns grupos estão muito mais vulneráveis que outros. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), por enquanto, o melhor tratamento para conter o avanço do vírus é o isolamento social, que consiste nos fechamentos de locais com grandes aglomerações humanas, como: *shoppings centers*, academias, cinemas e, principalmente, escolas, onde a relação entre os estudantes de diferentes famílias faria com que o vírus tivesse grande propagação.

A doença nos colocou em estado de alerta, pois todos nós nos tornamos agentes e agenciadores do vírus; uma minúscula partícula – invisível a olho nu – tem nos causado tantas sanções e incômodos. Percebemos que somos ínfimos diante da atual situação. O rápido poder de contágio, a letalidade inclusive em grupos não considerados de risco e o desconhecimento acerca de possíveis sequelas a médio e longo prazos paralisou superpotências no mundo inteiro: não há capital, poder bélico ou tecnologia de ponta que, até o momento, consigam frear o avanço do vírus.

No Brasil, o primeiro caso de coronavírus foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020<sup>2</sup>, tratando-se de um homem que tinha voltado de viagem da Itália. Depois dessa confirmação, e devido a demora na entrega dos resultados, muitos outros casos são colocados sob suspeita. Sendo assim, a partir do dia 17 de março de 2020, o governador do estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, determinou medidas de isolamento social<sup>3</sup> (quarentena). Ainda que parte dessas medidas não configurasse uma obrigatoriedade, mas apenas uma orientação, a ação do governo constitui o encerramento provisório de muitas atividades, havendo, inclusive, a proibição de praias e parques. E, afetando estudantes e professores diretamente, foi determinada a antecipação do recesso escolar de julho. Medidas necessárias à manutenção e preservação da vida humana.

Observamos as palavras de Latour (2020) sobre os impactos da pandemia na sociedade e no atual sistema econômico vigente, que não suportaria uma pausa em suas atividades devido ao “progresso” dos povos:

Em questões de semanas, suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar. A todos os argumentos apresentados pelos ecologistas sobre a necessidade de alterarmos nosso modo de vida, sempre se opunha o argumento da força irreversível da ‘locomotiva do progresso’, que era capaz de tirar dos trilhos, ‘em virtude’, dizia-se, ‘da globalização’. Ora, é justamente seu caráter globalizado que torna tão frágil o famoso desenvolvimento, o qual, bem ao contrário, pode sim ser desacelerado e finalmente parado [...]. (LATOUR, 2020, p. 3)

2 O site SanarMed fez uma linha do tempo. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 3 jul. 2020

3 O isolamento social foi deliberado pelo Ministério da Saúde, segundo a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, seguindo o protocolo emergencial contra o coronavírus, de demanda internacional. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Diante desse cenário, firmamos nosso compromisso com a educação pública e de qualidade, acreditando em uma escola viva e de encontros de múltiplos cotidianos. Acreditamos na tessitura de um currículo polivalente e que dialogue com esses muitos brasis (co)existentes. No entanto, em tempos pandêmicos – frente às impossibilidades de aulas presenciais –, tecemos algumas críticas e reflexões acerca de como são as *práticas pedagógicas* adotadas na educação remota. E trazemos a questão: podemos *fazer pensar* educação remota vivenciada com tamanha desigualdade de acesso aos artefatos? E a que custo emocional, para professores e estudantes, estamos fazendo educação remota?

Nos sentimos, assim, atidos em relatar as *práticas pedagógicas* tecidas em nossas redes educativas para pensar com e acerca de nossas vivências nos tempos atuais (inclusive para transformá-las). Desse modo, ficamos instigados a escrever o artigo sob o mote do Dossiê *Narrativas, pandemia e adoecimento social* da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (RBPAB)*, procurando dialogar com essas questões e atravessamentos que nos rodeiam nesses últimos meses.

## Diferenças entre ensino remoto, educação *on-line* e ensino a distância e a política educacional adotada pelo estado do Rio de Janeiro em tempos de pandemia e isolamento social

Antes de narrarmos nossas experiências como docentes da Educação Básica e Superior na esfera pública estadual – atuando como coordenador pedagógico, professora e mediadora –, nesse momento de isolamento social, pensamos ser importante apontar as diferenças entre modalidades conhecidas como: edu-

cação a distância, educação *on-line* e ensino remoto.

Em uma *live* – transmissão ao vivo focando imagem e som que tem sido bastante produzida, assistida e compartilhada durante a quarentena – promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no dia 15 de abril de 2020, Edméa Santos, pesquisadora sobre educação *on-line*, foi perguntada sobre o que caracterizaria cada uma dessas modalidades. Sobre a educação a distância, por exemplo, ela respondeu que:

[...] é toda forma de educação formal, pensada, curricular onde as pessoas estão geograficamente dispersas, por isso a noção de distância. Toda vez que práticas educacionais lançam mão de tecnologias para fazer acontecer ambiências formativas a gente está diante daquilo que, historicamente, a gente entende por educação a distância. (SANTOS, 2020, 12'13". Informação verbal)

Vale destacar que a educação a distância não está necessariamente ligada ao uso da internet. Muito mais antiga que a comunicação em rede virtual da internet, a educação a distância já foi realizada por correspondência, pela televisão, entre outras possibilidades, sendo uma das formas encontradas para ampliar o acesso à educação em um país onde as pessoas não tinham garantidas condições de entrada e permanência nas escolas e em outros ambientes de educação formal por diversos motivos. Não isenta de críticas, mas também reconhecida em muitos de seus pontos positivos, a educação a distância antecede a educação *on-line*.

Diversos autores que trabalham com a chamada cibercultura afirmam que antes do advento da internet, a educação a distância era realizada através das chamadas mídias massivas, como as citadas no parágrafo anterior, e que a internet inaugurou o que se conhece como pós-massivo ao liberar o polo de emis-

são e permitir que as pessoas se comunicassem de outras formas, reduzindo cada vez mais as distâncias.

Quanto à educação *on-line*, Santos nos diz que a considera uma evolução da educação a distância, pois é “qualquer situação de aprendizagem, qualquer ambiência formativa mediada por tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2020, 17’11”. Informação verbal). Mais uma vez, precisamos destacar que a educação *on-line* pode se dar de várias maneiras. Por exemplo, é possível fazer educação *on-line* de forma presencial, valendo-se de tecnologias digitais em rede para alguma atividade em sala de aula. Da mesma forma, é possível fazer educação *on-line* com pessoas geograficamente dispersas e essa parece ser, na atualidade, a busca daqueles que se dedicam a pensar a educação a distância.

Santos (2020) faz questão de ressaltar na *live* mencionada que aquilo que se realiza hoje nos diversos estados e prefeituras do Brasil como resposta às demandas educacionais no período de isolamento social não pode ser entendido como educação a distância. A autora caracteriza esse processo como ensino remoto e o define como

[...] uma solução mais rápida; muita gente não teve nem sequer uma semana para respirar e buscar uma solução rápida para atender aos seus exercícios institucionais. Então, o que a gente está chamando de educação remota é exatamente toda ação intencional, mas muito rápida e aligeirada, de fazer o encontro dos professores com seus alunos. (SANTOS, 2020, 19’17”. Informação verbal)

Neste texto, vamos trabalhar com a ideia de que as formas encontradas para atender às demandas educacionais durante a pandemia e promover a aproximação, via tecnologias digitais, entre professores e estudantes e desses com os conteúdos e temáticas a serem produzidos são ensino remoto. Assumimos esse

entendimento, não apenas pelo diálogo com autores como Santos (2020), mas, em especial, por uma postura política em relação ao que tem sido apresentado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e ao que temos vivido enquanto *praticantes-pensantes* mergulhados nesse processo.

Para que isso fique mais claro para você, leitora/leitor, vamos narrar algumas das medidas tomadas pela Seeduc-RJ ao longo desse período de quarentena, mais especificamente de meados de março até o momento da escrita desse texto (uma vez que é possível que esse período de isolamento se estenda para além da finalização deste artigo).

Como dito anteriormente, logo que se tomou ciência da gravidade do vírus, o governo do estado do Rio de Janeiro, assim como o de diversos outros estados e também municípios, optou por estimular as medidas de distanciamento social. Estas oscilaram entre restrições maiores e menores do comércio e do número de pessoas nos transportes públicos, proibições ou não acerca do funcionamento de restaurantes e bares para serviço interno, de regras e medidas de fiscalização acerca de distanciamento social, do uso obrigatório ou não de máscaras em ambientes públicos, entre outros.

Nesse contexto, há um entendimento, de certa forma majoritário – escrevemos assim pois não são poucos os governos que têm pressionado para a abertura, a nosso entender precoce, das escolas –, de que não é possível cumprir distanciamento social nas múltiplas unidades escolares. Isso ocorre pela própria natureza dos contatos que se dão entre as pessoas nesses *espaçostempos*, como pelo entendimento de que manter escolas abertas é ter um número muito grande de pessoas circulando nas ruas e em transportes públicos, desencadeando uma rápida contaminação e propagação da doença. Há, ainda, as diversas



questões de saúde que estudantes, professores e funcionários e suas famílias possuem e que podem caracterizar-se como agravantes em caso de contaminação pelo coronavírus.

Fora isso, gerir uma rede de educação estadual, principalmente em uma região com alto índice populacional, requer estar atento à diversidade de realidades dos municípios e às condições de atendimento na saúde pública que esses são capazes de oferecer à população. Vale sempre destacar que os estudantes das escolas públicas tendem a ser, em especial nas regiões periféricas dos estados e municípios, os mais vulneráveis, seja pela situação econômica, seja pela falta de acesso a atendimento básico de saúde e condições de cumprir as medidas sanitárias recomendadas. Daí, surgem diversas questões a serem pensadas e respondidas pela Seeduc-RJ – e outras secretarias de educação –, não apenas relacionadas ao ensino remoto e às dificuldades em sua realização, mas também que dizem respeito, por exemplo, à segurança alimentar dos estudantes.

Uma vez decretada a suspensão das aulas presenciais, os profissionais da educação tiveram antecipado o recesso de julho. Passado esse recesso, logo na primeira semana de abril, os professores, coordenação e direção foram orientados pela primeira vez institucionalmente a ingressar na plataforma Google Classroom, para ambientar-se e dar início a um curso de formação na própria plataforma. Na mesma semana, as turmas foram implantadas e, já na semana seguinte, iniciaram-se as atividades de ensino remoto.

A princípio, queremos destacar dois pontos: em primeiro lugar, chama a atenção a rapidez com que foi negociada essa parceria com uma plataforma digital e dado início às aulas remotas, sem nenhuma discussão com a comunidade escolar e formação prévia e consistente dos profissionais da educação. Além

disso, embora as direções tenham recebido a tarefa de contactar os estudantes e fazer um levantamento dos recursos tecnológicos que sua comunidade possuía, não parece ter sido levado em consideração que muitos estudantes afirmavam não terem computadores, pacote de dados de internet que possibilitasse acesso às plataformas ou, em alguns casos, *smartphones* para uso individual.

Chama-nos atenção, também, o fato do estado do Rio de Janeiro não ter recorrido à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), pertencente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, que desenvolve há anos educação a distância em parceria com diversas universidades brasileiras no estado. Por que não investir no conhecimento produzido pela Fundação Cecierj, órgão do próprio governo do estado?

São muitas as questões que se colocam acerca da iniciativa de adoção da Plataforma Google Classroom como tecnologia digital para atender à rede estadual de educação. No entanto, as questões não se limitam à escolha da plataforma. É necessário discutirmos as medidas adotadas diante do reconhecimento da alta exclusão digital das famílias mais pobres do estado do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, a Seeduc-RJ divulgou que entregaria aos estudantes chips de dados de acesso à internet para que pudessem acessar à plataforma digital. Logo, diante da evidente impossibilidade dessa medida, a secretaria divulgou que materiais impressos seriam entregues nas casas dos estudantes. Esse material ainda está sendo entregue (julho 2020) e, em muitos casos, a própria unidade escolar é que tem feito esse papel de local de entrega, uma vez que os Correios não dão conta de acessar todas as famílias.

Em junho, tem início também a transmissão de aulas pela televisão, visando atingir os

estudantes que não têm acesso à plataforma. As aulas eram disponibilizadas, a princípio, por professores voluntários da própria rede e transmitidas pela TV Band. Importante ressaltar o caráter voluntário desse trabalho porque, nesse contexto, os professores abrem mão do direito autoral dessas aulas, bem como a remuneração digna de quem adquiriu conhecimento por anos e se preparou para realizar esse ofício. O contrato milionário com a Empresa Rádio e Televisão Bandeirantes do Rio de Janeiro S.A. – no valor de 1 milhão e 80 mil reais<sup>4</sup> – foi alvo de muitas críticas por parte da comunidade escolar, sindicatos e mídia. Atualmente, as aulas são transmitidas pela TV Band e pela TV Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj).

Neste texto, daremos destaque à discussão acerca do uso da plataforma de conteúdos digitais para a realização do chamado ensino remoto. Vamos discutir essa escolha e alguns de seus “usos” (CERTEAU, 1994)<sup>5</sup> a partir de nossas vivências enquanto *praticantespensantes* desses cotidianos escolares.

Como nos ensina Santos (2020), embora todos nós – estudantes, professores, responsáveis, jovens, crianças e adultos – estejamos todos inseridos, pela cultura, em uma vida *on-line*, uma vez que nos comunicamos pelas redes sociais da internet, fazemos compras *on-line*, consumimos e produzimos conhecimentos via internet etc., isso não significa que a educação *on-line* possa acontecer sem que outros aspectos sejam considerados. Ainda que os estudantes do estado do Rio de Janeiro tives-

sem, em sua maioria, acesso à internet – e vale lembrar que parte dos professores também não tem –, isso não seria garantia da realização de uma educação *on-line*. Pois, como coloca a autora, a educação *on-line* requer, além do acesso ao digital em rede e às ambiências virtuais de aprendizagem, formação adequada para lidar com elas.

Nesse ponto, precisamos nos permitir pensar também para além da pandemia e da necessidade urgente de aproximar professores e estudantes, agora geograficamente dispersos. Precisamos nos questionar seriamente acerca dos investimentos que os governos fizeram, ou deixaram de fazer, para enfrentar a exclusão digital em nosso país. Se os estudantes da cidade do Rio de Janeiro não têm acesso a pacotes de dados que possibilitem assistir a vídeos curtos postados em uma plataforma, qual será o acesso dos estudantes do interior do estado? Qual será a realidade de crianças e jovens das periferias de regiões fora do Sudeste? E a educação dos estudantes do campo?

Silva (2010) nos questiona sobre a necessidade da educação, dos educadores e dos gestores da educação pública pensarem sobre o que se deve ensinar – ou o que não se pode deixar de discutir – em uma sociedade que vive a cibercultura. Segundo o autor, a cibercultura, esse novo ambiente comunicacional, cria um novo contexto social no qual a vida não está mais centrada na produção fabril e na mídia de massa, mas na informação digitalizada em redes *on-line*.

O contexto atual talvez sirva, entre outras coisas, para nos provocar com mais intensidade sobre a necessidade de denunciar e combater a exclusão digital e de educar e nos formarmos na cibercultura. Isso não significa afirmar que professores sejam resistentes às tecnologias ou que não saibam – ou não queiram aprender – a lidar com elas. Mais uma vez, somos seres inseridos na cibercultura e, logo,

4 Ver o *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, do dia 4 de maio de 2020, p. 13. Disponível em: [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VWtWT1JVNTZhM2RPVkJZGMF-QwUkZORTE1TURCT2VrRXhURLjyTWs1NIVYUk5NRWsw-VFVWWmVFNUVaM3BOUIZWNA==&p=MTM=&tb=Y29u-dHJhdG8mlzAxMzs=](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VWtWT1JVNTZhM2RPVkJZGMF-QwUkZORTE1TURCT2VrRXhURLjyTWs1NIVYUk5NRWsw-VFVWWmVFNUVaM3BOUIZWNA==&p=MTM=&tb=Y29u-dHJhdG8mlzAxMzs=). Acesso em: 20 abr. 2020.

5 A noção de “usos” de Certeau (1994) não se refere ao uso passivo dos artefatos existentes, mas nos remete à criação de algo novo a partir das muitas formas como os “praticantes” interagem com o que é produzido pelos *espaçostempos* de poder.

professores também vivem esse mundo digital em rede (alguns com maior facilidade que outros, claro). Isso significa dizer, sim, que precisamos aprender com essa experiência e toda a percepção dos impactos que a exclusão digital e econômica – que agrava a primeira – geram na vida de nossos estudantes. Precisamos aproveitar essa experiência para discutir o que é *aprenderensinar* na cibercultura.

Santos (2020) nos coloca uma questão urgente em sua fala. Ela afirma que, se queremos desenvolver educação *on-line*, temos que pensar os currículos *on-line*. Não sabemos se nosso objetivo será desenvolver cada vez mais uma educação *on-line* em nossos cotidianos escolares – ideia que nos parece bastante interessante –, mas sabemos que se faz urgente repensar os currículos nesse período outro que vivemos e, principalmente, no pós-pandemia.

## A transposição didática para os currículos virtuais: não deveríamos rever esses currículos?

Trazemos o *meme* a seguir (Figura 2) para conversarmos sobre as atividades propostas pelos professores nas plataformas *on-line*. Acerca dessas imagens – chamadas ordinariamente de *memes* – sabemos que têm um incrível poder de circulação nas redes e muitas apropriações sociopolíticas e culturais. A respeito dessa ideia, podemos definir “como uma imagem/texto com intencionalidade de transmitir uma ideia” (ALMEIDA et al, 2019, p. 60).

A Universidade Federal Fluminense (UFF) iniciou um museu<sup>6</sup> *on-line* com a história desses memes, que são descritos na página como: “um fenômeno típico da internet, e pode se apresentar como uma imagem ou analogia, uma frase de efeito, um comportamento difundido, um desafio. Memes são geralmente

<sup>6</sup> Site do Museu: <https://www.museudememes.com.br/>.

efêmeros”. Além disso, o *site* na internet ainda discorre sobre o nome, que foi definido por Richard Dawkins e provavelmente é uma adaptação do biólogo para o termo “mimeme” (de raízes gregas).

**Figura 2** - Meme acerca da educação remota

Professores normalmente: 2 trabalhos e 1 prova por bimestre.  
Professores na quarentena: 64 trabalhos, 37 relatórios, 2 tamanduás e 1 jaguatirica na minha mesa virtual pra ontem.



**Fonte:** Redes virtuais da internet.

Os memes sofreram inúmeros processos, marcados por alterações e agenciamentos, até se encontrarem nesse modelo atual: transferir uma mensagem de uma cabeça para outra de modo rápido, fácil compreensão e alto poder de viralização na rede. Na maioria das vezes, não sabemos sua criação ou origem, mas nos apropriamos dos seus muitos sentidos – e criamos tantos outros – para tratar uma temática ou assunto, geralmente articulados com humor:

Os memes passaram a representar, de modo muito mais objetivo, elementos da cultura popular nos ambientes virtuais. Hoje, memes são um fenômeno típico da internet, e podem se apresentar como imagens legendadas, vídeos virais ou expressões difundidas pelas mídias sociais. Próprios do universo das comunidades virtuais, eles são geralmente compreendidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como ‘besteira’ passageiro ou ‘cultura inútil’, fruto de sua utilização da linguagem do humor. (Site Museu do Meme, UFF, acessado em 21/04/20)

A Figura 2, assim, nos ajuda a pensar sobre as didáticas adotadas pelos professores em modos de educação remota. Porém, antes de tratarmos dessa questão, vale a pena destacar como compreendemos as imagens e com elas trabalhamos nas pesquisas com os cotidianos escolares.

Trabalhamos com as imagens porque com elas pensamos, sendo para nós “personagens conceituais” (DELEUZE e GUATARRI, 1992). Inspirados em Alves (2012), que nos indica como utiliza a ideia de “personagens conceituais” em nossas pesquisas e afirma:

[...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam. É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos ‘*espaçostempos*’ cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos.

Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: ‘conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes’. Para alguns (muitos?) isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘lôcus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transfor-

mar em nossos personagens conceituais. (ALVES, 2012, p. 12-13)

Ou seja, a partir de Deleuze e Guattari (1992), Alves (2012) reitera que “personagens conceituais” são dados significativos, elementos que possibilitam os processos de pesquisa, permitem formar teorias, pois são eles intercessores que fazem surgir questões e mobilizam nosso pensar sobre/com elas no desenvolvimento de nossas pesquisas.

Os “personagens conceituais” produzem agenciamentos em nós a partir das redes nas quais nos formamos e também ajudamos a tecer. Ou seja, eles mobilizam algo diferente em cada um de nós, de acordo com nossas experiências cotidianas e os *fazeressaberes* que nelas produzimos. Como atuantes nas redes públicas de ensino, uma de nós enquanto mediadora da Educação Superior a distância, outra enquanto professora da Educação Básica e outro enquanto coordenador pedagógico, podemos perceber, conversando com a imagem anterior, como alguns professores têm tido dificuldades em articular as adaptações das aulas presenciais para as aulas remotas. Os alunos nos procuram para relatar a quantidade de trabalhos e atividades (im)postas pelos professores o que dificulta continuar os estudos, por todos os atravessamentos existentes na educação popular.

Isso não significa que os docentes sejam cruéis ou que tenham por objetivo dificultar a vida dos estudantes. Para nós, esse acúmulo de atividades colocadas na plataforma de ensino remoto evidencia a falta de discussão acerca dos objetivos do ensino nesse momento e do que a grande maioria dos estudantes é capaz de apresentar como resposta nesse contexto. Não houve uma preparação para a implementação do ensino remoto. Os docentes foram orientados ao longo do processo a postar de uma a três atividades por dia de aula que teriam com cada turma na semana.

E, uma vez que não houve um pensar coletivo sobre esse processo e os “usos” possíveis desses *espaçotempos* virtuais, muitos docentes se perceberam solitários na tarefa de planejar e realizar suas “aulas” pela plataforma. Imaginando que nos encontros presenciais ao longo de uma semana era possível abordar conteúdos, promover a participação dos estudantes em atividades coletivas e realizar exercícios ou outras tarefas, parte dos docentes sentiu-se impelida a dar conta de repetir esse processo no ensino remoto.

É evidente que, nesse contexto, há uma tendência em vermos surgir na plataforma de ensino remoto reproduções/adaptações do que os docentes acreditam ser uma “aula” de qualidade no ensino presencial, buscando transpor para os *espaçotempos* virtuais o que acreditam ser boas *práticas pedagógicas* de ensino. Muitos professores tendem a postar textos, vídeos e outros materiais na tentativa de “dar conta” de expor satisfatoriamente os conteúdos a serem abordados; muitos trabalham em uma perspectiva dialógica, buscam estimular a participação dos estudantes e desenvolver atividades coletivas, entre outras. Da mesma forma, as atividades propostas aos estudantes também correspondem a uma adaptação daquilo que os docentes já apresentavam em suas salas de aula. E o resultado de todo esse esforço é a criação de novas maneiras de *aprenderensinar*.

Vale destacar que a dificuldade de grande parte dos estudantes em acessar a plataforma de ensino remoto adotada pela rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro gera um entrave na tentativa de realizar encontros síncronos entre esses e seus professores. Isso produz novo desafio: como abordar um conteúdo sem a possibilidade do encontro, da produção oral de conhecimentos por professores e estudantes, sem o debate? Tem sido uma tarefa nova para muitos docentes produzir um ma-

terial que “substitua” sua fala, sua presença e a presença dos próprios estudantes e suas colocações. Inclusive, podemos nos questionar se essa “substituição” é possível e desejável. Para muitos docentes, a experiência da autoria na produção de materiais escritos tem sido uma novidade. Essa sim nos parece ser uma experiência interessante sob muitos aspectos.

Em tempos tão complexos como o atual, não deveríamos pensar/produzir outros conhecimentos e ações pedagógicas, levando em consideração que as diversas *redes discentes-docentes* levam para as escolas um leque grande de *conhecimentossignificações* que são articulados nos múltiplos processos curriculares de que participam? Ao longo dos anos, a escola foi vista e pensada como um *lôcus* apenas de transmissão de conhecimentos. O que sabemos que de fato não é. A escola produz inúmeros sentimentos, afetos, relações, descobertas; no encontro com os outros, também nos encontramos em nossas múltiplas personas.

Temos a clareza de que os encontros presenciais permitem diversos caminhos, trocas e produção coletiva de saberes que se dão também na educação remota, porém de outras formas. E por esse motivo gostaríamos de salientar que se os meios e processos são outros, como manter as mesmas práticas no ambiente virtual? As adaptações – mais do que elas, a criação de algo novo – necessitam ocorrer para que haja uma ampla possibilidade de entendimento e realização das atividades. A escola não pode estar limitada apenas à transmissão de saberes.

Recorremos a Lopes e Macedo (2011) quando discutem a teoria da transposição didática e da recontextualização que concerne justamente em descrever como esse processo se desenvolve, no qual a escola não é um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas “participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes so-

ciais para fim de ensino” (p. 105). Assim, percebemos o quanto os currículos e a tessitura dos saberes são dinâmicos e estão, o tempo todo, em transformação para atender a essas novas demandas que surgem e circulam nos tantos *dentrofora* dos cotidianos das escolas. Nesse sentido, essas autoras dizem que este

[...] é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras necessidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 106)

As autoras tocam justamente no que concerne essa transposição dos saberes universitários para os *espaçostempos* escolares, ratificando que os currículos precisam ser adaptados com as realidades dos *saberesfazeres* nos cotidianos escolares. E clarificam que os contextos por quais passamos necessitam inferir nos currículos vigentes, fazendo-os passíveis de modificações e adaptações.

Um de nós, enquanto coordenador pedagógico, acompanha, orienta e presta suporte aos professores neste momento, mesmo que por via *on-line*, e destaca o empenho relevante da classe, que em condições precárias, consegue *mover a máquina* e realizar um trabalho com maestria. Apesar de todos os pesares, articulam “táticas” (CERTEAU, 1994) que permitem fazer um trabalho com decência e dignidade, mesmo sem cursos ou capacitações. Muitas reuniões são realizadas de modo *on-line* para

que possam estar sempre em contato em conversas uns com os outros.

As nossas trajetórias nos marcam e é através delas que tecemos nossas redes de *conhecimento* significações, estabelecendo conversas porque “a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (CERTEAU; GIARD, 2017, p. 337). As conversas, que muitas vezes se dão a partir de situações vividas, são para nós potentes intercessores, nossos “personagens conceituais” (DELEUZE E GUATARRI, 1992), assim como as imagens e os sons. São também importantes para Certeau e Giard (2017), que nos perguntam, diante das negações da ciência moderna: “como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?” (CERTEAU, GIARD, 2017, p. 338). Os autores nos apresentam a descrença que a ciência revela nas conversações, porém eles a entendem como potentes personagens conceituais que revelam informações importantes e nos fazem pensar sobre os cotidianos em que estamos inseridos.

Nessas conversas entre professores e entre esses e os estudantes, podemos identificar muitas dificuldades em nossas práticas nesse novo contexto. Um exemplo que trazemos para o texto é o uso de filmes longos, como artefatos pedagógicos, sem se dar conta das muitas implicações decorrentes dos diversos cotidianos, tais como: se todos possuem internet capaz de passar o filme, qual a longevidade da atividade – pois existem outras disciplinas também –, o tempo usado pelos alunos – muitos precisam trabalhar fora/dentro de casa – etc. Ou seja, variáveis que precisam ser consideradas e que podem tornar a escola remota um pesar para os estudantes.

Estimulados a pensar através dessas implicações, acreditamos ser necessário rever os currículos e adaptar as formas como iremos



praticá-los no modelo vigente. Se os meios com os quais lidamos mudaram, por motivos de força maior, precisamos também modificar as formas com as quais exercemos nossas ações pedagógicas, ou seja, *práticas pedagógicas*

alinhadas às necessidades contextuais em que vivemos.

## Os desafios (im)postos pelas desigualdades de acesso

**Figura 3 e 4** - Charges acerca da pandemia e a desigualdade social



**Fonte:** <https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/charges-da-pandemia/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

**Fonte:** <https://blogdoaftm.com.br/charge-educacao/>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Trazemos essas charges para dialogarmos com as dificuldades descortinadas desse período de pandemia do coronavírus. A Figura 3 expõe uma família em situação de rua que não pode receber o benefício do governo federal, pois todo o trâmite para pagamento é necessário ser feito de modo tecnológico e *on-line*, revelando um país que sempre existiu e ao longo de décadas naturalizamos suas desigualdades.

Ainda temos mais um problema bastante relevante em períodos de escolas públicas fechadas: a merenda escolar. É notório que muitos estudantes precisam da comida ofertada nas escolas, muitos inclusive permanecem nas escolas após os horários das aulas, esperando o momento das refeições. E é justamente essa a realidade retratada na Figura 4: as impossibilidades trazidas pela desigualdade social no que se refere às refeições de crianças e adolescentes de muitos lares do país.

A realidade na educação pública se configura de modo muito complexo, pois a instituição escola é um *espaçotempo* que assume muitas significações para esses estudantes. É um lugar<sup>7</sup> onde podem fazer suas refeições, estar em segurança – muitos relatos de agressões domésticas –, fugir de outros *espaçostempos* divididos/compartilhados e dominados pelo poder paralelo; é um lugar de acesso gratuito e onde podem ficar com certo conforto e segurança.

A rede estadual de educação (Seeduc-RJ) aderiu às aulas remotas ainda no final de março de 2020; no entanto, é perceptível que o uso feito pelos estudantes é muito baixo: cerca de 50% da escola que um de nós trabalha – dados informados pela MetroV<sup>8</sup> –; e cerca de

7 "Lugar" neste caso refere-se ao conceito geográfico de "Lugar", do livro *Geografia: conceitos e temas* (1995), que é um espaço vivido entrelaçado de sentimentos.

8 Significa Metropolitana V, que é uma divisão existente



12,5% em uma escola noturna da zona norte do Rio de Janeiro na qual outra de nós leciona (evidenciando os múltiplos mundos existentes dentro da rede estadual). Quando acessamos a plataforma, percebemos a grande evasão dos alunos, sendo os dados de acesso menores a cada semana. As justificativas dos estudantes são as mais variadas, como: falta de computadores e *notebooks*, não possuem internet em casa, não possuem dados para internet móvel, divisão de um aparelho telefônico para toda a família, afazeres domésticos, alguns precisam ir para a rua trabalhar – forma de ajudar pais desempregados –, engrossando, em sua maioria, a massa de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada em um país onde mais de 41% da população ativa vive a realidade do trabalho informal<sup>9</sup>. Contudo, ainda percebemos que dentro da escola pública existem muitas escolas diferentes.

Nesse cenário, precisamos destacar ainda o Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA), composto em sua maioria por jovens maiores de 18 anos e pessoas com mais idade – acima dos 50 anos – e que praticamente se extinguiu nesta escola usada como estudo de caso. Ressalvamos que existem turmas inteiras sem nenhum acesso de estudantes à plataforma. Estudantes do NEJA, em sua maioria, precisam trabalhar para o sustento do lar e muitos outros têm dificuldade em lidar com a tecnologia, além da falta dos artefatos tecnológicos necessários à utilização da plataforma.

Nas últimas semanas, como forma de adaptar as plataformas usadas, criamos grupos das turmas no WhatsApp e as aulas são ministradas por ali, onde temos conseguido maior par-

na Seeduc para organização das escolas, corresponde ao município de Duque de Caxias (RJ).

9 Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/02/informalidade-atinge-recorde-em-19-estados-e-no-df-diz-ibge.shtml#:~:text=S%C3%A3o%20considerados%20informais%20os%20trabalhadores,estabilidade%20com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202018>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ticipação dos estudantes. Ainda assim, sem as condições necessárias, há relatos de muita dificuldade por causa dos aparelhos telefônicos utilizados e os planos de uso de internet.

**Figura 5** - Charges acerca do estudo remoto



**Fonte:** Redes virtuais da internet.

Observamos que para garantir o sucesso das atividades remotas precisamos transpor as dificuldades de acesso aos artefatos que permitam acessibilidade às aulas e às plataformas *on-lines*. Essa é uma dificuldade importante, mas não a única. Em muitas residências, mesmo a casa tendo acesso aos artefatos tecnológicos, nem sempre há um para cada membro da família. Os pais estão trabalhando em casa e cumprem o horário de seus empregos, o que não os deixa livres para mediar as aulas remotas com seus filhos e professores. E, ainda em um mundo que se encontra dependente das redes de conexão com a internet, muitas vezes esta falha e ninguém consegue uma conexão suficiente para suportar as necessidades de todos.

O momento de pandemia escancara toda nossa desigualdade social tratada com banalidade, desde a formação do Brasil, por parte da sociedade. Coloca em patamares, níveis e processos totalmente distintos estudantes de escola públicas e privadas e aponta, inclusive, os muitos cotidianos vividos dentro de uma mesma escola pública. As camadas de pobreza

se configuram em camadas de exclusão: quanto mais pobre, mais excluído ainda dos processos formativos vigentes em tempos remotos, sendo a questão social, junto à violência e questões pedagógicas, um dos fatores que contribuiu para o aumento dos índices de evasão escolar.

Esse momento evidencia também os esforços físicos e psicológicos que recaem sobre os profissionais da educação, tanto os da rede pública quanto os da rede privada. Os profissionais da educação da rede estadual do Rio de Janeiro enfrentavam, antes da pandemia de COVID-19, a dura realidade da falta de reajuste salarial desde 2014, da cobrança em torno de resultados, da falta de condições de trabalho dignas em muitas escolas, das experiências de violência em algumas outras, do assédio moral por parte de algumas equipes de direção e do governo, das incertezas acerca da permanência em suas escolas diante do fechamento de turmas etc. Atualmente, soma-se a essa realidade a experiência do trabalho remoto não planejado e sem formação adequada, o surgimento de novas cobranças referentes ao domínio de tecnologias e produção de atividades, um aumento da carga horária efetiva de trabalho – uma vez que muitos profissionais têm sido solicitados fora de seu horário de trabalho –, as pressões para mostrar uma eficiência e produtividade em uma lógica de trabalho totalmente nova para a maioria.

É óbvio que essa não é uma experiência vivida apenas pelos profissionais de educação da rede estadual do Rio de Janeiro, estendendo-se aos profissionais de outros estados e municípios e aos da rede privada, que ainda precisam lidar com a ameaça do desemprego.

Nota-se com isso um acúmulo de atividades às quais os professores e estudantes precisam lidar, ajustando suas vidas pessoais e profissionais para sobreviver e produzir em um mundo pandêmico, adoecendo física e psicologicamente.

## A pandemia, a urgência de respostas a esse contexto e o adoecimento social

**Figura 6** - Meme acerca do trabalho dos professores na educação remota



Fonte: <http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>. Acessado em: 22 jun. 2020.

A Figura 6 evidencia as múltiplas tarefas de uma professora em tempos de trabalho remoto. Além da adequação à nova forma de trabalho, no que tange estudar, preparar aulas em novos formatos, dominar o uso das novas tecnologias, a profissional se vê enredada nos muitos afazeres domiciliares, como a questão essencial da alimentação. Nesse aspecto, vale ressaltar que a imagem é de uma mulher e nos mobiliza também a pensar como as mulheres são as que mais têm sofrido com a sobrecarga de trabalho nesse tempo de pandemia.

Acrescentamos que são as mulheres que se dedicam semanalmente, em média, 8 horas a mais que os homens às tarefas domésticas ainda que ambos trabalhem fora de casa. Em um contexto de pandemia e isolamento social, o tempo dedicado a essas tarefas tende a aumentar, ficando mais uma vez as mulheres à frente dos cuidados com a casa, a alimentação e o acompanhamento dos filhos, quando existem. São as mulheres que têm dado conta de

manter seus empregos realizando o serviço de suas casas, ao mesmo tempo em que acompanham as aulas remotas dos filhos e zelam pelas ações de cuidado com outros membros da família, principalmente os idosos.

A rotina diária da casa foi invadida por uma nova ordem mundial determinada pelo vírus. Não há mais como se valer de “táticas de praticantes” (OLIVEIRA, 2008) já estabelecidas. A ideia de “táticas” está associada à ideia de “estratégias”, em Certeau. Oliveira as destaca da seguinte forma:

[...] estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais [...]. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1994:102 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Todos esses fatores presentes nessas experiências vividas no período pandêmico geram transtornos à saúde física e psicológica. Estudantes e profissionais da educação sofrem com as incertezas acerca do futuro, com a ansiedade gerada pelas pressões sofridas e, que jamais podemos esquecer, com a possibilidade do contágio pelo vírus ou mesmo com a experiência da doença com alguém de suas famílias ou consigo mesmo.

Sobre esse contexto de adoecimento social, pensamos ser interessante acrescentar alguns dados. A desigualdade social e a questão econômica são fatores que aumentam os riscos de contaminação e morte por coronavírus. Logo, os pretos, pobres e de baixa escolaridade, gru-

pos nos quais se encaixam a maioria de nossos estudantes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, são os mais vulneráveis<sup>10</sup>. São também os grupos mais pobres que têm maiores dificuldades em obter tratamento para problemas físicos, mas também psicológicos. Quanto aos profissionais de educação, por exemplo, os transtornos mentais corresponderam à metade dos motivos de afastamento do trabalho em 2018<sup>11</sup>. Além disso, segundo pesquisa do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ), os professores estão em uma das profissões de maior risco de contágio pelo coronavírus, com índice de risco acima de 70%<sup>12</sup>.

**Figura 7** - Charge que demonstra as dificuldades enfrentadas em áreas geográficas distintas



**Fonte:** Redes virtuais da internet (WhatsApp).

<sup>10</sup> Sobre essa questão, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 22 jul. 2020.

<sup>11</sup> Ver: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/25/metade-dos-professores-afastados-na-rede-estadual-do-rj-pedi-licenca-por-problemas-psi-quiatricos.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

<sup>12</sup> Ver: <https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/coronavirus-pesquisadores-mostram-profissoes-com-risco-de-contagio&sa=D&ust=1595545687291000&usg=AFQjCNHkuNkPinR45R-BTONv5mBccwXoK9w>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Essa percepção das desigualdades sociais que marcam as muitas realidades das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro tem gerado intenso debate entre grupos de professores acerca da utilização ou não da plataforma e quais “usos” dela são mais coerentes com aquilo que buscamos defender ao longo de tanto tempo: uma educação pública de qualidade. Há quem argumente que, enquanto profissionais comprometidos com a educação das crianças, jovens e adultos das camadas mais vulneráveis da população, não devemos fazer uso da plataforma escolhida pelo governo estadual, de forma a não compactuar com um sistema que parte de nós considera excludente. No entanto, sabemos que a recusa em trabalhar através da plataforma gera questões administrativas e financeiras, uma vez que o trabalho em domicílio está sendo computado e fiscalizado pela “presença” dos professores na plataforma.

Muitos pontuam que não se trata de negar o uso da plataforma, mas usá-la denunciando seu caráter excludente e posicionando-se de forma a contestar que as atividades remotas sejam consideradas como forma de avaliação dos estudantes. Esses profissionais da educação defendem que a plataforma é uma ferramenta de interface entre os professores e os estudantes – ainda que muito poucos – e que, por isso, deve ser explorada, além de buscarmos outras formas de contato, como o Facebook, o telefone e o WhatsApp, citado anteriormente.

Acerca dessa questão, percebemos um conflito vivido por muitos docentes – e que é também uma das faces do adoecimento – entre a urgência de denunciar que o modelo de ensino remoto escolhido pela Seeduc-RJ é excludente e a necessidade de manter contato com os estudantes (ainda que não seja a maioria deles). Além disso, há as questões administrativas e todas as pressões sofridas pelos docentes

que são, muitas vezes, aqueles que garantem o sustento de suas famílias. Mais uma vez, o docente se vê com uma decisão difícil a tomar e assumindo para si parte da responsabilidade pela manutenção dos estudantes nas escolas. Se no ensino presencial cabe ao estudante ir à escola – ainda que criemos formas de incentivá-lo a não abandoná-la –, no ensino remoto, a “ida à escola” passa pelo contato com o professor. Nesse contexto, como lutar por uma educação de qualidade? Quais “usos” fazer dessa plataforma em meio à pandemia, levando em conta as dificuldades de acesso e a denúncia de práticas excludentes, mas também considerando a necessidade de ser, talvez, o elo que mantém parte desses estudantes em contato com os *espaçotempos* escolares, evitando que alguns evadam no retorno? Como “usar” esta plataforma para tecer novas discussões tão urgentes nesse período? Como tecer um novo currículo nessas novas redes?

## A experiência de um curso de graduação a distância no período pandêmico

Uma de nós atua como mediadora no curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pelo consórcio Cederj<sup>13</sup> em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e nos apresenta, brevemente, que nessa forma de ensino também houve adaptações.

A primeira delas foi a suspensão dos encontros presenciais, uma vez que o curso é semipresencial. Na disciplina, prevíamos uma oficina com carga horária de 8 horas presenciais oferecidas em um único dia. Nela, o estudante participava de um encontro prático em que a troca de conhecimentos e afetos era vivenciada por todos e mediada pelo professor.

<sup>13</sup> Consórcio de universidades do estado do Rio de Janeiro que oferece diversos cursos de graduação, na modalidade semipresencial.



Posteriormente, a disciplina seguia de modo *on-line*.

Considerando uma disciplina que implica em atividades práticas, a exclusão do encontro presencial foi uma grande perda, pois nessa experiência podíamos “*ver os olhinhos brilhantes dos estudantes*” a cada conexão sobre as *prácticasteorias*. Esse encontro foi substituído por um *chat* na plataforma utilizada pelo curso, no caso o Moodle<sup>14</sup>. E por que não utilizar plataformas com imagem como o Zoom ou o Meet? Pensamos que ao utilizar o ambiente virtual ao qual o estudante estava acostumado e possuía acesso gratuito, facilitaríamos a navegação da maior parte dos estudantes. Mas ainda assim, muitos não seriam contemplados, uma vez que os laboratórios de informática, disponibilizados nos polos de atendimento, estariam fechados. Importante ressaltar que o Cederj disponibilizou o aplicativo da plataforma para *smartphones* antes da pandemia, o que foi um facilitador nesse momento.

É muito importante, em um curso a distância, que ocupemos o ambiente virtual e utilizemos um desenho didático em que os *hiperlinks* funcionem para facilitar o acesso a vídeos, a imagens, a textos e, por consequência, estimulando a navegação por diferentes conteúdos disponibilizados na rede. Dessa forma, acessamos uma das redes que Alves (2016) nos ensina: a da *prácticateoria* de produção e “usos” das mídias.

Ao longo do semestre, estimulamos os estudantes a navegarem pela disciplina através de uma atividade que implica a interação através de um fórum da plataforma. Dessa forma, estudantes e mediadores mantêm um diálogo a respeito de suas descobertas e aprendizados, podendo compartilhar em grupos a elaboração dos trabalhos. A atividade previa a criação coletiva de um projeto com tema livre e, ao final, a elaboração de um relatório no qual os estudan-

tes fariam a narrativa de seus aprendizados e de como foi vivenciar esse processo.

Alguns deles não entregaram seus relatórios no prazo e foram procurados pelos mediadores através de *e-mails* e mensagens. Muitos colocaram a dificuldade em lidar com a pandemia, principalmente pela perda de parentes e empregos, sobrecarga de trabalho e outros motivos. Agradeceram a nova oportunidade de entrega do relatório, pois, haviam participado de praticamente todas as solicitações e interações e efetivamente havia aprendizados a narrar.

Ao término do curso, percebemos a necessidade de incentivar mais os estudantes a participarem da disciplina e desenvolvemos jogos para estimular essa navegação. Criamos vídeos explicativos expondo a tela da plataforma para, dessa maneira, minimizarmos dúvidas que poderiam ocorrer durante a navegação. Avaliamos acertada a decisão de manter um contato estreito com o estudante ao longo do curso e mesmo ao término dos prazos, pois foi graças a essa flexibilização que muitos não abandonaram a disciplina.

A experiência nos apresenta a importância do contato físico no processo de *aprendizagem* e de como ele fez falta nesses tempos pandêmicos. Contudo, na educação *on-line*, é possível estabelecermos contatos afetivos, desde que estejamos atentos às oportunidades oferecidas pelas ferramentas que nos são disponibilizadas. Como dissemos no início, a interação é essencial e pode ocorrer de diferentes formas, desde que tenhamos os artefatos tecnológicos corretos a nossa disposição.

## À guisa de conclusão

É impossível negar as dificuldades (im)postas por todo um sistema, que envolve quase todos os inseridos no contexto educacional, em estágios estressantes de cobrança, esgotamento físico e intelectual, dúvidas, adoecimento so-

<sup>14</sup> Plataforma de aprendizado *on-line*.

cial e impossibilidades do jugo financeiro existentes há muitos anos e que se agravam com a pandemia.

Contudo, vivenciamos relatos de colegas de profissão de que, apesar de tudo, estão reinventando suas práticas pedagógicas, criando processos de *aprendizagem* em currículos adaptados ao contexto em que vivemos.

Da noite para o dia, parte de nós viu uma nova forma de educar adentrar os *espaços-tempos* escolares. Da noite para o dia, professores tornaram-se *youtubers*. Da noite para o dia, aprenderam a lidar com as tecnologias as quais não tinham muito domínio, principalmente aqueles que não nasceram na era digital. E o mais interessante de tudo: todos se ajudaram. Todos, virtualmente, se deram as mãos.

E essa nova fase veio para ficar, pois foi compreendido que é possível. Embora saibamos que muitos professores já atuavam com desenvoltura na cibercultura – não apenas utilizando artefatos tecnológicos em suas aulas, mas também produzindo-os, para a grande maioria, foi de modo repentino. Além disso, fica evidente, após esse processo, que o país necessita investir em tecnologia e ciência. Torna-se latente a discussão acerca da exclusão digital.

Podemos, a partir dessa experiência tão sofrida do distanciamento social e de um ensino remoto feito em atropelos, descobrir e encarar o desafio de reinventar uma educação presencial – pois não abrimos mão dessa modalidade – que seja pública, de qualidade, dialógica e, ao menos em parte, também *on-line*.

Esse processo faz parte do *aprenderensinar* na cibercultura e combater uma das desigualdades que assolam nosso país: a desigualdade de acesso à tecnologia e à internet e a exclusão social que essas geram. (Re)inventar uma educação presencial e *on-line* é tirar proveito de outras potencialidades e entender que uma

completa a outra e o que é mais importante: a produção de *fazeressaberes* em nossas redes educativas.

Alves, Andrade e Caldas (2019) nos apontam o que entendemos por nossos movimentos nesses novos tempos:

Como as redes educativas que criamos, traçamos possibilidades de caminhos que vão mudando e nos questionam, permanentemente. Não fincamos raízes – viver os cotidianos nos mostra isto: os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferente ‘conversas’ em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus *fazeressaberes*, de suas criações. (ALVES, ANDRADE, CALDAS, 2019, p. 22, grifo das autoras)

Professores de todas as esferas aceitaram o desafio educacional desses novos tempos; dando seu melhor pela continuidade do trabalho, resistem e criam cotidianamente. Também é preciso lutar por uma nova realidade de trabalho e valorização do *fazersaber* docente. Retornar às escolas cientes da precarização das condições de exercício da profissão e da necessidade de combater o modelo neoliberal de escola e sua própria percepção do trabalho é urgente para combatermos esse contexto de adoecimento social ao qual está submetida boa parte dos profissionais da educação brasileira, com destaque para os docentes do estado do Rio de Janeiro citados neste texto.

Há de se ter coragem, há de se ter esperança, há de se ter engajamento em uma luta histórica e coletiva que, sem dúvida, vem ganhando novas cores e percepções ao longo dessa experiência de pandemia que, esperamos, sacuda algo em nós. *Apesar de você, amanhã há de ser outro dia...*

## Referências

ALMEIDA, Wallace; OLIVEIRA, Rosimery & SANTOS, Edméa. A discursividade dos memes- mimitizan-

do-se nas redes educativas. **Revista Periferia - Educação, Cultura e Comunicação**, v. 11, n. 2, maio/ago, p. 57-89, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39246>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Nilda. A formação com as imagens. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 235-252, jun./out. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25509/18106>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons**. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. 2012. (Projeto de Pesquisa).

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; MANHÃES, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Criar currículo no cotidiano**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 1 - 22.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise entre ciência e ficção**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª edição. São Paulo: Ed. Autêntica. 2017.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª Ed., 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 153-254.

LATOUR, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. Tradução: Débora Dąnowski e Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: <https://n1edicoes.org/008-1>. Acesso em: 6 abr. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículos**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-65.

SANTOS, Edméa. Edméa Santos: Participação na live “Educação a Distância: Universidade e Pandemia” [abr. 2020]. Mediadora: Geovana Lunardi. Canal no YouTube: **ANPEd** Nacional, 2020. 1 vídeo (58 min. 34 seg.). Live transmitida ao vivo pelo Facebook, em 15 abr. 2020, como parte do projeto “Lives ANPEd Presente na Quarentena”, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&t=3035s>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Edméa. & WEBER, Aline. **A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais**. *teccogs* n. 7, p. 42-60, jan.-jun, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52849/34675>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, jan.-jul. 2010, p. 36-51. Disponível em: [https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maria B.; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Gênero e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/dos com os cotidianos escolares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 33-50, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30538>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em: 30/07/2020

Aprovado em: 03/02/2021



**Joana Santos** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de História das redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) – e mediadora presencial do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da UERJ. Membro do grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* [joribeiro87@gmail.com](mailto:joribeiro87@gmail.com)

**Marcelo Machado** é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Geografia na rede privada do Rio de Janeiro e coordenador pedagógico na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Membro do grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. Bolsista FapeRJ. *E-mail:* [mar\\_chado@hotmail.com](mailto:mar_chado@hotmail.com)

**Maria Moraes** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mediadora do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) da UERJ e pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) – grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. *E-mail:* [mariamoraiss@yahoo.com.br](mailto:mariamoraiss@yahoo.com.br)

# NARRATIVAS SOBRE A SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

■ LAYTA SENA RIBEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-6942-5707>

Universidade Federal do Vale do São Francisco

■ MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO

<http://orcid.org/0000-0003-1196-7383>

Universidade Federal do Vale do São Francisco

## RESUMO

Objetivou-se compreender a saúde mental de adolescentes no período de isolamento social, vivenciado a partir da pandemia de COVID-19, buscando conhecer quais contextos de risco e proteção estão disponíveis nas conexões existenciais formadas pelos adolescentes, investigadas através da entrevista narrativa e avaliada sob a perspectiva da análise de conteúdo pautada pela hermenêutica intercristica de Macedo (2009), ou seja, quais condicionantes aumentam a probabilidade de que se suceda alguma consequência indesejável à saúde e quais elementos estão ligados aos recursos pessoais e subjetivos que diminuem a produção do risco. Os resultados foram organizados em três temas: repercussões da vivência em isolamento; o isolamento como ponte de aproximação intrafamiliar; e os sentidos manifestos pelo afastamento temporário da escola. Notou-se um grau de sofrimento psíquico relevante na vivência dos estudantes no isolamento, ainda que a maioria tenha criado projetos de sentido para o enfrentamento dessas condições e tido a família como rede de apoio. Atestou-se como significação coletiva o reconhecimento da importância da escola na proteção das condições de vida dos adolescentes. Conclui-se que o isolamento social proporcionou um momento de contemplação dos estudantes frente a esse período extraordinário. Assim, ratificou-se a importância da escola pública na vivência de adolescentes.

**Palavras-chave:** Adolescência. Coronavírus. Entrevista narrativa. Escola. Saúde mental.

## ABSTRACT **NARRATIVES ON THE MENTAL HEALTH OF ADOLESCENTS IN CORONAVIRUS TIMES**

The objective was to understand the mental health of adolescents in the period of social isolation, experienced from the pandemic of COVID-19, seeking to know which contexts of risk and protection are available in the existential connections formed by adolescents, investigated through the narrative interview and evaluated from the perspective of content analysis guided by Macedo's intercritical hermeneutics (2009), that is, which conditions increase the likelihood that an undesirable consequence will happen health and what elements are linked to personal and subjective resources that reduce the production of risk. The results were organized into three themes: repercussions of the isolation experience, the isolation as a bridge for intra-family approximation and the meanings manifested by the temporary withdrawal from school. A significant degree of psychological distress was noted in the students' experience in isolation, even though most of them created meaning projects to face these conditions and had the family as a support network. Collective recognition of the importance of school in protecting adolescents' living conditions was attested as a collective signification. It is concluded that the social isolation provided a moment of contemplation for the students in the face of this extraordinary period. Thus, the importance of the public school in the experience of adolescents was ratified.

**Keywords:** Adolescence. Coronavirus. Narrative Interview. School. Mental Health.

## RESUMEN **NARRATIVAS SOBRE LA SALUD MENTAL DE LOS ADOLESCENTES EM TIEMPOS CORONAVIRUS**

El objetivo fue comprender la salud mental de los adolescentes en el período de aislamiento social, vivido a partir de la pandemia de COVID-19, buscando conocer qué contextos de riesgo y protección están disponibles en las conexiones existenciales formadas por los adolescentes, investigadas a través de la entrevista narrativa y evaluadas desde la perspectiva del análisis de contenido guiado por la hermenéutica intercrítica de Macedo (2009), es decir, qué condiciones aumentan la probabilidad de que se produzca una consecuencia indeseable. suceder la salud y qué elementos están vinculados a recursos personales y subjetivos que reducen la producción de riesgo. Los resultados se organizaron en tres temas: repercusiones de la experiencia en aislamiento, el aislamiento como puente de acer-

camiento intrafamiliar y los significados manifestados por el retiro temporal de la escuela. Se notó un grado significativo de malestar psicológico en la experiencia de los estudiantes en el aislamiento, aunque la mayoría de ellos crearon proyectos significativos para enfrentar estas condiciones y tuvieron a la familia como red de apoyo. El reconocimiento colectivo de la importancia de la escuela en la protección de las condiciones de vida de los adolescentes se atestiguó como un significado colectivo. Se concluye que el aislamiento social brindó un momento de contemplación para los estudiantes frente a este período extraordinario. Así, se ratificó la importancia de la escuela pública en la experiencia de los adolescentes.

**Palabras clave:** Adolescencia. Coronavirus. Entrevista narrativa. Colegio. Salud Mental.

## Introdução

A saúde mental é um tema complexo e de amplo interesse de investigação nas áreas do conhecimento e em suas respectivas aplicabilidades e práticas. A questão da saúde mental ganha um contorno especial na contemporaneidade justamente por causa dos atravessamentos culturais, históricos, econômicos, políticos, religiosos e ideológicos, próprios do período. No recorte temporal e local atual, há marcas indeléveis desses atravessamentos problematizados como “sociedade do cansaço” (HAN, 2017), “mundo líquido” (BAUMAN 2001), “sociedade do consumo” (BAUDRILLARD, 2008), perpassadas pela “necropolítica” e pelo “colonialismo” (MBEMBE, 2011) que, em linhas gerais, apontam para vivências humanas tingidas pelo produtivismo, alta performance, competitividade, individualismo, esgarçamento das relações socioafetivas, consumismo desenfreado e acrítico, construção de identidades homogêneas e massificadoras, suspensão de direitos e desumanização nos níveis micro e macro sócio-político, sendo apontados, portanto, como contextos para o processo de adoecimento da humanidade. Não é por menos que a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 20% da população mundial

sofre algum tipo de transtorno mental. Dentre esses transtornos, destaca-se aqueles caracterizados por algum tipo de autoagressão.

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) Brasil (2018), morrem por ano 800 mil pessoas por suicídio, representando, no caso dos jovens entre 15 e 29 anos, a segunda maior causa de morte no mundo, tratando-se, portanto, de um grave problema de saúde pública. No período entre 2011 e 2016, as notificações de autoagressão e tentativa de suicídio na faixa etária da adolescência entre 10 e 19 anos foram expressivas no Brasil (BRASIL, 2017), oportunizando, com isso, a criação da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, representada pela Lei nº 13.819/19 que determina a notificação compulsória por estabelecimentos de saúde e de ensino públicos e privados de casos de violência autoprovocada, tentativas de suicídio e suicídio consumados (BRASIL, 2019).

Segundo a literatura, os transtornos psicológicos vividos pelos adolescentes são demonstrados a partir de vivências com *bullying*, seja o estudante agressor ou vítima, com o fenômeno da insatisfação corporal, por baixa autoestima, pela depressão, pela violência

doméstica, pela pressão e estresse para o ingresso em cursos superiores via o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Muitos desses adolescentes agravam seus estados de saúde por conta do uso de substâncias psicoativas, tentando dar conta de uma menor crença na autoeficácia para aplacar as aflições causadas por abuso sexual por causa das dificuldades de enfrentamento e resolução de problemas, entre outras difíceis questões que trazem no âmago de suas fragilidades ou até as disfunções nos vínculos socioafetivos (GARCIA et al, 2018; SOUZA; TEIXEIRA, 2016; BURGOS et al, 2018; CRONEMBERGER et al, 2019).

Um aspecto novo emerge em meio aos contextos contemporâneos impactando sobremaneira a humanidade. Insta, portanto, pensar a saúde mental nas restrições sociais propiciadas pela COVID-19, o que, indubitavelmente, implica compreender esse período específico e algumas questões já conhecidas sobre a subjetividade humana e, de modo particular, a saúde mental de adolescentes.

Segundo aponta Dunker (2020), os desejos e expectativas são influenciados não só pelo passado e presente, mas pela projeção do futuro e de sonhos que se formam a fim de movimentar as pessoas em direção a projetos. Para tanto, existe uma perspectiva de controle que se gera com a intenção de apreensão e dominação da realidade, principalmente no que diz respeito à forma de se relacionar com os outros e com a natureza. Por conta dessa imprevisibilidade causada pela pandemia, a angústia, que é constitutiva, se mostra ainda mais reveladora no tempo presente, desalojando o homem contemporâneo de suas certezas.

Ainda para o autor, percebe-se que a vivência com o novo coronavírus atravessou processos característicos que o Brasil tem experienciado, no tocante à segmentação social de narrativas e à vulnerabilidade econômica de

certas coletividades, bem como o desmonte de direitos trabalhistas. Boaventura de Souza Santos (2020) alerta sobre “a quarentena da quarentena” configurada pelo agravamento das condições de vida de grupos sociais já marginalizados dos processos decisórios, políticos, econômicos e educacionais, sinalizando, com isso, as desigualdades existentes na vivência do isolamento social como determinação de saúde para prevenção ao vírus.

Outro aspecto também debatido pelo Boaventura de Souza Santos (2020) concerne ao acesso aos serviços de saúde, considerando as iniquidades sociais, como distância dos serviços, o abarrotamento dos atendimentos e as condições de estrutura da rede de atenção à saúde, o que causa a cronificação ainda maior de problemas substanciais. Para o autor, a fragilização de pessoas já invisibilizadas, inclusive no que diz respeito às condições de sofrimento psíquico, acaba por ser maior, já que essas assimetrias geram, naqueles que não estão habituados a essas questões, pânico e apatia.

O tema da saúde mental é vinculado a campos complexos de conhecimento que podem ser ligados a uma visão biomédica, em que o sofrimento psíquico e as suas dificuldades de elaboração simbólica são marcados pelo manejo dos sintomas de forma problemática, pelas crises de produção de sentido e pelas barreiras nas conexões existenciais e interacionais. Todavia, esta noção não é a única mediação para o entendimento da saúde mental, já que o processo de saúde-doença pode ser englobado também a partir da sua relação com a positividade, no que diz respeito às capacidades e potencialidades da vida, constituindo, assim, uma perspectiva mais integradora, no qual o ser humano e suas experiências são compreendidas por uma lente biopsicossocial e idiossincrática (AMARANTE, 2007; FILHO, 2011; GOMES; MERHY, 2014).

A compreensão de saúde mental percebida pelos autores se dá por meio da análise das condições de vida dos sujeitos, entremeadas pelas distintas realidades que se constituem intrincadamente e que são simbolizadas de maneira particular por cada indivíduo através da realização de leituras de mundo personalizadas. Nesse sentido, o debate sobre saúde mental em uma perspectiva psicossocial se faz oportuno nas mais diversas instituições, a fim de serem ampliados os saberes, já que, por vezes, se encontram cristalizados em noções patologizantes, universalizantes e biologicistas. A comunidade escolar, por sua vez, é um espaço privilegiado na implementação dessas discussões, dado que reúne adolescentes em processo de conscientização, desdobramento da consciência crítica-reflexiva e desenvolvimento da autonomia.

Assim, por meio de um projeto de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), que se encontra em andamento, sendo devidamente aprovado pelo Comitê de Ética por obedecer todos os parâmetros para pesquisa com humanos, objetivou-se realizar uma pesquisa-formação envolvendo professores, técnicos pedagógicos, auxiliares, além de estudantes do Ensino Médio e os próprios pesquisadores proponentes sobre temáticas e compreensões ligadas à saúde mental que sejam de interesse da comunidade escolar como um todo, além de tornar conhecidos os contextos de risco e proteção relativos a esses fenômenos. Também propôs-se analisar a dinâmica e as reverberações do processo formativo, no que diz respeito ao andamento dos encontros e as resoluções formuladas por estes.

A instituição educacional que propiciou acesso aos estudantes entrevistados, segundo a gestão, apresentou inquietações sobre a saúde mental, sobretudo as relativas à ob-

tenção de estratégias de cuidado com os estudantes. Além disso, percebeu-se uma preocupação com particularidades da escola pública e sua defasagem formativa no enfrentamento de questões complexas de saúde mental. Outro assunto pertinente à escola é munir-se de recursos e conhecimentos para aprofundar sua relação com os estudantes e suas necessidades interpessoais e afetivas.

Com a crise pandêmica provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19), que teve seu primeiro caso notificado na cidade de Wuhan na China, em dezembro de 2019, e em poucos meses disseminou-se ao redor do planeta, o isolamento social tem sido a alternativa mais eficaz de prevenção da doença. Dessa forma, alterações no funcionamento de serviços, ou ainda, o fechamento do comércio e de instituições públicas e privadas têm modificado a maneira como a dinâmica social vem se dando no mundo, interrompendo, com isso, o desenvolvimento do projeto supracitado (CRONOLOGIA..., 2020).

Com isso, houve um ajustamento da investigação da pesquisa de maneira virtual. Mantendo o tema sobre saúde mental, buscou-se aliá-lo ao fenômeno da vivência dos adolescentes na situação de isolamento social, já que os pesquisadores compreenderam que essa vivência seria uma oportunidade singular dado as paralisações presenciais das atividades escolares, bem como a relevância de realizar análises sobre a história de vida de adolescentes no contexto hodierno (SANTOS et al., 2014).

No tocante à discussão sobre saúde mental com adolescentes, a literatura aponta sua ampla relevância, já que esse período da vida apresenta maior vulnerabilidade ao sofrimento psíquico e pode, se negligenciada, perdurar pela fase adulta agravando as problemáticas vivenciadas (SILVA et al., 2018). Outro ponto de pertinência na realização da presente pesquisa se vê demonstrado pela própria faixa etária

escolhida, já que a adolescência é compreendida como um momento do desenvolvimento em que há não só transformações biológicas, mas também subjetivas, pois o jovem, a partir desse novo processo biopsicossocial, se vê em busca de uma “independência” frente às figuras parentais, construída por meio de novas experiências e situações que podem colocá-los em risco, a depender de componentes importantes como a qualidade das relações familiares, escolares, comunitárias, e mesmo através das condições culturais e morais relativas à sociedade (PATIAS et al., 2016).

Dessa maneira, na proposta já ajustada, objetivou-se compreender a saúde mental de adolescentes no período de isolamento social, vivenciado a partir da pandemia de COVID-19, buscando conhecer quais contextos de risco e proteção – ou seja, quais condicionantes aumentam a probabilidade de que se suceda alguma consequência indesejável à saúde e quais elementos estão ligados aos recursos pessoais e subjetivos que diminuem a produção do risco – estão disponíveis nas conexões existenciais (MERHY, 2014) formadas pelos adolescentes, isto é, as formas de produção de vida tecidas a partir da vivência em territórios ocupados transversalmente, investigadas a partir da entrevista narrativa organizada por Jovchelovitch e Bauer (2010) e avaliada sob a perspectiva da análise de conteúdo pautada pela hermenêutica intercristica de Macedo (2009).

## Percurso metodológico

Uma metodologia crescente nas pesquisas humanas e sociais na tentativa de compreensão das histórias de vida é a utilização da abordagem narrativa, que é a maneira pela qual se (re)contam e (re)memoram experiências significativas e sua relação com o passado, presente ou futuro. Essa metodologia tem desdobramentos no processo identitário, uma vez

que o ato de narrar é vivenciado e instado a reflexões acerca do conhecimento de si (JOS-SO, 2007). A narrativa, portanto, une a ótica dos informantes com a do pesquisador, tecendo conjuntamente compreensões a respeito dos fenômenos sociais sob os signos interpretados intersubjetivamente (SOUSA; CABRAL, 2015), além de narrativas que trazem as histórias de si serem provocadoras de situações acidentais, articulando dimensões sobre a vida e a formação (SOUZA, 2020).

Em concordância a Benjamin (1985), através de um resgate histórico, anterior a contemporaneidade, é possível visualizar a diminuição das narrativas coletivas, propiciada pelo uso massificador das tecnologias, ou seja, uma paulatina substituição das “grandes narrativas”, oriundas da contação de histórias comunitárias, dado que na contemporaneidade as “pequenas narrativas” ganham maior destaque na simbolização do mundo. O caráter individualista e restrito das novas interpretações de mundo finda por promover a alienação social e a perpetuação de consciências apolíticas. Entretanto, por meio da contextualização das narrativas sob o olhar histórico-cultural há a possibilidade de superação desse egocentrismo, rumo ao enraizamento e à construção do pertencimento sociogrupal e geracional (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020).

Assim, a produção da rememoração (auto) biográfica auxilia na localização das narrativas de identidade pessoal e centraliza a trajetória existencial humana perante suas interações dentro da estrutura social vivida pelos sujeitos da investigação, o que possibilita o reconhecimento de esquemas conceituais criados nessas mediações de mundo, que por sua vez são experimentadas de forma única, já que são significadas a partir da vivência histórica singular das pessoas (WELLER; ZARDO, 2013).

A entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch e Bauer (2010) foi esquematizada



de forma que melhor se dispusesse analisar os cursos de vida das pessoas, estimulando os informantes a narrarem eventos signifi-

cativos. Dessa forma, possui algumas etapas que serão visualizadas no quadro que se segue:

**Quadro 1** – Fases principais da entrevista narrativa

FASES PARA A ENTREVISTA	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	Estudo de campo (leitura e exploração de materiais); Formulação de questões exmanentes, isto é, indagações formuladas pelo pesquisador, que por sua vez distingue-se das questões imanentes, aquelas que serão formuladas pela narrativa dos informantes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial; Emprego de materiais visuais (opcional).
Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou para-linguístico para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

**Fonte:** Jovchelovich e Bauer (2010).

Além da contação de experiências, leva-se em consideração os elementos paralinguísticos envolvendo a entrevista, tais como o tom da voz, o silêncio, os momentos de hesitação, mudanças de entonação, entre outros. Todavia, no presente método de pesquisa, houve algumas adaptações, já que devido às circunstâncias vividas, a entrevista narrativa ocorreu individualmente, de maneira *on-line* e assíncrona via aplicativo WhatsApp, isto é, tanto por meio de áudios enviados como por meio de texto. Nesse tocante, acolheu-se as singularidades comunicacionais proporcionadas por esse tipo de colheita, como as que se referem a gramática, regência verbal e ortografia

ligadas à linguagem abreviada, às gírias e aos populares “emojis”, característicos desse tipo de linguagem que surgiu como via perceptiva para leitura e análise desse material.

Essas entrevistas partiram da seguinte questão disparadora das narrativas: “Gostaríamos que você contasse um pouco a sua vivência diante da pandemia de COVID-19”. As entrevistas foram feitas no período de 8 a 12 de julho de 2020, envolvendo dez adolescentes, divididos em cinco pessoas do gênero feminino e cinco pessoas do gênero masculino de uma escola estadual periférica em Juazeiro (BA), com informações socioeconômicas correspondentes a: matrícula no 9º ano do Ensino

Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; idade entre 14 e 18 anos; todos tinham como ocupação exclusiva estudar; com orientação sexual variando entre heterossexualidade, bissexualidade, uma estudante que não soube informar e uma adolescente lésbica; quanto à raça, houve declarações ligadas à cor parda, negra e uma citação sobre ser “moreno” e, por último, a renda salarial familiar entre menos de um salário até a marca de três salários-mínimos.

Pode-se compreender que a metodologia empregada, isto é, a comunicação virtual, pode ter causado o fenômeno de reticência e pontualidade nas respostas dos estudantes, pois pressupõe-se que a dinâmica proporcionada pela proximidade causada em encontros presenciais poderia estimular mais a comunicação e implicação na investigação proposta. Outra questão relevante é que a entrevista virtual, no aplicativo usado, que possibilita a exclusão de mensagens simultâneas, fez com que alguns alunos apagassem respostas das quais eles se arrependiam de ter falado, não sendo registrado, portanto, essas nuances.

O material das entrevistas foi transcrito em sua literalidade, com correções de pontuação, sendo modificadas também algumas orações que apontavam a necessidade de concordância verbal, para uma melhor compreensão e viabilidade por meio da análise de conteúdo pautada pela hermenêutica intercrítica de Macedo (2009), no qual inicialmente o pesquisador volta-se reflexivamente sobre suas questões norteadoras a fim de avaliar a relevância dos dados obtidos pela investigação, isto é, uma leitura do material obtido pelas entrevistas e uma problematização quanto a sua correspondência aos objetivos. Essa etapa indica a construção inicial do *corpus* empírico, em que posteriormente vão se produzindo algumas considerações, ainda que (in)conclusivas sobre o objeto de estudo por intermédio da

redução fenomenológica, isto é, são separadas as questões que são essenciais ao questionamento central da pesquisa. Tudo isso se deu por meio de elaborações tecidas a partir dessas leituras em um arquivo à parte, no qual o que “saltava aos olhos” da pesquisadora era parafraseado.

Assim, foram apreendidos temas emergentes e significativos quanto aos objetivos para, a partir daí, agrupar esses elementos em noções subsunçoras, também denominadas por categorias analíticas que, por sua vez, acolheram e costuraram esses conteúdos em elaborações que se darão a seguir no texto. Essa síntese final corresponde as considerações que visaram responder aos questionamentos iniciais de maneira crítico-reflexiva, sem, contudo, impossibilitar a recorrência a mais problematizações.

Logo, reuniu-se algumas noções subsunçoras que serão fecundamente discutidas a fio, através de compreensões multirreferenciais. Viabilizou-se, com isso, uma interpretação ampla sobre os fenômenos investigados dada a sua relação com as coletividades.

As respostas foram analisadas a partir das orientações balizadas pelos objetivos, ou seja, a tentativa de compreender a saúde mental dos adolescentes no período de isolamento social, buscando conhecer os contextos de risco e proteção implicados nesse processo. Sendo assim, os conteúdos registrados da entrevista narrativa foram tematizados considerando os elementos que emergiram. Estes, por sua vez, foram organizados em contextos de risco e de proteção. A análise, portanto, que norteia a disposição dos resultados e, conseqüentemente, a discussão será atravessada via esses dois contextos. Os resultados foram organizados em três temas: repercussões da vivência em isolamento, o isolamento como ponte de aproximação intrafamiliar e os sentidos manifestos pelo afastamento temporário da escola.

## Repercussões da vivência em isolamento

Partindo de uma concepção integral e biopsicossocial da saúde mental, compreende-se que o entendimento sobre o estar saudável não se pauta apenas pela não experimentação de sintomas, mas pelo enlace subjetivo entre a criação e uso de mecanismos de defesa que amenizam o sofrimento e produzem a resignificação do mal-estar. Tendo em vista essas noções, foram encontrados relatos sobre a vivência de condições adoecedoras, bem como narrativas que apresentaram a produção de novos sentidos frente ao período de isolamento social causado pela pandemia do coronavírus.

No que tange ao processo de adoecimento, os achados demonstraram sentimentos ligados ao tédio, à tristeza, ao medo, à culpa, à frustração, ao desânimo, à ansiedade, no qual, em alguns casos, crises mais intensas foram relatadas e uma preocupação acentuada com o futuro diante das condições de mudanças impostas a eles.

Segundo uma revisão narrativa executada por Vasconcelos e demais autores (2020), que realizaram buscas entre 2018 a 2020 sobre produções que aludissem aos efeitos psicológicos provocados por quarentenas, essas sensações vividas pelos estudantes demonstram ser implicações comuns ao sentimento de “encarceramento” provocado pela medida de isolamento social. Outro ponto percebido nas respostas dos participantes é que aqueles que apresentavam condições de sofrimento pré-existentes sentiram seus sintomas se agravarem, como ratifica ainda a pesquisa acima mencionada. Algumas sentenças dos estudantes ilustram essas questões:

*Bom, tá sendo bem entediante quase não faço nada. A saudade da escola e dos amigos é grande ‘mais tamo’ levando como a vida quer, às vezes tristes, outras felizes, mas nada fora do co-*

*mum... ‘difícilmente’ eu fico triste, mas quando fico é por conta de saudades pensando quando essa quarentena vai acabar e alguns desentendimentos com familiares e amigos. (Narrador 03)*

*[...] o meu psicológico é tipo pensando nessas coisas, entendeu? Ainda mais porque a ansiedade afeta o psicológico da pessoa. E isso vem me prendendo cada dia que passa, entendeu? Cada dia que passa que eu vejo no jornal as coisas que vem acontecendo, isso também vem me prendendo muito, e o medo de sair na rua e tal. (Narradora 02)*

Sabe-se que a adolescência é um período do desenvolvimento que requer cuidados e proteção a esse público, dado que agravos psicossociais podem infligir o processo de saúde-doença dos mesmos. Dessa maneira, contextualizando o cenário brasileiro, vê-se que em serviços voltados ao público juvenil, como os Centros de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPS), verifica-se que dentre os atendimentos realizados aponta-se para a prevalência da depressão, dos transtornos de ansiedade, do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, do transtorno por uso de substâncias e o transtorno de conduta, respectivamente (THIENGO; CAVALCANTE; LOVISI, 2014). Ressalta-se, todavia, que o perfil nosológico de atendimentos se altera mediante questões regionais, devido às variações culturais.

Dessa maneira, eventos com potencial prejuízo à saúde podem agravar as condições mencionadas, a exemplo do isolamento social que torna os adolescentes ainda mais vulneráveis aos riscos provocados e complexificados pela pandemia. Isso pode ser demonstrado na fala a seguir:

*Antes de começar tudo, isso da pandemia, eu tinha acabado de sair de uma depressão praticamente... aí volta esse negócio de ansiedade, essas coisas, e é medo de entrar de novo, entendeu? (Narradora 02)*

Um dos fatores que influenciam essa questão são as barreiras que constituem a difícu-

dade de acesso aos serviços de saúde que, por sua vez, estão em período de escassez de atendimentos graças ao coronavírus e as complicações proporcionadas ao sistema de saúde (RIBEIRO, 2021). Nesse tocante, entende-se que há a necessidade de criação de políticas de tratamento singulares para esse público durante e após a pandemia (THOMAS; ROGERS, 2020; ZHU et al., 2020). É preciso salientar que em se tratando dos casos específicos relativos a esta pesquisa, foi sugerido aos estudantes a inscrição em projetos de pronta escuta e atendimentos psicológicos virtuais locais.

Um dos apontamentos que revelou pertinência foi a tonalidade afetiva do tédio, que corresponde, segundo uma perspectiva heideggeriana (HEIDEGGER, 1988), a um despertar para a ausência de autenticidade em como está sendo projetada a existência do homem no mundo. O momento presente, no qual a natureza conclama uma crise planetária motivada pelos excessos e desequilíbrios humanos, tem colocado o ser ante a sua inexorabilidade e finitude, ancorando-o na realidade, sem os já conhecidos subterfúgios produzidos pela ordem capitalista e a intensa jornada diária de distratores no encontro de si.

Dessa feita, a marca excepcional deste tempo pode ser fecunda a medida em que os conflitos produzidos pelo desapropriamento germinem em novas atribuições de sentido às coisas e ao mundo outrora dado. Desse modo, colocando em perspectiva o narcisismo humano que produz catástrofes em cadeia, perante as incertezas e impotências vivenciadas por conta da pandemia, talvez consiga-se produzir de fato mudanças subjetivas e, ainda, socioestruturalmente importantes para uma melhor convivialidade e religação conosco e com a natureza, dada a nossa desconexão sepulcral com o sentido singular da existência.

Por esse ângulo, o tédio se mostra como uma virtude para a experiência de reencontro

de projetos existenciais e por uma busca de atribuição de significado única e indivisível. Esse estado afetivo se liga ao tempo, espaço e a uma sensação desagradável, portanto, para compreendê-lo, é importante estar atento às suas características (PÓ, 2015). Assim, visto que os resultados encontrados pela pesquisa sinalizam relatos de criação no isolamento, como aprender atividades novas ou, ainda, realizar atividades prazerosas como andar a cavalo, cuidar de animais, plantar, cozinhar, edição de vídeos, praticar esportes, jogar, escutar músicas, lecionar e ler, nota-se que o tédio se portou como caminho para a inventividade e originalidade, já que o mundo virtual, realidade comum aos adolescentes pôde ser desativado, ainda que temporariamente, ou revisitado de forma significativa para os participantes do estudo, como se pode notar nas colocações a seguir:

*A minha quarentena tem sido de descobertas e aventuras (em casa). Estou tentando coisas novas em casa. Já me aventurei na área da culinária, dos esportes. Tenho ajudado os meus primos com os estudos (tudo via internet). Tenho assistido muita série, real... Mas sempre estou fazendo algumas coisas... Também comecei a ler 'Orgulho e preconceito' da Jane Austen. (Narradora 05)*

*Sou administrador de um jogo... vou começar a receber eu acho semana que vem. (Narrador 01)*

*Eu vim para o interior para a casa de minha mãe. Aqui estou indo para a roça às seis da manhã, faço alguns trabalhos lá à tarde, ando de cavalo e dou uma caminhada. Venho embora para casa à noite e assisto algum filme ou série... sempre tem algo para fazer. 'Tmb' tem os animais que eu posso cuidar. (Narrador 04)*

Outra importante questão que surgiu como válida para registro neste trabalho se deu no apontamento das diferenças entre os gêneros, quanto às obrigações da vida doméstica, como já amplamente apontado pela literatura em condições de vida anteriores à pande-

mia, sugerindo que o machismo sinaliza uma desigualdade e um contexto de risco para as adolescentes, visto que pode impor sobrecarga no cotidiano feminino como pode-se perceber nas falas que se seguem *“Minha rotina é organizar as coisas (arrumar a casa) no momento porque não está tendo colégio e nem o curso”* (Narradora 10); *“arrumo a casa”* (Narradora 06); *“ajudo minha mãe a arrumar a casa”* (Narradora 09). Essa condição de sobrecarga durante a pandemia impactou ainda mais a vida das mulheres, sobretudo as negras, dado que as funções domésticas se somaram com mais intensidade a de outros âmbitos (MACÊDO, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Um outro ponto relevante que conversou com a literatura foi a ratificação da importância do auxílio emergencial (CORREIA et al, 2020) como uma política imprescindível para a reparação de injustiças sociais neste momento emblemático da pandemia, dado que a mesma possibilitou ainda que minimamente a garantia de proteção social, como verificado na fala que se segue: *“Temos renda extra... como eu e minha mãe moramos sozinhas, o auxílio emergencial consta R\$1200,00... e o bolsa família... R\$150,00 a R\$200,00”* (Narradora 05). Não se pôde deixar de notar que a questão da vulnerabilidade social esteve atrelada à raça, dado que a população integral do estudo se auto-declarou preta ou parda, compondo assim um contexto de risco à saúde desses estudantes, o que mais uma vez confirma o que a literatura fala sobre os agravos vivenciados por esse público, intensificando essas iniquidades já existentes na pandemia (SOUZA, 2021).

É possível evidenciar através do que foi discorrido até então alguns contextos de risco e proteção imbricados nos modos de produção de vida dos adolescentes. No que diz respeito ao processo de saúde-doença, pode-se apontar como risco características ligadas ao gênero, à raça e à classe social, bem como as

condições pré-existentes de adoecimento psíquico, tal como a vivência de reclusão oportunizada pela pandemia, como fator agravante de estreitamento a rede de conexões existenciais, necessárias a construção de sentido intersubjetivo e pela confecção artesanal-plural de planos de cuidado (MERHY, 2014).

Ainda mencionando aspectos prejudiciais, vê-se que a ansiedade e o desânimo em uma perspectiva de aceleração e hiperatenção nos modos de vida demonstram a troca do paradigma da negatividade pelo da positividade, no qual o desempenho opera sempre pela maximização, não sobrando tempo para a contemplação e encontro consigo e com as problemáticas pertinentes à vida (HAN, 2017). Dessa maneira, o desânimo denota um recolhimento necessário, mas que é apontado pelos adolescentes na pesquisa como um sinalizador limitativo, podendo-se notar a partir da fala da Narradora 09: *“me sinto meio incapaz de fazer qualquer coisa, é tipo uma preguiça”*. Sugere-se, portanto, que a falta de reflexão sobre essas temáticas pode causar sofrimento.

Quanto aos contextos de proteção, notou-se que a resiliência, a crença de autoeficácia e a fabricação criativa de projetos para o isolamento se mostraram imprescindíveis para a simbolização dessa nova realidade, auxiliando, desse modo, os estudantes a amenizar a angústia experienciada e gerar novas narrativas a respeito de si e de suas potencialidades, como apontado pelo Narrador 05 quando diz ter aprendido novas coisas, explicitando ainda novos conhecimentos sobre si e oportunizados via o momento histórico que se irrompeu.

## O isolamento como ponte de aproximação intrafamiliar

A família em suas diversas configurações e arranjos pode ser sublinhada como um núcleo importante de socialização e mediação educa-

tiva dos indivíduos para outros âmbitos coletivos, exteriores à sua composição. Diversos formatos compuseram os relatos dos estudantes, desde o estilo de família monoparental feminina e masculina àqueles formados por matrimônio e união estável.

Com relação às reverberações suscitadas através do isolamento social e do agregamento domiciliar, os participantes da pesquisa anunciaram uma maior aproximação com os familiares, expressando melhor relação, na qual, como causa para isso, os adolescentes apontaram o tempo que estão tendo a mais para interagir. Ademais, citaram também como particularidade dessa proximidade a resolução de conflitos, maior harmonia e afinidade, além do desenvolvimento de afeto e vinculação, bem como a saúde do núcleo familiar exterior ao central. Como se pode notar nas asserções que se seguem:

*Nos últimos 8 meses 'n' era das melhores (se referindo a relação com a família). Mas, por agora tá legal... como passamos mais tempo em casa fazemos coisas 'q n' fazíamos antes... Assistir filmes juntos, cozinhar, dividir a arrumação da casa e conversar sobre coisas boas. (Narrador 08)*

*Eu acho que essa quarentena veio para nos mostrar o quanto somos orgulhosos (no geral), 'pq', às vezes deixamos alguns familiares de lado, mas eu percebi que a quarentena me aproximou mais dos meus parentes... Parentes que eu pensava: 'Não preciso visitar, 'pq' não tenho contato'. Percebo o quanto faz falta visitar esses familiares. (Narradora 05)*

É consenso que a família é responsável pela transmissão de normas, valores, regras e hábitos que formarão o comportamento social das pessoas frente ao espaço público, ainda que as atitudes e condutas possam modificar-se a partir do contato com outras experiências. No que tange às competências socioemocionais e habilidades sociais de crianças e adolescentes, a família se mostra como um lugar

privilegiado na exteriorização de emoções e sentimentos, no desenvolvimento de afeto e de relações íntimas e profundas (SALES, 2016).

Como exposto acima, essas questões são necessárias ao desenrolamento de interações com o mundo e com os outros nas demais etapas da vida, por requererem um processo emancipatório. Assim, vê-se que condições sinalizadas como importantes para a produção de saúde mental dos adolescentes entrevistados, estão sendo viabilizadas pelas famílias, notando-se em especial, que o isolamento, tem possibilitado a criação de mais oportunidades para experiências de acolhimento, cuidado, união e proteção, pelo simples fato de oportunizar a presença no âmbito doméstico, o que foi marcado pelos jovens como importante: *"ficar dentro de casa com a família é bom"* (Narrador 01).

Visto que somos ontologicamente seres de produção de sentido (HEIDEGGER, 1988) e capazes de "ser mais" (FREIRE, 2018), indica-se imprescindível a problematização dos modos de vida contemporâneo, dado que se apresentam de forma acelerada, marcada pela mercantilização do trabalho e educação excessivamente produtivista e bancária (FREIRE, 2018) que, por sua vez, repelem a tematização e reflexão da vida e das experiências, impossibilitando o desenvolvimento existencial.

A ausência de recursos para uma educação positiva por parte da família ocasiona, juntamente com outros condicionantes materiais e simbólicos, prejuízos e sofrimentos para os adolescentes, como demonstra a revisão de literatura formulada por Sales (2016), já que o afeto, as negociações mútuas, o diálogo, a promoção de autoestima e o incentivo à autonomia são mecanismos de evitação de riscos ao desenvolvimento de uma vida problemática e mais vulnerável a crises. Nota-se na frase a seguir uma demonstração do que foi explicitado anteriormente:

*Tipo, ficar com minha família e fazer programas em casa mesmo... Muito melhor. Em relação a convivência de aprender a lidar uns com o defeito dos outros. A ter mais afeto... aproximação. Até mesmo de tempo a mais para conversamos. (Narradora 10)*

## Sentidos manifestos pelo afastamento temporário da escola

A aprendizagem na história da humanidade se dava pelas relações e observações da vida prática no cotidiano. Com um tempo, mais especificamente na Idade Média do mundo ocidental, a escola se funda enquanto instituição para uma transmissão especializada de conhecimentos, embora se restringisse apenas a elite. A partir da revolução industrial, a escola passa a possuir um sentido de instrumentalização e preparação dos estudantes para a assunção de regras e conhecimentos necessários à vida adulta. Por se constituir como um direito, a partir da luta de classes trabalhadoras (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2019), a instituição escolar se mostra também como um espaço possível de promoção de saúde, desde que a mesma seja coconstruída visando respeito às individualidades, pautando-se pela colaboração, estimulando a participação ativa e reflexiva, além de intencionar a produção de habilidades importantes para a proteção da saúde e das condições de vida, reforçando com isso, o bem viver (VIEIRA et al., 2017).

Partindo dessa concepção crítica e humanista, o processo educacional não se dá apenas pela aprendizagem de competências técnicas, conteudistas e profissionalizantes, mas concede valor às experiências, objetiva o estímulo da amorosidade nas relações, a participação política, a redução das desigualdades sociais, o comprometimento com o desenvolvimento da ciência e da ética. Ainda assim, a realidade escolar se mostra, muitas vezes, pressionada

a cumprir papéis exploratórios e de perpetuação de um poder servil, que implicam, portanto, sofrimento para a comunidade escolar.

Desse modo, alguns sentidos retrataram a opinião dos adolescentes a respeito da escola, que manifestaram reverberações com significados de potência, mas também de prejuízo para a saúde, sendo eles: a menção de que, no início da pandemia, a maioria dos estudantes gostou da pausa, mas depois o sentido que se presentificou foi a falta da escola demonstrada pela relação dos mesmos com os amigos, professores e com a rotina de estudos – *“eu como todos os adolescentes falava mal da escola, mas esse isolamento me fez pensar diferente... sinto falta de estudar, professores e amigos”* (Narradora 02); *“por conta disso da saudade dos colegas, eram boas gargalhadas que dávamos, e também das aulas presenciais que fazem falta* (Narrador 07); foi percebido ainda que poucos tem conseguido estudar *“me sinto ansiosa metade do tempo”* (Narradora 09), apesar de reconhecer a importância disso para a aprendizagem; alguns adolescentes chegaram a relatar que o papel da escola representa uma fuga de sua realidade e a ocupação do tempo *“pelo menos na escola... você tá esquecida do mundo, e dentro de casa não”* (Narradora 02); notou-se que os estudantes veem a escola como uma via para a profissionalização *“se não for a escola eu não consigo um emprego”* (Narrador 03), alguns adolescentes mostraram receio em relação a como será o processo de escolarização com o momento de volta às aulas pós-pandemia e como se darão as relações nesse processo, e ainda, no caso específico dos alunos do terceiro ano, o medo de não ir bem no ENEM *“provavelmente será ano que vem o ENEM... a ansiedade e o desânimo... me afetou um pouquinho”* (Narradora 05).

A escola, apesar de ser uma instituição disciplinar, isto é, que utiliza mecanismos de vigilância e controle dos corpos e das subjeti-



vidades, a fim de organizar, hierarquizar e ensinar saberes considerados importantes para os mecanismos de reprodução do poder instituído pela mesma (RODRIGUES, 2018), também se mostra um espaço profícuo para ações em saúde, posto que os estudantes passam uma grande parte do seu dia nesse ambiente, podem interagir com os demais participantes dessa comunidade, intercambiar conhecimentos e experiências, serem estimulados para a prática da cidadania e para a gestão de seu próprio cuidado (FAIAL et al, 2016). Assim, ainda que alguns estudantes tenham mencionado estarem felizes pelo hiato proporcionado pela pandemia do coronavírus, todos disseram sentir falta da escola. Como pode ser visto a partir da narrativa a seguir:

*Muito ruim (se referindo a estar longe da escola). Reclamava 'pq' tinha que ir. Porém... eu pensava que sem estudar eu não iria pra lugar nenhum... devemos dar valor à escola e aproveitar cada momento. Em algum momento da vida, eu vou sentir falta de estudar, e agora eu posso aproveitar para ser alguém melhor lá na frente. É pior 'pq' já tô fazendo o 3º ano. Só agora consigo enxergar isso. Já tô sentindo falta do colégio, mesmo sabendo que vou estudar mais um ano... Principalmente 'pq' gosto muito de ter aula de alguns professores, aí me motiva a estudar as matérias deles - confesso que não são todas as matérias. (Narradora 09)*

Vê-se que a escola se coloca para os adolescentes como um lugar de produção de vida e de rede de conexões existenciais, já que seus relatos enfatizaram a falta que as interações com amigos e professores fazem no seu novo cotidiano. A literatura aponta que a construção perceptiva sobre si e da identidade na adolescência é impulsionada a partir das relações que se estabelecem na escola.

Dessa forma, considerando a importância da comunicação, das trocas afetivas, da elaboração de vínculos e da solidariedade, a escola se mostra como imprescindível no crescimento

pessoal dos estudantes, constituindo-se como um lugar de promoção e proteção à saúde dos adolescentes (CARVALHO et al, 2017). Ratifica-se ainda que os conteúdos trazidos pelos estudantes apresentavam, ainda que latente, a importância da comunidade escolar no sentido do cuidado frente às realidades vividas e os problemas enfrentados por eles. A seguir, uma declaração de uma estudante sobre isso:

*Hoje a escola para mim tá representando tudo, tudo, tudo mesmo! Tipo, sem a escola, nós jovens e adolescentes não vivemos. Entende? E isso é uma coisa que tá dentro de mim. Então, a escola para mim representa um orgulho que tá fazendo falta... e aprendizado... essas coisas. (Narradora 02)*

Outro ponto importante foi apresentado pelos adolescentes, sendo já abordado como um sentido comum à escola, mas que muitas vezes equivocadamente é tido como único, por falta da problematização desse significado e sobre as outras diversas potencialidades do espaço escolar na vida dos estudantes – já que a mesma pode contribuir para a produção de projetos de vida, a partir não só da aquisição de habilidades técnicas, mas de competências socioemocionais –, se dá pela visão de que a instituição escolar serve como via para a aquisição de saberes técnicos e instrumentais a fim de projetar os estudantes para a profissionalização, como se vê na sentença a seguir:

*Sim, terminar o ensino médio, fazer faculdade e começar trabalhar. E aos poucos comprar tudo o que desejo. Porque esse ano eu iria terminar o ensino médio e meu curso e logo após gostaria de ter a experiência do meu primeiro emprego. (narradora 10)*

Ademais, uma preocupação relevante mencionada pelos adolescentes foi sobre o desempenho que os estudantes de terceiro ano apresentarão no ENEM, devido às circunstâncias provocadas pela pandemia, no que diz respeito ao fechamento das escolas e às de-

sigualdades apresentadas pelas diferenças na preparação dos estudantes de escolas públicas e privadas no país, dado as condições sociais e as desigualdades educacionais desses grupos. Logo, é necessário realizar uma análise crítica do sistema educacional brasileiro e de suas fórmulas de manutenção de iniquidades, somando, portanto, esforços com a sociedade civil e entidades de proteção de direitos dos adolescentes e da educação pública de qualidade, para a criação de um projeto educacional equitativo, de reparação de desigualdades e de promoção de justiça.

## Considerações finais

No presente estudo, a tentativa de compreender a saúde mental e os contextos de risco e de proteção à saúde dos adolescentes, na conjuntura acarretada pela pandemia, oportunizou conhecer, por meio da entrevista narrativa, os sentidos vivenciados nas relações estabelecidas com as pessoas, com o mundo e com o cotidiano experienciado na situação de isolamento social.

Notou-se como significação coletiva o reconhecimento da importância da escola e de sua dinâmica para a vida afetiva, tal como pela rede formada a partir de suas conexões existenciais. Percebeu-se também a compreensão de que os processos escolarizantes são vistos como intermédio para a apreensão de conhecimentos e técnicas que possibilitarão a profissionalização e a construção de projetos de vida dos estudantes. Ainda, pensando na escola, depreendeu-se que as desigualdades causadas pela diferenciação no acesso e qualidade da educação é uma preocupação para os estudantes.

Outro fator importante se deu na percepção de que os adolescentes que tinham vivências de sofrimento pré-existentes à pandemia estavam mais propícios ao risco de adoeci-

mento, bem como requeriam mais atenção no cuidado à saúde. Ademais, viu-se que diferenças entre os gêneros, a demarcação da raça e a vulnerabilidade econômica potencializam contextos de risco para os adolescentes. Nesse tocante, viu-se que o isolamento também operou processos, nos quais, através do momento de pausa oportunizado, foi possível realizar atividades para o encontro de si e para a construção de sentido, visto que a contemplação da vida tem sido preterida no dia a dia.

Constatou-se, ainda, que o agregamento domiciliar causado pelo isolamento social possibilitou a reaproximação dos adolescentes com suas famílias, ainda que só reconhecendo essa importância ou a necessidade de superar os esgarçamentos via as relações aliadas pelo estilo de vida da contemporaneidade.

Levando em consideração os resultados encontrados, é preciso apostar no fortalecimento e investimento de políticas de saúde territorializadas, dadas as condições periféricas e vulneráveis dos adolescentes investigados, como também dos marcadores socioeconômicos que caracterizam suas condições de vida. Além disso, a escola pública revelou a sua significativa participação como contexto protetivo na vida desses jovens, a despeito das suas limitações, o que também aponta para a necessidade de seu fortalecimento enquanto espaço de vínculos e solidariedades.

Esse estudo assinala o que já se sabe amplamente sobre a proteção social e de saúde de jovens periféricos, pobres e pretos: as políticas psicossociais devem, além de agirem transversalmente, alinhar-se com a realidade histórica temporal e salvaguardar os direitos dessa população para tentar reparar iniquidades sociais, já que a situação pandêmica revela agravos ainda maiores. Dessa feita, essas transformações podem tornar a vida dessas pessoas mais saudáveis, justas e potencializa-

das no que concerne aos aspectos ético-políticos e estéticos.

Ratifica-se, por fim, a importância de pesquisas que abordem os fatores de riscos e proteção voltados para saúde mental dos adolescentes, no contexto escolar, em situação de pandemia e mesmo pós-pandemia.

## Referências

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: SciELO-Editora FIOCRUZ, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica. Arte e Política - Obras Escolhidas 1*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-119.

BRASIL, Lei Federal 13.819 de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13819.htm). Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 3.588, de 21 de dezembro de 2017. Altera as Portarias de Consolidação nº 3 e nº 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Rede de Atenção Psicossocial, e dá outras providências. 2017. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt3588\\_22\\_12\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt3588_22_12_2017.html). Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 13.819 de 26 de abril de 2019. 2019d. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=515&pagina=1&data=29/04/2019&totalArquivos=62>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL volta a ficar sem ministro da saúde em plena pandemia. **Isto é**, 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/brasil-volta-a-ficar-sem-ministro-da-saude-em-plena-pandemia/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: Uma introdução ao estudo de psicologia**. Saraiva Educação SA, 2019.

BURGOS, Miria Suzana et al. Insatisfação corporal de escolares e sua relação com o estado nutricional real. **Psico**, v. 49, n. 3, p. 213-221, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/25915>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARVALHO, Renato Gomes et al. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/n5xVR-6z3nMqY9NPTXZLwzJg/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CORREIA, Daniele et al. Auxílio emergencial no contexto de pandemia da COVID-19: garantia de uma proteção social?. **JMPHC| Journal of Management & Primary Health Care** v. 12, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://jmphc.com.br/jmphc/article/view/1023>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CRONEMBERGER, Gerlany Leal et al. O corte da própria carne: comportamento autolesivo em mulheres adolescentes. **CIAIQ2019**, v. 2, p. 509-518, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2054>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CRONOLOGIA da expansão do novo coronavírus descoberto na CHINA. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/22/cronologia-da-expansao-do-novo-coronavirus-descoberto-na-china.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DUNKER, Christian. **A arte da quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FAIAL, Lígia Cordeiro Matos et al. A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão literária. **Rev Pró-Uni**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/344>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FILHO, N. A. **O que é saúde?**. Rio de Janeiro: SciELO

-Editora FIOCRUZ, 2011.

FOLHA informativa – Suicídio. **OPAS BRASIL**, 2020. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Vanessa et al. Saúde mental na escola: experiências multiprofissionais de residentes em saúde nas escolas municipais de Uruguaiana/RS. **Anais...** Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 10, n. 3, 2018.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; MERHY, Emerson Elias (Ed.). **Pesquisadores IN-MUNDO: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental**. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2014.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" notas (auto) biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 13, p. 91-104, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe

no contexto da pandemia Covid19: tecendo sentidos. **Revista do NUFEN**, v. 12, n. 2, p. 187-204, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912020000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012). Acesso em: 10 jul. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Espanha: Editorial Melusina, 2011.

OLIVEIRA, Anita Loureiro. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PATIAS, Naiana Dapieve; DA SILVA, Doralúcia Gil; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Exposição de adolescentes à violência em diferentes contextos: relações com a saúde mental. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 205-218, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/G9CPjqrYCjxnhyD4KckcR-fs/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde declara pandemia do novo coronavírus. **UNASUS**, 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PÓ, Gabriela Sofia Martins. **A fenomenologia do tédio no Livro do Desassossego: de Martin Heidegger a Fernando Pessoa**, 2015. 319f. Tese de Doutorado em Filosofia – Departamento de Filosofia, Universidade de Évora, Portugal, 2015.

RIBEIRO, Bruna Luísa Ferlin. **Covid-19: repercussões do isolamento social na saúde mental infantojuvenil**, 2021. 42f. Trabalho de conclusão da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde. Hospital de Clínicas, Porto Alegre, 2021.

RODRIGUES, Thiago Donda. Mecanismos do poder disciplinar na escola: alguns apontamentos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, n. 26, p. 225-240, 2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6618/5491>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAID, Flávia. Bolsonaro chama coronavírus de gripe-

- zinha. “Não vai me matar”. **Congresso em Foco**, 2020. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-chama-coronavirus-de-gripe-zinha-nao-vai-me-matar/>>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- SALES, Evelyn T. A influência do contexto familiar na saúde mental das crianças e adolescentes. **Revista da Faculdade Itecne**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2016. Disponível em: <http://itecne.com.br/social/edicoes/2016/artigos/Artigo%20%284%29.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SANTOS, B. S. **La cruel pedagogia del vírus**. Ediciones AKAL, 2020.
- SANTOS, Carolina Carbonell dos Santos et al. A vivência da gravidez na adolescência no âmbito familiar e social. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 4, n. 1, p. 105-112, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reufsm/article/view/9860>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SILVA, Jaqueline Ferreira da; CID, Maria Fernanda Barboza; MATSUKURA, Thelma Simões. Atenção psicossocial de adolescentes: a percepção de profissionais de um CAPSij. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 2, p. 329-343, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/bHywNNdS-f6sHwHvKhZg8VMJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 149-158 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 16-33, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SOUZA, Pedro HG. A Pandemia de covid-19 e a desigualdade racial de renda. **IPEA. Boletim de Análise Político-institucional**, n. 26, mar., 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10519>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- SOUZA, Sainara Rodrigues; TEIXEIRA, Irenides. O adoecimento psíquico vivenciado na adolescência no período pré-vestibular. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 2, p. 63-72, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/L3j6bTTvSK4W9Npd7KQ-JNB/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- THIENGO, Daianna Lima; CAVALCANTE, Maria Tavares; LOVISI, Giovanni Marcos. Prevalence of mental disorders among children and adolescents and associated factors: a systematic review. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 63, n. 4, p. 360-372, 2014. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2020.
- THOMAS, Michael SC; ROGERS, Cathy. Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. **Perspectives**, v. 49, p. 87-90, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09468-z.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- VASCONCELOS, Cristina Silvana da Silva et al. O NOVO CORONAVÍRUS E OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA QUARENTENA. **Desafios-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-3, p. 75-80, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8816>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- VIEIRA, Andre Guirland et al. A escola enquanto espaço produtor da saúde de seus alunos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 916-932, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8492>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, N. 40, P. 131-143, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Wivian-Weller/publication/277711541\\_Entrevista\\_narrativa\\_com\\_especialistas\\_aportes\\_metodologicos\\_e\\_exemplificacao/links/5570b0c208aedcd33b292e63/Entrevista-narrativa-com-especialistas-aportes-metodologicos-e-exemplificacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wivian-Weller/publication/277711541_Entrevista_narrativa_com_especialistas_aportes_metodologicos_e_exemplificacao/links/5570b0c208aedcd33b292e63/Entrevista-narrativa-com-especialistas-aportes-metodologicos-e-exemplificacao.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

Recebido em: 28/07/2020

Revisado em: 15/01/2021

Aprovado em: 10/02/2021

**Layta Sena Ribeiro** é mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Especialista em Psicologia Jurídica pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE). Membro do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF) da Univasf e integrante da Liga Acadêmica Interdisciplinar para o Estudo da Morte e do Suicídio (LAIEMS) da Univasf. *E-mail:* [laytasena@gmail.com](mailto:laytasena@gmail.com)

**Marcelo Silva de Souza Ribeiro** é doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Quebec em Montreal (UQAM), no Canadá, e pós doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), professor do Programa de Mestrado em Psicologia da Univasf e em Formação Docente e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE) – *campus* Petrolina, e editor da *Revista de Educação do Vale do São Francisco (Revasf)*. Coordena o Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF). *E-mail:* [marcelo.ribeiro@univasf.edu.br](mailto:marcelo.ribeiro@univasf.edu.br)



# MEDIAÇÕES DO EDUCAR: REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS – SENSORIAIS ENTRE UM MUNDO ANTES E PÓS-PANDEMIA

■ ANA CLARA DE REBOUÇAS CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0002-3976-1857>

Universidade Federal da Bahia

## RESUMO

Tato, olfato, visão, paladar, audição: os recortes biográficos que compõem este artigo transitam entre as cinco dimensões sensoriais, e objetivam problematizar sentidos e contrassentidos da noção de “mediação” em processos educacionais situados antes e após a pandemia do século XXI. Para tanto, este artigo, de natureza ensaística, desvela experiências de mediações no educar e no educar-se a partir de duas perspectivas: a da Teoria Ator-Rede, especialmente, em diálogo com as produções de Bruno Latour, e da revisão crítica sobre as noções de “materialidade” e de “cultura material” de Tim Ingold. Os dois principais eixos argumentativos deste texto giram, por um lado, em torno do papel da memória biográfica enquanto mediação no bojo das práticas educativas, por outro, em torno das possibilidades de ampliação e de aprofundamento do próprio senso de mediação, então inspirados pelas provocações daqueles dois autores. A partir de tais movimentos, este texto busca contribuir com o debate no campo educacional, sobretudo, no que toca os crescentes imperativos das interações essencialmente virtuais, e em face aos desafios éticos e tecnológicos adensados pela conjuntura pós-pandêmica.

**Palavras-chave:** Educação. Biografia. Teoria Ator-Rede.

## ABSTRACT

### MEDIATIONS IN EDUCATING: AUTOBIOGRAPHICAL AND SENSORY REFLECTIONS BETWEEN A WORLD BEFORE AND AFTER THE PANDEMIC

Touch, smell, sight, taste, hearing: the memories that make up this article move between these five sensory dimensions, and these transits aim to problematize senses and contradictions about the notion of mediation in educational processes developed before and after the 21st century pandemic. In this perspective, this essay reports mediation experiences in the educational context from two approaches:



the Actor Network Theory, especially, Bruno Latour's productions and the critical review of the notions of materiality and material culture proposed by Tim Ingold. The two main arguments of this text. The two main arguments of this text refer to the mediating role of biographical memory in the educational context and, on the other hand, the possibilities of expanding and deepening the notion of mediation through the propositions of those two authors. This article aims to contribute to the debate in the educational field, especially, considering the ethical and technological challenges intensified by the pandemic situation.

**Key words:** Education. Biography. Actor Network Theory.

## RESUMEN

### MEDIACIONES EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES AUTOBIOGRÁFICAS Y SENSORIALES ENTRE UN MUNDO ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Tacto, olfato, vista, gusto, oído: los cortes biográficos que componen este artículo se mueven entre las cinco dimensiones sensoriales y tienen como objetivo problematizar los sentidos y los contra-sentidos de la noción de "mediación" en los procesos educativos ubicados antes y después de la pandemia del siglo XXI. Con este fin, este ensayo, de naturaleza ensayística, revela experiencias de mediaciones en la educación y la educación de uno mismo desde dos perspectivas: la Teoría Actor Red, especialmente, en diálogo con las producciones de Bruno Latour, y la crítica crítica de nociones de "materialidad" y "cultura material" por Tim Ingold. Los dos argumentos principales de este texto giran, por un lado, en torno al papel de la memoria biográfica como mediación en medio de las prácticas educativas, por otro, en torno a las posibilidades de ampliar y profundizar el sentido de la mediación, de una manera inspirada por aquellos dos autores. Este artículo busca contribuir al debate en el campo educativo, especialmente con respecto a los imperativos crecientes de las interacciones esencialmente virtuales, y en vista de los desafíos éticos y tecnológicos planteados por la situación de pandemia.

**Palabras claves:** Educación. Biografía. Teoría Actor-Red.

## Notas introdutórias ou brevíssimo diário de uma pandemia

Setembro/outubro de 2019. Os primeiros sinais vitais do que, meses depois, veio a se converter em uma pandemia causada pelo então apelidado COVID-19, ocorreram em Wuhan, localizada na populosa China, e que logo tornou-se uma espécie de símbolo e de marco zero para todas as demais cidades onde o vírus se espalhou mundo afora. À época, os cientistas mais insaciáveis buscaram – e, de certo, ainda buscam – aquele indivíduo que propriamente teria sido o caso zero; já outros estudiosos se contentaram em concentrar seus esforços sobre as dinâmicas da transmissão, e consideraram mais importante do que a origem individual da emergência da doença, o percurso coletivo que a mesma tomou, bem como as suas providências preventivas e curativas.

Março de 2020, e enquanto a tão sonhada vacina ou, ao menos, o remédio mais específico ainda não despontava em um horizonte próximo, as autoridades sanitárias do planeta eram enfáticas em indicar o chamado “isolamento social” como a principal recomendação para efeitos de redução da transmissão viral. Além disso, reiteravam a todo momento que de falta ou da inadequação dos serviços de saúde também se agrava ou se morre: ou seja, o adoecimento em massa inviabilizaria qualquer sistema de saúde e, por melhor e mais preparado que este venha a ser, os recursos humanos e materiais seriam sempre limitados face a um crescimento vertiginoso da demanda ou, como preferiam, diante da comprovada progressão geométrica de novos casos, tal como diversos países em diferentes continentes, desgraçadamente, puderam atestar em coisa de poucas semanas do surto da doença.

Mai de 2020, e a pandemia seguia em ritmo alucinante, sobretudo, em países econômica e socialmente mais frágeis: onde os mais

desoladores indicadores de desenvolvimento humano, em sinergia à violenta pandemia, tendem a empurrar mais aceleradamente aos riscos de adoecimento ou à morte os mesmos de sempre. Sim, como em toda doença ou agravos à saúde, o retrato pandêmico final estampará feições, mais ou menos, esperadas dos mais vulneráveis: as vítimas fatais terão mais marcadamente uma cor, um gênero, uma geração, uma classe, uma pertença étnica e, sobretudo, uma história de perdas progressivas de direitos e de proteção social.

As páginas de um diário de quarentena de qualquer cidadão deste globo que enfrenta uma pandemia podem rapidamente se avolumar tanto quanto a capacidade da multiplicação viral: desde as experiências mais singulares a desafios de toda ordem que um coletivo de pessoas poderia facilmente se identificar. Este texto e, provavelmente, nenhum, daria conta de representar a densidade e diversidade de processos e fenômenos que afloram transversalmente uma pandemia: a pretensão de ser um diário de quarentena fica apenas para efeitos de um título sugestivo.

Este artigo salta as páginas destes incontáveis detalhes que configuram uma densa e complexa conjuntura como esta, e por ora se fixa à declaração de uma professora da área da saúde, em uma destas aulas virtuais. Disse ela sobre os novos protocolos de atendimento odontológico pós-pandemia: “jamais perdemos a cortesia, mas daqui para frente teremos um mundo sem toques”. O desvelar da sua fala esclarece o sentido mais imediato disso: em se tratando da assistência, isto é, de corpo a corpo, necessariamente, toques apenas aqueles essenciais; e ainda estes seguem suspeitosamente revisados. Foi exatamente isso que a professora quis dizer, e foram os possíveis

sentidos para além daquele que me instigaram a revisitar momentos das minhas experiências enquanto educanda e como educadora.

Trata-se, portanto, de um texto autobiográfico que percorre e busca articular reflexões acerca de significativos momentos de formação situados nas minhas quatro décadas de vida, todas elas, em variadas intensidades, dentro do universo escolar. A justaposição ali utilizada não foi por um acaso, como se apenas um hífen figurativo, mas pretende dar pistas da abordagem teórica que mais à frente se apresenta, e nos acolhe o olhar, a Teoria Ator-Rede (ANT), do inglês Actor–Network Theory, em especial, a partir das contribuições de Bruno Latour, um dos seus nomes fundantes. Ao lado dele, confluente inflexões sobre o pensar de Tim Ingold acompanham este texto oportunamente.

Já aquele percurso autorreflexivo, toma os cinco sentidos sensoriais como mote, e brinca com a miríade semântica que parte daí para propor um repensar que está muito longe de se esgotar aqui, mas que serve como um fio condutor para este caminhar: a propósito, qual o lugar das mediações sensoriais no universo educacional naquele mundo antes e neste depois? Iniciaremos, pois, vasculhando possibilidades analíticas desde aquela abordagem teórica, e seguiremos tateando algumas memórias da minha forma-ação, e o que delas podem ser fecundo a essas linhas. A escuta, o gosto e o cheiro deste texto emergirão, por sua vez, ao longo e ao sabor das interações que o partilhar escritas de vida tende a nos permitir.

## Visão: um breve olhar sobre a Teoria Ator-Rede e um parêntese em Tim Ingold

Há um grande desafio em situar uma teoria, ainda que em termos gerais e, sobretudo, quando se trata de uma abordagem relativa-

mente pouco usual no campo da educação. Isso posto, este breve sobrevoo sobre a ANT fixa o olhar em uma das “fontes de incertezas” que embasa tal perspectiva, por mais contraditório que esta proposição possa parecer *a priori*. Segue então apenas pincelando os pressupostos centrais, e toma como principal referência o notável esforço de síntese de Bruno Latour contido na obra *Reassembling the Social – an introduction to Actor–Network Theory* (2005), sendo a publicação traduzida, em 2012, como *Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*.

Para início de conversa, é seguro afirmar que a desconstrução de um certo senso do “social” é uma das principais fontes daquelas incertezas, processo este que atravessa a quase totalidade do corpo argumentativo desta abordagem. No entanto, o foco desta seção se esquia um pouco disso, e estará na dimensão da ação a partir de uma leitura dessa teoria. É bem verdade que vasculhar o que venha mesmo a ser o “social” ou a “ação” não tem sido nenhuma novidade para as várias abordagens das ciências sociais e humanas, de modo que o leitor mais apressado, a esta altura, já deve ter se interrogado: “mas qual novidade tal perspectiva poderia inaugurar neste insistente debate?”.

A indagação é absolutamente legítima e, embora não seja o escopo deste texto, as tentativas de resposta serão aqui, e como já advertido antes, bastante sumárias. Assim sendo, em ANT, temos algo do tipo: “nenhuma explicação social é necessária”<sup>1</sup>, ou ainda, “o número de atores em jogo deve ser aumentado” (LATOUR, 2012, p. 99; 147). Neste último, e de maior interesse aos objetivos deste artigo, para esse autor, bem como para os seus “seguidores”,

<sup>1</sup> Para a Teoria Ator-Rede, a noção de “social”, e em linhas muito gerais, refere-se mais ao movimento de associação e de formação de grupos do que a admisão da existência, *a priori*, de grupamentos já previamente estabelecidos.

talvez, em menor número do que seus “detra- tores”, como suspeitaram Souza e Sales Júnior (2012, p. 13), “os objetos também agem”. Eis aqui, portanto, uma possível “novidade” em relação às demais vertentes sociológicas: uma intensa crítica ao antropocentrismo que mar- ca fortemente as ciências sociais e humanas e, por conseguinte, uma maior abertura ao que a ANT passa a admitir enquanto agentes deste mundo, inclusive, de modo bastante inspirado na sociologia filosófica, ou na filosofia socioló- gica, de Gabriel Tarde (1843-1904), como bem pontuou Vargas (2007).

É, portanto, deste, e neste mundo mais vas- to e ampliado de agentes que pretendo partir para pensar a mediação dos sentidos senso- riais no contexto das interações formativas de pessoas. Antes disso, são necessárias algumas demarcações, digamos, deste agir delibera- do das coisas “não humanas”<sup>2</sup>, ou melhor, da mediação delas no curso das ações humanas, já para usar dos pressupostos da abordagem aqui em foco. Na primeira delas, advoga Latour (2012, p. 106), há a necessidade de se “fazer com que objetos participem do curso da ação”, e explica:

À primeira vista, repor objetos no curso normal de ação pode parecer inócuo. Afinal de contas, nem se duvida que panelas ‘fervam’ água, que facas ‘cortem’ carne, que cestos ‘guardem’ co- mida, que martelos ‘preguem’ pregos [...]. Estes verbos não designam ações? O que a introdução dessas atividades humildes, prosaicas e corri- queiras trata de novo para um cientista social? No entanto, traz. [...] Se insistirmos na decisão de partir das **controvérsias sobre atores e atos**, qualquer coisa que modifique uma situação fa- zendo diferença é um ator – ou, caso ainda não tenha **figuração**, um **actante**. Portanto, nossas

2 Latour (2012, p. 109) antecipa a prováveis críticas e re- sistências ao que chama de “não humanos” no con- texto da ação, sublinhando que se trata mais da “falta de termo melhor”, uma vez que a ANT “não alega, sem base, que os objetos fazem coisas ‘no lugar’ dos ato- res humanos: diz apenas que nenhuma ciência social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início explorada”.

perguntas em relação a um agente são simples- mente estas: **ele faz diferença no curso da ação ou não?** Haverá alguma prova mediante a qual possamos detectar essa diferença? (LATOUR, 2012, p. 107 – 8; nossos e do autor)

Antes de explorar mais um pouco as per- guntas que esse autor nos propõe, é oportuna uma breve contextualização: quando Latour (2012) tece tais considerações, o faz em um crescente de argumentos em direção à noção do social que a ANT então se dedica a sedi- mentar. Aqui, no entanto, o ancoradouro não é exatamente este, mas sim onde nele, porventu- ra, esteja inscrito o ato do educar. Assim, se isto que chamamos amplamente de “educa- ção”, e o próprio ato de educar, situam-se em algum lugar deste vasto e polissêmico campo do “social”, a ANT pode informar algo àque- les – substantivo e verbo – de maior interesse aqui. Nesse sentido, e de volta àquelas últimas indagações da citação anterior, a abordagem teórica em tela é taxativa em respondê-las afirmativamente, e assim se expressa:

[...] Se você puder, com a maior tranquilidade, sustentar que pregar um prego com ou sem um martelo, ferver água com ou sem panela, transportar comida com ou sem um cesto, an- dar na rua com ou sem roupas [...] que a in- trodução desses implementos comuns não muda nada ‘de importante’ na realização de tarefas, então você está pronto para visitar a Terra Longínqua do Social e desaparecer daqui. Para todos os membros da sociedade esses implementos fazem muita diferença e são, pois, segundo a nossa definição, atores – ou, mais exatamente, partícipes no curso da ação que aguarda figuração. Isso, é claro, não significa que os partícipes ‘determinem’ a ação, que os cestos ‘provoquem’ o transpor- te de comida ou que martelos ‘imponham’ a inserção do prego. Essa inversão no rumo da influência funcionaria apenas como o meio de transformar os objetos nas causas cujos efei- tos seriam conduzidos pela ação humana ago- ra limitada ao papel de mero intermediário. Ao contrário, significa que existem inúmeros

*matizes metafísicos entre a causalidade plena e a inexistência absoluta. [...] A ANT não alega, sem base, que os objetos fazem coisas ‘no lugar’ dos atores humanos: diz apenas que nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada. (LATOURE, 2012, p. 108 – 9; grifos nossos)*

Isso posto, miremos com mais atenção os grifos acima, pois, o “novo desta abordagem”, diz Latour (2012, p. 109), não estaria exatamente nessa “multiplicidade de objetos mobilizados por um curso de ação”, uma vez que “ninguém jamais negou que eles existem aos milhares”. A novidade estaria no “fato de os objetos surgirem de súbito não apenas como atores completos, mas também como aquilo que explica a paisagem variegada pela qual começamos os poderes supremos da sociedade, as notórias assimetrias, o rude exercício do poder” (LATOURE, 2012, p. 109).

Ao dizer isso, tanto este autor, como qualquer outro que parta dessa abordagem, além de apontar o que creditam ser alguma inovação dessa perspectiva, estão reafirmando que outras noções, tão caras às ciências humanas e sociais, não foram simplesmente tiradas de cena, a exemplo de “poder”, “disputa”, “desigualdades”, entre outras. Mas justo o contrário: a multiplicidade de processos de natureza “tipicamente” humana segue do mesmo modo, exceto, considerada a *mediação*, e não apenas a intermediação, dos demais atores, no caso, “não humanos”. Em outras palavras, temos:

É dessa surpresa que os **sociólogos de associações** preferem partir, em vez de considerar, como muitos dos seus colegas, que a questão obviamente está encerrada, que **os objetos não fazem coisa alguma sequer comparável ou mesmo conectável à ação social humana** e que, se às vezes ‘expressam’ relações de poder, ‘simbolizam’ hierarquias sociais, ‘agravam’ desigualdades sociais, ‘transportam’ o poder social, ‘objetivam’ a igualdade e ‘materializam’ relações de gênero, não podem estar na origem

da atividade social. (LATOURE, 2012, p. 109-110; destaque do autor, grifos nossos)

Por “sociólogos de associações”, daí os grifos acima, Latour (2012) entende todos aqueles que partilham da abordagem em questão, uma vez que, em ANT, e de modo muito sintético aqui, a noção do que venha a ser o “social” perpassa essencialmente pelo movimento do associar-se a grupos, e não da existência plenamente estabelecida de grupos *a priori*. Os últimos grifos, e já encerrando este breve passeio sobre a ANT, nos dão condições de falar de outro conceito-chave em ANT, e que é fecundo para as reflexões que busco tecer mais adiante: o da mediação.

Em contraposição ao “mero papel de intermediários” tanto de humanos quanto não humanos, a ANT os compreende de outra forma, e “achata” certas hierarquias deste mundo no sentido de melhor vislumbrar, não tão somente assimetrias, mas a “diferença” que atores e objetos fazem em uma dada cena, ou seja, a mediação que exercem em um dado fluxo de ação e interação. Em um breve contraste, para Latour (2012, p. 65), um intermediário é uma espécie de “caixa preta, mas uma caixa preta que funciona como uma unidade, embora internamente feita de várias partes”; já mediadores “não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhum, por várias ou uma infinidade”. E mais importante do que isso, pelo menos, para este texto: “os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURE, 2012, p. 65). Isto é, a participação de mediadores em uma dada interação faz diferença no curso da ação e seus desdobramentos ou, do contrário, a ausência deles pode, a depender do caso, inviabilizar ou comprometer sobremaneira uma determinada interação.

Eis, portanto, alguns dos pressupostos, ou como prefere este último, algumas das fontes

de incertezas sobre a qual a ANT vem se debruçando há pouco mais de quatro décadas. Mas, por ora, paremos por aqui e, em outro giro, miremos o seguinte cenário: enquanto um grupo de pesquisadores, do que apenas mais recentemente configurou-se então como ANT, tateava suas primeiras inquietações lá nos idos dos anos 1980, o antropólogo inglês Tim Ingold, nesta mesma década, mais precisamente, “na primavera de 1982”, esboçava o “primeiro capítulo de um livro projetado sobre as condições materiais da vida social” (INGOLD, 2019, p. 21).

A partir daí, as produções desse autor seguiam em um crescente que, progressivamente, passaram a abarcar, revisar e mesmo a questionar conceitos e noções dos mais diversos, a exemplo de evolução, cultura, movimento, produção, materialidade, entre outros. Dentre tal diversidade, é justo esta última dimensão que mais interessa a este texto, isto é, das reflexões e críticas que este antropólogo traz aos debates em torno da chamada “cultura material”.

Nesse bojo, um dos aspectos cruciais do seu posicionamento crítico é aquele que aponta um curioso e instigante distanciamento, ou mesmo, um descolamento entre o que correntemente tendem a se conceber enquanto “materialidade” e tudo aquilo que é “material” propriamente dito, ou, em sua origem latina, toda a *mater*. Nesse esteio argumentativo, Ingold (2015), mobilizando a perspectiva do autor Henry Hodges, então expressa no livro intitulado *Artefacts* (Artefatos), assim discorre:

Este volume pé no chão está repleto de informações sobre todos os tipos de materiais que os povos pré-históricos têm usado para fazer coisas. No entanto, nunca o vi referido na literatura sobre materialidade. Procurando pelas minhas prateleiras encontrei títulos como: *The Mental and the Material* (O mental e o material), de Maurice Godelier (1986); *Mind, Materiality and History* (Mente, materialidade e história), de Christina Toren (1999); *Matter, Materiality*

*and Modern Culture* (Matéria, materialidade e cultura moderna), editado por Paul Graves-Brown (2000) [...]. Em estilo e abordagem, esses livros estão a um milhão de milhas da obra de Hodges. Seus compromissos, na sua maior parte, não são com as coisas tangíveis de profissionais e fabricantes, mas com as reflexões abstratas de filósofos e teóricos. Eles discorrem, muitas vezes, em uma linguagem de impenetrabilidade grotesca, acerca das relações entre materialidade e uma série de outras qualidades igualmente insondáveis, que incluem agência, intencionalidade, funcionalidade, espacialidade, semiose, espiritualidade, encarnação. Procura-se em vão, no entanto, qualquer explicação compreensível do que ‘materialidade’ realmente significa, ou qualquer explicação dos materiais e suas propriedades. Para entender a materialidade, ao que parece, precisamos ficar longe quanto possível de materiais. (INGOLD, 2015, p. 50)

Sobre este distanciamento dos materiais na literatura acima apontada, Ingold (2015) vai ainda mais longe, falando em um suposto “desaparecimento” dos materiais das concepções mais correntes acerca da materialidade, tal como ilustra: “um carpinteiro é alguém que trabalha com madeira, mas como Stephanie Bunn observou, a maioria dos antropólogos se contentaria em considerar o trabalho em termos da identidade social do trabalhador” ou, ainda, “das ferramentas que ele ou ela usa, da disposição da oficina, das técnicas empregadas, dos objetos produzidos e seus significados – tudo menos a madeira mesma” (INGOLD, 2015, p. 51).

Isso posto, aqui já se apresentam as pontas dos fios para alguns alinhavos entre a noção de mediação mobilizada pela ANT e as contribuições daquele último autor. Tais alinhavos podem expressar confluências entre admitir uma materialidade encharcada de matéria e um mundo social compreendido por inteiro, isto é, feito de atores múltiplos que buscam ultrapassar o viés antropocêntrico fortemente encarnado pelas ciências sociais e humanas. Dito de

outro modo, a mediação entre seres e coisas – mediação esta que faz diferença nos processos de inter-ação vida afora – está, pois, prenhe de matéria e não apenas de “materialidades” ou mesmo de “imaterialidades”. Ou algo como melhor exprimem as palavras de Ingold (2015):

Insistindo em que demos um passo para trás, da materialidade dos objetos para as propriedades dos materiais, proponho que levantemos o tapete para revelar sob a sua superfície um emaranhado de meândrica complexidade, no qual – entre uma miríade de outras coisas – a secreção de vespas do bugalho apanhadas com ferro-velho, seiva de acácias, penas de ganso e peles de bezerro, e o resíduo de calcário aquecido se mistura com as emissões de suínos, bovinos, galinhas e abelhas. Pois materiais como estes não se apresentam como símbolos de alguma essência comum – materialidade – que dota cada entidade mundana com a sua inerente ‘objetividade’, ao contrário, eles participam dos processos mesmos de geração e regeneração contínua do mundo, do qual as coisas como manuscritos ou fachadas são subprodutos impermanentes. Portanto, escolhendo mais um exemplo ao acaso, *ossos de peixe ferventes produzem um material adesivo, uma cola, e não uma materialidade típica de peixes nas coisas coladas.* (INGOLD, 2015, p. 52, grifos nossos)

Além dessa, pois as críticas daquele antropólogo não param por aí, é cabível ainda se questionar o que os debates sobre materialidade têm admitido enquanto matéria quando esta, e tal como visto até aqui, aparecem coadjuvante ou timidamente entre as espessas camadas dos vernizes da “materialidade” ou da “imaterialidade”, então tendencialmente revestidos por dadas abordagens, tal como apontou aquele autor. Em outra perspectiva, Ingold (2015), ao revisar uma literatura dedicada aos esforços de classificações das matérias passíveis ao *status* de membros efetivos de uma dada “cultura material”, assim pondera:

Será que a chuva pertence ao mundo material, ou apenas as poças que ela deixa nas valas e

buracos? Será que a neve que cai participa do mundo material somente quanto pousa sobre o chão? Como engenheiros e construtores sabem todos muito bem, chuva e geada podem romper estradas e edifícios. Como então afirmar que estradas e edifícios sejam parte do mundo material, se a chuva e a geada não o são? (INGOLD, 2015, p. 52).

Tais ponderações, além de possibilitar a ampliação do repertório, quiçá, incomensurável de toda a matéria que faz a vida ser a vida, pode ainda acalmar, em certa medida, os espíritos mais resistentes à mediação dos inanimados, sobretudo, quando aquele autor questiona, onde, nas mais correntes divisões da materialidade, “poderíamos colocar todas as diversas formas de vida animal, vegetal, fúngica e bacteriana”, uma vez que “como artefatos, essas coisas podem ser atribuídas às propriedades formais de um projeto, no entanto, elas não foram produzidas, mas cresceram” (INGOLD, 2015, p. 53).

Nessa linha de raciocínio, indaga: se essas coisas fazem “parte do mundo material, então o mesmo deve ser verdade do meu próprio corpo”, e, assim sendo, “onde isso se encaixa?” (INGOLD, 2015, p. 53). Isso posto e, finalmente, trazendo a tão esperada dimensão humana ao inexorável rol das “materialidades”, distende ainda aquela questão: “se eu e meu corpo são uma e a mesma coisa, e se o meu corpo realmente participa do mundo material, então como pode o corpo-que-eu-sou se comprometer com esse mundo?” (INGOLD, 2015, p. 53).

Esta última pergunta nos oportuniza trazer novamente à baila a mediação dos sentidos sensoriais, agora reposicionada por um olhar sobre um mundo que “está aí”, porém ainda mais amplificado e saturado de tantas outras mediações, mediações estas que se adensam ainda mais quando considerada, não apenas a sua “materialidade”, mas também a sua constituição material. Constituição material esta que nos lembra que os “elementos últimos aos



quais chega toda a ciência, o indivíduo social, a célula viva, o átomo químico, só são últimos da perspectiva de sua ciência particular”, como já diria Tarde (2007, p. 57).

Isso posto, tanto a Teoria Ator-Rede, quanto as ponderações tecidas por Ingold (2015) parecem convidar ao reposicionamento do olhar das mediações e da “materialidade” que as compõem no esteio das interações neste mundo. Ademais, a compreensão ampliada e adensada das mediações cumpre também, e fundamentalmente, um papel ético, no sentido da responsabilidade necessária para lidar com elas em suas profundidades, desdobramentos e impactos dos mais variados e difusos, tal como o filósofo Hans Jonas irá nos sugerir mais adiante.

As linhas que se seguem são permeadas por retalhos de algumas poucas, mas significativas memórias biográficas, selecionadas dentre as quatro décadas vividas em processos educacionais diversos. Elas buscam entrelaçar-se com as reflexões sobre os desafios das mediações em um mundo de crescentes virtualidades e de interações educacionais contemporâneas tendencialmente mais fragmentadas.

## Tato, con-tato e outros entrelaçamentos: educar é, pois, uma questão tátil

As lembranças mais remotas que tenho da minha vida escolar passam pelo tato, mais precisamente, pelo con-tato. Antes de discorrer por aí, cabe uma breve inflexão sobre esta, diria, fundante dimensão sensorial, pois, desde embrionariamente, somos tecidos formativos em formação e, vida afora, tecidos em contato e em movimento permanentes: do ser fetal, em seus constitutivos con-tatos ao nascer para as tecituras todas que compõem o viver. Evidente que as complexas nuances da ciência sensorial não são o foco deste artigo, mas tomar o

tato como ponto de partida não é aleatório, tal como não devem ser os processos de formação enquanto seres vivos desde quando somos tramas teciduais em intensos e permanentes con-tatos.

Iniciar pela dimensão tátil não é, portanto, fortuito, pois confunde-se com o próprio ato-fato de estar vivo e de relacionar-se, de interagir, sobretudo. Lido inversamente, equivale a dizer que, sabemos, é plenamente possível viver sem ou parcialmente desprovido dos demais sentidos sensoriais: da visão, do olfato, do paladar, da audição. Do tato, não. Tato está espalhado pele afora, pele adentro, pulsa ou está latente, espelha-se, tal como no fenômeno descrito como “espelho – tátil”, aquele no qual, sinestesticamente, “a percepção de um toque no corpo de outra pessoa induz naquele que a observou a sensação de ter sido tocado da mesma maneira”, tal como exemplifica Massumi (2016, p. 5). Tato é, portanto, vital e contínua inter-ação e, Ingold (2019, p. 242), ao situá-la em perspectiva relacional, assim traz:

Há três modos de considerar um ser humano. Digamos que é um indivíduo, uma coisa com certos atributos fixos, como uma bolinha em uma bolsa. Mas, diferentemente de uma bola, silenciosa e transparente, ele é a fonte de uma verdadeira efusão de sinais que parecem lançar uma cortina de fumaça ao redor de seu ser interior. Ponha-o ao lado de alguns outros indivíduos e o resultado é um zumbido incessante, como podemos experienciar em uma sala cheia de gente onde não entendemos uma palavra do que cada um diz. Isso é vida social? Alguns suporiam que sim, sustentando que é um *processo composto a partir de várias interações diádicas*: entre falantes e ouvintes em uma sala, compradores e vendedores no mercado, operários no chão de fábrica, ou, quanto a isso, abelhas na colmeia. Cada interação, dizem, é uma relação social, e acaba no instante que começa. (INGOLD, 2019, p. 242, grifos nossos)

Isso posto, este mesmo autor avança sobre outras concepções do que seria vida social, re-

lações e interações no bojo do que considera ser “sociedade” ou “cultura”, todavia, dessa densa e multifacetada reflexão, importa mais aqui aquele espectro que vislumbra o ser humano como “um sujeito consciente cuja vida é uma trajetória tão entrelaçada com aquelas de outros ao seu redor quanto a vida destes com a sua” (INGOLD, 2019, p. 242). Diante disso, questiona esse autor: “a vida social não reside no entrelaçamento?” (INGOLD, 2019, p. 142). Considerando a resposta positiva, assim conclui: “se a vida social for o processo pelo qual nos constituímos uns aos outros como pessoas, então as *relações sociais também devem ser entendidas como movimentos* em vez de como propriedades persistentes ou emissões momentâneas de coisas” (INGOLD, 2019, p. 242, grifos nossos).

E é justo em meio a movimentos e entrelaçamentos constituintes da minha biografia escolar que busco tatear aqui algumas vivências confluentes ao escopo deste texto. Assim, e de volta ao exercício de memórias para a escrita destas linhas, dei-me conta que são muitas as experiências tácteis efetivamente vividas no bojo das instituições escolares pelas quais passei, muito embora, nem sempre conduzidas pedagogicamente da melhor maneira, e isso já pode dizer bastante sobre o lugar da mediação sensorial na forma-ação deste mundo antes. Por ora, atendo-me a duas das vivências táctil-formativas que melhor dialogam com os propósitos deste artigo: uma, que considero das mais remotas; outra, que é mais recente em relação àquela, e igualmente significativa a este *continuum* que é educar-se vida afora.

As memórias mais primordiais que me ocorrem da chamada Educação Infantil situam-se na escola que frequentei entre três e cinco anos de idade, portanto, a experiência que relato reside aí em algum ponto. Não sei precisar, tampouco os meus pais sabem, quais abordagens pedagógicas e metodoló-

gicas eram adotadas por aquela instituição, mas as memórias que dela me restaram são essencialmente sensoriais, sobretudo, tácteis. A propósito, educação infantil é, por excelência, toque, tato, con-tato nas experiências introdutórias na forma-ação do ser em interações e relações ali e vida afora. Tanto assim que, Cunha, Cunha e Ferreira (2020, p. 3) afirmam que “a educação infantil guarda grande relevância no processo de desenvolvimento do ser, uma vez que proporciona momentos de novas experiências corporais ao indivíduo nessa etapa de vida, buscando uma associação às práticas sociais reais”.

A despeito da potência e da singularidade dos processos educativos vivenciados na infância, aqueles mesmos autores, e a partir de uma vasta revisão da produção literária afim, apontam que, por um lado, há ainda uma notória tendência programática nas rotinas escolares, por outro, há “a busca de uma formação integral baseada em uma perspectiva crítica de formação humana para a educação infantil”, ainda que seja “preciso avançar para que tais assertivas cheguem com consistência às escolas, particularmente, às escolas públicas brasileiras.” (CUNHA, CUNHA & FERREIRA, 2020, p. 3). Exemplo disso, e de volta aos recortes biográficos, é que as memórias que mais me marcaram a ponto de permanecerem praticamente intactas dentre as poucas lembranças desse período são aquelas saturadas de tato, de pele a pele, de calor de mãos sobrepostas, ou seja, aquelas realmente integral e humanamente formativas.

De uma delas, recordo-me vivamente, e eu deveria ter entre três ou quatro anos de idade: ainda me ocorre o cheiro da sala de aula, o burburinho caloroso da roda de crianças sentadas sobre o carpete, e a presença da professora a ensinar a feitura de nós e laços nos pequeninos calçados. Muito provavelmente, foi uma das primeiras e mais significativas sen-

sações de independência que tive: saber calçar e descalçar os sapatos sozinha, conhecer a firmeza dos nós e a delicadeza dos laços, e como ambos se complementavam naquele ato tão trivial e, ao mesmo tempo, tão libertador.

Era um aprendizado difícil, lembro bem, mas, igualmente, encantador: tornar cadarços entrelaçados a partir das nossas próprias e pequeninas mãos. E, neste tão rudimentar ato, ali estavam as mãos da mestra median-do as nossas mãos; e as mãozinhas do colega ao lado, tratando de auxiliar as minhas débeis tentativas até um extasiante êxito no domínio daquela tarefa. Sinto aqui-agora o calor das mãos, o afigo dos sorrisos, os tantos olhares de incentivos daquele momento de aprender a atar e desatar laços e nós, aprendizado essencialmente tátil, a despeito das vantagens e desvantagens de um educar-se em sociedades excessivamente “calçadas”, tal como bem nos lembra Ingold (2015, p. 94): “para compreendermos a evolução do andar devemos imaginar um mundo sem calçado”.

Deixemos os sapatos do lado de fora, e sigamos com a outra vivência que, ainda naquele mesmo período, passou-se nos típicos banheiros coletivos. A lição do dia: escovar os dentes. Ali, a memória é puro cheiro da menta do creme dental e da agitação daquele bando de crianças eufóricas por apreender algo tão excepcionalmente rotineiro. Professoras e cuidadoras se dividiam na árdua missão de ensinar a técnica, e vigilantemente evitar que um ou outro corresse qualquer risco do tipo: engolir pasta, machucar os tecidos bucais em qualquer ato descuidado, esbarrar em algum colega, enfim.

Desse cenário, recordo-me de outros personagens que inundaram aquela experiência de surpresas: a visita de uma dentista e sua auxiliar à escola. Lembro-me daquelas figuras inusitadas e a sensação de mundo vasto e de mundo plural que estas provocaram: vestiam

branco, traziam modelos, contavam histórias sobre seres mirabolantes que habitavam as bocas mal-higienizadas. Em volta do pé de araquá do jardim de brincar, as crianças todas ouviam atentas e ansiosas por tocar naqueles mediadores que tornavam o real ainda mais real: bocas gigantes, pequeninas ferramentas, “porções mágicas”, enfim, tudo muito sentido na pele, no cheiro, no olhar, na escuta e no paladar! Com tanta potência sensorial, como não se fazer memorável? Eis uma questão para linhas mais à frente.

Certamente, esses encantos podem ter me conduzido, em algum grau, às escolhas profissionais anos mais tarde. Tanto assim, formei-me dentista lá no florescer do presente século. Antes, porém, no fim dos anos 1990, no alvorecer da vida universitária, habitam aquelas memórias que tomei como mais recentes para esta partilha: via-me novamente nos mesmos banheiros coletivos, escovando os dentes, entre técnicas e brincadeiras, agora, com os colegas do curso de Odontologia. Eis aí outro processo formativo completamente atravessado por aprendizados via experiências sensoriais, sobretudo, a partir do toque, isto é, na exata contramão do que disse aquela professora citada na introdução deste artigo: “jamais perderemos a cortesia, mas daqui para frente teremos um mundo sem toques”.

Por ora, miremos o mundo antes. No bojo da forma – ação de um profissional de saúde, sobretudo, de um odontólogo, aquelas memórias tácteis são das mais fortes e são inúmeras, ainda que, em boa parte, solitárias e, também, nem sempre, pedagogicamente bem conduzidas, o que caberia um texto à parte. Aqui, e entre as mais vívidas recordações, destaco aquelas desenvolvidas nas emblemáticas aulas de escultura dentária, um componente curricular que, à época e, talvez, ainda do mesmo modo, respondia pelo desenvolvimento das primeiras habilidades motoras finas dirigidas àquele

objetivo, ou seja, o de esculpir dentes através de um pleno domínio tridimensional da sua anatomia.

Pois bem, é de se cogitar que qualquer estudante ávido por desenvolver tal habilidade almejasse cursar aquele componente, e dali poder desfrutar as delícias de um aprender “saber fazer”. No entanto, nem tudo são “flores”, entre as orientações teóricas e os bem-intencionados manuais ao domínio técnico, há percalços de toda a sorte, ou seja, muitos processos intersubjetivos, múltiplas e diversificadas mediações são necessárias para se aprender a converter um bloco de cera em curvas precisas de um primeiro molar convincente ao olhar mais crítico de um corpo docente. Dito ainda de outro modo, na prática, a teoria era outra, isto é, entre o retórico – virtual ao real, ao produto concreto, é preciso um universo de sentidos saturados de sensações: mãos nas mãos, olhos nos olhos, calores dos contatos, precisão de movimentos, uma intimidade quase simbiótica com os instrumentos, o cheiro da cera se esvaindo pouco a pouco, o gosto pela coisa, enfim, mediações das mais variadas possíveis.

Nesse ponto, estacionarei essas memórias, e os alinhavos entre elas e as mediações daquele mundo antes e depois arremataremos ao longo e ao final deste texto, bem como aquelas outras inquietações por aqui já sinalizadas. Antes, escutemos mais algumas memórias cheias das palavras e dos silêncios concentrados das interações educador-educandos, processos mútuos e indissociáveis, sabemos.

## Escuta: educar entre o silêncio encantado das estrelas

Tornei-me docente aos 24 anos de idade em dois extremos dos percursos formativos, se assim podemos dizer, deste articulado e inexorável caminho que se compreende por educação:

a esta época, era precisamente em 2004, e dividia-me entre o ensino universitário durante o dia e, à noite, a alfabetização de adultos em uma escola pública vizinha à minha casa. Em termos de complexidade, de entrega, e de exigência de habilidades e saberes pedagógicos, ambos os trabalhos competiam entre si, ora um superava o outro, mas desafios eram a tônica para os dois lados.

Resguardadas todas as particularidades que cada universo deste comporta, havia pontos que se afinavam ou mesmo se assemelhavam entre um e outro, um deles, o desafio de construir mediações das mais diversas, dentre elas, porque de maior interesse aqui, as mediações sensoriais possíveis enquanto recursos potentes do processo formativo. Assim, seja na experiência do letramento de adultos, seja no ensino universitário, e em que pese a tradição fortemente conteudista que recaia sobre ambas, as memórias mais encarnadas das vivências enquanto docente são aquelas impregnadas de tatos, de olhares, de cheiros, dos sabores ou dissabores da rotina, dos burburinhos e dos silêncios.

Assim sendo, na universidade, eu assumia naqueles tempos um componente curricular responsável por iniciar a clínica ao corpo discente. Mais precisamente, tratava-se do primeiro contato dos graduandos com o fazer clínico propriamente dito. É evidente que o afã pelo domínio dos aspectos técnicos e práticos assumia a centralidade parte a parte: entre docentes, a permanente atenção e todo o empenho em estimulá-lo em um crescente entre os estudantes; estes, por sua vez, igualmente ansiosos por conseguir transladar a teoria à prática com toda a perícia e destreza possíveis a um iniciante. Todavia, e em que pese a primazia do desenvolvimento de tais atributos, em muitos momentos da condução daquele componente Curricular, ou melhor, do primeiro ao último momento da clínica, eram as intera-

ções humanas, entre todas as mediações, as que ali se centralizavam.

Aqui, cabe um breve parêntese, especialmente dirigido a quem oportunamente há de se perguntar: ora, mas tal centralidade, a das mediações humanas, não contradiz o que tanto advoga a abordagem teórica que abre este artigo? A resposta é não, e explico. Primeiro, e do ponto de vista da ATN, não está em disputa de espaços e processos a mediação de humanos e de “não-humanos”, ou de coisas, ou de objetos: não é, pois, uma questão de competição, mas, como visto, de fazer diferença no curso de uma dada ação. Segundo, considerando aquele cenário formativo imerso em calorosas interações humanas, também o primeiro jaleco, os paramentos, equipamentos, instrumentais, refletores, insumos, enfim, as coisas todas que fazem de uma clínica, de fato, uma clínica, eram mediadores a sinalizar, indubitável e permanentemente, que sim, ali, estavam “se con-formando” profissionais de saúde.

Seguindo com as memórias dessa experiência docente, dentre uma multiplicidade delas, destaco aqui – porque de fato se manteve mais fortes – a lembrança do que passei a perceber no bojo das interações: uma espécie de silêncio encantado do exato momento de se apreender algo. Esse tipo de silêncio ocorria em situações bastante específicas e especiais. Por exemplo: dentre os conteúdos teóricos, estava aquele que habilitava o estudante a identificar toda a chamada denteição mista, isto é, aquela que se apresenta na fase de transição entre os dentes decíduos, os famosos “dentes de leite”, e os permanentes. Em nuances próprias da aprendizagem, os discentes chegam afinados com a teoria, alguns mais falantes, outros mais reservados, mas, em geral, sedentos por vertê-la em prática, em vida real. E o silêncio encantado ocorria justo ali: na passagem da virtualidade das palavras, das abstrações dos conceitos ou mesmo das representações da

tela ou do papel ao silêncio encantado diante de uma boca cheia de dentes. Assim, do assoalho ao céu da boca, é como um olhar que conta estrelas: silêncios, dúvidas, surpresas, interações, con-formações.

No turno noturno, por sua vez, os meus desafios e encantamentos orbitavam em torno do alfabetizar um grupo de uns 20 adultos e alguns poucos idosos. Tratava-se, portanto, de histórias de exclusão do mundo das letras e de pessoas absolutamente ávidas por elas, em que pesem as dificuldades e desafios de toda sorte, e em graus variados caso a caso. De todo modo, cada desvendar de um fonema, de uma sílaba, da formação de uma palavra era sempre uma grata surpresa para eles, mas também para mim.

Naturalmente, a diversidade era a regra: havia quem rapidamente incorporasse uma habilidade de leitura e escrita, e aqueles e aquelas que sinalizam a necessidade de um tempo maior para tal, e a estes busquei dedicar meu olhar e escuta mais atentos. Envoltos em tais singularidades e partilhas, ao longo dos meses que durou esta experiência tão fecunda e marcante da minha biografia docente, entre as tantas reflexões que dali emergiram, destaco duas que porto vida afora: uma, da necessidade absoluta de se compreender o tempo de cada ser em seus processos de formação; outra, daquele silêncio encantado do aprender e do se saber aprendendo, ambos, educadores e educandos.

Assim, e tal como naquele silêncio encantado diante de uma boca cheia de dentes, o céu estrelado aqui se fazia de sinais que se revelavam letras, de letras que se vertiam em sílabas, de sílabas que se uniam em palavras, de palavras que se traduziam em mensagens apreendidas, ou mesmo, abocanhadas com aquela fome de saber, tão reprimida pela exclusão. E flagrar esta apreensão diante de um texto é um dos privilégios de quem partilha

o educar: faz-se de muitas maneiras, mas especialmente entre silêncios encantados de aprendiz e mestre, isto é, naquele momento da interação, muitas vezes, tácito ou inefável, no qual sentidos fazem todo sentido.

## Do cheiro dos araçás ao inodoro virtual

Até aqui, transitei por algumas memórias que são a matéria-prima para as reflexões que busco alinhar aqui em diante, e que resgatam questões deixadas pelo meio do caminho deste texto. A primeira delas perpassa a seguinte inquietação: afinal, quais perspectivas se abrem – ou se fecham – ao campo da educação sem a mediação, ao menos, em alguma medida, do contato com pessoas e com os recursos indispensáveis aos processos do educar? E esta, naturalmente, desdobra-se em outras tantas dúvidas como, por exemplo, imaginar a interação educacional sem a plena mediação do tato e do contato ou supor processos educacionais cujas virtualidades são a regra e o presencial a exceção.

Evidente que duas dezenas de páginas estão longe de alcançar respostas ou prognósticos suficientes para estas e outras questões que emergem dali, e deste mundo que se desvela pouco a pouco pós-pandemia do século XXI. Antes disso, e tal como Manuel Castells (2012, p. 412, grifos do autor) já havia sinalizado, um “novo mundo” originava-se a partir do fim dos anos 1960 e meados do 1970, e através da “coincidência histórica de três processos *independentes*: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu dos movimentos sociais culturais”. Dessa tríade, o primeiro processo, da revolução tecnológica da informação, interessa mais de perto a esta reflexão porque é objeto de uma atenta e farta literatura sobre

seus múltiplos impactos, positivos e negativos, no âmbito educacional e para além dele, especialmente, na seara das relações trabalhistas, com fortes evidências de processos de precarização do trabalho docente em ambientes virtuais, a exemplo do que apontaram Motta & Leher (2017), Chaquime & Mill (2016), Benini, Fernandes e Araújo (2015), Lapa e Pretto (2010).

Assim, no bojo do que aquele autor cunhou como a “Era da Informação” (CASTELLS, 2012), as experiências educacionais em modalidade a distância já vinham em um crescente diretamente proporcional ao fomento das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), e também em função dos mais variados interesses, sobretudo, econômicos e mercadológicos, com impactos e desdobramentos diversos sobre relações e processos de trabalho no campo em relevo (MACEDO & LIMA, 2017; PASSOS & ARRUDA, 2017). Do mesmo modo, acompanha tais movimentos uma progressiva produção bibliográfica acerca das TICs, das suas relações com a dimensão educacional e desdobramentos das mais diversas naturezas, a qual, inclusive, levanta dilemas vários e confluentes com aqueles que abrem esta seção, e transcendem o nosso alcance aqui.

Mas, se não este o escopo, quais seriam mesmo os propósitos deste texto? Essa pergunta conduz a outra mais direcionada aos objetivos nossos aqui: afinal, o que memórias biográficas deste “mundo antes” poderiam informar a este tal “novo normal”<sup>3</sup> que vem se

3 A expressão “novo normal” passou a ser utilizada de modo corrente e bastante difuso quando da emergência da pandemia do coronavírus para se referir, *grosso modo*, a um conjunto de medidas, procedimentos, protocolos, entre outros atos, relativos à adequação dos mais diversos cenários, contextos e processos em face às exigências de ordem sanitária e de prevenção da transmissão em massa da doença. No entanto, uma breve pesquisa acerca da origem da expressão ou, ao menos, do seu uso no presente século, parece vinculá-la à crise econômica internacional do ano de 2008, em seus múltiplos e amplos impactos mundo afora, e, mais precisamente ao que Paulino e Pires (2016, p. 16) apontaram em termos de um “novo normal” da economia chinesa, pós aquele

desenhando nos mais variados tempos e espaços ou, ao menos, mobilizando difusamente discursos e práticas? Mais precisamente, questiono como memórias tão particulares, ali expostas, como objetos à contemplação, e que seguem exalando seus cheiros – o do embriagado papel mimeografado ou dos arazás do jardim da escola onde tateei os primeiros nós e laços – poderiam contribuir com questões tão complexas, plurais e abrangentes.

Longe, portanto, da pretensão de respostas satisfatórias a complexas inquietações que seguem se multiplicando, tomo aquela última para uma possibilidade de reconciliação com as provocações deste artigo, qual seja: memórias, a propósito, sinalizariam um “mundo antes” e a não perder de vistas dentro das novas (im)possibilidades de um mundo agora? Outra, e retornando à questão de partida: qual o lugar das mediações sensoriais no universo educacional naquele “mundo antes” e neste que se desenha em meio à densa experiência global de uma doença potencialmente letal e ainda a ser efetivamente controlada?

Em relação àquela primeira pergunta, e em perspectiva mais ampla, a vasta e densa literatura acerca de “memória”, em suas múltiplas abordagens, tem reiterado os seus usos, meios e fins nas mais variadas dinâmicas sociais, a exemplos de nomes emblemáticos tais como Jacques Le Goff, Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs, entre outros. Em um olhar mais direcionado à conjuntura em tela, e a partir do veio argumentativo acolhido, ações como preservar, mobilizar e socializar memórias potencialmente se configuram como estratégias para um (re)pensar posicionamentos em face às demandas complexas de um mundo que passa a restringir as mais variadas mediações, particularmente, no âmbito educacional.

Nesta última perspectiva, as produções,

ano, então “associado com a recessão europeia e o baixo crescimento da economia dos Estados Unidos”, o que “afetou a América Latina” significativamente.

relativamente fartas, acerca do que se compreende enquanto “cultura material escolar”<sup>4</sup> podem ser bastante úteis ou sugestivas. Exemplo disso está na revisão historiográfica da educação feito por Paulilo (2019, p. 15), que, dentre outros pontos, conclui que “a abordagem histórica da cultura material escolar ajudou a chamar a atenção para o papel propedêutico da memória”. Assim sendo, e segundo seu estudo focado no século XX, não se configura uma surpresa constatar que há uma primazia das “análises sobre os artefatos e as redes técnicas de organização dos recursos materiais de que se valeram os renovadores dos anos 20 e 30 do século passado para produzir uma memória de si e daquilo que realizaram” (PAULILO, 2019, p. 15-16).

A mediação dos artefatos e dos recursos materiais emergentes das análises deste último autor conflui plenamente com as abordagens sugeridas inicialmente neste artigo, isto é, com os pressupostos sustentados pela ATN, e também pelas provocações de Ingold (2015), em termos de se repensar o que se tem admitido enquanto “materialidade” e mesmo “cultura material”. Tanto assim que tal confluência pode ser vista em uma das conclusões de Paulilo (2019, p. 17): “se é que há alguma razão na forma como compreendi a questão da materialidade escolar na historiografia, entre nós

<sup>4</sup> De acordo com Souza (2013, p. 104), em uma abordagem histórica, “pode-se dizer que a relação entre materiais escolares e renovação pedagógica consolidou-se no ensino primário especialmente a partir do século XIX quando, em vários países do ocidente, foram experimentadas novas modalidades de organização da escola elementar visando à universalização do ensino”. Ainda essa autora, e em termos de delimitação conceitual da chamada “cultura material escolar, aponta para uma “rede complexa de relações”, a qual contempla uma diversidade de mediações e mediadores, dentre eles, a exemplo, os “suportes materiais de ensino”, ou “os objetos utilizados por professores e alunos nas escolas em situações de ensino e aprendizagem” (idem, p. 105). Sobre este último, acresce: “a definição e a classificação desses objetos consistem em desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores dedicados ao estudo da cultura material da escola” (SOUZA, 2013, p. 105).



ela não só foi instrumento ao qual se recorreu para se abrir a caixa preta da escola”, mas “serviu também para se superar certa maneira de se pensar e de fazer a história da educação”.

Focando menos na dimensão histórica, e mais na cultura material escolar desde a perspectiva da sua mediação, voltemos aos pontos âlgicos deste texto: a propósito, de quais mediações estamos mesmo falando ao considerar o contexto do educar? Estariam incluídas as mediações dos sentidos sensoriais? Estariam também as mediações “propriamente” materiais e de recursos das mais diversas naturezas? As respostas a tais questões são relativamente simples, porque tão somente afirmativas, no entanto seus desdobramentos são múltiplos e, evidentemente, jamais esgotáveis em um só golpe reflexivo.

Assim sendo, as perguntas que parecem mais factíveis de se fazer, neste momento, estariam na seguinte direção: como considerar as mediações sensoriais e materiais no contexto do educar em uma nova conjuntura – mundo que, não de agora, mas em um crescente, e ainda mais pós-pandemia, configura-se eminentemente virtual ou presencialmente distanciado? Tratam-se, pois, de gerações de educandos, e também de educadores, que serão cotidianamente desafiadas a traduzir ou a transpor virtualidades em mediações possíveis, ainda que isentas das interações fisicamente implicadas? Dito em termos mais práticos e ilustrativos: entre o cheiro dos arcações de um parque infantil e o inodoro virtual das telas, como e quem viabilizará as mediações necessárias que tornam o “apre-ender” uma experiência o mais “por inteiro” ou a menos fragmentada possível?

Isso posto, e novamente mais saturada de inquietações do que de perspectivas satisfatórias de respostas, os acenos possíveis aqui revelam-se em dois eixos sugestivos, a saber: um, da ampliação do debate acerca do papel

das memórias, individual e/ou coletiva, nas novas configurações de mundo que se apresentam durante e pós-pandemia; outro, da diversificação deste mesmo debate desde abordagens que revisem os entendimentos mais correntes acerca das mediações no contexto educativo, sobretudo, em termos relacionais.

Neste último, para além do irrefutável e fundante papel das interações humanas no bojo dos processos educacionais, estamos nos referindo a dois movimentos necessários para a sugerida revisão: tanto aquele da amplitude das mediações, incluindo aí, em perspectiva latourniana, os agentes não humanos que modulam e/ou podem fazer toda a diferença em uma dada ação; quanto aquele do aprofundamento destas mediações na direção apontada por Ingold (2015), isto é, mais ao encontro das profundezas da *mater* do que no estacionar sobre as suas superfícies, via de regra, profundezas estas tão subsumidas seja pela primazia do consumo desenfreado que caracteriza as sociedades contemporâneas, seja pelos discursos e práticas que, ainda que involuntariamente, mais endossam superfícies do que suas profundidades ou as polarizam reiteradamente.

Em termos mais pragmáticos, no calor das rotinas, instituições e atores implicados no educar, educandos e educadores, incluindo aí, pais e responsáveis, estão “convidados” a participar de ambos os movimentos: seja repensando o papel e o lugar das memórias, sobretudo, das mediações educacionais em um mundo antes para o melhor compreender e se posicionar em um mundo agora e em constante re-definições; seja revisando a densidade das mediações dos processos educacionais em perspectiva ampliada, ao mesmo tempo, profunda e eticamente implicada.

Isso posto, e à guisa de conclusão, breves considerações de ordem ética tornam-se oportunas, partindo então das reflexões propostas pelo filósofo Hans Jonas (2015), em seus

ensaios “De uma ética para a civilização tecnológica”. Segundo Jonas (2015), e diferente da ética tradicional essencialmente antropocêntrica, ao debate ético contemporâneo é exigida a incorporação da dimensão técnica e material, uma vez que a ação humana, sobretudo, pós-século XX, expõe a natureza e mesmo as condições de vida e existência no planeta a uma vulnerabilidade sem precedentes e, quicá, inexoravelmente nociva. Nas palavras do próprio autor, temos que:

Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e de deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada. (JONAS, 2015, p. 41)

E é exatamente nessas formulações éticas em aberto que esse autor, ao perseguir uma densa reflexão em torno do que propõe em termos de um “princípio responsabilidade”, adverte que “a aventura da tecnologia impõe, com seus riscos extremos, o risco da reflexão extrema” (JONAS, 2015, p. 22). Deslocando tais processos reflexivos para as “aventuras” tecnológicas no campo educacional, em seus múltiplos desdobramentos, as derradeiras questões que este texto revolve são, portanto, de natureza ética, e assim se colocam: que modelos de educação são possíveis em um mundo de mediações superficiais ou eminentemente virtualizadas? Em quais condições e meios são viáveis processos educacionais menos fragmentados ou eticamente comprometidos com as próprias mediações que os possibilitam? Ou ainda, como é possível promover interações existenciais em profundidade educador-educando no bojo de processos precariamente mediados, sobretudo, pela ausência de sentidos como o do contato?

A esta altura é notória a tônica deste texto: uma reflexão mais impregnada de inquietações e dúvidas do que perspectivas claras que se colocam ao campo educacional no que diz respeito às possibilidades de mediações e interações neste mundo pós-pandemia. Assim, outras tantas indagações emergem ou poderiam emergir à medida em que se agregam outros espectros, a exemplo da dimensão ética. Por ora, as “reflexões extremas” no campo educacional, tal como sugere Jonas (2015), parecem apontar para a necessidade premente de uma profunda e crítica revisão das perspectivas de mediação do fino e complexo ato de educar.

### Considerações finais: ao sabor de um mundo agora

Escrever um texto no calor de uma pandemia, sobretudo, quando em franca escalada, é correr o risco de narrativas tendencialmente mais saturadas de dúvidas ou, no mínimo, de especulações do que em perspectivas mais sólidas de saídas ou respostas à profusão de questões que se impõem nos mais diversos contextos da vida social. Em outras palavras, tecer prognósticos de médio ou longo prazo quando se vive quadros agudos de um adoecer coletivo, e ainda sem previsão clara de desfechos em um horizonte razoavelmente próximo, torna-se um ato imerso em incertezas e inseguranças a quaisquer processos societários, o que não seria diferente no campo educacional em suas complexas relações e desdobramentos.

Assim sendo, o desvelar destas linhas assumiu, não raro, mais inquietações do que firmes ancoragens, então sintomático da tendência acima sinalizada. A despeito disso, este artigo insistiu em provocações reflexivas em duas direções: uma sobre o papel da memória biográfica neste mundo que se reconfigura, particularmente, no que toca o

setor da educação; outra acerca das noções de “mediação” nos processos educativos a partir de duas abordagens distintas, porém, em algum ponto confluentes, quais sejam as proposições sociológicas emergentes da ATN relativas a tal conceito e as revisões conceituais críticas do antropólogo Tim Ingold sobre “materialidade”, no caso, onde estas tocam o objeto aqui em foco.

Tendo como pano de fundo recortes biográficos mediados por experiências fortemente sensoriais da minha trajetória enquanto educanda e educadora, os encaminhamentos das reflexões tecidas até aqui, e então inspiradas por aquelas abordagens, intentaram sugerir dois caminhos em meio a tantas incertezas. Um deles propõe uma certa sobrevalorização da memória biográfica nos processos educativos, e de todos os atores implicados nestes – professores, estudantes, pais, responsáveis – como estratégia, ou mesmo, como ato de resistência às pressões de modelos educacionais que tendem, já de algum tempo, a prescindir das interações em sua completude e profundidade.

Dito de outro modo, busquei argumentar a favor da potência da socialização biográfica enquanto forma de resistência, não apenas a tendências de apagamento, ou mesmo, de esmagamento de memórias de um mundo antes que podem muito informar a este que segue, mas quiçá de algum contraponto a interesses outros que não necessariamente promovem processos educacionais emancipatórios, saudáveis e eticamente comprometidos com a questão humana e ambiental. Nesse bojo, eis uma questão a tomar como uma espécie de vigilância reflexiva, permanente e difusa: a propósito, as novas configurações de mundo, ou o que estão amplamente apelidando de um tal “novo normal”, tenderão ao aprofundamento da fragmentação e da precarização das relações e dos processos educativos?

A resposta tende a ser positiva a tal indagação se o que se apresentar seguir os moldes do que uma significativa literatura tem demonstrado, sobretudo, em termos da existência de condições precárias de trabalho e desiguais de aprendizagem. Sendo, todavia, as perspectivas de respostas mais incisivas apenas possíveis no correr do tempo e no espaço de outras reflexões, miremos por ora aquele segundo caminho sugerido neste artigo, qual seja o de uma revisão das noções mais correntes da “mediação” e da “materialidade” no contexto educacional desde proposições da ATN e do olhar de Tim Ingold.

Nesses termos, este texto pretendeu assinalar possibilidades de amplitude conceitual do que correntemente se admite enquanto “mediação” amplo senso, mas, especialmente, no contexto dos processos educativos. No caso daquela abordagem teórica, a chave argumentativa busca abrir o leque de agentes ou de atores no curso da ação, incluindo o que, na falta de um nome melhor, como bem diria Latour (2012), chamam de “não humanos”, ampliando assim a noção de “mediação” no bojo das interações para além da excessiva tônica antropocêntrica que hegemonicamente marca as ciências sociais e humanas, no entender desse autor.

Já partindo das reflexões de Ingold (2015), e as deslocando aqui para o escopo deste artigo, a noção de mediação em processos educativos pode ganhar em profundidade quando a compreensão da “materialidade” constitutiva de qualquer mediador, humano ou não humano, passa a incorporar também a “matéria”, isto é, a *mater* em sua complexa e densa conformação, e não apenas, ou quase que exclusivamente, as abstrações que tocam a sua superfície. Neste texto, as mediações dos sentidos sensoriais ganharam a primazia nos trânsitos biográficos aqui percorridos, mas a extrapolação pretendida fora a de sinalizar a potência

de ambas as perspectivas para fecundas produções em torno do complexo e diverso universo educacional, especialmente, no que diz respeito à cultura material escolar.

Finalmente, as derradeiras interrogações que estas linhas partilham seguem em direção à dimensão ética dos processos educativos em tempos de fragilidade das mediações e interações. Nesse ponto, e em diálogo com Hans Jonas, as contradições a se enfrentar estão situadas entre os acúmulos crescentes da evolução tecnológica, incluindo, aquela de natureza informacional, e os custos e impactos desta, tanto difusamente, isto é, em perspectiva global e ecológica, quanto no calor dos microprocessos que se desvelam no cotidiano das relações da vida social.

Neste último, os desafios que parecem se agudizar neste mundo de mediações superficiais ou eminentemente virtualizadas reclamam por revisão de valores, de conceitos, das condições e dos meios para se viabilizar processos educacionais menos fragmentados ou eticamente compromissados com um ser, estar e viver por inteiro. No que toca às mediações sensoriais do complexo ato do educar, enquanto prescindir das mesmas for uma mera questão de escolha, no limite, de escolhas políticas, rememoremos o quanto de densidade do existir e do constituir-se em interação fica de fora diante de uma fria, insípida e inodora tela de um aparelho eletrônico qualquer.

## Referências

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ARAÚJO, Carla Zandavalli. Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 29, p. 67-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n29p67/29407>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. **Fim de Milênio** – A Era da Infor-

mação: economia, sociedade e cultura. São Paulo – São Paulo: Paz e Terra, 2016 – 6ª reimpressão.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores e-Tec Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (Online)**. Brasília, v. 97, n. 245, p. 117-130, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000100117&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000100117&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 jul. 2020.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100225&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100225&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2020.

INGOLD, Timothy. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Pretópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

INGOLD, Timothy. **Evolução e vida social**. Pretópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto – Editora PUC Rio, 2006.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)**/ Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n. 03, p. 219-242, 2017. Disponível em: <http://cos-talima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/322>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho tátil ao corpo visual. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 31, p. 05-21, abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n31/1982-2553-gal-31-0005.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)**/ Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n, 03, p. 243-258, 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PASSOS, Rachel Gouveia; ARRUDA, Jerillee Silva de. Trabalho docente em tempos neoliberais: implicações para a formação do serviço social brasileiro. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade (Online)** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. II, n, 03, p. 325 – 42, 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Rev. Brasileira de História da Educação** – Dossiê, v. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e065.pdf>. Acesso em: 16 jul.2020.

PAULINO, Luís Antônio; PIRES, Marcos Cordeiro. As relações entre a China e América Latina frente ao novo normal da economia chinesa. **Economia e Políticas Públicas**, v. 4, n. 1, p. 9-27, 2016. Disponível em: [http://www.coreconrs.org.br/pdf/revistas/revista-economia-e-politicas-publicas-%20v.4.%20n.1\\_2016\\_Final.pdf#page=9](http://www.coreconrs.org.br/pdf/revistas/revista-economia-e-politicas-publicas-%20v.4.%20n.1_2016_Final.pdf#page=9). Acesso em: 22 jul. de 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, n. 49, p. 103-120, jul/set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a07n49.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Iara Maria de Almeida; SALES JÚNIOR, Dário Ribeiro de. Apresentação. In: LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia – e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

VARGAS, Eduardo Viana. Introdução. In: TARDE, Gabriel. **Monadologia, sociologia e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 7-50.

Recebido em: 22/07/2020

Revisado em: 15/11/2020

Aprovado em: 05/02/2021

**Ana Clara de Rebouças Carvalho** é doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Departamento de Odontologia Social e Pediátrica da UFBA. Membro dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade (LASSOS) da UFBA; e Comunidade, Família e Saúde: sujeitos, contextos e políticas públicas (FASA) do ISC da UFBA. E-mail: [anaclarareboucas@gmail.com](mailto:anaclarareboucas@gmail.com)

# INVENTAR, REINVENTAR E NARRAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

■ THAMY LOBO

<https://orcid.org/0000-0002-2606-9642>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ RENATA ROCHA DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-2160-2302>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARIA CECÍLIA CASTRO

<https://orcid.org/0000-0002-2803-3432>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da educação diante do advento da pandemia causada pela COVID-19 e suas implicações nos processos educativos brasileiros e nos cotidianos escolares, buscando *conversar* e narrar as invenções e reinvenções elaboradas por docentes/discentes em diferentes espaços educativos. Para tal, utilizamos como principais referências teórica-metodológicas os estudos com os cotidianos em Michel de Certeau (2014) e Nilda Alves (2010, 2019a) e as *conversas* também com Nilda Alves (2019b), além da ideia da pedagogia como suplemento em Deleuze (2013), face às criações permanentes e necessárias. Recorremos à literatura para pensar as etapas pelos quais se forjam os processos de *aprendizagem*, indicando processos possíveis e que vão além das políticas de regulação que surgem e tentam delimitar a ação docente.

**Palavras-chave:** Pandemia. Educação. Criação. Desigualdades sociais. Cotidianos.

## ABSTRACT

### INVENTING, REINVENTING AND NARRATING: PEDAGOGICAL PRACTICES DURING THE SOCIAL ISOLATION

This article proposes a reflection on education in the face of the advent of the pandemic caused by Covid-19 and its implications in Brazilian educational processes and in school daily life, seeking to *conversatio* and narrate the inventions and reinventions devised by

teachers/students in different educational spaces. To this end, we used as main theoretical-methodological references the studies with the daily lives of Michel de Certeau (2014) and Nilda Alves (2010, 2011, 2018 and 2019b) the *conversations* also with Nilda Alves (2019a) and also the idea of pedagogy as a supplement in Deleuze (2013), given the permanent creation processes. We use literature to think about the stages by which the *learningteaching* processes are forged and which articulate everyday resistance practices that go beyond the regulatory policies that arise.

**Keywords:** Pandemic. Education. Creation. Social inequalities. Daily lives.

## RESUMEN

### INVENTAR, REINVENTAR Y NARRAR: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL

Este artículo propone una reflexión sobre la educación frente al advenimiento de la pandemia causada por Covid-19 y sus implicaciones en los procesos educativos brasileños y en lo cotidianos de la escuela, buscando *conversación* y narrar las invenciones y reinenciones desarrolladas por maestros/estudiantes en diferentes espacios educativos. Para ello, utilizamos como principales referencias teórico-metodológicas los estudios con lo cotidiano en Michel de Certeau (2014) y Nilda Alves (2010, 2011, 2018 y 2019b) y las *conversaciones* también con Nilda Alves (2019a), además de la idea de pedagogía como suplemento en Deleuze (2013), dadas las creaciones permanentes y necesarias. Nosotros recurrentes la literatura para pensar en las etapas por las cuales se forjan los procesos de *enseñanza aprendizaje*, indicando procesos posibles que van más allá de las políticas reguladoras que surgen y tratan de delimitar la acción de maestros.

**Palabras clave:** Pandemia. Educación. Creación. Desigualdades sociales. Cotidianos.

## Introdução

A pandemia do coronavírus coloca para o mundo grandes desafios sociais em todas as áreas da sociedade, em especial na Educação. Tocadas pelos temas que emergem no tempo presente, propomos com este texto uma reflexão acerca das demandas educacionais que se apresentam e, na contramão disso, trazemos à tona o que docentes e discentes têm cria-

do para minimizar este momento dramático, diante das impossibilidades individuais e coletivas das comunidades escolares.

A disseminação da COVID-19 forçou o isolamento social em muitos países, na busca de conter a disseminação rápida do vírus. Como consequência, somente serviços considerados de emergência, como supermercados e farmá-



cias, foram autorizados a funcionar no Brasil e no mundo, ainda sob regras expressas de distanciamento entre as pessoas e fluxo controlado destas no interior dos estabelecimentos. Sendo assim, as escolas tiveram que paralisar suas atividades presenciais diárias. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em março de 2020, metade dos estudantes do mundo, mais de 850 milhões de crianças e adolescentes, estavam sem aulas presenciais.

Em alguns países, incluindo o Brasil, uma das soluções encontrada foi a implementação de encontros por meio digital/tecnológico, possibilitados pela tecnologia e com mediação dos docentes. Fato esse que, de forma repentina, foi autorizado em caráter excepcional por 30 dias. A Portaria de nº 343 que deliberou sobre a oferta de “[...] aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia [...]” para o ensino superior. A decisão foi tomada pelo Ministério da Educação (MEC), sem consulta prévia às comunidades acadêmicas e antes da (re)formulação de um planejamento pedagógico durante a pandemia.

A medida é boa, em si mesma, porém lançada em um contexto economicamente desigual, como o do Brasil, onde existem diversas barreiras de acesso à internet, entre moradores dos centros urbanos e das zonas rurais<sup>1</sup>, e que se eleva ainda mais entre as classes populares, sejam elas rurais ou urbanas, torna-se ineficiente. As atividades por meio digital/tecnológico, na tentativa de reparar algum dano causado pela ausência de aulas presenciais, acabam reforçando a desigualdade social existente no país.

As redes de ensino privadas iniciaram o movimento de readequação de suas atividades pedagógicas, utilizando os meios digitais/

tecnológicos e antecipando arbitrariamente as férias escolares programadas para o mês de julho, assim que se decidiu pela prorrogação da quarentena, iniciada em 17 de março, por mais 15 dias e, após às férias, iniciaram as atividades por meio digital/tecnológico. Consequentemente, as redes de ensino públicas, sobretudo as municipais e estaduais, começaram a se organizar e adotaram medidas semelhantes, mesmo sem um planejamento para isso. Até que em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE), junto ao Conselho Pleno (CP), publicou o parecer CNE/CP nº 05/2020, que indica possibilidades de reorganização do calendário escolar não presencial.

Essa ação reverberou na oposição dos profissionais de ensino, sobretudo das redes públicas, quanto a não consulta aberta acerca do novo modelo educativo que se desejava implantar e suas implicações sociais. Algumas instituições públicas de ensino produziram coletivamente um manifesto<sup>2</sup> onde sinalizam a impossibilidade de um processo de *aprendizagem ensino*<sup>3</sup> equânime diante de lacunas sociais, econômicas, emocionais e tecnológicas de docentes e discentes.

Ainda acerca desse aspecto, é importante ressaltar as críticas feitas por diversos setores educacionais ao CNE/CP nº 05/2020. O parecer foi gestado por 21 conselheiros que compõem o CNE e por consulta pública, mas sem tempo hábil para discussões entre as distintas

2 O manifesto em defesa da autonomia institucional, que nos referimos, está disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/manifeto%20institucioes.pdf>.

3 Na corrente de pensamento dos estudos dos Cotidianos, sentimos necessidade de unir algumas palavras, como por exemplo, ‘*aprendizagem ensino*’, pois entendemos que esses processos são juntos e que a aprendizagem é sempre anterior ao ato de ensinar, sobretudo para os professores, que estão sempre *aprendendo ensinando*. As palavras que unimos, colocamos em itálico, para indicar aos leitores/avaliadores que não se trata de um erro de digitação. Isso acontecerá no decorrer do texto com outras palavras, como *verou-virsentir pensar, conversa*. Para nós, é metodologia de pesquisa, por isso grafamos dessa forma.

1 Esta informação é baseada na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)

comunidades escolares e desconsiderando as discrepâncias de práticas educativas vividas no Brasil, que “deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela Covid-19”, como reconhece o documento.

O parecer forçosamente delibera sobre o ensino, na tentativa de conservar as mesmas formas de *aprenderensinar* do ensino presencial que já conhecemos, sob o argumento de “minimizar os impactos da pandemia na educação”. O que faz é um “arranjo” para atividades não presenciais, mas mantendo a mesma técnica apreendida e desenvolvida por docentes e pelas escolas e que não sofreu atualização para criação de novas práticas, gerando a preocupação por parte das famílias de “como ficará o futuro escolar dos estudantes?”, afinal o ano letivo não foi paralisado e os exames públicos, como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>4</sup> se mantiveram, ainda que não tenham acontecido no período do ano em que geralmente são realizados.

Enquanto não se tem um discurso afinado quanto às possibilidades de execução de atividades por meio digitais/tecnológicos de maneira democrática e acessível, narraremos a partir daqui as “*sínteses intelectuais* não pela forma de um discurso, mas pela “própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (ALVES, 2010 apud CERTEAU, 1994, grifo da autora), criadas pelos discentes e docentes das escolas, a partir de seus cotidianos.

## Invertendo as lógicas cotidianas

Estamos conscientes de todas as barreiras existentes aos processos educativos e as escolas, que neste momento se acentuaram;

<sup>4</sup> O ENEM possibilita o ingresso na maior parte das universidades públicas brasileiras. O exame foi adiado de novembro de 2020 para janeiro de 2021, em razão da pandemia provocada pela COVID-19.

percebemos, com a prática e as narrativas docentes e discentes, e nas *conversas* que estabelecemos em diferentes contextos formativos e de trabalho docente, que é nas escolas que são formuladas as experiências que de fato as contemplam, mesmo com as políticas educativas avassaladoras e deterministas. Tal conhecimento nos foi possível, pois há algum tempo temos recorrido a um modo de estudar/pesquisar/trabalhar “nas” e “com” a escolas, a partir dos estudos teóricos-metodológicos com os cotidianos, que temos desenvolvido com a ajuda de Michel de Certeau.

Com o auxílio de Certeau (2014) e inclinados sempre a *ver/ouvir/sentir/pensar* ou *verouvir-sentirpensar* – como temos preferido dizer/escrever, ao narrar as práticas cotidianas das escolas e de seus docentes e discentes – temos entendido os cotidianos, que são muitos e diversos, como locais de invenções contínuas. As instituições de ensino são, efetivamente, as pessoas que a compõem e não, tão somente, o espaço físico que as localizam e delimitam ou a rede – municipal/federal/estadual/privada/organização não governamental – que a regulamenta, ainda que pareça o contrário, diante de decretos e/ou leis e outras formas de poder que outorgam sobre elas e reprimem sua atuação e liberdade, excluindo, inclusive as subjetividades presentes em qualquer relação humana e criadoras de “táticas” inusitadas para questões cotidianas.

As criações nas escolas vão desde uma medida paliativa para amenizar uma dificuldade interpessoal entre estudantes até lidar com questões administrativas, como por exemplo, racionamentos de material de higiene e limpeza, de forma a manter o seu funcionamento e as aulas. Essas “micropolíticas” é o que fomos compreendendo, com ajuda de Certeau (2014) e de nossa contemporânea Nilda Alves, que se trata de uma forma de articular políticas nos cotidianos educativos. Certeau (2014, p.

41) nos indica que é preciso: “[...]distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”.

Com essa maneira de estudar/trabalhar com os cotidianos, assumidamente implicadas com estes, que temos apreendido também com Alves (2010), que o pensa com a ajuda do mesmo autor, e nos diz que:

[...]se torna imprescindível compreender que os praticantes dos cotidianos fazem suas sínteses intelectuais não pela forma de um discurso, mas pela ‘própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (p. 47), o que exige que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos tenhamos que nos dedicar a *conversas* sobre práticas presentes, passadas e futuras, nos múltiplos contextos cotidianos. (ALVES, 2010, p. 1119)

As *conversas* se constituem uma metodologia de pesquisa para nós e *lôcus* central de trabalho, são através delas que tomamos conhecimento do que é feito fora dos espaços hegemônicos e além do que é determinado pelos órgãos oficiais. Essa metodologia nos permitiu dialogar com os mundos exteriores à universidade, enxergando sua necessidade e nos permitindo narrar essas práticas cotidianas. As *conversas*, nesta corrente dos estudos com os cotidianos, é imprescindível e nos indica que é:

[...] necessária vivência coletiva em todos os contextos e nas práticas neles realizadas, não só pela organização de grupos/forças sociais, mas principalmente porque os outros estão em nós encarnados, pelos diálogos travados com textos, pelas conversas tidas com *praticantes* dos cotidianos, para permitir que o virtual se atualize e se mostre. (ALVES, 2010, p. 1200)

E são nestas ocasiões, como a que temos vivido, de isolamento social, que podemos identificar as “táticas” que os *praticantes*

como Alves (2010) chamam as(os) docentes e discentes das escolas, e que mais recentemente vem chamando de *praticantespensantes*, concordando com Oliveira (2012)<sup>5</sup>, criam para possibilitar sua prática pedagógica com as inúmeras questões que insurgem e que aparentemente não há solução ou que não lhes é passível de lidar, mas que habilidosamente escapam às formas de controle do processo educativo.

Com auxílios das narrativas de três professoras, gostaríamos de trazer o que docentes e discentes têm criado nos cotidianos em que circulam, trazemos a ideia de “suplemento”, a partir de Gilles Deleuze (2013). Esclarecendo, de antemão, que faremos um uso diferente do empregado por Deleuze, mas conservando a ideia original do autor, quando apresenta a ideia de suplemento para designar um novo tempo no cinema moderno.

A etimologia da palavra “suplemento” anuncia em sua composição o que queremos refletir quando pensamos nos processos educativos durante o estado de calamidade pública em que estamos vivendo. “Suplemento” além de sinônimo de “verba” é também sinônimo de “ensino”, segundo o dicionário *Michaellis*, que o define como “o que se acrescenta a um todo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo”. A situação causada pela pandemia “ensina” muito acerca do Brasil e de seus aspectos econômico, social, educacional, político, sanitário, entre outros. O trabalho docente/discente é o de ampliar o ângulo pelo qual temos visto/vivido a vida e compartilhá-lo.

O suplemento para nós indica a possibilidade de criação de uma estética a partir das experiências que temos vivenciado com a pan-

5 Oliveira (2012), pensando com auxílio de Certeau, indica que além de praticantes, os “cidadãos comuns” também pensam seus processos de vida e criam possibilidades de enfrentá-los, por isso a autora vem chamando-os de *praticantespensantes*. A grafia junta, em itálico, é em concordância com a linha dos estudos cotidianos, que já explicamos em nota anterior.

demia e como *praticantespensantes* nas escolas/universidades, que permanentemente está sendo feita pelas professoras e professores quando subvertem, por exemplo, a contagem da “presença” no encontro *on-line*, considerando que a ausência diz algo a mais. Mas Deleuze faz ainda outra pergunta interessante acerca do trabalho do cineasta e que nos confronta em nossa prática docente: “como é que a formação profissional, o olho profissional deixaria subsistir um suplemento como aventura de percepção” (p.100) e na criação de novas maneiras de *aprenderensinar*?

Deleuze (2013) faz essa pergunta para pensar acerca da função das imagens no cinema e na televisão. Nós a usamos para pensar nessa imagem que temos das escolas, em um passado recente e que necessita sofrer movimentos de atualização, assim como acontece nas obras cinematográficas, quando acompanham os movimentos que ocorrem na sociedade. O cinema, para Deleuze, tem uma função estética, enquanto a televisão teria a função social. Pensar as escolas com os artefatos culturais – cinema/filmes, redes sociais, livros/literatura – e os artefatos tecnológicos – celulares, computadores, plataformas *on-line*, aplicativos de conversa/comunicação –, para nós, é reconhecê-las em sua potência criativa e criadora, portanto, estética e também social.

Ainda de acordo com Deleuze (2013, p. 101, grifo do autor), a televisão seria “a forma pelo qual os novos poderes de ‘controle’ tornam-se imediatos e diretos”. No presente, a internet assume essa função e, neste momento pandêmico, as plataformas de ensino remoto se tornaram esse lugar de controle do trabalho docente e da “produção” e “avaliação” dos estudantes, mas também um lugar de inventividade e criação que compõem a “rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 2014) ou de “táticas” como nos diz Alves (2010), com base em Certeau:

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as *táticas* (Certeau, 1994) com que vão *usando* os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses ‘usos’, os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos *espaçostempos* das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado ‘oficialmente’. (ALVES, 2010, p. 1200)

A seguir, recorreremos à narração de algumas histórias trazidas da literatura, com quem estabelecemos *conversas* para as reflexões que propomos aqui, mas dispararam também outras *conversas* nos *espaçostempos* que algumas de nós trabalhamos e que nos ajudam a pensar questões que esbarram nos processos educativos na atualidade, como: a necessidade de um espaço, as dimensões da escrita, a adaptação à tecnologia, a questão feminina – trabalho doméstico *versus* trabalho intelectual –, resignificação do papel e a “reciclagem” de ideias, para depois pensarmos na possibilidade de criação de uma “pedagogia suplemento” a partir das percepções acerca dos cotidianos com quem temos trabalhado/estudado.

## De um teto todo seu a um computador todo seu: a escrita do papel para a tela

Muitos autores de literatura abordam a questão das especificidades de suas escritas, suas preferências e dificuldades quando o assunto é criação. Esse processo está envolto a diversos artefatos que auxiliam o ofício e também marcam o desenvolvimento de épocas. Lápis, máquinas de datilografia, computadores, além de espaços físicos adequados, são instrumentos necessários tanto a escritores como a crianças e jovens participantes de redes educativas. Como acreditamos que a for-

mação vai além dos espaços escolares, que nos nossos cotidianos formamos e somos formados por diversas redes que nos modificam a todo tempo e:

que todas as redes são '*espaçotempos*' de reprodução, transmissão e criação de '*práticas-teorias*' que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes '*espaçotempos*' somos '*marcados*' pelas relações que mantemos com muitos outros '*praticantespensantes*' em múltiplos e complexos '*mundos culturais*' (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e re-criados. Todas estas redes são assim, entendidas como de '*prácticasteorias*' pois percebemos que nelas são criadas permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar '*teorias*'. (ALVES, 2019, p. 115)

Já que entendemos que a literatura tem o seu espaço dentro das escolas, *conversamos* com algumas autoras e autores acerca da importância dos artefatos e espaços para a criação, para, a partir daí, dialogar com questões educativas perante a pandemia da COVID-19.

Bukowski<sup>6</sup>, um escritor que viveu entre os anos de 1920 a 1994, passou pela transição da escrita através do papel e da máquina de escrever para a utilização do computador. Em sua biografia, escrita pelo jornalista Howard Sounes, acompanhamos as modificações em relação aos equipamentos utilizados. Há diversos trechos nos quais são relatadas as dificuldades que o poeta passava para escrever sua obra, em um apartamento localizado em Los Angeles para onde se mudou em 1958 e começou a receber queixa dos moradores devido ao som da máquina de escrever utilizada durante à noite

6 Henry Charles Bukowski Jr, nascido Heinrich Karl Bukowski; Andernach, em 16 de agosto de 1920, e faleceu em Los Angeles, em 9 de março de 1994, foi um poeta, contista e romancista estadunidense nascido na Alemanha.

[...] Estava fazendo o que queria e tinha o emprego no correio, que o impedia de passar fome. '... nos melhores dias era só um pequeno quarto, a máquina e a garrafa', escreveu. 'O barulho contínuo das teclas e os gritos: 'EI! PARE COM ISSO, PELO AMOR DE DEUS, NÓS SOMOS TRABALHADORES E TEMOS QUE LEVANTAR CEDO!' Com a batida de paus de vassoura no chão e pancadas vindas do teto, eu ainda escrevia mais algumas linhas [...]. (SOUNES, 2016, p. 74)

A partir daí começou a escrever à mão e datilografado, alternadamente:

A proprietária disse-lhe que teria que parar de datilografar às nove e meia da noite porque os outros inquilinos estavam reclamando. Essa era exatamente a hora em que Bukowski começava a pegar o embalo. depois de algumas cervejas, fumando um charuto e talvez ouvindo Mozart no rádio, se tivesse sorte. Ele tolerava o barulho dos outros inquilinos: o riso enlatado de suas televisões e '*as lésbicas no fim do corredor*', que ouviam discos de jazz durante toda a noite com a porta aberta. Por que ele não podia escrever? Mas a proprietária o convenceu. Era uma regra nova. Então Bukowski desenvolveu uma mecânica. Datilografava até às nove e meia da noite e terminava o trabalho em silêncio, escrevendo à mão em letras de forma. Tornou-se tão hábil nisso que podia escrever quase tão rápido quanto datilografava. (SOUNES, 2016, p. 75)

Após a compra de um computador em 1991, sua habilidade de escrita melhorou bastante, pois conseguia produzir muito mais ao digitar, além de ter uma ajuda ortográfica do computador:

Bem, meu septuagésimo primeiro ano foi muito produtivo. Eu provavelmente escrevi mais palavras neste ano do que em qualquer outro de minha vida... Este computador, que comecei a usar no dia 18 de janeiro, tem muito a ver com isso. É mais fácil escrever uma palavra, ela passa mais rapidamente do cérebro (ou de onde quer que venha) para os dedos e dos dedos para a tela, onde fica imediatamente visível - brilhante e nítida. Não é puramente uma questão de velocidade, trata-se de um fluxo, um rio de palavras e, se as palavras são boas,

então vamos deixá-las correr soltas. (SOUNES, 2016, p. 299)

Bukowski nos dá um exemplo da facilidade da tecnologia no ofício da escrita, mas reforça que só teve acesso ao equipamento, que foi de alto custo na época, devido a melhoria em suas questões financeiras, o que nos leva a pensar na dificuldade de aquisição de equipamentos tecnológicos por parte de crianças e jovens no período das aulas remotas perante a pandemia. Isso nos indica que o acesso à tecnologia nunca esteve economicamente acessível, nem para um escritor na Europa – mesmo que em outra circunstância temporal e ainda não está para um estudante das classes populares na América Latina, quiçá no Brasil.

Como educadoras, percebemos em nossos cotidianos que a maioria das(os) estudantes atualmente não possuem computadores em casa, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2018, na qual 45,5% dos brasileiros que têm acesso à internet é através de telefonia móvel. O que facilita o acesso às aulas em certa medida, mas não é suficiente para as diversas vezes em que há a necessidade de instalar programas de edição de textos ou de videoconferências, que o equipamento não suporta, além da dificuldade de manter um plano de internet, que garanta o acesso, com uma velocidade e capacidade que se permita permanecer conectado durante os encontros. Um entrave para grande parte dos brasileiros que precisa gastar muito para ter uma internet com o mínimo de qualidade em conexão.

As escolas públicas foram autorizadas a realizarem atividades pedagógicas por meio digital/tecnológico, sem que houvesse nenhuma iniciativa imediata do governo no auxílio ao acesso à internet, por exemplo e, como consequência, o que era para minimizar os efeitos da pandemia na educação acaba por escancarar a desigualdade e indiferença perante as

dificuldades de uma parte periférica e marginalizada da população.

A autora Virginia Woolf<sup>7</sup>, em seu livro *Um teto todo seu*, retrata a importância de se ter um espaço físico e metafórico para que as mulheres possam desenvolver a escrita.

Porque é um enigma perene a razão pela qual nenhuma mulher jamais escreveu qualquer palavra de uma literatura extraordinária quando todo homem, ao que parece, é capaz de uma canção ou de um soneto. Quais eram as condições em que as mulheres viviam?, perguntei a mim mesma; a ficção, quer dizer, o trabalho imaginativo, não cai como uma pedra no chão, como na ciência; ficção é como uma teia de aranha, presa por muito pouco, mas ainda assim presa à vida pelos quatro cantos. Muitas vezes, estar preso é quase imperceptível. As peças de Shakespeare, por exemplo, parecem completamente suspensas quase por si sós. Mas quando a teia é puxada mais de um lado, enganchada pela borda, rasgada na metade, é que se lembra que elas não são tecidas em pleno ar por criaturas incorpóreas; essas teias são o resultado do sofrimento de seres humanos e estão inteiramente presas a coisas materiais, como: saúde dinheiro e a casa onde se mora. (WOOLF, 2014, p. 63-64)

Na obra, percebemos que a ausência desse espaço, além da sobrecarga de outras atividades cotidianas domésticas, atribuídas às mulheres, acaba por minar o desenvolvimento de suas habilidades literárias.

Infelizmente, não podemos afirmar que é uma questão somente de sua época (1881-1941). Atualmente, verificamos o problema da ausência de um teto para si no que se refere às atividades por meio digital/tecnológico. Se pensarmos nas crianças e jovens que dividem a residência, geralmente bem pequenas, com um número considerável de pessoas que estão realizando outras atividades, como assistir

7 Adeline Virginia Woolf, nascida Adeline Virginia Stephen – Kensington, Middlesex, 25 de janeiro de 1882 – Lewes, Sussex, 28 de março de 1941 –, foi uma escritora, ensaísta e editora britânica, conhecida como uma das mais proeminentes figuras do modernismo.

televisão, brincar pelo cômodo, cozinhar, além de outras comuns aos cotidianos, entendemos que a questão da concentração e conforto para que os exercícios atribuídos sejam realizados esteja, neste momento, reduzida.

Os espaços escolares são outros. Primeiramente, há a dificuldade de fazer com que, principalmente as crianças, entendam que precisam realizar as lições em casa, através de um equipamento eletrônico, sem a interação física entre discentes e docentes, ter tempo para direcionar as atividades e conseguir incluí-la na dinâmica da casa. Tudo isso em meio a disseminação de um vírus que pode ser letal, o que desperta outras preocupações mais urgentes como a dificuldade de manter as obrigações financeiras, já que muitos tiveram seus salários reduzidos ou até foram dispensados sem remuneração de suas atividades, a dificuldade de manter a despensa cheia para que possam se alimentar e o próprio medo do vírus, tendo em vista o sucateamento da rede pública de hospitais somada à falta de vagas devido ao grande número de infectados pelo vírus. Urgências que vêm antes das questões pedagógicas e que se somam para uma parte da população que já enfrenta dificuldades diversas fora de um período de pandemia.

Outro aspecto que nos possibilita a *conversa* com a obra da Woolf é a questão de gênero. Apesar de estarmos em 2020, 81 anos após o livro ser escrito, ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual diversas crianças do sexo feminino assumem atividades domésticas cada vez mais cedo. E contrariando essa organização social, as mulheres tornaram-se chefes de família, assumindo total responsabilidade por esta, o que acaba por colocar crianças/jovens do sexo feminino como “subchefes”, na ausência da matriarca. Com as aulas a distância, essas atividades são somadas e até intensificadas, pois, se estão a todo o momento em casa, acabam, conseqüentemente, reali-

zando mais tarefas. Isso repercute ainda mais, nos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] é impensável que qualquer mulher nos dias de Shakespeare tivesse tido o dom de Shakespeare. Porque um gênio como o de Shakespeare não surgia entre pessoas trabalhadoras, sem educação formal, servis. Não nascia na Inglaterra entre os saxões e os bretões. Não surge hoje entre as classes trabalhadoras. Como então, poderia surgir entre mulheres cujo trabalho começava, de acordo com o professor Trevelyan, pouco antes de deixarem o berço, e a qual eram impelidas pelos pais obrigadas pelo poder da lei e dos bons costumes? (WOOLF, 2014, p. 72-73)

Esse aspecto toca, inclusive, nas narradoras deste texto, que assumem as facetas de serem mulheres/mães/pessoas de classe populares/professoras/pesquisadoras e que vivem também as angústias que as múltiplas demandas nos impõem. As questões de gênero tornam-se então ainda mais latentes em tempos de pandemia. As demandas com a casa, os filhos, o trabalho remoto, as contas, os prazos, a saúde física e mental são ainda mais desafiadoras.

Para muitas pessoas, diferentemente do que retrata Bukowski, o papel incentiva mais a escrita do que a tela em branco do computador. A escrita em partes, desconstruída, dispersa entre pedaços de papel que depois de unidas podem contar uma história, que tem sentido, ou não. Já a tela do computador vazia, com seu cursor piscando, parece nos pressionar, nos transmitir a seguinte mensagem: o que será que você tem de tão interessante para me preencher? Muitos acreditam que isso se dê devido à posição. Quando escrevemos no papel estamos por cima, nós que comandamos a pressão dos dedos sobre a caneta e sua desenvoltura no papel. Já a tela do computador, no mínimo está na altura dos nossos olhos, nos devolve o olhar com firmeza e igualdade, a espera do que digitaremos. Óbvio que não são percepções unânimes, porém podemos



afirmar que existem pessoas que podem fazer escolhas e transitar entre o papel, o celular, o *tablet* e o computador, já outros não possuem essa escolha.

A escritora Carolina de Jesus<sup>8</sup> escreveu parte de sua obra com papéis que encontrava nos lixos, ao buscar resíduos que poderiam ser reciclados. Em sua trajetória, a presença do papel tem posições contraditórias. Se por um lado os papéis e cadernos encontrados serviam para desabafar suas angústias e escrever acerca do seu cotidiano, ele representava a sua luta pela sobrevivência, pois era esse material que a autora buscava pelas ruas e vendia a empresas de reciclagem para com o lucro conseguir alimentar os seus filhos. “Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.” (JESUS, 2014, p. 29).

Não estamos, de forma alguma, glamorizando a pobreza, Carolina de Jesus também necessitava e merecia “um teto todo seu” para desenvolver a escrita, porém queremos lembrá-la para entender que em um país onde o Estado não viabiliza medidas que buscam reparar e possibilitar oportunidades, o papel acaba sendo mais democrático. Os direitos à moradia e à educação devem ser igualmente priorizados.

Se ainda existe a dificuldade, para muitos, de se ter o básico para a existência, não há espaço para que exista “um computador todo seu” para participar efetivamente dos encontros por meios digitais/tecnológicos. Se Virgínia Woolf estivesse viva, perceberia que com o tempo a questão de sua obra não foi resolvida, ao contrário, se tornou muito mais complexa.

8 Carolina Maria de Jesus – Sacramento, 14 de março de 1914 — São Paulo, 13 de fevereiro de 1977 – foi uma escritora brasileira, conhecida por seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

## Práticas pedagógicas em meio à pandemia: possíveis caminhos

O ensino a distância é uma realidade no país já há um tempo. Em 2019, o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) informou que havia 1,5 milhões de estudantes participando de cursos de graduação na modalidade de ensino à distância. Mas precisamos entender que a Educação a Distância não são as atividades não presenciais realizadas durante a pandemia. O ensino a distância possui um planejamento e metodologia totalmente voltadas a funcionar de forma *on-line*, como, por exemplo, a utilização de aulas já gravadas, a presença virtual de uma/um tutor/tutora para auxiliar com as dúvidas e carga horária distribuída entre diversas atividades complementares.

Além disso, a de se considerar as especificidades existentes em cada segmento da Educação. A Educação Básica está dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio justamente por compreender que existem diferenças acerca da dimensão do trabalho em cada segmento. O desenvolvimento social e cognitivo dos seres humanos é diferente. Cada fase da vida humana demanda um tipo de aprendizagem, de relação, proposta pedagógica e metodológica.

Esses “arranjos” de atividades por meio digital/tecnológico, especialmente por falta de experiência e tempo hábil para planejamento, costumam funcionar tentando conservar o formato das atividades presenciais, muitas vezes, as atividades acontecem ao vivo, ou tentando reproduzir a dinâmica da escola. A carga horária, geralmente, é voltada ao tempo das aulas no âmbito regular. Todas as práticas pedagógicas necessitam de estudo, informação e planejamento. Mas o que estamos observando são medidas apressadas e que não dão conta de todas as especificidades que en-

volvem este período de pandemia e a própria dimensão do projeto de ensino a distância. Além da situação do trabalho dos docentes, que têm se declarado angustiados, por terem que cumprir carga horária, adaptar conteúdos, lidar com tecnologias e plataformas desconhecidas em um momento inesperado, instável e imprevisível.

Existem dificuldades que vão além das tecnológicas e materiais, um exemplo é a necessidade em entender que o momento é outro, que as atividades *on-line* não foram uma escolha dos estudantes, como ocorre com quem se inscreve na Educação a Distância, mas sim uma necessidade devido ao contexto, o que faz necessário ter sensibilidade, o entendimento de que cada pessoa estará em nível diferente em todos os aspectos, de talvez, até estresse, que certamente a maioria estará mais vulnerável, seja por dificuldades financeiras ou de saúde, enfrentadas por sua família. Torna-se fundamental a escuta, a *conversa*.

A metodologia das *conversas* é algo estimulante para ser ampliada como metodologia neste contexto da pandemia. Podendo partir de um tema, mas sem a necessidade de atender a um único objetivo ou resposta, ela é uma facilitadora para que haja um movimento de entendimento entre distintas percepções, trocas de posicionamentos e também no desenvolvimento da escuta.

Uma conversa não é o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com uma alternância serena. Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. (SKLIAR, 2018, p. 11)

Ela pode ajudar mais que a imposição de encontros já determinados antes de vivermos um período de pandemia, como por exemplo, a continuidade de realização de atividades de

um material didático, só que em casa, como algumas instituições privadas estão realizando. Acreditamos que o movimento de realizar tarefas preestabelecidas por um livro não dá conta da complexidade dessa experiência que estamos vivenciando. A *conversa*, nesse sentido, é uma aliada, pois além da possibilidade de entendermos como cada um está vivenciando este período, também podemos apresentar novos temas e ouvir impressões e experiências, sem nunca ter a previsão de como ela irá se desenrolar, tornando-se uma experiência pedagógica múltipla e rica, como nos diz Larrosa (2003, p. 212-213):

[...] uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa [...].

O interessante é que não há, necessariamente, a obrigatoriedade da presença física para que haja as *conversas*, os artefatos tecnológicos utilizados pelas redes educativas durante o isolamento social são algumas das maneiras de possibilitar encontros, através de aplicativos específicos para captar imagem e som e que permitem reunião entre diversas pessoas, grupos formados em programas de bate-papo, nos quais a frequência seja mais de trocas de textos curtos e áudios, espaços para mensagens nos programas de entregas de atividades, em que postagens uma abaixo

da outra formam conversas acerca dos temas propostos e além deles.

Alguns podem dizer que na conversa é interessante se estar perto, que através da tecnologia, temos o infortúnio de precisar organizar mais as ordens das falas, a dicção e volume da voz para que a mensagem seja compreendida. Entendemos que dificilmente um artefato, por mais desenvolvido que seja, irá substituir um encontro, mas não podemos deixar de observar que esta experiência pode ser muito interessante às crianças e aos jovens que podem começar a entender a importância de respeitar a vez do outro, de articular melhor as palavras e de conseguir expressar o que deseja em um tempo determinado para que todos consigam também poder falar.

Outro cuidado neste contexto de práticas educativas durante o isolamento social é com as ferramentas necessárias para a realização de atividades. As crianças e os jovens estão em adaptação e também possuem diferentes limitações financeiras ou (e) tecnológicas. É errôneo, neste contexto, a exigência de um formato de arquivo, por exemplo. Se a finalidade é a realização das atividades, os meios para que esse objetivo seja atingido deveriam ser validados e democratizados. Como educadoras, em um contexto de pandemia, já tivemos contato com exercícios que foram realizados através de programas de edição de texto, cadernos – que foram fotografados e a imagem enviada através da plataforma utilizada pela escola, através de aplicativos de conversa e até jovens que tiraram fotos da tela de seu celular e enviaram para a plataforma. Criações essas, que deveriam ser permitidas e aceitas em um momento com este, em que na falta de equipamentos necessários, crianças e jovens, se veem em uma situação na qual a criatividade se torna aliada para garantir a entrega das atividades.

Percebemos, nos estudos com os cotidianos, que em momentos de crise a criatividade

é desenvolvida, somos forçados perante a diversas situações novas a pensar em soluções, porém é importante não esquecermos o contexto, inclusive no que se refere à flexibilização dos prazos de entrega. Frequentemente, em nossas práticas educativas recentes, observamos responsáveis e jovens entrando em contato com as redes escolares para solicitar entrega de atividades, além do “prazo indicado”, por falta de conexão à internet, dentre outras situações que dificultam as atividades pedagógicas. Novamente reiteramos a necessidade de sensibilizar-se com os diversos contextos para entender e fornecer alternativas.

Em algumas redes escolares, há a distribuição de atividades impressas, retiradas em horários determinados para estudantes que não conseguem ter acesso à internet. Uma medida interessante, desde que aqueles(as) que não conseguem se deslocar até as instituições para a retirada, devido à dificuldade de acesso ao transporte por questões financeiras, por exemplo, não sejam punidos devido a não realização das atividades. Já as atividades devem incluir os cotidianos de vida, inclusive os atingidos pela pandemia. Saber como estão às crianças e jovens, as habilidades que desenvolveram ou descobriram durante esse período, permissão de reflexões livres e criativas acerca de temas atuais, atividades de pesquisa que ajudem no desenvolvimento do senso crítico no lugar de atividades repetitivas e previsíveis, como responder a questionários nada inventivos, que não deveriam ter mais vez nem no planejamento dos encontros presenciais.

A avaliação é outra questão preocupante. Sabemos que não existem somente testes e provas para identificar o desenvolvimento das(os) estudantes. Acreditamos e afirmamos a necessidade de uma avaliação contínua e que leve em consideração diversos aspectos individuais e coletivos. No momento de pandemia, muitas escolas privadas, tentando minimi-

zar as alterações no planejamento da escola, permaneceram com o calendário de provas e a realização *on-line*, o que preocupou estudantes e famílias. Desconsiderar o contexto e pressionar discentes a atingir bons resultados em um formato que não se está acostumado podem resultar em uma avaliação que prioriza mais o controle do trabalho docente, em detrimento do processo de *aprendizagem* dos estudantes.

Como já dissemos, as(os) docentes também estão em adaptação às ferramentas digitais/tecnológicas e com sobrecarga de trabalho, já que a casa se tornou, inevitavelmente, a extensão do trabalho. Precisaram investir em equipamentos tecnológicos que deem conta desse novo formato. O que não compete à prática das(os) docentes, mas que tiveram que acolher. Algumas instituições privadas estão contribuindo com um valor para auxiliar no pagamento da conta de energia elétrica e acesso à internet, mas sabemos que é uma minoria que pode contar com esse tipo de ajuda.

A ausência de investimento e planejamento educacional tem pressionado docentes a terem atitudes além das que lhe são cabidas, tornando-se “heróis” por inventar saídas que cabem ao Estado e ao MEC. No site *Hypeness* foi noticiado o desenvolvimento de um computador do tamanho de uma caixa de fósforos e de baixo custo de produção, R\$22,00 em média, criado pelo professor Ciswal Santos de Juazeiro do Norte, município do Ceará, que permite um fácil acesso a programas importantes na criação e execução de tarefas. O professor é ex-cadador de latinhas como a escritora Carolina de Jesus e foi selecionado em 2018 para ter aulas com professores de Harvard, devido à criação de um projeto que reduzia o custo com energia elétrica em 70%. O professor criou o computador ao reparar que diversos estudantes com quem mantinha contato possuíam dificuldades em entregar as atividades

devido à ausência desse artefato. A criação do professor demonstra a ausência do Estado na implantação de medidas de assistência à educação durante a pandemia.

Temos outro exemplo de criação perante a pandemia também ocorrida no Ceará, mas no município de Mulungu. O professor Milton Façanha Abreu decidiu recorrer a uma rádio local e organizar transmissões realizadas por professores de diversas áreas de conhecimento, três vezes por semana, a partir do final de março de 2020, início do isolamento social na região. Segundo o docente, “muitos desses alunos são da zona rural e tampouco teriam como comprar celular ou computador. Então, pensamos em contatar a rádio para o que conteúdo chegasse igualmente para todos”, pontua Luiz de França Leitão, diretor da escola que o professor Milton atua, em entrevista ao site *G1*. “Nós estamos nos reinventando porque a educação não pode parar”, declara o professor Márcio Fernandes, outro participante do projeto.

A pandemia é um aprendizado. Iniciar uma organização do tempo para realização de todas as atividades, começar um novo hábito, assistir a filmes e a séries com temáticas diversas. Relacionar-se de maneira mais intensa com quem se vive. A partir dessas experiências, há muito conhecimento e formas de pensar este desenvolvimento, não como um *ranking*, talvez não com notas e números, mas com um entendimento que estamos em um momento de crise que proporciona criações e conhecimentos nos cotidianos a todos *praticantes-pensantes*, como acreditamos em nossa linha de pesquisas:

Em comum, temos a aposta nos cotidianos como *espaçostempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social, além de uma atitude em pesquisa implicada com os *praticantes-pensantes* das escolas e das redes educativas e com os *saberes-fazer*s que eles tecem nas redes, que por sua vez compõem uma trama de conhecimentos e artes de fazer,

nos diferentes contextos em que vivem, criando sempre diferenças com o desvio produzido pelas práticas. (ALVES, 2018, p. 10)

Um jovem, em uma atividade de oficina de texto e sensibilização de uma instituição em que foi perguntado como ele estava lidando com o isolamento, respondeu que criou uma nova rotina: acordava cedo, antes de todos da casa, fazia um café, ia até sua laje e lia um livro, apreciando o amanhecer. Isso é criação. As atividades foram adaptadas e continuam acontecendo, assim como o aprendizado, e o dia, ele sempre amanhece.

## Considerações finais

A pandemia da COVID-19 trouxe diversas reflexões acerca da educação brasileira, baseadas nas dificuldades enfrentadas mundialmente. Demonstrou a fragilidade não só dos seres humanos perante a um vírus, como também da estrutura da educação perante a uma crise. Porém reafirmamos neste texto o poder da criação. Ela que permite a reinvenção e a sobrevivência da sociedade e de todas as partes que a compõem.

Deparamo-nos com diversas falhas e ausências, principalmente materiais, tão necessárias para o acompanhamento das atividades por meio digital/eletrônico sugeridas, ao mesmo tempo em que presenciamos ações que não somente preencheram uma lacuna, como também demonstraram para uma parte da sociedade, que não estava dentro das redes educativas para perceber antes, o quanto as escolas se reinventam e se transformam em diversas situações e de forma permanente, ainda mais quando estamos diante da necessidade de transformação o que põe em marcha processos de repensar, refazer, rediscutir, reavaliar, resignificar, de fato *aprenderensinar* coletivamente.

É com cuidado e coragem que seguimos acreditando nas potências criativas que sur-

gem diante do caos e do medo e que tentam nos paralisar, mas que aceitamos o desafio por acreditar num outro mundo possível com a Educação. Entendendo a Educação como uma Ciência legítima, mas munida de “artes de fazer”, de que fala Certeau (2014) e também como uma arte da recriação, com auxílio dos suplementos, como nos fala Deleuze (2013).

A pedagogia suplemento se esforça, não para assumir “como seu problema” as demandas do presente causadas pela pandemia e pelas fragilidades de nossas instituições e do próprio Estado. Pelo contrário, ela, ao “se deparar com o problema vindo de fora” cria, em seus limites, possibilidade fora do par “educação-regulação”, não espera pelas leis que tentam ditar soluções. Ela cria “muitos caminhos e trilhas diversas, alguns inutilizáveis, outros tateantes, cheios de esperança” (DELEUZE, 2013, p. 98).

Ainda é cedo para afirmarmos quais resultados essa parte da história trará para a Educação. Neste momento, temos a orientação de que as escolas, de modo geral, devem considerar as atividades por meio digital/eletrônico como período letivo, segundo o parecer, além de buscar maneiras de repor os encontros presenciais em algum momento. Mas consideramos importante registrar a potência das escolas. Ela é uma rede potente e viva. E não para, nem a espera de uma vacina.

## Referências

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Revista Educação & Sociedade**. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ALVES, Nilda, ANDRADE, Nívea & CALDAS, Alessandra. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles.** In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45

BRASIL, **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.** Diário Oficial da União. Brasília (DF). Página: 39. 18 de mar. 2020. Edição: 53. Seção: 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 25 jul. 2020.

BRASIL, **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020.** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília (DF). Página: 1-24. 28 de abr. 2020. Sala das sessões. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jul. 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano – artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo. Diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/suplemento>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PAIVA, Vitor. Professor e ex-catador cria computa-

dor de R\$22,00 para ajudar crianças na pandemia. **Hypeness.** Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/07/professor-e-ex-catador-cria-computador-de-r-22-para-ajudar-criancas-na-pandemia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos; et. *alli*. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanchez. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

SOUNES, Howard. **Bukowski: vida e loucuras de um velho safado.** São Paulo: Veneta, 2016.

SOUZA, Sabrina. Escola proporciona aulas através de rádio para estudantes sem internet no interior do Ceará: A instituição federal de ensino médio Professor Milton Façanha Abreu, em Mulungu, começou as aulas radiofônicas no final de março por causa do isolamento social. **G1**, Ceará. 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/06/24/escola-proporciona-aulas-atraves-de-radio-para-estudantes-sem-internet-no-interior-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.

UNESCO. **Coronavírus: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-a-distancia/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** São Paulo: Tor-desilhas, 2014.

Recebido em: 29/07/2020

Revisado em: 20/03/2021

Aprovado em: 15/04/2021

**Thamy Lobo** é mestranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... E-mail: [thamy.lobo@hotmail.com](mailto:thamy.lobo@hotmail.com)

**Renata Rocha de Oliveira** é mestranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-bra-

sileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... *E-mail:* [renatarochaoliveira87@gmail.com](mailto:renatarochaoliveira87@gmail.com)

**Maria Cecília Castro** é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PRoPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo PRoPEd da UERJ. Professora do Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Excelência Acadêmica. Membro do grupo de pesquisa: Currículos e cotidianos e redes educativas e imagens e sons e ... *E-mail:* [mcecilias.castro@gmail.com](mailto:mcecilias.castro@gmail.com)



# GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

■ CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA

<https://orcid.org/0000-0001-8013-2756>

Universidade do Estado da Bahia

■ CRISTINA DE ARAÚJO RAMOS REIS

<https://orcid.org/0000-0001-6409-0226>

Universidade do Estado da Bahia

■ FLAVIA CRISTINA SOUZA ITABORAI

<https://orcid.org/0000-0001-7928-8999>

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este artigo versa sobre a experiência da gestão escolar numa unidade da rede municipal de ensino em Salvador (BA) visando tornar a inclusão de estudantes com deficiência uma ação concreta e em permanente construção. Em 2020 a gestão tem buscado se articular da melhor forma, a fim de dar apoio efetivo a estudantes com deficiência e seus familiares, pois o isolamento social para conter a pandemia do COVID-19 deixou o grupo ainda mais vulnerável no atendimento de suas especificidades. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujo relato de experiência contempla a narrativa (auto)biográfica de uma gestora, a partir de registros feitos entre 2018 e 2019, as quais resultaram em estratégias voltadas a fomentar a educação numa perspectiva inclusiva. O acolhimento e acompanhamento de estudantes e familiares a partir da interrupção de aulas presenciais foram mantidos e ampliados nessa unidade. Conclui-se que a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em 2019, dentre outras medidas, favoreceu o acompanhamento da família pela escola no contexto da pandemia. As crianças, de modo geral, mesmo em suas casas, continuam a realizar atividades, porém, a gestão tem procurado estar atenta às necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência. **Palavras-chave:** Deficiência. Inclusão. Pandemia. Narrativa (auto)biográfica.

## ABSTRACT **SCHOOL MANAGEMENT AND PANDEMICS: PATHWAYS FOR THE INCLUSIVE EDUCATION**

This article deals with the experience of school management in a unit of the municipal education system in Salvador (BA) aiming into making the inclusion of students with disabilities a concrete action and in permanent construction. In 2020, management has sought to articulate itself in the best way, in order to provide effective support to students with disabilities and their families, as the social isolation to contain the COVID-19 Pandemic has left the group even more vulnerable in meeting their specificities. It is a qualitative research, whose Experience Report contemplates the (auto) biographical narrative of a manager, based on records made between 2018 and 2019, which resulted in strategies aimed at promoting education in an inclusive perspective. The reception and monitoring of students and family members after the interruption of face-to-face classes was maintained and expanded in this unit. It is concluded that the creation of the Support Center for Inclusion in 2019, among other measures, favored the monitoring of the family by the school in the context of the Pandemic. In general, even in their homes, the children continue to carry out activities, but management has tried to be attentive to the specific educational needs of each student with a disability.

**Keywords:** Deficiency. Inclusion. Pandemic. (Auto)Biographical narrative.

## RESUMEN **GESTIÓN ESCOLAR Y PANDEMIA: CAMINOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Este artículo aborda la experiencia de la gestión escolar en una unidad del sistema educativo municipal en Salvador (BA) con el objetivo de hacer que la inclusión de estudiantes con discapacidades sea una acción concreta y en construcción permanente. En 2020, la gerencia ha tratado de articularse de la mejor manera, con el fin de proporcionar un apoyo efectivo a los estudiantes con discapacidades y sus familias, ya que el aislamiento social para contener la pandemia COVID-19 ha dejado al grupo aún más vulnerable para cumplir con sus especificidades. Es una investigación cualitativa, cuyo Informe de experiencia contempla la narrativa (auto) biográfica de un gerente, basada en registros realizados entre 2018 y 2019, que dio como resultado estrategias destinadas a promover la educación en una perspectiva inclusiva. La recepción y el seguimiento de los estudiantes y miembros de la familia después de la interrupción de las clases presenciales se mantuvo y amplió en esta unidad. Se concluye que

la creación del Centro de Apoyo para la Inclusión en 2019, entre otras medidas, favoreció el monitoreo de la familia por parte de la escuela en el contexto de la Pandemia. Los niños en general, incluso en sus hogares, continúan realizando actividades, pero la gerencia ha tratado de estar atenta a las necesidades educativas específicas de cada estudiante con una discapacidad.

**Palabras clave:** Discapacidad. Inclusión. Pandemia. (Auto)narrativa biográfica.

## Introdução

*“Nada do que foi será de novo  
do jeito que já foi um dia,  
Tudo passa, tudo sempre passará...”*

(Como uma onda no mar – Lulu Santos)

A instituição escolar possui papel importante na sociedade, compartilhando, produzindo novos saberes e propiciando um ambiente de interação e construção da cidadania. Para além dessas atribuições, traz, dentre suas propostas, a salvaguarda dos direitos das pessoas com deficiência. Sendo assim, pode contribuir facilitando o conhecimento para que esse grupo se integre à sociedade de maneira mais justa.

A escola, como local rico em relações e interações, pode facilitar a promoção da inclusão, não só ao contribuir para o desenvolvimento cognitivo, mas também socioemocional dos estudantes com e sem deficiência. Sob tal aspecto, o gestor escolar exerce papel decisivo no processo, ao optar por uma organização cooperativa e democrática. Dourado (1998), com o qual se concorda, define a gestão democrática para além do processo de aprendizado e luta política que não se limita à prática educativa.

Para o autor, mesmo se tratando de um exercício social, com autonomia relativa, pode a gestão viabilizar/criar “[...] canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das

estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”. (DOURADO, 1998, p. 79).

Essa possibilidade tem se mostrado essencial no momento, quando o isolamento social para impedir o avanço da pandemia do COVID-19<sup>1</sup> interrompeu as aulas presenciais e, de certo modo, impôs a adoção de medidas por parte das escolas para que os estudantes desenvolvam práticas educacionais em seus lares. Ou seja, adequando a prática educativa ao ensino *on-line* ou, na impossibilidade deste, enviando atividades para as crianças por meio dos pais e/ou responsáveis, a quem cabe devolvê-las à escola.

Logo, a criação de canais de participação deve ser um dos objetivos assumidos por todos os profissionais envolvidos numa instituição educacional, principalmente no que se refere a processos formativos educacionais, como assevera Libâneo (2001). Até porque, são esses canais que asseguram a continuidade da educação, mesmo em situações nas quais ir à escola representa um risco à vida das pessoas, como se pode perceber desde que a infecção pelo coronavírus se espalhou pelo mundo.

Portanto, a participação de toda a comunidade escolar revela-se essencial à educação

1 Desde 11 de março de 2020, a COVID-19 foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Cf: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm).

inclusiva para atender ao documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (PNEE), datado de 2008, que expõe um paradigma educacional. Isso porque, fundamentam-se tais recomendações na concepção dos direitos humanos, conjugados por valores indissociáveis de igualdade e diferença. Isto é, avança em relação à ideia de equidade formal em circunstâncias históricas de exclusão produzidas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, “[...] a Educação Inclusiva é um objetivo político a ser alcançado”, como observa Bueno (2008, p. 49) ao afirmar que, para cada realidade, requer-se uma série de esforços, também por parte da sociedade civil e dos grupos minoritários para que este direito seja concretizado em sua plenitude. A pandemia pode evidenciar ainda mais as desigualdades no acesso à educação, pois, na rede privada, o ensino *on-line*, por meio de equipamentos eletrônicos e da internet, não representou qualquer dificuldade. Diferentemente, na rede pública, a falta dessa tecnologia, a internet com dados limitados, inviabilizou em muitas localidades brasileiras as chamadas aulas virtuais e atividades feitas em tempo real pelos alunos.

Para Nóvoa (2020), a pandemia pode acentuar a desigualdade social porque os estudantes mais pobres e vulneráveis, dentre os quais estão os da Educação Especial, não podem, de pronto, voltar à escola e, por isso, os educadores precisam agir para manter as atividades educativas e pedagógicas fora da sala de aula.

Conforme pesquisa do Instituto Rodrigo Mendes (2020), intitulada “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”, as escolas que desejam apoiar estudantes com deficiência, mesmo a distância, devem se organizar e adaptar materiais didáticos, considerando atividades coletivas através de cartas e vídeos, além de

oferecer apoio à família entendendo a realidade do isolamento social.

Cabe à gestão zelar, diante desse contexto, pelos processos formativos dos estudantes e pelo elo entre escola e família, buscando meios para fortalecer a cultura inclusiva para que ocorra o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Contudo, mesmo antes da pandemia, apesar das leis, avanços em pesquisas e estudos que indicam condições de acessibilidade para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, a escola já enfrentava muitos desafios. A expectativa de superá-los, cabe pontuar, motivou e justifica a proposta descrita neste relato de experiência, que se estendeu às ações promovidas em 2020 para dar continuidade aos processos formativos inclusivos dos estudantes.

O trabalho apresentado revela, *a priori*, a vivência de uma vice-gestora numa Escola Municipal em Salvador (BA) na tentativa de dar concretude prática ao discurso inclusivo. Versa, portanto, sobre os desafios para apoiar estudantes, famílias e professores no processo de inclusão de pessoas com deficiência, dentre todas as demais demandas atribuídas ao gestor escolar no cotidiano. Tal experiência, com a interdição das escolas em 2020, ganhou novos contornos. Afinal, a gestora viu-se na obrigação de manter o vínculo com a criança – com e sem deficiência – e suas famílias/responsáveis. Isso, apesar do isolamento social. Foi preciso refletir sobre formas para dar continuidade aos processos inclusivos já vivenciados na escola.

Para dar melhor sustentação ao objeto de estudo, cabe reflexão sobre ação da gestão escolar, feita por meio da narrativa (auto)biográfica. Esse caminho metodológico busca demonstrar como a equipe gestora da referida escola conseguiu estabelecer ações que incluem estudantes com deficiência, famílias, professores e funcionários em prol da edu-

cação inclusiva. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, procura compreender os fenômenos que envolvem as interações entre estes sujeitos. Logo, diante desse contexto, coloca-se o seguinte problema: como a gestão escolar de uma unidade educacional da rede pública pode atuar, mesmo numa situação de pandemia, na promoção de ações voltadas a processos inclusivos, unindo escola, estudantes com deficiência e suas famílias?

A fim de encontrar a resposta para tal questionamento, definiu-se o objetivo central: analisar o impacto antes e durante o isolamento social das ações da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência numa Escola Municipal de Salvador (BA). Com esse propósito, foram enfatizadas três ações da equipe gestora: I) identificação e acompanhamento das crianças com deficiência na escola; II) interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência antes e durante a pandemia; III) implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em 2019 e sua atuação na conjuntura de enfrentamento ao COVID-19.

A gestão da escola em análise, a partir desse tripé, traçou estratégias para fortalecer a cultura da inclusão e fomentar reflexões capazes de ressignificar suas próprias ações frente à construção de uma educação com princípios inclusivos em situações comuns ou adversas, como a que estamos vivendo.

## Rompendo barreiras por uma escola inclusiva

Nesse estudo, considera-se pessoa com deficiência, seguindo o preceituado no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou LBI, de 2015. Isto é: “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e

efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015). Esse conceito comunga com o modelo social da pessoa com deficiência trazido por Débora Diniz (2007), segundo o qual a deficiência é vista como “um estilo de vida”, pois, devido às barreiras, é imposto um modo de ser diferentes a essas pessoas. A pandemia, portanto, pode constituir-se em mais uma barreira para a pessoa com deficiência.

O reconhecimento de pessoas com especificidades na unidade escolar enfocada neste trabalho impulsionou o desenvolvimento de um projeto, no ano letivo de 2019, que apoiasse o processo de inclusão na aludida unidade. Isso porque, o processo de inclusão, conforme o entendemos, vai além da ruptura de barreiras físicas e estruturais, pois considera a transposição de barreiras sociais e da opressão vivenciada, em diversos aspectos, pelas pessoas com deficiência. Consonante aos ensinamentos de Piccolo e Mendes (2012, p. 61), “[...] não nos interessa a qualidade, tipo e extensão da lesão. Não é isso que nos preocupa, mas, sim, a opressão materializada sobre a condição da lesão que delimita a deficiência”. Especialmente agora em tempos de pandemia.

Conforme o Decreto nº 5.296/04, constituem-se barreiras “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. (BRASIL, 2004). E são vários os tipos de barreiras: arquitetônica; urbanística; transporte; comunicacional/comunicações e na informação; tecnológicas; digital; metodológica; instrumental; programática; e atitudinal, conforme sinalizam Sasaki (2002); Ferreira, Santos, Silveira (2007); e Reis (2019), dentre outros estudiosos do tema. Piccolo e Mendes (2012, p. 61) também citam barreiras econômicas e políticas elencadas por Oliver (1990).

Ciente de todos os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência, parece-nos clara a necessidade de que a escola se organize e atue para apoiá-las, contribuindo para vencê-las e ultrapassá-las com maior facilidade. Isso pode ser feito por intermédio da inclusão escolar, modificando a escola comum tradicional para acolher qualquer aluno, incondicionalmente, propiciando-lhe educação de qualidade. (SASSAKI, 1998, apud MENDONÇA, 2015, p. 5).

Para tanto, são requeridos conhecimento, envolvimento, parcerias e recursos. Muitas vezes, dentre as demandas pedagógicas e da própria gestão, acompanhar não apenas o processo de inserção, mas também o de participação e conclusão de diferentes estudantes, torna-se o maior desafio em favor da escola inclusiva. Além, é claro, de garantir a qualidade de ensino dos estudantes, respeitando, valorizando a diversidade e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada de modo a favorecer cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (HENRIQUES, 2012, p. 9).

Promover a real educação é um exercício de reflexão, experiência, justiça social e parceria entre os profissionais da Educação e, nessa perspectiva, cabe ao gestor escolar a tarefa de articular ações, alinhando a trama educativa que enlaza gestão escolar, professores, funcionários, famílias e estudantes. O que necessariamente implica em planejamento, organização e execução de projetos inclusivos na instituição.

Não há, na escola contemporânea, espaço para a exclusão e segregação de pessoas. Logo, o gestor escolar, enquanto articulador, tem papel fundamental na formação da cultura escolar inclusiva, colocando-a como elemento

fundamental no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador da escola. O PPP, no pensamento de Veiga (1998), resumido por Almeida e Soares (2012, p. 47): “[...] vai além do simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas, devendo ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem”.

Sendo assim, cabe ao gestor, juntamente com sua equipe, desenvolver estratégias para a formação de uma escola inclusiva planejadas no PPP, que apoiem estudantes, professores e famílias, pois a cada ano cresce o número de matrículas de estudantes com deficiência na modalidade da Educação Especial.

De acordo com o Censo Escolar, a Educação Especial teve cerca de 1,3 milhão de matrículas em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. O ensino fundamental concentra 70,8% das matrículas. Em 2015, havia 930.683 estudantes, público da Educação Especial. Em 2019, chegou a 1.250.967 (INEP, 2019, p. 43).

Na unidade educacional pesquisada, 30 crianças faziam parte desse contexto em 2019. Destas, quatro deficientes físicos, 12 deficientes intelectuais e 14 autistas. Representando um percentual de 6,5% do total de 476 estudantes. Em 2020, esse contexto ainda não foi delineado, porque com a suspensão das aulas não se pode finalizar o processo de identificação dos estudantes com deficiência. No entanto, mesmo neste ano letivo atípico, algumas crianças em tais condições continuam na unidade educacional pesquisada.

Estudantes, público da Educação Especial, precisam ter acompanhamento da gestão para participar, em igualdade de oportunidades, das atividades escolares, seja em tempos de pandemia ou não. Segundo Silva e Leme (2009), ao pesquisar o papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, Tezani (2004) encontrou relação expressiva entre a postura assumida pela gestão e a influência na

prática pedagógica cotidiana, ressaltando que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva. Sendo assim, a postura do gestor influencia diretamente no envolvimento de todos os sujeitos nesse processo.

## Caminhando pela educação inclusiva

Quando pensamos em formação de uma cultura escolar inclusiva, percebemos que embora o termo “Educação Inclusiva” esteja presente em nosso vocabulário desde a Declaração de Salamanca, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1994, ainda não conseguimos concretizar, de fato, a inclusão em nossas escolas. Isso ocorre, mesmo sabendo da relevância da escola na sociedade no papel de compartilhar conhecimento, desenvolver, estimular interação e ampliar o convívio social.

Considera-se que o Brasil avançou com a Constituição em vigor ao afirmar, no artigo 205: “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988). Por esse prisma, a educação como direito de todos inclui a diversidade humana e deve ser garantida independentemente dos contextos vivenciados pela sociedade, como o da pandemia. Para as pessoas com deficiência, esse direito foi reforçado na citada LBI, no Capítulo IV, quando afirma:

**Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Em 2008, antes da LBI, formalizou-se a mencionada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva*. O documento em questão indica, dentre os serviços de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para contribuir no processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede pública de ensino. O AEE foi implantado nas escolas, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mas é, ainda, insuficiente para atender à crescente demanda no contexto escolar.

Segundo Freire (2008, p. 5), inclusão é: “[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade em que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Todavia, percebe-se enquanto gestor a urgência de avançar e efetivar, na prática, a inclusão de crianças que enfrentam, por si só, inúmeras dificuldades para sobreviver, independentemente da condição da deficiência.

Sabe-se que a falta de estrutura, de material humano (auxiliares) e de conhecimento, dificultam o processo de inclusão, mas o medo de lidar com o desconhecido, o próprio preconceito e a recusa, geram ainda mais impactos negativos nesse processo. Isso porque, o preconceito:

[...] é uma atitude constituída, independentemente da experiência com determinados grupos, em geral, considerados como minorias sociais. É manifestado em ações dirigidas a indivíduos pertencentes a tais minorias, obstando, dessa forma, essa experiência que seria um antídoto para ele. Como não há experiência, os seus alvos são idealizados, tanto negativa como positivamente, ou então são considerados indiferentes; tal idealização relaciona-se com necessidades psíquicas, em geral, não conscientes e, por isso, não intencionais dos preconceituosos. (CROCHIK, 2015, p. 24).



Talvez por isso, na escola, o preconceito em relação às pessoas com deficiência decorra da falta de uma convivência capaz de desconstruí-lo. Enquanto isso não se concretiza, os indivíduos podem expressá-lo de maneira agressiva e grosseira, manifestando ódio e hostilidade. Do mesmo modo, podem compensar a rejeição e, exagerando no apreço por determinadas características em detrimento da deficiência. Ambas as formas de manifestação do preconceito impedem o processo de inclusão na escola. O isolamento social, devido à pandemia, pode contribuir para a perpetuação do preconceito, pois para garantir a integridade à vida, houve o bloqueio do convívio já estabelecido de algum modo.

## Método

A escola, de grande porte, lócus desta pesquisa, fica situada em Salvador (BA) e atende a uma população de classe economicamente baixa. Para preservá-la, a instituição será chamada, neste trabalho, de Escola Jardim. A referida escola funciona em regime parcial, oferecendo o Ensino Fundamental I nos turnos, matutino e vespertino. Em 2019, foram 476 estudantes, distribuídos em dois turnos, sendo 237 no matutino e 239 no turno vespertino. Entre essas, foram identificadas 30 crianças com deficiência. Em 2020, esses dados pela escola não foram concluídos devido à suspensão das aulas, logo no início da pandemia, quando apenas o setor administrativo foi mantido em funcionamento.

A Escola Jardim foi fundada em 4 de setembro de 1969 e reconstruída em 2015, estabelecendo-se com boa infraestrutura: 11 salas de aulas, cantina e refeitório, uma quadra descoberta, quatro banheiros infantis, quatro banheiros de adultos, biblioteca, sala de multimídia, sala de professores, secretaria, uma sala de atendimento para estudantes e família

e sala da direção. Não possui SRM e não oferece AEE.

Conhecer um pouco da estrutura e organização da escola é preciso para entender a realidade abordada e os percursos que levaram a traçar os objetivos propostos pela gestão dessa unidade, listados no início do trabalho.

Segundo Minayo (2002), a metodologia diz respeito ao caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Neste trabalho, escolheu-se o tipo de pesquisa qualitativa porque, na concepção de André (2013, p. 96):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Sendo assim, o caminho percorrido envolve a narrativa (auto)biográfica, pois para Abrahão e Frison (2010), a biografização é um processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra. E, ao narrar a própria experiência, ressaltando processos formativos e aprendizagens, os profissionais envolvidos se transformam.

O dispositivo de produção de informação, caso do relato de experiência apresentado neste estudo, traz então essa narrativa (auto)biográfica, que, como esclarece Passeggi e Souza, (2017, p. 9), permite ao ser humano “[...] configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência” para contar a história de sua vida, de algo vivenciado em um momento qualquer.

A narrativa, no caso, é feita pela colaboradora desta pesquisa, uma vice-gestora, chamada ficticiamente de Flor, a fim de preservar sua identidade. A narrativa (auto)biográfica de Flor parte do registro escrito feito por ela em

um caderno de pauta, numa espécie de diário da gestão escolar e compreende o período anterior e atual do isolamento social adotado por causa da COVID-19.

O processo de análise das informações produzidas pela colaboradora foi organizado em três momentos, atendendo, com base em Souza (2006, p. 79) e Meirelles (2015 p. 289), três etapas, a saber: “Etapa I: Mapeamento das análises ou Narrativas/leitura cruzada; Etapa II: Leitura Arqueológica ou Leitura temática-unidades de análise descritivas; e Etapa III: Leitura Interpretativa/Compreensiva ou Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*”. É importante salientar que esses três momentos se aproximam e dialogam entre si, mas também são singulares.

No primeiro momento do caminho ou Etapa I, foi realizada a leitura global das narrativas da vice-gestora, mapeando elementos que ajudaram a descrever as ações realizadas e os possíveis resultados destas antes e durante o isolamento social.

No segundo ou Etapa II, objetivou-se construir as unidades de análise temática presentes nas narrativas. Portanto, essa organização priorizou compreender e interpretar o texto narrativo, “[...] uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito” (SOUZA, 2014, p. 44).

Dessa forma, obtiveram-se as seguintes unidades de análise: I) identificação e acompanhamento das crianças com deficiência presentes na unidade educacional; II) interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência antes e durante o isolamento social; III) implantação do NAI e atuação na pandemia.

Na última fase ou Etapa III, foi realizada uma leitura interpretativa/compreensiva da narrati-

va, pois, de acordo com Meirelles (2015, p. 290): “[...] Nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação vividos pelos sujeitos – narradores, construindo um ‘desenho hermenêutico’, a partir das significações das experiências e do processo de (re)configuração de si/autopoiese”.

Após as três etapas, o objetivo principal – analisar o impacto antes e durante o isolamento social das ações da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência numa Escola Municipal de Salvador (BA) – pôde ser apreciado.

Para o reconhecimento da identidade e acompanhamento das crianças com deficiência presentes na escola, estratégias de análise das atividades e pareceres diagnósticos foram retirados da narrativa da colaboradora. Juntou-se a isso a escuta sensível de Flor sobre os relatos das professoras das classes comuns, bem como o levantamento dos dados dos estudantes no sistema de matrícula da prefeitura.

Para identificar a interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência, foi pinçada da narrativa da colaboradora a forma como os registros de atendimento às famílias se deu em 2018. A análise disso indicou a falta de acompanhamento sistemático e contínuo. Muitas famílias não retornavam e não buscavam os acompanhamentos indicados pela escola. Somente com a implantação do NAI, em 2019, foi assegurada avaliação e iniciado acompanhamento para 13 crianças, ações mantidas em tempos de pandemia para algumas crianças.

Por fim, segundo a narrativa da colaboradora, para implantação do NAI, foram elaborados instrumentos que permitiram acompanhamento sistemático dos estudantes como dia para reunião, a fim de saber mais sobre demandas dos estudantes e suas famílias, e apoio aos docentes. Em 2020, com o isolamen-

to social, o NAI manteve essa interação, ainda que de maneira tímida.

## Resultados

Flor é vice-gestora na unidade Escolar Jardim há dois anos. Ao assumir a gestão, verificou que não havia acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, muito menos documentos e arquivos que favorecessem o entendimento e observação apurada da situação dessas crianças ao longo do percurso escolar, numa realidade inclusiva. Flor comenta após inquietações e diálogos entre as gestoras, em 2019, sobre como poderiam promover o processo de inclusão na escola, surgindo então a ideia do NAI. Esse núcleo é tocado pelas gestoras e por duas professoras readaptadas para planejar e articular ações de apoio às crianças e às famílias na escola.

Flor comenta que, num primeiro momento, a equipe gestora reuniu as professoras do NAI para definir atribuições, explicitar a proposta, os objetivos e criar o núcleo. Depois, as professoras do NAI e a equipe gestora planejaram os instrumentos necessários para identificar, avaliar e acompanhar os casos de estudantes em situação de inclusão da escola. Logo, buscaram um modelo de relatório para professor da sala regular, disponibilizado pela prefeitura; criaram o instrumento de registro das reuniões do NAI com as famílias; e implantaram o Instrumento Pacto com a Família, firmando o compromisso da família com o processo de aprendizagem da criança. Também criaram um modelo de parecer do aluno com deficiência para encaminhamento às instituições. A fim de alinhar a proposta, foram reunidos os coordenadores, professores, auxiliares de desenvolvimento infantil e a equipe do NAI.

Através do sistema de matrícula e dos relatos dos professores, teve início o processo de realização de atividades diagnósticas de

aprendizagem e produção de relatórios pelas professoras da sala de aula regular. O objetivo voltava-se à identificação dos casos de estudantes que necessitam vivenciar situações de inclusão.

No sistema de matrícula, foram buscados os estudantes cadastrados com deficiência. Esse panorama levou à identificação dos estudantes com deficiência na escola e facilitou a busca por estratégias para dinamizar o trabalho junto às famílias e instituições parceiras. Foram encontradas, na escola pesquisada, 30 crianças como público possível da Educação Especial. Destas, 12 com laudo e acompanhamento. Com a atuação do NAI, das 30 crianças com deficiência, das quais apenas 12 tinham acompanhamento terapêutico, obteve-se apoio para mais 13 crianças. “Terminamos o ano letivo com 25 crianças assistidas: duas estão no 1º ano; oito no 2º; cinco no 3º; seis no 4º ano; e quatro no 5º ano”, avalia a colaboradora, acrescentando que dos 30 estudantes, 25 são do sexo masculino e cinco do feminino.

Após esse momento, o desafio do caminho, de acordo com a colaboradora, foi o de enlaçar as famílias, convidando-as para os encontros. Com isso, se pode conhecer melhor o percurso do estudante com deficiência até se matricular na escola e quais deficiências a serem atendidas: intelectual, sensorial ou física.

Infelizmente, de acordo com Flor, a equipe do NAI encontrou dificuldades nesse caminhar. Muitas famílias não compareceram ou demoraram a comparecer; outras informaram não ser possível buscar diagnóstico clínico e acompanhamento em instituição especializada. Algumas famílias, talvez por falta de conhecimento, relataram que a deficiência era “coisa de família” ou simplesmente preguiça. Contudo, diálogos foram iniciados para buscar novas possibilidades ao desenvolvimento das crianças.

Outro ponto importante para o sucesso dessa proposta foi a organização da equipe

do NAI, com o propósito de buscar parcerias com instituições gratuitas para avaliação e acompanhamento, além de criar uma lista de contatos para oferecer às famílias. Flor declara que as famílias não conseguem, muitas vezes, encontrar sozinhas as instituições de atendimento clínico, fisioterapêutico, psicológico, fonoaudiológico e psicopedagógico. Contudo, com a orientação e acompanhamento das professoras responsáveis pelo NAI, as famílias sentiram mais confiança, fortalecendo-se na busca de atendimento para seus filhos.

Após todas as discussões da equipe, Flor enfatiza que a gestão e as professoras do NAI perceberam a necessidade de organizar um espaço físico para acolher as crianças em suas demandas, utilizando tecnologias e recursos multifuncionais. Foram então criados alguns materiais que pudessem ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Vale ressaltar que não se trata de um espaço para segregar as crianças. Esse espaço recebe todas as crianças da sala para utilização de jogos e outros materiais, além de subgrupos e crianças, individualmente, para desenvolver atividades orientadas, sempre pela professora regente e a auxiliar de desenvolvimento infantil. Esses momentos ocorrem no turno regular da criança.

Flor, em seu relato, diz que após a criação do NAI, reuniões com as famílias, palestras e todas as discussões, percebeu que os educadores da escola demonstraram ter ressignificado seus conceitos sobre inclusão. Houve, segundo expõe, a diminuição da angústia no olhar do professor quando recebia uma criança com deficiência em sua sala, talvez pelo receio de não conseguir apoiá-la. Os educadores perceberam que não estavam sozinhos e as demandas junto à gestão eram ouvidas e atendidas dentro das possibilidades. O elo entre os educadores se fortaleceu nesse processo de cooperação e parceria. As auxiliares

de desenvolvimento infantil compreenderam a importância do papel desempenhado e buscaram interagir mais com as crianças, notando o potencial de aprendizagem destas.

A gestão de Flor teve continuidade em 2020 e, para isso, houve planejamento na expectativa de tocar o trabalho junto aos estudantes com deficiência, buscando parcerias para efetivação de ações novas e pertinentes. Dentre estas: a formação, em serviço, para os professores; o desenvolvimento de novos materiais didático-pedagógicos para o trabalho com as crianças; acompanhamento do censo escolar; criação do grupo de apoio Entre mães – para o fortalecimento da rede de comunicação com mais diálogos entre famílias/responsáveis; e a implantação de AEE.

Com as determinações feitas pelo Decreto Municipal nº 32.256/2020<sup>2</sup> para conter o avanço da pandemia do COVID-19, as aulas foram suspensas em março e os planos de Flor foram postergados em parte. Até porque, no contexto da pandemia, segundo Flor, existe grande preocupação com a preservação da vida relacionada também ao retorno dos estudantes com deficiência, já que algumas crianças podem apresentar comorbidades, enquanto outras não necessitam de adequações em função do tipo de deficiência. Sendo assim, o retorno dos estudantes com deficiência será analisado caso a caso. Portanto, a gestão está estudando e procurando adequar o espaço escolar para cumprir as exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS) e os protocolos locais relativos aos cuidados para retomar aulas presenciais, buscando processos formativos, nesse sentido, para os educadores.

Todavia, Flor relata que, mesmo em meio às incertezas desse período de pandemia, a

2 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3231/32317/decreto-n-32317-2020-dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid-19-no-ambito-do-municipio-de-salvador>.

gestão conseguiu se articular para realizar algumas ações junto aos estudantes, sem e com deficiência, e suas famílias, enviando atividades e mantendo contato telefônico com os responsáveis.

Segundo Flor, infelizmente, a pandemia evidenciou a desigualdade social, pois mesmo com todo o avanço da tecnologia, a continuidade das aulas na rede pública com ensino a distância, na sua escola, não foi possível para todos, pois aparelhos móveis, computadores e internet continuam a ser privilégios de poucos. Logo, a maioria de seus alunos não teve esse acesso virtual.

Contudo, através da Secretaria Municipal de Educação, atividades impressas passaram a ser distribuídas semanalmente e entregues aos responsáveis para serem feitas em casa pelas crianças e devolvidas à escola. A gestão, juntamente com as professoras do núcleo, agregou a essas atividades kits pedagógicos para crianças com deficiência, porque esses estudantes demandam atividades mais sensoriais e sinestésicas, ao ver da gestão. O kit, visando inclui-las nesta nova rotina, inclui massa de modelar, giz de cera, cola colorida e papéis.

Nesse contexto de pandemia, outra ação significativa do NAI tem sido o contato telefônico, a fim de apoiar, informar e acolher as famílias de modo geral. Esse contato por telefone, alguns mantidos por Flor, a surpreendeu. De acordo com ela, algumas famílias das crianças com deficiência demonstraram apreço pela iniciativa, talvez porque, devido as ações do NAI, já existia um enlaçamento entre essas famílias e a escola, fato que a comoveu em particular.

## Analizando o percurso de flor

Se pode notar, pela narrativa de Flor, que a partir dos instrumentos elaborados e ações

planejadas, foi possível em 2019, ano anterior à pandemia, identificar e acompanhar diariamente aspectos relacionados a essas crianças, como: frequência, reuniões e retorno das famílias sobre os atendimentos clínicos e psicopedagógicos, bem como atendimento às demandas das professoras e o diálogo reiterado com as instituições parceiras. Essa organização é imprescindível ao sucesso da gestão, pois como afirma Tezani (2009):

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Sendo assim, o envolvimento da gestão escolar, com objetivos definidos, ações planejadas e instrumentos eficazes, mostra-se essencial para estabelecer processos inclusivos na escola. Esse acompanhamento refletiu no bom resultado obtido, ao final de 2019, pois das 30 crianças com deficiência, das quais apenas 12 tinham acompanhamento terapêutico, obteve-se apoio para mais 13 crianças. “Terminamos o ano letivo com 25 crianças assistidas”. Esse levantamento, segundo Flor, proporcionou-lhes maior visibilidade e, por conseguinte, melhor acompanhamento e planejamento das ações.

De acordo com o relato de flor, a partir do trabalho desenvolvido pelo NAI em 2019, muitas famílias passaram a compreender melhor a deficiência e a importância da intervenção precoce, com atendimento educacional e clínico para cada caso, favorecendo a inclusão das crianças com deficiência. As famílias atendidas, trouxeram, a seu ver, retorno para a escola na forma de laudo ou relatório, com orientações e sugestões que tornaram mais efetivo o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesse processo, as famílias

tornaram-se parceiras da escola e os diálogos e trocas foram mais frequentes o que favoreceu, em 2020, durante a pandemia, maior interlocução entre os envolvidos. Como colocam Portela e Almeida (2009, p. 157):

[...] no âmbito das relações entre família e escola, torna-se fundamental assumir um compromisso de reciprocidade entre elas. De um lado, encontra-se a família, com sua vivência e sabedoria prática sobre seus filhos. De outro, a instituição escolar, com sua vivência e sabedoria a respeito dos seus alunos. Todavia é preciso entender que esses mesmos alunos são também seus filhos, e que os filhos são os alunos. Dito de outra maneira, deve-se às duas instituições básicas das sociedades o movimento de aproximação, num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidade.

Entender instituições essenciais como família e escola para a formação inicial das crianças como não antagônicas, mas sim complementares, é a chave do desenvolvimento integral dos estudantes com ou sem deficiência e do sucesso inclusivo, baseado justamente na parceria família-escola. Obviamente, os desafios ainda são inúmeros para fortalecer a cultura inclusiva na escola, pois muitas famílias desconhecem seu papel. Necessita-se, portanto, de mais estudos, formações na área e adaptações curriculares. Isso porque, muitas vezes os educadores se veem sozinhos, lutando pela inclusão na escola e dentro da sociedade.

De acordo com Paulon (2005, p. 35), “[...] a inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matizes, transformando cada situação em caso singular e fazendo com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros”.

Para a gestão, segundo a experiência do Núcleo, compreender e seguir os processos de acolhimento, orientação e acompanhamento das ações das famílias, revela-se fundamen-

tal à proposta de inclusão. Do mesmo modo, outros fatores mostram-se essenciais à gestão inclusiva, como buscar formação e orientação para os educadores e conhecer cada criança em sua singularidade. Ou seja, muito mais que produzir registros, formar profissionais e administrar espaços, os gestores e demais envolvidos devem atuar como incentivadores de pessoas, apoiando-as a continuar, com ou sem deficiência, na luta pelos seus direitos, e esse desafio aumenta mais ainda em tempos adversos como o de pandemia. Flor revelou ter preocupações sobre o processo educacional.

Em relação ao AEE, ainda não ofertado nessa unidade, a gestora destaca como essencial ao processo de inclusão dos estudantes. O serviço deveria ser uma opção no contraturno e na própria escola, pois como esclarece Ropoli (2011, p. 18):

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Dessa forma, a gestora poderia agregá-lo à sala de recurso multifuncional ou realizar o AEE no espaço do NAI, uma vez que o atendimento pode eliminar muitos obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência. O AEE: “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2011). E, talvez por isso mesmo, está nos planos de Flor para 2020/2021.

Em que pese todas as ideias e projetos para apoiar o processo de inclusão na escola,



o maior desafio no momento é, na opinião de Flor, o de planejar o retorno das aulas, tendo o cuidado de preservar o bem mais importante: a vida. Como instituição pública, a unidade seguirá o protocolo estabelecido. Contudo, na senda de uma gestão cuidadosa e inclusiva, na escola de Flor, estratégias já estão sendo traçadas para atender às particularidades de seus estudantes.

De acordo com Flor, o retorno das crianças com deficiência à escola deve ser avaliado caso a caso, observando as especificidades de cada uma. Logo, o bom senso da equipe gestora e pedagógica será de suma importância para o sucesso dessa ação. De acordo com Sime e Coutinho (2020), neste período de pandemia, os cuidados devem ser redobrados, principalmente porque as crianças podem não compreender a situação. Um grande desafio para as crianças com deficiência pode ser a necessidade de receber cuidados de outra pessoa. Daí a importância da gestão escolar, como pontua Flor, no sentido de garantir a formação da equipe escolar, visando atender aos estudantes neste processo que inclui bem mais que adequações higiênicas.

## Considerações finais

O caminho de Flor demonstrou ser na perspectiva de inclusão, cumprindo o objetivo proposto de analisar fatores que ajudaram a gestão na empreitada de promover a construção contínua de uma cultura inclusiva na escola, antes e durante a pandemia.

A implantação do NAI tornou mais efetiva a participação da gestão nos processos inclusivos, ampliando o olhar sobre a realidade da escola. Além disso, permitiu pensar ações mais precisas em torno das demandas escolares, sistematizando o trabalho. No entanto, Flor ainda precisa implementar o AEE, pois esse serviço é de suma importância na vida educa-

cional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Pode-se notar que a existência de NAI na escola favoreceu o desenvolvimento de ações pontuais, também no período da pandemia, pois a gestão, através do processo de organização e acompanhamento dos estudantes com deficiência, já possuía um banco de dados. Além disso, através da interação com as famílias por meio das reuniões, já havia estabelecido o sentimento de confiança e acolhimento. Essa ação permitiu a manutenção do contato, agora telefônico, bem como o apoio a estudantes e famílias em isolamento social.

Parece claro que, muitas vezes, o preconceito, a falta de diálogo e conhecimento são os principais entraves ao processo de inclusão. Quando a busca pelo conhecimento, planejamento e reflexão de ações e diálogos é posta na pavimentação desse caminho, novas vias, como foi possível perceber, se abrem à possibilidade de processos inclusivos na escola, independentemente de suas características. Entretanto, há muito a ser trilhado, para que de fato, a escola inclusiva seja concretizada.

No entanto, sabemos que na esteira das incertezas que a COVID-19 traçou, de um ponto a outro do planeta, “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, como profetizado no verso da canção que abre este texto. Portanto, é fundamental refletir e estar receptivo a novas possibilidades, resignificando a escola e as atitudes humanas em si, dentro de um contexto completamente modificado por um vírus sobre o qual ainda pouco se sabe.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. p. 1-28. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.



ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar, as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311361132\\_O\\_QUE\\_E\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO\\_QUALITATIVO\\_EM\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO). Acesso: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 1. 05 de outubro de 1988. Seção 1.

\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 5, 02 de dezembro de 2004. Seção 1. Disponível na internet em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 5 maio 2020.

\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 12, 17 de novembro de 2011. Seção 1. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 jul. 2020.

\_\_\_\_. Lei nº 13.146, **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, p. 2, 06 de julho de 2015. Seção 1. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>> Acesso em 23 mar. 2016>. Acesso em: 15 maio 2020.

\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. A política de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análises. Araraquara: Junqueira & Marin

Editores; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação? P. 23-53. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas** – São Paulo, Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos.).

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Simone Bacellar; SANTOS, Rodrigo Costa dos; SILVEIRA, Denis Silva da.

Panorama da Acessibilidade na Web Brasileira. **RCA. Revista de Controle e Administração**, Florianópolis: SC, Universidade Federal de Santa Catarina, v. III, p. 206-235, 2007.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, FCUL – Departamento de Educação, vol. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. P. 1 – 23. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_rosangela\\_maria\\_henriques.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_maria_henriques.pdf) . 2012. Acesso em: 4 abr. 2020.

IRM – Instituto Rodrigo Mendes. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico – Censo Es-

colar 2019. Brasília – DF. Janeiro 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 1º maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEIRELES, Mariana Martins. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises, p. 285-296. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. 1 ed., v I. Salvador: Edufba, 2015.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo de ensino educativo. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação, **III Congresso Internacional, trabalho docente e processos educativos**. Uniube, 2015, Uberaba: MG. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 1º maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação Continuada – Aula Magna Antônio Nóvoa. Entrevistador: RODRIGUES, Jerônimo. Canal Educação Bahia. **Vídeo Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio&t=29s>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>. Acesso em: 2 maio 2020.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon; Lia Beatriz de Lucca Freitas; Gerson Sniech Pinho. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

[gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. pp.46-63. **Póiesis Pedagógica**. V.10, n.1 jan/jun.2012.

PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais, p. 149-159. In: DIAZ, Félix et. al (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. organizadores. Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS, Cristina de Araújo Ramos. Docência na Educação Superior – Cego e baixa visão – múltiplos olhares. 1.ed. V. 60. **Brasil Multicultural**, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2011. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, P. 10-16, mar./abr. 2002.

SILVA, Cláudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 29, n.3. p. 494-511, 2009.

SIME, Mariana Midori; COUTINHO, Gilma Correa (Coord). **Tecnologia Assistiva e o enfrentamento a COVID-19: orientações de higiene de higiene para dispositivos para pessoas com deficiência**. BERGAMIN, Bruna Pessin et. al (Orgs). Dados eletrônicos. Vitória: Ed. do autor, 2020. Disponível em: <https://demaisinformacao.com.br/wp-content/uploads/2020/06/CARTILHA-TA-x-COVID-19-TO-U-FES.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados

sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação Revista Santa Maria**, v. 39, n. 1, | p. 39-50. Jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si** - estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de política e gestão educacional**, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, n. 06, p. 41-61, 1º semestre de 2009.

Disponível em: [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi6\\_artigothaitezani.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi6_artigothaitezani.pdf). Acesso em: 23 maio 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas Especiais Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

Recebido em: 30/08/2020

Revisado em: 15/02/2021

Aprovado em: 30/03/2021

**Cláudia Paranhos de Jesus Portela** é pós-doutora em Educação pelo Programa de Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus I* – Salvador. Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB (Coordenadora). *E-mail*: [claudiaparanhos3@gmail.com](mailto:claudiaparanhos3@gmail.com)

**Cristina de Araújo Ramos Reis** é mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Coordenadora de Educação Especial da Secretaria de Educação (Seduc) de Feira de Santana (BA). Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. *E-mail*: [professoracristina.arr@gmail.com](mailto:professoracristina.arr@gmail.com)

**Flavia Cristina Souza Itaborai** é mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga, lotada na Prefeitura Municipal de Salvador, na Escola Municipal Agnelo de Brito. Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. *E-mail*: [flaviaitaborai@hotmail.com](mailto:flaviaitaborai@hotmail.com)

# NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR CAMPONÊS: O CAMPO COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO E DE AUTOFORMAÇÃO

■ JONAS SOUZA BARREIRA

<https://orcid.org/0000-0001-7902-212X>

Universidade Federal do Pará

■ JOSÉ SÁVIO BICHO

<https://orcid.org/0000-0001-7616-6961>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

■ ELIZABETH CARDOSO GERHARDT MANFREDO

<https://orcid.org/0000-0002-5391-0097>

Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Nesta pesquisa autobiográfica, reflito acerca dos momentos significativos da minha trajetória de vida e formação, que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, como também a maneira como se configurou minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para minha autoformação. Para o alcance desse objetivo, assumo a narrativa autobiográfica como método de investigação qualitativa, compreendendo que esse tipo de investigação se ocupa das memórias de vida e das narrativas pessoais. Assim, narro fragmentos dos acontecimentos marcantes da minha vida, desde a infância, a formação, a docência e a pesquisa na pós-graduação. Revelo as experiências de vida no campo, bem como o processo de formação na Educação Básica e no Ensino Superior. Os resultados indicam que o espaço camponês atua na construção da minha identidade docente, visto que é neste espaço que se configura a minha prática, por meio da interação com outros sujeitos – os estudantes – e com diferentes setores que configuram o campo.

**Palavras-chave:** Narrativa autobiográfica. História de vida. Identidade docente. Professor do campo.

## ABSTRACT **AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVE OF A PEASANT TEACHER: THE FIELD AS A PLACE OF BELONGING AND SELF-FORMATION**

In this autobiographical research, i reflect on the significant moments of my life trajectory and formation, that made understand the rural countryside as a place of construction personal and professional, also the way my teaching practice was configured in this space and its contributions to my self-education. To achieve this goal, i use autobiographical narrative as a method of qualitative research, i understand that this type of investigation is concerned with life memories and personal narratives. I narrate fragments of the remarkable events of my life, since childhood, the formation, teaching and research in postgraduate studies. I reveal life experiences in the rural countryside, as well as the training process in Basic Education and Higher Education. The results indicate that the peasant space acts in the construction of my teacher identity, it is in this space that my teaching practice is configured, through interaction with other people – students - and with different rural peasant sectors.

**Keywords:** Autobiographical narrative. Life's history. Teaching identity. Field teacher.

## RESUMEN **NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UN PROFESOR CAMPESINO: EL CAMPO COMO LUGAR DE PERTENENCIA Y AUTO FORMACIÓN**

En esta investigación autobiográfica, yo reflejo sobre los momentos significativos de mi trayectoria de vida y formación, que me hizo entender el campo como un lugar de construcción personal y profesional, así como la forma en que se configuró mi práctica docente en este espacio y sus aportes a mi autoformación. Para alcanzar esta meta, Asumo la narrativa autobiográfica como método de investigación cualitativa, entiendo que este tipo de investigación se ocupa de memorias de la vida y narrativas personales. Así, narro fragmentos de los acontecimientos notables de mi vida, desde la infancia, la formación, docencia e investigación en la escuela de posgrado. Revelo experiencias de vida en el campo, así como el proceso de formación en Educación Básica y Educación Superior. Los resultados indican que el espacio campesino actúa en la construcción de mi identidad docente, ya que es en este espacio donde se configura mi práctica, a través de la interacción con otros sujetos - los estudiantes- y con diferentes sectores que configuran el campo.

**Palabras clave:** Narrativa autobiográfica. Historia de vida. Identidad docente. Profesor de campo.

## Introdução

Os estudos que tratam sobre a história de vida dos professores têm se multiplicado nas duas últimas décadas do século XXI, tanto no Brasil como em diversos países. Contudo, sua gênese remonta à década de 1970 (HUMBERMAN, 2013; NÓVOA, 2013; MARTINS; TOURINHO, 2017) e seus desdobramentos avançam pelas últimas décadas do século passado. A dimensão subjetiva no modo de tratar os saberes profissionais da docência colocou em evidência o conhecimento do professor e do discente, seus interesses e necessidades, além de aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem (HOFSTETTER; VALENTE, 2017).

Estudos sobre a vida e o ofício de professores, sobretudo os que atuam na Educação Básica, são pertinentes para o campo acadêmico, de modo que professores e pesquisadores estejam conscientes dos seus saberes e operem numa perspectiva de reduzir os distanciamentos entre a universidade e a escola básica. Para além disso, compreender a vida e o ofício de professores e professoras da Educação Básica promove melhorias para um bem social maior, tendo em vista que esse desafio permite imergir nos processos de ensino e aprendizagem na escola básica, sendo esta o campo de embates entre teoria e prática, enquanto os professores são os personagens que vivenciaram esses entraves ao longo de suas histórias de vida e formação.

Foi na direção da importância da dimensão subjetiva no processo de formação da minha<sup>1</sup> identidade docente que em 2013 fui provocado, pela primeira vez, a escrever fragmentos de minha história de vida. À época, cursava licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em Marabá. Essa foi uma das primeiras

atividades solicitadas à nossa turma. Na escrita de si, tínhamos que ressaltar os momentos positivos ou negativos que marcaram nossas memórias.

Durante a socialização dessa atividade, tímidos e escondidos atrás do ambão, no palco do auditório da universidade e de frente a um público ainda desconhecido, narramos os acontecimentos que marcaram nossas vidas. A cada história narrada, fui percebendo, entre soluços e engasgos de quem revelava muito mais sofrimentos que alegrias da vida, que éramos pessoas quebradas e estigmatizadas com lembranças que mais pareciam fraturas expostas. Os olhos vermelhos, banhados em lágrimas, estavam, naquele momento, revendo os fantasmas que, para muitos, preferiam deixar soterrados. Passados sete anos, revivo pela segunda vez o mesmo passado, percebo-me viajando por meio das memórias dos fatos marcantes, relembrando arquivos significativos que moldaram a construção da minha vida e foram significativos para assumir o meu lugar de sujeito do campo e professor da Educação Básica.

No entendimento de que as histórias de vida são como bibliotecas vivas (MARTINS; TOURINHO, 2017), busco nesses arquivos do passado algumas experiências marcantes da minha vida que se amalgamam com a formação para problematizar elementos da minha trajetória de sujeito do campo, bem como de professor da Educação Básica. Nesses termos, as inquietações e provocações mobilizadas neste artigo se configuram por meio das questões: de que maneira compreendo o campo como lugar de construção da minha vida pessoal e profissional? Como se configurou a minha prática docente neste espaço? Em que sentido o campo contribui para a minha autoformação? Ressalto que o objetivo deste artigo é refletir acerca dos momentos significativos

<sup>1</sup> A primeira pessoa no singular expressa a narrativa do primeiro autor, cuja produção esteve sob a orientação dos dois outros autores.



da minha trajetória de vida e formação que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, bem como se configurou a minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para a minha autoformação.

Este artigo está organizado em três partes: a primeira trata do referencial teórico acerca dos estudos autobiográficos na docência e sinaliza a necessidade da compreensão da vida e do ofício dos professores; a segunda constitui os pressupostos metodológicos ao inserir este texto na perspectiva da narrativa autobiográfica que se apoia sob o guarda-chuva da pesquisa qualitativa; e a terceira e última parte se constitui de arquivos da minha história de vida. Nesse momento, busco similaridades com a analogia de uma biblioteca que guarda vários arquivos importantes e narro alguns acontecimentos marcantes que corroboraram a construção da minha identidade docente.

## Os estudos autobiográficos na docência

O período que sucede a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com os avanços tecnológicos, fez emergir uma forte pressão por parte da sociedade sobre os professores. Era atribuída a esses profissionais a tarefa de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho vigente e, conseqüentemente, reeducar a sociedade fragmentada em decorrência da guerra. Para Nóvoa (2013), o processo acelerado de urbanização acarretou uma cisão entre a vida profissional e individual do professor, uma verdadeira crise na identidade docente. Um período no qual os professores foram excomungados dos processos que reestruturavam a educação e acusados de serem os agentes produtores das desigualdades sociais.

A prática docente era compreendida pela sua funcionalidade tecnicista, que caracteri-

za como deve ser um bom professor, ou qual seria o melhor método de ensino para o contexto da sala de aula, entre outros (CATANI, 2000; NÓVOA, 2013). A compreensão da prática docente pela sua funcionalidade gera, além da separação e divergência entre pesquisadores e professores, uma visão reducionista do professor, isto é, reduz “[...] a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 2013, p. 15).

O interesse pela vida do professor data da década de 1970 (HUBERMAN, 2013; NÓVOA, 2013; MARTINS; TOURINHO, 2017) e nasce como consequência de investigações sobre a vida da humanidade pertinentes a duas naturezas humanas: psicodinâmica (estudos de Freud) e sociológica (Escola de Chicago). Os estudos nessas duas naturezas se coadunam com as investigações biográficas e, conseqüentemente, as desenvolvidas na docência. Nessa direção, os estudos biográficos na docência enfatizam o início da carreira dos professores, ressaltando os momentos determinantes na vida e formação que conduziram os profissionais a tomar o destino da docência (HUBERMAN, 2013).

No cenário atual, mesmo que essa paisagem tenha sofrido alterações, é possível afirmar que ainda persistem questionamentos sobre a vida e formação do professor. Questionamentos tais como: de que lugar vem a ação do professor? O que molda a prática docente nos dias atuais? Em que termos a ação docente é influenciada pela formação pessoal e profissional? Atuam, entre outras indagações, como propulsores para novos estudos biográficos que tratam da vida e ofício do professor, como Bueno (2000) e Catani (2000), por exemplo. Autores como Goodson (2017) e Passeggi (2017) podem ser mencionados como referenciais para estudos sobre a narrativa de vida. Auerk e Gomes (2012), bem como Miguel (2012) perfazem estudos que tratam das experiências



e práticas de professores de Matemática, enquanto Modesto Neto e demais autores (2016) e Santos e demais autores (2016) investigam a vida de professores camponeses.

Os estudos de Catani (2000) retratam as experiências vivenciadas em um grupo de estudo por professoras da Educação Básica que, movidas pela busca do conhecimento e motivadas a melhorar suas ações e, por conseguinte, o ensino na escola básica, mesmo depois de terem concluído a formação inicial, optaram por continuar frequentando um grupo de estudo. As produções acadêmicas oriundas do “Grupo de Sábado”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), “[...] convergem para as tendências predominantes, em muitos estudos, que propõem práticas de formação contínua cujo núcleo seja a compreensão da vida e do ofício das pessoas” (CATANI, 2000, p. 22-23).

Os estudos de Sousa (2000) promovem uma sintonia entre os relatos autobiográficos de professores e professoras sobre o processo de iniciação na escola básica. A autora elucida argumentos por meio de um conjunto de narrativas que retratam as primeiras experiências de professores e professoras ao ingressarem na escola quando ainda crianças e/ou adolescentes. Seus estudos indicam que os docentes vivenciaram experiências positivas e negativas – essas últimas deixaram marcas ainda não superadas –, que foram significativas para o ingresso na profissão docente.

Miguel (2012) faz uso da metáfora do teatro de uma consulta terapêutica para compreender as experiências vivenciadas por três professores de Matemática. O autor constrói um cenário no qual promove diálogos fictícios entre os professores e um terapeuta, articulando sobre a vida e o ofício dos três professores. Seus estudos apontam, por meio de jogos de linguagem, para o adoecimento do corpo do professor. Evidencia as principais doenças físi-

cas e, sobretudo, mentais que atingem os professores de Matemática em exercício. Miguel (2012, p. 286) revela, entre outras enfermidades físicas, que “mais de 80% dos professores já tiraram licença por motivo de saúde e o médico mais procurado é o psiquiatra”.

Modesto Neto e demais autores (2016) argumentam sobre a vida e o ofício de professores e professoras de uma escola do campo na cidade de Marabá, sudeste do estado do Pará. Os autores analisam os relatos autobiográficos dos professores sujeitos do campo na compreensão acerca da formação para a docência, práticas e saberes pedagógicos. O estudo indica que os professores sujeitos do campo vivenciaram experiências em salas de aula multisseriadas para as quais não foram previamente preparados. A falta de recursos didáticos, bem como a ausência de formações continuadas específicas para o contexto camponês, deixou professores e professoras à deriva no processo de ensino e aprendizagem. As experiências vivenciadas por esses sujeitos quando trabalham nas escolas do campo advêm, em maior ênfase, das relações e interações com os estudantes e do contexto camponês.

De maneira geral, a revisão de literatura aqui apresentada, ainda que concisa, inclina para a necessidade de mais estudos autobiográficos que envolvam a vida e o ofício de professoras e professores, tendo em vista que ainda sabemos muito pouco sobre esses profissionais, com destaque para a necessidade de estudos sobre a história de vida e formação dos professores e professoras que têm fortes raízes com os espaços camponeses.

A literatura especializada enfatiza ainda que estudos de natureza autobiográfica, em especial na docência, permitem tessituras acerca da dicotomia entre universidade e escola básica, possibilitando aproximações de ambas as instituições. Enseja rompimentos das “[...] concepções de que o conhecimento

é produzido na universidade, e de que os professores da escola básica são apenas consumidores” (BUENO, 2000, p. 9).

É importante redirecionar os olhares para a vida e o ofício dos professores e professoras, bem como os sentidos e significados que esses profissionais expressam no desdobramento do seu trabalho. É possível revisitar, ainda que de maneira concisa, as experiências vivenciadas ao longo do percurso de nossa vida pessoal, bem como os caminhos que trilhamos na condição de professores e professoras. Esse (re) viver o passado possibilita outras compreensões acerca das concepções que circundam o saber e fazer docente.

Para que isso ocorra, é preciso lançar-se em um universo permeado por narrativas particulares que nos conduzam a vivenciar uma vez mais os momentos marcantes em nossas vidas (GOODSON, 2017). Nesse movimento de rever-se, no tópico seguinte, assumo a narrativa autobiográfica, compreendida como uma vertente da pesquisa qualitativa, “[...] que se ocupa com o estudo de experiências vividas e relatadas, buscando interpretar sentidos e significados expressos nas narrativas” (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 1087).

## Construindo as narrativas

Até meados do século XIX, as narrativas se ocupavam dos fatos e feitos grandiosos como a cronologia do mundo, história das civilizações antigas, entre outras. Após tal período, essa paisagem, antes panorâmica, ganha outros focos, dentre os quais se destaca a ascensão da narrativa de vida, que marca um período de uma nova era específica. Nessa senda, “devemos concebê-la como início não da ‘era das narrativas’, mas da ‘era das pequenas narrativas’” (GOODSON, 2017, p. 27). Essa nova “era das pequenas narrativas” se expande para além dos feitos históricos e atinge diversos setores

da sociedade, com destaque para as expressões artísticas. É perceptível uma recorrência de canções que narram a vida de indivíduos também no cinema. Cada vez mais, a produção de filmes aposta em histórias narrativas específicas. Nesse sentido, é analisando “[...] o contexto social mais amplo desse tipo de narrativa que podemos começar a apreciar os dilemas do trabalho qualitativo, focado nas narrativas pessoais e nos relatos de vida” (GOODSON, 2017, p. 37).

Nessa direção, assumo como método de investigação a narrativa autobiográfica porque melhor compreende a experiência do sujeito como a base para uma investigação qualitativa. Josso (2020, p. 46) considera que “A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Com efeito, considero que a narrativa autobiográfica é feita com os sujeitos, e não sobre eles, requer compreensões e respeito da necessidade de reconstituir partes da vida do sujeito por meio da memória. Por isso mesmo é que faço opção pela narrativa autobiográfica na medida em que parto do presente para compreender o significado social de uma classe de sujeitos, o povo do campo. Isso não pode ser reduzido ao simples ato de reconstruir ou contar uma história. Ademais, os relatos narrados realçam lapsos em potencial para analisar as mudanças do indivíduo e como este se compreende (HERNÁNDEZ, 2017).

Narrar-se constitui um enfrentamento direto, uma superação dos nossos medos, dos estigmas que ainda perturbam nosso estado de consciência, reativa memórias temporais e nos leva a reviver momentos que, talvez de maneira inconsciente, preferimos deixar guardados. Nesse panorama, a narrativa autobiográfica evidencia como a vida foi impactada pela experiência pessoal e profissional

do sujeito. Permite o distanciamento de concepções que compreendem o particular como reflexo do social e concebam os indivíduos como cópias da sociedade. Ressalta o indivíduo como fruto da cultura em que está inserido. Embora fale por si, carrega em sua fala uma bagagem construída por meio da cultura social. Por isso mesmo, a memória não pode ser tomada como um reservatório: trata-se de uma atualização do vivido por meio de um conjunto de relações sociais (CASTAÑEDA; MORALES, 2017).

Ancorado em Josso (2020), narro minha história de vida com intuito de compreender a dinâmica individual e coletiva na qual estou inserido. Lanço então um olhar diferenciado a partir da escrita de si, tendo em vista ser “uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro.” (JOSSO, 2020, p. 45).

Nesses direcionamentos, as reflexões e autorreflexões aqui delineadas não se limitam a paradigmas científicos tradicionais. Procuo rompimentos dessas barreiras, ao assumir a narrativa autobiográfica como possibilidade de interagir/agir com o mundo e comigo mesmo no mundo e com os outros, revelando fragmentos das minhas ações na cultura e no meio social. Assim, a narrativa autobiográfica me permite “[...] rever o vivido, narrar o aprendido, *experimentando* uma maneira de dar sentido e significado ao *meu ser social/cultural*” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 153, grifos nossos). Nesses direcionamentos, ancorado em Martins e Tourinho (2017), ressalto que as histórias de vida são bibliotecas vivas. Dessa feita, no tópico seguinte, narro os acontecimentos mais marcantes da minha vida pessoal e profissional na forma de *arquivos abertos* da minha biblioteca de vida e formação.

## Arquivos de memórias da biblioteca da minha vida

Nesta seção, procuro reviver, a partir de cinco arquivos de memórias, quais eram minhas preocupações, meus sonhos e objetivos. Quais ainda existem e as motivações que possibilitaram manter-me como professor e, atualmente, professor no exercício da pesquisa. Assim, as narrativas descritas a seguir não seguem uma linearidade temporal, ou seja, busco as descontinuidades vividas, já que “as narrativas não operam com critérios lógicos, não lidam com noções de causalidade dos processos de subjetivação (se isso, então aquilo...)” (CHAVES, 2011, p. 209). Nesse sentido, no primeiro arquivo aberto, ressalto os momentos da minha história de vida que contribuíram para me aceitar enquanto sujeito do campo.

- **Arquivo I: como me tornei um sujeito do campo**

Neste primeiro arquivo, narro os fragmentos de minha trajetória de vida a partir de janeiro de 1988, ano do meu nascimento, sendo o quinto e último filho dos meus pais. Minha mãe é uma agricultora aposentada, natural do estado do Espírito Santo, que migrou para o Pará ainda criança com seus pais e mais 11 irmãos. Casou-se ainda jovem com meu pai, agricultor paraense, e viveram juntos por 17 anos.

Nasci na pequena cidade de Parauapebas, no interior do Pará. Vivíamos da venda de cosméticos – atividade autônoma exercida por minha mãe – e do trabalho assalariado do meu pai. Em 1991, devido à vida difícil na cidade, saímos para morar na zona rural do município de Itupiranga (região de Marabá), na comunidade Cruzeiro do Sul (conhecida como Quatro Bocas), onde passamos a viver da agricultura familiar. No campo, moramos em uma casa construída com barro e coberta com cavacos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Pedacos de madeira extraídos artesanalmente das árvores, usados para cobrir casas e barracos.

Trabalhamos com manejo do solo, plantio e colheita de cereais (arroz, feijão, milho, fava). Além disso, cultivamos alimentos como mandioca, abóbora, batata-doce e melancia. Criávamos galinhas, porcos e patos para o abate, além de alguns animais silvestres e peixes dos córregos.

Residimos nessa propriedade até os dias atuais. Uma nova moradia foi construída, mas a dinâmica da vida no campo continua semelhante. Nessa localidade, encontra-se a escola em que cursei toda a Educação Básica, para a qual posteriormente retornei para trabalhar na função de professor dos Anos Iniciais e coordenador pedagógico. No arquivo seguinte, aprofundarei as considerações sobre o assunto.

- **Arquivo II: a Educação Básica em uma escola do campo no estado do Pará**

Neste arquivo, resalto o processo de iniciação na formação escolarizada, bem como o meu ingresso no mundo das letras aos três ou quatro anos de idade, quando aprendi a ler, antes mesmo de ir para a escola. Quando criança, observava em casa minha mãe ensinar meus irmãos a ler. Embora ela só tenha cursado até o 2º ano do Ensino Fundamental, procurava fazer o melhor que podia para ajudar os filhos a ler.

O primeiro texto que consegui ler foi uma parlenda: “Pirulito que bate-bate”. Sempre fui muito empolgado com leituras e gostava muito das histórias em quadrinhos da turma da Mônica que encontrava nos livros didáticos dos meus irmãos. Para minha mãe, a escolarização dos filhos sempre foi prioridade, mesmo que para isso precisasse enfrentar sozinha a labuta na roça. Por esse e outros motivos, concluímos a Educação Básica. E quanto a mim, isso foi um fator determinante para futuramente ingressar na docência.

A insistência pela escolarização dos filhos corrobora o posicionamento de Santos e de-

mais autores (2016), quando afirmam que por muito tempo os sujeitos do campo lutaram por políticas públicas para conseguirem o direito à educação escolarizada, embora a busca desses sujeitos fosse por escolarização, e não especificamente pela qualidade do ensino. Isso porque as famílias acreditam que manter seus filhos estudando, mesmo com as dificuldades na roça, em si já é uma conquista, sendo a escola básica a porta para um futuro promissor almejado, uma maneira de sair da vida difícil. A conquista da escolarização se faz mais importante, em detrimento inclusive da qualidade da escola e do ensino. Santos e demais autores (2016, p. 117) seguem afirmando que, “embora não tenham tido acesso à escola, ou talvez, por isso mesmo. Ainda que o acesso à escola não seja garantia de vida melhor nessa nossa sociedade, os pais estão na constante luta pela escolarização dos filhos”.

Em janeiro de 1994, fui matriculado na única escola básica da comunidade e passei a acompanhar meus irmãos na caminhada, em um percurso de cinco quilômetros de aventura para chegar à escola. Parte do trajeto era por dentro da mata fechada. Em outra parte, tínhamos que colocar os cadernos dentro de uma sacola plástica para não molharem, pois precisávamos atravessar por dentro de um igarapé. A escola era um barracão coberto com palhas de árvore de coco-babaçu. Lá, funcionavam duas turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um casal de professores se revezava para não atrapalhar a aula um do outro, já que as turmas funcionavam no mesmo horário e não havia paredes dividindo o ambiente. Essa dinâmica se manteve até a conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No início da aula, a professora escrevia um texto no quadro, realizava a leitura em voz alta. Muitas vezes, nós a acompanhávamos durante a leitura repetindo suas palavras. Depois,

tínhamos que resolver questões de interpretação de texto. Para os que ainda não sabiam ler, a professora escrevia letras ou palavras pontilhadas no caderno para o estudante cobrir e ver como se fazia cada letra. Esse tipo de atividade era similar em quase todas as disciplinas, exceto Matemática. A organização dos conteúdos dessa disciplina se restringia ao ensino das situações aditivas ao longo do primeiro semestre letivo e das situações multiplicativas no decorrer do segundo semestre. Não estudávamos outros conteúdos além das operações aritméticas fundamentais. Para cada operação, tínhamos obrigatoriamente que memorizar a tabuada e recitá-la em todas as aulas de Matemática.

Sobre esse aspecto, na tentativa de uma melhor compreensão da prática da professora, recorro aos estudos de Spinillo e Magina (2004), como também de Nacarato, Mengali e Passos (2011) sobre mitos e crenças que permeiam as práticas de professoras e professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais nos últimos 30 anos no Brasil. Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011, p. 32), os professores e professoras polivalentes foram formados em meio a mudanças e transformações no currículo nas últimas décadas. Isso contribuiu para o enraizamento de “[...] crença utilitarista ou a crença platônica da Matemática, centradas em cálculos de procedimentos”, tais como a visão utilitarista do ensino de conteúdos matemáticos, a soberania da Matemática escolar, concepções reducionistas da disciplina, entre outros fatores que classificam a prática docente numa perspectiva de ensino tradicional.

Segundo Spinillo e Magina (2004), persevera o mito de que o ensino das quatro operações aritméticas se resume da seguinte maneira: primeiro, ensina-se adição, seguida de exercícios aditivos e resolução de problemas. Repete-se essa sequência com a subtração, multiplicação e divisão, até encerrar o ano le-

tivo. Nesse processo, a tabuada foi utilizada por muito tempo somente para ensinar apenas essas operações, sendo, dessa forma, associada e estigmatizada numa compreensão de ensino tradicional – tabuada como ferramenta de memorização das operações. Essa concepção de ensino se manteve ao longo dos anos.

Paralelamente a essa dinâmica, a comunidade expandiu seu território. Com o aumento da população, a escola cresceu em termos de estrutura física, passando a funcionar em dois galpões de madeira subdivididos em salas de aula. Foi nesse espaço que concluí os Anos Finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi construído um prédio de alvenaria com seis salas de aula. Cerca de três anos depois, mais dez salas foram construídas, tendo laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva etc.

Com a expansão de sua estrutura física, a escola passou a atender a uma maior quantidade de estudantes e com isso o número de professores também aumentou. Eles vinham de outras cidades; alguns passavam a semana na escola e voltavam para suas casas nos fins de semana. Outros estabeleciam moradia na comunidade. Cabe ressaltar que alguns desses professores acompanharam minha formação até a conclusão do Ensino Fundamental e continuam trabalhando na referida escola até os dias atuais.

Em 2003, ingressei no Ensino Médio na modalidade de ensino denominada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Essa modalidade de oferta, a meu ver, contribuiu para minha formação, na medida em que as atividades eram mais intensivas, ou seja, estudávamos apenas uma ou duas disciplinas por mês e tínhamos que nos preocupar apenas com o conteúdo específico, e não com muitas atividades de outras disciplinas.

Ao longo da minha formação no Ensino Fundamental, estabeleci uma boa relação com

a disciplina de Matemática. Mas, foi durante o Ensino Médio que a motivação pelo estudo aflorou ainda mais, ao receber elogios e incentivos de um professor por conseguir me apropriar com facilidade dos conteúdos apresentados. As palavras do professor motivavam-me a melhorar ainda mais meu desempenho. A cada aula, eu gostava um pouco mais de estudar Matemática. Nesse sentido, concordo com Freire (2014) quando assevera que:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como uma força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. (FREIRE, 2014, p. 43, grifo do autor)

A boa relação com o professor de Matemática possibilitava desenvolver com muita satisfação as atividades propostas. Não me recordo de todos os conteúdos trabalhados nesse período, mas lembro-me de gostar de desenhar os gráficos das funções quadráticas, resolver equações do segundo grau, dos exercícios sobre regra de três, cálculo de juros e porcentagens. Afirmando que essa relação potencializou meu gostar de estar na escola, envolvido nesse ambiente até concluir a Educação Básica em 2005.

Paralelamente a esses acontecimentos narrados, ressalto que, mesmo gostando de estudar, precisava continuar trabalhando na roça, mas também exercia outras funções, necessárias para complementar a renda. Trabalhei em diferentes funções ao longo da minha vida. Quando meus pais se divorciaram, eu estava com cinco anos de idade. Ensinar os filhos a trabalhar foi tarefa da minha mãe. Ela ensinou os serviços domésticos e as atividades da roça. A minha experiência profissional, ligada às atividades da roça, foi orientada por minha mãe. Outras experiências aprendi na prática dos empregos que conseguia. O arquivo seguinte abordará melhor essa temática.

### • **Arquivo III – Experiência profissional**

Neste arquivo, trato da minha experiência profissional e ressalto que por muito tempo acompanhei minha mãe nas atividades da roça. Quando adolescente, roçava a juquirá<sup>3</sup> e fazia as coivaras<sup>4</sup> na terra, colhia a mandioca e ajudava no preparo da massa; depois, torrava a farinha para ser vendida ou consumida ao longo do ano. Trabalhei como coletor de castanha-do-pará e vendia para um transportador que vinha na vila uma vez por mês. Às vezes, trocava por óleo, açúcar, sal, mortadela e outros alimentos que não produzíamos na roça.

Nos meses determinados, passávamos vários dias colhendo a safra de arroz. Tínhamos que coletar os cachos e organizá-los no paiol. Em seguida, construíamos um jirau<sup>5</sup>, que era utilizado para secar o arroz e separar os grãos dos cachos. Para separar os grãos dos cachos, era preciso bater nos cachos de arroz com uma vara bem firme sobre o jirau. Este funcionava como uma peneira, deixando passar somente os grãos. Depois de separado, o arroz era ensacado e armazenado em outro paiol.

Colhíamos o arroz ao bom som das cantigas da minha mãe, sempre de bom humor, mesmo quando o calor e o excesso de exposição ao sol tentavam desanimá-la. Quando coincidia o período de colheita com as avaliações bimestrais, eu mudava para o turno da noite na escola e ficava na colheita durante o dia. Nesses períodos, por muitas vezes, levava o caderno para a roça, sentava-me embaixo

3 Juquirá é um tipo de vegetação mais baixa que a mata. Trata-se de um aglomerado de pequenas árvores e plantas em processo de crescimento.

4 Após derrubar uma pequena área da mata para fazer a roça, os camponeses ateiavam fogo na vegetação seca, isso serve para limpar o espaço e iniciar o plantio. Os galhos das árvores que não foram totalmente consumidos pelo fogo são juntados em pequenos feixes para serem novamente queimados, esses feixes recebem o nome de “coivaras”.

5 Espécie de armação em formato de grade construída com varas sobre quatro forquilha fixadas no chão. Usávamos o jirau para fazer camas, guardar utensílios para secar carne e peixe ao sol, entre outras utilidades.

de uma moita e revisava o conteúdo, pois a escola não parava em tempos de colheita e tínhamos que nos adaptar ao calendário letivo, sobretudo nos momentos de avaliação. Trabalhei nas atividades da roça até a conclusão da Educação Básica. Tínhamos o pensamento que a conclusão do Ensino Médio era o final dos estudos.

Devido à necessidade financeira, e tendo concluído a Educação Básica, comecei a trabalhar como chapeiro em uma lanchonete durante a noite e na roça durante o dia. Fiquei nessa atividade por dez meses, quando, aprovado em um concurso público, voltei à escola para trabalhar como vigia noturno. Desenvolvi essa função por quase oito anos. Ainda como vigia, consegui outro emprego na função de estoquista em uma loja de produtos agropecuários – isso levava mais dinheiro para a minha família – e reduzi os trabalhos na roça somente para os fins de semana. Com essa dinâmica, consegui ingressar em um curso de Magistério, pois, desde criança, tinha o sonho de ser professor. Com a chegada desse curso na vila, percebi que poderia alcançar esse objetivo. O arquivo IV abordará o processo de formação para a docência.

- **Arquivo IV – O processo de formação para a docência**

Neste arquivo, articulo sobre o processo de formação para a docência a partir de 2009, ano que ingressei no curso técnico de Magistério em uma instituição particular de Ensino Profissionalizante, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EAD). Esse curso possibilitou realizar um antigo sonho de ser professor. Cursar o Magistério foi satisfatório. Comecei a sentir-me professor e conhecer quais eram as funções e obrigações.

Durante o estágio de docência, vivenciei a experiência de estar em sala de aula como professor. Naquele momento, revisei os anti-

gos professores e, ao acompanhar suas aulas, percebi que suas práticas pouco haviam mudado. Durante o estágio, depois de estudar o planejamento da aula e conhecer os conteúdos a serem desenvolvidos, passei a entender que a minha primeira atividade como docente foi repetir o que vivenciei na condição de estudante e que presenciei o ex-professor exercer durante o estágio de observação. Minha ação era um reflexo da prática do ex-professor.

Antes de concluir o curso de Magistério, instalou-se uma faculdade particular que ofertava, também na modalidade EAD, o curso de Pedagogia. Foi nesse sistema que concluí o curso de Magistério e ingressei no curso de Pedagogia. Em agosto de 2011, após ter sido aprovado para o cargo de professor em um concurso público do município de Marabá, fui convocado para assumir uma sala de aula em outra escola do campo, localizada a sete quilômetros de distância da comunidade. Com isso, abandonei o emprego de estoquista e passei a trabalhar em duas escolas, sendo professor durante o dia e vigia durante a noite, ainda cursando Pedagogia nos períodos determinados. É nesse movimento que passo a assumir uma identidade docente.

Ancoro-me em Nóvoa (2013) para argumentar sobre identidade docente como deliberação única do professor. Para esse autor, o professor é único na sua forma de agir, de tomar decisões, entre outras características. Dessa maneira, ser *único* configura a identidade docente. É preciso que o professor assuma a condição de dono do seu *eu* educador e compreenda que sua prática pedagógica é fruto da sua experiência de vida e formação.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como que



cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2013, p. 16, grifo do autor)

Considero que ser professor é viver uma experiência única e singular, um aprendizado que se renova a cada ano, a cada turma, a cada estudante. É um desafio que não pode ser mensurado. Fazer parte da formação de outros sujeitos é uma experiência e responsabilidade incomuns, mas que se constituem na interação com os demais, jamais de forma isolada. O aprendizado do professor é, sobretudo, um aprendizado coletivo. Isso faz com que o professor exerça de forma consciente sua atuação e compreenda o campo conceitual em que sua prática mais se aproxima, pois, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Nessa trajetória, um encontro especial me ocorreu por meio da interação com uma professora e de sua intervenção com o intuito de me auxiliar. Ela se tornou uma amiga, ajudando-me a passar por esse processo de iniciação à docência, pois encontrei dificuldades para desenvolver as primeiras aulas.

Concordo com Huberman (2013) quando afirma que a realidade de sala de aula é diferente do que se estuda na graduação. Trata-se de uma experiência que se renova a cada encontro com os estudantes. Inicialmente, isso era um obstáculo, haja vista que eu não tinha acesso à matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e não sabia se tal documento realmente existia. Além disso, não dispunha ainda da habilidade de planejar uma aula ou quais conteúdos deveria trabalhar. Isso foi sendo resolvido ao longo dos meses, com a experiência de sala de aula. Recordo que meu primeiro dia de aula aconteceu com uma turma do 5º ano. Eram estudantes tranquilos, mas naquele dia estavam ansiosos para conhecer o novo professor. Para apresentar os conteúdos aos estudantes, sempre seguia passo a passo

os conteúdos do livro didático, e isso se repetiu por outros anos.

Em 2013, enquanto ainda cursava Pedagogia, participei de um Processo Seletivo Especial e ingressei no curso de licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Unifesspa, *campus* Universitário de Marabá. Ao cursar algumas disciplinas no decorrer do curso, passei a compreender meu pertencimento como sujeito camponês.

Para assumir a postura de sujeito camponês, ancore-me numa concepção filosófica freiriana, a qual concebe o camponês como sujeito que “[...] necessita descobrir-se enquanto classe oprimida para, a partir daí, compreender a sua situação de vida e de trabalho, e lutar para transformar sua realidade” (PACHECO, 2017, p. 64). Nesse contexto, compreendi a comunidade campesina em que vivo, a escola em que trabalho, os estudantes, a minha vida pessoal e profissional.

Considero que foi a partir dessa tomada de consciência que minha vida profissional ganhou novos significados, dentre os quais destaco a importância de ser um professor que discute questões do campo e que tem potencial para trabalhar de forma diferenciada da que vinha trabalhando anteriormente em sala de aula, ao contextualizar a importância do campo enquanto espaço de produção de conhecimentos, saberes e culturas.

Na licenciatura em Educação do Campo, percebi a importância de olhar para a dinâmica do campo – produção agrícola, condição de vida do camponês, interação com o meio ambiente, uso de insumos agrotóxicos, preservação do meio ambiente, saberes culturais, diferentes matemáticas etc. – como portadora de elementos para o ensino dos conteúdos e para a valorização desse espaço em sua totalidade. Foi nesse curso que compreendi a importância da luta dos sujeitos do campo para a construção de uma Educação do Campo

(CALDART, 2017; ARROYO, 2017) como resistência de sujeitos historicamente marginalizados e oprimidos, que reivindicam uma educação emancipatória dos povos do campo, reconhecendo-os protagonistas no processo de escolarização aliado às práticas socioculturais que configuram a dinâmica campesina (BARREIRA, 2020). Nesses direcionamentos, recorro a Freire (2014), ao afirmar que:

a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar 'virgem' do conflito entre forças que obstaculizam a busca da *assunção de si* por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas 'intrigas' não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 2014, p. 42, grifos do autor)

A partir dessas palavras, entendo ser necessário que o ensino esteja relacionado com a realidade onde o sujeito se encontra inserido. O contexto local é fundamental para ensinar os conteúdos em sala de aula e fora dela. O reconhecimento de um olhar mais direcionado para o ensino no campo nasce por meio dos debates e estudos realizados no curso de Educação do Campo. Cabe dizer que foram várias e significativas as transformações na minha prática, ou seja, passei a refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, perceber subsídios para a aprendizagem que não estão impressos no livro didático.

De certa maneira, percebo que ainda estavam impregnados na minha prática os métodos tradicionais ao exercer minha ação. Aos poucos, fui me desapegando do livro didático, de modo que ele não era mais a minha única fonte de conhecimento. Desde então, passei a observar que a sala de aula se estendia para além dos muros da escola. Percebi que lá fora havia um universo de conhecimento a ser explorado e problematizado. Comecei a levar os

estudantes a outros locais, como laticínios, fazendas, ordenha de gado, para que pudessemos observar a prática e depois trabalhar em sala de aula, problematizando a experiência de campo.

O curso de licenciatura em Educação do Campo provocou-me diversas inquietações. Sentia-me incompleto enquanto professor e com um desejo de realizar as minhas aulas de maneira mais dinâmica, que motivasse os estudantes a participar ativamente. Porém, a cada tentativa de transformar minha prática, sentia que esbarrava em um muro de obstáculos. Dentre eles, estava o fato de não saber como trabalhar de uma maneira diferente da que eu vinha trabalhando, ou seja, não queria mais ser um reflexo dos ex-professores. Entendia a necessidade da mudança, mas não conseguia ir além. Precisava melhorar e potencializar meus conhecimentos, pois inquietava-me reproduzir para os estudantes em sala de aula experiências semelhantes às vivenciadas por mim quando cursava a Educação Básica.

Em 2015, tendo concluído o curso de Pedagogia, fui aprovado no concurso público municipal de Itupiranga (PA), para atuar na função de técnico pedagógico na mesma escola em que estudei durante todo o Ensino Fundamental. Isso me fez trocar o emprego de vigia para trabalhar na coordenação pedagógica da escola.

Em 2017, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura em Educação do Campo. No referido trabalho, analisei o processo de ensino e aprendizagem de Matemática Financeira por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Médio em uma escola do campo (BARREIRA, 2017).

Tendo apresentado o texto final, e por incentivo dos professores do curso, inscrevi-me no processo seletivo para o mestrado profissional em docência. No arquivo V, a seguir,

narro as experiências vividas não apenas durante a formação no mestrado, mas também as implicações vividas com a mudança do campo para a cidade.

• **Arquivo V – A pesquisa na pós-graduação**

Neste arquivo, articulo sobre o processo, ainda em construção, de iniciação na pesquisa na pós-graduação a partir de 2018, ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA). O referido curso possibilitou a elaboração de uma dissertação de mestrado profissional que tratou sobre a resolução de problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do campo.

Foi a primeira vez que migrei para uma cidade grande, Belém do Pará. Essa nova experiência tem me ensinado que, embora a cidade grande concentre aglomerações de pessoas, não afasta o peso da solidão, pois foi durante o período do mestrado que me senti diversas vezes sozinho. Entendo que as relações humanas em contextos urbanos se configuram numa dimensão completamente diferente das relações estabelecidas em espaços campestres. Sentia saudades do convívio familiar e da vida na roça. Fatos como o trânsito intenso, a aglomeração de pessoas, a paisagem urbana, em especial a arquitetônica, o comportamento expresso no modo de vestir e no jeito de falar desse novo ambiente causaram-me estranhamentos que ainda não se diluíram com o passar do tempo. Dentre outros sentimentos de estranhamento, sentia a falta da culinária do campo.

Por não conseguir me adaptar a esse novo ambiente, passava dias isolado no quarto, estudando e escrevendo sobre a pesquisa de mestrado. Morei por um ano em Belém e depois retornei para a minha comunidade para

desenvolver a parte empírica da pesquisa. No momento atual, de morar novamente em Belém em virtude do doutoramento, percebo que alguns dos sentimentos vividos durante o período que cursei o mestrado ainda estão presentes, embora tenha aprendido a conviver melhor fora do contexto rural.

Durante a pesquisa de mestrado, investiguei de que maneira a prática do professor contribui para que estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo construam estratégias para resolver problemas aditivos. Assumi a pesquisa da própria prática enquanto metodologia de investigação que se insere na perspectiva da Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Essa modalidade de pesquisa me permite assumir um duplo papel: o de professor que ensina Matemática para estudantes do campo e o de pesquisador da própria prática (BARREIRA, 2020).

O mestrado profissional fomentou melhorias para a minha formação, com outras formas de pensar e agir ao ensinar Matemática para estudantes dos Anos Iniciais na escola do campo onde trabalho. Ao cursar as disciplinas ao longo do mestrado, e durante as conversas com a professora orientadora e com o coorientador, e ainda por meio da leitura do referencial teórico, passei a refletir sobre a necessidade de promover uma prática pedagógica que me permitisse um olhar direcionado para as produções dos estudantes e considerar seus escritos como elementos importantes para compreender seus fazeres matemáticos. Diante disso, compreendi a necessidade, enquanto professor, de desenvolver uma pesquisa que transformasse a sala de aula em um ambiente educativo e comunicativo em que os estudantes pudessem expressar suas ideias e compartilhar suas estratégias uns com os outros, de modo a minimizar equívocos na aprendizagem das situações aditivas.

A pesquisa de mestrado revelou que os estudantes aliam os conhecimentos construídos fora da escola aos conhecimentos matemáticos escolares. Com isso, constroem novas estratégias para a resolução de problemas matemáticos. Constatei que precisava me desprender de uma prática docente pautada tão somente no uso de regras e métodos instrucionistas, sendo necessário diversificar o ensino dando voz ao estudante, no sentido de deixá-lo ser ouvido, percebendo conhecimentos que carrega enquanto bagagem epistemológica importante para o ensino de Matemática e valorizando-os como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos (BARREIRA, 2020).

Antes de apresentar meu texto final de dissertação, participei de um processo seletivo de doutorado para ingresso em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPa, no mesmo instituto em que cursei o mestrado. Tendo sido aprovado, entendo agora a minha responsabilidade de problematizar o conhecimento produzido e compartilhado em atividades do campo e suas conexões com a escola básica.

## Considerações finais

O objetivo deste artigo foi refletir acerca dos momentos significativos da minha trajetória de vida e formação que me fizeram compreender o campo como lugar de construção pessoal e profissional, bem como de que forma se configurou minha prática docente nesse espaço e suas contribuições para minha autoformação. Para o alcance desse objetivo, foi preciso recuperar fragmentos de memórias dos acontecimentos que marcaram minha história de vida e formação.

Ao questionar de que maneira compreendo o campo como lugar de construção da minha vida pessoal e profissional, considero o campo

como lugar da minha constituição como sujeito singular-plural. Neste rever-me, percebo que minha identidade se solidificou ao longo dos anos, mas foi sobretudo no curso de licenciatura em Educação do Campo que passei a compreender-me como professor com potencial pedagógico para discutir as questões do campo em sala de aula.

Para refletir sobre como se configurou a minha prática docente neste espaço, entendo que os estudos na universidade, bem como as pesquisas de campo que realizamos nos espaços camponeses, assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), são elementos que atualmente configuram a minha prática docente nas escolas do campo, bem como fizeram-me pensar sobre meu lugar no mundo. Como um manto que caía, cada vez mais comecei a sentir o peso de carregar uma cultura camponesa. Atualmente, sempre que possível, nas reuniões de grupos de estudo, nas disciplinas, quando me perguntam de onde venho, respondo de cabeça erguida: EU SOU UM SUJEITO DO CAMPO. Essa frase ecoa dentro da sala de aula, quase sempre como uma informação inédita nesses espaços. Mas seu eco é muito mais forte em mim, pois mobiliza as estruturas que sustentam a minha vida, considerando que as memórias mais significativas ocorreram tendo o campo com cenário maior.

Para compreender em que sentido o campo contribui para a minha autoformação, ressalto que o campo atua como o lugar – para além de um espaço geográfico – que sustenta toda a construção da minha identidade docente. É por esse motivo que, atualmente, compreendo o campo como meu lugar de pertencimento. Nesse espaço, configura-se minha prática docente por meio da interação com os outros sujeitos, com os estudantes, com os diferentes setores que formam o campo. Esses agentes são responsáveis pelos movimentos de (re)

configuração na minha prática docente. Esse movimento nunca cessou e sempre alimenta minha autoformação.

## Referências

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 65-86.

AUAREK, Wagner Ahmad; GOMES, Maria Laura Magalhães. Pedro, Paulo e Célia: das tensões entre aproximar-se do aluno e ser professor de Matemática. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad (Orgs.). **Viver e contar**: Experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2012. p. 257-270 (Col. Contextos da Ciência).

BARREIRA, Jonas Souza. **O uso da tecnologia de informação e comunicação no ensino de Matemática em uma escola do campo**: uma análise de suas limitações e potencialidades. 2017. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

BARREIRA, Jonas Souza. **Pesquisa da própria prática ao ensinar Matemática**: uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo 2020. 136f. Dissertação (Mestrado profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação continuada de professores. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 7-20.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma Educação do Cam-**

**po**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 87-132

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 75-97

CATANI, Denice Barbara. Prática de formação e ofício docente. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 21-29

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memorial de formação: espaço identidade, diferença, subjetivação. *In*: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de (Orgs.). **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 207-218

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Terezinha; LEBREGO, Rafaela; BARREIRA, Jonas Souza; SIQUEIRA, Ivone. Análise textual discursiva na pesquisa narrativa: investigando sentidos da docência expressos por professoras de Ciências. *In*: COSTA, Antônio Pedro; SÁ, Susana Oliveira de; CASTRO, Paulo; SOUZA, Deyse Neri. **Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**: investigação Qualitativa na Educação. V. 1. Lisboa: Ludomedia, 2019. p. 1087-1096

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 25-47

HERNÁNDEZ, Rosa María Torres. Olhar a experiência estética na escrita de si. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 187-207

HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. *In*-

trodução. *In*: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central na formação de professores. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017. p. 10-14 (Coleção Contextos da Ciência).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2020

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 143-165

MIGUEL, Antonio. Vida de professores de Matemática: o doce e o dócil do adoecimento. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad (Orgs.). **Viver e contar**: Experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2012. p. 271-309 (Col. Contextos da Ciência)

MODESTO NETO, Celso José *et al.* Como me tornei professor(a). *In*: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira (Orgs.). **Saberes e práticas de educadores e educadoras do campo**. Marabá-PA: Iguana, 2016. p. 91-110

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme

da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30

PACHECO, Luci Mary Duso. Camponês. *In*: STRECK, Danilo R.; RENDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-65

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces ente histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2017. p. 99-124

SANTOS, Claudemir Ribeiro dos *et al.* Narrativas Docentes: Memórias e Saberes de Professores. *In*: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Maura Pereira (Orgs.). **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo**. Marabá-PA: Iguana, 2016. p. 111-141.

SOUZA, Cyntia Pereira de. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cyntia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 31-44

SPINILLO, Alina Galvão; MAGINA, Sandra. Alguns "mitos" sobre a Educação Matemática e suas consequências para o ensino fundamental. *In*: PAVANELLO, Regina Maria (Org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**: a pesquisa e a sala de aula. São Paulo: Biblioteca do Educador Matemático, 2004. p. 7-35 (v. 2; Coleção SBEM)

Recebido em: 22/05/2020

Revisado em: 22/12/2020

Aprovado em: 10/03/2021

**Jonas Souza Barreira** é doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* [jonassou-zabarreira@gmail.com](mailto:jonassou-zabarreira@gmail.com)

**José Sávio Bicho** é doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (Área de concentração: Educação Matemática) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Editor da *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação (ReDiPE)*. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Práticas Socioculturais da Amazônia (GPEMAZON) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Interculturalidade (GEPECI), ambos da Unifesspa. *E-mail:* [saviobicho@yahoo.com.br](mailto:saviobicho@yahoo.com.br)

**Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo** é doutora e mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática da UFPA. *E-mail:* [bethma@ufpa.br](mailto:bethma@ufpa.br)



# NARRATIVAS DE JOVENS DO ROSADO (RN): EXPERIÊNCIAS DOS MAIS VELHOS PARA A FORMAÇÃO EM COLETIVIDADE

■ ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR

<https://orcid.org/0000-0003-3626-2427>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

■ STENIO DE BRITO FERNANDES

<https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>

Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte

■ ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

<https://orcid.org/0000-0002-7584-1870>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Este estudo objetiva compreender como os saberes da experiência dos mais velhos contribuem para a construção da formação dos jovens da Comunidade do Rosado (RN) em seus espaços de possibilidades na dimensão do corpo, do tempo e do pertencimento ao lugar. As narrativas (auto)biográficas permitiram um registro dos espaços do lugar, da biografia do corpo, das lembranças e das experiências dos mais velhos compartilhadas com os jovens da Comunidade do Rosado no distrito de Porto do Mangue (RN). Utilizamos a pesquisa (auto)biográfica como método de investigação, consideramos as narrativas biográficas como acessíveis e identificáveis para a história de vida como práticas de formação constitutivas da experiência ao longo da vida. Compreendemos por meio das narrativas de dois jovens da comunidade que as lições de aprendizagem dos mais velhos através dos saberes da experiência, nos seus espaços de vivências, são repassadas para os jovens. Esses saberes da experiência, tais como: pescar, plantar, esculpir, rezar e costurar permanecem no lugar, de modo que os próprios jovens aprendem e compartilhem uns com os outros na construção de representações em coletividade. Esses sujeitos históricos e sociais são fortalecidos devido ao sentimento de pertença e à participação na construção e desenvolvimento dos espaços onde habitam.

**Palavras-chave:** Jovens. Narrativas (auto)biográficas. Saberes da experiência. Formação.

## ABSTRACT **NARRATIVES OF YOUNG PEOPLE OF THE ROSADO/RN: EXPERIENCES OF THE OLDEST MOST FOR FORMATION IN COLLECTIVITY**

This study aims to understand how the knowledge of the experience of the oldest most contributes to the construction of the formation of young people in the Rosado Community (RN) in their spaces of possibilities in the body dimension, time and belonging to the place. The (auto) biographical narratives allowed a record of the spaces of the place, the biography of the body, the memories and the experiences of the oldest shared with the young people of the Rosado Community - Porto do Mangue district (RN). We use (auto)biographical research as a method of investigation, we consider biographical narratives as accessible and identifiable for the life story as formation practices constituting the experience throughout life. We understand through the narratives of two young people from the community, that the learning lessons of the oldest most through the knowledge of the experience, in their living spaces are passed on to the young people. This knowledge of the experience, such as: fishing, planting, sculpting, praying and sewing, remains in place, so that young people themselves learn and share with each other in the construction of representations in collectivity. These historical and social subjects are strengthened due to the feeling of belonging and participation in the construction and development of the spaces where they live.

**Keywords:** Young people. (Auto)biographical narratives. Knowledge of experience. Formation.

## RESUMEN **NARRATIVAS DE JÓVENES DEL ROSADO/RN: EXPERIENCIAS DE LOS MÁS VIEJOS PARA LA FORMACIÓN EN COLECTIVIDAD**

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo el conocimiento de la experiencia de los más viejos contribuye a la construcción de la formación de los jóvenes en la Comunidad Rosado (RN) en sus espacios de posibilidades en términos de cuerpo, tiempo y pertenencia al lugar. Las narraciones (auto)biográficas permitieron un registro de los espacios del lugar, la biografía del cuerpo, los recuerdos y las experiencias de los más viejos compartidos con los jóvenes de la comunidad de Rosado - distrito de Porto do Mangue (RN). Utilizamos la investigación (auto)biográfica como método de investigación, consideramos que las narrativas biográficas son accesibles e identificables para la historia de la vida como prácticas de capacitación que

constituyen la experiencia a lo largo de la vida. A través de las narrativas de dos jóvenes de la comunidad, entendemos que las lecciones de aprendizaje de los más viejos mayores a través del conocimiento de la experiencia, en sus espacios de experiencia, se transmiten a los jóvenes. Este conocimiento de la experiencia, como: pescar, plantar, esculpir, rezar y coser, permanece en el lugar, para que los jóvenes aprendan y compartan entre sí en la construcción de representaciones en colectividad. Estos la sujetos históricos y sociales se fortalecen debido al sentimiento de pertenencia y participación en la construcción y el desarrollo de los espacios donde viven.

**Palabras clave:** Jóvenes. Narrativas (auto)biográficas. Conocimiento de la experiência. Formación.

## Introdução

Este estudo<sup>1</sup> consiste em um registro dos espaços do lugar, da biografia do corpo<sup>2</sup>, das lembranças e das experiências dos mais velhos compartilhados com os jovens da Comunidade do Rosado<sup>3</sup> no distrito de Porto do Mangue (RN). Das relações individuais e coletivas promovidas por esses saberes da experiência, nasce o diálogo dos mais velhos com os jovens da comunidade. Diante disso, brota o seguinte questionamento: como os saberes fruto das experiências dos mais velhos contribuem para a construção da formação dos jovens da Comunidade do Rosado (RN)? Objetiva-se compreender como os saberes da experiência dos

mais velhos contribuem para a construção da formação dos jovens da Comunidade do Rosado (RN) em seus espaços de possibilidades na dimensão do corpo, do tempo e do pertencimento ao lugar.

A trajetória percorrida neste estudo sinaliza para uma pesquisa qualitativa em Educação no Campo do conhecimento das Ciências Humanas, especialmente da Ciência da Educação. Utilizamos como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica, apoiada teoricamente em Josso (2010a; 2010b) e Delory-Momberger (2008a; 2008b). Para Josso (2010a), a temporalidade pode ser verbalizada e socializada numa narrativa de vida e da formação. A autora acrescenta que é tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação para transformar o tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades. Para Delory-Momberger (2008a), as dimensões do tempo são essenciais na construção da experiência e no trabalho biográfico, pois implicam no espaço mais íntimo do nosso próprio corpo. A autora ainda reforça que esse corpo constitutivo da experiência é o lugar de construção e formação da representatividade do sujeito no plano individual e coletivo nesse processo de biografização.

1 Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada *Contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado (RN)*, apresentada em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Relaciona-se à linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

2 Corroboramos com os estudos de Delory-Momberger (2008a), que abordam reflexões sobre biografia, corpo e espaço.

3 A Comunidade do Rosado (RN) está localizada geograficamente na faixa litorânea da região Nordeste do Brasil, especificamente na costa setentrional do estado do Rio Grande do Norte, e inclusa dentro dos limites territoriais do município de Porto do Mangue (RN) (BARROS, 2009). O local possui aproximadamente 720 habitantes. É um lugar de paisagens que encantam os olhos de quem o visita. As falésias, as dunas e a vegetação da Caatinga avançam do interior até o litoral e, podemos dizer, o sertão encontra o mar.

A Comunidade do Rosado (RN) pertence territorialmente ao município de Porto do Mangue (RN), que fica a 10 km da sede. É um lugar de sujeitos que vivem do mar e do campo, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. O Rosado não se constitui só de pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais. Na comunidade, encontramos diferentes atores sociais: pescadores, marisqueiras, artesãos, poetas, cordelistas, agricultores, líderes comunitários, sindicalistas e professores entre outros, que residem neste espaço de vivências e se afirmam como o seu lugar de pertença.

No Rosado (RN), os moradores desconhecem a origem do nome “Rosado”. Para alguns pesquisadores que estiveram no local, ela está relacionada à combinação de cores entre os sedimentos esbranquiçados das dunas com os terrenos avermelhados e alaranjados dos latossolos<sup>4</sup> e barreiras<sup>5</sup>, que resultam na coloração rosada. Porto do Mangue faz parte da chamada Zona Homogênea Mossoroense delimitada pelo Instituto de Defesa do Meio-Ambiente do Rio Grande do Norte (Idema-RN).

Definimos essa comunidade como *locus* de pesquisa, devido à nossa convivência pessoal e profissional, há mais de 13 anos com os seus moradores. É um lugar fértil de saberes da experiência formadora para o campo da pesquisa (auto)biográfica. A memória aflora nas lembranças e recordações vividas ao longo da história dos sujeitos, na relação de educar e formar para a sensibilidade dos saberes da experiência.

Esta pesquisa encontra-se organizada em duas seções: a primeira, “Caminho trilhado pelos mais velhos: construído espaços de saberes com os jovens do lugar”; e a segunda “Das experiências dos mais velhos, ficaram as lições: o que pensam os jovens da Comunidade do Rosado (RN)?”.

## Caminho trilhado pelos mais velhos: construído espaços de saberes com os jovens do lugar

Neste momento, tem início um passeio com destino aos saberes resultantes das experiências dos mais velhos da Comunidade do Rosado (RN), para que se possa perceber como os referidos saberes são repassados para a nova geração por meio das lições de aprendizagem. Entender esses diferentes saberes é, antes de tudo, valorizar e respeitar o estilo próprio de vida de cada um do lugar. A experiência é a ação de nos colocarmos para o outro e com o outro. É, em primeiro lugar, para Bondiá (2002), um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova. Segundo o autor, a experiência é o que passa, é o que acontece aos sujeitos. É na experiência que os moradores expressam a paixão<sup>6</sup> pelo que fazem e pelo que sabem. Viver em comunidade é reconhecer o seu lugar de pertencimento e respeitar o outro nos espaços de nossas existências.

No velejar das lembranças vivenciadas pelos mais velhos da Comunidade do Rosado (RN), é possível fazer um passeio pelo passado, no presente, que propõe a sua diferença

4 Solos constituídos predominantemente por material mineral, em geral profundos, velhos, bem drenados, baixo teor de fragmentos de rocha, baixo teor de materiais facilmente intemperizáveis, homogêneo, estrutura granular, sempre ácidos, nunca hidromórficos.

5 Cobertura de origem Sedimentar Continental; Tabuleiros com altitude média de 40m acima do nível do mar. Sedimentos de Granulometria Variada formados por areia, silte e argila com concreções ferruginosas.

6 Para Bondiá (2002), a palavra paixão pode referir-se a várias coisas. Ela é um elemento da experiência. Sem paixão, não se vivencia o sujeito da experiência, porque os saberes da experiência se dão na relação entre o conhecimento e a vida humana, e é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto em quem encarna. Sem paixão, não é possível capturar a experiência, nem fazer referência ao outro. Não se pode pensar a si mesmo, no outro, sem essa paixão pelo outro.

em termo de ponto de vista. Conforme afirma Bosí (1994), as lembranças dos mais experientes do lugar deixaram e deixarão rastros para as gerações futuras, de modo que poderão compreender as experiências vividas nas suas especificidades. A pesquisa biográfica faz menção ao espaço dos lugares dos acontecimentos que consideram esses espaços espécie de fundo decorativo que não dá conta da dimensão espacial de nossas experiências (DELORY-MOMBERGER, 2008a).

Na (re)construção do caminho trilhado pelos mais velhos do Rosado, rumo ao encontro com os saberes por eles adquiridos, suas experiências e narrativas são elementos inseparáveis do saber e da cultura. Segundo Delory-Momberger (2008b, p. 97), “[...] tudo que é narrado e partilhado pode se constituir em elemento politizador de novas sínteses criativas e em elos que ligam os sujeitos entre si”. É no educar, no aprender e no compartilhar com o outro que a experiência toma forma. Ela é uma ação praticada em coletividade. Para Bondiá (2002), a experiência é a ação de nos colocarmos para o outro e com o outro, em uma relação com algo que se experimenta que se prova. É o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos passa.

Segundo Rodas e Arboleda (2016), a experiência cotidiana de um povo permite compreender e interpretar as relações entre o humano e o espaço habitado na confluência entre dominação, controle e resistência na esfera socioespacial do lugar onde vivem, são nesses espaços de sociabilidade que os sujeitos da Comunidade do Rosado (RN) adquirem e atuam, participam dos acontecimentos e constroem a formação em comunidade. No lugar da experiência, o sujeito da experiência pode (trans)formar os outros a partir do compartilhamento dos saberes e fazeres como ação do encorajamento ou como atividades

próprias deles. Esses sujeitos<sup>7</sup> são como: Ne-reu<sup>8</sup> de 60 anos de idade, que é aposentado; e Dona Morena, que está com 54 anos e é artesã. Esses moradores têm transmitido seus conhecimentos que adquiriram nos espaços das experiências ao logo da vida para os jovens da Comunidade do Rosado (RN).

Nos parágrafos subsequentes, com a mesma importância, ganham destaque as narrativas de dois jovens da Comunidade do Rosado (RN). Seus relatos estão relacionados às lições de aprendizagens e o aprender com o outro no corpo biográfico do outro. Através de suas narrativas, é possível acessar a história da comunidade e conhecer sobre a origem e os acontecimentos de luta e resistência no lugar. Dos seus relatos, renascem os saberes advindos das experiências dos mais velhos da comunidade, repassados de geração em geração.

As vozes desses jovens, na condição de aprendentes, dialogarão com as dos mais velhos, que trazem uma rica bagagem de histórias de vida<sup>9</sup> e saberes da experiência na comunidade. Para conduzir esse diálogo serão usados três questionamentos: “quais sa-

7 Para todos os sujeitos deste estudo, perguntamos se aceitavam participar da pesquisa e se concordavam em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, das narrativas e da publicação. Consideramos o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e consideramos o desenvolvimento e o engajamento ético. Explicamos sobre a eticidade da pesquisa; sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e ressaltamos o que deve atender aos fundamentos éticos como constam na Resolução nº 510/2016.

8 Os nomes citados são os nomes como eles gostam de ser chamados na comunidade, pois, neles há um significado e pertença pela convivência do lugar onde mora.

9 As histórias de vida indicam caminhos da autoformação, segundo Pineau (2010, p. 167), “considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”.

beres frutos da experiência dos mais velhos são repassados pelos jovens da Comunidade do Rosado (RN)?”; “Como os jovens (re)significaram os saberes da experiência dos mais velhos para a sua formação no cotidiano da comunidade, hoje?”; “Será que as vozes dos mais velhos da comunidade são ouvidas e respeitadas pelos jovens, ou não?” Esses questionamentos têm a intenção de compreender a relação do ensinar e aprender em comunidade.

O primeiro jovem foi batizado com o nome Escultor<sup>10</sup>. O jovem Escultor conta que o seu maior objetivo é seguir em frente na profissão de artesão. Está com 32 anos de idade e trabalha como servidor público municipal na própria comunidade. Nas horas vagas, no trabalho ou em casa, ele reserva tempo para esculpir suas peças de madeira. O jovem escultor expressa o seu desejo de ser um artista profissional reconhecido e valorizado. Em suas narrativas, menciona ter aprendido a arte de esculpir com seu pai. Ele afirma ficar encantado quando alguém aprende com suas lições, da mesma forma como aprendeu com seu pai. Nessa relação de troca, Delory-Momberger (2008a) explica que o fundo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica de nosso corpo-espaço no espaço que nos engloba e onde encontramos outros corpos-espaços. Como se vê, os sujeitos históricos se organizam a partir das suas relações sociais e culturais e, a partir de um desejo comum, se fortalecem em comunidade para alcançar os seus objetivos de forma coletiva.

No encontro de outros corpos-espaços, apresentamos o segundo jovem escolhido para esse diálogo é, na verdade, uma jovem, conhecida por Nega. Ela tem 34 anos<sup>11</sup>. A jovem

relata, em sua narrativa, ensinamentos recebidos na tenra idade e que permanecem vivos no seu dia a dia, na comunidade. As lições de aprendizagem que acompanham a vida da jovem Nega, desde pequena, são reflexo da participação da família em sua educação. Segundo Josso (2010b), o ato de aprender acontece numa temporalidade e se desenvolve pela articulação de atividades diferenciadas. Nesse processo da convivência em família e do aprender em comunidade, Nega foi estimulada a desenvolver as etapas de sua vida. Para Delory-Momberger (2008a, p. 98),

[...] nós agimos no espaço e nós fazemos agir o espaço dando-lhe significações, valores que estão ligados à nossa pessoa, à nossa história, às nossas emoções e sentimentos etc. Nós temos então uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos conduz a investi-lo biograficamente e a fazê-lo um dos componentes de nossa construção pessoal.

A citação acima aponta que o espaço nos constitui e nós nos construímos biograficamente no e com o espaço. É nesse espaço de vida que “os homens habitam o espaço e o espaço os habita, eles constroem o espaço e o espaço os constrói, eles fazem o espaço significar e o espaço confere significado a seu ser e a sua ação” (DELORY-MOMBERG, 2008, p. 99). Nesses espaços de construções, a jovem narra o momento vivido, em espaço construído de lembranças, ela conta que seu pai era pescador de lagostas, em Porto do Mangue (RN). Era um pescador muito requisitado para a pesca de mergulho com o compressor.

A jovem Nega explica que seu pai, com essa profissão, sustentava a família, mas comenta que ele também era agricultor, atividade que, ainda hoje, exerce. Para elucidar a questão relacionada à preservação dos saberes da experiência dos mais velhos, no sentido de estarem ou não sendo repassados para os mais jovens

da assim na comunidade. Ela admite: “*me chamam de Nega, eu gosto, não tem problema não*”.

10 O nome fictício do jovem entrevistado é Escultor, escolhido por ele mesmo. Explicou que gosta desse nome porque se identifica muito com a arte, assim, demonstra sua identidade e pertencimento do lugar.

11 A jovem explica que esse nome foi sua irmã que lhe deu, quando ainda era pequena, e, até hoje, é chama-

da comunidade, Nega explicita: “[...] meu irmão seguiu a profissão do nosso pai, de pescador. Não quis estudar. Queria ser pescador e aprendeu com o nosso pai a experiência de pescar mergulhando com o compressor”.

Conforme as narrativas de Escultor e Nega, os saberes dos mais velhos de pescar, plantar e esculpir são repassados e ensinados para os jovens. Nessa relação de ensino e aprendizagem, os saberes e ensinamentos são (re)significados para a formação desses jovens como cidadãos. Segundo Delory-Momberger (2008a), a primeira experiência de espaço é aquela do corpo, ou seja, do corpo como espaço e do corpo no espaço. As experiências de espaço, do corpo e do lugar das relações de si com os outros.

A partir de agora, ganham lugar as vozes da experiência, a fim de se perceber a visão daqueles que ensinam os saberes. Entra em cena Neneu e Dona Morena, os moradores afirmam que as lições e os saberes dos mais velhos estão, sim, repassados para os jovens da comunidade. No que se refere ao elemento respeito, na comunidade, Neneu e Dona Morena foram indagados da seguinte maneira: “os mais velhos são respeitados pelos jovens da comunidade? E esse respeito está sendo ensinado e praticado pelos jovens da comunidade?”. O morador Neneu narra que os jovens da comunidade respeitam os mais velhos, e complementa: “na comunidade, a gente faz de conta que o pai de um é o pai do outro”.

Na fala de Neneu, fica claro que, na comunidade, há uma relação de respeito entre os membros das famílias. Um obedece ao outro e vice e versa. Em sua narrativa, o morador explica: “Eu só tenho um filho homem, mas ele nunca fez uma coisa para me responder. Eu tenho os netos. Eles trabalham. O que eu peço para eles, eles fazem”. Para Bosi (1994), a memória individual desses sujeitos depende do seu relacionamento com a família, com a classe

social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com tudo que se refere ao seu convívio em comunidade.

A partir da temática de criação de filhos, surgiu a oportunidade de indagar os mais velhos sobre a educação. Foram solicitados a comparar a educação de hoje com a educação de antigamente. O morador Neneu relata que na sua época foram tempos difíceis. Não existia escola na comunidade e a educação era para poucos. Mesmo assim, a linguagem própria construída pelos ensinamentos na comunidade foi passada de geração a geração. Havia respeito pelos mais velhos e os jovens obedeciam aos seus pais. Aprenderam com os moradores mais velhos da Comunidade do Rosado (RN) respeitando seus pais e os mais velhos.

O morador Neneu ressalta que, antigamente, na comunidade, os jovens tinham que pedir a bênção aos mais velhos, mesmo que não fossem seus parentes. E se tivesse dois homens conversando, não podiam passar no meio da conversa. Era melhor buscar outro caminho. Essas formas de respeito, segundo Neneu, são praticadas na comunidade até hoje. Dona Morena, mais uma voz da experiência, conta que os jovens da comunidade do Rosado (RN) estão preservando e praticando o respeito pelos mais velhos. Ela cita o exemplo de seu sobrinho, criado pelos seus pais. Em suas palavras: “ele respeita muito os meus pais e pratica o que aprendeu com eles. O que ele aprendeu com os meus pais, ele traz para a vivência e para o dia a dia dele”. Por intermédio das narrativas dos moradores mais experientes, é possível perceber que os jovens da comunidade mantêm a tradição do respeito pelos mais velhos. Eles escutam e aprendem com seus exemplos. Dessa maneira, os espaços, os costumes da comunidade estão sendo preservados e valorizados pelos seus moradores.

Com base nas narrativas dos mais velhos e dos jovens, os saberes da experiência são



repassados pelos seus moradores, compartilhados uns com os outros no lugar, no espaço de transformação da experiência, dessa forma, estão contribuindo para a formação do cotidiano da comunidade. Os sujeitos da comunidade relembram por meio da memória o início da formação da comunidade, das dificuldades de permanecerem no lugar, dos ensinamentos das tradições, dos saberes da experiência compartilhada com o outro em coletividade.

### Das experiências dos mais velhos, ficaram as lições: o que pensam os jovens da Comunidade do Rosado (RN)?

Conforme nos afirma Delory-Momberger (2008a, p. 105, grifos da autora), “nossas experiências e nossas práticas do espaço se efetivam e ganham sentido nas representações construídas de nossa história pessoal, ou melhor dizendo, na nossa *biografia*”. Para a autora, essas construções biográficas do espaço nos levam a elaborar um mundo de significações de valores que se constitui de espaços interior e exterior, de algum modo para nós, o mundo interior que o espaço exterior. É dentro desses espaços interior e exterior que será adotada para cada um de nós a compreensão da biografia singular como plural do espaço dos acontecimentos, da experiência, dando sentido a nossa existência.

Essa relação vivida em comunidade manifesta o sentimento de nós mesmo no espaço, esse espaço construído de saberes da experiência na comunidade. Partindo da ideia que construímos formas de nós mesmos numa espacialidade e temporalidade, foram lançadas duas questões: “os mais velhos estão passando seus saberes para os mais jovens?”; “E os mais jovens estão despertando o interesse em aprender?”. Diante dessas questões, é neces-

sário destacar que, na comunidade, os moradores praticam duas relevantes atividades: agricultura e a pesca. Dona Morena relata que os jovens vão para a vazante, limpam a terra para plantar e querem conhecer como lidar com essa atividade. Isso eles aprendem com os mais experientes da comunidade.

Segundo as narrativas de Dona Morena, os jovens da comunidade têm o interesse de aprender com os mais velhos, estabelecendo uma relação do ensinar e do aprender. A moradora explica: “*esse ensinamento ainda tem na nossa comunidade, e espero que continue por muito tempo, para não deixar morrer a nossa cultura*”.

A jovem Nega, por sua vez, relata que aprendeu a trabalhar na agricultura com o auxílio dos ensinamentos dos seus pais. Ela explica que quando o seu pai plantava no roçado, juntava várias pessoas da comunidade para fazer a colheita de milho, feijão, melancia. A jovem lembra: “*quando era na época do caju, tinha uma tia que morava lá nos lotes [...]. A gente ia quando era no tempo da colheita, apanhava caju e castanha*”. A jovem Nega conta que, na comunidade, ainda tem jovens que praticam os saberes da experiência dos mais velhos. E complementa:

*[...] Muitos jovens ainda vão para a pesca, mais também alguns pescam e estudam. Pescam pelo dia e estudam à noite. Mas, muitos também já estão indo em busca de estudar para se formar e, no futuro, ter outra profissão, não só a profissão de pescador, mas também ter outra profissão [...]. Muitos pescam pela sobrevivência, porque, no tempo da lagosta, é o tempo que eles vão mais pescar [...]. Porque estão precisando de dinheiro e a família não pode dar o que eles precisam, aí eles vão pescar, mas pesca pelo dia e, durante à noite, vão estudar. Estão fazendo as duas coisas, indo em busca de algo melhor para a vida de cada um.*

Nas narrativas acima, é possível perceber que os saberes da experiência de moradores

da Comunidade do Rosado (RN) são transmitidos e ensinados para os jovens, quando estabelecem uma relação de aprender com o outro no lugar do outro, no espaço do outro com os outros. Para os jovens, a pesca na comunidade se caracteriza como uma forma de sobrevivência como também para adquirir aquilo que os pais não podem lhes dar. Dona Morena confirma esses fatos ao relatar: *“tem alguns jovens que não querem fazer essas atividades, querem apenas estudar”*.

O jovem Escultor acrescenta que, hoje, na comunidade, tem uma minoria de jovens que quer seguir o ramo da pesca, porque a maior parte quer estudar, para seguir uma profissão com trabalho remunerado, e não quer seguir o ramo de pescaria porque é uma atividade mais difícil. No que se refere à prática do artesanato, Dona Morena relata: *“estou pronta para ensinar a qualquer um da comunidade que queira aprender, que tem interesse de aprender, posso ensinar o que eu sei”*. Dona Morena externa que, até hoje, tem desejo de aprender e tem o mesmo respeito de escutar os mais velhos, não só os seus pais, mas qualquer um da comunidade. Para Delory-Momberger (2008a), ao longo de nossas práticas, construímos uma experiência do espaço, que nos permite apreender e fazer com que novos espaços nos sejam inteligíveis, sensíveis, e a integrá-los à nossa experiência adquirida.

O jovem Escultor relata sobre os saberes da experiência que aprendeu no cotidiano na comunidade e lembra que, aos seus 13 anos, na comunidade, *“a água não era encanada, carregava em jumento, e a luz era lamparina. E nem por isso a gente deixou de seguir adiante com o respeito que nossos pais ensinavam”*. O jovem explica como construiu os saberes da experiência na arte de esculturas:

*Hoje eu tenho o dom da arte de fazer escultura. [...] essa experiência eu ganhei na minha vida, com meu pai. Foi o que me valeu à pena [...].*

*Deus já levou meu pai, mas ele deixou eu cheio de experiência, respeito. Foi o que ele me passou como pescador, ele pescava. Eu aprendi a pescar com ele. Ele também fazia um pouco de escultura, eu aprendi um pouco com ele. Hoje, eu tenho a escultura mais detalhada porque eu fui praticando e me aperfeiçoando. E, hoje, eu faço uma escultura bem bonita, mas eu agradeço muito a ele [...].*

O jovem Escultor explica que aprendeu a arte de esculpir, ao observar seu pai, também escultor a fazer pés, peito e mãos de madeira, objetos utilizados pelas pessoas da comunidade para pagarem suas promessas. No início, o jovem fazia esculturas pequenas, hoje, ele as faz maiores e bem interessantes, como esculturas de macaco e de casais.

Escultor é um exemplo de como os jovens da comunidade têm grandes oportunidades de aprender com os mais velhos, seja o manejo da pesca, o cuidar da terra, a agricultura ou as habilidades do artesanato. Essas atividades – praticadas na comunidade como meio de adquirir renda para ajudar nas despesas das famílias – podem ser exploradas pelos jovens através dos saberes da experiência dos mais velhos do Rosado.

Atualmente, os jovens da comunidade estão divididos entre as atividades locais e os estudos, pois entendem que seguir os passos dos mais velhos é respeitar e valorizar os costumes e as tradições. A experiência relatada por Escultor demonstra que os saberes dos mais antigos da comunidade estão passando para as gerações posteriores e contribuindo para sua formação dentro dos seus espaços de possibilidades na dimensão do tempo. Ele enfatiza: *“Cresci um pouquinho e tenho muito para aprender e levar a minha profissão adiante, como pescador. Eu aprendi, não só com o meu pai, mas com os pescadores experientes da comunidade”*. Essa aprendizagem do espaço, segundo Delory-Momberger (2008a), estabeleceu um sentido de que cada uma de nos-

sas ações é, em si mesma, criadora de espaço, onde cada um produz um arranjo espacial singular. O jovem Escultor relembra como construiu a profissão de pescador desde o início, sendo instruído dia a dia, na convivência com o outro na comunidade. Ele explica:

*Eu aprendi na pescaria. Foi através de seu Cícero Cosmo, um senhor daqui do Rosado que, hoje, tem uns setenta e poucos anos, aposentado. Ele pescava, na época, bem perto da costa, e eu queria aprender a pescar de qualquer forma. Aí eu fugia de casa, sem que minha mãe visse. Eu tinha, na época, 10 anos. Minha mãe não deixava eu ir, mas eu fugia. Até que fui aprendendo [...]. Fui pegando amizade com os filhos dele e a gente foi crescendo um pouquinho e passando a pescar junto, eu e o Artur Cosmo, que, hoje, ainda continua pescando. E eu, aqui e acolá, ainda vou. Fomos pescando e, com o passar do tempo, fomos arriscando a mergulhar, a pescar mais distante. E eu passei a me arriscar a mergulhar, e fui aprendendo. E hoje mergulho, pego peixe, lagosta, tudo mergulhando [...].*

Nas narrativas dos mais velhos e dos jovens da comunidade, os saberes da experiência são compartilhados pelos moradores mais velhos aos jovens desejosos de aprender. Nessa troca de saberes da experiência com o outro, é construída a formação. Segundo Josso (2010b), a formação se distingue de duas formas: como um processo de mudança e como projeto, produção de sua vida e de seu sentido. Ambos são relevantes para que os jovens da comunidade, através da aprendizagem, desenvolvam e desempenhem um papel decisivo em sua formação.

Os jovens devem encarar os desafios e estabelecer metas para os futuros projetos que terão pela frente. Na comunidade, os jovens aprendem com os saberes da experiência com o outro, mas aprendem também com a paixão pelo conhecimento, com a pesca, a agricultura e o artesanato. Aprendem com a família, pelas tradições passadas de pais para filhos, mesmo que, no futuro, eles não queiram seguir os fazeres da comunidade.

O exemplo do jovem Escultor permite que o aprendizado dos saberes na comunidade tenham uma continuidade, graças ao costume e tradição de compartilhar as experiências dos mais velhos aos mais jovens. Escultor expressa uma paixão pelo que faz e é com esse sentimento que se constrói a experiência. O jovem explica que “os valores que a gente aprende não é só da gente, é pra gente passar adiante, porque, se você achou bom que alguém lhe ensinou, ensine para alguém, porque uma coisa só fica boa quando a gente divide com os outros”. Essa reflexão do jovem mostra a construção de uma formação a partir do que aprendeu com os mais velhos.

A jovem Nega externa a importância da comunidade para sua vida. Ela diz: “eu amo morar nessa comunidade. Desde que nasci, moro nela e me orgulho da minha comunidade”. No Rosado (RN), os moradores já passaram por momentos difíceis, mas, hoje, conforme os relatos de moradores, é um lugar tranquilo de morar.

No que diz respeito à formação escolar, o jovem Escultor concluiu o Ensino Médio e dedica seu tempo para fazer suas esculturas. Já a jovem Nega terminou o Ensino Médio, o Ensino Superior em Pedagogia e faz Pós-Graduação em Psicopedagogia. Na opinião da jovem, “devemos se formar e aprender novos conhecimentos e trazer esses saberes para dentro da nossa comunidade. Nós temos que correr em busca dessas oportunidades, para quando precisar de profissionais capacitados, que seja da nossa comunidade”.

Existem, na comunidade, outros jovens que estão concluindo o Ensino Superior em Pedagogia, Geografia e História. Alguns já se formaram em Direito, Pedagogia e Gestão Ambiental e estão trabalhando na própria comunidade. Esses jovens são a prova do que Freire (1987) explica que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam jun-

tos, por intermédio do mundo, com um ser que busca a construção da formação e está em constante transformação.

A trajetória de vida e de experiências dos moradores através das memórias individuais e coletivas de Neneu, Dona Morena e dos jovens, Escultor e Nega, trazem vivências que marcam lembranças dos lugares e dos acontecimentos e que estão guardadas na memória. Segundo Delory-Momberger (2008a, p. 107), “nós estamos fisicamente incluídos enquanto corpo-espaço e que responde para nós a uma significação orientada no tempo, a uma intencionalidade, a um projeto que faz sentido e efeito na singularidade de nossa existência”. Para Rodas e Arboleda (2016), os lugares serão entendidos através da vida dos habitantes e espaços, onde são criadas memórias e experiências presentes que imprimem no imaginário desses lugares uma dinâmica de interação entre sujeitos e espaço. Cada trajetória tem relação com a vida diária de cada um dos moradores na comunidade, com a família e com os amigos, para cada um, esse espaço se inscreve em uma geografia pessoal que não se sobrepõe a nenhuma outra.

Nesse conjunto de ensinar com o outro no lugar do outro, compreendemos que na comunidade os mais velhos estão passando os saberes da experiência, ensinam em casa aos filhos, e ensinam aos outros moradores para a construção de sua formação. Para Josso (2010b), a formação serve para designar realidades diferentes, mesmo que cada uma se ligue, de uma forma ou de outra, nos diferentes campos da experiência.

## Lembranças de histórias para continuar a contar: algumas considerações

Nesse processo de trabalhar e incorporar biograficamente os acontecimentos e as expe-

riências de aprendizagem e formação ao longo da vida, o caminho foi o método (auto)biográfico pelo acesso das narrativas (auto)biográficas de moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços de construção em compartilhamento com o outro na conciliação da memória individual com a memória coletiva.

Através do método (auto)biográfico, os sujeitos do lugar narram suas histórias de vida e apresentam os saberes da experiência que contribuem para a formação do cotidiano na comunidade, esses saberes, tais como: pescar, plantar, esculpir, rezar e costurar, são construídos pelos seus moradores ao longo da convivência na comunidade. Compreendemos, por meio das narrativas dos dois jovens da comunidade, que as lições de aprendizagem dos mais velhos através dos saberes da experiência, nos seus espaços de vivências, são repassados para os jovens. Esses saberes da experiência permanecem no lugar, de modo que os próprios jovens aprendam e compartilhem uns com os outros na construção de representações em coletividade.

Ao narrarem as suas experiências, os moradores da Comunidade do Rosado (RN) se apropriam da sua própria história de vida. Formam a si mesmos e com o outro. Na coletividade, se constituem pelo sentimento de pertencimento do lugar; agem a partir de si e sobre o meio em que estão inseridos, lutam para manter viva a história através das recordações do passado vivido para outras pessoas, inclusive da própria comunidade.

A pesquisa (auto)biográfica se constituiu numa fonte riquíssima de narratividades, uma vez que permite a dimensão da autoreflexão e abre um caminho para autoformação. As entrevistas com moradores da Comunidade do Rosado (RN) assumiram grande contribuição, considerando que as narrativas são um elemento que impulsiona, irriga e dá vida a essa investigação e estabelece uma relação dialó-

gica entre pesquisador e entrevistado. Os moradores da Comunidade do Rosado (RN) são agentes de um processo histórico em que no seu cotidiano constroem e (re)constroem seus espaços com base nas relações sociais.

## Referências

BARROS, Luis Felipe Fernandes. O Desenvolvimento do Geoturismo no município de Porto do Mangue/RN com base no complexo “Dunas do Rosado”: patrimônio geológico Potiguar. UFRN/Programa de Educação Tutorial (P.E.T.) Natal RN. Campinas, Setur/SBE. **Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas**, 2(1), (2009). Disponível em: [www.sbe.com.br](http://www.sbe.com.br). Acesso em: 20 jan. 2016.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, p. 20-28. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, (2002). Disponível em: [www.scielo.br/](http://www.scielo.br/). Acesso em: 31 maio 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. 3ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, (1994).

FERNANDES, Stenio de Brito. **Contar a vida, construir a formação**: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, (2010a).

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs. Tradução de Albino Pozzer, (2010b).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1987). Disponível em: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br). Acesso em: 27 dez. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Biografia, Corpo, Espaço. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**, In; PASSEGI, Maria da Conceição Passegi. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, (2008a).

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, (2008b).

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**; Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi – Natal: EDUFRN, 2010.

RODAS, Hilderman Cardona; ARBOLEDA, Juan David Cardona. Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX. **Revista Ciencias Sociales y Educación**. Universidad de Medellín. Vol. 5, No. 9, p. 81-104, enero-junio de 2016. Disponível em: <https://revistas.udem.edu.co/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Recebido em: 29/05/2020

Revisado em: 20/10/2020

Aprovado em: 15/03/2021

**Ana Lúcia Oliveira Aguiar** é formada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra e doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail*: [anaaguiar@uern.br](mailto:anaaguiar@uern.br)

**Stenio de Brito Fernandes** é formado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista e mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente, é professor permanente, nível IV, da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). *E-mail*: [steniondre@hotmail.com](mailto:steniondre@hotmail.com)

**Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes** é formada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente, é professora de Didática do IFRN. *E-mail*: [aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br](mailto:aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br)

# SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DE MERLEAU-PONTY

■ JADE CRISTINA CORRÊA PEIXOTO

<https://orcid.org/0000-0002-1928-6251>

Universidade do Estado do Amazonas

■ JOSÉ VICENTE DE SOUZA AGUIAR

<https://orcid.org/0000-0001-7754-1620>

Universidade do Estado do Amazonas

## RESUMO

À luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, busca-se compreender como as experiências escolares de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento pelas crianças estão articuladas à ideia de que são também seres de infância envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas. Desenvolveu-se o trabalho a partir da abordagem fenomenológica, destacando a descrição da cotidianidade da vida como recurso para realização de uma aproximação do conhecimento relativo a um estar no mundo, reconhecendo no fazer da criança expressões de sua existência. O “ser-no-mundo” consiste estar no mundo apresentado pelo adulto, mas só pode ser apreendido a partir do próprio corpo da criança, que carrega existenciais de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e mundaneidade. Nas duas escolas de Educação Infantil lócus dessa pesquisa, constatou-se o ser criança e o viver a infância em contextos e experiências diferenciadas: uma mais voltada à dimensão cognitiva da aprendizagem, com poucos momentos de ações pedagógicas destinadas ao brincar; na outra, era mais presente o respeito pelos existenciais da criança como ser no mundo. Pensar a criança pela ideia dos seus âmbitos existenciais nos aproxima do seu mundo vivido, articulando à sua condição de sujeito em atividades de aprendizagem escolarizada.

**Palavras-chave:** Fenomenologia. Criança. Existenciais. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT **BEING A CHILD AND LIVING THE CHILDHOOD IN THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE LIGHT OF MERLEAU-PONTY**

In the light of Merleau-Ponty's phenomenology, we seek to understand how the school experiences of teaching, learning and knowledge building by children are simultaneously articulated to the idea that they are also childhood beings involved in the school routine. This research was developed by means of the phenomenological approach which emphasizes the description of everyday life, recognizing in the child's making, an expression of its existence. "Being-in-the-world" consists of being in a world that is introduced by adults, but it can only be apprehended from the child's own body, which carries existences of corporality, otherness, linguistics, temporality, spatiality, culpability and worldliness. In the two schools of child education, the locus of this research, we viewed child being and living childhood in different contexts and experiences; one was more focused on the cognitive dimension of learning, with few moments of pedagogical actions destined to playing; in the other, respect for the existence of the child as a being-in-the-world was more present. Thinking of children by means of the idea of their existential scopes brings us closer to the world experienced by them, which can be articulated to their condition as subjects in school-based learning activities.

**Keywords:** Phenomenology. Child. Existential. Teaching-Learning.

## RESUMEN **SER UN NIÑO Y VIVIR LA INFANCIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA A LA LUZ DE MERLEAU-PONTY**

A la luz de la fenomenología de Merleau-Ponty, buscamos comprender cómo las experiencias escolares de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento de los niños están vinculadas a la idea de que también son seres infantiles involucrados en la rutina escolar. El trabajo se desarrolló a partir del enfoque fenomenológico, destacando la descripción de la vida cotidiana y reconociendo en el niño la expresión de su existencia. El "ser en el mundo" consiste en estar en el mundo presentado por el adulto, pero solo puede ser aprehendido del propio cuerpo del niño, que conlleva existenciales de corporeidad, alteridad, lingüística, temporalidad, espacialidad, culpa y mundanalidad. En las dos escuelas de la primera infancia de esta investigación se descubrió lo niño y lo vivir la infancia en diferentes contextos; uno más centrado en la dimensión cognitiva del



aprendizaje, con pocos momentos de acciones pedagógicas destinadas a jugar; en el otro, el respeto por los existenciales del niño como ser en el mundo estaba más presente. Pensar en el niño a través de la idea de sus esferas existenciales nos acerca a su mundo vivido, articulando su condición como sujeto en actividades de aprendizaje basadas en la escuela.

**Palabras clave:** Fenomenología. Niño. Existenciales. Enseñanza-Aprendizaje.

## Introdução

O ser criança e viver a infância à luz da fenomenologia tem o propósito de conhecer como as atividades escolares de ensino e as de natureza lúdicas se realizam articulando as duas dimensões do ser em processo de ensino/aprendizagem, ou seja, como contemplam a ideia de ser criança simultaneamente à de ter infância como expressão de corporalidade/corporeidade, de uma condição de estar no mundo e viver no mundo considerando o paralelo entre ser criança e ter infância, estado com fronteiras tênues.

Toma-se como base para a reflexão e análise o filósofo Maurice Merleau-Ponty, que fundamenta a percepção, sendo esta o elemento inaugural do conhecimento, articulada ao ensino na escola e à compreensão de criança como ser no mundo, entre diálogos realizados com Marina Machado na sua tese *A flor da vida*, baseada nos estudos de Merleau-Ponty, entre outros que também subsidiaram o estudo.

As observações de campo foram realizadas durante seis meses em uma escola da rede pública no bairro da Cachoeirinha e outros seis meses em outra escola localizada no bairro Parque Dez de Novembro, ambas na cidade de Manaus (AM). Para preservar a identidade das escolas e dos sujeitos, não foram citados nomes.

O estudo visa perceber a criança como ser no mundo, cujas experiências são possíveis a partir da relação e contato com os objetos de

conhecimento, ou seja, os âmbitos existenciais de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e mundaneidade tornando-se elementos centrais da aprendizagem, pois, de acordo com Merleau-Ponty (2006), tudo em nós está integrado e interligado, não havendo separação de sentidos. Com isso, o corpo constitui o modo fundamental de ser no mundo, detém os sentidos, a consciência, os pensamentos. Corresponde na linguagem de Merleau-Ponty aos elementos estabelecidos no contato com o mundo, pelo qual nos inserimos nele e somos por ele inserido. Há um imbricamento, um entrelaçamento entre o corpo e o mundo.

*É preciso que nos habituemos a pensar que todo visível é moldado no sensível, todo ser tátil está votado de alguma maneira à visibilidade, havendo, assim, imbricação e cruzamento, não apenas entre o que é tocado e quem toca, mas também entre o tangível e o visível que está nele incrustado, do mesmo modo que, inversamente, este não é uma visibilidade nula, não é sem uma existência visual. Já que o mesmo corpo vê e toca, o visível e o tangível pertencem ao mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 133, grifos dos autores)*

Para Merleau-Ponty (2014), o corpo nem é coisa, nem ideia, mas mensurador de todas as coisas. Dada a essa condição de existência do corpo, a problemática investigada consiste em conhecer as atividades escolares de ensino-aprendizagem e como elas se articulam ao

desenvolvimento dos âmbitos existenciais das crianças, priorizando-as como ser no mundo e dando espaço para elas viverem suas infâncias.

Dessa forma, objetiva-se compreender, à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, como as experiências escolares de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento pelas crianças estão articuladas simultaneamente à ideia de que são também seres de infâncias envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas. O que demonstra que elas não são autômatos mediante o ato de aprender os saberes escolares.

## A criança como ser no mundo

Pensar na criança como ser no mundo e que também vive sua infância no espaço escolar, requer observá-la tal como ela vivencia o processo de aprendizagem, olhar cuidadosamente para as interações com o outro, para o seu brincar e o seu silenciar, com a suspensão pedagógica dos pré-julgamentos. Para chegar à compreensão da ideia de ser criança articulada ao ensino, precisa-se conhecer primeiramente o campo fenomenológico, que busca refletir sobre o irrefletido, cujo propósito consiste em “entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 5). Para a concepção fenomenológica, a compreensão dos fatos em si mesmos ocorre através da percepção, ou seja, de como aprendemos os fenômenos vivenciados.

Na percepção fenomenológica, a ação do corpo e o sentir são elementos-chave para compreender a si e ao outro. Tudo o que se percebe está articulado ao corpo, ou seja, é pelo corpo que se compreende o outro, assim como é pelo corpo que se percebe as coisas.

Segundo Merleau-Ponty, “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (1999, p. 114).

O corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese, soldando um a outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível de onde nasce por segregação, e à qual, como vidente, permanece aberto. E ele é unicamente ele, porque é um ser em duas dimensões, que nos pode levar às próprias coisas, que não são seres planos mas seres em profundidade, inacessíveis a um sujeito que os sobrevoe, só abertas, se possível, para aquele que com elas coexista no mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 134)

Dessa forma, compreende-se que o próprio sujeito precisa vivenciar as experiências para construir aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmo. É ele quem percebe o mundo ao seu redor e lhe atribui significados (TALAMONI e BERTOLLI, 2010), o outro não poderá fazer isto por ele, já que o eu e o outro são duas consciências distintas, e o modo como um sujeito percebe um fenômeno pode diferenciar-se do modo como outro sujeito o percebe. Se, de fato, não é possível experienciar como e igualmente o outro experiencia o mundo, então, no processo de ensino aprendizagem, a criança promove uma experiência com os saberes ensinados e dirigidos a ela pelos professores não da forma como eles(as) idealizaram, mas da forma como o seu ser no mundo está estabelecido, como sua condição de existência no mundo lhe permite o ato de experiência de aprendizagem.

Dito isso, é inegável a relação entre o eu e o mundo, pois o que se pensa está ligado também à cultura, por isso, as experiências que ocorrem por meio da ação corporal não se reduzem apenas a um processamento de informações. A dor, por exemplo, para alguns povos indígenas, é considerada um ritual de

passagem da infância para a fase adulta que demonstra coragem, como ocorre no ritual da tucandeira, que consiste em o menino colocar a mão em uma luva artesanal com os esporões das formigas tucandeiras presos na sua parte interna, de modo a proporcionar o contato à mão da criança que recebe as ferroadas, e necessita resistir à dor por um tempo determinado, a partir do qual passa a ser considerado um homem adulto, conforme o que prega a tradição de passagem do povo Sateré-Mawé. Já para a cultura ocidentalizada, a dor é algo que não se deseja.

Não há separação entre o corpo e a mente, entre a consciência e o mundo e entre o sujeito e o objeto. Isto é, tudo em nós está interligado, diferentemente de objetos como um quadro ou uma cadeira, que para movê-los de lugar, por exemplo, precisa-se tomar a atitude de praticar a ação, pois sozinhos não se moverão; já o corpo humano se direciona aos lugares sozinhos através de toda estrutura mental e física, que funcionam conjuntamente. Sendo assim, compreender a criança no seu processo de aquisição/construção do conhecimento escolarizado requer um esforço para pensá-la como um ser na sua unidade, como ela constitui sua existência como ser no mundo vivido mediada pelas suas experiências. A inseparabilidade do corpo foi apresentada por Merleau-Ponty, quando diz que

[...] nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado, coisa entre as coisas e, de outro, aquilo que as vê e toca; dizemos, porque é evidente, que nele reúne essas duas propriedades, e sua dupla pertencença à ordem do 'objeto' e à ordem do 'sujeito' nos revela entre as duas ordens relações muito inesperadas. Se o corpo possui essa dupla referência, isso não pode advir de um acaso incompreensível. Ele nos ensina que uma referência chama a outra. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 135)

No âmbito escolar, mesmo que se exija somente o alfabetizar priorizando o uso da di-

mensão cognitiva do ser, o aluno, sendo antes de tudo um corpo e não somente uma consciência, não se submeterá unicamente quatro horas sentado numa cadeira na sala de aula, inerte, como em algumas instituições se impõe, portanto, sendo ele esse corpo considerado o fundo perceptivo e encarnado numa consciência, necessita também da ação/movimento, necessita também de ação que envolva as suas duas ordens de existências, de "objeto" e de "sujeito".

A função essencial da percepção "é a de inaugurar o conhecimento, o que se dará sempre de forma subjetiva, já que todo conhecimento advém da experiência sobre o qual se desdobra a linguagem que permite o pensar sobre" (TALAMONI e BERTOLLI, 2010, p. 100). Com a percepção sendo o fundo sobre o qual as ações se destacam, é necessário dar ênfase mais uma vez à importância das experiências no processo de desenvolvimento de aprendizagens e construção do conhecimento. Todavia, circunscrita no âmbito da reversibilidade, como destaca Merleau-Ponty (2014, p. 145):

[...] falamos sumariamente de uma reversibilidade do vidente e do visível, do tacto e do tangível. É tempo de sublinhar que se trata de uma reversibilidade sempre iminente e nunca realizada de fato. Minha mão esquerda está sempre em vias de tocar a direita no ato de tocar as coisas, mas nunca chego à coincidência; eclipsa-se no momento de produzir-se, cabendo sempre a seguinte alternativa: ou verdadeiramente minha mão direita passa para o lado do que é palpado mas então interrompe sua apreensão do mundo - ou ela a conserva mas então não a toco verdadeiramente, dela apenas apalpo, com minha mão esquerda, o invólucro exterior.

Compreendendo a percepção na concepção fenomenológica, começa-se a pensar na estrutura da consciência infantil, que é marcada pela maturação desenvolvida devido aos fatores internos (endógenos), e pela aprendizagem desenvolvida devido aos fatores exter-

nos (exógenos). Desse modo, as sensações se interligam e “em suma para a criança, assim como para o adulto, a percepção implica, por um lado, uma relação entre as diferentes partes do corpo entre si e, por outro, uma relação com o mundo exterior” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 174). À medida que a criança se desenvolve e vivencia experiências sensíveis, ocorrem transformações e reorganizações na sua percepção e consciência.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) destaca que, para compreender um acontecimento, um fenômeno, precisa-se olhá-lo por todos os ângulos, compreender os contextos e não isolar uma única verdade, mas reencontrar todos os aspectos que compõem a estrutura do ser, do fenômeno. A configuração na qual o sujeito está inserido é formada por uma cultura com vários elementos, como o meio físico, histórico, a personalidade de cada sujeito, mas o modo, a experiência de vida, sua corporeidade, é o fenômeno central.

Não há mais essências acima de nós, objetos positivos, oferecidos a um olho espiritual, há, porém, uma essência sob nós, nervura comum do significante e do significado, aderência e reversibilidade de um a outro, como as coisas visíveis são as dobras secretas de nossa carne e de nosso corpo, embora este também seja uma das coisas visíveis. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 119)

Ao chegar à escola, a criança não é um corpo vazio, pois leva consigo inúmeras informações transmitidas por diversos meios presentes no seu modo de vida, pelos adultos que convivem com ela, pelas mídias como televisão, internet, dentre outras. Todos esses meios influenciam na sua forma de existir no mundo e, conseqüentemente, nas suas ações. Então, o professor precisa buscar conhecer as diferentes realidades presentes numa única sala de aula para assim criar estratégias de ensino que alcancem o máximo de alunos possível, visto que suas corporeidades não se constituem ao

ingressar nos espaços escolares, mas pelas suas existências no mundo vivido, que antecedem as experiências escolarizadas.

Merleau-Ponty (2006) acredita ser impossível separar a criança das influências culturais, como as vitrines, os anúncios publicitários, as mídias, pois em algum momento exercerão influência nos modos de expressão da criança, como no desenho que as crianças costumam retratar o seu modo de perceber a experiência sensível possível ou atual. É preciso lembrar que a consciência infantil difere da consciência do adulto, já que algumas vezes os professores equivocam-se exigindo delas uma postura de adulto, ou seja, silenciosa, comportada a todo instante, que não se distrai e consegue perceber o momento certo de falar e o que falar. A consciência infantil a que se refere é a que se focaliza no espaço-temporal do aqui e agora, que se expressa através do corpo com atitudes, falas e até mesmo desenhando a partir do seu universo de percepção das coisas e com os contornos por elas imaginados, ao mesmo tempo que apresentam um caráter de plasticidade, isto é, que se modifica constantemente, despreocupada com julgamentos.

Ao analisar o desenho de uma criança, por vezes, pode-se enxergar somente as falhas e o que ela pode melhorar, mas a criança desenha conforme sua perspectiva de mundo vivido expresso naquele momento histórico. É comum ver na escola professores pedindo para que os alunos melhorem seus desenhos, porém, precisa-se incentivá-los, não julgar e dizer que aquilo que fazem não está bom. Isso requereria do adulto a habilidade de pôr em suspensão o julgamento sobre a criança realizado pela sua forma de compreensão do mundo, pela sua compreensão e expressão dos fenômenos.

As influências do meio social atingem diretamente as crianças, e a escola deveria ser um espaço que proporcionasse diferentes experiências, como aulas em espaços não formais,

como museus, zoológicos, parques, bibliotecas, dentre outros, a fim de estimular o uso da corporeidade para que a criança se desenvolva integralmente, sempre respeitando seus níveis de aprendizagem, pois a consciência infantil e a consciência do adulto se diferem. Esses estímulos podem ser pensados como condições de possibilidades para que as crianças possam vivenciar outras experiências com o mundo, de modo a atualizar suas condições de existências e de consciência.

## O caminho da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem fenomenológica, sendo a fenomenologia, segundo Merleau-Ponty, “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (1999, p. 1). Logo, a fenomenologia enfatiza a importância das experiências, revelando o mundo tal como ele é, e isso a faz inacabada no sentido que não se pode chegar a uma conclusão definitiva, já que o mundo, por ser histórico, está em constante mudança, ou seja, nossos exercícios de compreensão do mundo são constantemente atualizados, o que impede de pensarmos nossas experiências com ele de maneira fechada, absoluta.

Entendido isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio da descrição das experiências de escolarização de crianças na modalidade da Educação Infantil com alunos do primeiro período, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, em duas escolas da rede pública da cidade de Manaus – o primeiro, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Cachoeirinha; e o segundo, também CMEI, situado no bairro Parque Dez de Novembro – no ano de 2018.

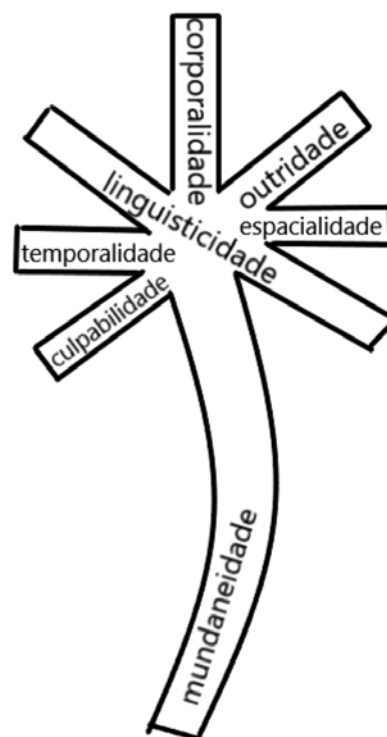
As escolhas das escolas foram feitas mediante o encaminhamento do estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia. Optou-se por realizar esta pesquisa na Educa-

ção Infantil por ser uma modalidade que ainda não é tão marcada pela fragmentação do ensino em disciplinas, havendo mais possibilidade de visualizar a criança criando, inventando e movimentando-se.

Observar as ações pedagógicas de duas escolas proporcionou visões mais abrangentes e diferenciadas do ser criança e ter infância, pois são realidades e contextos particulares, o que revelou diversas experiências das crianças que se encontravam naqueles ambientes escolares.

O instrumento de pesquisa consistiu na descrição das realidades escolares com o olhar direcionado aos âmbitos existenciais abordados por Merleau-Ponty, sistematizados no diagrama “Flor da Vida” contido na tese de Marina Machado (2007). Conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 1** Diagrama “flor da vida” abstraído da obra de Marina Machado (2007)



Nesse diagrama, “o cabo da flor tem a legenda mundaneidade; os âmbitos existenciais

estão distribuídos nas pétalas outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade e culpabilidade” (MACHADO, 2007, p. 19).

Cada um dos âmbitos existenciais traz a terminologia “idade” referente a uma condição própria do ser e viver o mundo como criança, o que nos leva a perceber que cada criança tem a sua condição própria de existência, que não é a mesma de uma outra criança. Logo, a sala de aula não é um lugar homogêneo, com todas as crianças iguais umas às outras, mas um lugar com variadas realidades, contextos, vivências e condições próprias de ser e existir no mundo e com o mundo.

Os âmbitos existenciais foram tratados separadamente como um recurso didático, a fim de compreender como eles são vivenciados na escola e se as ações pedagógicas realmente os valorizam no ensino e aprendizagem, visto que todos os existenciais juntos compõem o ser criança no mundo, articulando-se continuamente – uma vez que tudo no ser humano está interligado – ou se somente priorizam a dimensão cognitiva.

Buscou-se obter os resultados através da observação e da aproximação aos sujeitos para conhecer a experiência do ser criança e ter infância na escola. Para isso, foram realizados diálogos com o corpo docente e com as próprias crianças, além da descrição dos fenômenos envolvendo as crianças ocorridos no cotidiano escolar, com a preocupação fenomenológica de não fazer generalizações. A aproximação tanto com as crianças como também com as professoras foi feita de modo desprendido de um roteiro, mas sim buscando conversar livremente sobre a docência na Educação Infantil, seguido de observações e diálogos, de modo que os envolvidos da pesquisa não se sentissem constrangidos nem pressionados a responder.

## Os âmbitos existenciais do ser criança e ter infância a partir de Merleau-Ponty

A criança como ser no mundo, para Merleau-Ponty (2006), significa estar no mundo que é apresentado pelo adulto, mas que só pode ser apreendido a partir do próprio corpo da criança. Na escola, apresenta-se o mundo à criança de diversas maneiras. Nas duas escolas de Educação Infantil nas quais ocorreram as descrições, observou-se isso através, por exemplo, da contação de histórias, da exibição de filmes, da realização de algumas brincadeiras e da roda de conversa.

Porém, vale ressaltar que na perspectiva fenomenológica, em se tratando de aprendizagem, a criança só interioriza quando ela própria passa pela experiência de apreender pelo próprio corpo, seja dramatizando, desenhando, brincando ou estudando. Ocorre que as crianças, entre 4 e 5 anos, observadas nesta pesquisa, mantiveram-se mais na condição de existência passiva, como ouvintes de histórias contadas por adultos. Contudo, cabe aos professores além de contar histórias, exibir filmes, dentre outras metodologias, possibilitar também oportunidades para as crianças atuarem participando ativamente na aprendizagem.

A modalidade da Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29)” (BRASIL, 2013, p. 83).

As práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em atividades intencionalmente planejadas (BRASIL, 2013). A intencionalidade é primordial para o êxito

nas práticas pedagógicas. Não é pelo fato de a Educação Infantil ser voltada para as crianças pequenas que professores(as) prestem somente o serviço de cuidadores, sem nenhuma prática previamente planejada, considerando cada ser no mundo presente na sala de aula. O simples ato de criar uma rotina tanto diária como semanal, o que inclusive era muito presente nas duas escolas lócus desta pesquisa, é importante para a criança perceber que existe determinado tempo para cada ação, como, por exemplo, tempo para estudar, para brincar, para comer, para descansar, e que se deve respeitar tais momentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil a interação e a brincadeira (BRASIL, 2019). Sabendo disso, buscou-se observar como ocorrem essas práticas pedagógicas escolares e principalmente como as crianças utilizam seus existenciais de ser no mundo, de modo a viverem suas infâncias, ou se o ensino prioriza mais a dimensão cognitiva.

Consideram-se importantes para a modalidade da Educação Infantil as interações e brincadeiras, pois são momentos nos quais as crianças enriquecem aprendizagens e trocas umas com as outras. Vygotsky (1998), um dos autores que discute a importância do brincar, esclarece que o ser humano, sendo um ser social, necessita do outro para se desenvolver. Assim, quando proporcionamos através dos jogos e brincadeiras a interação entre as crianças, elas têm oportunidade de conhecerem mais a si mesmas, os outros e as normas que regem o ambiente onde elas se encontram.

A respeito dos contextos das crianças nas duas escolas, a maioria delas moravam próximos delas. Chegavam e saíam acompanhadas por familiares ou responsáveis. Contudo, observou-se na escola no bairro da Cachoeirinha que algumas crianças faltavam bastante

e havia certa dificuldade dos pais ou responsáveis comparecerem às reuniões escolares. As atividades escolares solicitadas para casa muitas vezes voltavam sem serem realizadas. Entende-se que se deve ao fato de os pais estarem ausentes por motivos de trabalho e não poderem acompanhá-las nas tarefas escolares. Para as confraternizações, eram realizadas rifas e as próprias professoras colaboravam financeiramente.

Já na escola no bairro do Parque 10, os pais e a própria comunidade eram mais presentes e envolvidos com a escola, com suas participações nas inúmeras atividades realizadas, como dia das mães, dia dos pais, festival literário, olimpíadas de jogos e brincadeiras. Notou-se que havia mais diálogo entre a professora e os pais, que por vezes se juntavam para comprar materiais escolares que faltavam; além disso, a frequência das crianças também era maior na escola. Percebe-se o quanto as especificidades de cada escola, cada condição socioeconômica, cada família, refletem diretamente na criança como ser no mundo.

#### • **Aspectos estruturais e lúdicos das escolas**

Os aspectos estruturais e recursos lúdicos das escolas foram observados de forma articulada às práticas pedagógicas e às experiências das crianças. Os Indicadores de Qualidade (2009) para a Educação Infantil definem que se deve ter um ambiente acolhedor, seguro, com espaço para o divertimento das crianças, a fim de que elas possam desenvolver suas capacidades físicas e cognitivas.

A primeira escola onde ocorreu a pesquisa, localizada no bairro Cachoeirinha, não possuía esse ambiente previsto nos Indicadores de Qualidade. O espaço interno da escola era pouco iluminado, as salas, principalmente as de primeiro período, eram pequenas, com espaço limitado para as crianças se movimenta-



rem. O espaço externo se resumia a um pátio coberto – de aproximadamente uns 15m de comprimento, 8m de largura e 6m de altura –, onde ocorria a atividade chamada de “Hora cívica” e outros eventos. Não existia jardim nem área para brincadeiras, como um parquinho; embora houvesse um pequeno espaço após a entrada na escola, ele não era utilizado.

Em relação aos recursos lúdicos, a escola tinha materiais como jogos – quebra-cabeça, jogo da memória, dominó –, material dourado, blocos lógicos, brinquedos – como bonecas, pelúcias, carrinhos, massinhas de modelar –, mas infelizmente pouco se viu serem utilizados pelas professoras. Nesse período, elas utilizaram apenas blocos de montar (lego), que distribuíam mais para passar o tempo do que como forma de ensino. Observou-se também que, pela falta de estrutura física, a escola não possuía espaços como biblioteca ou Ludoteca. Acredita-se que as crianças precisam ser protagonistas, logo, é importante adequar o ambiente para elas, para que possam ter experiências de aprendizagens orientadas pelos saberes escolarizados.

A segunda escola, localizada no bairro Parque Dez de Novembro, está inserida no Centro Social Urbano da cidade de Manaus e tem um amplo ambiente. No período de observação, a escola possuía diversos espaços de aprendizagens, a biblioteca, um deles, era bastante ampla – aproximadamente 8m de comprimento, 7m de largura e 4,5m de altura –, o acervo era diversificado, possuindo as mais variadas histórias, desde os clássicos da literatura infantil a livros voltados para o folclore da região amazônica, além de livros para os professores, como as diretrizes, livros sobre inclusão, sobre a história de Manaus, dicionários, a coleção Barsa, atlas e livros da literatura brasileira. A Ludoteca também possuía um amplo espaço – aproximadamente do mesmo tamanho da biblioteca –, com os mais variados jogos, como

boliche, quebra-cabeça, lego, brinquedos de montar, bem como alfabeto móvel, blocos lógicos. Além disso, havia também materiais do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC), como binóculos, microscópio – porém este não estava montado –, um modelo de arcada dentária, fantoches, dentre outros.

O espaço físico do primeiro período B, turma que foi acompanhada durante a pesquisa, era amplo – seguia o mesmo padrão da biblioteca e Ludoteca, com 8m de comprimento, 7m de largura e 4,5m de altura –, e as crianças ficavam em mesas, o que é importante para a socialização. Inicialmente, a sala não possuía tantos recursos visuais e isso dificultava quando as crianças procuravam referências para os seus desenhos, mas, com o tempo, passou-se a ter mais cartazes e um cantinho da leitura.

Havia muitos jogos e, durante os horários previstos na rotina para brincadeiras, a professora costumava colocar em cada mesa um jogo e fazer um rodízio de acordo com o interesse das crianças, possibilitando que elas brincassem com todos os jogos. Para Piaget (2014), o conhecimento é resultado de interações entre o sujeito e o objeto, sendo assim uma construção contínua.

Em relação a essa última escola é possível afirmar que a simultaneidade da existência do ser criança e ter infância consistiu numa experiência possivelmente mais significativa para as crianças, permeadas por seus âmbitos existenciais, uma vez que se envolveram com as brincadeiras e foram envolvidas pedagogicamente nelas.

- **Corporalidade**

O existencial da corporalidade compreende o mundo circundante, sendo este o ambiente no qual nos encontramos; o mundo das inter-relações, que são os contextos, as situações e o outro; e o mundo próprio, que Machado (2007) chama de “um rabisco de si”, o

qual é passível de transformações com tempo, com as experiências e as vivências. Este também pode ser denominado de um mundo em construção mediada pelas experiências entre as crianças e delas com os adultos, daí o grande cuidado para com elas, sobretudo no sentido de oferecer experiências que possam refletir a formação de um ser acolhedor. Há o que Merleau-Ponty denominou de reversibilidade do corpo nas suas relações de experiências como o mundo vivido.

Com a reversibilidade do visível e do tangível abre-se, pois, se não ainda o incorporal, ao menos um ser intercorporal, um domínio presuntivo do visível e do tangível que se estende além das coisas que toco e vejo atualmente. Há um círculo do palpado e do palpante, o palpado apreende o palpante; há um círculo do visível e do vidente, o vidente não existe sem existência visível; há até mesmo inscrição do palpante no visível, do vidente no tangível e reciprocamente. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 140-141)

O corpo sendo o mediador entre o mundo e tudo o que percebemos permeia os nossos sentidos – visão, tato, audição –, que interrogam as coisas e elas lhes respondem. Sendo assim, as relações entre as coisas são sempre mediadas pelo nosso corpo (PERIUS, 2012). A criança só percebe isso se existirem ações que a incentivem a adquirir essas experiências com sua corporeidade.

Na escola do bairro Cachoeirinha, preocupava-se mais em alfabetizar as crianças rapidamente, uma espécie de corrida dirigida pelo esforço focado nas suas cognições, levando-as a fazerem repetitivos exercícios de escrita de letras e números. Mesmo com os momentos de brincadeiras pedagógicas disponíveis na sala do primeiro período, as crianças buscavam de alguma maneira se movimentarem e brincar em outros momentos.

Certo dia, no final da manhã, a professora precisou atualizar seu diário de classe, por isso deixou que as crianças brincassem livre-

mente, solicitando que quando faltassem dez minutos para o fim da aula, fossem guardados os brinquedos a fim de esperar os pais. Então, recolhi uma bola pequena que estava entre os brinquedos e comecei a lançá-la no chão com uma mão e quando a bola subia de volta a pegava com a outra. As crianças se aproximaram pedindo para tentarem também, assim, solicitou-se que elas ficassem em círculo, e cada uma teria a sua vez de jogar, depois, mostrou-se novamente como fazia e passou-se a bola.

Inicialmente, nessa situação descrita, notou-se que as crianças tiveram dificuldade para conseguirem êxito, algumas vezes jogavam com muita força, não conseguindo pegar a bola de volta; outras vezes, jogavam com pouca força e a bola não subia suficientemente para conseguirem pegá-la. Mas depois de algumas tentativas, a maioria das crianças conseguiu encontrar a intensidade adequada para arremessar a bola contra o piso da escola. Isso demonstra a relação da corporalidade como meio de articular o ser ao mundo, ao mesmo tempo em que proporciona a aprendizagem.

A respeito do fenômeno da imitação, como ocorreu na situação descrita, Merleau-Ponty afirma que “imitar não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado [...] visa o resultado global, e não ao detalhe do gesto” (2006, p. 25). O adulto, nesse processo, torna-se o intermediário entre o mundo e a criança. É pela ação do outro que a criança descobre coisas novas, enfatizando, nesse ponto, um conceito de corporeidade utilizado por Merleau-Ponty (1999), que a entende como a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo, como ocorreu quando as crianças descobriram a intensidade adequada para arremessar a bola contra o piso a fim de chegarem ao resultado apresentado primeiro.

A escola do bairro Parque Dez de Novembro, por ter um ambiente mais aberto, uma vez que se localiza dentro de um Centro Social Urbano, possuía muitas árvores ao redor. Em um determinado dia, a professora leu uma história chamada “As frutas do meu quintal”, da autora amazonense Ana Peixoto (2010), dialogando sobre os tipos de frutas presentes na nossa região. No dia seguinte, levou as crianças para explorarem as árvores, relacionarem-se com a natureza e com o espaço fora das quatro paredes da sala de aula, proporcionando-lhes novas experiências.

Em relação a isso, Machado diz que “cada adulto que propiciar à criança contato com os elementos da natureza, faz a ela um convite para enriquecer e humanizar sua sensorialidade, algo realizado especialmente pelo diálogo, pela conversação entre o adulto e a criança” (2007, p. 61). A ação pedagógica da professora de, a partir da história, realizar uma atividade que permitisse novas experiências concretas, fazendo uso da corporalidade ao olhar, tocar e sentir as árvores, suas folhas e seus frutos foi um estímulo ao uso da sensorialidade. As diferenças entre as árvores foram importantes para o desenvolvimento infantil e para que ocorressem aprendizagens no sentido de atualização de suas experiências com o mundo no processo de construção do conhecimento, o que de fato aconteceu, pois, dias depois, quando passavam pelas árvores do espaço onde ocorreu a atividade, a caminho da cantina, as crianças apontavam e diziam quais eram as árvores, contavam que tiraram fotos e colheram as frutas que caíram.

A corporalidade, sendo a característica do que é corpóreo, abarca todos os nossos sentidos. Segundo Machado (2007, p. 57), “as crianças pequenas olham com as mãos, pensam com seu corpo”. Ao oferecer oportunidades adequadas para o desenvolvimento corporal, motor e cognitivo, respeitando a condição de

ser no mundo, de sujeitos com infância, pode-se colaborar para ricas experiências em um ambiente facilitador de aprendizagens.

#### • **Outridade**

A existência humana está destinada à convivência, a um existir social. Logo, a capacidade humana de relacionar-se possibilita a descoberta do outro e do mundo (MACHADO, 2007). Na escola, as crianças se relacionam tanto umas com as outras, como também com o adulto. Desses relacionamentos estabelecidos entre as crianças e os adultos, decorrem as aprendizagens significativas ou a atualização de suas experiências com o mundo. Os âmbitos existenciais se realizam por meio das experiências, nas quais as crianças são, principalmente, as protagonistas, podendo agir e interagir no mundo.

Na relação criança-criança, conforme o que foi visto na pesquisa, o que se torna mais presente é o brincar. Por meio do brincar se conhece, descobre-se e se experimenta o contato com o outro e com o mundo. Dito isso, em um dos momentos de brincadeiras na sala do primeiro período da escola no bairro Cachoeirinha, uma criança queria brincar com o brinquedo do seu colega, mas este não queria emprestá-lo. Então, a criança ofereceu o seu brinquedo para conseguir negociar uma troca entre os brinquedos e, por fim, conseguiu o desejado. Isso demonstrou a necessidade da criação desses momentos oportunistas de experiências de viver no mundo e em interação com ele, ou seja, a criança se faz no contato com as outras, com quem negocia e aprende a viver.

Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 174), “há um elo essencial entre sentir e assumir uma atitude perante o mundo exterior; todo movimento se desenrola sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo”. A criança,

sentindo o desejo de conseguir o brinquedo, percebeu que precisava tomar uma atitude que envolvia se relacionar com o seu colega e, além disso, descobriu que através da negociação com ele poderia conseguir o que desejava.

Na escola do bairro Parque Dez, ocorria de as crianças assumirem o papel de ajudante do dia. A professora compartilhava algumas responsabilidades com elas, como distribuir os lápis ou os brinquedos nas mesas, depois recolhê-los, bem como organizar a fila para o lanche. As relações criança-outro e criança-cultura estão ligadas, uma vez que o adulto atua como mediador, apresentando o mundo e, conseqüentemente, apresentando também a cultura (MACHADO, 2007). Compartilhar algumas responsabilidades com as crianças é mostrar um pouco da cultura e do mundo, pois assim há possibilidade de começarem a fazer descobertas e perceber que o mundo não se centraliza somente nelas próprias, sendo necessário também pensar e fazer algo pelos outros.

A fenomenologia da outridade depende que o adulto esteja presente, seja paciente, tenha diálogos, seja cuidadoso e observador. Já a convivência das crianças umas com as outras possibilita, como foi relatado, descobertas quando a criança negocia os brinquedos, e acolhimento, quando outra criança divide os brinquedos ou assume o papel de ajudante do dia.

#### • **Linguisticidade**

A linguisticidade revela as formas daquilo que se deseja expressar na relação entre os sujeitos. Machado (2007, p. 76) a conceitua como:

[...] o âmbito existencial do dizer, da linguagem falada e escrita, é o modo que sofisticada as trocas, intercâmbio, diálogo e comunicação entre crianças e adultos, permite fazer uso de intermediação – dos sons, das palavras, do canto, do grito e do silêncio – para fazer ver a expressão do mundo vivido [...].

Para Merleau-Ponty (2006), as crianças não estão isentas da cultura do adulto, uma vez que estão atentas para o modo como os adultos ao seu redor falam. No estágio na escola do bairro Cachoeirinha, em determinada ocasião, a professora comentou que havia deixado seu carro na oficina mecânica, pois estava com algum problema, neste momento, um dos alunos que estava a uma certa distância da professora perguntou: “e agora, professora, como a senhora vai pra casa?”. Isso retrata o quanto as crianças estão atentas para as falas e conversas, já que, algumas vezes, até repetem expressões e palavras que ouvem. Por isso, é necessário atenção e cuidado também para o modo como se fala com as crianças e ao redor delas.

Nas observações realizadas na escola do bairro Parque Dez, enquanto os alunos do primeiro período B esperavam para entrar no refeitório, outra turma – primeiro período A – chegou e os alunos também ficaram esperando. Nessa outra turma, estudava a irmã gêmea de uma criança do primeiro período B. Então, uma das alunas que estava perto de mim, na condição de pesquisadora, ficou olhando para as duas como se tentasse entender que havia duas delas, olhou-me e apontou para as duas, foi lhe dito “sim, elas são irmãs”, então a criança disse empolgada “ah, são gêmeas”, e respondeu-se “sim, elas são gêmeas”. O primeiro ponto a ser destacado aqui diz respeito à percepção da criança em achar intrigante ver duas pessoas “iguais”. Visivelmente, por alguns instantes, ela tentou entender o que estava vendo. Como foi dito anteriormente, é pelo corpo que se compreende o outro, assim como é pelo corpo que se percebe as coisas, tudo isso direcionado pelos sentidos que compõem a corporalidade.

Observa-se na situação descrita aquilo que Merleau-Ponty (2006) diz sobre o nosso corpo ser o modo fundamental de ser no mundo,

pois ele detém os sentidos, a consciência e o pensamento, por isso a criança percebeu algo interessante e com a ajuda ocorrida, destacando a outridade no papel do adulto como mediador para auxiliar a criança a chegar às suas próprias conclusões sem oferecer respostas prontas, conseguiu compreender o porquê da existência de duas crianças “iguais”.

O segundo ponto a ser destacado é referente à linguisticidade, e envolve a resposta da criança: “ah elas são gemas”. O que a criança estava dizendo é que suas colegas eram gêmeas; dizer de imediato que ela estava errada interromperia completamente seu momento de descoberta e admiração, todavia deixar que ela achasse que se falava “gemas” seria deixar passar um momento de aprendizagem, por isso se respondeu concordando com a conclusão que a criança chegou, mas dando ênfase na palavra “gêmeas” para que, dessa forma, a criança percebesse sua pronúncia. Merleau-Ponty (2006) diz que a criança fica atenta ao modo como as pessoas que a cercam falam e à medida que percebe os contrastes fonêmicos e seu valor significativo, organiza-os construindo as palavras.

- **Temporalidade e espacialidade**

Precisa-se compreender primeiramente que a estrutura espaço-temporal de cada criança tem o seu tempo de se desenvolver, ocorrendo de maneira diferenciada para cada uma. Um exemplo disso está relacionado à escrita. A professora, desde o começo do ano, na escola do bairro Cachoeirinha, passava atividades de cobrir o nome para todos os alunos, cujo propósito, segundo ela, consistia em que as crianças fossem para o segundo período já sabendo escrever seus nomes. Meses depois, dos 17 alunos matriculados na sala, somente quatro já escreviam seus nomes sozinhos, enquanto a maioria absoluta não havia acompanhado o mesmo ritmo de aprendizagem.

Uma situação muito significativa ocorreu na escola do bairro Parque Dez, em que tivemos a oportunidade de identificar que as atividades escolares dirigidas às crianças não respeitavam a temporalidade de cada uma no sentido de não impor um único modelo a ser seguido. A professora, em determinado dia, começou a trabalhar a letra “E”, as crianças logo falaram “E de elefante”. A professora, assim, disse que não sabia desenhar um elefante e perguntou se eles sabiam, imediatamente disseram que sim, então ela chamou cada um para ir à lousa desenhar seu elefante, as mais variadas formas surgiram e sempre que um terminava, todos batiam palmas para o desenho do colega.

Oportunizar momentos para os alunos criarem, mesmo que o resultado seja totalmente diferente da forma como o objeto é na realidade – no caso, o elefante –, é uma forma de exercitar a criatividade e inibir o medo de errar, permitindo que sejam protagonistas e demonstrando respeito com a criação da criança, quando ao final todos aplaudem.

A fenomenologia merleau-pontyana sugere que se olhe para a criança tal como ela se apresenta, sem julgamentos ou generalizações; é no desenho que a criança tem a liberdade de criar. Mesmo que o resultado saia diferente do objeto real, deve ser respeitado, pois é a forma como ela enxerga o mundo, é a sua condição tempo-espacial naquele momento de existência no mundo.

- **Culpabilidade**

O termo “culpabilidade” é abordado por Marina Machado mais voltado para o adulto, pois esse existencial traz o desdobramento da noção de responsabilidade da sociedade adulta para com as crianças. Para não haver culpa por parte do adulto em relação à criança, é necessário que se esteja presente e ausente ao mesmo tempo; “[...] presente, de modo que a criança se veja assistida e acolhida, ausen-

te para que ela possa descobrir o mundo por ela mesma com a autonomia possível que sua existência permita” (MACHADO, 2007, p. 120).

A professora da escola no bairro da Cachoeirinha atuou por muito tempo no Ensino Fundamental, tinha muita experiência em alfabetizar, relatando que certa vez conseguiu alfabetizar cerca de 90% de uma turma de 2º ano; contudo, ao mudar para o 3º ano, acreditando continuar com a mesma turma que alfabetizou para que pudesse dar continuidade ao processo de aprendizagem, para sua surpresa, pegou uma turma totalmente nova, na qual muitos ainda não sabiam ler e teve que começar o processo de alfabetização novamente, tal situação lhe desgastou e estressou muito, refletindo até mesmo na sua saúde, até que ela decidiu se transferir e atuar na Educação Infantil. Esse perfil alfabetizador da professora refletia na sua prática na turma pesquisada de passar muitas atividades de escrita.

Já a professora que atuava na escola do bairro Parque Dez possui formação em magistério e havia concluído licenciatura em Pedagogia recentemente, por isso, chegou a relatar que muitas das suas práticas se renovaram após a graduação, passando a valorizar mais atividades corporais como circuitos, fazendo alongamentos antes das aulas, utilizando músicas como instrumentos para as crianças movimentarem-se e aprender, além de que buscava bastante trabalhar em conjunto com as outras professoras compartilhando ideias de atividades.

A formação das professoras reflete muito na noção de responsabilidade que se tem na relação com as crianças, no sentido de buscar se renovar para compreender as crianças nas suas formas de ser e estar no mundo.

Voltando ao exemplo citado anteriormente, sobre o papel de ajudante do dia instituído na sala do primeiro período B na escola do bairro Parque Dez, considera-se uma forma de estar

presente quando a professora mostra e pede o que se deve fazer, ao mesmo tempo estando ausente, no sentido de deixar que a criança tenha autonomia de ser atuante na sala executando tarefas de acordo com suas capacidades naquele momento.

Merleau-Ponty (2006), quando discute a relação do adulto com a criança, fala sobre atitudes possessivas que, por vezes, são depositadas nas crianças, desconsiderando todos os existenciais vistos até este momento – corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade.

Os sistemas de ensino impõem índices para serem alcançados e os professores, cada vez mais cedo, precisam alfabetizar, o que leva muitas crianças a não aproveitarem suas infâncias para experienciar a vida. Elas passam grande parte do seu tempo fazendo exercícios escolares. Isso demonstra que o sistema escolar, pelo menos na primeira escola, onde realizamos as observações e descrições, prioriza principalmente o cognitivo, já os existenciais, que formam o ser no mundo, são muitas vezes desconsiderados.

Embora não existam fórmulas e maneiras exatas de escolarização de uma criança, visto que na educação não existem receitas prontas para serem seguidas, deve-se compreender que cada criança tem sua subjetividade, suas maneiras de existir no mundo. Desse modo, cada turma é única com suas próprias características e seu modo de apreender; logo, o mesmo pode não se aplicar a outra turma ou a outra criança, mas pode-se desenvolver continuamente o diálogo e acolhê-la para compreendê-la no seu modo de ser e estar no mundo.

#### • **Mundaneidade**

Toda a vivência da corporalidade, da outridade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade da criança constitui sua

mundaneidade. A criança se encontra aberta para conhecer, explorar e viver o mundo, bem como o mundo está ao seu redor para ser encontrado e descoberto por ela. Sendo assim, é direito da criança conhecer o mundo em pequenas doses, não sendo recomendado oferecer todas as informações e os conhecimentos de uma só vez, tampouco privá-la de conhecer e explorá-lo.

Piaget (2007) discute em sua teoria construtivista que o desenvolvimento ocorre gradativamente, dessa forma, é importante o estabelecimento do diálogo com a criança. De acordo com Machado (2007, p. 111), “a fenomenologia da descoberta do mundo é complementar à fenomenologia da descoberta das palavras e da possibilidade do diálogo, da conversa, da comunicação – e do acolhimento, do companheirismo”. O mundo fica mais acessível, interessante e instigante para a criança a partir de sua relação com o adulto, sobretudo quando passa a ser acolhida e a ter oportunidades de experienciar o mundo considerando o desenvolvimento de suas potencialidades.

## Considerações finais

O ser criança e o viver a infância nas duas escolas lócus da pesquisa ocorreram de maneira diferenciada, visto que são espaços, culturas, contextos diferentes e singulares. Considerou-se importante trazer à tona ambas as realidades para retratar como o ser criança e ter infância tem modos próprios de ser e estar que podem até se assemelhar em alguns pontos, mas não são exatamente a mesma coisa.

Dessa forma, a escola de Educação Infantil do bairro Cachoeirinha estava mais voltada para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, para o ato de alfabetizar. Fato esse que pode estar relacionado às experiências de vida das professoras, uma vez que, certamente, no seu processo formativo foi priori-

zado o modo mais tradicional de ensino, que envolve a memorização e repetição de exercícios.

Já no CMEI do bairro Parque Dez de Novembro, notava-se mais presente o respeito e o uso dos existenciais da criança como ser no mundo, com práticas intencionais voltadas para o ser criança em sua totalidade e integralmente, ora em momentos de alfabetizar, ora em brincadeiras, priorizando e dando atenção para as falas e modos de expressão das crianças. Esse ambiente levava as crianças a serem mais espontâneas e expressivas, pois mostravam suas criações e apresentavam vontade de participar sem medo de repressões.

É importante enfatizar que as escolas precisam atuar para formar sujeitos com valores e carregados de experiências reais, não apenas máquinas que produzem bons resultados quantitativos nas avaliações internas e externas. Ao oferecer oportunidades para a criança vivenciar os existenciais descritos nesta pesquisa, os processos de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento são construídos naturalmente e não impostos.

Portanto, considera-se de fundamental importância aproximar-se da criança, pois, como afirma Merleau-Ponty (2006), a minha corporalidade torna-se potência de compreensão da corporalidade alheia, sem se aproximar torna-se impossível compreender o outro, já que somos duas consciências distintas e somente pela interação há possibilidade de compreensão. As crianças estão abertas para descobrir e explorar o mundo, mas precisam de um mediador que o apresente a elas. Assim, o ensino precisa ser construído gradativamente com a criança em sucessivas experiências de aprendizagem que possam repercutir significativamente nos processos de atualização dela, ao mesmo tempo em que é necessário perceber a indissociabilidade entre ser criança e ser aluno.



## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1º abr. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 8 nov. 2018.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 20 jul. 2016.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A flor da Vida**: sementeira para a fenomenologia da pequena infância. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp030954.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PERIUS, Cristiano. A Definição Da Fenomenologia: Merleau-Ponty leitor de Husserl. **Trans/ Form/ Ação**, Marília, v.35, n. 1, p. 137-146, Jan./Abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1805/1516>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; BERTOLLI FILHO, Cláudio. **Possíveis contribuições metodológicas da Fenomenologia de Merleau-Ponty às pesquisas em Educação em Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 29/04/2020  
Revisado em: 30/10/2020  
Aprovado em: 10/02/2021

**Jade Cristina Corrêa Peixoto** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em licenciatura em Pedagogia pela UEA. *E-mail*: [jadecristina08@gmail.com](mailto:jadecristina08@gmail.com)

**José Vicente de Souza Aguiar** é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), do doutorado Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática (Reamec) e do doutorado em Educação na Amazônia (Educante) doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail*: [jvicente@uea.edu.br](mailto:jvicente@uea.edu.br)

# CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PELAS NARRATIVAS DE SI: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

■ CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

<https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

Universidade do Estado da Bahia

■ FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Universidade Estadual de Feira de Santana

## RESUMO

O trabalho analisa práticas educativas em contextos de atuação profissional de uma educadora. Trata-se de uma professora pesquisadora, que construiu a docência a partir de sua história de vida e atuação enquanto professora e orientadora de Iniciação Científica. O texto evidencia como o conhecimento de si se institui como elemento motivacional para exercício da docência. O trabalho se desenvolveu numa ancoragem teórica, considerando concepções de Nóvoa (2007) sobre formação e trabalho docente como elementos constituidores da reflexão sobre o fazer docente. Buscou-se em Pineau (2014) e Josso (2008, 2010) ideias fundantes sobre o conhecimento de si, histórias de vida, formação e atuação profissional. O aporte metodológico desenvolveu-se pela abordagem (auto)biográfica, conforme Silva (2020), utilizando-se como dispositivo relatos biográficos de uma professora. O trabalho evidencia que a história de vida pelo conhecimento de si constitui mola mestra e propulsora de ações educativas de iniciação científica que a educadora desenvolve na sua atuação profissional.

**Palavras-chave:** Conhecimento de si. Formação. Iniciação Científica. Educação Básica.

## ABSTRACT

### CONSTITUTION OF TEACHING BY NARRATIVES OF SELF: EDUCATIONAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION

The work analyzes educational practices in contexts of professional performance of an educator. She is a research professor, who became a teacher from her life and work history as a teacher of scientific initiation. The text evidences how the knowledge of self is instituted

as motivational element for the exercise of teaching. The work became a theoretical discipline, considering conceptions of Nóvoa (2007) on training and teacher work as constituents of the reflection on the teaching. Sought ideas in Pineau (2014), Josso (2008, 2010), ideas founded on self-knowledge, life stories, training and professional performance. The methodological objective was developed by the (auto) biographical approach, Silva, (2020), using as devices biographical narratives of a teacher. The work evidences that the history of life by knowledge of self is constituted as main spring and propeller of educative actions of scientific initiation that the educator develops in her professional performance.

**Keywords:** Knowledge of self. Formation. Scientific research. Basic education.

## RESUMEN

### CONSTITUCIÓN DE LA DOCENCIA POR LAS NARRATIVAS DE SÍ: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

El trabajo analiza prácticas educativas en contextos de actuación profesional de una educadora. Se trata de una profesora investigadora, que construyó enseñanza a partir de su historia de vida y actuación como profesora orientadora de iniciación científica. El texto evidencia cómo el conocimiento de sí se instituye como elemento motivacional para ejercicio de la docencia. El trabajo se desarrolló en un anclaje teórico, considerando concepciones de Nóvoa (2007) sobre formación y trabajo docente como elementos constituyentes de la reflexión sobre el hacer docente. Se buscó en Pineau (2014), Josso (2004, 2008, 2010), ideas fundadoras sobre el conocimiento de sí, historias de vida, formación y actuación profesional. El aporte metodológico se desarrolló por el enfoque autobiográfico, Silva, (2020), utilizando como dispositivo relatos biográficos de una profesora. El trabajo evidencia que la historia de vida por el conocimiento de sí constituye mecanismo importante y propulsor de acciones educativas de iniciación científica que la educadora desarrolla en su actuación profesional.

**Palabras clave:** Conocimiento de sí. Entrenamiento. Iniciación Científica. Educación básica.

## Introdução

O conhecimento de si como modo de constituição de saberes sobre o próprio percurso de vida, formação e atuação profissional está na base das estratégias para o desenvolvimento da docência na Educação Básica. Refletir sobre como tem sido sua própria trajetória no campo educacional tem possibilitado a muitos professores uma produção autoral de estratégias e metodologias de ensino que resultam em aprendizagens e superação de fracasso escolar. O desafio que muitos professores enfrentam no cotidiano de sua profissão incide nas necessidades de se produzir um ensino que motive os estudantes, modifique sua realidade, dando sentido a escola como espaço de socialização e de desenvolvimento de autonomias, criatividade e, sobretudo de produção de saberes.

A escola tem sido convidada a reinventar-se na contemporaneidade, como se ela própria tivesse perdido o sentido existencial quando se considera o seu papel educativo para a produção de saberes e de autonomia reflexiva. A instituição escolar sofre responsabilização por não gerar conhecimento e por seguir padrões que estão em descompasso com as necessidades atuais da população, sobretudo das comunidades em que a escola está inserida. A ideia de transformação social, de papel de intervenção na comunidade tem atravessado os projetos pedagógicos que os professores realizam e atribuem aos estudantes a tarefa de execução dos mesmos. Pouco se evidencia o protagonismo do estudante, sobretudo em se considerando suas necessidades reais de aprendizagens evidenciadas em suas histórias de vida e formação.

O livro *Elogio da escola* de Jorge Larrosa, publicado pela editora Autêntica em 2017, vem na contramão do que se tem dito da escola, apresentando uma tessitura argumentati-

va que coloca a escola e, conseqüentemente, quem nela habita, na condição de receber elogios pela produção que se faz em uma língua que é própria da escola, evidenciando saberes, práticas e estratégias que estudantes e professores têm desenvolvido ao considerarem a relevância dessa instituição para a intervenção social e modificação das realidades de cada sujeito. Pelo viés do conceito de experiência educativa, entendida como aquilo que acontece com o sujeito, que o toca, que o move, que o transforma (LARROSA 2002), professores e estudantes produzem práticas que se singularizam na vida dos sujeitos, dando sentido à escola que passa a ser o sentido da própria vida e daquilo que nela se aprende.

Nesse ínterim, a professora Gardênia<sup>1</sup> traz para a cena da discussão práticas educativas, que oportunizam elogio à escola, à docência, às estratégias e às aprendizagens desenvolvidas pelo saber que se produz na inventividade do(a) professor(a) ao considerar sua própria história de vida, formação e atuação profissional como elementos fundantes para se pensar insurgências de práticas educativas que trazem para a cena o combate a preconceitos pelo reconhecimento da força e inventividade no fazer docente. Nessa seara, evidencia-se o modo desafiador com que a docência se tece em condições precárias, mas por meio das quais é possível tensionar as singularidades do trabalho docente na Educação Básica.

Trata-se, portanto de pôr em evidência os desafios que uma professora enfrenta para produzir condições de desenvolvimento da pesquisa científica a partir de realidades sociais marcadas por histórias de vida singulares de estudantes da Educação Básica. Nisso, não

1 Utilizamos nome fictício para a colaboradora da pesquisa, como forma de preservação de sua identidade, atendendo às orientações sobre a ética na pesquisa em Educação.

se elimina a crítica aos aspectos apologéticos da narrativa, que põe em cena uma ideia de êxito do trabalho docente, sem considerar, muitas vezes, as limitações do sistema educativo e das próprias tensões que se criam como limitadoras da ação profissional docente, que muitas vezes independe da vontade de professores e professoras.

Desenvolver a profissão docente implica em produzir docência que se estruture de modo bastante peculiar em que contextos de histórias de vida sejam elementos balizadores para as ações educativas que professores e estudantes desenvolvem, construindo modos de atribuir sentido à escola do mesmo modo que se atribui sentido à vida e às escolhas feitas nela. Assim, tanto o(a) professor(a) quanto os(as) estudantes precisam considerar suas histórias de vida e de formação para ressignificar as ações que fazem no espaço escolar, compreendendo, também, que é por meio dessas histórias que os tensionamentos e limitações das ações educativas acontecem e se desvelam. Do contrário, o que se tem são professores(as) e estudantes desconectados(as) de suas realidades, de seus contextos históricos e que, em razão disso, pouco atribuem sentido às ações que fazem na escola, atribuindo a este espaço educativo muito mais crítica do que elogios.

Como forma de discutir possibilidades de desenvolvimento da docência a partir das histórias de vida e formação, discutiremos neste artigo a constituição da docência da professora Gardênia, evidenciando como o percurso histórico trilhado pela educadora, e visibilizado no conhecimento de si que ela própria revela, possibilitou a produção de práticas educativas que considera os aspectos de superação e de motivação como ferramentas para a produção de ações pedagógicas ancoradas nas aprendizagens experienciais que estudantes desenvolvem. Por superação entendemos

o movimento que o(a) professor(a) faz para partir da realidade e conseguir mobilizar o outro, o estudante, a aprender. Assim, negamos a ideia de superação como saída da precariedade de condições do trabalho docente e de processos de vitimização enunciados na narrativa, como se as condições não interferissem no modo como o(a) professor(a) tece seu fazer educativo.

Nesse movimento, os exemplos narrados pela colaboradora do estudo mostram como a escola constitui-se enquanto referência às aprendizagens dos estudantes, revelando o seu papel social e a necessidade de considerar as histórias de vida e de necessidade local enquanto fundantes do processo educativo. Mas mostram, também, uma ideia apologética de professor(a) como salvador(a), como se a docência fosse sempre possível ser constituída de modo exitoso nas precariedades da vida e nas poucas condições estruturantes do trabalho do(a) professor(a). Ressaltamos, outrossim, que a ideia aqui não é focalizar as limitações que enfrenta o(a) professor(a) para desenvolver sua prática educativa, mas não podemos deixar de reconhecer que a docência não se constitui num mar de ações meritocráticas em que depende sempre das atitudes e boa vontade dos(as) professores(as) realizarem exitosamente seus feitos. É preciso, no entanto, considerar situações e condições de limitação do trabalho educativo, que certas realidades impõem.

Da problemática anunciada, o texto se desenvolve a partir das seguintes questões motivadoras: como o conhecimento de si oportuniza o desenvolvimento de saberes e práticas docente? De que forma as aprendizagens experienciais determinam modos de fazer a docência na Educação Básica? De que maneira o percurso formativo da professora possibilita a transformação e inovação da prática educativa? Assim sendo, o objetivo central deste texto

é o de compreender como o conhecimento de si revelado pelas trajetórias de vida, formação e atuação profissional possibilita a produção de distintos modos de viver e de fazer a docência. Nos interessará, ainda, saber de que forma as tessituras da história de vida da professora Gardênia atravessam a sua prática docente; e analisar a constituição da identidade docente pela motivação de superação de preconceitos.

## Percurso metodológico

Como perspectiva metodológica, o estudo está ancorado na abordagem (auto)biográfica, de natureza qualitativa, que se constitui, neste trabalho, como uma metodologia que prima por compreender os sentidos construídos pelo sujeito ao se inserir em um movimento formativo, que propõe analisar as histórias de vida, de formação e de atuação profissional centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime para a produção de experiências durante a trajetória da docência. Logo, a nossa opção por essa abordagem de pesquisa efetivou-se, dentre outras razões, por possibilitar uma perspectiva de se estudar como a docência vai sendo constituída a partir do conhecimento de si e do modo como o sujeito lida com situações conflitantes na trajetória de vida.

Além disso, consideramos que a grande contribuição da abordagem (auto)biográfica está em possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do método (auto)biográfico assinala um processo de mudança de perspectiva do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de investiga-

ção-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida e/ou formação. Além disso, demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação, a autoformação e elucida as características de um público específico.

Para Silva (2020), o ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. Um conjunto de autores, tais como Nóvoa e Finger (1988), Ferrarotti (1988), Catani (2005), Souza (2011), dentre outros, têm contribuído para pensarmos, no campo da Educação, a articulação entre as histórias de vida, a consciência e as intencionalidades dos processos vivenciados no qual a narrativa exacerba os sentidos do vivido e das experiências. Nesse aspecto, a abordagem (auto)biográfica estrutura-se em torno de um novo paradigma interpretativo, no qual as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos.

É tomada pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social. E é desse contexto, que consideramos ser essa uma abordagem relevante para o desenvolvimento do estudo.

Assim sendo, utilizamos como dispositivo um trecho da história de vida, formação e de atuação profissional da professora Gardênia, que realiza um relato sobre o desafio de enfrentar os preconceitos e de promover superação por força de vontade e determinação. Ate-mo-nos a evidenciar, contudo, o modo operativo em que atua a docente em seu relato para pensar e problematizar o desenvolvimento de ações da pesquisa com estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, o foco não está em

se observar verdades ou inverdades dos feitos, mas em compreender como os processos da prática profissional revelam modos peculiares de uma professora constituir práticas e saberes na docência.

Feita toda a transcrição, passamos a realizar a leitura do material e a proceder a categorização fazendo emergir os sentidos que a própria professora produzia ao narrar sua história de vida em defesa de construção argumentativa de possibilidades de construir caminhos na docência que combatam o preconceito. Apesar de ser forte na narrativa a ideia de negar a vitimização, intentamos tensionar esse conceito a partir da necessidade de se validar as condições que muitos(as) professores(as) enfrentam em suas histórias de vida. Não se trata de fazer apologia a não vitimização, mas de reconhecer as lutas, os direitos e as condições em que muitos(as) professores(as) enfrentam em suas histórias de vida. Diante da tessitura textual, buscamos identificar a categorização a partir dos sentidos basilares em três grandes eixos centrais de análise: a história de vida, processos de formação e práticas educativas desenvolvidas na docência.

Analisando os sentidos que a docente atribui a sua trajetória de vida, a elucidação dos processos formativos com os quais se envolveu e promoveu em sua atividade profissional, bem como as práticas educativas sobre o trabalho com a Iniciação Científica na Educação Básica, chegamos à identificação da temática central de análise que atravessa toda a argumentação produzida, que é o conhecimento de si como elemento de produção identitária.

A partir daí, passamos a analisar como o conhecimento de si torna-se fundante para a compreensão das ações educativas que o sujeito desenvolve, quando toma consciência da relevância de sua trajetória pessoal como determinante para as ações que desenvolve

na docência. Assim, é a reflexão sobre si, de modo (auto)biográfico, que permite a professora Gardênia revisitar sua história de vida, encontrando nela o sentido para a produção de experiências, que segundo Larrosa (2002) é aquilo que acontece com um determinado sujeito, que o toca, que o transforma, que acontece com ele e não com o outro.

As narrativas, portanto, trazem para a cena de análise, a subjetivação do processo de construção identitária, que, segundo Dubar (2005), se constitui nos movimentos da vida, na flexibilização dos acontecimentos existentes nas travessias de vida de cada sujeito e que vão se constituindo a partir dos modos de vida, de formação e de atuação profissional. É nesta seara argumentativa e analítica, que vamos tecendo a construção identitária da professora Gardênia, revelando os modos de vida e de constituição da docência, que se principiam na negação de uma condição social excludente para demarcar a luta contra o preconceito. Dessa condição, evidencia-se a produção de motivações em defesa da possibilidade de se construir caminhos e percursos que valorem os contextos sociais em que estudantes da Educação Básica estão inseridos(as), em buscas de se produzir trilhas educativas que façam sentido na vida do(a) estudante.

A docência emerge num entrecruzamento do processo formativo que evidencia os percursos de vida da docente, como elementos motivacionais para a produção de saberes e estratégias de ensino e aprendizagem. Ser professor(a) e acreditar no sucesso de sua atuação profissional está demarcado nas histórias de vida da professora Gardênia, que já inicia sua narrativa de vida, mostrando como ser professor(a) está, também, marcado pela condição de ser um sujeito que recorre às suas experiências para dar sentido às práticas educativas que desenvolve no contexto árido da escola básica.



## Conhecimento de si como movimento de reflexividade formativa na docência

As trajetórias de vida-escolarização-profissão têm se colocado como perspectivas outras para a formação docente na contemporaneidade, por possibilitarem o ressurgimento de condições específicas e inerentes a cada sujeito que busca sua formação por esse caminho. Neste caso, o conhecimento de si se coloca aqui como um movimento formativo que foi sendo delineado a partir das bases e princípios da pesquisa (auto)biográfica, cujo princípio epistemológico converge para demarcar o conhecimento de si como espaço de reflexividade formativa para pensar a trajetória de vida e formação da professora Gardênia.

As reflexividades do fazer docente inserem-se como um modo formativo por meio do qual as narrativas (auto)biográficas favorecem uma maneira de se propor um entendimento sobre os percursos de formação e de atuação profissional centrados no sujeito que narra sua vida e seus percursos de formação e de práticas na docência da Educação Básica. A partir dessa lógica, é possível evidenciar as produções de sentido que estão atreladas às suas ações, de modo que tais narrativas se coloquem como condição de reflexividade formativa, estando associada a um movimento formativo na docência ancorado na teoria tripolar de Pineau (2014), que concebe o conhecimento de si como um espaço de formação que evidencia a prática desenvolvida na docência como um fazer que se reconfigura a partir da dinâmica que se efetiva através das relações que se dão no cotidiano da escola.

Compreendendo que uma formação fundamentada numa concepção que toma o conhecimento de si como movimento de reflexividade formativa na docência e, conseqüentemente, espaço de formação por instituir como

elemento basilar do processo de formação, autoformação e ecoformação, as narrativas (auto)biográficas são concebidas enquanto um procedimento formativo construído entre e com os pares, sejam colegas de profissão ou alunos(as), num movimento retroalimentar de ação-reflexão-formação.

Neste caso, o conhecimento de si é tomado aqui com uma dimensão que compreende o conhecimento do outro e de nós, em que o conhecimento de si é elementar para a correlação com essas outras dimensões que se encontram presentes no mesmo ato de autoconhecimento. Logo, é importante evidenciar que esse movimento retroalimentar de ação-reflexão-formação é um princípio basilar para que o conhecimento de si, com todas as suas condicionantes, se constitua como movimento de reflexividade formativa na docência. Nessa condição, a narrativa é tomada como elemento epistêmico por meio do qual é possível entender os engendramentos da docência que o sujeito faz, mesmo nas ficções de si (PALOMO, 2006), onde os fatos narrados vão consolidando modos próprios do sujeito ver e constituir para si um mundo da docência, mesmo que esse mundo seja tecido em ideais pouco reais e pouco problemáticos, como no caso das narrativas da referida colaboradora.

A professora Gardênia vai narrando sobre seus sonhos ao detalhar como era a situação de vida de sua família e como pode enfrentar o preconceito em relação a condições racial e outras dificuldades que vivenciou em sua trajetória de vida-escolarização na Educação Básica.

*Na cidade de Franca no curtume que meu pai trabalhava, o patrão dele deu a casa. A casinha que ficava lá dentro do terreno da área do curtume para ele morar com a família. Foi lá nessa casa que eu nasci. E nessa casinha, vendo um químico trabalhar eu me apaixonei pela Química já desde criancinha, porque eu vi ele trabalhar com jaleco branco aí eu sempre dizia: eu*

*quero fazer química, trabalhar no curtume e usar jaleco branco! Que pra mim era o uniforme mais bonito que eu via na minha vida. [...] Eu comecei a primeira série do Ensino Fundamental quatro anos de idade. Fui estudando pessoal! Então até chegar o Ensino Médio, passamos ali muitas humilhações, além das outras humilhações que nós filhos na escola meu pai falou: Eu não vou mudar você de escola. Você vai estudar, vai continuar nessa escola, você vai estudar vai mostrar que você é a que vai ser alguém na vida, estuda para tirar melhor nota da sala e sempre assim terminam o Ensino Médio. Entrei na USP, na Unicamp e na Unesp com 14 anos de idade. (Gardênia, trecho de narrativa, 2018)*

Ao pensar seu projeto de futuro, Gardênia desvela os significados de sua motivação e dos desejos em se tornar uma profissional da área da Química. Faz isso a partir da centralidade demarcada em sua condição social, ao destacar como era envolvida no cotidiano do curtume em que seu pai trabalhava e vivia com sua família. Isso nos possibilita pensar no conhecimento de si como elemento considerável para que possamos compreender como o processo formativo vai sendo desvelado a partir do vir a ser que vai sendo um reflexo das ações e pensamentos que motivam e se colocam como base na construção desse projeto de futuro que se almeja. Seja na vida pessoal ou profissional, a formação acontece dinamicamente a partir dos saberes experienciais e sistêmicos que se tem oportunidade de construir no decorrer da vida.

É nesse movimento formativo que podemos notar o quanto o incentivo do pai e ações da mãe da professora Gardênia foram condições para o enfrentamento de situações de preconceitos vivenciados por ela na escola quando criança e, também, motivadores para que pudesse estudar mais e obter melhores notas como motivação para continuar no propósito de vida que tinha sem se utilizar do vitimismo para justificar possíveis fracassos na esco-

la ou desistência dela. No entanto, é preciso considerar que esse processo evidencia uma singularidade que não pode ser tomada como prerrogativa de que o estímulo aos estudos e a paixão pela escola se dê de modo igual para todos os sujeitos.

Com esse movimento, de trazer à tona o vir a ser projetado por Gardênia na infância e suas condições de enfrentamento de situações adversas, a narrativa de si se apresenta aqui como enredamento para o conhecimento de si como movimento de reflexividade formativa na docência que são delineados a partir das narrativas (auto)biográficas em que Gardênia teve a oportunidade de conduzir suas reflexões acerca da própria experiência de vida e formação, tomando como ponto de referência suas narrativas, dando sentido aos processos intersubjetivos construídos na interação com o cotidiano do curtume e o espaço da escola.

Logo, tomar o conhecimento de si como espaço de formação nos mobiliza a seguir outras direções. Isso significa dizer que o ponto inicial seja a concentração na rememoração das situações vivenciadas em nossas experiências de vida-escolarização-profissão, não como algo para se lamentar e/ou glorificar, mas como condição de uma reflexão e do redimensionamento de nossas práticas enquanto professor(a). Tal disposição impulsiona nossos fazeres, a partir da ressignificação de nossas realidades, com vistas a garantir o acesso e a inclusão de nossos estudantes que compõem os grupos considerados minoria política, propiciando situações equânimes entre os sujeitos que frequentam nossas escolas.

Há, no entanto, de se considerar fatos que emergem da euforia narrativa, ancorada nas ficções de si, que ao produzir o relato fazem com que fatos ganhem notoriedade maior do que eles, de fato, possam ter. Na trama narrativa enredada por Gardênia, a condição de uma criança de 14 anos entrar na universida-

de chama a atenção. Depende do que se denomine por entrar na universidade. Entra-se, nela de diversas formas. É possível entrar na universidade aos 14 anos para participar da vida acadêmica, mas, notoriamente, não como estudante regular de um curso de graduação. Essa perspectiva é demarcada pelos transbordamentos da narrativa, que criam para o próprio sujeito ficções de si, ou seja, verdades que não se sustentam socialmente. A narrativa tem esses limites e é preciso que o leitor esteja atento.

As possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho docente que promovam a qualidade da Educação Básica na escola pública dependem muito do ângulo que buscamos enxergar as possibilidades e potências que existem nos espaços de nossas escolas. Assim, a professora Gardênia mobilizou-se a partir da realidade que estava inserida e passou a colocar em prática tudo que tinha à sua disposição, ou seja, motivação, proposta de um fazer baseado na inovação e valorização da inclusão.

*É possível desenvolver pesquisa de ponta dentro de uma escola pública dentro de uma escola de Educação Básica de Ensino Técnico. Basta nós professores, pesquisadores levantar a bunda da cadeira e fazer a diferença, porque nós trabalhamos num laboratório de bancada de cimento, nada de reclamar tá! O querer está dentro de nós e cada um tem um querer diferente. A educação é a arma mais poderosa para vencermos os obstáculos da vida. Mostrei como o preconceito ele pode ser utilizado como uma ferramenta para vencer na vida para formação de cérebros pensantes e não optar mesmo por ficar se lamentando. O Brasil tem futuro basta acreditar nos jovens.* (Gardênia, trecho de narrativa, 2018)

Como podemos notar na narrativa da professora Gardênia, uma proposta que vai sendo desvelada, mas que não pode ser desarticulada das condições estruturais e estruturantes de nossas escolas públicas de Educação Bá-

sica, demanda a força de vontade de querer fazer algo diferente, de estar disposta a isso e ter consciência de que a transformação é possível sim. No entanto, é preciso considerar que as transformações e produções de práticas educativas independem, em muitas realidades do desejo do(a) professor(a). É necessário considerar as realidades de muitas escolas, bem como de sujeitos que nela habitam. É fato, portanto, e na narrativa isso se visibiliza, que os aspectos motivacionais do docente ganham peso nas ações que ele desenvolve no âmbito educacional.

Nessa seara, a narrativa da professora comunga de um entendimento de que a motivação docente é o elemento principal para se continuar fazendo bem o trabalho na Educação Básica, demandado por lutas de melhores condições. É insurgente o movimento de, sobretudo em pesquisas que se ancoram nas narratividades, possibilitar superação de discursos e ações que invalidem o fazer docente como tentativa de enfraquecer a força que os movimentos formativos entre os pares têm no seio da escola. Há de se considerar a força e a complexidade de saberes que se produzem entre os pares no âmbito da escola básica.

No entanto, é preciso considerar que não só depende da vontade dos professores(as) realizarem transformações e uma docência tecida nos princípios de “qualidade” como se anuncia na narrativa de Gardênia. Há de se considerar a complexidade das condições de trabalho docente, sobretudo em se considerando as limitações do sistema educativo e da autonomia do(a) professor(a) frente a esse processo. Ademais, há de se considerar os processos de formação docente para tal feito. Não é só da vontade do(a) professor(a) que depende o acontecimento educativo na Educação Básica. Há um conjunto de fatores estruturais e estruturantes que precisam ser levados em consideração.

Podemos perceber, ainda, que a maior tentativa da professora Gardênia ao longo de sua trajetória de vida-escolarização-profissão foi tomar o preconceito existente nos espaços que frequentou como ferramenta impulsionadora de seus sonhos para a concretização do projeto de futuro que havia construído no decorrer de sua vida. Evidenciamos então, que o conhecimento de si é uma categoria importante no movimento de reflexividade formativa na docência por carregar consigo uma dimensionalidade formativa que possibilita compreender as necessidades de inclusão e visibilidade de potências existentes em nossas escolas de Educação Básica.

O conhecimento de si que tomamos aqui está evidenciado nas narrativas que possibilitam ao sujeito da/na formação rememorar momentos vividos no decurso de sua vida, que constituíram e constituem suas experiências, sendo estas desveladas enquanto “experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 95).

Entendemos que conhecer-se a si mesmo é mobilizar os elementos que possam contribuir ao processo de interioridade que o sujeito precisa desenvolver, evocando um passado que é anunciado, no presente, como perspectiva de futuro, expondo e denunciando os fatos e momentos eleitos como importantes e necessários quando são invocados.

Coloca-se aqui a experiência de si como um fator intimamente relacionado ao processo educacional como prática social que evidencia as mobilizações que os sujeitos fazem de suas experiências e das experiências dos outros, aprendendo e apreendendo a partir da necessidade que temos de construir e transmitir experiências (PINEAU, 2014). Então, tais experiências deslocam-se, no sentido de valorização da vida e dos lugares em que estas são produzi-

das, bem como emanam dos sentidos, representações e significados constituídos nessas produções.

Uma das potencialidades do conhecimento de si eclode no processo de retomada das memórias de nossa trajetória de vida-escolarização-profissão, como uma maneira de redimensionar nossas práticas docentes em outra direção que não perpetue os modelos de uma sociedade calcada na padronização. Tais práticas inovadoras podem se ancorar em princípios que possibilitem o desenvolvimento das capacidades criadoras dos alunos, elevando a potência de sua condição de ser e estar no mundo.

Assim, com enfoque nesse redimensionamento de nossas práticas docentes, o conhecimento de si se coloca como uma perspectiva de outros espaços de formação por sinalizar a construção de uma educação que valorize os sujeitos em suas condições de existência, compreendendo que o seu ser-fazer engloba uma multidimensionalidade responsável pelo que Josso (2008) defende como projeção de si. Nessa lógica, evidencia-se a dinâmica de uma reorientação do sujeito, que se (re)posiciona diante de suas perspectivas de futuro, estas que são, por sua vez, reavaliadas, revistas e repensadas, como parte de sua exterioridade enquanto ser-sujeito.

A autora reitera que: “A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOSSO, 2008, p. 19).

O conhecimento de si nos oferece condições de desenvolvimento de uma formação docente baseada em perspectivas que valorizam e consideram, como elemento importante da construção de um fazer docente condizente

com o protagonismo dos que ensinam e dos que aprendem, a experiência daqueles que se encontram envolvidos no cotidiano das escolas de Educação Básica. Trata-se de um espaço de formação na escola pública que é prospectado a partir do conhecimento de si e do outro, colocando-se, então, como uma condição que emerge da vontade do docente em se predispor a conhecer a si mesmo como pressuposto para o conhecimento do outro, focado em um processo de unicidade e alteridade, pelo qual se coloca, *a priori*, a relação do docente consigo mesmo e, *a posteriori*, a relação com o outro.

Nesse caso, Josso (2010) reitera que esse é um momento em que o docente tem a percepção de uma consciência que deve ter sobre si mesmo, ressurgindo do coletivo, cultural e biológico, e buscando sua individuação a partir da unicidade. Isso se dá a partir de um processo que envolve revisitar pontos significantes de nossas vidas e, mais especificamente, da nossa experiência como docente.

## A vida em ebulição: da negação do preconceito à produção de saberes educativos

*“Quem já sofreu preconceito? Vocês sabiam que o preconceito, ele pode ser utilizado como uma ferramenta para a formação de cérebros pensantes? Eu sou filha de um curtumeiro e de uma empregada doméstica”.* Com essas palavras a professora Gardênia inicia sua história de vida, já demarcando que ela também sofreu preconceito, mas que isso não a inibiu e nem invalidou a motivação de construir sua história de vida e profissional. Não é vergonhoso ser filha de curtumeiro e empregada doméstica. São condições sociais dadas, mas que não impediram a professora de buscar empreender esforços para auxiliar outros(as), estudantes negros e negras, em condições de vulnerabilidade

social, a desenvolverem o gosto pela escola e pela pesquisa em Química. O louvável, nessa narrativa, se implica com o reconhecimento de que a ação educativa esteja mobilizada no desejo de querer fazer algo mobilizado a superar o sofrimento que teve, como resposta demarcada pela luta ao combate ao preconceito. Desejar é possível sempre, embora as condições da escola, de estudantes e dos(as) professores e professoras nem sempre sejam favoráveis.

Gardênia revela em sua narrativa ter conseguido vários títulos e prêmios que a consagram como grande educadora e pesquisadora, mesmo tendo sua história de vida marcada pelo preconceito e por condição social de ser de família pobre. Dentre alguns, destacam-se o prêmio Faz diferença do jornal *O Globo*: personalidade 2017; medalha Theodosina Ribeiro 2018; homenagem e reconhecimento na Assembleia Legislativa de São Paulo; prêmios do Conselho Regional de Química (CRQ-IV): 2017, 2015 e 2014; e o prêmio Kurt Politzer de Tecnologia 2014.

Quando criança, a constituição identitária já se iniciava no processo de aprendizagem, evidenciando uma criança com desejos de aprendizagem pela leitura. Com apenas quatro anos, e sem ter se inserido em escola, a professora utilizava o que lhe era ofertado como possibilidade de aprender a ler. O jornal velho dos padrões de sua mãe, foram os primeiros elementos pedagógicos que Gardênia teve seu contato. Apenas com algumas instruções de sua mãe sobre o processo de leitura, a professora narra como fez para desenvolver essa aprendizagem, demarcando o início de seu processo formativo, ainda que não escolarizado. Em um trecho de sua narrativa, a professora nos diz que:

*Então minha mãe, como eu disse era empregada doméstica, quando eu tinha mais ou menos três anos e meio ela mudou de trabalho, foi trabalhar numa casa bem grande e como ela*

*me levava para o trabalho com ela, para eu ficar quietinha ela me ensinou a ler o jornal que chegava na casa que era o jornal Estado de São Paulo Estadão. Minha mãe estudou só até a 4ª série, é o antigo primário, já é o fundamental, meu pai até a 5ª série, aí ela me ensinava as palavras, aí eu peguei uma caixa de lápis de cor e ficava colorindo as palavras mais ou menos parecida e, até que um dia a patroa da minha mãe que era diretora de uma escola, ela foi até lá no quarto do fundo onde estava e falou: 'olha que bonitinho! Está colorindo o jornal?'. Eu disse: 'Não, estou lendo!'. Ela ficou espantada e perguntou que idade eu tinha e pediu para mim que lesse um pouco. Eu li perfeitamente o texto pra ela e, a partir daí, eu tive a minha primeira oportunidade na vida que já era início de ano já tinha completado quatro anos, ela falou com minha mãe: Eu posso levá-la para a escola durante uma semana? Se ela acompanhar a vaga é dela. (Gardênia, trecho de narrativa, 2018)*

O processo de leitura revela-se como o início de uma oportunidade de produção identitária de uma professora que tinha desejos, que estava motivada e que cria estratégias próprias para conseguir ler. O fato de colorir as palavras parecidas no jornal é uma forma de leitura, de atribuição de sentido para o que é semelhante. As cores não eram dispostas para a função de colorir o jornal, como equivocadamente a patroa analisou, mas como ferramenta estrutural para apreensão de formas lexicais, formas silábicas, de identificação mórfica das palavras. Estava Gardênia diante do momento de criação de estratégias próprias para o processo de alfabetização que ela mesma desenvolvia.

Trata-se, contudo, de uma história de vida marcada pela ideia de que a aprendizagem está fincada no sujeito e na relação que ele estabelece com o mundo e com o objeto que o cerca. Assim, a professora inicia o processo de leitura, ratificando a concepção de que a leitura faz parte do cotidiano de todas as pessoas, por isso ela é de grande relevância no

convívio social, principalmente em um mundo em que os meios de comunicação fazem-se presentes em grande parte dos lares, pois é através dos jornais, revistas, televisão, rádio e internet que nos mantemos informados das notícias do mundo. Aprender a ler, para Gardênia, significava uma coisa boa, uma coisa para ela ficar quieta para não atrapalhar a mãe no serviço. Mas ao poder ir para a escola e acompanhar as demais crianças, a alfabetização ganhou outro lugar, tornando-se mesmo um processo pelo qual Gardênia se tornou capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito. Gardênia inicia-se na travessia de sua formação, validando o que Moll (2009, p. 179) considera sobre a alfabetização.

A Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela 'interação' entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confrontam a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar.

A interação de Gardênia se dava com o objeto de conhecimento que adquiria, que na alfabetização eram as palavras do jornal *Estadão*. Ademais, esse processo se intensificou pela curiosidade, pelas estratégias da mãe e com a inserção na escola. Esses elementos fizeram a professora lograr o início de seu percurso formativo, galgando espaços outros que foram permitindo a professora constituir-se um sujeito que produz um modo peculiar de tecer a docência em Química, valorizando e motivando os processos de leitura e de produção do conhecimento em pesquisas na área de Química. A primeira oportunidade na vida de Gardênia se inicia com a entrada na escola com apenas quatro anos. Daí se inicia toda a escolarização. Foi uma trajetória de muitas humilhações e de preconceitos, mas Gardênia vai logrando espaço na sua formação inicial

de Educação Básica, até chegar à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Em sua narrativa, o percurso formativo foi marcado por muita dificuldade, por extrema condição de precarização da condição social de uma jovem que não tinha recursos para alimentação e nem para transporte. Mas a motivação e o desejo de trilhar uma carreira fizeram de Gardênia uma estudante que enfrentou as agruras da vida, tirando disso lições para poder desenvolver uma compreensão de si e de sua própria história como elementos que pudessem oportunizar a ela a persistência para continuar estudando e constituindo-se profissionalmente.

Apesar de uma narrativa imbricada nos aspectos pessoais das condições desfavoráveis que a colaboradora enfrentou em sua vida, é interessante notar que em se tratando da educação escolar brasileira, as condições desfavoráveis precisam integrar a base de reflexões coletivas e de lutas contra a precarização do trabalho do(a) professor(a). Não se trata de se validar apenas a dimensão pessoalizada de uma professora que afirma negar a vitimização como forma de construir superação. Se somos vítimas, é preciso reconhecer tal condição e a partir dela provocar lutas insurgentes nos contextos em que cada um(a) vive. A narrativa, serve, também, para mostrar o outro lado das dimensões experienciais do sujeito, em que se reforça a necessidade de lutas contra o preconceito e de reconhecimento de injustiças que são cometidas diuturnamente com professores(as) e estudantes no espaço escolar. Reconhecer a vitimização é um processo de insurgência e de modos de tecer lutas contra o sistema que vitima educadores(as), tornando-os(as), muitas vezes, conformados(as) com as situações de precarização com as quais vivem.

As dificuldades da vida de Gardênia são tomadas como ponto de reflexão que ela mesma faz para poder compreender a motivação

que tem para ensinar e para superar com os estudantes da Educação Básica as dificuldades que enfrentam. Foi daquilo que a tocou, que a moveu, que só aconteceu com ela, daquele jeito e com mais ninguém, como nos diz Larrosa (2002), que Gardênia reflete sobre a sua chegada na universidade e sobre as dificuldades que enfrentou neste período e percurso. A esse respeito, a professora nos conta que:

*Ficamos felizes da vida. Aí caiu a ficha! Tá, escolhi ali, conversei com os professores escolhi a Unicamp, mas como morar em Campinas? Fomos lá fazer a matrícula, então encontramos um pensionato. Só que não estava incluído numa alimentação, café da manhã, e nada disso. Mas a universidade era período integral. Ali na UNICAMP o pãozinho que vinha, aquele pãozinho pequeno que vinha no bandejão todos os dias, esse eu levava pra o pensionato, a noite era minha janta. E, sempre assim às vezes de uma fruta, banana, laranja também levava isso vai para ser o jantar, mas logo na primeira semana já preocupada como ia comer no final de semana, no pensionato não estava incluído nenhuma alimentação, não tive vergonha não pessoal! Conversei com as tias do bandejão, expliquei minha situação e pedir pra elas que se toda sexta-feira elas podiam arrumar pãezinhos pra eu comer no final de semana, toda sexta-feira que eu passava lá elas arrumavam uma sacolinha, colocavam de 8 até 10 pãezinhos. Essa era minha comida do final de semana eu não via a hora de chegar à segunda-feira para poder almoçar no bandejão, assim foi pessoal. (Gardênia, trecho da narrativa, 2018)*

As dificuldades fazem a vida de Gardênia ficar em ebulição, promovem movimentos de resistência e resiliência, dando a ela as condições necessárias para superar todas as dificuldades e continuar trilhando seu percurso formativo. Ser negra, ser mulher pobre, filha de curteiro e de empregada doméstica não foram impedimentos para Gardênia estar na Unicamp, fazendo sua formação em Química e concluindo seu curso universitário com 17 anos de idade.



A Iniciação Científica foi uma possibilidade de Gardênia inserir-se no universo da pesquisa, além de poder ter um recurso para poder sobreviver na condição que se encontrava, comendo pães do bandeirão nos finais de semana, pois era o que lhe restava sem muitos recursos para sobreviver na árdua situação. A construção da identidade pessoal revela, também, a identidade profissional que se produz numa relação híbrida possibilitada por uma interface de vários entendimentos do que seja a identidade, fato que mesmo na literatura (auto)biográfica apresenta-se em diferentes enfoques, na medida em que permanece o desafio para elucidar a dicotomia entre *quem o sujeito é e quem é o profissional*.

No caso de Gardênia, vemos que a história de vida da professora entrecruza-se com a construção da identidade profissional, logo que a narrativa aponta para uma pessoa que enfrentou desafios na vida, entende e enfrenta os desafios na profissão docente. Ao analisarmos, a identidade revelada na narrativa de Gardênia, revisitamos a literatura na área da identidade profissional (DUBAR, 1997; LIBÂNEO, 2001; MARCELO, 2009) e adotamos uma abordagem psicossocial, interdisciplinar, ao mesmo tempo não sociologista e não psicologista considerando, inclusive, as críticas que no âmbito da Psicologia disseminaram a ideia da possível diluição dessa categoria, a partir da globalização. Nessa direção, inicialmente, percorremos o trajeto de análise da temática no âmbito da história de vida para entendermos a história construída no percurso da profissão docente que Gardênia desenvolve. Nesse aspecto, Gardênia evidencia um o perfil identitário estruturado numa dimensão de profissionalidade que tem a ver com o modo como ela desenvolve sua docência e faz as práticas educativas acontecerem com investimentos na pesquisa científica.

As práticas educativas que Gardênia desenvolve na docência revelam-se em dois campos principais: primeiro, pela relação com a sua própria história de vida e formação, na qual a professora busca reflexão e conhecimento de si para poder constituir-se enquanto uma docente com identidade em constante produção; segundo, pela relação com o outro e preocupação com a história de vida do próprio estudante, que emerge como centro do interesse pedagógico de Gardênia. Aliado a isso, o contexto educativo local, recheado por caracterizações e peculiaridades das instituições e localidades em que Gardênia trabalha, é tomado como elemento fundante para a produção de projetos de pesquisa com cunho didático para a produção de saberes. Em sua narrativa, ela nos conta como tudo isso aconteceu, mostrando sua preocupação com os estudantes e com a situação de aprendizagem em que estavam inseridos. Assim nos diz a professora:

*Aí comecei a desenvolver projetos únicos com os alunos. E o importante aí eu comecei, também, pessoal, a chamar para trabalhar, não aquele aluno que tem a melhor nota, melhor presença, não. Comecei a trabalhar com aqueles piores, aqueles que têm problemas com drogas e prostituição. Aí foi reunir pedir pra chamar esses alunos, aí marquei reunião e comecei a trabalhar com esses alunos que ninguém quer. Nós temos que tentar mudar a vida dessas pessoas porque senão o final temos o que é uma cadeia, a menina grávida ali bem cedo. Aí eu comecei a aliar o problema da escola que é evasão, ensino-aprendizagem com os problemas da cidade de Franca que são os resíduos gerados no setor coureiro-calçadista. Porque, não sei se vocês têm conhecimento, Franca é conhecida como a capital do calçado esse ano de 2018 programação de Franca produzir 27 bilhões de pares de calçados. Então uma coisa muito grande. Só que em compensação pessoal, a quantidade de resíduos gerada é muito grande ali, né. Aí comecei a desenvolver a pesquisa aliada aos problemas, repetindo isso, que são os resíduos gerados ali na cidade calçadista aqui na cidade. Esta ideia,*

*naquela cadeia produtiva, se você tem aí um sapato de couro uma bolsa de couro, tapete de couro bonito e o estofamento do carro. Então nessa cadeia produtiva aquele couro que chega do frigorífico no curto ele é beneficiado, vai trabalhar ali, depois, no final vai transformar isso que eu falei, calçado de couro. Então nessa transformação Franca gera por volta de 218 mil quilos de resíduos, 218 toneladas de resíduos por dia e Franca tem em torno de 370 mil habitantes que consomem uma quantidade diária de água equivalente ao dobro da população. Então, ou seja, vamos aliar se começar resolver projeto com esses alunos resolver esses problemas está resolvido, desenvolvemos ou seja vários projetos de pesquisa da e centos de algum deles aqui um deles nós conseguimos extrair o colágeno é aquele produto maravilhoso utilizado né em antirrugos utilizado nas indústrias alimentícias cosméticas e farmacêuticas, porque esse colágeno tradicionalmente no mercado ele custa em torno de 130 reais o quilo nós conseguimos extrair esse colágeno de um resíduo de couro que um empresário tem que pagar para depositar num aterro a um valor de 80 centavos o quilo. (Gardênia, trecho de narrativa, 2018)*

Ao analisarmos a narrativa, há elementos que são evidentes na constituição da docência que Gardênia desenvolve. Trazer para a Educação Básica a ideia de Iniciação Científica significa oportunizar a criação de estratégias de aprendizagem de pesquisa científica que a professora logrou em seu percurso formativo. Ela foi uma pessoa que sofreu preconceito, teve origem em família pobre, humilde e com uma história de vida marcada por sofrimentos, elementos que foram tomados como determinantes para insurgência de lutas e de produção da aprendizagem experiencial da docência em Química por homologia (SILVA E ALVES, 2020) de relações com os próprios estudantes. Nessa mesma lógica, Gardênia imprime em sua prática educativa uma estratégia que se principia pelo conhecimento de si e pela necessidade de estabelecer relações de aprendizagem com o outro, a partir de suas necessida-

de e dimensões formativas. Assim, a docência se efetiva por uma via de atuação a partir das experiências vivenciadas. A história de vida foi determinante neste percurso, como modo de construir sentidos para a pesquisa científica na Educação Básica, aliada aos problemas dos estudantes e da cidade.

O público-alvo dos estudantes por quem a professora se interessava apresenta um perfil problemático, pois são jovens que estão em vulnerabilidade social. São jovens de 14 anos, mas que já estão envolvidos com drogas, com iminência de gravidez precoce e com desmotivação escolar. Ao buscar atingir esse público, vemos que o conhecimento de si entra em cena e faz com que a professora possa validar possibilidades de construção de aprendizagens no campo da experiência, como algo que acontece, que toca e que move o sujeito. Assim, Larrosa (2015):

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2015, p. 48)

A experiência de ter vivido uma situação difícil em sua trajetória de vida e também por ter vivenciado oportunidade de estudar em grandes instituições e de ter trilhado processos de formação da Iniciação Científica fizeram com que Gardênia desenvolvesse preocupação e interesse em buscar envolver estudantes em situação de vulnerabilidade no campo científico, oportunizando aos jovens a condição de participarem de processos de formação em que a ciência passa a ter sentido na vida de cada um. Com esse modo próprio de desenvolver a docência, a professora acreditou nos(as)

jovens e os fez perceber como a Química pode sair do campo teórico para tornar-se um conhecimento prático e extremamente significativo na transformação social da realidade em que vivem.

A preocupação com os contextos locais de Franca, com o couro, e com a situação dos jovens, são elementos que transversalizam a prática educativa de Gardênia, caracterizando-a como um espaço dialógico e de produção de saberes para a Educação Básica. Segundo Nóvoa (2007), a profissão de professor(a) se constitui como espaço em que as fragilidades sociais impactam e descredibilizam a profissão. Na contemporaneidade, a identidade do profissional docente está sendo redefinida, no entanto há um enorme paradoxo. A escola transbordou e assumiu muitas funções (NÓVOA, 2007), como consequência disso, as atribuições dadas aos(as) professores(as) foram ampliadas se tornando ainda mais complexas. A sociedade conchama a escola e aos professores uma inovação pedagógica, que, por vezes, é negligenciada, gerando aos professores e à própria escola o desprestígio social. Segundo Nóvoa (2007, p. 12), “há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os(as) professores(as) têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo”.

No entanto, a professora Gardênia parece negar tal paradoxo ao desenvolver um trabalho que transcenda às próprias demandas da escola. Os saberes científicos, aliados às necessidades locais e dos(as) estudantes foram inseridos no contexto das práticas educativas da professora Gardênia, dando a ela a condição de mobilizar-se e de garantir que a educação faz a diferença, que gera autonomia e produção de saberes nos estudantes. As pro-

duções que ela gera e o envolvimento dos(as) estudantes implicam no gosto pela escola, no gosto pela educação e no atendimento naturalizado do espaço escolar, gerando o que Larrosa (2017) considera como elemento essencial e vital para se proceder o elogio da escola.

A inovação e a transformação de matéria-prima em ciência foram os caminhos que Gardênia encontrou para garantir que houvesse uma produção significativa de aprendizagem dos(as) estudantes. Isso tudo mobilizado pelo próprio conhecimento de si e pelos processos formativos que a professora trilhou em sua trajetória de vida. A inovação significou o envolvimento de jovens em vulnerabilidade no mundo da ciência, tornando-os capazes de se inserirem na escola que produz sentido para a vida e para a própria ação de estudar. Foram transformações de práticas educativas os caminhos que a professora encontrou para motivar e mobilizar os estudantes a seguirem um caminho que desse a cada um a autonomia para aprender de modo significativo.

## Considerações

Ao buscar compreender como o conhecimento de si revelado pelas trajetórias de vida, formação e atuação profissional possibilita a produção de distintos modos de viver e de fazer a docência, pudemos perceber que a reflexividade formativa do conhecimento de si vai sendo desvelada no movimento que a professora Gardênia realiza para pensar modos de envolver seus alunos e alunas na Iniciação Científica, produzindo sentidos outros que valorizam e propõem a inclusão daqueles e daquelas que estão à margem da sociedade por compor os grupos considerados minoria política na contemporaneidade.

O conhecimento de si se colocou aqui como elemento oportunizador do desenvolvimento de saberes e práticas docente da professora

Gardênia, por desencadear a partir de seu percurso de vida-escolarização modos de pensar e promover condições outras desveladas do movimento de não vitimização que convergissem como estratégias de ensino-aprendizagem e possibilidades de envolvimento de estudantes que compunham o cenário da evasão e da vulnerabilidade social.

Nesse sentido, as narrativas de si que a docente apresenta elucidam os percursos de vida-escolarização tomados como mote para seu envolvimento político-social na Educação Básica que evidencia o conhecimento de si como elemento de produção identitária, pois é nesse ínterim que a compreensão das ações educativas que a docente desenvolve toma consciência da consciência que tem a respeito do que sua trajetória pessoal pode promover na docência.

Então, o percurso formativo da professora é fundante para que a mesma promova condições que se coloquem como ações inovadoras da prática educativa na Educação Básica e sejam espaço de transformação. Isso decorre do processo que está embutido no movimento que a docente faz a partir da reflexão de si que sua trajetória de vida-escolarização lhe permite por ter vivido processos que desencadearam a construção de saberes experienciais associados aos saberes sistêmicos.

As narrativas de si se colocam aqui como potência formativa no conhecimento de si por garantir um movimento de reflexividade formativa importante e necessária para o fazer docente na Educação Básica em contextos de diversidade por possibilitar a valorização da subjetivação do processo de construção identitária constituído no fazer da experiência que cada sujeito tem a oportunidade de vivenciar. É a partir do conhecimento de si que são evidenciados os processos fundantes que motivam e instituem condições outras de se construir caminhos e percursos que valorizem os

contextos sociais em que estudantes da Educação Básica vivenciam, superando a vitimização e mobilizando sentidos para a participação efetiva numa formação de qualidade que seja projetos de futuros na vida desses estudantes.

Assim, o estudo nos permitiu perceber como o conhecimento de si fez com que Gardênia tivesse implicações com as práticas educativas de inserir jovens da Educação Básica no mundo da Iniciação Científica, desenvolvendo estratégias de pesquisa a partir das realidades de vulnerabilidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, aliando as práticas aos contextos emergentes da cidade de Franca. Nesse sentido, as aprendizagens experienciais foram determinantes para dar pistas à Gardênia do como fazer e o porquê fazer uma proposta de educação a partir da sua própria realidade. Os modos de fazer uma docência implicada surgem naturalmente das aprendizagens experienciais que estudantes e a professora vão construindo ao produzirem descobertas e a promoverem inovações no campo científico. Foi, portanto, pelo conhecimento de si que a inovação emergiu como possibilidade de transformação da realidade social e de desenvolvimento do conhecimento de si, necessários à docência e aos percursos formativos vivenciados pela professora e pelos(as) estudantes.

Há, no entanto, de se observar os limites da narrativa, que apontam para ficções de si, em que, ao narrar a sua atuação profissional, o sujeito deixa escapar elementos de euforia, que pouco dialogam com as dimensões factuais da realidade. Nesse sentido, as ideias de êxito pedagógico e de superação precisam ser vistas com certa relatividade, pois as narrativas não evidenciaram as dimensões de limitações do fazer docente. A centralidade nos processos, vistos como exitosos pela narradora, faz emergir a necessidade de discursos em torno da ideia do sempre possível e do(a) professor(a)

como salvador(a), como aquele(a) que faz missões impossíveis. É preciso, contudo, considerar que as histórias de vida e de atuação profissional são singulares e sofrem limitações nos próprios aspectos das ficções de si que se criam na euforia das ações do ato de narrar a si e aos seus feitos.

## Referências

- CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/charl/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-MRONKKQ\)/Downloads/228-117-PB.pdf](file:///C:/Users/charl/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-MRONKKQ)/Downloads/228-117-PB.pdf). Acesso em: 23 maio 2019.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades pessoais e profissionais**. Lisboa, Porto editora. 2005.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 31-59.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existência singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo VeigaNeto. — Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. (Org.) Tradução Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LIBÂNEO, José. O/a professor/a e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos (Ed.). **Organização e gestão da escola: teoria e prática** Goiânia: Alternativa. 2001. p. 62-71.
- Marcelo C (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, 1(8): 7-22. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8ª edição revisada e atualizada. Porto Alegre. Mediação, 2009.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- NÓVOA, A. **Desafios do/a professor/a no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007.
- PALOMO, Víctor. Um ritual de reinvenção de si. In: Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Mena Barreto Abrahão (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 61-76.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M. NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 91-110.
- SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus, [S. l.]**, v. 10, n. 1, p. e020104, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1499>. Acesso em: 19 maio 2021
- SILVA, F. O da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa** (Brasil) [en linea]. 2020, 15 (), 01-15. ISSN: 1809-4031. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducati>

[va/article/view/12960](#). Acesso em: 10 de maio 2021.

SOUZA. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 135-148.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão; narrar a vida. **Educa-**

**ção**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>. Acesso em: 23 maio 2019.

Recebido em: 03/06/2020

Revisado em: 18/12/2020

Aprovado em: 05/04/2021

**Charles Maycon de Almeida Mota** é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). *E-mail:* [charlesmaycon22@hotmail.com](mailto:charlesmaycon22@hotmail.com)

**Fabício Oliveira da Silva** é doutor e pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta instituição. Coordenador e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) da UEFS. Pesquisador no grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). *E-mail:* [fosilva@uefs.com](mailto:fosilva@uefs.com)

## O MESTRE “BARBOSA DE GODOIS” E A ESCOLA MARANHENSE

■ CESAR AUGUSTO CASTRO

<https://orcid.org/0000-0001-7650-895X>

Universidade Federal do Maranhão

■ SAMUEL LUÍS VELÁZQUEZ CASTELLANOS

<https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>

Universidade Federal do Maranhão

### RESUMO

Este trabalho centra-se nas reflexões de Barbosa de Godois registradas em suas publicações sobre a escola primária e os ramos da educação, que destacam sua atuação como pedagogo, intelectual e homem de governo; nos discernimentos expostos n’*O mestre e a escola* em 1911, que apontam a polaridade entre instrução e educação, destacando-se as diferenças e o consenso quando aprofunda nas tipologias da educação, tão necessárias para a efetivação do processo de ensino no ambiente escolar; e na polêmica registrada nos jornais entre o Inspetor da Instrução Pública (Antônio Lobo) e Godois como Diretor da Escola Normal e da Modelo, para a aprovação ou não da sua *Escrepta Rudimentar* de 1904, segundo as interpretações do método ativo no ensino da leitura. Nesse sentido, inquirir sobre Barbosa de Godois no âmbito da instrução primária no Maranhão e seu papel como professor e intelectual da educação se faz necessário para compreendermos os constrangimentos que lhe foram impostos ao propor suas ideias pedagógicas no cenário público de ensino, as concepções que defendia sobre instrução popular e educação prática do povo no contexto da escola graduada, assim como sua trajetória como pessoa no cerne da instrução local.

**Palavras-chave:** Barbosa de Godois. Educação no Maranhão. Instrução primária. Ramos da Educação. Pensamento pedagógico.

### ABSTRACT

### THE MASTER “BARBOSA DE GODOIS” AND THE MARANHENSE SCHOOL

This work focuses on the reflections of Barbosa de Godois recorded in his publications on the primary school and the branches of edu-



cation, which highlight his performance as a pedagogue, intellectual and man of government; in the insights exposed in *O Mestre and the school* in 1911 that point out the polarity between instruction and education, highlighting the differences and the consensus when it delves into the types of education, so necessary for the effectiveness of the teaching process in the school environment; and in the controversy recorded in the newspapers between the Inspector of Public Instruction (Antônio Lobo) and Godois as Director of *Escola Normal and Modelo*, for the approval or not of his 1904 Rudimentary Script, according to the interpretations of the active method in the teaching of reading. In this sense, inquiring about Barbosa de Godois in the context of primary education in Maranhão and his role as a teacher and educational intellectual is necessary to understand the constraints that were imposed on him when proposing his pedagogical ideas in the public teaching scenario, the conceptions he defended on popular instruction and practical education of the people in the context of the graduated school, as well as his trajectory as a person at the heart of local education.

**Keywords:** Barbosa de Godois. Education in Maranhão. Primary education. Education branches. Pedagogical thinking.

## RESUMEN

## EL MAESTRO “BARBOSA DE GODOIS” Y LA ESCUELA MARANHENSE

Este trabajo se centra en las reflexiones de Barbosa de Godois registradas en sus publicaciones sobre la escuela primaria y las ramas de la educación, que destacan su desempeño como pedagogo, intelectual y hombre de gobierno; en las reflexiones expuestas en *O Mestre y la escuela* en 1911 que señalan la polaridad entre instrucción y educación, destacando las diferencias y el consenso cuando se profundiza en las tipologías de educación, tan necesarias para la efectividad del proceso de enseñanza en el ámbito escolar ; y en la controversia registrada en los periódicos entre el Inspector de Instrucción Pública (Antônio Lobo) y Godois como Director de la *Escola Normal y Modelo*, por la aprobación o Escritura rudimentaria de 1904, según las interpretaciones del método activo en la enseñanza de la lectura. En este sentido, indagar sobre Barbosa de Godois en el ámbito de la educación primaria en Maranhão y su papel como docente e intelectual de la educación es necesario para comprender las limitaciones que se le impusieron al proponer sus ideas pedagógicas en el escenario de la enseñanza pública, el concepciones que

defendió sobre la instrucción popular y la educación práctica de las personas en el contexto de la escuela egresada, así como su trayectoria como persona en el seno de la educación local.

**Palabras clave:** Barbosa de Godois. Educación en Maranhão. Educación primaria. Ramas de la educación. Pensamiento pedagógico.

## Introdução

Este trabalho centra-se nas reflexões de Godois registradas nas publicações sobre a escola primária e os ramos da Educação<sup>1</sup>, que destacam sua atuação como pedagogo, intelectual e homem de governo; nos discernimentos expostos n’*O mestre e a escola* em 1911, que apontam a polaridade entre instrução e educação, destacando-se as diferenças em causa e o consenso em uso quando aprofunda nas tipologias da educação, tão necessárias para a efetivação do processo de ensino no ambiente escolar; e na polêmica registrada nos jornais entre o inspetor da Instrução Pública (Antônio Lobo) e Godois como diretor da Escola Normal e da Modelo, para a aprovação ou não da sua *Escrepta Rudimentar* de 1904, segundo as interpretações do método ativo no ensino da leitura.

A concepção de criança empregada nos seus escritos, que parte da racionalidade da infância e da relevância das inteligências infantis no trabalho escolar desde um viés pedagógico e psicológico, e no trabalho da escola, numa perspectiva sociológica, independentemente da forma escolar de escolarização vigente, assim como o lugar que ocupa o ensino maranhense e as modalidades de escolas se comparadas aos modelos e às modalidades adotadas em países como França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, que embora não

tenham modificado a forma escolar fundada na relação pedagógica, tentaram inovar na distribuição dos tempos e na organização dos espaços ao impor-se o método ativo ou de lições de coisas como caminho da pedagogia moderna baseada na intuição e no proceder do professor tendo como foco o aluno, mostram as especificidades locais no decurso do ensino primário maranhense e as nuances que engendraram a formação de professores, a aplicação das reformas educacionais no estado e o papel dos intelectuais que pensavam, faziam e sentiam o ato educativo no seu valor ontológico.

Nesse sentido, inquirir sobre Barbosa de Godois no âmbito da instrução primária no Maranhão e seu papel como professor nos ramos da Educação se faz necessário para compreender os constrangimentos que lhe foram impostos ao propor suas ideias pedagógicas no cenário público de ensino, as concepções que defendia sobre instrução popular e educação prática do povo no contexto da forma escolar de escolarização da escola graduada, assim como sua trajetória como pessoa pública no cerne da instrução local.

Abordarmos a contribuição de Barbosa de Godois para a educação maranhense nos primeiros anos do período republicano sob a perspectiva dos estudos (auto)biográficos, apresenta-se como um duplo desafio. Primeiro de tentar situá-lo no âmbito do “movimento renovador” da educação pública no Estado proposta pelo governador Benedito Leite, a partir da criação da Escola Normal, da Escola Modelo,

<sup>1</sup> *Instrução cívica (Resumo Didático)* – Maranhão, 1900; *História do Maranhão* – Maranhão, 1904, 2 volumes; *Escrepta rudimentar* – São Luís, 1904; *O mestre e a escola* – Maranhão, 1911; *Higiene pedagógica* – São Luís, 1914; *Os ramos da educação na Escola Primária* – São Luís, 1914.

dos grupos escolares e dos jardins de infância e da abertura de vários espaços voltados para a instrução do povo, a exemplo da biblioteca pública. O segundo, entender o complexo e fértil debate sobre os fundamentos teóricos e metodológicos dos estudos que tomam como referente a (auto)biografia, posto que escrever sobre o outro exige penetrar em espaços e temporalidades que nem sempre somos conhecedores, agindo em certa medida como invasores da vida e do pensamento de quem nos metemos a falar das “razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (PASSEGGI; SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 370).

As obras de Godois voltadas especificamente para a educação traz de maneira clara uma *escrita de si*, na medida em que reproduz as suas experiências como professor e gestor de instituições de ensino público. Demarcando, assim, um lugar social e a sua inserção profissional (CATANI e VICENTINI, 2011) no contexto da primeira república, como ele deixa claro na introdução d’*O mestre e a escola* ao afirmar que a obra é um “testemunho docente” (GODOIS, 2010, p.67), isto é, a sua escrita além de evidenciar o pensamento educativo presente à época, narra o modo como concebia a educação e as maneiras possíveis para a superação dos “obstáculos pedagógicos” (GODOIS, 2010, p. 68):

Entender como os sujeitos interpretam as situações educacionais de seus tempos, ou sejam como significam suas experiências educacionais, que podem ser traduzidas como atividades de biografização [...] permite-nos olhar a história da educação pela subjetividade desses sujeitos. Não apenas buscar o que aconteceu, mas como os narradores significam os fatos históricos, a partir de suas histórias de vida. (HONORIO FILHO; ERBS, 2020, p. 139)

Para a redação deste texto, nos valem dos escritos de Godois sobre Educação, com especial destaque para *O mestre e a escola* por considerarmos a sua obra mais densa e na qual o autor critica e apresenta alternativas para a melhoria da instrução pública brasileira e, em especial, a maranhense.

## Barbosa de Godois: trajetória docente

Quando enveredamos pelo ensino maranhense nos finais do século XIX e início do XX, Barbosa de Godois, como figura emblemática (1860-1923), representa no só o pensar e o agir de alguns intelectuais, juristas, literatos e jornalistas em favor da instrução, como também homens de governos que dedicaram sua vida ao setor público (FERNANDES, 2003).

*Barbosa de Godois* nasceu em São Luís, a 10 de novembro de 1860 e faleceu no Rio de Janeiro, a 4 de setembro de 1923. Aos 24 anos, embarca para Recife para cursar Direito. De volta para São Luís, exerce a função de procurador federal. Mas foi na docência que se destacou em todo o estado, como professor, diretor da Escola Normal e da Escola Modelo e idealizador dos grupos escolares e professor de História e Instrução Cívica e Pedagogia

Com forte inserção na política cultural maranhense contribuiu na fundação da Academia Maranhense de Letras (AML) e na revitalização do epíteto de São Luís, como Atenas Brasileira, contribuindo, assim, com uma vasta produção publicada na imprensa local. Contudo, destaca-se os seus escritos sobre Educação, os quais dividimos em duas tipologias. A primeira, aquelas que se destinam a discutir a educação em seus aspectos gerais, a saber: *Instrução cívica* – Resumo didático (1900); *Síntese da história da educação* (1900); *Cantos escolares* (1900); *O mestre e a escola* (1911); *Higiene pedagógica* (1914); e *Os ramos da educação na*

*Escola Primária* (1914). A segunda tipologia, os livros didáticos que se destinavam aos alunos da Escola Normal e Escola Modelo: *Um programa de história* (1900); *História do Maranhão* (1904, 2 volumes); e *Escrita rudimentar* (1904).

Nesse sentido, como fundador da AML em 1908<sup>2</sup> e como diretor das Escolas Normal e Modelo (1889 e 1900), dedicou sua vida à defesa dos princípios da instrução para todos, continuando com a obra do pedagogo maranhense Antônio de Almeida Oliveira<sup>3</sup>, o qual ocupou a cadeira nº 1 na AML que leva seu nome (MORAES, 2008. p. 15).

Em defesa do ensino público, vários escritos de natureza distinta foram publicados em São Luís, para além dos livros já mencionados: trabalhos como *Cantos escolares*, *Um programa de história* e *Síntese histórica da educação* fazem parte da produção; como também a *Instrução cívica: resumo didático* (1900) para as aulas dos(as) normalistas, quando “[...] inicia seu magistério nesse modelar estabelecimento de ensino, que tantos e tão relevantes serviços prestou a nossa terra” (MORAES, 2008. p. 14), reunindo aqui registros e preleções de 1889, que foram organizados para as aulas de instrução cívica segundo o programa da disciplina.

A escrita *À memória do Dr. Benedito Leite Pereira Leite* (1905), assim como a *História do Maranhão: para uso dos alunos da Escola Normal*, editada esta última em 2 tomos pela

2 Entre outros intelectuais, como: Alfredo de Assis Castro (1881-1977); Antônio Lobo (1870-1916); Astolfo Marques (1876-1918); Corrêa de Araújo (1885-1951); Clodoaldo Freitas (1855-1924); Domingos Barbosa (1880-1945); Fran Paxeco (1874-1952); Godofredo Viana (1878-1944); Inácio Xavier de Carvalho (1871-1944); Ribeiro do Amaral (1853-1927); e Vieira da Silva (1887-1940).

3 Antônio de Almeida Oliveira nasceu em Codó, a 17 de outubro de 1843, e faleceu a 27 de outubro de 1887. Publicista e pedagogo; jurista e parlamentar. Bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, cedo trocou o magistério público pela advocacia, abraçando, por fim, a política. Deputado-geral pelo Maranhão, presidente de Santa Catarina e Ministro da Marinha; foi sócio do Ateneu Maranhense e era oficial da Ordem da Rosa. Fundou, com Enes de Sousa, a Biblioteca Popular e, com João Coqueiro e Mendes Pereira, a Escola Onze de Agosto.

tipografia Ramos d’Almeida em 1904, também fazem parte deste acervo. Em 1902, ao iniciar o curso de História do Maranhão na Escola Normal, seguindo a reforma do instituto de separar esta matéria dos conteúdos tratados na História do Brasil, faz com que os temas das preleções ministradas nesse ano se publiquem posteriormente nessa última obra; embora, mesmo sendo de extrema relevância para o sistema público de ensino, como resultado do curso da história local tornara-se uma raridade bibliográfica.

Nesse contexto, se apresentaram por vias múltiplas certas instituições destinadas à instrução pública com a finalidade de mostrar o quanto o novo regime político tinha transformado esse ramo de “civilidade e progresso” (GODOIS, 1911 p.32) a partir das mudanças dos espaços físicos e da incorporação de objetos materiais adquiridos na Europa e nos Estados Unidos; ou seja, “no campo do Ensino, a modernidade já adentrara as salas de aula, representado [...] pela *Sala de aula de química* e de desenho [do Liceu e da Escola Normal] (MARTINS, 2006, p. 98, grifo nosso).

Esses objetos vinham ao encontro do movimento de renovação pedagógica maranhense, que se daria pela melhoria da formação docente, reformas e construção de edifícios escolares e a adoção de objetos e mobiliários escolares, a serem incorporados nos grupos escolares, considerados por Godois (1910) como sinônimo de progresso e de civilidade e que conduziria o Maranhão a se igualar os estados do sul do Brasil e as nações civilizadas. Nesse aspecto, Godois, assume uma defesa da importância do estado fornecer esses artefatos a todas as escolas do Estado, de modo a reverter o “marasmo histórico da educação” (GODOIS, 1911 p.62) que impedia o Maranhão de manter as glórias literárias do passado.

No ambiente escolar dessas instituições, certo *glamour* emanava como resultado do re-

quinte dos móveis, das salas repletas de equipamentos científicos e das paredes decoradas com figuras, o que em tese possibilitaria ao estado reacender sua insígnia de *Atenas Brasileira* como afirma Artur Azevedo ao visitar o espaço destinado a sua terra na exposição do Rio de Janeiro: “Cheguei agora do Maranhão. Está muito melhorada minha terra, mas eu ainda a conheço bem” (PERDIGÃO, 1908, p. 17).

No entanto, na contramão dessas hierarquizações e visando a instrução como direito de todos, Antônio de Almeida Oliveira – patrono de Godois na AML – na obra *O ensino público*, já tinha defendido que os espaços escolares se denominassem como “Escolas Populares” por se voltarem para a formação de todas as esferas da sociedade, sendo esta a marca indelével das diferenças entre os princípios monárquicos e republicanos referentes ao ensino; “estes [últimos deixariam ao] povo o poder de governar-se, dando-lhes na instrução [...] o meio de saber de onde parte e para onde vai. Aqueles repousando em princípios contrários sempre se mostra[ra]m amigos das trevas” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Essa obra publicada em 1873 não só foi a primeira no Brasil que tratou as questões pedagógicas com profundidade segundo Godois (1910), apresentando ampla e consistente defesa da escola pública e popular, da liberdade de ensino e da formação docente, dentre muitas outras temáticas que a fazem uma referência importante quando tratamos da instrução no oitocentos; como também orientou as políticas educacionais que sustentavam a Sociedade Onze de Agosto, na medida em que o autor por ser um de seus membros, tentou efetivar suas ideias nessa instituição.

A criação da Sociedade Onze de Agosto foi uma iniciativa de intelectuais maranhenses, notadamente Antonio de Almeida Oliveira e João Antonio Coqueiro, com o apoio de Martiniano Mendes Pereira e Manoel Jansen Pereira. O primeiro, formado em Direito na Faculdade

de Recife<sup>4</sup>, teve uma importante participação na política local, ao fundar *O Democrata* como primeiro jornal dedicado a defender os princípios republicanos, e inaugurar na província uma “espécie de universidade popular em conferências públicas, criando com [...] Eneas de Sousa, [a] Biblioteca Popular” (MARQUES, 1971, p. 81). O segundo, doutor em Ciências Físicas e Matemáticas pela Universidade de Bruxelas e bacharel em Ciências pela Faculdade de Ciências de Paris, foi um dos criadores do *Jornal da Lavoura* e autor de várias obras didáticas, entre as quais, o famoso *Tratado de Aritmética e Curso Elementar de Matemática* “[...] escrito [aos] 18 anos de idade, [teve] grande aceitação no Brasil como em Portugal, [recebe] elogios dos matemáticos da época P. Renoux e L. Tarbouriech, [e é] até hoje considerada uma das melhores do seu gênero” (SOARES e SILVA, 2016, p. 114), o que justifica que fizesse parte do programa do ensino liceal.

Barbosa de Godois, quando escreve ao governador Luis Dominguez para oferecer-lhe o primeiro exemplar d’*O mestre e a escola* em janeiro de 1911, em agradecimento pela publicação da imprensa oficial, referencia a “adiantada organização escolar” em defesa do ensino local. Ao registrar que era o “[...] primeiro exemplar que sai[a] das oficinas [...] cuja publicação na Imprensa Oficial [Dominguez permitira] que continuasse” (GODOIS, 1911, p. 14), esclarece que para além de dar a conhecer as condições do ensino maranhense, “fora daqui” a quem o lesse, também prestava merecida homenagem a Benedito Leite, “[...] cuja feliz iniciativa e enérgica decisão se deve o desenvolvimento que a instrução pública adquiriu em nossa terra, nos últimos anos” (GODOIS, 1911, p. 14).

4 Nasceu em 1837 e dedicou-se ao ensino da Matemática, sendo professor da Sociedade Onze de Agosto, da Casa dos Educandos Artífices e do Liceu Maranhense; como também diretor do Colégio Pedro II e do Externato do Ginásio Nacional.

No prólogo dessa obra, compara as diferenças existentes entre os Estados Unidos à época com respeito à atuação do governo na instrução por meio do *Bureau of Education* de *Washintong*, encarregado da verificação, inspeção e estatísticas escolares, via inspetores e o tipo de ensino oferecido nas escolas modelos, fundamentando no princípio associativo como força social derivada de legados e doações que revelam “[...] a consciência do povo de que na instrução popular se firma a grandeza da nação” (GODOIS, 1911, p. 7) ou da iniciativa individual; com o papel exercido pelo governo maranhense na pessoa de Benedito Leite e seu empenho com a instrução primária local, segundo sua solicitude e entusiasmo como homem de lei, que a partir de orientação segura e consciência exata do aspecto político e social que engloba esse nível de ensino, realizou reformas para sua efetivação e desenvolvimento, auxiliando-se de políticos, literatos e educadores, para além dos que pregavam constantemente a supressão das Escolas Normal e Modelo “[...] sempre que surg[ia] à tona a questão da finanças do Estado” (GODOIS, 1911, p. 5).

A reforma de 1899, ao ampliar o programa Escola Normal e ao anexar a regulamentação da Escola Modelo inaugurada em 1900, como campo de observação dos processos de ensino para os exercícios dos alunos-mestres, “[...] imprimio na instrução primária do Estado um impulso vigoroso [...]” (GODOIS, 1911, p. 3), dando nova orientação aos estabelecimentos públicos e particulares que gradativamente foi assumida, alterando-se os programas, modificando-se os métodos e exigindo-se para auxiliarem o ensino as normalistas diplomadas.

Se se pode afirmar que a França no seu processo de expansão capitalista, embora tratasse de penetrar em uma região aparentemente dominada pelo mercado inglês, so-

mente consegue ocupar um segundo lugar de importância comercial para o Brasil – entre 1850 a 1880 –, em decorrência de interesses econômicos e culturais estabelecidos entre ambos países, que influenciavam de certa maneira, não só no plano político, econômico e social, como também no nível da cultura e da instrução na nação (BITTENCOURT, 2008); indicativos com respeito à instrução pública pós-Império, e especificamente à escola primária, apontam que o método ativo ou lições de coisas como horizonte da pedagogia moderna foi ocupando lugar de destaque na formação de professores e nas maneiras de se ensinar. Os aprofundamentos no campo da psicologia da criança e na sociologia da infância foram marcando a deliberação de ações e as tomadas de posições, assim como os princípios das escola nova proferidos no início do século XX em função da aprendizagem, para além da mera transmissão de conteúdos, fizeram com que Brasil não só se comparasse com o contexto francófono tomando algumas iniciativas, como também com o cenário norte-americano; embora a ligação com a França para além da suposta “implantação de modelos estrangeiros” no território nacional quanto à produção cultural, além dos econômicos, encontrem-se três aspectos principais (CASTELLANOS, 2010 p.67): 1) a aproximação do catolicismo à mentalidade francesa considerando-se universalista e mais afinada aos valores religiosos em contraponto ao protestantismo; 2) a concepção de educação moderna e necessária de consumo tornando-se uma mercadoria proveitosa para os jovens brasileiros na construção de um processo civilizador; e a identificação com o desenvolvimento econômico francês, estimado até meados do século XIX predominantemente agrário, trazendo consigo uma política industrial mesclada pelos interesses da produção agrícola que exerceu “[...] um

papel substantivo na construção do saber escolar a ser disseminado, incluindo a organização curricular e a literatura que acompanhava” (BITTENCOURT, 2008, p. 72).

Nesse sentido, segundo Godois (1910), os estados norte-americanos derramaram a instrução em cinco ambientes de ensino, nas escolas isoladas (de um só mestre) e nas quatro modalidades de escolas graduadas que glosam várias denominações segundo o currículo proposto: na Infant school, onde se ministrara Leitura, Escrita e Cálculo, conjuntamente com as disciplinas de Desenho, Música, Geografia, Moral e Línguas (alemã e inglesa); na Primary School que agregavam ao programa anterior as disciplinas de História, Aritmética, Álgebra e Física; na Grammar School, que além do fluxograma ampliado, também a Economia política, Ciências físicas e naturais, Cosmografia, Lógica, Latim e Grego faziam parte do currículo; e, por último, na High School, cujo programa corresponde aos dos cursos superiores.

Ao comparar o programa dessas três primeiras escolas graduadas dos estados norte-americanos com o currículo dos institutos brasileiros e maranhenses, Godois reconhece que a instrução primária se organizou em moldes mais modestos no intuito de satisfazer as exigências modernas condensando-se num só instituto, o que se fazia lá em três: a escola primária de um só mestre (escola isolada) e a escola primária de mais de um mestre (a escola Modelo e os Grupos Escolares), considerados estes últimos, atualmente, também como escolas reunidas ou escolas de verdade segundo suas especificidades (CASTRO e SILVA, 2016, p. 287); critério de um só programa de escola elementar que “desde 1894, ganhando terreno nos Estados Unidos, onde o programa da “National Association of Education” est[ava] sendo generalizado” (GODOIS, 1911, p. 6).

Por outro lado, concorda com Benedito Leite<sup>5</sup>, que para atingir-se o ideal em matéria de instrução popular, era necessário compreender-se que não é uma questão de interesse privado ou que diretamente afetasse o Estado, e sem um assunto de interesse coletivo “[...] presa directamente no bem estar público e à ordem pública” (GODOIS, 1911, p. 4); deplorável contradição que se viveria num regime democrático, sem a escola difundida largamente e sem esclarecer nas consciências os termos de civilidade sustentados no conhecimento racional dos direitos e deveres para se viver em sociedade. Escola que já era defendida pela Revolução Francesa há dois séculos, como a grande força no organismo político que assume a hierarquia de instituição social, tendo sua função desde então determinada; “[...] comprehendel-a devidamente— eis a questão que se apresentava” (GODOIS, 1911, p. 4), contrapondo-se à “infância da instrução primária”, uma instrução correspondente à época e à missão vasta a que se destinara.

## Barbosa de Godois e Antônio Lobo: polêmicas sobre a questão do livro

*Escrepta Rudimentar*, de Barbosa de Godois (1904), é uma cartilha destinada à instrução/educação da mocidade, no intuito que aprendesse a ler pelos princípios do método analítico que foram prescritos no programa de ensino elaborado pelo fluminense João Köpke para a Escola-Modelo “Benedito Leite”<sup>6</sup>. Instrução enquanto conteúdos específicos e métodos no ato de ensinar a ler; educação, enquanto formação de valores morais via leitura que instituíssem

5 Embora militassem em campos políticos opostos (Leite, partido federalista e Godois, partido republicano), mesmo assim, trabalharam juntos no terreno da Instrução Popular.

6 Criada pela Lei nº 155, de 6 de maio de 1896, pelo governo de M. I. Belfort (1895), mas instalada somente em 1900.



uma civilidade que garantisse indivíduos bons e probos. Essa instituição anexa à Escola Normal foi destinada à escolarização primária de alunos e alunas, e direcionada ao ensino e a aprendizagem apoiados na memorização via exercícios práticos. No entanto, em defesa de uma escola representativa da pedagogia moderna que se caracterizava pelo ensino simultâneo e graduado, pela aplicação do método intuitivo que tinha como premissa a aprendizagem por meio dos sentidos, e pela análise apurada para a aprovação, adoção e usos do livro didático, especialmente, aqueles destinados à leitura (CASTELLANOS, 2010), Antônio Lobo, como inspetor da Instrução Pública, a indefere.

Os argumentos para tal ato se sustentam nas divergentes interpretações e na polarizada apropriação do método ativo para a iniciação da leitura, uma vez que o livro em avaliação apresentara “[...] para ao início da língua materna, processo oposto ao indicado pelo programa da citada escola [...]” (MÉTODO, 1911, p. 2). Segundo Lobo, o método intuitivo prescrevia a escolha criteriosa das frases utilizadas para o leitor iniciante – como aspecto relevante a ser considerado no ensino da leitura – que respeitasse as fases da criança e a sua capacidade de assimilação gradativa, exigindo-se das professoras tirar “[...] os elementos para os seus exercícios do meio escolar ou dos alunos” (PARECER, 22 abr., 1911, p. 3), os quais, por meio das sentenças propostas, deveriam “[...] traduzir idéas e fatos que lhes [fossem] familiares e que lhes [atraíssem] a atenção, pelo estimulador interesse que nos seus espíritos, [pudessem], com segurança, despertar” (PARECER, 22 abr., 1911, p. 3). Em outras palavras, deveriam procurar-se estratégias que estimulassem a leitura inteligente em detrimento da leitura mecânica, tão contraindicada pelo programa oficial<sup>7</sup>.

7 Decreto nº 7, de março de 1900, que regulamentava o funcionamento da Escola-Modelo, recomendando o en-

Contudo, na contramão determinava os exemplares aprovados por portaria, que em dita modalidade de escola se deveriam adotar: para a iniciação da leitura no primeiro ano (LIVROS, 1911, p. 7), a *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto; para o segundo, o 1º e o 2º *Livro de leitura*, de João Köpke; e para o terceiro ano, os 3ºs *Livros de leitura*, deste último autor, conjuntamente com o de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Já para o quarto ano, os 4ºs *Livros*, de Felisberto Carvalho e de Köpke; o *Florilégio Contemporâneo* (deste autor) e a *História da América*, de Rocha Pombo para o quinto; indicando para o sexto a *Antologia Nacional* de F. Barreto e Carlos Laet (ANTOLOGIAS, 1911, p. 4).

A disputa travada durante meses sobre o método analítico entre Barbosa de Godois (diretor das escolas Normal e Modelo) e Antônio Lobo (diretor do Liceu Maranhense) versa em deliberar se esse livro seria utilizado ou não na iniciação da leitura dos alunos do 1º ano, uma vez que a cartilha já tinha sido adotada no mesmo estabelecimento para o ensino da escrita, antes da reforma da educação primária realizada por Benedito Leite em 1910, quando o seu diretor cumpria a função de inspetor em exercício.

Dessa forma, se Godois recorre ao governador do estado, Luís Domingues (1910-1914), para que Lobo justificasse seu parecer contrário, afirmando de antemão que enquanto a questão não se resolvesse continuaria a utilizá-lo (OFICIO, 1911), por explicar na introdução que o ensino da leitura deveria partir-se “[...] da sentença para a palavra e desta para syllaba e letras [...]” (PARECER, 22 abr. 1911, p. 3), segundo o programa oficial; por outro lado, o inspetor da instrução pública se posiciona afirmando que essa simples interpretação do método não justificava sua aprovação e adoção, ao apontar aspectos desfavoráveis que

sino intuitivo nas escolas públicas primárias e prescrevia o método analítico para a iniciação da leitura.

interfeririam na compreensão e interesse das crianças pelas lições expostas.

Entre as críticas proferidas, argumenta que: 1) a falta de clareza e atração – fundamentais na elaboração das sentenças de uma cartilha analítica – na qual o entendimento das metáforas utilizadas, como “a flecha corta o espaço” e “O céu é um escrínio de beleza”, fugiam até da própria compreensão dos adultos (PARECER, 24 abr. 1911, p. 2); 2) o uso de passagens duvidosas, como “a gula é o pecado de tua avó” (PARECER, 25 abr. 1911, p. 3), opostas à formação do caráter, fazia da escola primária um espaço que se devia transformar cada vez mais “[...] num factor poderoso de cultura moral continuando e amparando o trabalho do lar” (PARECER, 22 abr. 1911, p. 3), por meio da escolha de frases que induzissem à educação moralizante e enveredasse pela civilidade dos indivíduos; 3) a absoluta correção do português “[...] tornando-se inadmissível que um livro destinado à iniciação da leitura contivesse erros gramaticais ou ortográficos” (LICAR; 2012; p. 78) e os vícios graves de linguagem como a cacofonia, concretizada nas frases “Vi a uva e a viúva” e “A ave vê a Eva” (PARECER, 26 abr. 1911, p. 5), eram inapropriados para um livro de leitura; e 4) a própria falta de imagens representativas que concretizassem a compreensão dos objetos, não concebendo reconhecer um livro de leitura analítica “[...] digno desse nome, dezamparado das competentes gravuras reprodutoras dos objetos e cenas descritos ou exibidos nas sentenças que o compõem” (PARECER, 24 abr. 1911, p. 2), foram elementos exprobrados e publicados na imprensa periódica, na qual Lobo reafirmava, que a cartilha se iniciava no lugar onde deveria terminar, assemelhando-se muito mais ao método de marcha sintética que vai das partes para o todo, mascarando dessa forma uma “bolorenta, imprestável e antiquilha pedagogia” (PARECER, 28 abr. 1911, p. 3), que vai da aprendizagem das letras para as sílabas, pa-

lavras e sentenças com base na memorização e na repetição; portanto reprovada em quanto vigorasse o programa de ensino em execução.

No que diz respeito à réplica de Godois, em resposta à polêmica estabelecida com Lob sobre *A questão dos livros na Escola-Modelo* – como foi publicado na imprensa –, o diretor da Escola-Modelo em defesa da *Escripta Rudimentar* tenta demonstrar que o Inspetor da Instrução Pública era um principiante nos assuntos referentes a métodos de ensino e, especificamente, ao ensino da leitura, quando coloca fundamentando-se em vários clássicos, que seu ditame confundia os métodos de pesquisa com os métodos didáticos, o método de ensino com os processos, assim como aplicava conceitos equivocados do método analítico (A QUESTÃO..., 1911, p. 2).

Em resposta, Lobo assegura que a separação radical entre métodos de pesquisa e métodos de didática e a distinção estabelecida entre método e processo, eram conceitos ultrapassados no início do século XX, uma vez que, se na primeira, a lógica se circunscrevia no homem formado e a didática considerava o homem em formação, a segunda era de natureza secundária e perfeitamente dispensável para qualquer pedagogo.

Ao referir-se ao método analítico como a conquista recente da pedagogia moderna, zomba do bacharel (autor da cartilha) que teria provocado uma discussão teórica desnecessária por não conseguir compreender o que lia, já que “[...] toda gente que compreende o que lê veria logo que o método fecundo a que [se] referia era [ao] método analítico de leitura [...]” (A CONTESTAÇÃO..., 1911, p. 4).

Se para Godois o método analítico se baseava – segundo o programa da escola – na regressão da sentença para a palavra e desta para a letra “[...] por processo de mestre [...]” (REGULAMENTO, 1900, p. 2), mostrando uma distinção entre método e processo, ao afirmar

que a educação moralizante não era um de seus elementos constitutivos, para Lobo não era a simples regressão da sentença à letra a única particularidade do método, no qual a seleção de frases era um fator essencial, o que não legitimava a educação moral como parte integrante do mesmo, embora ela se constituísse uma meta na sua aplicação, na medida em que se “[...] a cultura moral [era] o fim por excellencia de toda educação; então, todos os métodos utilizados [deveriam] contribuir, a seu modo, para a consecução desse fim”, segundo a defesa do próprio diretor (A CONTESTAÇÃO..., 1911, p. 4).

Portanto, embora Köpke recomendasse que os elementos para os exercícios fossem recolhidos do ambiente escolar pelo professor – ou pelo processo do mestre – sem fazer menção à utilização de livros no primeiro ano da Escola-Modelo e não responsabilize exclusivamente aos exercícios orais pela educação moral; por outro lado, o inspetor afirma que “[...] nem por tal teria, de certo, que a fins diametralmente opostos fossem os mesmos exercícios consagrados a frases de conteúdo duvidosas, como a que os filhos valem os pais e outros gracejem as avós [...]” (A CONTESTAÇÃO..., 1911, p. 4), defendendo assim a formação moral via método de leitura e o exercício progressivo da civilidade entre pais e filhos, entre discípulos e mestres, entre todos os indivíduos de uma sociedade democrática e justa.

Dessa forma, fica nítido que a troca de ofícios no interior da administração pública e a exposição a público por meio de diferentes críticas e réplicas, via jornais em diferentes momentaneidades, se mostram como permanências que tonalizam a arenga pedagógica em que a instrução maranhense se foi constituindo até chegar à institucionalização da escola primária na primeira metade do século XX, na qual os problemas teórico-metodológicos que norteiam os livros aprovados, adota-

dos e vetados no ensino, regidos pelos diferentes regulamentos da instrução<sup>8</sup>, parecem ficar reféns das interpretações e decisões de professores, intelectuais e políticos enredados na maia de confrontos políticos latentes entre os diferentes setores do poder público e seus representantes (CASTELLANOS, 2010), as quais produziram diferentes sentidos e múltiplos significados na implantação da escola de massa a nível local.

Tal situação se deu por meio de políticas específicas que apontaram para o *vir-a-ser* da instrução pública primária maranhense, trazendo consigo múltiplas variações no que se refere à forma escolar de escolarização, entre elas: a cadeira ou escola de 1º, 2º e 3º grau para meninos, meninas e mista; os grupos escolares da capital (LEI N. 323, 1903) e do interior (LEI N. 363, 1905) ou as escolas reunidas ou de verdade, como foram mais tarde denominados alguns “Grupos escolares” (CASTRO e SILVA, 2016); a Escola-Modelo; as escolas de 1º e 2º grau (LEI N. 666, 1914), as escolas isoladas, transformadas em escola de regime masculina, femininas e mistas (DECRETO N. 55, 1918); as escolas urbanas e rurais (DECRETO N. 616, 1923); e o ensino primário dividido em três cursos (DECRETO N. 1.153, 1927): curso pré-escolar ou jardim da infância, curso elementar concebendo a Escola-Modelo e os grupos escolares e o curso elementar (escolas urbanas e rurais).

8 Regulamentos da Instrução Pública no Império (1844, 1854, 1874 e 1877); Regulamentos da Instrução Pública na Primeira República: Regulamento do Ensino Primário, de 24 de novembro de 1894; Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão de 1896 – para execução das Leis nº 56, de 15 de maio de 1893 e 119, de 2 de maio de 1895; Regimento Interno dos Grupos Escolares – Decreto nº 38, de 19 de julho de 1904; Regulamento para a Reforma do Ensino Primário – Decreto nº 616, de 15 de fevereiro de 1923; Regulamento para o Curso Normal do Lyceu Maranhense – Decreto nº 689, de 29 de junho de 1923; Regulamento Geral de Ensino – Decreto nº 1141, de 8 de abril de 1927; Regulamento do Lyceu Maranhense – Decreto nº 1142, de 8 de abril de 1927; Regulamento da Instrução Pública – Decreto nº 46, de 23 de fevereiro de 1931 e Regulamento para o Ensino Secundário – Decreto nº 253, de 9 de março de 1932.

Mas, se por um lado a implantação de políticas locais que tem institucionalizado o ensino primário como forma escolar de socialização tem norteados os projetos de escola graduada por meio das regularidades organizacionais e da gramática do ensino – resultantes dos debates sobre a modernização educacional atrelada aos melhores meios da universalização da Educação Popular –, na qual os alunos se classificaram em grupos homogêneos para facilitar o ensino simultâneo, o currículo foi fragmentado em graus, e a especialização e divisão do trabalho docente se incrementaram, constituindo-se nos aspectos pedagógicos implícitos na variação de escola no plural; pelo outro, os programas de ensino, as formas de apropriação dos métodos e os modos de ensinar – individual, simultâneo, mútuo e misto – segundo o público-alvo, foram afetados pelo nível de erudição de seus interlocutores, pelo lugar que ocuparam na administração pública e pelas ideologias latentes nas suas convicções, na medida em que, ao criticar e dispor sobre os aspectos a serem avaliados na aprovação e adoção dos livros usados na instrução, especificamente aqueles destinados à leitura inicial, se cruzam, se fundem e se confundem com um interesse maior: a demonstração de poder e de uma ação particular sobre uma política pública que interfere num órgão público ultrapassando as fronteiras do pedagógico, e impondo o político, num público específico, singular e local.

### A escola primária e os ramos da educação no contexto de uma civilidade em formação

Barbosa de Godois n’*Os ramos da educação: escola primária*, publicada em 1914 pela imprensa oficial no Maranhão, ao defender a Educação num sentido de verticalizar a formação de ser humano, para além da própria

horizontalidade da instrução sustentada nos conteúdos disciplinares, divide seu discurso em quatro pilares básicos: a física, a moral, a intelectual e a emocional.

Nesse sentido, o discurso nessa obra avança para uma formação mais integral do indivíduo não só enquanto conhecimento adquirido, nem enquanto capacidades meramente cognitivas, mas em função da educação da inteligência que mobiliza valores, comportamentos, sentimentos e um acervo de informações de diferentes ordens e complexidade que podem ser colocados em uso pelo indivíduo segundo suas aspirações e necessidades.

Na defesa da educação física como parte integral da formação do sujeito, argumenta que “fortalecer o organismo e dar-lhe destreza, resistência, energia, saúde e, com esses predicados, imprimir no indivíduo um bom porte e atitudes correctas, eis a função a que se destina” (GODOIS, 1914, p. 1), na medida em que o estabelecimento de graus na educação física na mesma proporção que se faz a graduação da educação intelectual, segundo a idade e a força, a robustez, a saúde e o sexo, teria relação direta com a concepção de criança em foco, a natureza das inteligências infantis e o desenvolvimento do humano; ou seja, o meio escolar, a educação física e “[...] a noção do bem irá clareando mais a mais nas inteligências infantis, assim como a do dever” (GODOIS, 1914. 15).

Nesse sentido, “mudada a fase da civilização, com as novas invenções, interesses e ideias diferentes das epochas posteriores, o atletismo foi perdendo prestígio por não corresponder mais a uma necessidade social” (GODOIS, 1914, p. 2). Polarizando-se a exigência de filhos fortes, robustos e vigorosos que defendessem e servissem à pátria vitoriosa e respeitada em detrimento de outras, ressurge a educação física, mas não como lei social tendo o atletismo como forma ideal, e sim como me-

dida de higiene com prescrições favoráveis à saúde, sustentada nas leis da ciência, da fisiologia e da anatomia humana que garantiriam bom porte e atitudes corretas que estimulassem a socialização na contramão da competição, procurando-se no trabalho escolar via instrução primária, o desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético como trabalho da escola fundamentado na escolha dos jogos, da duração e dos espaços propícios para colocar em prática especificidade.

Com respeito à educação moral, expõe que esta deve constituir “[...] o fundamento das ideias e sentimentos do educando, nobilita[ndo]-lhe a vontade e traça[ndo]-lhe a regra de conduta” (GODOIS, 1914, p. 10), para que aconteça a socialização, já que infundir a noção clara do bem às disposições congênicas e hereditárias, e incutir-lhes os bons costumes, garante que ao cultivá-los se transformem em hábitos que criem repugnância pelo vício, moderando os instintos, afetos e desejos em função do sentido do bem e do dever como conceito de valor ontológico no ato de educar.

Nessa lógica, o bem correlato ao dever gera condutas que expressam uma influência moral que se propaga no ambiente escolar via linguagem, pelo qual a criança desenvolve palavras e enunciados, ao mesmo tempo em que adquire hábitos. Situação de dependência, em que todos se encontram na sociedade que gera obediência, despertando nelas a ideia do dever pelo espetáculo da subordinação que observa entre os homens via imitação como tendência da infância e a sua própria posição em relação aos pais e mestres que repercute na formação do caráter e da ação da vontade, metamorfoseando-se na pureza do proceder e na justa firmeza no querer, quando se questiona a razão de ser do estado das coisas e as ações dignas que devem ser mobilizadas e postas em prática a partir da vontade regida pela inteligência, a sensibilidade e a virtude.

Nesse sentido, com todos estes argumentos sobre virtude, moral, bem e mal, inclusive o dever como meta a ser incorporada em hábito, afirmamos que a civilidade é mais do que uma disciplina. É uma modalidade de inter-relação e de interpelação do indivíduo com o social e consigo mesmo, uma vez que referencia comportamentos, atitudes e valores que precisam ser seguidos e praticados numa “boa sociedade”; semântica não casuística que deve ser analisada na longa duração.

## Considerações finais

Barbosa de Godois, como pedagogo defendeu a instrução pública como um dos meios pelos quais a população brasileira e em, especial, a maranhense poderia superar o seu atraso e adentrar na nova era “republicana” como uma sociedade moderna e civilizada. Para tanto, em todos os seus escritos, notadamente *n’O mestre e a escola*, toma como referência noções como a Alemanha, França e os Estados Unidos da América, onde as escolas representavam o centro do investimento político e social mais relevante.

Ele toma como parâmetros de desenvolvimento pedagógico as Escolas Normais e os Grupos Escolares, instituições em que esteve à frente como diretor ou professor. Desse modo, fica evidente um relato da sua experiência docente, posto que em vários espaços dos seus escritos destaca as suas ações de pedagogo. O que em certa medida pode ser compreendida como um relato das suas memórias, uma descrição dos seus fazeres e um elogio à sua pessoa.

Essa descrição de si, de Barbosa de Godois se mescla, se mistura, se confunde com os pensadores clássicos da educação mundial – Pestalozzi, Froebel, Dewey, dentre outros – demonstrando o quanto ele, como pedagogo, dialogava com autores que tinham contribuído

para impulsionar a instrução pública, nos países europeus e na América do Norte.

Considerando, portanto, a trajetória desse educador, destacamos a sua importante contribuição para a renovação pedagógica maranhense nas primeiras décadas republicana. Como também, as suas atividades como professor na Escola Normal e na Escola Modelo. Enfatizamos que o professor Barbosa de Godois priorizou as suas atividades docentes em detrimento das atividades políticas e literárias como está registrado em sua biografia como autor de vários livros e artigos publicados na imprensa de São Luís sobre os rumos da educação brasileira e do seu estado natal.

## Referências

A QUESTÃO dos livros de Godois. **Diário do Maranhão**. São Luís, 1911, p. 2.

A CONTESTAÇÃO de Lobo sobre o livro de Godois. **Diário do Maranhão**. São Luís, 1911, p. 4.

ANTOLOGIAS. **Diário do Maranhão**. São Luís, 1911, p.71911, p. 4.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTRO, C. A.; SILVA, D. R. DA. A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 284-308, 2016. Disponível: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016284>. Acesso em: 2 out. 2020.

CASTELLANOS, Samuel. **Práticas leitoras no Maranhão na primeira república: entre aproximações e representações**. São Luís: EDUFMA, 2010.

CATANI, Denice Barbara, VICENTINI, Paula Perin. Uma história das práticas de ensino da leitura e da escrita na produção autobiográfica de professor e alunos no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 2017-212, maio-ago, 2011. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8706>. Acesso em: 2 out. 2020.

MARANHÃO. **Decreto n. 55**, São Luís, 1918.

MARANHÃO. **Decreto n. 1.153**, São Luís, 1927.

FERNANDES, Henrique Costa. **Administradores maranhenses:1922-1929**, São Luís: Geia, 2003.

GODOIS, Antonio Barbosa de. **O Mestre e a escola**. Maranhão: Imprensa Oficial. 1911.

GODOIS, Antonio Barbosa de. **Os ramos da educação: escola primária**. Maranhão: Imprensa Oficial. 1914.

HONÓRIO FILHO, Walney.; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 124-143, 28 jun. 2020. Disponível: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p124-143>. Acesso em: 2 out. 2020.

LIVROS. **Diário do Maranhão**. São Luís, 1911, p. 7.

LICAR, Ana Caroline N. C. **Escrepta Rudimentar: uma polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godois**. São Luís: Café & Lápis; FAPEMA, 2012.

MARQUES, Cesar Augusto. **Dicionário Histórico-geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon, 1971.

MARTINS, Manoel Barros. **Operários da saudade: os novos atenienses e a invenção do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2006.

MORAES, Jomar. Prefácio da 3ª Edição. In: MARQUES, Cesar Augusto. **Dicionário Histórico-geográfico da Província do Maranhão**. 3ª ed. (revista e ampliada) São Luís: Edições AML, 2008. p. 10-14.

MÉTODO de leitura e escrita. **Diário do Maranhão**. São Luís, 1911, p. 2.

MARANHÃO. **Ofício de Barbosa de Godois ao Governador do Estado**. 1911

OLIVEIRA. A. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal. 2003

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar. **Diário do Maranhão**. São Luís, 22 abr., 1911, p. 3.

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar. **Diário do**

**Maranhão.** São Luís, 24 abr. 1911, p. 2.

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar. **Diário do Maranhão.** São Luís 25 abr. 1911, p. 3.

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar, **Diário do Maranhão.** São Luís 26 abr. 1911, p. 5.

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar, **Diário do Maranhão.** São Luís 24 abr. 1911, p. 2.

MARANHÃO. Parecer sobre o livro escolar, **Diário do Maranhão.** São Luís 28 abr. 1911, p. 3.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista,** Belo Ho-

rizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386., abr, 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wz-mLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2020.

PERDIGÃO, Domingos. **Relatório apresentado ao governo do Estado.** São Luís, 1908.

MARANHÃO. **Regulamento da Escola Normal,** São Luís, 1900, p. 2.

SOARES, Waleria de Jesus Barbosa, SILVA, Círce Mary Silva da. **Uma história sobre o ensino de juros.** Curitiba: APRIS, 2016.

Recebido em: 10/10/2020

Revisado em: 15/03/2021

Aprovado em: 14/04/2021

**Cesar Augusto Castro** é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutor em Educação pela USP e pela Universidade do Porto. Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenador do GT 2 - História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). *E-mail:* [ccampin@terra.com.br](mailto:ccampin@terra.com.br)

**Samuel Luís Velázquez Castellanos** é doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), pós-doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles-França. Professor adjunto IV do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). *E-mail:* [samuel.velazquez@gmail.com](mailto:samuel.velazquez@gmail.com)



# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

## POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

### 4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

#### 4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

#### 4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

#### 4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

#### 4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

#### 4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

#### 4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

#### 4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

## CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: [www.biograph.org.br](http://www.biograph.org.br)

e-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB