





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA

MEMORIAL ACADÊMICO

**Tramas, tranças e urdiduras
de uma vida cantada em coro**

Uberlândia
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA

MEMORIAL ACADÊMICO

**Tramas, tranças e urdiduras
de uma vida cantada em coro**

Documento apresentado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria MEC nº 982, de 03/19/2013 e a Resolução UFU/CONDIR n. 3, de 03/2017 e Republicada conforme RESOLUÇÃO nº SEI 05/2018/CONDIR de 22/08/2018

Uberlândia-MG
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A681t Arena, Adriana Pastorello Buim, 1972-
2024 Tramas, tranças e urdiduras de uma vida cantada em coro [recurso eletrônico] / Adriana Pastorello Buim Arena. - 2024.

Memorial Descritivo (Promoção para classe E - Professor Titular) -
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5212>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - formação. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 378.124

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Selmo Haroldo de Resende
Membro titular presidente - UFU

Claudia Leme Ferreira Davis
Membro titular externo - FCC

Maria José Pires Barros Cardozo
Membro titular externo - UFMA

Neide de Aquino Noffs
Membro titular externo - PUC/SP

Maria Irene Miranda - UFU
Membro suplente interno

Selva Guimarães - Uniube
Membro suplente externo

Uberlândia, 11 de novembro de 2024.

DEDICATÓRIA

Tenho privilégio de amar e de conviver com Dagoberto Buim Arena, também acadêmico, meu professor, meu marido e minha alegria! É para ele que dedico este memorial, porque foi o principal responsável por minha virada intelectual. Minha linha do tempo pode ser assim dividida: antes e depois de Dagoberto.

AGRADECIMENTOS

De pé no chão, em Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo, fui crescendo em bom ritmo, assim como o das laranjas e bananas; crescíamos juntas, eu e as frutas dos quintais abertos. Mas, como não só de frutas vive uma criança, mas de toda palavra que sai da boca dos seus e como os meus não podiam me dar atenção suficiente, meu espírito carecia sempre de alimento. Meu avô se preocupava com isso. Agradeço a ele por todas as noites, que ao pé do fogão a lenha, me contava histórias encantadoras, ora assombrosas, ora tristes e comoventes, daquelas que acordam espíritos quietos e adormecidos. E assim, por meio da cultura oral, meu avô plantou em mim o desejo pela arte literária. Meu agradecimento eterno ao meu avozinho, Emílio Ângelo Pastorello, um homem bom.

Entreí na escola pública com sete anos. Minha formação escolar, da educação básica à acadêmica, foi integralmente realizada na escola pública. Com todas as imperfeições e problemas que dela podemos afirmar, de antes e de agora, tudo o que me foi oferecido por ela era muito para a minha condição de uma criança pobre, filha de carpinteiro, e de mãe, que, em casa, cuidava de cinco filhos. Do que sou hoje, devo muito à escola pública e aos professores, que com todo esforço me integraram ao mundo da linguagem escrita, da ciência e da filosofia. A eles meu respeito e consideração.

O homem não se humaniza em apenas um grupo social, porque as relações são complexas no desenvolvimento humano. Comigo não foi diferente. Agradeço a militância de companheiros religiosos, frequentadores da teologia da libertação, que organizavam as reuniões das comunidades eclesiais de base, nas quais pude desenvolver o senso crítico necessário para ver o mundo com olhos próprios.

Por 15 anos lecionei no Ensino Fundamental I, aprendi com cada um de meus alunos, que não apenas passaram por mim, mas comigo conviveram, aprenderam e me ensinaram a ser uma docente mais experiente. Agradeço infinitamente a cada uma dessas crianças e lamento não ter sido nos primeiros anos de profissão a professora que sou atualmente. A docência é uma construção!

Foi durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003–2010) e de Dilma Rousseff (2011–2014), que conheci diferentes formas de fazer ciência, com a

oportunidade de estudar com professores estrangeiros, com os de Portugal durante meu doutorado sanduíche, e com os da França no estágio pós-doutoral, ambos financiados pelas CAPES. Neste último país, voltei mais duas vezes para pesquisar. Essa experiência foi um marco em minha carreira acadêmica. Ampliei meus conhecimentos da língua estrangeira, conheci e me aprofundi nos estudos de autores franceses que tratam da filosofia da linguagem e do ensino da língua materna, e, como não poderia ser diferente, mergulhei no mundo da cultura francesa em diferentes dimensões: militância política, ensino, arte, modos de organização social entre tantos outros detalhes que me ajudaram a enxergar melhor o meu país. Os governos do PT (Partido dos Trabalhadores) possibilitaram aos mais pobres, e a mim, uma oportunidade única, que jamais poderei me esquecer. Por tudo isso e muito mais, é que a luta por governos do povo para o povo precisa continuar.

Foi esse mesmo governo que proporcionou a ampliação de vagas para as universidades. Nesse contexto, vieram os concursos. Em um deles participei da seleção, em 2008, para a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Uberlândia, atualmente minha casa! Esta Universidade me fez pesquisadora. Obrigada imensamente por cada evento de formação, cada instrumento de trabalho e pelos tempos e lugares oferecidos para o exercício da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão!

Agradeço a agência de fomento Fapemig pelo apoio dado aos projetos de pesquisa por mim coordenados. Para que o conhecimento em ciências humanas avance é preciso também recursos materiais. Dou graças a todos os amigos e as amigas que caminharam ao meu lado nesses anos de fazer-aprender-refazer profissional. Sem eles tudo seria diferente, seria mais pobre, seria menos humanizante.

Como todo meu reconhecimento e gratidão, quero oferecer as flores deste memorial para minha amiga-irmã, professora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, que me ensinou desde os primeiros dias na instituição todo o trabalho burocrático e de gestão, que o docente exerce na Universidade e para o qual nunca foi formado, que me ensinou a olhar esteticamente os detalhes porque eles importam.

Aos professores Selmo Haroldo de Resende, Claudia Leme Ferreira Davis, Maria José Pires Barros Cardozo, Neide de Aquino Noffs, Maria Irene Miranda, Selva Guimarães, Maria Simone Ferraz Pereira que dedicaram seu tempo para conhecer minha caminhada acadêmica e compor a banca de defesa deste memorial, deixo meu profundo agradecimento.

RESUMO

Este memorial cumpre parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular na Carreira do Magistério Superior, de acordo com a Portaria do MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, regulamentada pela Resolução nº 3/2017, do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia, de 09 de junho de 2017. No que se refere à construção do texto que se apresenta, tomei como base as informações discriminadas no Anexo 5, que sugere um Roteiro para Elaboração do Memorial, da Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor, de 9 de junho de 2017. Não restringi o recorte cronológico a partir da formação acadêmica, porque minha visão de ser humano, de mundo e de conhecimento exige que eu apresente o processo de construção social de quem sou atualmente, embora com a consciência de que estou em constante formação e transformação. Portanto, relato também fatos que ocorreram em minha infância e adolescência, fora e dentro da escola, porque foram determinantes para minha escolha de formação acadêmica. A exposição e análise dos conteúdos apresentados estão circunscritas aos campos da Formação, desde a infância ao estágio de pós-doutorado, do Ensino, da escola pública à universidade, da Pesquisa e da Extensão, na condição de docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Palavras-chave: Memorial acadêmico. Promoção para a Classe de Professor Titular na Carreira do Magistério Superior. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FORMAÇÃO: Da convivência com diferentes grupos à formação humana e profissional	16
A casa dos avós	16
Ensino fundamental I e II	20
Biblioteca pública	25
Convento <i>Flos Carmeli</i> – A criança-adolescente da classe trabalhadora.....	27
Ensino médio – O magistério	33
O curso Técnico profissionalizante em açúcar e álcool	34
Filosofia.....	36
Pedagogia	44
Pós-Graduação.....	53
Mestrado em Educação	53
Doutorado em Educação – Estágio sanduíche em Portugal	62
Estágio pós-doutoral em Educação	72
Missão acadêmica – INRP – Lyon França	73
Estágio de pós-doutoramento - Université Paris-Sorbonne – Paris IV – França	80
Licença capacitação – Université de Strasbourg.....	90
ENSINO: Da Educação Infantil à Universidade	98
PESQUISA: Do problema das representações mentais na Ciência Cognitiva ao itinerário de Célestin Freinet	107
Os projetos de pesquisa	108
O periódico <i>Ensino em Re-Vista</i>	119
As orientações	123
As traduções	125
EXTENSÃO: Da prática à teoria, da teoria à prática	130
CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS	138

[...] o mundo, o conhecimento, a moral, a percepção, o prazer mesmo ou as leis, são representados segundo um espaço sem referência, um espaço homogêneo, privado de razão suficiente, onde nada para, onde tudo se agita sem lei, onde o homem está sem repouso, sem equilíbrio e sem julgamento, privado da unidade do ponto fixo, ele está suspenso, como uma balança da qual não saberíamos onde param os braços, ele está envolvido num movimento tão privado de centro que ele se acredita no repouso enquanto que ele está no mais forte movimento, ele está em um lugar que não é o lugar, mas que é sempre um lugar indiferentemente. Neste labirinto, a referência está perdida, porque ela está, aparentemente, por todo lado.

Blaise Pascal



INTRODUÇÃO

É muito difícil para as crianças, que nascem em um mundo positivista, neoliberal, individualista, e que frequentam uma escola a serviço do mercado, quando adultas, pensarem criticamente o mundo, questionarem verdades tidas como absolutas. A cada dia de minha vida, no momento mais consciente desta tarefa, me esforço para ser uma pessoa que pense dialeticamente, escreva dialeticamente e viva dialeticamente, e muitas vezes me surpreendo tendo atitudes positivistas. Quando se vive em uma sociedade organizada pelo viés de poucos - os donos do poder -, opressora e desigual, é um esforço diário aprender e ensinar o exercício da livre-expressão, da autonomia e da cooperação.

Meus olhos começaram a enxergar uma forma diferente de ver e de analisar os fatos nas reuniões das comunidades eclesiais de base, nas quais pude discutir com pessoas, de diferentes idades e visões, os livros de Frei Beto, os de Leonardo Boff, os de Carlos Mesters e os de Paulo Freire. Contudo, foi durante o curso de licenciatura em Filosofia que encontrei um paradigma de pesquisa, o dialético, que deu e ainda dá sustentação às minhas pesquisas. Pascal foi meu filósofo de e *da referência*, tema central em suas obras. Embora tenha muitas obras científicas voltadas para o campo das ciências duras, foi sua obra magna, *Pensamentos*, que puxou de vez o véu de meus olhos, ou melhor, suplantou a visão positivista que a sociedade me inculcava.

Desde o estudo da referida obra, passei a praticar o exercício de olhar para um fenômeno, um evento, um objeto de estudo a partir de um *ponto de referência*, e, portanto, com este memorial não foi diferente. Ele foi construído sob minha perspectiva das *coisas*, de quem está em um *ponto de referência* que pode não ser o mesmo que tem o leitor. Como este relato vem de minha memória afetiva e dos fatos que mais marcaram minha formação acadêmica, deixei em um cantinho da minha memória muitas informações que também foram relevantes para minha formação humana, mas do *ponto de referência* em que me coloquei para escrever este memorial, o que aqui é apresentado foi o que eu que puder ver. Foucambert (2021, p. 119), com o intuito de explicar o que é teorização, escreve:

O *Theorós* é um personagem grego que ia procurar saber o que acontecia em outros lugares e depois dizia: “De onde eu fiquei para ver as coisas, o que eu vi...” e então ele dizia seu ponto de vista. Ele

tinha uma outra representação das coisas, uma outra teoria, uma outra organização dos eventos.

Como pesquisadores ocupamos o lugar e o papel de *Theorós*. Familiares, amigos, marido e profissionais que conviveram comigo teriam outro ponto de referência para tecer esta produção. É nesse movimento de troca dos pontos de referência que a prática da dialética se impõe.

A meu ver, o memorial acadêmico nos remete a recuperar não apenas os temas de pesquisa que foram desenvolvidos, nem tão somente a reflexão sobre a prática docente nas modalidades do ensino e da extensão, mas toda a singularidade construída na diversidade vivida em momentos específicos da vida de quem escreve. Por essa razão, o leitor não encontrará na sequência da exposição dos dados um resumo comentado de meu *Curriculum Lattes*, mas os eventos, as concepções, os momentos vividos em tempos distantes e atuais, os que mais me encorajaram a fazer o mestrado e o doutorado em Educação e a escolher a pesquisa e a docência como opções de vida. Os documentos comprobatórios exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular na Carreira do Magistério Superior estão à disposição no processo SEI N° 23117.064577/2024-13.

Minha vida estudantil e pessoal apontou-me o caminho para busca do conhecimento. Como toda criança, desejava imitar os adultos em tudo, mas uma das ações mais instigantes para mim era a leitura. Como eles poderiam ficar grande parte do tempo olhando páginas e mais páginas, e frequentemente não ouvir a voz ao lado que desejava alguns minutos de atenção? Essa dúvida dissipou-se somente quando aprendi a ler. Essa vitória não fora apenas uma conquista minha, mas também do entorno social e cultural que tive. Por esse motivo, farei alguns relatos referentes às situações sociais que influenciaram minhas escolhas ao longo da carreira acadêmica.

Na Universidade Federal de Uberlândia, especificamente na Faculdade de Educação, trabalho na área de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Fui aprovada em concurso público realizado em 12 de junho de 2008 e tomei posse do cargo em 10 de novembro do mesmo ano. Essa área de ensino e pesquisa tem me interessado muito desde quando me tornei professora do ensino fundamental em 1990. Recém-saída do Magistério, nem todas as minhas escolhas pedagógicas davam o resultado esperado, em função disso, busquei novos pontos de referência para entender meu fazer profissional.

O memorial está organizado em quatro partes: a primeira diz respeito a minha formação humana e profissional; a segunda trata do período da docência exercida desde a Educação Infantil até a Universidade; a terceira expõe o caminho trilhado em torno da pesquisa, e, a última, aborda os projetos de extensão.



FORMAÇÃO: Da convivência com diferentes grupos à formação humana e profissional

Há um texto de Larrosa (2002), muito discutido e conhecido no universo acadêmico, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que gosto muito de indicar aos estudantes. Larrosa discute o conceito de experiência e sua ligação direta com o tempo, condição necessária para que experiências sejam vivenciadas. O cotidiano nos aprisiona em um fazer automatizado, que nos impede de viver experiências. Segundo Larrosa (2002, p. 21),

A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que 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. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

As experiências, no sentido filosófico dado pelo autor, vividas por mim em casa, na escola, nos grupos sociais, foram selecionadas para serem narradas neste memorial, justamente porque foram *experiências vividas* em circunstâncias que experimentei em dadas situações, em um conjunto sócio-histórico-cultural particular. Ao mesmo tempo, como grande paradoxo, o conjunto dessas experiências vividas, provocadas por muitos outros, me fez o que eu sou.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...]. (Larrosa, 2002, p. 27).

Muitos estavam comigo em momentos pelos quais passei por *experiências*, mas nem aqueles que proporcionaram o encontro com o acontecimento tiveram a mesma *experiência* que eu. Como seres singulares que somos, mesmo sendo formados pela multiplicidade de encontros com outros, ninguém tem ou passa pela mesma *experiência* ao viver o mesmo acontecimento. Na sequência, algumas delas serão narradas.

A casa dos avós

Todas as tardes, eu as passava com meus avós. Eram muito religiosos e comungavam na igreja católica. Todos da família receberam os ensinamentos da doutrina e a tinham como princípio de vida. Comigo não foi diferente. Meu avô, um italiano não-naturalizado, e minha avó, filha de alemães, tinham línguas diferentes. Falavam português com sotaque e rezavam em italiano ou em latim. Havia, nessa casa pobre, uma expressiva cultura europeia.

Em casa não havia livros, exceto os didáticos dos irmãos maiores. Eu era a caçulinha. Éramos cinco. Todos estudaram até o Ensino Médio, trabalhando. Não fizeram faculdade, não se interessavam pela leitura. Não foi na casa de meus pais que o despertar pelo conhecimento souou em meus desejos. No quarto em que eu dormia na casa de meus avós, havia uma cômoda com seis gavetas repletas de livros. Para mim aquilo era muito *chic*! A cômoda de minha casa não tinha portas, apenas gavetas, mas com roupas! A de meus avós tinha portas e gavetas que guardavam livros!

Imagem 1: Cômoda da casa dos avós.



Fonte: Pintura em aquarela por Mari Deus.

Como desejava ler e não sabia como proceder, minha avó oferecia-me histórias em quadrinhos que narravam a vida dos santos. Folheei várias dessas novelas,

encantada com as ilustrações, enquanto olhava para a beleza do conjunto da editoração gráfica. Meu avô ou minha avó contavam-me o conteúdo das histórias. Quando aprendi a ler, retornei a estas revistas e as li. Sentia-me satisfeita por não mais precisar de alguém para conhecer o conteúdo da escrita. Lembro-me com clareza de três histórias. A primeira, a de *Santa Catarina de Siena*. Em 2015 pude visitar a igreja e o local onde ela viveu na cidade de Siena, na Itália e no mesmo período fui a Assis, também na Itália, para visitar a cidade onde tinha vivido o personagem da segunda história contada por eles, a de *São Francisco de Assis*. Vi a construção da igreja atual que abriga, dentro dela, mais duas construções, incluindo a primeira capela que Francisco fez, totalmente despojada, tal como ele pregava que deveria ser a vida. A última história - que profundamente marcou minha escolha no primeiro vestibular para o curso de filosofia - foi a de *Santo Agostinho*. Descobri bem mais tarde, nas aulas do ensino médio, que Santo Agostinho, além de deixar sua vida profana para tornar-se posteriormente um santo da Igreja Católica, também havia se dedicado ao estudo da filosofia.

Não posso deixar de dizer das noites maravilhosas que passei ao lado do fogão a lenha, com pipoca, sopa de cará ou milho assado, a ouvir as boas histórias contadas por meu avô. Todas elas vinham do repertório europeu; também descobri isso bem mais tarde. Essa foi uma das *experiências vividas* que ressoam até hoje em minhas escolhas de vida pessoal e profissional. A experiência da cômoda *chic* de conteúdo inusitado e as histórias orais, ao pé do fogo, abriram minha conexão para o mundo das Artes. Literatura é Arte e, portanto, indiscutivelmente necessária à formação do homem. Segundo Candido (2013, p. 89) “o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade”. A leitura literária lapida a alma, cria e recria a subjetividade individual e coletiva.

A disciplina que leciono fez com que eu estudasse a literatura criada para crianças. Um estudo familiar e prazeroso para mim. Encontrei muitos livros preciosos, verdadeiras obras de arte; mas encontrei também muita pobreza nas produções que ignoram o saber da criança e a subestimam. Muitos livros de literatura para crianças são escritos por autores e autoras, que, desde pequenas, viveram em um mundo letrado, sem preocupações com o que comer a cada dia. Um autor escreve do ponto de vista que tem, portanto, é sempre um *Theorós*. Seria muito importante que homens e mulheres

pobres pudessem escrever livros para crianças. As culturas das diferentes classes sociais deveriam ter lugar na arte da literatura. Uma literatura burguesa para crianças pobres? Sim! Pode ser, mas não só ela.

Na idade em que estou, não me preocupo mais com críticas, porque elas são bem-vindas. Ousei criar uma coleção chamada *Coleção Criança de pé no chão*. Foram dois livros já publicados pela Pedro & João Editora, com financiamento próprio e o terceiro está no prelo. Todos eles têm muita realidade vivida e liquidificada com minhas invenções.

Imagem 2 e 3 – Coleção Criança de pé no chão.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quem conhece minha vida pessoal, reconhece fatos e a presença de Emílio Ângelo, meu avô paterno, nestes livros. Espero continuar essa empreitada para mostrar a cultura vivida por crianças, filhas da classe trabalhadora. Na vida acadêmica de estudos e pesquisas, quem me inspirou e me impulsionou a escrever para crianças foi um homem que conheci apenas pelos textos, Câmara Cascudo (2003, p. 10), que escreve:

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.

Para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão, vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância. A Mãe-preta foi a Sheherazade humilde das dez mil noites, sem prêmios e sem consagrações. Quando lhe ouvimos contar, segue, lentamente, ao nosso lado, emergindo nas horas tranquilas e raras de alegria.

Meu primeiro leite intelectual foi dado por um homem que saiu de um país que estava em extrema pobreza, devido à Primeira Grande Guerra. Veio, trazido pelo pai,

em busca de uma terra com fartura, mas, quando cresceu, encontrou no país, seu novo lar, muito serviço braçal e baixa remuneração.

É meu dever mostrar minha cultura de berço às novas gerações que criam culturas.

Ensino fundamental I e II

Enquanto recebia na casa dos avós o primeiro leite intelectual, não pasteurizado, na escola recebia alguns copos de qualidade duvidosa, mas eram indispensáveis bebê-los para progredir no meu objetivo: o de ler sozinha. Não frequentei a Educação Infantil. No meu primeiro dia de aula, fugi da escola sem que ninguém me visse. Levei, de presente para a professora, uma pinha bonita que tinha apanhado do meu quintal. Ela nem ligou para meu presente. Depois de um tempinho, sem a atenção dela, peguei a pinha que estava sobre a mesa, sai pelo corredor da diretoria da escola, subi duas quadras e já estava em casa, chateada. Minha mãe se assustou. Perguntou-me o que havia acontecido. Eu disse: *é melhor ficar em casa brincando do que ir para aquela escola chata*. Minha mãe riu e acatou meu parecer: *ainda não é hora de escola, é hora de brincar*. Em comemoração, comi a pinha, fiquei toda lambuzada e feliz, porque ficaria mais um ano livre para viver em meu quintal.

Segundo Vigotski (apud Petrova, 2009, p. 99-100. Grifos meus.):

“Os exemplos apresentados”, diz Petrova, “demonstram suficientemente o quanto a forma efetiva de superar o mundo é próprio das crianças. *A brincadeira é a escola da vida para a criança*; educa-a espiritualmente e fisicamente. *Seu significado é enorme para a formação do caráter da visão de mundo do futuro homem*. Podemos analisar a brincadeira como uma forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo”.

Guiada pela sabedoria do senso comum, minha mãe permitiu que eu me dedicasse mais um ano à *escola da vida para crianças*. A escola oficial da década de 1970 oferecia pontilhados para cobrir, papel para fazer bolinhas, desenhos mimeografados para serem pintados, com o pretenso objetivo de desenvolver

coordenação motora, supostamente necessária no primeiro ano escolar para preparar a criança para os traçados das letras. No quintal, desenvolvi muito mais que a coordenação motora. A Educação Infantil dos anos 70 não me fez falta.

No primeiro ano, a coisa ficou séria, porque não havia escolha entre querer ou não querer. Fui da liberdade do meu amplo quintal para a restrição das quatro paredes da sala de aula. Era a escola de Jules Ferry (1832-1893) que eu frequentaria, a que tinha como lema “*dê ao pobre o que é do pobre*”. Para as crianças da classe trabalhadora são oferecidas as migalhas que sobram em abundância nas escolas da elite:

"O trabalho em migalhas", diz um autor...

Só há migalhas na nossa vida de educadores. Nem sequer conseguimos reuni-las, o que aliás seria inútil, pois migalhas de pão espremidas e enroladas nunca dão mais do que bolinhas, boas apenas para servir de projéteis nos refeitórios.

Migalhas de leitura, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos.

Migalhas de história, umas bolorentas, outras mal cozidas, e cuja amálgama é um problema insolúvel.

Migalhas de matemática e migalhas de ciências, como peças de máquinas, sinais e números que uma explosão tivesse dispersado e que nos esforçamos por montar, como um quebra-cabeça.

Migalhas de moral, como gavetas que mudamos de lugar, no complexo de uma vida de infinitas combinações.

Migalhas de arte...

Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio de recreio...

Migalhas de homens!

Perigos de uma Escola que alinha, compara, agrupa e reagrupa, ausculta e avalia essas migalhas.

Urgência de uma educação que evita a explosão irreparável e faz circular um sangue novo na função viva e construtiva da pedagogia do trabalho. (Freinet, 1988, p. 31).

Fiquei com as migalhas! Isso foi um atraso intelectual no meu desenvolvimento humano. Da década de 70, do século XX, até a década de 20, do século XXI, foi alterado o verniz da escola, mas não o seu conteúdo e sua forma de ensinar que deveriam estar comprometidos em emancipar e humanizar as crianças. Na verdade, os métodos usados estão sempre a serviço da domesticação construída, dia após dia, pela distribuição dos conhecimentos que as políticas públicas selecionam, por meio de textos produzidos especificamente para cartilhas, moralistas, higienizados, que fazem dos livros didáticos a ferramenta essencial para a domesticação do pensamento. A domesticação é construída, dia após dia, pela falsa gratuidade da escola para todos, pela

disciplina do corpo controlado, pelo tempo empregado e pelo ato de decorar, tão necessário para conquistar a nota que levará ao diploma.

Apesar de tudo, foi nessa escola que não demorei a aprender a ler e a escrever. Meu primeiro livro didático foi a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima. Não considerava que saber ler a cartilha era, de fato, saber ler, porque acreditava que tinha decorado a leitura repetitiva feita pela professora, e, por isso, sabia repeti-la quando ela nos *tomava leitura*. Lembro-me de que descobri que já sabia ler quando consegui compreender, sem a ajuda de algum adulto, as histórias em quadrinhos que minha avó oferecia. No primeiro ciclo do ensino fundamental, a escola não me ofereceu livros de literatura para ler em casa, nem em seus tantos espaços. Entretanto, novamente, minha avó oferecia leituras sobre as histórias de Jesus e sobre a região em que ele vivia e pregava. Os livros eram bons. Grande parte da biblioteca era formada por livros que um dos meus tios estudou quando frequentou o seminário. Não se ordenou padre, mas deixou uma boa biblioteca guardada na cômoda de gavetas e portas.

Foi nesse ciclo que tive uma das mais importantes lições de docência com a minha professora de 2º e 3º anos do ensino fundamental, Eunice Fernandes Mendes. Ela enxergava os sentimentos dos alunos; nenhum deles ficava para trás. No terceiro ano, a turma pediu para que organizasse uma sessão de amigo-secreto e ela aceitou. Eu e outra menina, que morava no sítio, dissemos que não queríamos participar. No dia festivo, ela trouxe cocada feita com cocos nascidos em seu quintal. Estava uma delícia! Todos comeram e trocaram os presentes. Quando o sinal bateu, ela pediu que eu e a outra menina ficássemos na sala. Fiquei com medo de sua reação! Ela tirou dois embrulhos de sua bolsa e os pôs em cima da mesa. Pediu que eu pegasse um embrulho e desse à colega e que a colega fizesse o mesmo comigo. Ganhamos uma caixa de 12 lápis de cor!!! Foi a coisa mais *chic* que ganhei na minha vidinha de criança!!!!

Ela sabia da nossa pobreza e praticou um ato de bondade!

Somente no segundo ciclo do ensino fundamental é que comecei a ler literatura infanto-juvenil. Conheci os contos clássicos de fadas, antes de entrar na escola, na casa da minha prima, que tinha a coleção *Meu Disquinho*. As histórias orais do meu avô e as histórias proferidas pela bela edição da coleção foram predominantes durante o Ensino fundamental I. Na escola, apenas os exercícios na lousa e a leitura de livros didáticos. *Dê ao pobre o que é do pobre!* Lei do Estado neoliberal.

Com a ingenuidade própria da infância, eu adorava a escola, e, por isso, à tarde, ia para aulas de reforço, oferecidas para alguns alunos no período oposto ao das aulas. Fazia isso porque gostava de ficar perto da professora, vê-la ensinar para depois imitá-la em casa na brincadeira de escolinha. Como perturbava o andamento das aulas, ela mandava-me para a biblioteca. Era uma sala pequena, com poucos livros, mas muito bem organizada. A professora que a organizava sempre me indicava um livro para ler. Fazia um pequeno comentário e o colocava em minhas mãos. A coleção de Monteiro Lobato era a de que mais gostava, porque, em casa, assistia pela televisão os episódios do *Sítio do pica-pau amarelo*. Eram textos bem diferentes daqueles da cômoda com gavetas e portas. Eu cultivava um Saci imaginário que caçei com peneira em um redemoinho, num dia quente de verão no fundo do meu quintal. Ele era inteligente e eu conversava com ele. Reproduzo aqui o capítulo *Discussão* do livro *O Saci*, que sempre me encantou, porque é um exemplo de minhas primeiras discussões filosóficas!

O saci deu uma gargalhada.

— Que gabolice! — exclamou. — Casas? Qual é o bichinho que não constrói sua casa na perfeição? Veja a das abelhas, ou das formigas, ou os casulos. Poderão existir habitações mais perfeitas? Todos aqui na mata moram. Cada um inventa o seu jeito de morar. Todos moram. Todos, portanto, têm suas casinhas, onde ficam muito mais bem abrigados do que os homens lá nas casas deles. O caramujo, esse então até inventou o sistema de carregar a casa às costas. É o mais esperto. Vai andando. Assim que o perigo se aproxima, arregaça a casa e mete-se dentro.

— Casa, vá lá — disse Pedrinho meio convencido. — Mas aeroplano? Que bichinho daqui seria capaz de construir aviões como nós homens os construímos?

Outra risada do saci.

— Olhe, Pedrinho, você está-me saindo tão bobo que até me causa dó. Aviões! Pois não vê que o avião é a mais atrasada máquina de voar que existe? Aqui os bichinhos de asas estão de tal modo adiantados que nenhum precisa de mostrengos como o tal avião. Todos possuem no corpo um aparelho de voar aperfeiçoadíssimo. Não vê que voam, bobo? Outro dia assisti a uma cena muito interessante. Eu estava perto duma lagoa cheia de patos, quando um avião passou voando por cima das nossas cabeças. Os patos entreolharam-se e riram-se. Você sabe, Pedrinho, que bicho estúpido é o pato. Pois mesmo assim um deles disse com muita sabedoria: "Parece incrível que os homens se gabem de ter inventado uma coisa que nós já usamos há tantos milhares de anos..."

— Sim — continuou Pedrinho — mas nós sabemos ler e vocês não sabem.

— Ler! E para que serve ler? Se o homem é a mais boba de todas as criaturas, de que adianta saber ler? Que é ler? Ler é um jeito

de saber o que os outros pensaram. Mas que adianta a um bobo saber o que outro bobo pensou?

Era demais aquilo. Pedrinho encheu-se de cólera.

— Não continue, Saci! Você está me ofendendo. O homem não é nada do que você diz. O homem é a glória da natureza.

— Glória da natureza! — exclamou o capetinha com ironia. — Ou está repetindo como papagaio o que ouviu alguém falar ou então você não raciocina. Inda ontem ouvi Dona Benta ler num jornal os horrores da guerra na Europa. Basta que entre os homens haja isso que eles chamam guerra, para que sejam classificados como as criaturas mais estúpidas que existem. Para que guerra?

— E vocês aqui não usam guerras também? Não vivem a perseguir e comer uns aos outros?

— Sim; um comer o outro é a lei da vida. Cada criatura tem o direito de viver e para isso está autorizada a matar e comer o mais fraco. Mas vocês homens fazem guerra sem ser movidos pela fome. Matam o inimigo e não o comem. Está errado. A lei da vida manda que só se mate para comer. Matar por matar é crime. E só entre os homens existe isso de matar por matar — por esporte, por glória, como eles dizem. Qual, Pedrinho, não se meta a defender o bicho homem, que você se estrepa. E trate de fazer como Peter Pan, que embirrou de não crescer para ficar sempre menino, porque não há nada mais sem graça de que gente grande. Se todos os meninos do mundo fizessem greve, como Peter Pan, e nenhum crescesse, a humanidade endireitaria. A vida lá entre os homens só vale enquanto vocês se conservam meninos. Depois que crescem, os homens viram uma calamidade, não acha? Só os homens grandes fazem guerra. Basta isso. Os meninos apenas brincam de guerra.

Pedrinho nada respondeu. Estava um tanto abalado pelas estranhas ideias do Saci. Quando voltasse para casa iria consultar Dona Benta para saber se era assim mesmo ou não. (Lobato, 2019, p. 39-41).

O Saci de Lobato me conduziu às primeiras veredas da visão crítica da realidade. Não era apenas uma história. Eu pensava com o Saci. Ele foi meu primeiro Sócrates. Tive com ele meus primeiros diálogos filosóficos. Embora Lobato tenha produzido muito conteúdo didático-pedagógico, também produziu muita literatura boa para crianças. Seus escritos atravessaram um século. São o registro de uma cultura em dada época. Sinto falta de identificar, no acervo cultural das alunas de graduação, a literatura escrita por ele.

Tornei-me tão assídua frequentadora da pequena sala de livros, que, quando a professora-bibliotecária precisava faltar, pedia que eu ficasse no lugar dela registrando retiradas e devoluções de livros. Eu adorava fazer isso. Na oitava série, a nova diretora não permitiu mais que ela deixasse a biblioteca sob minha responsabilidade. Foi triste, mas não deixei de frequentá-la, no entanto, o acervo não mais me interessava.

Biblioteca pública

Sou da época em que os grandes leitores diziam que a biblioteca era o templo do saber. Essa crença foi por mim encarnada. Depois, com o avanço dos estudos, ao longo da carreira, essa concepção mudou, mas ainda a tenho como um lugar fundamentalmente necessário, assim como Goulemot a tem (2011, p. 224):

É preciso preservar bibliotecas que sejam humanas e onde seja mantido o vínculo carnal com o livro, que reúnam nesse ato estranho – a leitura refletida – uma comunidade de seres lendo juntos e, contudo, isolados. Que as bibliotecas permaneçam assim lugares de vida, onde as ideias não nasçam somente da relação entre um leitor e seu livro, mas também da conversa em torno de uma xícara de café, de encontros com leitores estrangeiros, do devaneio que invade o público no torpor de uma tarde de verão.

Nasci, cresci e vivi até os dezoito anos em Jaboticabal. Lá morava próximo ao campus da Unesp, que oferecia, na época, os cursos de veterinária, zootecnia e agronomia. O campus é grande. Possui quadras poliesportivas, piscinas, haras, hospital veterinário, vários laboratórios e campos de plantio de experimentos, muitos deles de frutas. Os professores e os técnicos sempre deixavam que eu e uma amiga os acompanhássemos em algumas tarefas como tratar animais doentes, tirar sangue para exames e colher frutas de campos experimentais. Andávamos a cavalo, brincávamos de pega-pega. A mais emocionante das brincadeiras era a de esconde-esconde nos corredores da biblioteca. Minha primeira biblioteca, fora da casa da avó, foi uma universitária, porque a da escola era somente para maiores de 11 anos! Para uma criança pequena, ela era enorme com estantes suficientemente grandes para esconder o corpinho tão miúdo. A única regra imposta pela bibliotecária era a de não fazer barulho. Como posso agradecer à bibliotecária tão generosa e sensível a ponto de permitir uma brincadeira infantil em um templo sagrado do conhecimento? Consegui aprender com ela que a criança precisa frequentar a biblioteca sem que saiba mesmo ler ou tenha interesse por aqueles livros em particular, porque o que mais importava, durante as nossas brincadeiras, era a observação que fazíamos dos adultos lendo, estudando e dialogando, demonstrando os atos humanos que envolvem a pesquisa. De templo sagrado do saber, a biblioteca passou a ser para mim um ponto de encontro, de trocas e de diversão.

Acho que aquela bibliotecária conhecia e apreciava o pensamento de Goulemot (2011, p. 217): “Ninguém é obrigado a entrar numa biblioteca ou a ler aí as obras que lhes são impostas. Dentro do limite dos acervos de que a biblioteca dispõe, a leitura é livre. É permitido ao leitor abandonar sua leitura”.

Com o avanço dos estudos e a superação do conceito de biblioteca, quando me tornei professora, passei a levar meus alunos até ela uma vez por semana. Aqueles que não tinham interesse em ler algo poderiam desfrutar da simbologia que expressava o lugar. Eles eram livres! Para alguns colegas isso era matar aula.

Por outro lado, o leitor principiante quase nunca deseja algo específico com título, data e autor escolhidos previamente. As crianças precisam namorar o acervo, ter tempo para folhear um livro e outro e, ao final, fazer uma escolha. As palavras de Goulemot (2001, p. 221) nos fazem pensar neste espaço que oferece um tempo muito diferente daquele que o espaço cibernético nos oferece:

Eu chocaria sem dúvida muitos de meus amigos mais jovens explicando-lhes que gosto de ler na biblioteca, e mesmo consultar aí um catálogo vagando “preguiçosamente” entre os nomes de autores e os títulos das obras. Creio incompatível com a leitura assim definida a reivindicação do mais prático, do diretamente útil. Devo a esses passeios entre palavras, edições e os autores menores descobertas apaixonantes. A biblioteca para mim é o lugar por excelência do passeio sem destino e da caça proibida.

Ao folhear um livro, o aluno poderá encontrar uma palavra que lhe ative a curiosidade, uma palavra que lhe faça referência ao seu percurso subjetivo e individual. O mesmo pode ser dito em relação à ilustração da capa ou do interior do livro; somente o livre acesso pode favorecer esse tipo de busca.

Não se discute a importância e a credibilidade que a biblioteca escolar tem na concepção de pais e professores. A sociedade não nega sua importância e a reconhece em sua historicidade como o lugar de grande respeito e de formação de mentes inteligentes, mas seu uso como recurso de aprendizagem contemplado na grade horária curricular ainda é considerado como uma perda de tempo. Esse preconceito está vinculado ao trabalho alienante, como preencher folhas escritas e completar todas as linhas de um caderno. Muitos alunos que não realizam sua tarefa escolar - normalmente a de escrever ou copiar algo - seja a de casa, seja a da sala de aula, não podem frequentar a biblioteca. Outros vão a ela como castigo justamente por não terem feito a tarefa escolar, ou porque incomodam a professora, como eu fazia nas aulas de reforço.

Lá ocupam as mesas da biblioteca, mas não seus livros. Vagar “preguiçosamente” entre os nomes de autores e os títulos das obras ainda é uma realidade distante para crianças pobres brasileiras.

Ainda estudante do Ensino Fundamental II, passei, então, com os amigos a frequentar a biblioteca pública municipal. Lindo casarão antigo que abrigava as mais belas coleções de enciclopédias. Nessa época, ficávamos mais na varanda da biblioteca, conversando, do que propriamente lendo ou estudando. No ensino médio, em 1990 a prefeitura era petista e o incentivo cultural era grande. Lembro-me de que um estudante de História da Unicamp, amigo da turma, comentou belissimamente o livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, e, eu, ávida por saber mais sobre o tema, busquei este livro na biblioteca municipal. Não havia. Com poucos recursos, mas com o olhar para as necessidades de desenvolvimento da cultura, a prefeitura petista tinha um projeto para adquirir livros. Bastava fazer o pedido do livro desejado, não encontrado nas estantes, e depois de duas semanas lá estava ele especialmente para atender ao pedido pessoal de cada leitor. Para a filha de um carpinteiro, que trabalhava para dar comida e roupa para cinco filhos, não havia dinheiro para comprar livros. Esse projeto era o tudo para mim!

Convento *Flos Carmeli* – A criança-adolescente da classe trabalhadora

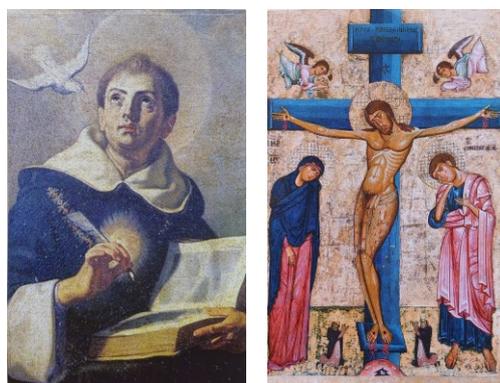
No período da tarde, eu trabalhava em um convento carmelita que oferecia atendimento ambulatorial a doentes de uma favela próxima. Iniciei meu trabalho remunerado aos 11 anos de idade, com o consentimento de meus pais. Aos dezesseis anos, na Província Carmelitana Santo Elias - *Flos Carmeli*, fui registrada no regime celetista como auxiliar de enfermagem de 1988 até 1990.

Aos 16 anos já tinha carteira de trabalho! Era minha primeira emancipação, assim eu pensava. Trabalhava das 13h às 17h30 e, com dinheirinho ganho, paguei as mensalidades da escola de natação, esporte que tanto queria aprender. Uma experiência que meus pais não podiam me proporcionar. Primeiro a comida, o remédio e as roupas. Para as outras coisas já não tinham mais dinheiro.

Cito esse fato, não porque aplicar injeções, retirar pontos ou fazer curativos me ajudaram como professora e investigadora, mas porque naquele espaço tinha contato com temas que jamais poderia ter tido em casa, como a música erudita e as artes sacras da pintura e da escultura. Durante todas as tardes, as freiras holandesas tinham aulas de

canto gregoriano, das quais eu não podia participar, porque eram dadas na clausura, parte do convento a que eu não tinha acesso, mas podia ouvir e refinar meu gosto pela música. Elas tinham comportamentos diferentes dos do meu e dos de meus familiares. Eu observava tudo. Lia os materiais do canto gregoriano de que elas dispunham, e a madre Paula, priora do convento, ensinava-me piano uma vez por semana. Com ela, eu conversava sobre o que não entendia daquilo que lia. Recebia santinhos que estampavam imagens de quadros famosos, que fui conhecer somente no doutorado e no pós-doutorado, quando pude visitar museus no exterior. Novamente, eu estava me banhando com a cultura europeia, agora a erudita.

Imagens 4 e 5: - São Thomás de Aquino e Crucifixo de São Tomás de Aquino



Fonte: Santinhos à disposição na igreja de *San Domenico Maggiore* em Nápoles, Itália, 2024. Arquivo pessoal.

No ambulatório, alguns médicos da cidade atendiam gratuitamente os pobres em dias determinados da semana. Com eles também aprendi muito sobre como tratar as enfermidades, mas também sobre a vida deles, como eles viviam, quais eram os seus interesses, sobre o que conversavam. Tudo era muito diferente da minha vida no meu círculo familiar. Eu estabelecia as primeiras comparações de classes sociais e culturais.

Também recebíamos visitas ilustres, como a de Carlos Mesters, nascido em Limburgo, Holanda, batizado com o nome Jacobus Gerardus Hubertus Mesters. Tornou-se frei carmelita, holandês, missionário no Brasil desde 1949, membro fundador das comunidades eclesiais de base.

Ele foi um dos freis defensores da teologia da libertação - uma abordagem da teologia cristã que luta pela libertação dos oprimidos. Ele me influenciou profundamente, porque alimentava minha crença político-religiosa quando falava em uma linguagem simples e acessível aos pobres que esperavam o atendimento no ambulatório. Homem culto e extremamente respeitoso, ouvia o outro que dizia, e,

quando o fazia, tinha o cuidado de não interferir na cultura do outro. Lição que ainda não está totalmente consolidada em mim.

Ele escreveu muitos livros. Li alguns. Em seus escritos encontramos a sua característica de exegeta. Em seu trabalho minucioso de interpretar e fazer críticas a um texto bíblico, desenvolveu um olhar perspicaz, sutil e capaz de enxergar pontos invisíveis de fenômenos cotidianos.

Quando passou seis dias em duas comunidades entre o Ceará e o Piauí, as quais nomeou Capim Seco e Areia Seca, nomes fictícios, sentiu necessidade de escrever um relatório de tudo que foi vivido e observado, segundo ele, para que nunca se esquecesse da experiência dolorosa. Tempo depois, percebeu que outras pessoas poderiam se interessar em conhecer a realidade dos pobres que lá viviam e o relatório foi publicado como livro: *Seis dias nos porões da humanidade*. Durante a leitura, é possível perceber o cuidado do homem estrangeiro de não invadir a cultura do outro para ditar as suas próprias regras; havia sensibilidade quando descrevia cada situação vivida, e havia criação inteligente de metáforas para que o livro fosse aprovado pela censura da ditadura militar. Isso tudo me interessava.

O cupim e as suas plataformas

A humanidade parece um cupim muito grande, onde trabalham milhões de formigas, cada uma no seu lugar, conforme um plano que nenhuma delas inventou, mas que mantém o cupim do jeito que ele está, incapaz de mudar. Em cima, moram umas formigas bonitas numa vida bastante atarefada, mas rendosa. Possuem tudo o que precisam. Elas moram na plataforma mais alta do cupim, mas não sabem que é plataforma. Acham que o piso da sua casa é o chão mesmo. Embaixo da plataforma, há muitas outras plataformas ou andares. As debaixo, dos porões, sustentam as de cima. Não se sabe bem quantas plataformas existem no cupim, mas são muitas. Todas as formigas, ou quase todas, acham que o piso da sua plataforma é o chão, e o seu forro o telhado. Não olham muito além do seu andar. Identificam-no com o cupim todo.

Existe uma comunicação entre as várias plataformas, mas é de formigas individuais. Elas sobem e descem, motivadas pelos interesses das que moram na sua plataforma, interesses de comércio, de parentesco, de religião ou de política. Elas estranham o modo diferente de viver nas outras plataformas, mas não chegam a questionar a existência das plataformas em si. Nem lhes passa pela cabeça a possibilidade de uma mudança. Pois, do jeito que as coisas são feitas, as formigas estão presas na plataforma onde nasceram. Elas mesmas, com os seus corpos, formam as colunas que sustentam a plataforma superior. São sobretudo os pais, os adultos, que sustentam esse peso. Eles não podem sair, porque a sua saída faria desabar tudo e

mataria os filhos. O amor aos filhos é a força que mantém, as formigas no lugar onde estão.

Há, porém, algumas que estão começando a perceber que tudo isso pode ser mudado e que não é necessário haver estas plataformas todas. Mas nem todas reagem da mesma maneira. Umas, ao perceberem a possibilidade de mudança, ficam apavoradas com a visão de um futuro diferente e desconhecido, tanto assim que já começaram a estabelecer uma rígida fiscalização, para que ninguém mude nada no cupim. Outras, porém, trabalham junto às formigas das plataformas interiores, para que acordem e parem de sustentar esta situação. Tanto as que lutam a favor da mudança como as que são contra quase todas moram nas plataformas de cima e lutam entre si pelo poder sobre a consciência de baixo. A maioria, porém, que vive nas plataformas inferiores, não sabe nada disso. Vive hoje como viveram os pais, e não percebem que as plataformas estão aumentando para cima e para baixo, formando uma verdadeira pirâmide, cuja base se torna cada vez mais larga e cuja ponta está ficando cada vez mais fina. Todas elas são prisioneiras da situação em que nasceram e vivem.

Acontece muitas vezes que algumas formigas isoladas da plataforma mais baixa se desprendem da sua coluna e começam a viajar. Chegam, por vezes, até à plataforma mais alta. Lá são bem recebidas, recebem comida, comida boa e diferente. São acolhidas até para servir como objeto de estudo. Curiosidades de uma outra civilização, de um outro mundo! As formigas de baixo gostam disso e, quando voltam para a sua plataforma, contam mil maravilhas do que viram, colocando água na boca de todo mundo. Levam objetos de cima para baixo: fotografias de revistas, que são coladas nas paredes, como se fossem quadros bonitos; enfeites, vestidos, sapatos, rádios, vitrolas e muitas outras coisas. Usam estas coisas lá embaixo, onde, na realidade, são como maçãs que nascem em laranjeira. Contentes e felizes, vivem o resto da vida cantando as belezas da grandeza do cupim. (Mesters, 1982, p. 14-15).

Observei a cultura dos médicos. Não queria levá-la para casa para não ser mais uma iludida no cupinzeiro. Na condição de povo oprimido, alguns modos de vida das plataformas altas levei para minha plataforma do cupinzeiro. Também enfeitei a casa com alguns objetos, mas nunca perdi minha consciência de classe. Tinha orgulho de participar daquela Igreja, que defendia minha gente, mesmo conhecendo sua horrenda história de punição, julgamentos, submissão e mortes. Para mim, o que importava era divulgar as ideias revolucionárias da teologia da libertação para mudar a própria igreja, para mudar a história.

Mesters (1982, p. 39) contava histórias reais em seus escritos para colocar em evidência a extrema pobreza:

A mãe de Maria do Socorro tinha morrido no parto, treze dias antes. O pai tinha fugido. Ficaram os dez irmãos e irmãs para acolher a nova irmãzinha, Maria do Socorro. Eles estavam lá todos. Todos pequenos.

Na semi-escuridão da sala, vi a turminha, em pé, ao redor de Raimunda, que estava sentada com a irmãzinha mais nova no colo. Nunca mais vou esquecer esta cena trágica. Raimunda, ainda não refeita da morte da mãe e da fuga do pai, enfrentava hoje a morte da irmã mais nova e teria de arcar com a responsabilidade de educar seus dez irmãos. Pelo jeito dela, não parecia ter mais de 15 e 16 anos.

[...] O Herodes de ontem podia ser acusado, porque o seu crime era manifesto. Ele tinha nome. O Herodes de hoje passa livre e honrado. Ninguém o acusa, porque o seu crime não aprece. Ele perdeu o nome. Quem estava matando Maria do Socorro naquela sala pobre de sapé? Quem? Os irmãos dela não sabem responder. Não sabem nem levantar esta pergunta. Eles só viam o imediato: a irmãzinha morrendo nos braços da Raimunda. Talvez repitam a frase, tantas vezes ouvida: “Paciência! A vida de pobre é assim mesmo!” Será?

Eu tinha também as minhas histórias reais, vividas todas as tardes no ambulatório. Foi no trabalho que descobri que ser pobre é bem mais fácil que ser miserável.

Em Jaboticabal havia uma empresa da SANBRA (Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro), atualmente Bunge, que beneficiava o algodão colhido na região. As cascas dos caroços do algodão formavam montes, nos quais as crianças brincavam. Um pobre menino de seis anos escolheu o dia errado para brincar. Não percebeu que embaixo do monte ainda tinha brasa acesa, queimando. Seus pés e pernas tiveram queimadura de 3º grau. Não havia banheiro na casa, não tinha sabonete, não tinha nada. O pai não podia carregar o filho no colo, porque as perninhas não conseguiam tocar em nada sem que doessem muito. O pai, cujo vincos no rosto e os calos nas mãos denunciavam o homem sofrido, improvisou um carrinho de mão, feito por ele, de madeira. Todos os dias ele chegava no ambulatório para que fossem feitos a higiene e curativo. Está em mim ainda a dor de ver tal sofrimento. Ele era o último a sair, eu o acompanhava até a porta e ficava vendo a figura magra e sofrida empurrar o carrinho de mão com mais um oprimido do sistema econômico e social.

Se não era possível dizer *quem estava matando Maria do Socorro naquela sala pobre de sapé*, era possível ao menos que a Sanbra fosse notificada para que assumisse os gastos com o menino machucado. Nem placa de advertência tinha no local. O espaço era aberto. E eu ouvi: “*Tem que ter paciência! Moleque é assim mesmo, só faz arte!*” Concordei que o menino e o pai sabiam muito da arte da sobrevivência. De muitas histórias como essa participei como auxiliar de enfermagem. Não tive a maturidade de registrá-las como fez o frade.

Paralelamente às leituras indicadas pela escola, quatro por ano, um livro de literatura por bimestre, fazia outras de cunho religioso, mas também político. Nessa época, frequentava as reuniões do Partido dos Trabalhadores (PT), como também pertencia a um grupo de jovens da igreja católica que se guiava pelos ensinamentos da teologia da libertação. Tenho grandes influências desse movimento católico, que atualmente, quase não se manifesta. Deram espaço a uma igreja carismática que entorpece seus fiéis com pouca reflexão séria sobre a condição do povo brasileiro.

Em casa, ouvia meu pai defender a ditadura, sem saber de fato o que estava acontecendo, porque ele acreditava em tudo que ouvia no rádio e na televisão, enquanto nas reuniões do grupo de jovens eu ouvia as mais tristes histórias sobre o regime militar. Li livros que retratavam torturas e agressões como *Batismo de Sangue*, escrito por Frei Beto sobre a condenação dos frades dominicanos; *Brasil nunca mais*, fruto de pesquisa de um grupo que se dedicava à defesa dos direitos humanos; *Jesus Cristo libertador*, de Leonardo Boff, que convidava os leitores à libertação de tudo o que leva a estigmas, opressão, injustiça, dor, divisão, pecado, morte. Infelizmente, nem tudo o Monarca Absoluto quis que os fiéis ouvissem ou lessem. Essas leituras, e outras que não preciso citá-las para que o leitor componha meu perfil, estão vivas ainda hoje e alimentavam, na época, o meu desejo de panfletar, todas as noites com um grupo de jovens petistas, a campanha de Luís Inácio Lula da Silva, atualmente, em 2024, presidente do Brasil pela terceira vez. Suas derrotas nas eleições eram também a nossa derrota.

Nas reuniões da comunidade eclesial de base tínhamos um método, o *método-ver-julgar-agir*. Por meio dele, a reunião era sempre conduzida por uma discussão sobre as carências da população, depois uma reflexão em articulação com a vida a partir de um texto bíblico, com a realidade política e social em que vivíamos. Também tomávamos decisões, mas não em todas as reuniões. Usei pela primeira vez um método de trabalho, quando estava sob minha responsabilidade o planejamento de uma reunião. Não sabia, naquela época, que estava usando uma ferramenta de docência, iniciando minha formação como professora.

As reuniões do PT não eram tão organizadas, mas trabalhávamos mais! Visitei um grupo do PT, em Ribeirão Preto, ligado aos ideais da tendência Convergência Socialista, mas preferi o *modus operandi* do PT igrejeiro. Nunca tinha lido Trótsky. Somente no ensino médio consegui entender um pouco mais o mundo marxista e seus entornos. Saíamos sempre para planfletar à noite. Todos em cima de uma

caminhonhete que nos levava para diferentes bairros. A gente batia de porta em porta para entregar a proposta do candidato.

No ambulatório, aprendi a ser uma eficiente auxiliar de enfermagem, aprendi a apreciar o canto gregoriano e sua história; a olhar as artes sacras para além do sentido religioso; a nadar livre como peixe, a experimentar o mundo embaixo d'água; a interpretar metáforas; a reconhecer minha classe social; a sentir a dor do outro que não era pobre como eu, mas miserável. Do ambulatório do convento *Flos Carmeli* saí uma pessoa mais humana.

Ensino médio – O magistério

No ensino médio, fiz dois cursos profissionalizantes: o *Magistério* e o curso *Técnico em açúcar e álcool*. A opção feita equilibrava o conteúdo necessário para o vestibular. No magistério predominavam as ciências humanas e, no curso técnico, as exatas.

No curso de *Habilitação Específica de 2º Grau – Magistério*, assim era nomeado, não tive uma formação sólida. Cumprí as disciplinas específicas usando os manuais de Nelson Piletti, que pouco me ajudaram a compreender os processos de ensino e de aprendizagem pelos quais passam uma criança. Ao deparar-me com alunos ansiosos por aprender, percebi minha impotência para ensinar. Repeti, em meu primeiro ano de magistério, tudo o que minhas professoras fizeram quando eu estava no ensino fundamental. Tinha clareza de que tudo aquilo que fazia, como repetições de manuais, não me levavam por um bom caminho. Preocupações sobre a natureza do ato de ler e de escrever e como ensinar essas duas atividades aos alunos de forma significativa foram desafios motivadores que me impulsionaram a buscar novos horizontes desde a preparação das aulas para o Ensino Fundamental até a pesquisa realizada no pós-doutorado.

No magistério tive dois professores de Filosofia que foram marcantes e fundamentais para minha emancipação intelectual, Pe. Toninho e Zezinho. Ambos levavam textos originais traduzidos para serem lidos e não de comentadores como os demais professores faziam. Com Pe. Toninho conheci um pouco mais de Santo Agostinho, e com Zezinho um pouco de Platão. Lembro-me das leituras sobre o conceito de tempo em Agostinho e como me inquietava a ideia de eternidade. Ecoou em

minha escolha as vozes das *Confissões* de Santo Agostinho, ouvidas e lidas nos idos anos de Ensino Médio, sobre *O eterno “hoje”*, quando escolhi o tema *tempo* para minha primeira regência na graduação da licenciatura em Filosofia. Referindo-se a Deus, Santo Agostinho, nas *Confissões* (397–400 DC), (1973, p. 243, Fragmentos do décimo primeiro livro) escrevia:

[...] os vossos anos não vão nem vêm. Porém os nossos vão e vêm, para que todos venham. Todos os vossos anos estão conjuntamente parados, porque estão fixos, nem os anos que chegam expulsam os que vão, porque estes não passam. Quanto aos nossos anos, só poderão existir todos, quando já todos não existirem. [...] o tempo é um vestígio de eternidade.

Pobre Pe. Toninho! Quanto mais tentava me explicar o que estas palavras queriam dizer, mais dúvidas surgiam em minha cabeça. Era difícil entender que Santo Agostinho não tinha como referência, para definição de tempo, o movimento dos astros, como eu tinha, porque na escola aprendi bem sobre a rotação e translação do planeta Terra. Mas, não era disso que se tratava. A escrita e o pensamento filosófico eram enigmáticos para mim. Isso me instigava cada vez mais. Não foi diferente na prática da regência. Os alunos da Escola Estadual Monsenhor Bicudo, Marília – SP, em 1994, também não conseguiram entender o diálogo que eu tentava estabelecer com eles no plano da discussão filosófica. Assim como eu, eles não se desprendiam dos fatos cotidianos para uma discussão abstrata sobre eles. Respondiam à pergunta “*Que horas são?*” isso, sim, fazia sentido, mas “*O que é o tempo?*” era uma armadilha das palavras para confundir a cabeça. O que alimentava minha busca era exatamente não ter entendido a resposta que o professor dava às minhas perguntas. A curiosidade foi a marca da conquista de novas formas de entender o mundo que me cercava. O professor Zezinho escolheu o *Mito da Caverna* para estudarmos Platão. Achava brilhante a idéia do filósofo sobre a origem do conhecimento – o que eu vejo é uma mera sombra imperfeita da real forma do objeto que permanece no mundo das ideias – como isso me impulsionava a buscar cada vez mais aquilo que o filósofo dizia ser a verdade.

No Magistério, curso profissionalizante para os pobres, a disciplina que mais me emancipou foi a Filosofia. Os professores que tive foram determinantes para a escolha de minha primeira graduação.

O curso Técnico profissionalizante em açúcar e álcool

Pela manhã cursava o magistério, à tarde, trabalhava no ambulatório do Convento *Flos Carmeli* e, à noite, frequentava o curso *Técnico profissionalizante em açúcar e álcool*. Jaboticabal é uma cidade cercada de plantação de cana-de-açúcar. As usinas açucareiras precisavam de mão-de-obra especializada para as análises realizadas em laboratórios. Na Escola Estadual Prof. Antônio José Pedroso tive ótimos professores de química e de biologia. A química era vivida com experimentos realizados no laboratório da escola. O professor que nos dava aulas era também técnico do laboratório de química da Unesp. Ele sabia fazer os alunos se interessarem pelo conteúdo. A biologia, também experimentada em laboratório e nos campos, era dada por um engenheiro de uma das usinas da região. O campo era o que mais me interessava, com o uso de agentes biológicos para controle dos parasitas. Criávamos a mosca predadora da broca, e, com as gaiolas cheias, soltávamos o pesticida natural no canavial.

Aprender o conteúdo que o Curso do Magistério não oferecia era bom, mas conviver com a extrema pobreza, dificuldade diária das condições dos trabalhadores no canavial, era terrível. Eu culpava os donos da usina, queria condições dignas para os trabalhadores da lavoura. Era a esse coro que juntava minha voz. Vivi o paradoxo nos três anos de curso, e a fala de um dos personagens do livro *Açúcar amargo* de Luiz Puntel, um livro da coleção Vagalume, não saía do coração adolescente, cheio de esperança de um mundo mais humano, mais justo.

“O açúcar é doce pros donos dos canaviais
Pra nós ele é azedo e amargo
Que nem dá gosto.”
Flor-de-Nice dos Santos
Bóia-fria.
(Puntel, 1993, p. 06)

Com esse livro conheci uma outra forma de escrever literatura, a realista! Acredito que a *Coleção Criança de pé no chão* tenha essa marca. *Açúcar Amargo* mexeu demais comigo, porque o que acontecia com as personagens, acontecia de verdade com os trabalhadores e as trabalhadoras da cana-de-açúcar da região de Jaboticabal. Vi pela primeira vez a denúncia do povo sofrido nas linhas da literatura, um campo para o desenvolvimento da subjetividade, que promove o processo de humanização da criança. Segundo Queirós (2012, p. 88),

[...] é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como

objetivo central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um país mais digno.

Trabalhar para os donos das usinas açucareiras não foi minha escolha. Na educação encontrei meu caminho.

Filosofia

Com o conteúdo que a escola, o grupo político e o religioso ofereceram-me, prestei vestibular e consegui a vaga na única opção marcada: Filosofia. Em 1991 entrei na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Marília, SP, para deixá-la, em 2008 com a conclusão do doutorado, para ingressar, como docente, na Universidade Federal de Uberlândia. Da escola dos pobres para a escola da elite! Passei pelo buraco da fechadura, porque a porta não está escancarada para a classe trabalhadora. Aproveitei bem o banquete que me serviam.

As dificuldades para passar no vestibular foram superadas, mas ainda não via horizontes para encontrar recursos financeiros para ficar em Marília. Conversei com meu professor de Filosofia do ensino médio, o Zezinho, que indicou o nome de outro aluno dele de uma cidadezinha da região que também havia passado no vestibular para o curso de Filosofia no Campus de Marília. Zezinho, na ocasião, disse-me que ele já estava no 3º ano e que participara do movimento de reivindicação de moradia estudantil. Pediu que me apresentasse a ele, dizendo ter sido sua aluna, que talvez pudesse me indicar a forma como conseguir uma vaga na moradia.

Fui para Marília efetuar minha matrícula contra o desejo de meus pais, que altamente conversadores, não queriam a filha morando fora da casa paterna. O dinheiro da primeira passagem para Marília consegui com a minha avó; as demais viagens foram feitas como carona. Fiz a matrícula e perguntei sobre Isael, o estudante que poderia me ajudar. Ao encontrá-lo, apresentei-me e expus minha situação. Muito bem acolhida fiquei como hóspede na moradia até que todo o processo burocrático ocorresse. Dormia em um sofazinho na sala da casa 4. Não tinha dinheiro para refeições. Visitava os demais moradores no horário das refeições à espera de um gentil convite. O problema maior era nos finais de semana em que os alunos voltavam para a casa de seus pais. O que saciava minha fome era, então, um milharal que havia em uma fazenda em frente à

moradia. Com medo, colhia algumas espigas para uma bela refeição. Tudo isso acabou quando chegou o dinheiro da bolsa PAE (Programa de Apoio ao Estudante), assim era chamada na época a quantia que a universidade distribuía para alunos sem condições financeiras para manter os estudos.

Os três anos vividos na moradia foram intensos. Lá moravam estudantes de todos os cursos oferecidos pelo campus. Trocávamos ideias sobre autores, filmes e músicas. A diversão dos moradores era a *Tela da tarde*, no sábado, evento gratuito que nos oferecia cultura e, ao mesmo tempo, lazer. Depois de um ano recebendo bolsa, consegui aulas na rede estadual de ensino em um curso chamado *Profic*. Na seção do Ensino explicarei este lugar da docência. Lá minha função era dar aulas de reforço aos alunos com dificuldades. O salário demorou três meses para entrar em minha primeira conta bancária e, como meus pais já tinham se acostumado com a situação de ter uma filha morando fora, conseguia trazer de casa os alimentos de uma cesta básica. Tudo melhorou, mas passei a ter duas atividades: lecionar e estudar. Isso para quem habitava a moradia era difícil, pois não havia o silêncio necessário para o descanso. Os alunos do curso noturno, meu caso, chegavam da aula depois de passar pelo bar do Kanashiro, famoso entre os estudantes que podiam continuar a se divertir por não terem trabalho no dia seguinte. Esse problema não atingia somente a mim, mas todas as pessoas que estavam matriculadas no período da manhã. Na época, não havia construções nas proximidades da moradia. O lugar era ermo, sem asfalto, e para chegar à moradia tínhamos que atravessar um cafezal. Tudo isso me dava muito medo e, por este motivo, tinha que esperar os amigos para voltarmos em grupo para casa.

Durante todo o curso de Filosofia, me envolvi em trabalhos acadêmicos. Inicialmente, participei do trabalho de tutoria que o curso oferece. Meu tutor era o professor Antônio Trajano, que pacientemente me ensinou a escrever. No primeiro ano de graduação não sabia ao certo o que era escrever academicamente, e, com minhas convicções atuais sobre a natureza da linguagem, confesso, sou sempre uma aprendiz. Trajano propunha temas filosóficos para produções argumentativas, empregando os recursos aprendidos na disciplina ministrada por ele, Lógica. Entregava o texto a ele e depois de lido o professor marcava um horário fora do período de aula para analisarmos juntos as falhas e possíveis modificações. Esse trabalho, realizado no primeiro ano de filosofia deu a mim condições de enfrentar o trabalho de iniciação científica. Participei de dois projetos. O primeiro com a professora Maria Eunice Quilice Gonzalez e, o

segundo, com a professora Lígia Fraga Silveira. As pesquisas foram feitas nas duas áreas que sempre tive maior interesse, a Epistemologia e a História da Filosofia.

A primeira pesquisa que desenvolvi foi na área da Epistemologia, especificamente, *O problema das representações mentais na Ciência Cognitiva*. Essa Ciência desenvolveu-se numa área interdisciplinar de investigação que inclui, entre outras, a Filosofia, a Física, a Neurologia, a Matemática, a Linguística e a Psicologia. Mesmo tendo sido oficializada há anos, esta ciência trata de problemas já discutidos pelos antigos gregos, notadamente questões epistemológicas, os modelos computacionais, que simulam aspectos representacionais da mente humana. A Ciência Cognitiva pode contribuir para avançarmos em direção à compreensão do conceito de representação mental. Meu interesse em saber como a criança aprende, qual a natureza do conhecimento, guiou-me para a pesquisa nessa área. As possibilidades que o estudo em Filosofia pode oferecer para o desenvolvimento intelectual pessoal e o da Ciência ampliaram horizontes para minha permanente caminhada em busca de recursos que me fizessem melhor professora, para aqueles alunos que em minhas mãos estavam, naquele momento.

No contexto desse estudo, apresentei trabalho pela primeira vez, no IV Congresso de Iniciação Científica da UNESP de Araçatuba, SP, em 1992. Naquele momento, estudava a Ciência Cognitiva e a Tese da Unidade Metodológica da Explicação Científica. Segundo esta tese, os critérios de cientificidade das ciências naturais podem e devem ser aplicados às ciências humanas. As dúvidas diante de tal afirmação eram presentes em mim. Sendo um dos objetivos centrais da Ciência Cognitiva simular aspectos da atividade mental humana em modelos computacionais, surgiam questões que afetavam minha crença pessoal, tais como: a Ciência Cognitiva poderia estabelecer explicações do comportamento humano por meio de leis mecânicas? Ou admitimos as limitações que a tese da unidade metodológica possui, ou nos tornamos receptivos à tendência em questionar a análise exclusivamente objetiva dos fatos explicados. Sem quaisquer provas científicas, admiti as limitações da Tese da Unidade metodológica.

Aceitei, no ano seguinte, o convite da professora Lígia Fraga Silveira para continuar a iniciação científica na área da História da Filosofia Moderna.

Marcada pelo desejo de desvendar a natureza do conhecimento, e certa de que a metodologia positivista da Ciência não poderia fazer isso, me enveredei por outros

caminhos. Orientada pela professora Lígia, parti para a investigação da *História da Filosofia do século XVII - A concepção de saber em Pascal face aos céticos e aos dogmáticos*. Este foi o tema do projeto de pesquisa desenvolvido. Os estudos pascalianos encantaram-me. Deixei a visão lateral da escola positivista para ampliar perspectivas do saber com o filósofo. O paradigma pascaliano tirava-me as bases, até então sólidas, em que acreditava apoiar todo o conhecimento.

A necessidade que nós temos de encontrar um ponto fixo se impõe logo que se abordam as grandes questões apresentadas pela situação do homem na natureza, sua conduta e seu destino fora da presença de Deus. Nós embarcamos, nosso bote é preso pela tempestade, quem nos dará a estabilidade e o repouso? Se nós quisermos julgar coerentemente estas questões, como marcar o ponto de perspectiva, sob o qual a visão é a melhor? (Pascal, 1983, p. 69).

A palavra *referência* passava a ter um significado importante para mim como pesquisadora, mas também como professora. Não havia mais a verdade sobre a qual todas as atividades que eu fizesse em sala de aula seria sustentada. A verdade das aulas inspiradas no passado, em que imitava minhas professoras primárias, já não era mais referência. Com qual substituí-la?

A metáfora do barco que Pascal usou para falar sobre a falta de estabilidade que o homem tem na busca do conhecimento científico representa bem seu pensamento. Quando uma embarcação se movimenta, aqueles que estão dentro dela dizem que os que estão fora é que estão se distanciando e os que estão fora dizem as mesmas palavras em relação aos que estão dentro. São eles que se distanciam. A linguagem é a mesma em todos os lados. É preciso ter um ponto fixo para julgar, como o porto pode ser para julgar o problema levantado pela metáfora do barco. Mas, onde encontrar um porto para o conhecimento?

[...] o mundo, o conhecimento, a moral, a percepção, o prazer mesmo ou as leis, são representadas segundo um espaço sem referência, um espaço homogêneo, privado de razão suficiente, onde nada para, onde tudo se agita sem lei, onde o homem está sem repouso, sem equilíbrio e sem julgamento, privado da unidade do ponto fixo, ele está suspenso, como uma balança da qual não saberíamos onde param os braços, ele está envolvido num movimento tão privado de centro que ele se acredita no repouso enquanto que ele está no mais forte movimento, ele está em um lugar que não é o lugar, mas que é sempre um lugar indiferentemente. Neste labirinto, a referência está perdida, porque ela está, aparentemente, por todo lado. (Pascal, 1984, p. 103).

Neste labirinto encontrei as mais abundantes discussões sobre o conhecimento. Em 1994, a bolsa foi renovada com um novo projeto que dava seqüência ao anterior - *O*

Lugar do Homem na Natureza: sua miséria e traços de sua grandeza - um espaço para se pensar algumas questões morais na filosofia de Pascal. Nesta pesquisa, estudei o referencial posicional que o homem pode ter diante do saber, ou melhor, como o homem poderia se colocar em relação ao conhecimento científico diante da argumentação que fez Pascal em seus fragmentos sobre o estado atual do homem.

Pascal toma como suporte para sua discussão a doutrina cristã. Ele considera, assim como na sagrada Escritura, que o homem foi criado por Deus sem máculas, livre do pecado, mas que perdeu esta condição por desobediência às leis divinas. Tomada essa premissa, pode-se dizer que Pascal considera a natureza do homem corrompida, ou melhor, a natureza do homem já não era mais como no início de sua criação. Ela se encontra hoje adulterada, ele o vê perdido de Deus, seu criador. A verdade para Pascal é que a natureza está marcada, em toda parte, seja no homem ou no universo, por um Deus perdido e uma natureza corrompida. Em outras palavras, o estado atual do homem não permite encontrar esse Deus dentro de si, nem ao menos fora de si, ainda que ele venha tentando recuperar os privilégios de sua primeira natureza. Sendo assim, o homem está desprovido de ferramentas para encontrar soluções para seu problema, ou seja, ele é incapacitado para encontrar o fim último das coisas. É possível compreender melhor essa impotência do homem, como nos apresenta Pascal em seus fragmentos, se não olharmos simplesmente para os objetos que nos cercam, mas procurar contemplar a natureza de uma maneira mais ampla.

Para uma compreensão mais clara do leitor, cito o exemplo que Pascal registra no fragmento 72. Ele nos pede que observemos a Terra em relação à órbita e esta, que é tão ampla, que a avistemos como um ponto insignificante na rota dos outros astros do firmamento. Quando pensamos neste exemplo, fazemos o exercício da imaginação e sobre este exercício, diria Pascal, se nossa imaginação se cansar ou se confundir com a infinitude do universo, a natureza não se cansará de revelar novas situações, desse modo a natureza supera a razão humana. É difícil para o homem conhecer a amplitude da natureza, mesmo que seja de modo vago. Mesmo que nos esforcemos ao máximo, ampliando nossas concepções e as projetando além dos espaços inimagináveis, conseguiremos apenas comparações com a realidade das coisas mais próximas de nós.

Quando Pascal (1984, p. 51) escreve sobre o mundo em que vivemos que “[...] esta é uma esfera infinita cujo centro se encontra em toda parte e cuja circunferência não se acha em nenhuma [...]”, ele mostra que o fato de nos perdermos neste mundo de

referências indica ser a maior “possibilidade” da onipotência de Deus. Quanto ao homem, que este se “[...] considere o que é diante do que existe [...]”, que perceba sua fraqueza, sua impotência, sua pequenez diante do infinito.

Pascal mostrou a insignificância do homem ao escrever sobre o que é infinitamente grande, mas também abordou o infinitamente pequeno para que o homem se sentisse enorme em relação ao nada. Para que se entenda melhor essa questão posta, é preciso pensar na divisão de um corpo qualquer em muitas partes até chegarmos à pequena parcela do átomo e, o mais importante, imaginarmos uma natureza tão imensa quanto a concebida às proporções do mundo visível. Desse modo, o homem que se via tão pequeno diante da natureza, se encontra em sua magnitude, porque, dentro dessa nova perspectiva, ele se tornou grande em relação ao infinitamente pequeno imaginado na parcela do átomo. Assim, diante de tal instabilidade e incompreensão, o homem se apóia apenas na “massa”, ou melhor, no corpo que a natureza lhe deu e que prova ser ele parte da natureza. Como escreve o próprio filósofo, o homem dentro da natureza é

[...] nada em relação ao infinito; tudo em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas como o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve. (Pascal, 1984, p. 52).

O homem que compreende sua natureza da forma como ela é se encontra num eterno desespero por não ser capaz de responder ao movimento que existe de um extremo para o outro, como dito acima, todas as coisas saíram do nada e foram levadas ao infinito. Segundo Pascal, é difícil investigar a natureza, a não ser se nos colocássemos como se tivéssemos alguma proporção com ela, o que não há dúvida de que seria impossível, porque, se o fizéssemos, teríamos capacidade infinita como a própria natureza. Não há como fugir do movimento que a natureza faz em seus dois extremos opostos, “[...] todas as coisas participam de seu duplo infinito, porque a natureza gravou sua imagem e a de seu autor (Deus) em todas as coisas”. (Pascal, 1984, p. 52).

Sendo assim, diante de tal visão pessimista, deveríamos abandonar as investigações científicas? Não, diria Pascal (1984, p. 53), “[...] “desses dois infinitos da ciência, o infinitamente grande é o mais sensível [...]”, diante de um objeto de estudo denominaremos ponto indivisível aquele em que os nossos sentidos nada mais

distinguirem, mas isso não quer dizer que o objeto em questão não continue divisível independentemente por sua própria natureza.

Dando continuidade à ideia de a relatividade de uma coisa depender da outra e uma conduzir à outra, não podemos, nem a ciência, ter a pretensão de conhecer todas as coisas, pois falta em nós uma capacidade infinita tanto para chegar ao todo, como ao nada. Se alguém, argumentou Pascal, tivesse compreendido os princípios últimos das coisas, chegaria também a conhecer o infinito. O homem deve se considerar como algo, mas não como tudo, pois é limitado em tudo. Na vida diária podemos perceber melhor isso: barulho muito alto ou muito baixo; luz demais nos ofusca, ou seja, os nossos sentidos não conseguem perceber os extremos. O que temos não é suficiente para desvendarmos os princípios que nascem do nada; e o pouco que somos nos impede de termos a visão do infinito. Nosso estado verdadeiro nos impede de conhecermos com segurança e de ignorarmos totalmente.

Para compreendermos qualquer uma dessas extremidades infinitas teríamos que ter suas proporções, no entanto, como não estamos dentro dessas proporções, as coisas externas são inatingíveis para nós. Por esse motivo, nossa razão sempre é iludida e de nada adiantaria buscar firmeza nela. Outro fator que nos impediria de conhecermos as coisas é o fato de que somos compostos por duas naturezas antagônicas e de substâncias diferentes, alma e corpo. Na visão pascaliana, se fôssemos simplesmente matéria não poderíamos conhecer nada, mas mesmo sendo um composto de espírito e de matéria não podemos conhecer perfeitamente as coisas simples, porque não podemos falar espiritualmente de coisas corporais e nem o contrário, corporalmente de coisas espirituais. Afinal, não conseguimos ter a ideia pura das coisas, porque a nossa característica composta mancha, impregna de qualidades, que são nossas, todas as coisas simples que contemplamos. Como diria Pascal (1984, p. 56) “o homem é em si mesmo, o objeto mais prodigioso da natureza; pois não pode conceber nem o que é o corpo nem, menos ainda, de que modo pode um corpo unir-se a um espírito”.

Nós só conhecemos a existência e a natureza do finito, porque somos finitos e extensos como ele. Mas, sobre o infinito só conhecemos sua existência, não sabemos sobre sua natureza porque não temos a mesma extensão. Sobre Deus, Pascal (1984, p. 94) diria o mesmo, que “não conhecemos nem a existência nem a natureza de Deus, porque não tem extensão nem limites”. Somente pela fé podemos conhecê-lo.

Até então, o homem no estado em que se encontra é um homem jogado de um extremo para outro dentro de sua própria natureza. No entanto, Pascal aponta um caminho para esse homem confuso e infeliz: buscar sua identidade em Deus. Na própria concepção pascaliana, não somos capazes de provar a existência de Deus, mas o autor sugere que apostemos nela, porque não há outra saída para o homem. Levando em consideração as perdas e os ganhos é que se faz a aposta, pois pensando na possibilidade de que Deus não existe, e, caso o contrário seja verdadeiro, tudo estará perdido para o homem porque permanecerá em sua miséria; e pensando na existência de Deus, e, caso Ele não exista, nada perderá o homem. Desde que a natureza do homem foi corrompida “a condição humana é risco, perigo de fracasso e esperança de vitória: o homem sente que Deus existe quando experimenta cruelmente sua ausência.” (Pascal, 1984, p. 86).

Está aí o caminho indicado por Pascal, para todos os homens que, conhecendo sua condição humana, apostam na existência de Deus, pois na abordagem pascaliana não é possível transformar a natureza humana com nossas próprias forças, somente o mistério da graça pode realizar essa transformação e isso depende da vontade de Deus.

Se toda essa teoria filosófica tem verdade, para ser bem pascaliana, ela será verdadeira sempre de um ponto de referência. Depois de todo esse estudo na iniciação científica, reafirmei meu papel de *Theorós* nas pesquisas.

A professora Lígia percebeu meu interesse em avançar os estudos pascalianos e sugeriu-me que continuasse os estudos na pós-graduação. Fiquei muito interessada na proposta. No entanto, a pós-graduação oferecida na UNESP, campus Marília, era voltada aos estudos da Ciência Cognitiva, que eu já havia deixado no final do segundo ano da licenciatura em Filosofia. Convidada para palestrar em um evento na USP, e, aproveitando a viagem, a professora Lígia levou-me até lá com horário marcado com Marilena Chauí para que nos conhecêssemos e pudéssemos firmar um compromisso de pesquisa, para que, mais amadurecida intelectualmente, pudesse tentar uma vaga no mestrado. Marilena Chauí, muito respeitada no meio acadêmico, para nós alunos ela era um ícone da filosofia. Recebeu-me muito bem, dispôs-me cursos e horários para orientações individuais. Estava feliz, mas o medo de apresentar minha insignificância intelectual para alguém que eu havia idolatrado como aluna, não me deixou assumir o compromisso de fato.

Ao terminar o curso de filosofia deixei a faculdade e a possibilidade do mestrado, mas as questões levantadas pelo estudo pascaliano sobre a condição humana e

seus limites, a infinitude da natureza, a relação de uma coisa à outra, o ponto de referência no qual se analisa ou se estuda um objeto, enfim o cuidado em não estabelecer verdades absolutas, porque isso nos impede de crescermos e descobrirmos novas verdades que a infinita natureza pode nos oferecer, permaneceram em minhas concepções atuais de pesquisadora e de docente. Devido ao trabalho desenvolvido em escola particular e a pesquisa na iniciação científica, deixei uma última disciplina para o ano de 1995. Depois dela, afastei-me da faculdade com a preocupação econômica que o financiamento da casa própria me exigia.

Pedagogia

Passávamos em 1997 pela nova LDB que recrutava professores do ensino fundamental com magistério, sem nível superior a regularizar a situação em relação à formação com curso superior, até 2007. Minhas companheiras de trabalho resolveram prestar vestibular para cursar Pedagogia na UNESP. Eu já tinha formação superior, por isso não precisava, já que a licenciatura em Filosofia validava minha condição de professora primária, mas a ideia de voltar a ser aluna da UNESP me atraía. Prestei vestibular novamente e em 1999 iniciei o curso de Pedagogia.

Conheci novos autores e outra metodologia de pesquisa, a de campo. Muito diferente da que praticava na Filosofia. Acontecimentos podiam ser discutidos e analisados. Deixei o mundo dos ensaios, das ideias abstratas, da pesquisa bibliográfica para verificar na prática da sala de aula o que os professores ensinavam. À noite, discutia teoricamente os grandes temas da educação, didática, alfabetização, metodologia de ensino e de pesquisa e, durante o dia, fazia de minha sala de aula um laboratório de estudos onde podia pensar e exercitar práticas diferentes das cópias de manuais. Guiada por excelentes profissionais avancei como professora. Em 2002, inscrevi meu primeiro projeto de trabalho pedagógico realizado com crianças de 4ª série, *A arte de contar histórias*, no Concurso Professor Nota 10 criado pela Fundação Victor Civita para premiar bons trabalhos realizados na educação básica. Era um trabalho de rádio-teatro produzido por crianças de 4ª série para oferecer aos alunos da educação infantil. Com este trabalho fiquei entre os 50 finalistas. Isso me motivou a criar outros projetos tendo um deles como resultado a divulgação no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *A leitura do jornal: uma inter-relação de conteúdos*

escolares e problemas contemporâneos, orientado pelo professor Dagoberto Buim Arena.

Como já tinha uma história de pesquisa com a iniciação científica, resolvi fazer o TCC, mesmo sendo uma disciplina optativa e tendo o tempo tomado com as correções que dois períodos de aula me exigiam. Somente no terceiro ano, escolhi o tema do TCC. Ao fazer a disciplina do professor Dagoberto, liamos autores como Solé, Foucambert, Smith, Jolibert, Charmeux que discutiam a natureza da leitura e da escrita. Foi, então, que encontrei o tema de mestrado, que desde o encontro com Marilena Chauí vinha tentando delimitar. No exercício do magistério, não queria estudar um tema somente filosófico, mas um objeto da educação que pudesse ser respondido com a ajuda do pensamento filosófico.

Particpei do grupo de estudos dirigido pelo professor Dagoberto, como estudante de graduação e, depois desta data, como estudante do mestrado. Estudávamos entre outros, Bakhtin e Volóchinov, autores essencialmente dialógicos. Nunca deixei a dialética pascaliana, contudo, ia e vinha, como as ondas do oceano, entre o mundo da referência pascalina, a posição dialética marxista, a dialógica bakhtiniana e a volochinoviana.

Curiosa, ao exercer a atividade profissional, com as observações feitas no decorrer das aulas, acerca das dificuldades que os alunos apresentavam ao tentar realizar a leitura com compreensão, e motivada ainda pela nova concepção de leitura abordada pelo professor Dagoberto, ao ministrar a disciplina *Metodologia da Língua Portuguesa*, no ano de 2001, para o 3º ano do Curso de Pedagogia, em cuja disciplina estava matriculada, percebi que poderia e deveria avançar meus conhecimentos sobre leitura para ajudar meus alunos nesta difícil tarefa.

Embora eu tivesse estudado um pouco da pesquisa realizada por Emília Ferreiro no magistério, tivesse meu alfabeto móvel construído e os textos produzidos em sala de aula vinham das crianças e não de cartilhas, minha visão ainda era embaçada pela influência da escola tradicional vivida e encarnada. Acreditava ainda na visão tradicional do ensino da leitura que valorizava a produção dos sons das letras com a certeza de que isso garantiria a aprendizagem da leitura. No entanto, nas aulas de *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*, conheci Jolibert e Smith, dois autores que balançaram minhas certezas no ensino da leitura e da produção de textos.

Segundo Smith (1999), a excessiva atenção voltada a fonologia formaria apenas

alunos decodificadores, mas não leitores. A concentração oferecida à sonoridade dos símbolos impediria uma visão mais profunda, a do contexto. Muitas das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula eram limitadoras e produtoras de uma *visão túnel*, que, segundo ele, corresponde a uma visão restrita de uma pequena área do texto, desvinculada do sentido. O professor Dagoberto replicou os testes feitos por Smith conosco. A aprendizagem foi encarnada, vivida, experimentada!!!!

Segundo Smith (1999, p. 129),

As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras que são significativas para elas no contexto; aprendem através da compreensão. Não nos tornamos leitores fluentes aprendendo como reconhecer 50.000 palavras escritas ou mais à primeira vista; aprendemos a reconhecer todas essas palavras durante o processo de tornar-nos leitores, durante o ato de realizar uma leitura significativa.

A aprendizagem e o reconhecimento das palavras são realizados, segundo o autor, durante o ato de ler. As crianças são ativas diante dos textos escritos e aos poucos vão construindo sentido por meio das pistas encontradas nos escritos, nas imagens e no texto escutado. Mas não ficam presas ao texto, porque elas fazem inúmeras conexões, e uma delas é com seu cotidiano.

As pistas deixadas pelas crianças nesses momentos de interlocução com o texto demonstram que o ato de ler exige estratégias específicas para prever, vincular situação contextual, confirmar a previsão, estabelecer conexões com outras situações, outros diálogos e com sua própria experiência de leitor. São procedimentos que exigem do leitor atos específicos de leitura. Esses movimentos realizados pelo leitor levam à compreensão de que

[...] é a teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência - é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão. (Smith, 1999, p. 90).

Diante disso, o leitor não se submete à decodificação, mas estabelece um diálogo com o texto. Nesse momento da leitura, o acervo cultural do professor contribui para ampliar o acervo cultural do aluno e a compreensão da narrativa. De acordo com Smith (1989, p. 34),

A previsão é núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças - nosso conhecimento prévio de lugares

e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias - possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos.

Segundo o autor, é o leitor que constrói o sentido, uma vez que leva para o texto os conhecimentos prévios e as experiências adquiridas por meio de suas vivências.

Mais tarde, no mestrado, descobri que podemos encontrar questões semelhantes apontadas por Vigotsky (1995), quando este faz referência a dois tipos de leitura: a silenciosa e a em voz alta. Para ele, o estudo sobre o processo de leitura é importante, porque ao se apropriar da linguagem escrita as crianças elevam o desenvolvimento cultural. Por isso, a forma de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. Segundo Vigotsky (1995, p. 198),

o estudo da leitura demonstra que a diferença do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. [...] Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se durante a leitura fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual se vai liberando cada vez mais do símbolo verbal.

Normalmente, os professores esperam um domínio precoce da relação grafia-som por parte do aluno para que o considerem leitor. Reforçam a leitura perfeita de cada palavra, garantindo que a fonologia seja aprendida. Quando o aluno apresenta erros de pronúncia durante a leitura, são corrigidos imediatamente. Segundo Smith (1999), ao promoverem a leitura, os professores, ao contrário das atitudes acima citadas, deveriam estimular a adivinhação, as previsões; deveriam fomentar conhecimentos sobre a linguagem escrita, levantar hipóteses que gerem constantes reflexões, fazer

comparações a partir do conhecimento prévio dos alunos, dando-lhes assim, a chance de aprenderem, visto que, para Smith (1999), a ênfase deve ser dada ao significado da linguagem escrita, que não se encontra em símbolos impressos, mas no conjunto de informações prévias apropriadas pelo leitor. A informação visual não garante a leitura; apenas acessa conexões cerebrais que constituem a compreensão, portanto a leitura.

Como garantir a compreensão? Quais atitudes conduziriam o aluno a efetivamente compreender a razão gráfica? Segundo Smith (1989), os leitores mais fluentes usam algumas estratégias de leitura diferentes daquelas ensinadas na escola. Ao encontrarem uma palavra que não reconhecem, saltam por cima dela. Saltar uma palavra é uma estratégia razoável, já que não é necessário compreendermos cada palavra para entendermos o contexto. Uma outra estratégia comumente usada pelos bons leitores é a de acionar o conhecimento prévio antes de ler o material em questão, e ainda percorrendo um caminho próprio como, por exemplo, ler o último capítulo antes de ter chegado ao final do livro. Estas estratégias parecem ser tudo aquilo que a escola não permite que os alunos façam, porque reconhecem essa prática como prejudicial à compreensão. Como me senti livre depois dessas aulas no curso da Pedagogia! Libertei meus alunos também. Leitura passou a ser um conteúdo a ser ensinado. Antes eu achava que se o aluno soubesse escrever, conseqüentemente saberia ler. A natureza dos dois objetos de ensino – ler e escrever – estava completamente obscura para mim. Descobri essa falha em minha formação, quando *Theorós* se posicionou a partir do ponto de vista de Smith.

Ao entrarmos em contato com informações visuais e estas conectarem informações não visuais, das quais nos apropriamos ao longo do tempo, então, compreendemos o que lemos à medida que necessitamos aprender ou resolver dúvidas. Lemos porque necessidades foram geradas a partir das relações sociais entre os indivíduos. Para que a compreensão seja um objetivo é preciso orientar o leitor. Ele deve aprender a fazer perguntas ao escritor do texto, portanto ao texto, para encontrar respostas, como condições necessárias para o entendimento. Atitudes como compreender o propósito de leitura; colocar na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios; focalizar o que é importante; avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas; comprovar em que medida vai compreendendo o texto mediante a recapitulação, a revisão e a indagação; elaborar e tentar inferências de

diferentes tipos, como interpretações, hipóteses, antecipações e conclusões são possíveis de serem aprendidas. Eureka! Era isso que precisava ensinar para meus alunos. Não formamos o leitor pronto no final da escolaridade exigida, mas um leitor com uma atividade cognitiva complexa, capaz de se posicionar de forma ativa diante de um novo texto. Durante a leitura se estabelece uma relação dialógica com o outro, o autor.

Mais tarde, no mestrado ainda, no encontro com Volóchinov, compreendi que a linguagem se manifesta pela dialogicidade inerente à interação verbal, seja ela oral, seja escrita, mas a natureza dessas duas modalidades é diferente. Na fala, há uma relação direta com o outro, possibilitando uma troca imediata, pela qual os sujeitos constroem juntos a interação verbal. Essa relação de troca pela fala tem caráter efêmero, existente apenas quando as palavras tornam o pensamento uma realidade. Já o diálogo pela escrita permite outras operações, porque está fora da experiência direta. Segundo Foucambert (1998, p. 46-47),

ao contrário do oral, a escrita não é permutada no instante efêmero, mas na permanência do espaço. Dá-se tudo de uma vez, portanto tudo deve ser concebido para ser apresentado de uma só vez. Ou, melhor dizendo, se o que se escreve no instante coloca em questão aquilo que o procede, então aquilo que o procede deve ser transformado para estabelecer uma coerência. A escrita não é o terreno do pensamento que se cria, mas do pensamento que experimenta a si mesmo em sua unidade. E essa diferença nasce das restrições inerentes ao instrumento no que ele tem de mais material: o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço.

A escrita não é correspondência da fala, porque ela possui uma outra dimensão. Portanto, a concepção de leitura que valoriza a fonologia não está apontando a trilha certa para se chegar à compreensão. Somente na academia pude começar a suspeitar de algumas verdades nunca contestadas por mim. Como é importante que a formação do professor se estenda na universidade!

Existem algumas medidas pedagógicas que favorecem esse contato do aluno com o mundo gráfico. Podemos proporcionar-lhe o contato com os diversos gêneros, tomando o cuidado de garantir que ele tenha conhecimento prévio do que está sendo oferecido para leitura, porque a pouca familiaridade com o assunto pode acarretar a incompreensão. Essa incompreensão se deve à limitação de nosso conhecimento do mundo ou do conhecimento formal que adquirimos ao longo da escolaridade. Para que leiamos, é necessário que seja ativado em nossa mente todo o conhecimento relevante

para o entendimento do texto a ser lido. Não temos todas as informações prévias, e ainda outras podem estar perdidas no fundo de nossa memória. O problema se agrava quando os professores não as fornecem, nem ajudam os alunos a recuperá-las.

Se tomarmos como ponto de referência essas premissas, abandonaremos a prática de leitura que condiciona o aluno a valorizar a pronúncia dos sons como caminho para a compreensão, porque as referências necessárias à compreensão não estão apenas na superfície do texto, mas muito mais fora dele.

Portanto, *ensinar leitura* nesse contexto é criar oportunidades variadas que permitam o desenvolvimento intelectual dos alunos, ampliação de sua visão de mundo, abertura de novos horizontes, ou seja, que permitam sua inserção no mundo da cultura humana. Tais condutas proporcionarão realmente que o aluno cresça como um verdadeiro leitor, porque

as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contato com pessoas que usam a fala de maneira significativa (Smith, 1999, p. 6).

É necessário que todo leitor tenha alguns recursos para garantir sua tarefa de leitura e inserir-se num mundo gráfico. São aqui apontados três deles: o conhecimento do sistema linguístico, ou seja, é preciso aprender o sistema híbrido que constitui a linguagem escrita e, em nosso caso, o português brasileiro, dentro de uma convenção socialmente estabelecida; apropriação do formato ou dispositivo em que se encontram os diversos textos escritos, ou melhor, saber como um determinado gênero é formatado no espaço da tela ou do papel, onde quer que ganhe vida. O aspecto mais abrangente seria o conhecimento de mundo, que, na verdade, abrange os outros dois já citados. Simultaneamente, no momento da leitura, há que se ter elementos da vivência de mundo, particular de cada leitor.

Por isso, devemos entender que “toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que se está procurando num texto” (Jolibert, 1994, p. 149). Assim, a autora citada apoia-se na hipótese de que as próprias crianças constroem o seu saber ler e defende que a aprendizagem deva ser realizada em situações reais; que a leitura tenha uma função social concreta. O professor pode fazer o aluno experimentar e explicitar os

indícios e as estratégias utilizadas, “de maneira que cada criança se torne capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura” (Jolibert, 1994, p. 150).

Em vista disso, nas salas de aula deve-se veicular todo o tipo de material gráfico, principalmente porque na vida cotidiana a criança se depara com várias oportunidades de leituras que, quando utilizadas pelos professores, permitem a compreensão de sua função social. Segundo Jolibert (1994), as situações de leitura que os professores proporcionam a seus alunos devem ter objetivos concretos, como descobrir informações das quais a turma necessite naquele momento; comunicar-se com o exterior, construir algo. Enfim, toda leitura deve estar vinculada a situações reais, nas quais a criança possa encontrar sentido para realizar seus projetos de vida cotidiana. Por este motivo, a escola não pode se limitar a um ou dois tipos de texto,

existem muitos tipos diferentes de texto e finalidades muito diferentes na leitura. Um dos aspectos da leitura que todos têm em comum é que perguntas são feitas sobre o texto. A compreensão ocorre quando são encontradas as respostas para essas perguntas. A habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento, do tipo de material envolvido, e da finalidade específica de cada leitura. Nada disso pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura (Smith, 1999, p. 112).

É aceitável dizer que alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura. Ter acesso a uma diversidade de textos é importante porque as estratégias utilizadas para ler se diversificam e se adaptam em função do texto e do contexto que se quer compreender.

Na prática, percebemos que a maioria dos alunos começa a ler sem ter noção de onde quer chegar e do que fazer com a informação que obtiver. A capacidade de engajamento e ativação de conhecimento prévio sobre o assunto de um texto tende a melhorar quando há um objetivo para a atividade de ler.

Assim, a partir do estudo de *Leitura Significativa*, de Frank Smith, obra que norteou o trabalho de TCC, percebi a possibilidade de criar espaço didático a partir das novas noções sobre leitura que conquistei durante as leituras e as discussões. Com a orientação do professor, pude aprofundar-me em outras leituras e ampliar meu conhecimento nessa área. Na expectativa de iniciar as atividades práticas com os alunos, elenquei e apresentei ao orientador diversas propostas. Sua sugestão foi que fizesse algumas atividades de leitura, utilizando o jornal em sua complexidade. Em princípio,

não acreditei que trabalhar com a estrutura do jornal faria grande diferença, pois em minha prática trabalhava com recortes de notícias e isso, até então, nunca havia gerado leitores de jornal. No entanto, o resultado da pesquisa foi surpreendente! Há grande diferença em trabalhar com o jornal em sua totalidade. O uso do jornal em sala de aula revelou-se uma das grandes possibilidades para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, porque os alunos, compreendendo melhor os aspectos que compõem as marcas formais de cada texto, ao mesmo tempo se posicionam criticamente frente a ele e às questões sociais de que ele é portador.

Uma das principais críticas que se tem feito contra o ensino brasileiro é o distanciamento dos conteúdos curriculares das necessidades reais que o educando enfrenta ao sair da escola e para as quais não foi preparado. Na investigação científica, realizada no TCC, por meio de pesquisa-ação, foram desenvolvidas atividades, utilizando-se do jornal impresso como uma rica fonte de informações, incentivo à leitura e à formação de leitores, cujo objetivo era confirmar um projeto de trabalho didático mediado pelo jornal, possibilitando a descoberta de múltiplos saberes e múltiplas leituras deste meio de comunicação. A investigação, então, visava a conhecer as mudanças que se manifestam no comportamento do aluno quando utiliza o jornal com o propósito de desenvolver habilidades e estratégias para sua formação como leitor.

A experiência, reconheço, ampliou meus conhecimentos sobre leitura, tendo em vista a pesquisa bibliográfica que me possibilitou organizar atividades condizentes com a faixa etária da turma escolhida e para apresentar a especificidade de cada um dos componentes do jornal. Assim, devo dizer, antes de qualquer coisa, que aquela pesquisa possibilitou progressos tanto para os alunos quanto para mim.

O conhecimento mais aprofundado sobre o jornal, seu funcionamento e o estudo de suas peculiaridades permitiram aprender como compreender e interpretar as notícias. Por meio das atividades desenvolvidas com o jornal, os alunos foram colocados diante de situações nas quais se utilizaram de conhecimentos prévios, textuais, enciclopédicos e de mundo para a efetivação da leitura. Além de o trabalho com o jornal envolver práticas de aquisição de técnicas e habilidades necessárias à leitura, também estimula o aluno ao exercício da cidadania. O jornal é um dos meios de comunicação de que qualquer cidadão dispõe para informar-se dos acontecimentos que envolvem seu contexto social. Seja seu município, seja o país, seja o mundo. Fatos ou decisões interferem, de uma forma ou de outra, em sua vida pessoal. O acesso a esse veículo de

informações atuais era importantíssimo no desenvolvimento da leitura, do senso de criticidade e consciência cidadã. Atualmente, os jornais são digitais. É outro suporte, outra configuração, outros modos de ler.

Na banca de defesa estava professor Antônio Trajano Menezes Arruda, a quem devia grande parte de meu aprendizado de escrita acadêmica, devido às várias tardes dedicadas à tutoria para que eu aprendesse a escrever coerentemente. A pesquisa realizada no TCC deu origem ao projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo do mestrado. A iniciação científica, na Filosofia, foi laboratório de pesquisa, aprendi a investigar, a fazer relatórios científicos; o TCC, na Pedagogia, me ensinou a escrever pela primeira vez uma dissertação. Julgo que entrei no mestrado com *experiências* vividas suficientemente para que a nova etapa de estudo me tocasse. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. (Larrosa, 2002, p. 27). A Filosofia, a Pedagogia, a sala de aula estavam juntinhos comigo no mestrado.

Pós-Graduação

Mestrado em Educação

Muito feliz com a nova conquista em 2003, iniciei a pesquisa de mestrado pela qual me propus a fazer uma discussão mais aprofundada que a feita no TCC. Seu objetivo era investigar como o aluno se apropria da linguagem jornalística em seu contexto social com a ajuda do professor. Com a dissertação intitulada *Aprender a ler jornal no Ensino Fundamental*, obtive o título de mestre em 2005.

Apoiei-me na concepção de homem interpretada pela teoria histórico-cultural e, em um modo específico de conceber a linguagem, adotei a concepção de leitura como uma forma de apropriação da linguagem socialmente construída e com ela implicações metodológicas no ensino da leitura de jornal. Toda essa visão humanista escolhida para compreender os dados construídos era absolutamente nova para mim. O pouco que havia aprendido no TCC carreguei para a pesquisa de mestrado, que também se baseou na pesquisa-ação. Nesta investigação houve uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisados, na qual fui parte *integrante* do processo, no mais puro sentido do termo. Nunca tive, na infância e na adolescência, jornais em casa. Eu aprendi a ler os jornais com eles, durante o mestrado. Quanto atraso em minha vida cultural! Hoje não posso

ficar sem ele. Em dias muito corridos, ao menos as manchetes eu leio.

Juntamente com meus 34 alunos, de 4ª série do Ensino Fundamental, do Colégio Cristo Rei, uma escola particular da cidade de Marília, São Paulo, passamos a ler os principais jornais de circulação nacional *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, e dois jornais de pequena circulação da cidade de Marília, *Diário de Marília* e *Jornal da Manhã*, com as características específicas de jornal impresso.

No mestrado, já com maior rigor acadêmico, retomei como base um princípio pascaliano, por mim nunca abandonado: não estabelecer verdades absolutas, porque isso nos impede de crescermos e descobriremos novas verdades que a infinita natureza pode nos oferecer. Este princípio entusiasmou-me a descobrir uma nova verdade, a de Volóchinov e Vigotsky, para compor a fundamentação teórica da dissertação.

Foi no mestrado que conheci Bakhtin, um autor russo que produz sua teoria no domínio da filosofia da linguagem, e não da linguística, a partir do viés marxista. Depois entendi melhor todo esse estudo e descobri que Bakhtin não era tão marxista assim. Minha concepção de linguagem mudou com o estudo de um livro atribuído a ele a sua autoria, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, cujas ideias deram sustentação para que eu continuasse defendendo e praticando as propostas de Frank Smith. E aqui interrompo a continuidade da discussão teórica para informar ao leitor como Bakhtin, o autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, se tornou Volóchinov.

No mestrado e no doutorado, usei o nome de Bakhtin, como autor, ao citar trechos da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado pela Hucitec, com prefácio de Jakobson, apresentação de M. Yaguello e tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Nesta obra, abaixo do nome do autor – Mikhail Bakhtin – vinha entre parênteses um nome desconhecido para mim - Volóchinov. Muitos dos colegas e dos professores, com quem convivia nos círculos acadêmicos, davam pouca importância a este nome entre parênteses. Seria um codinome?

Essa pergunta ficou guardada até que Dagoberto em 2014, durante o pós-doutorado, começou a estudar a paternidade das obras que envolvia o nome de Bakhtin. Dentre todas as obras que Dagoberto nos ofereceu no grupo de estudos, o livro *Bakhtin Desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*, escrito por Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota, publicado pela Parábola Editorial, foi o que me fez, definitivamente, reconhecer que Volóchinov não era um codinome, mas o nome do

autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra que mudou minha concepção de linguagem. Em 2014, quando partilhávamos pesquisas em Paris, Dagoberto e eu adquirimos uma tradução francesa de 2010, de Patrick Sériot e Inna Tilkowski-Ageeva que atribuía a autoria a Volóchinov. A partir de então, todas as vezes que cito trechos do meu velho exemplar da Hucitec, de 1995, cito o nome do autor da seguinte maneira: Bakhtin/Volóchinov. E neste memorial não será diferente, porque acredito que dessa forma, devolvo a Volóchinov seu lugar de direito.

Em 2017, esta mesma obra foi novamente traduzida para o português brasileiro por Sheila Grillo e por Ekaterina Vólkova Américo, publicada pela Editora 34. A capa traz em destaque o nome de Valentin Volóchinov como autor, nas abaixo dele, entre parênteses, está escrito: Círculo de Bakhtin. Parece que Bronckart e Bota tinham razão ao usar um título tão pesado para o livro. Por que é tão difícil devolver a Volóchinov o que já era dele? Bakhtin sempre estará nesta obra, talvez por conta do *delírio coletivo* em torno desse estudo.

O que se destaca de importante nessa nova publicação, de Sheila Grillo e de Ekaterina Vólkova Américo, são os ajustes feitos em relação à tradução de alguns termos-conceitos do francês para o português, traduzidos por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a influência dos estudos da Análise do Discurso no mundo intelectual francês da época, já que a tradução foi baseada na edição Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

Alguns deles serão usados quando mostrar ao leitor meu encantamento por esta forma de entender a linguagem nas relações humanas. Justifico, então, que de agora em diante, mesmo ao me referir sobre as pesquisas de mestrado e de doutorado, os termos-conceitos *enunciação*, *destinatário*, *comunicação* serão substituídos por *enunciado*, *outro*, *troca*, por julgar que esta é a tradução que melhor representa o pensamento do autor russo.

Dadas as explicações necessárias, discorro um pouco sobre as ideias desse autor, para mostrar meu interesse nessa *nova verdade* pela qual que me aventurei.

Volóchinov constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes da linguística de sua época, por considerar que essas teorias não entendem a língua como um fenômeno social. As teorias linguísticas conhecidas até

então foram agrupadas por ele em duas grandes correntes: o *objetivismo abstrato*, representado principalmente pela obra de Saussure, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, e o *subjetivismo idealista*, que a considera enunciado monológico isolado, representado em especial pelo pensamento de Humboldt (1767-1835). Volóchinov submete essas duas correntes a uma rigorosa crítica, por considerar que a redução da linguagem a um sistema abstrato de formas ou a um enunciado monológico isolado constitui um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem, a sua natureza ideológica. Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 95) afirmam que

na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Segundo os autores, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pelo enunciado, resultante do diálogo, seja este de caráter oral, seja escrito. O sentido do enunciado se dá pela compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin/Volóchinov (1995), todo enunciado tem um outro, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem tendo o social como referência, portanto, todo enunciado é socialmente dirigido. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. O conceito-chave da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 108), a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, construído, acabado, porque se assim fosse não haveria espaço para as pessoas desenvolverem a si próprias e ao mundo, porque

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Por isso, a reflexão desses autores resulta em uma abordagem histórica e viva da língua, incompatível com a reflexão feita pela gramática tradicional que desconsidera o enunciado e o contexto em que a linguagem é concretizada, para apoiar-se somente no enunciado isolado, fechado e monológico.

A interação verbal, é, portanto, conceito-chave nessa teoria e para que isso possa ser melhor entendido é preciso refletir sobre seu caráter dialógico. Todo enunciado, vindo de um pensamento ou estimulando outro, deve ser entendido como parte de um complexo amplo, aberto e sem fim que é parte do grande diálogo da vida. Não é possível encontrar a verdade no interior de uma única pessoa, mas apenas no processo de interação dialógica coletiva, porque o enunciado verbal fora do contexto social perde sua significação. Aquele que compreende o enunciado do outro é alguém cheio de palavras interiores que correspondem aos sentidos das palavras proferidas pelo sujeito que fala, que em princípio são palavras interiores que se materializam e se externalizam pela sonoridade ou pela razão gráfica. Essa compreensão depende das condições de interação verbal dos sujeitos em comunicação.

Somente há real participação no diálogo quando há compreensão. Em decorrência disso, ressaltamos um outro ponto importante da teoria de Bakhtin/Volóchinov: o papel do *outro*. Em uma relação dialógica, não poderíamos deixar de pensar em um outro que participa da interação verbal, esteja ele presente ou não, seja falante, seja escritor, seja ouvinte, seja leitor.

Por interação verbal se entende toda relação de fala, leitura ou escrita de dois ou mais sujeitos sociais. Como fruto da interação verbal, temos o enunciado, um produto da atividade mental que, por sua vez, é um conteúdo interno a ser expresso, cuja forma se mostra somente pela palavra. Na concepção de linguagem bakhtiniana/volochinoviana, a palavra tem lugar privilegiado na troca, porque é no fluxo da interação verbal que a palavra se torna signo ideológico, que também se transforma e carrega em si significados diferentes de acordo com o contexto de utilização. Diante disso, chega-se ao tema de central importância: a *mobilidade específica da forma linguística*. Eles usam essa expressão porque a ideia é a de que a palavra pode conciliar em si muitas significações diferentes. Empregam o termo *polissemia* para nomear esse caráter móvel da palavra, por ela adquirir significações relativas ao contexto em que é

empregada e por quem é utilizada. De acordo com Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 106),

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade inerente a todas as significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?

Por *devoir* é possível entender o mesmo que mudança, movimento, e assim acreditam numa mobilidade infinita para as mudanças de significação, tendo como suporte o caráter polissêmico da palavra em seu contexto cultural e histórico. A palavra é elemento importante para a formação da consciência no indivíduo. Ora, se ela está permanentemente em movimento, também a formação da consciência humana está permanentemente em processo de construção e desenvolvimento. Por isso, a palavra exerce papel importante no processo de *humanização*. Bakhtin/Volóchinov se contrapõem a algumas correntes filosóficas de sua época, porque sugerem que a organização e formação da atividade mental não estão dentro do sujeito, mas fora dele, na interação verbal. Para o autor, é o diálogo a ação constitutiva da linguagem e da consciência ideológica. Sua ênfase está na importância da linguagem como fenômeno socioideológico, apreendida dialogicamente no fluxo da história. A importância do enunciado que inicia o diálogo e do retorno do outro indicam o movimento de mudança provocado pelo processo do diálogo. Em sua visão crítica, a criança processa na consciência desde seu nome, vindo pelos enunciados da mãe, até as ideias elaboradas por outros mais complexos. Os enunciados que chegam à consciência da criança vêm do mundo exterior, carregados de entonação, emoção e valoração. Assim, a consciência do homem desperta e modifica a consciência do outro.

No entanto, a mobilização de conceitos que propiciam o dialogismo, ou melhor, o caminho que o sujeito faz para dentro de si mesmo ao reorganizar o que veio do mundo externo, não está dissociado do social, porque se tornou uma vivência interior, mas reflete a ideia do outro sobre nós mesmos; a autoconsciência é uma representação do que o outro enxerga de mim próprio (Fontana, 1997). Segundo Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 59), o homem é impensável fora do contexto social, porque seu psiquismo só é

possível de ser compreendido pelos fatores sociais:

meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis, mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado.

Relações dialógicas possibilitam o desenvolvimento da consciência individual. Para Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 33-34), ela “só pode surgir e se afirmar como realidade através da encarnação material em signos”, porque o signo só aparece na organização social dos indivíduos e “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. “O elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica” (1995, p. 94). A palavra em seu contexto “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial” (1995, p. 95) e isso faz dela um signo variável e flexível dentro de um tema, ou seja, de uma situação precisa. É a situação de mundo que orienta o enunciado; é pelo enunciado que uma palavra pode ser apenas um sinal ou um signo.

O homem não pode ser explicado apenas como fenômeno físico, sem ser compreendido em suas próprias ações em seu meio social. No mestrado em educação, retomei um assunto estudado na graduação em Filosofia, o signo, e, na dissertação, o signo palavra, um signo ideológico que torna humano o homem.

Amparada por essa concepção de linguagem, pude entender verticalmente o que o psicolinguística Frank Smith me ensinara na graduação de pedagogia. Minha bagagem foi ganhando peso de Pascal, Frank Smith, Volóchinov e de um quarto autor, Vigotsky.

Inspirado também pela teoria marxista, Vigotsky (2000) parte do pressuposto de que a única capacidade que nasce com o homem é a capacidade de criar capacidades. Essas capacidades, habilidades e aptidões vão se construindo nas relações com os homens. A compreensão dos sentimentos, a forma de relacionamento, as preferências, enfim, o conjunto de elementos que caracteriza o homem provém da cultura em que vive. Tudo o que o homem é deriva das condições materiais e das atividades que desenvolveu no decorrer de sua vida. Como, então, explicar o processo de acumulação e transmissão de aptidões? Com o trabalho, e entendendo-o como uma atividade

produtiva humana capaz de transformar a natureza e responder às suas necessidades, o homem foi garantindo a formação dos objetos e com eles e com outros homens desenvolvendo a capacidade humana. Essas capacidades são externas ao sujeito e este se apropria delas por meio do uso dos objetos na relação com os homens. O homem reproduz a habilidade cristalizada em determinado objeto quando o usa da forma como é utilizado socialmente. Assim podemos dizer que o homem é resultante da apropriação e que o trabalho o distingue dos outros animais. Para Vigotsky (2000), o homem precisa, além do contato com o objeto, de alguém que saiba usá-lo e o ajude a apreender essa habilidade; somente nestas condições pode-se estabelecer o conhecimento. À medida que a criança usa determinado objeto, interioriza as capacidades nele cristalizadas. Vigotsky (2000, p. 407-408) rompe com a ideia da imutabilidade do significado das palavras para dar espaço a uma nova tese:

a descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também de diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização.

Vigotsky não faz uma investigação própria da linguagem, como Bakhtin/Volóchinov (1995), como dito, autores em que me apoio para discutir a concepção de linguagem que fundamenta metodologias do ensino da língua portuguesa, mas investiga um modelo de produção do pensamento em que a linguagem tem um papel específico, porque é a relação entre o pensamento e a palavra, num processo dinâmico, ao longo do desenvolvimento destas duas categorias, estabelecendo uma interdependência contínua, que promove o desenvolvimento humano.

Segundo o autor, “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento” (Vigotsky, 1984, p. 104). Para ele, os significados das palavras são dinâmicos à medida que evoluem e se modificam. Mas esse movimento só é possível pela interação da palavra com o pensamento, que por sua vez também se modifica e se reorganiza provocando a evolução do indivíduo de um estágio *pré-*

linguístico pelo uso da palavra para um mergulho no mundo gráfico, transformando sua maneira de pensar.

O indivíduo humano se faz humano porque se apropria da humanidade historicamente com a ajuda de outros homens. O professor ajuda o aluno a apropriar-se da linguagem escrita; e a aprendizagem e a apropriação da linguagem se efetivarão na medida em que houver necessidade, porque o fazer humano é movido por ela. A linguagem escrita é um instrumento essencial para o processo de desenvolvimento do pensamento,

a palavra escrita está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna deste conteúdo e passa a significar mais ou menos do que significa isoladamente e fora do contexto (textual): mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. O sentido da palavra [...] é um fenômeno complexo e móvel que, em certa medida, muda constantemente de umas consciências a outras e de umas situações a outras para a mesma consciência. [...] Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade (Vigotsky, 1991, p. 333-334).

Ao ler, o aluno tem a possibilidade de elaborar a formação do pensamento, e ao mesmo tempo estabelecer relações abstratas para a compreensão do mundo pela palavra. O aluno leitor, ao mesmo tempo em que desenvolve sua linguagem ao estabelecer uma relação dialógica com *outras consciências*, se apropria do gênero lido como instrumento para efetiva troca com o Outro.

A humanização do homem é um processo de apropriação da cultura que envolve a reprodução do uso social e cultural. Para isso, o homem precisa da mediação de um *outro*, seja ele o professor, seja uma criança mais velha, sejam parentes com quem convive. É pela linguagem que o homem constrói uma representação da realidade em que vive. E, ao mesmo tempo em que pode transformar essa realidade, também é transformado pela maneira como age no e sobre o mundo. É no diálogo com o outro que o processo de humanização se processa.

Durante todo o processo de estudo, de planejamento e de ações praticadas no mestrado, a orientação do professor Dagoberto estava presente. No entanto, em 2004, meu olhar de admiração pela atitude intelectual, pela ética do professor Dagoberto passou a ser um olhar apaixonado não mais pelas elevadas capacidades intelectuais e

acadêmicas, mas pelo homem. Foi preciso abandonar a orientação de mestrado quase em finalização, porque estávamos enamorados. O professor Juvenal Zanchetta Júnior, gentilmente, acolheu-me para a orientação final, e, posteriormente, aceitou meu projeto de pesquisa apresentado para a seleção do doutorado.

Em 2005, apresentei parte da pesquisa realizada no mestrado no *VII Congreso Internacional Historia de la Cultura Escrita*, em Alcalá de Henares, na Espanha. Lá conheci o professor Justino Pereira de Magalhães que, ao final de minha exposição, se interessou em avançarmos o diálogo que eu havia proposto na comunicação. Estabeleci vínculos de contato com professor Justino e enviei, a pedido dele, minha dissertação de mestrado para a Universidade de Lisboa, em Portugal, local onde trabalhava.

Doutorado em Educação – Estágio sanduíche em Portugal

Meu Doutorado em Educação também foi realizado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Marília, sob a orientação de Juvenal Zanchetta Junior e com período sanduíche na Universidade de Lisboa, sob orientação do professor Justino Pereira de Magalhães. A leitura de jornal continuou como centro de interesse. Com a tese, *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*, obtive o título de doutora em educação no ano de 2008.

Tive muita dificuldade em escrever o projeto de pesquisa compartilhada entre a Universidade Estadual Paulista – Unesp – Câmpus de Marília - São Paulo – Brasil, com a Universidade de Lisboa, Portugal. Entre tantas exigências da CAPES, o projeto era apenas uma delas, e eu não tinha experiência alguma em montar toda a documentação que um doutorado sanduíche solicitava. Naquele momento, meu orientador não podia se empenhar nesse trabalho. Eu me via sozinha! Dagoberto revisou o projeto compartilhado, e a secretária do programa de pós-graduação dispôs-me outros processos para que eu os tomasse como referência para organizar a documentação burocrática. Depois de tudo pronto, eu e Dagoberto viajamos para Assis, Campus onde meu orientador trabalhava, para coletar sua assinatura em todos os documentos já preparados.

Nessa investigação, vislumbrava comparar o uso das versões do jornal impresso e *on-line* das escolas públicas em Lisboa, Portugal, com os da rede de ensino municipal

de Marília, Estado de São Paulo, Brasil. Não tinha ideia de que a realidade que encontraria na Lisboa de ultramar era completamente diferente da Marília colonizada!

Mas meu foco era o contexto da época (2007)! Meu objeto de pesquisa partiu da existência de um novo fenômeno, a cibercultura, que implementava um novo espaço de leitura, com ferramentas que possibilitavam a construção de novas práticas, interferindo na formação do leitor em processo e modificando-a. O tema leitura continuou o carro-chefe! Como no mestrado havia pesquisado a leitura do jornal impresso, no doutorado, ampliei o suporte de leitura também para o jornal *on-line*.

Ao estudar duas realidades histórico-culturais diferentes, mas com o uso da mesma língua, a tese tinha o objetivo de contribuir para o avanço nas pesquisas em educação e de levantar questões e reflexões sobre novas tecnologias que surgem no contexto social e, particularmente, no escolar.

A adaptação ao ambiente de trabalho foi relativamente rápida, mas um tanto sofrida, devido às diferenças culturais de conduta e de tratamento pessoal, e acredite se quiser, caro leitor, de língua! Lembro-me da indignação que fiquei quando o funcionário da secretaria da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, depois de receber e conferir toda a documentação, disse para mim: “Faltam 400 euros de propina”. E ficou esperando o pagamento. Meu corpo ficou todo desconcertado, pela emoção provocada pela indignação! Eu dizia, reiteradamente, que propina eu não pagaria, que isso não era certo, que estava com bolsa CAPES... etecetera e tal, o funcionário explicava que todos os alunos pagavam propina, inclusive os portugueses, e eu dizia “Mas eu não pago!” E olhava para o Dagoberto, que também ficou reticente. Depois de muita explicação, entendi que o termo *propina* tinha um caminho interpretativo em Portugal bem diferente daquele do Brasil. Paguei a taxa de inscrição semestral.

Após ter passado pelos trâmites burocráticos necessários para a efetivação da matrícula, o trabalho de pesquisa na Universidade desenvolveu-se muito bem.

A Universidade de Lisboa ofereceu-me boa estrutura para que pudesse desenvolver o cronograma estabelecido para o estágio. A Universidade possui ótima infraestrutura, facilita o trabalho do doutorando ao oferecer uma sala individual com computador acessado à *internet* e biblioteca com programa de pesquisa integrado a outras bibliotecas. Possui excelente localização em frente a Torre do Tombo e a uma quadra da Biblioteca Nacional. A configuração para o acesso *wireless* via meu notebook

foi imediatamente providenciada e dúvidas quanto à informática foram resolvidas pelo responsável do setor.

No momento da pesquisa etnográfica, as escolas de Portugal estavam em pleno início de ano letivo, que começa em setembro e termina em junho do ano seguinte, tendo durante este período três intervalos: as férias para comemoração das festas natalinas, da Páscoa e as férias de verão, a mais longa. Entretanto, não pude iniciar de imediato a pesquisa devido a todos os processos burocráticos que se fizeram necessários para obter a devida permissão para a realização da pesquisa nas escolas.

Primeiramente, fiz um contato pessoal com duas coordenadoras de duas escolas diferentes da cidade Lisboa, situadas em um bairro de classe média chamado Alvalade, para saber se o desenvolvimento da pesquisa seria possível. Com a resposta positiva, fiz o pedido oficial para a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento ao qual pertencem as escolas.

Em Portugal existe um Agrupamento de Escolas, que segundo registros do Ministério da Educação, tem o objetivo de minimizar possíveis situações de isolamentos em estabelecimento de ensino. Com isso, as escolas pertencem sempre a uma escola maior que articula e integra os recursos físicos, aplica um regime de autonomia relativamente à administração e à gestão das escolas que compõem o agrupamento. Portanto, em cada estabelecimento de ensino há uma professora que acumula a função de coordenadora para fazer as mediações entre o Agrupamento Escolar e o seu estabelecimento.

Somente com a autorização da responsável é que voltei às escolas para, então, marcar junto às professoras os dias em que faria as observações, como também providenciar a autorização dos pais para que os alunos pudessem ser considerados sujeitos da pesquisa.

Mas, mesmo com toda documentação em mãos, as situações não andaram às mil maravilhas! A atendente do portão da escola, quando eu me apresentava como brasileira, estagiária de doutoramento, fechava o portão na minha cara, e com toda má educação dizia que a escola não estava aberta para estagiárias.

Sentei no banco da pracinha que ficava em frente à escola e chorei. Fiquei observando quem entrava e quem saía. Como eram suas roupas, o penteado do cabelo, a maquiagem do rosto, o modo de se apresentar. Voltei para casa, vesti a roupa mais bonita que tinha levado, pois acreditava que alguém poderia nos convidar, a mim e a

Dagoberto, para algum evento sofisticado - pobre marinheira de primeira viagem. Prendi o cabelo, usei maquiagem de festa e fui para a escola novamente. Apertei a campainha. A atendente abriu a porta: “Bom dia. Sou a Dra. Adriana, tenho uma carta da Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento para fazer uma investigação nesta escola!” A resposta? “Entre, por favor. Sente-se aqui que a professora já virá te receber”. Quanta formalidade, e que valores embolorados dos resquícios da monarquia eles têm. Eu aprendi a como me apresentar para ser bem tratada, ou melhor, ser atendida.

Os procedimentos ocorreram da mesma forma no município de Évora, entretanto com a mediação da professora Dra. Ângela Balça, da Universidade de Évora responsável pelos primeiros contatos, tudo foi diferente. Pude ir de calça jeans e ninguém fechou a porta na minha cara.

Inicialmente o estágio de doutorado foi planejado para efetuar a coleta de dados apenas em escolas públicas de Lisboa. No entanto, devido aos contatos realizados com a Dra. Ângela Balça, foi possível alargar o campo de pesquisa. Além de coletar dados na cidade de Lisboa também foram coletados dados em Évora, cidade do interior de Portugal, situada na região do Alentejo. Esse trabalho de campo não estava previsto pelo projeto de pesquisa compartilhada, mas a possibilidade de desenvolvê-lo foi muito importante. A cidade de Lisboa, por ser a capital do país, tem recursos e estruturas socialmente organizadas, que nem sempre são as mesmas nas cidades do interior. Investigando especificamente a circulação de jornais gratuitos, foi possível perceber que os moradores da cidade de Lisboa são favorecidos neste aspecto em relação aos habitantes da cidade de Évora. Assim, os dados coletados nas escolas de Lisboa apresentavam grande disparidade com os dados coletados em Évora, em relação à leitura do jornal distribuído gratuitamente em diversos pontos das cidades.

Como esperado, havia uma outra pedra no caminho. Não foi fácil realizar o trabalho de campo para cumprir os objetivos da pesquisa. Algumas entrevistas foram revistas porque a forma como redigia o português do Brasil não fazia sentido para as crianças e, em alguns casos nem mesmo para as professoras. A base investigativa da pesquisa centrada na leitura do jornal nas versões impressa e na *on-line* no ensino fundamental, em escola municipal da cidade de Marília, Estado de São Paulo, Brasil, não poderia ser replicada em Portugal. No Brasil, fiz uma pesquisa-ação, no país estrangeiro fiz uma pesquisa etnográfica.

Na ingenuidade de quem não conhece a cultura do outro, confesso, precisei entender rapidamente o funcionamento das escolas e da realidade educacional, a forma como os computadores eram utilizados nas escolas e, outro fator importante, tomar consciência das diferenças linguísticas tanto da fala, quanto ao uso de palavras diferentes em ambos os países. Tudo isso era necessário para ajustar os instrumentos de construção dos dados, meu comportamento como pesquisadora e encontrar o ponto de referência que guiaria meu olhar investigativo. Onde *Theorós* se posicionaria?

Não abandonei meus autores de referência marxista. As ideias de Volóchinov e de Vigotsky sustentaram meus enunciados no âmbito da filosofia marxista. Volóchinov acerca da natureza ideológica da linguagem e de sua constituição dialógica e as de Vigotsky sobre o desenvolvimento humano, o aprendizado e a importância das interações na construção do conhecimento.

Também os autores, que tratam questões da história, das práticas e das concepções de leitura, Roger Chartier, Jean Foucambert, Eveline Charmeux e, aquele que chacoalhou pela primeira vez a *incontestável* verdade sobre a natureza da leitura como oralização, que a escola dos pobres me impôs, Frank Smith, continuaram ao redor do meu computador, sempre soprando algo perturbador, retirando a estabilidade momentânea ou ajustando o local da referência: *é aqui que Theorós precisa se colocar*.

Coloquei-me juntinho de Fischer (1987, p. 22): “o homem tornou-se homem através da utilização de ferramentas”, é o que afirma o autor. À medida que o homem se apodera da natureza ao transformá-la, descobre que seus desejos podem ser realizados e essa descoberta gera novas necessidades. Ao homem foi possível fazer alguma coisa diferente dos outros animais mamíferos - o trabalho - como forma de atividade própria da espécie humana. A descoberta de que alguns instrumentos serviam para determinada atividade e não outra, que os instrumentos podiam ser substituídos, ou tornados mais eficientes, ou ainda produzidos e não retirados imediatamente da natureza, teve um efeito essencial para que o *pré-homem* se tornasse *homem*. Segundo Fischer (1987, p. 22), “não há ferramenta sem homem, nem homem sem ferramenta: os dois passaram a existir simultaneamente e sempre se acharam indissolivelmente ligados um ao outro”. Partindo deste princípio histórico, o homem tomava o seu lugar na natureza, não esperava mais para ver o que ela oferecia, mas modificava-a cada vez mais para dar a ele aquilo de que precisava. Houve, então, a crescente *humanização* dos homens pelos objetos humanizados. E com ela, a dinâmica das novas necessidades.

A linguagem, um instrumento importantíssimo, surgiu também por uma necessidade que outros instrumentos provocaram. No trabalho e pelo trabalho é que os homens passaram a ter muito o que dizer uns para os outros. Com o acúmulo de experiências e conhecimento de muitas coisas diferentes com aspectos diferentes, a linguagem devia tornar-se cada vez mais complexa para expressar um conhecimento mais complexo. E assim, dialeticamente, foi “o homem tornando-se homem juntamente com o trabalho e a linguagem, de modo que nem o homem, por seu lado, nem o trabalho ou linguagem, por sua vez, vieram primeiro” (Fischer, 1987, p. 34).

Assim, sem o trabalho, sem a experimentação dos instrumentos, jamais o homem poderia ter se desenvolvido plenamente como homem, e a este conceito de homem, estão adicionados, como características humanas, a abstração e a linguagem. A necessidade de troca de dados, de informações, é vital ao homem por sua própria natureza, que está em constante desenvolvimento. O homem continua criando instrumentos para satisfazer suas necessidades que, ao mesmo tempo, impulsionam o desenvolvimento da linguagem e seus suportes que se refratam no próprio pensamento humano. A tese de doutorado discutiu dois suportes - para um único gênero, o jornal - criados pelo homem.

Gutenberg marcou uma Era, a dos tipos móveis fundidos em metal, menos percíveis e economicamente mais viáveis. Eles deram maior espaço público à atividade de impressão e mudaram significativamente a história do mundo. Segundo as palavras de McLuhan (1972, p.70-71),

Em termos mais simples, pode-se dizer que o surto de uma nova tecnologia, que estende ou prolonga um ou mais de nossos sentidos em sua ação exterior no mundo social, provoca, pelo seu próprio efeito, um novo relacionamento entre todos os nossos sentidos na cultura particular assim afetada. O novo é comparável ao que sucede ao acrescentar-se uma nova nota a uma melodia. E quando o equilíbrio de relações entre os sentidos se altera em qualquer cultura, então o que antes parecia claro pode subitamente tornar-se confuso, e o que era vago ou opaco, transluzente.

Assim como a sociedade passou por alterações sociais, históricas e culturais até a aprender a utilizar a tecnologia do impresso em toda sua potencialidade, com avanços e retrocessos, a sociedade contemporânea tem disponível uma outra tecnologia, o impresso no mundo virtual e, da mesma forma, a sociedade ainda está aprendendo a utilizar essa tecnologia, como por exemplo a inteligência artificial. Para o instrumento

desconhecido são empregadas as mesmas performances utilizadas com a tecnologia do impresso, pois ambas convivem no mesmo espaço temporal. A leitura pela tela não é desconhecida, mas sua essência ainda guarda informações inacessíveis para muitos usuários que, apenas com o contato com as máquinas que a produz - o computador, o tablete, o celular - não conseguem se apropriar de sua essência. O processo é gradual e dialético, pois ao mesmo tempo em que se estuda o objeto, neste caso a *internet*, local virtual onde o jornal *on-line* pode ser lido e objeto de minha pesquisa de doutorado, a internet se desenvolve, às vezes muito rapidamente a ponto de o pesquisador não se dar conta, porque ela está ligada à sociedade e à sua economia. Este foi um dos motivos pelo qual não quis publicar, em formato de livro, minhas pesquisas de mestrado e de doutorado, justamente porque escolhi objetos que mudam rapidamente, e algumas plataformas ou suportes usados na investigação estão atualmente obsoletos. Segundo Castells (2003), as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, à medida que fazem uso dela, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. A comprovação desse argumento é a própria história social da tecnologia, seja ela impressa seja virtual.

Como esclarecido acima, o processo de apropriação da nova tecnologia, assim como outras já apropriadas é fluido, porque, ao usar o instrumento, o homem modifica comportamentos, pensamentos e o próprio instrumento, objeto de seu uso de sua ação e de sua apropriação. Usando as próprias palavras de Lévy (2000, p. 32), “o novo equipamento coletivo de sensibilidade, de inteligência, de relação social está, de fato, *nascendo em silêncio*”. Grifo a expressão *nascendo em silêncio* porque não há consciência, para muitos usuários, de quais revoluções a internet pode proporcionar, de modo potencial. Haja vista a tentativa atual de criar normativas para o uso da inteligência artificial.

A forma de ver o mundo, a visão científica e a do senso comum comandam a apropriação de um determinado objeto. Considerar a internet como um objeto possível de ser analisado fora de seu movimento natural é impossibilitar o conhecimento de sua natureza e fazer o aluno acreditar que compreende inteiramente o objeto. Esta pascaliana que aqui escreve teve medo de publicar um trabalho que na época era urgente e relevante, mas que poderia se tornar obsoleto em pouco tempo.

Durante o período de estágio na Universidade de Lisboa (setembro a dezembro de 2007) dividi o tempo entre leituras sobre o contexto das mídias na educação,

participação em dois seminários, sendo um do mestrado e outro do doutorado, além das visitas de campo às escolas de Lisboa e Évora. Planejava e organizava a agenda priorizando o horário das escolas onde desenvolvia a pesquisa. As atividades foram realizadas simultaneamente. Aprendi mais visitando as escolas do que com os seminários, que cursei para cumprir formalidades, porque nenhum dos dois trazia discussões que se aproximassem de minha pesquisa. Estava prevista no projeto a frequência apenas da disciplina do mestrado, mas o orientador de Portugal estendeu a programação também para a disciplina do doutorado. Na disciplina de mestrado, tive espaço para, em uma das aulas, expor minha pesquisa. Inócua oportunidade. Nenhuma pergunta foi feita, nem sobre a pesquisa, muito menos houve algum lampejo de curiosidade. Na sala de aula da universidade percebi que quem sabe é o professor, que o aluno deve escutar. A relação entre professor e aluno é extremamente distante.

Também participei de outras atividades acadêmicas. A convite da professora Dra. Marília Favinha, do Departamento de Educação da Universidade de Évora, proferi uma palestra aos alunos do 2º. Ano de Pedagogia. A palestra intitulou-se *Organização do Ensino no Brasil – o 1º Ciclo* e foi realizada no dia 10 de outubro de 2007. Muito pouco os alunos de pedagogia se interessaram pelo tema. Estavam mais atentos à forma como eu empregava a língua portuguesa deles! O meu gerúndio incomodava, mesmo sendo empregado corretamente para o padrão dos brasileiros; a conjugação do verbo *ventar* foi motivo de risada, e ainda não entendo até hoje o motivo.

A participação em seminários e eventos foi maior do que a planejada pelo projeto de pesquisa compartilhado. Mas o que foi bom mesmo, foi a oportunidade de conhecer e pesquisar em algumas bibliotecas que foram importantes, ora por encontrar referências necessárias para o embasamento do trabalho, ora para descobrir novas possibilidades de estudo investigatório. A biblioteca da Universidade de Lisboa possui um excelente serviço de busca conectado com outras bibliotecas importantes, inclusive com a Biblioteca Nacional de Portugal. Conheci também a Biblioteca da Ajuda motivada pela História e pela curiosidade a respeito de impressos levados para o Brasil, e possibilidades de pesquisa futura sobre os primeiros jornais a entrar no Brasil, via Portugal. Como posso, ainda em 2024, não ter conhecido a outra metade do acervo da Família Real que ficou no Rio de Janeiro na Biblioteca Nacional! Está na minha lista.

Também visitei algumas livrarias indicadas pelo professor onde encontrei títulos importantes, como também para fazê-los circularem no Brasil. Durante a elaboração do

projeto, não tive a preocupação de procurar eventos que estivessem marcados com data específica do período de estágio. Entretanto, participei de alguns, em Portugal e na Espanha, que de certa forma contribuíram para o processo de investigação porque estavam relacionados com o tema de minha pesquisa.

Volto a Goulemot para destacar a importância de se passear despreocupadamente entre as prateleiras de uma biblioteca ou livraria. O tempo do doutorado sanduíche tirou-me da sala de aula, e fiquei exclusivamente com a atenção voltada ao meu tema de pesquisa. Isso fez diferença! A pressa é inimiga das ciências humanas! Voltei com a mala bem mais pesada com os livros adquiridos em Portugal.

No primeiro domingo do mês a entrada em museus era gratuita. Deixei os mais caros para o primeiro domingo e os demais pontos históricos visitava aos finais de semana.

De alguns lugares não posso deixar de registrar minha *experiência*, porque fui *tocada*! Esta foi a minha lista:

Fundação Calouste Gulbenkian, Mosteiro dos Jerónimos, Mosteiro São Vicente de Fora, Palácio de Queluz, Teatro Nacional D. Maria II, Castelo de São Jorge, Arquivo Nacional Torre do Tombo, Torre do Tombo.

Museu Nacional dos Coches - Foi lá que vi ao vivo e em cores a carruagem da Cinderela. No meu mundo infantil, e durante muito tempo ainda na vida adulta, achava que a imaginação dos ilustradores era uma capacidade de deuses! Como poderiam ilustrar algo tão irreal (para meu mundo de poucas referências) e maravilhoso? Então, descobri de onde vinha a inspiração dos deuses ilustradores. Nada podemos fazer fora da nossa própria cultura, porque estamos impregnados dela, somos ela!

Museu da Marinha - Eles tinham um mundo para navegar, e navegaram, e alcançaram com essas embarcações as terras de nossos povos originários, que deles foram retiradas.

Torre de Belém - Dali partiram as caravelas que chegaram à terra dos nossos povos originários, dali partiram algozes dos donos das terras brasileiras. Quanto mais eu conhecia Portugal, mais reconhecia a história do meu país colonizado.

Mosteiro em Alcobaça - Além de me interessar pelo *savoir-faire* e pelos instrumentos usados na inscrição dos textos, também me tocou a informação de que os principais autores que armazenavam seus livros na abadia de Alcobaça foram São

Gregório Magno, Orígenes, Santo Ambrósio e Santo Agostinho, aquele de minha infância-adolescência, que brincava com as palavras sobre o tempo só para me deixar confusa, da mesma forma como o Saci fazia. A grande maioria dos livros desses ilustres autores foi elaborada no *scriptorium* alcobacense. Eu estava lá, fui transportada pelo tempo, entrei na História e senti que poderia copiar, traduzir e estudar como os monges faziam.

Convento dos Templários – Na cidade de Tomar ficava o convento, um local que guarda uma história de conquistadores, de cavalaria e de cruzadas, da Ordem dos Templários. Se há conquistadores, há conquistados, subjugados. Juntando-se com o rei, a igreja também financiou a expansão marítima, cavaleiros se tornaram navegantes e muitos navegantes se tornaram cavaleiros de Ordem de Cristo. E, nestes episódios, os subjugados foram os povos indígenas brasileiros, entre outros. Em todos os lugares por onde andei em Portugal reconheci o colonizador e compreendi melhor a situação do meu povo, em diferentes lugares do país. Nas ruas de Cascais, andando pela orla plena de cavaletes que apresentavam pinturas inacabadas de seus autores, achei muito divertido descobrir de onde vinha o sotaque dos cariocas; em Tomar, mais uma vez fiquei indignada com a ganância e sede de poder e dominação que os homens pouco humanizados carregam em seus espíritos, como fardos de vidas passadas, quem sabe?

Oceanário de Lisboa - Diante de um cavalo marinho fiquei muito tempo observando seus movimentos. Nunca havia visto beleza igual. A observação sem pressa me fez ver que eles podiam mover os olhos de forma independente para examinar o que estava ao seu redor. Devem ser os melhores *Theorós* do oceano! Talvez possamos desenvolver essa capacidade ao analisar os dados de pesquisa que temos construído.

Visitei *igrejas* não para participar de missas, mas para conhecer a história local e arquitetônica. Vi o Brasil em algumas paredes das lindas igrejas douradas. O colonizador conquistou riquezas que já não temos. Lembrei-me de tantos lotes de terras do meu país, nus e esburacados.

Na *Praça dos Touros* de Campo Pequeno, com uma arquitetura de estilo neoárabe, presenciei um espetáculo de cavalos e de cavaleiros. Os cavalos-dançarinos, se assim posso chamá-los depois de *experimentar* esse show, apresentavam leveza e força numa sintonia jamais vista por mim. A *experiência* tocou fundo; reverencio os cavalos!

E as bibliotecas!!! Como me marcaram! Até hoje sinto o cheiro delas, fecho os olhos e vejo as pinturas do teto! Depois do doutorado-sanduíche, comprei uma luminária para ler a noite como líamos na biblioteca: apenas luz sobre o papel. Nada de danificar pinturas centenárias. São lindas e imponentes. Passei preguiçosamente em seus corredores: *Biblioteca Nacional, Biblioteca de Mafra, Biblioteca do Palácio da Ajuda, Biblioteca de Oeiras, Biblioteca Municipal de Évora, Biblioteca Joanina.*

O estágio sanduíche possibilitou-me um salto qualitativo em relação à cultura e à produção acadêmica. Quando voltei para meu país, meu olhar tinha estendido o alcance, devido às visitas em muitos museus e lugares históricos, e não apenas por frequentar os seminários de mestrado e de doutorado.

Estágio pós-doutoral em Educação

O doutorado sanduíche me fez ver minha própria cultura, meu próprio país com inúmeros outros pontos de referência que jamais havia imaginado. Conhecer diferentes culturas, no Brasil ou no estrangeiro, passou a ser um de meus objetivos de vida. Morar por quatro meses em Portugal foi uma mudança valorativa no meu percurso acadêmico e cultural.

Como docente da UFU fiz três importantes saídas do país para visitar a França em três períodos diferentes e em locais diferentes. A primeira foi uma missão de 21 dias, seguida de 30 dias de férias, que perfizeram um total de 51 dias, sem financiamento, para conviver com os profissionais do ENS (Escola Nacional Superior), anteriormente chamado de IRNP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas), e atualmente de IFÉ (Instituto Francês de Educação), em Lyon, França. O contato para que esta parceria se estabelecesse foi iniciado na Espanha, em Léon, na ocasião do doutorado-sanduíche, quando em um evento sobre literatura infantil, conheci Martine Marlozff. A segunda saída teve como objetivo um estágio pós-doutoral de 10 meses na Université Paris-Sorbonne, PARIS IV, também França, com bolsa CAPES. O contato com o supervisor Emmanuel Souchier se deu em um evento realizado em Lyon, no período em que eu lá estava em missão. A terceira incursão no mundo acadêmico francês foi na Faculté de Lettres, da Université de Strasbourg, UNISTRA, com o professor Jean-Paul Meyer. Esta última durou três meses, destinada à licença para capacitação, sem financiamento. Desde Pascal, o ideário francês me tomou.

Missão acadêmica – INRP – Lyon França

Fiquei hospedada no *BedinCity*, situado na rua Merciel Merieux, 219, prédio que recebe estudantes e pesquisadores, vinculados ao *Institut National de Recherche Pédagogique*, na Allée Fontenay, 19, em Lyon, França. Um lugar muito bem estruturado e muito próximo de onde desenvolveria a missão.

No dia primeiro de novembro, iniciei a jornada de estágio que seria encerrada no dia 21 de dezembro. Fui recebida no dia seguinte pela Dra. Martine Marzloff, e apresentada aos integrantes da equipe de pesquisa. Concederam-me um *bureau* exclusivo de trabalho. Que lugar maravilhoso! Uma das paredes era de vidro e por ela eu podia ver os movimentos do outono se despedindo e os do inverno chegando, em um rico jardim amarelado e cada vez mais pelado. Os braços negros e nus das grandes árvores seguravam uma fina camada de gelo, que logo mudaria completamente a paisagem.

Daquele *bureau*, saía para participar das atividades realizadas pela equipe *Français, Langue e Literature*, especificamente na equipe de pesquisa *Enseignement et Humanités*, dirigida pelo Dr. François Quet, que seria o responsável pela expedição da certificação de meu período de missão, que para mim teve o peso de um pequeno pós-doutorado. Comecei a perceber as diferenças entre os portugueses e os franceses. Ninguém mangava da forma como eu utilizava o francês. Isso era bom, porque eu tinha noção de que falava mal o francês.

Dra. Martine Marzloff fazia parte dessa equipe. Uma pessoa generosa, uma medievalista de primeira! Conhecia os contos clássicos pelo avesso, do francês arcaico ao francês contemporâneo. Estava onde queria estar. Achei o lugar e as pessoas com quem podia trocar conhecimento em minha área de investigação: a literatura para crianças, o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Particpei do encontro de Formação *Enseigner L'Écritre: du papier à l'écran*, organizado por François Quet e Martine Marzloff. Nele apresentei o relatório final de uma pesquisa coordenado por mim e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), sob o título *Pesquisas escolares na internet*, que tinha o objetivo de verificar como os alunos do 5º. Ano do ensino fundamental realizavam pesquisas escolares na internet.

Fiquei orgulhosa de mim. Foi a primeira vez que falei em francês para um público francês. Perguntas surgiram, algumas difíceis de responder. Levaram a sério meu objeto de pesquisa. Anne-Marie Chartier estava lá, e dessa vez, embora fosse uma notável pesquisadora, reconhecida por todos que estudam a formação de professores, eu não me esquivei dela. Era uma adolescente assustada quando fugi de Marilena Chauí! Agora era uma mulher e mais experiente, encarei com alegria e altivez Anne-Marie Chartier. Emmanuel Souchier estava, no intervalo do evento, na fila do bandeirão do restaurante do Instituto. Foi lá que nos apresentamos. Posteriormente, fiz o estágio pos-doutoral com ele.

Conheci o projeto *Coup de Pouce Clé*! Tudo começou em um evento promovido pela associação *Lyon Internacional*, cujo objetivo é ajudar os estrangeiros que estão na cidade para estudar ou pesquisar. Lyon é uma cidade receptiva.

Na festa, realizada em comemoração aos 30 anos de atividades desta associação, conheci o diretor do Rotary Clube local. Conversamos sobre o projeto de leitura *Coup de Pouce Clé*, que existia desde 1998, com o objetivo de atender alunos em risco de repetência, exclusivamente no ensino da leitura em classes de alfabetização. Nossa conversa foi longa, mas não foi possível conhecer o projeto inteiro. Então, ele convidou a mim, Dagoberto e outra pesquisadora brasileira para participar de um jantar, em sua casa, a fim de que pudéssemos assistir a um filme, e entender os detalhes do grande projeto de leitura. Nós fomos, ganhei um DVD explicativo sobre tudo que conversamos. Ainda não consegui construir algo parecido inspirado neste projeto em minhas atuações na Faculdade de Educação em Uberlândia. O tema está em minha lista de desejos.

Com o apoio da Associação Lyon Internacional, fizemos outros passeios, que nos fez mergulhar na cultura francesa do Rhone. Não nos sentimos desprezados pela comunidade francesa.

Estava faltando uma escola! Como professora de Metodologia do Ensino da Língua Materna, eu precisava saber como era o ensino do francês nas escolas de educação básica. Solicitei à Dr. Martine Marzloff que me indicasse uma que pudesse acompanhar atividades de ensino de leitura e de escrita. Como não defini a série, ela conseguiu autorização para minha observação em uma classe da *Grand Section*, que acolhe crianças entre cinco e seis anos, na *École Maternelle Dominique Vincent*, na cidade de Ecuilly, na grande Lyon. Dagoberto também esteve comigo nesse momento. Quem nos recebeu foi a professora Barbara Everat.

Mas é claro que não foi tudo tão fácil. A França, assim como Portugal, é bastante burocrática, e, por isso, o supervisor exigiu que enviássemos nossos currículos para que pudesse decidir sobre nossa visita. Como traduzir um currículo Lattes!? Mandamos em português e ficamos esperando o não como resposta. Para nossa sorte, foi concedido um dia de visita para observar atividades de leitura. Um mísero dia! Não pudemos conhecer as salas do Ensino fundamental, nem mesmo a biblioteca, porque na autorização não foram discriminados estes espaços. Quanta diferença das nossas escolas, com portas escancaradas para os estrangeiros!

Passamos a jornada com a professora e as crianças das 8h20 às 16h30. Em 2021, a professora Barbara, com quem mantivemos sempre contato, seu marido e seus filhos passaram o Natal conosco no Brasil. Um dia, foi o suficiente para estabelecermos um laço de amizade.

Acompanhando a professora Everat, fiquei encantada com o espaço. A sala era ampla com muitos espaços preparados para ateliês. Lembrei-me de Freinet, esse pedagogo que tanto influenciou a escola francesa e as do mundo inteiro. Lutou pelo materialismo escolar! Sem condições objetivas não se faz um bom trabalho. O resultado da luta dos professores da Escola Moderna estava ali, diante de meus olhos. Havia mobiliário adequado em cada um dos diversos espaços de ateliês, como o de contação e audição de histórias, como o de atividades individuais e o de coletivas para pintura, escrita, construção de objetos. Havia painéis de lousas dobráveis na altura da criança, um farto material pedagógico e artístico, e ainda uma biblioteca de classe.

O que mais me chamou a atenção foram as paredes de vidro, com pinturas ricamente trabalhadas. Assim como eu, as crianças podiam acompanhar o outono partindo e o inverno chegando. O mundo lá de fora estava conectado com o mundo de dentro! Que beleza!

O relógio marcava o passar das horas e víamos que a beleza não era tanta! A professora não trazia o *texto livre* (Freinet, 1973) para a sala. Dentro dela era oferecido o velho produto, a escrita desconectada da vida, feita de pedaços magros de sílabas e magérrimos de grafemas/fonemas. Fiquei triste! Queria uma escola freinetiana! Foi somente nestes últimos anos de pesquisa que descobri onde encontrar essas escolas na França. Isso será relatado mais a frente.

Martine, que não fazia parte da Lyon Internacional, também nos ofereceu um jantar na casa dela. Depois do jantar tomamos café em potinhos-canecas medievais. O

mundo medieval, ao mesmo tempo que me encanta, me assusta. Nessa mesma noite, Martine Marzloff me convidou para participar de um encontro de formação de professores no Instituto Universitário de Formação de Mestres (IUFM) de Lyon, cujo tema era *Os livros infantis e as aprendizagens de linguagem: práticas a revisar*. Marzloff apresentou seu livro, *Lire 3 contes de Perrault*, e, em torno de três contos clássicos, abordou a utilização de palavras e de expressões utilizadas por Perrault, atualmente em desuso, que afastam as crianças francesas da leitura dos textos originais. Conhecidora do latim e do francês medieval, em seu livro ela propõe um glossário para ajudar o professor e a criança a se aproximarem do texto original.

Foi com Martine Marzloff (2013) que conheci o conceito de *texto de patrimônio*, que repasso nas reflexões que provoço nas aulas destinadas a discutir a educação literária na escola. Para o *texto de patrimônio literário e cultural* da literatura para crianças não há um entendimento definitivo em torno do conceito, porque essa discussão ainda está em curso. Contudo, Marzloff, em vista ao Programa de Pós-Graduação da UFU, em 2012, durante nossa convivência acadêmica, me fez ver os textos de Monteiro Lobato como textos de patrimônio, que deveriam ser investigados. Ela me convenceu. Expandir esse debate é lutar para que a literatura para crianças – antiga ou contemporânea – ganhe o reconhecimento pleno de seu valor e, conseqüentemente, de sua legitimidade. Entendi, e tomo como definição temporária, o texto de patrimônio como espaço para transmissão de uma herança literária, histórica e cultural para as novas gerações. Como patrimônio, é indispensável sua presença na escola, local onde as crianças se apropriam dos saberes histórico-culturais criados e organizados pela humanidade. Parafraseando a expressão francesa, é preciso *mettre en valeur* o texto de patrimônio, colocá-lo na vitrine para que todos o vejam. Escrevi um artigo para a revista *Leitura: Teoria e Prática* sobre o tema, *Lobato e o pequeno leitor do século XXI*.

Convidei Marzloff para escrever um artigo para o periódico da Faculdade de Educação *Ensino em Re-Vista*, da qual fui editora-chefe por nove anos. O artigo intitulado *Litterature de jeunesse comme element d'émancipation dans la formation de l'enfant* (Literatura infantil como elemento de emancipação na formação da criança) merece ser traduzido. Essa é uma tarefa que ainda preciso fazer.

Esse texto conduz o leitor por um caminho argumentativo fazendo-o perceber que

[...] a literatura destinada às crianças entra em ressonância com outras obras que fazem parte de sua cultura e que ela é um ponto de apoio para questionar, por ocasião dos debates interpretativos, os valores estéticos ou morais colocados em julgamento. A interpretação e a argumentação, competências desenvolvidas durante essas atividades, permitem o exercício do julgamento crítico para a fundamentação do processo de emancipação. E se a literatura para infância é tão valorizada hoje na esfera escolar, é porque ela corresponde ao ideal de formação democrática.

[...] É, portanto, oportuno repensar a literatura destinada à infância como um objeto cultural, entre outros, cujo valor pode ser vivenciado e que permite a cada leitor exercer o seu sentido crítico, sem estigmatização. A literatura destinada às crianças pode, portanto, ser, como qualquer obra de arte, uma literatura de emancipação e o lugar permanente de questionamentos sobre as recomposições de valores. (Marlozff, 2013, p. 305-314).

Nos tornamos amigas. Trocávamos pontos de vista, especialmente sobre a literatura e os espaços de leitura. Acabamos por trabalhar em um projeto compartilhado sobre bibliotecas escolares, no Brasil e na França, com a participação da ENS, UFU e Unesp, com a participação de Dagoberto.

O tema do doutorado ainda estava presente nesta nova discussão, em busca de uma nova verdade: como as tecnologias da informação e da comunicação provocam mudanças nas formas de organização das práticas escolares, especificamente nas bibliotecas?

Com o desenvolvimento da sociedade digital, a sala de aula não era mais o único lugar para o ensino, as bibliotecas escolares e os laboratórios de informática passaram a ser espaços de aprendizagem da leitura e da escrita. A nova realidade obrigava o educador brasileiro e francês a repensar o uso dos ambientes escolares, a gestão do emprego do tempo dos professores e dos alunos, o papel das equipes de professores, as atividades trazidas para as salas de aulas, as bibliotecas e as salas de informática.

A situação brasileira não é nada generosa no que se refere aos espaços destinados às bibliotecas escolares. Algumas escolas possuem um bom espaço, outras um espaço adequado, mas há uma maioria que tem apenas um depósito para livros ao qual nomeiam *biblioteca*. Segundo Silva (2013, p. 364),

A Lei nº 12.244/2010 estabelece que a universalização da biblioteca escolar deva ocorrer em todo o país até 2020, hoje, dois anos após a implantação dessa Lei ainda não há respostas efetivas dos governantes a esse respeito, ou seja, como munir todas as escolas do país com

bibliotecas em menos de uma década, pois permanece, basicamente, a política governamental de envio de livros à escola, entretanto, uma biblioteca não se constitui apenas de livros.

O fator determinante para a concretização do projeto de construção de bibliotecas para todas as escolas do Brasil é a verba destinada para este setor da economia do país. Além do interesse em conhecer o funcionamento das bibliotecas escolares francesas também existia o de saber se um país com maior grau de desenvolvimento econômico e cultural tinha este problema resolvido ou não.

Segundo Silva (2003, p. 13) “[...] a biblioteca escolar brasileira encontra-se sob o mais profundo silêncio; silenciam as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários”. As bibliotecas escolares brasileiras não contam com o apoio efetivo das escolas, que dão prioridade a muitas outras demandas que julgam mais urgentes.

Essa situação eu conhecia bem. Na minha escola de pobre, a biblioteca era pequeninha. Apenas na universidade conheci biblioteca com aparelhos digitais. As crianças teriam as novas ferramentas de busca de informação em seus espaços escolares? Por que separar o laboratório de informática da biblioteca? Era preciso ouvi-las. Mergulhamos no trabalho.

Preocupados com a mesma temática, Martine, Dagoberto e eu ajustamos o foco da pesquisa compartilhada: repensar a configuração de espaços destinados às bibliotecas e salas de informática no fluxo do desenvolvimento digital. Para que isso fosse possível, era preciso examinar as escolas para descrever as situações de ensino e de aprendizagem da língua escrita nas relações entre três ambientes fixos: a sala de aula, a sala de informática e a biblioteca escolar.

Colocamos a pesquisa em curso, publicamos artigos, organizamos dois eventos: 1º e 2º *Colloque international Brésil-France: bibliothèques et laboratoires informatiques en milieu scolaire*. O primeiro se deu na Unesp, em Marília, nos dias 18 e 19 de setembro de 2012 e o segundo na ENS em Lyon, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2013.

Além dos dois colóquios, foram realizadas duas conferências para professores das redes municipais de ensino fundamental, proferidas por Martine Marzloff, com minha tradução consecutiva: a primeira em Marília e a segunda em Uberlândia, em parceria com as respectivas Secretarias de Educação. Desse momento em diante, tomei

consciência de como saber uma língua estrangeira abre novas possibilidades e sedimenta o trabalho com o pesquisador estrangeiro. Assumi o francês como minha língua de trabalho e de pesquisa.

A produção de dados da pesquisa foi divulgada em um dossiê, organizado por nós, para o periódico *Ensino em Re-Vista*, da UFU. Com a colaboração de professores brasileiros e estrangeiros, o dossiê sobre leitura de literatura para crianças, bibliotecas escolares e leitura em ambientes digitais está disponível para consulta no endereço eletrônico: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Os 21 dias de uma missão, mais 30 dias de férias, passados em Lyon, cuja expectativa era a de que trataríamos dos primeiros entendimentos sobre a possibilidade de um convênio acadêmico, gerou múltiplas produções provenientes da pesquisa compartilhada realizada. A pesquisa provocou, em seu próprio processo, mudanças no conhecimento que nós próprios pesquisadores tínhamos de nosso entorno. Do doutorado-sanduíche veio um contato, e, do contato, três anos de pesquisa compartilhada.

Não posso deixar de mencionar os museus e os eventos culturais proporcionados pela cidade de Lyon, que pude experimentar: O Museu de Belas Artes, o Museu da Imprensa, o Museu da Resistência e da Deportação, o Museu Galo-Romano; a exibição de espetáculos de teatro, de teatro de marionetes - *La Maison de Guignol*, situado na Vieux Lyon, criado em 1808, que produz espetáculos cômicos-críticos -, de dança e de comemorações cívicas como o dia do Armistício em 11 de novembro, e de comemorações populares como a da Festa Luzes, que anualmente comemora a proteção divina recebida contra a invasão da peste na Idade Média.

Trouxe para o Brasil um pouquinho do museu da imprensa com a aquisição de dois livros de literatura para crianças: *Como ensinar seus pais a gostar de livros para crianças*, de Alain Serres e Bruno Heitz e *O que é um bom livro?* de Emmanuel Parmentier. São dois livros franceses destinados, aparentemente por seu formato físico, a crianças, mas, pelo tema, são destinados a pais. Com o conteúdo deles, e outras referências francesas adquiridas, eu e Dagoberto escrevemos um artigo intitulado *Pais e filhos em dois livros franceses de literatura infantil* (Arena; Arena, 2016). Este artigo é lido por pesquisadores que estudam a leitura e a literatura para crianças. Atualmente, o livro de Alain Serres e Bruno Heitz foi traduzido para o português.

Por fim, entre muitas aquisições e fotocópias, Dagoberto encontrou em um sebo um livro de 1912, *Fables la Fontaine*, especialmente organizadas, conforme a ordem das dificuldades, por um professor da Universidade de Paris, com comentários e explicações, 160 gravuras, fac-símile de uma carta de La Fontaine, com o prefácio escrito pelo próprio autor das fábulas.

Trocávamos, entre nós, Dagoberto e eu, e não apenas com os professores franceses. Devo dizer que fazer estágios de estudo com outro pesquisador brasileiro, da mesma área, em país estrangeiro, é uma vantagem enorme, porque trocamos ideias, descobrimos pontos de referência, que na solidão da pesquisa poderíamos não enxergar.

Por esta e tantas outras trocas, este livro está presente em minhas aulas, quando discuto as diferentes versões dos clássicos. Uma das fábulas encontrada nessa obra, traduzida por mim e por Dagoberto, foi publicada no site do NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora, que será explicado na seção *Da extensão*), com a intenção primeira de tornar acessível ao público leitor do português a fábula *A leiteira e o jarro de leite*, e a segunda intenção, de mostrar aos alunos e aos professores como é o processo da tradução. Neste link: <https://nahum-lescrever.com.br/3726-2/> o leitor poderá encontrar esse trabalho.

Estágio de pós-doutoramento - Université Paris-Sorbonne – Paris IV – França

Ah, o estágio na Sorbonne! A menina de pé no chão sentada num dos mais célebres auditórios da segunda universidade mais antiga da história, conversando com o renomado professor Mainguenau. Eu estava feliz!

Devo confessar que durante minha graduação em Filosofia, roubei um livro de imagens da linda Paris! Na época, não havia sistema de alarme instalados nos livros. Minha culpa cristã me fez devolver o livro para as prateleiras da sagrada biblioteca, depois de ter ficado três anos com ele. Fazia francês, e por isso adorava olhar as imagens dos locais citados pelo manual de ensino. Não tinha internet. Como eu estava feliz!!! Jamais imaginei ou cogitei a possibilidade de viver essa experiência de estudo.

Antes de relatar a importância desse momento em minha vida acadêmica, é importante que o leitor saiba sobre minha relação com o professor francês supervisor do estágio para compreender minha participação efetiva no CELSA (*Centre d'Etudes Littéraires et Scientifiques Appliquées*).

Como dito anteriormente, em 2010, na ENS, em Lyon, França, na fila do bandeirão, havia feito o primeiro contato com o Dr. Emmanuel Souchier, professor da Université Paris-Sorbonne (Paris IV), que desenvolvia atividades no GRIPIC/CELSA, como pesquisador no campo da história da escrita, da evolução da tipografia, dos suportes de escrita, da comunicação e da linguagem. Seus estudos não eram o foco principal dos meus, entre os quais a metodologia do ensino, mas os tangenciavam. Além de ampliar meus conhecimentos sobre a escrita, tinha certeza de que ele abriria as portas da escola de ensino fundamental, e, então, eu poderia completar a coleta de dados que buscava. Souchier aceitou me acolher para o estágio pós-doutoral junto ao GRIPIC.

Ele me proporcionou discussões importantes sobre o nascimento e desenvolvimento da escrita e indicou referências bibliográficas pertinentes para o aprofundamento neste tema. Ele também tratou burocraticamente de minha entrada em uma escola de aplicação de ensino fundamental, local onde pude conhecer de mais perto a realidade do trabalho desenvolvido pelos professores em relação ao ensino da língua materna com crianças pequenas e a forma de organização do sistema de ensino na França.

O período de estágio pós-doutoral que vivenciei corresponde a 10 meses (8/10/2013 a 7/8/2014) de inserção e de pesquisa junto à Université Paris-Sorbonne (Paris IV – CELSA). Durante este período, fiquei alojada na Cité Internationale Universitaire de Paris (<http://www.ciup.fr/>) na *Maison du Brésil* (<http://www.maisondubresil.org/>). O fato de chegar a Paris e ter a *Maison du Brésil* como moradia foi extremamente importante porque evitou o enfrentamento de problemas com imobiliárias e com exigências inerentes à locação de um apartamento ou de um *studio* em Paris. A recepção da casa oferece as primeiras informações necessárias para que o morador se estabeleça na cidade.

Lembro-me que o secretário da *Maison Du Brésil* nos acompanhou - sim eu e Dagoberto novamente vivemos o período de estudos em país estrangeiro juntos – até o quarto, fizemos o *état des lieux*, deixamos as malas e fomos para a *Maison Internacional* porque havia um coquetel de recepção para os novos moradores. A Cité é linda! Cada casa (prédio) é construída com a arquitetura de seu país. Era encantador pisar nos lugares tão apreciados pelo livro quase-roubado.

Os três primeiros meses foram dedicados, além dos estudos, à resolução de problemas burocráticos correspondentes à vida cotidiana e à vida acadêmica. Algumas

ações como abrir conta bancária, fazer seguro de assistência contra danos imobiliários, retirar a *carte de séjour* no *l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration*, realizar matrícula no Consulado Brasileiro e comprar utensílios domésticos e de escritório para equipar o quarto tomaram grande parte do tempo.

Juntamente a essas questões de alojamento e de estabelecimento da vida cotidiana estavam presentes também os problemas burocráticos para conseguir o documento que dava acesso às bibliotecas e aos seminários de estudo. Este primeiro documento foi expedido pela *Maison de la Recherche*, instituição central da Université Sorbonne que permite a entrada do pesquisador em todas as universidades e bibliotecas ligadas à Sorbonne. Somente depois de ter em mãos este documento é que foi possível fazer as carteirinhas das bibliotecas que continham obras de interesse para a pesquisa.

Paralelamente a esta empreitada burocrática participei de cursos gratuitos de conversação em francês oferecidos na *Cité Universitaire* pelo *Espace Langues* (http://www.ciup.fr/bibliotheque/espace_langues/), um centro multimídia de autoaprendizagem que oferece CD-ROM e métodos de aprendizagem da língua estrangeira, mas também a oportunidade de participação em grupos de conversação animados por voluntários, em todos os dias da semana. Durante as reuniões do grupo, conheci outros residentes, trocamos informações sobre a vida cultural e acadêmica proporcionada pela Cité. Depois de entender como conseguir o ingresso para as peças de teatro oferecidas pela Maison, não perdi nenhuma!

Novamente o vivido em Portugal aconteceu na França. A maneira como os franceses recebem os estrangeiros em sua vida profissional é muito diferente da de um brasileiro. Eles são mais fechados, respondem somente as informações que lhes são solicitadas. Por este motivo, informações importantes vieram muito tempo depois. Nenhuma dica é dada, apenas questões diretas são respondidas. A cultura do acolhimento ao estrangeiro é extremamente diferente da brasileira. Por isso, a participação nos grupos de conversação foi tão importante.

Durante o estágio pós-doutoral, frequentei quatro espaços franceses: a *Maison du Brésil*, o CELSA, a rede de bibliotecas da Sorbonne e a Escola de Aplicação.

Na *Maison du Brésil* foi onde passei a maior parte do tempo, porque era a minha casa. Com acesso virtual à biblioteca BIS da Sorbonne e a Biblioteca Nacional da França (BNF), trabalhava em meu computador, em uma mesa que estava de frente para uma parede de vidro. Acompanhei as quatro estações que aprendi na escola primária e

nunca as encontrei na natureza de meu país. O frio e a chuva fina do inverno não me convidavam a fazer passeios pelos parques de Paris! Nesta casa, vivi um período de estudo intenso, produzi muito.

Também com os encontros semanais para conversação, descobri que na *Cité Universitaire*, havia uma organização chamada *Alliance Internationale (Association des anciens et amis de la Cité Universitaire)* à qual me filiei e pude usufruir do serviço de correção de textos, por uma anuidade de valor bem razoável.

Eu havia escrito um artigo, mas não tinha um revisor. Não ousaria enviá-lo a uma revista. Inscrevi meu artigo na plataforma. Esperei que algum voluntário o escolhesse para revisá-lo. E foi assim que conheci um generoso senhor aposentado, o senhor Bernard Blaise. Com ele troquei e-mails durante muito tempo, continuamos a trabalhar juntos nas correções, porque podemos continuar vinculados à Cité, se continuarmos pagando a cotização anual. Sua erudição me envergonhava, mas sua bondade com os ignorantes me aproximava cada vez mais dele. Ele me motivou a escrever dois artigos em francês, que foram publicados na revista *Passages de Paris (APEB-Fr) France et Brésil: des bibliothèques scolaires par les regards d'enfants* (v. 8, 2013), e *Les medias et un rituel quotidien de la lecture* (v. 10, 2015). Mais adiante comentarei sobre um deles.

Ficamos amigos. Para ele enviei cartões postais pelo correio, escrevi cartas manuscritas, aprendi demais com ele. Depois de um tempo, meus e-mails já não tinham mais respostas. Bernard Blaise já tinha para lá de 80 anos quando me ensinava a escrever melhor. O homem de cabelos e de barba compridos e brancos, que usava uma bengala para andar, que tomava o trem suburbano RER (*Réseau Express Régional*) para chegar a Cité, me lembrava Blaise Pascal! Aquele Pascal da Filosofia! Os Blaise marcaram minha trajetória como professora universitária.

O *Centre d'Etudes Littéraires et Scientifiques Appliquées* - CELSA (<http://www.celsa.fr>), onde fui recebida, é parte da Paris IV – Sorbonne, mas está situado na região da grande Paris em uma cidade chamada *Neuilly-Sur-Seine*. O CELSA não cabia no espaço físico da Sorbonne do livro quase-roubado! Que pena! No prédio majestoso no centro de Paris, assisti somente às aulas do professor Dominique Maingueneau. Esse centro também agrega o *Grupe de recherches interdisciplinaires sur le processus d'information et de communication* (Gripic) do qual fiz parte durante o período que estive em Paris. As reuniões e conferências aconteciam sempre nos

anfiteatros do CELSA. Portanto, lá estava somente nessas ocasiões de encontros coletivos.

A *Maison de la Recherche* oferece um atendimento individualizado com horário marcado para auxiliar o pesquisador para o uso da rede de bibliotecas da Sorbonne. Usei muito esse serviço. Ele foi precioso para que eu encontrasse os textos de que precisava.

A vida acadêmica em Paris era rica em oportunidades, porque as diversas universidades e escolas superiores oferecem muitos eventos científicos, seminários, colóquios, congressos e conferências. Participei de muitos eventos, mas pouco sobre a minha pesquisa. *Métodos de ensino e de aprendizagem da língua materna*, o meu objeto de estudo, não aparecia com frequência como os estudos divulgados pelas áreas duras da Ciência ou mesmo pela Sociologia, pelo Direito ou pela Filosofia.

Como em Portugal, encontrei algumas pedras pelo caminho, porém mais leves. A França da *Égalité, Fraternité et Liberté* não era exatamente como eu a imaginava. Nos cursos de mestrado e doutorado a lista prévia dos textos que recebíamos não eram discutidas em aula. Apenas sinalizavam as bases do discurso do professor. A discussão na sala de aula não existe! Não se pode interromper o professor para perguntas ou comentar algo relacionado ao que ele está falando. No grande auditório da Sorbonne, na aula de Dominique Maingueneau, levantei a mão. O professor ouviu minha pergunta, mas antes de respondê-la disse aos outros alunos franceses que lá estavam: “Vou responder porque ela é brasileira”. A partir de então, nunca mais perguntei. Entendi o *modus operandi* das aulas da pós-graduação na Sorbonne. Os alunos podem tirar dúvidas, mas devem formulá-las rápida e objetivamente, e, antes disso, pedir desculpas por interromper o professor. Entrei na lógica francesa de que o pesquisador deve procurar soluções para seus próprios problemas. Não gostei de início, mas talvez eles tenham razão em não serem paternalistas.

As bibliotecas me ajudaram com isso. Elas ofereciam um acervo muito bom, tanto em relação aos livros antigos e raros como em relação às mais recentes publicações. O leitor tem à sua disposição livros raros digitalizados, mas aqueles que ainda não foram devidamente tratados pelas mídias digitais podem ser manipulados com algumas regras, mas também pode ser encomendada sua digitação pagando-se pelo serviço, que depois fica gratuitamente disponível para outro pesquisador.

A Biblioteca Nacional da França (BNF), situada em Paris é uma abundante fonte de pesquisa, porque o acervo está em constante atualização devido à lei do depósito

legal (uma cópia de todo livro publicado deve ser enviada para a BNF), mas também por sua riqueza em acervos históricos. Esta mesma biblioteca oferece um serviço de impressão de alguns livros raros como fac-símile por um preço bastante acessível. Utilizei a BNF somente para participação em eventos e para compras em sua própria livraria, já que nenhum livro pode ser retirado dela para ser levado para casa. Cada vez que lá estava, vagava preguiçosamente por ela, querendo que o mundo parasse de girar.

Durante o período do estágio pós-doutoral passei por um crescimento acadêmico e intelectual importante, e, esta aprendizagem foi levada, conseqüentemente, para minha performance de professora e de pesquisadora para junto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Novas referências foram acrescentadas nas disciplinas que oferecia e a forma de gerenciar o grupo de pesquisa também foi alterada na medida em que apliquei uma estratégia de trabalho em grupo aprendida com o Gripic. Não se escolhe para estudar uma obra que o professor já conheça; tudo que é estudado é novo para todos os integrantes do grupo, e, conseqüentemente, também para o líder dele. Essa estratégia nunca mais deixei de praticar. A partir dela nunca mais dei aulas no grupo de pesquisa.

Conforme estava programado em meu calendário de atividades, nos dias 4 e 5 de dezembro de 2013, voltei à Lyon, para auxiliar na organização e para proferir a palestra *Analyse comparative des bibliothèques scolaires à Uberlândia et à Lyon* no II Colóquio Internacional *Brésil-France: Bibliothèques e laboratoires informatique en milieu scolaire*, promovido conjuntamente pelo Instituto Francês de Educação, Escola Normal Superior de Lyon, UNESP e Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro colóquio, realizado em Marília, em 2012, contara com a presença de Dr. Martine Marzloff, do IFÉ (Instituto Francês de Educação), que ficara responsável pela organização geral da segunda edição. O 2º colóquio foi a concretização e finalização de um projeto financiado pelo CNPq que esteve em curso durante o período de dezembro de 2011 a dezembro de 2013.

Entre 2011 e 2013 foram desenvolvidas as atividades do projeto de pesquisa *Bibliotecas escolares e laboratórios de informática em meio escolar (Brasil e França)*, financiado pelo CNPq por meio do *Edital Ciências Humanas* em parceria com o IFÉ e Centre d'Études et recherches comparées sur la création (CERCC), da Escola Normal Superior, de Lyon, representado pelo Dr. Eric Dayré e Dra. Martine Marzloff. Entre as atividades previstas no projeto submetido à CAPES havia a de organizar e participar do

colóquio em Lyon, destinado a tornar público os dados sobre a conclusão da pesquisa, em Uberlândia – Minas Gerais - articulado às demais atividades de estudos e de pesquisas que seriam realizadas em Paris, com apoio do Gripic, parte integrante do CELSA, vinculado à Université Paris-Sorbonne – Paris IV. O cronograma de trabalho foi concretizado, mas a participação frequente às reuniões do CERCC foi impedida devido à distância que existe entre Paris e Lyon (500 km).

Considero que estes dois eventos foram minhas maiores contribuições para o processo de internalização do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Trazer professores visitantes também foi importante, mas foi mais fácil! O difícil é conseguir a aceitação da instituição para fazer eventos compartilhados e usar a infraestrutura da universidade estrangeira. Percebo que o Brasil aceita muito mais professores visitantes estrangeiros com financiamento do que os outros países nos acolhem. Abrem as portas, mas o custo financeiro é sempre nosso. Ainda há muito o que fazer para acabar com a ideia eurocentrista de que o conhecimento é lá produzido.

Eu gostava muito mais de frequentar a Sorbonne do que o CELSA. Por quê? O Celsa fica num bairro residencial. Saindo de lá nada mais pode nos atrair do que um bistrô. Mas ao sair de uma aula na Sorbonne, em seu entorno, há quatro boas livrarias: a Vrin, a Harmattan, a Compagnie e a Gibert. Muitos livros eu comprei, não apenas de pesquisa, mas de literatura, e, sobretudo, literatura para crianças. Meus livros e os de Dagoberto fecharam quatro caixas, despachadas pelo correio, porque se viessem conosco no avião ficaria muito caro!

Uma outra pedrinha no caminho... Souchier, nosso supervisor, tirou uma licença sabática para escrever um livro, logo que chegamos em Paris. Um tanto frustrante! Tanto eu como Dagoberto tivemos pouco tempo de contato com ele. Mas foi o suficiente para que ele conseguisse a autorização para que frequentássemos uma vez por semana, período integral, a Escola da rue Boileau (grande parte das escolas em Paris tem o nome da rua onde está localizada). Iniciei esta nova etapa no dia 19 de dezembro de 2013 e terminei em seis de março 2014.

Nesta escola foi possível encontrar dispositivos digitais em todas as classes visitadas, ora a lousa digital, ora o projetor com acesso à internet. O artigo *Les medias et un rituel quotidien de la lecture* foi dedicado a exemplificar uma das formas de uso da internet no ensino da leitura. Observei diversas salas, mas foi o professor do CM2, que corresponde ao 5º ano da Educação Básica no Brasil, que me instigou a escrever sobre

sua prática pedagógica, porque ele me mostrou como a rede wifi, disponível no interior da escola, possibilitava o livre acesso à internet em cada sala de aula, permitia ao professor desenvolver atividades significativas no decorrer de sua jornada de ensino, e colocava os alunos em situação real de leitura.

Em substituição ao velho cabeçalho com indicação da data, para cada início de aula, o professor escolhia um evento histórico ocorrido na data correspondente ao dia em que a aula acontecia. Por meio do acesso direto à internet, as crianças liam silenciosamente o texto que estava projetado na tela. Em seguida, opinavam sobre o período histórico em que possivelmente o evento ocorrera, pois a data eles já sabiam antecipadamente que correspondia ao dia em que a analisavam. Dessa forma, o professor garantia que todas as manhãs, antes da realização do plano de trabalho, estava garantido a leitura de um texto não escolar.

Tive a intenção de escrever um artigo sobre o uso da biblioteca escolar, lugar muito dinâmico dentro da escola da rua Boileau, e outro sobre a relevância da sala de Artes no contexto do ensino da leitura e da escrita. O tempo de 10 meses foi suficiente para recolher muitos dados, mas não foi suficiente para tratá-los. No Brasil, as atividades diárias foram empurrando para o final da lista esse trabalho.

Outra experiência vivida nesse estágio pós-doutoral que desejo relatar é sobre a visita que fiz a *Association Française pour la lecture*. Quando estive na França já mais que leitora das obras, era também amiga do francês estudioso de leitura Élie Bajard (1937-2017). Foi por intermédio de contatos feitos por ele, que no dia 12 de junho de 2014, deu-se uma sessão de conversa na sede da Associação Francesa de Leitura, entre mim, Jean Foucambert, Élie Bajard e Dagoberto Buim Arena.

Eu já havia lido os livros traduzidos de Jean Foucambert, suas ideias confirmavam as de Frank Smith de que ler era um ato essencialmente visual. Para além do pensamento do psicolinguista norte-americano, Foucambert apresentava a leitura como um ato político! Eu estava bem preocupada em participar da conversa marcada. Tive a vontade de fugir dele, como fugi de Marilena Chauí.

Não deu. Élie de um lado e Dagoberto de outro não me deixaram passear no jardim de Luxembourg. Estava pronta para o trabalho. Foram gravadas quatro horas de diálogos sobre temas vinculados à Educação no Brasil e na França, em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, e políticas educacionais dirigidas para a alfabetização no Brasil e na França. O trabalho de gravação desta entrevista foi realizado muito

tempo depois no Brasil. Atualmente, está disponível em livro impresso e e-book de acesso gratuito.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. *Foucambert e Bajard: o encontro de Paris*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/foucambert-e-bajard-o-encontro-de-paris-2/>

Fico muito feliz em lembrar desse dia. Foucambert foi muito acessível. O livro mostra a importância do diálogo entre dois pensadores pesos-pesados. De todas as publicações que realizei como decorrência do estágio pós-doutoral, acho que foi esta a mais importante contribuição à comunidade acadêmica brasileira.

E por fim, dois lugares que me inspiraram a oferecer ateliês para as alunas do curso de Pedagogia foram a Biblioteca Nacional da França e o Museu de Cartas e Manuscritos. Eles oferecem periodicamente ateliês pedagógicos que tem por objetivo aproximar a criança da cultura escrita. Entre outras ações destaco as principais oficinas: história do livro; confecção de iluminuras; construção de tábuas de argila com registro de um pequeno texto escrito com hieróglifos; confecção de papiro; seções de leituras de literatura para crianças.

O acesso a museus e a casas de espetáculos teatrais ampliou meu repertório literário, musical e histórico da Arte em geral, iniciado no Convento *Flos Carmeli*, mas também me possibilitou visualizar as ditas *aulas-passeio* idealizadas e realizadas por Freinet, porque era frequente encontrar professores com grupos de alunos nesses locais. A vida cultural europeia com sua intensa atividade artística apresenta ao público grandes obras de patrimônio mundial e estar fisicamente com elas muda interiormente a maneira de se ver e de se sentir o mundo, porque ela nos toca profundamente ampliando e moldando nossa psiquê.

Termino este item listando os eventos em que estive presente na França. Um ano mergulhada em outra cultura com acesso à formação acadêmica e cultural permitiu mais uma vez que eu saísse do cupinzeiro.

1. Peça teatral *La plainte de Maria la Noiraude*, de Gil Vicente, no teatro da Maison de Portugal
2. Peça teatral *Tartufo*, de Molière, no Théâtre de la Cité
3. Musical *La Belle et la Bête*, no Teatro Mogador
4. Coro e orquestra filarmônica de Bratislava, *Slovak Sinfonietta*, na Igreja de Madeleine

5. *Concert de Noël*, na Catedral de Notre Dame de Paris
6. Canto gregoriano *Nativité du Seigneur*, na Catedral Notre Dame de Paris
7. Concertos da *Orchestre dr la Cité Internationale*, na Coupole do Théâtre de la Cité Universitaire
8. Peça teatral *Napoléon*, d'Alexandre Dumas, no Château de Fontainebleu
9. Concerto de Choro no Festival de Choro de Paris, na Maison du Brésil
10. Peça teatral *Drôle de langages*, de Jean Tardieu, no Centre des Arts de la Scène
11. Concerto de Piers Faccini, compositor inglês, na Maison du Brésil
12. Balé da Escola de Dança da Ópera Garnier, na Ópera Garnier
13. Balé *Lac des Cignes*, no Palais des Congrès de Paris
14. Ópera *Tristão e Isolda*, na Ópera Bastille
15. Peça *La maladie de la Mort*, de Marguerite Duras, no Teatro L'Ouest Parisien
16. Recital de piano do brasileiro Rodrigo Couras, com composições de Antonio Santana, na Maison du Brésil
17. Tragédia *Andromaque*, de Racine, na Comédie Française
18. Peça com bonecos *La Maison des morts*, no Théâtre de la Cité Internationale.
19. Peça *J'ai deux amours*, na Maison du Brésil
20. Ópera Ali-babá, na Ópera Comique
21. *A flowering Tree*, de John Adams, no Teatro Musical Châtelet
22. Romeu e Julieta, de Bellini, na Ópera Bastille
23. Sonhos de uma noite de Verão, de Shakespeare, na Comédie Française
24. Ópera Don Giovanni, de Mozart, no Parque de Sceaux
25. Le Roi e Moi, no Teatro Chatelet
26. Macbeth, no Teatro da Cartoucherie
27. Balé de San Francisco, Théâtre Musical Châtelet
28. Ópera *La flute enchantée*, de Mozart, Théâtre des Varietés

Museus visitados

1. Museu de História Natural de Paris
2. Museu do Louvre, Paris
3. Museu D'Orsay, Paris
4. Museu Marmotan, Paris
5. Museu de Orangerie, Paris
6. Museu Carnavalet, Paris
7. Museu Branly, Paris
8. Museu do Petit Palais, Paris
9. Museu do Grand Palais, Paris (exposição Portinari)
10. Museu do Centro George Pompidou
11. British Museu, em Londres
12. Museu da Torre de Londres
13. Casa de Van Gogh, em Auvers-sur-Oise, França

14. Chateau de Vaux-le-Vicomte, em Melun, França
15. Memorial da Segunda Guerra, em Caen, França
16. Museu da Educação, em Rouen, França
17. Chateau de Pierrefond, em Compiègne, França
18. Museu de Versalhes, França
19. Museu Jean Moulin, Paris
20. Museu de Cartas e Manuscritos, Paris
21. Museu Medieval Cluny, Paris
22. Museu de Luxembourg, exposição Josephine, Paris

Em todos os museus encontrei ações educativas para crianças e adultos. Algumas delas podem ser adaptadas e levadas para o espaço escolar brasileiro como também para espaços sociais que temos (museus, coretos, praças, bibliotecas públicas), mas pouco explorados pelos professores.

A CAPES ofereceu uma oportunidade inigualável a uma jovem doutora. A menina de pé no chão teve sua imersão total em um país estrangeiro para conhecer novas realidades de pesquisa, formas de organização do trabalho acadêmico e os bens culturais acumulados por aquela cultura.

Licença capacitação – Université de Strasbourg

Assim como eu, Dagoberto também participou desta capacitação como professor visitante. Estávamos engajados no mesmo plano de estudos, para o desenvolvimento de intercâmbio com instituição acadêmica estrangeira - *Université de Strasbourg – France - Faculté des Lettres* –, intitulado *Didática da língua materna no ensino fundamental: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita*. A pesquisa ocorreu no período de 21 de setembro de 2015 a 19 de dezembro de 2015, sob a supervisão de Jean-Paul Meyer.

No dia 22 de setembro de 2015, ao chegar ao aeroporto, fomos recebidos pelo professor Jean-Paul Meyer, que nos levou até a residência *Arconati Visconti*, reservada para professores e pesquisadores de passagem por Estrasburgo. A residência pertence à Universidade (UNISTRA), e se situa no Boulevard d'Anvers nº 38, próxima do campus central, onde desenvolvemos o trabalho de intercâmbio. Foi a melhor hospedagem que tivemos até então. O prédio, com entrada imponente, nos oferecia um pequeno apartamento com banheiro, quarto e cozinha-sala. Todos os cômodos eram bem

equipados. Na rua lateral, havia uma feira semanal. Comprávamos peixe fresco, pães e queijos artesanais. Estávamos realmente confortavelmente bem instalados.

Na Universidade de Estrasburgo, trabalhei na parte nova, no Campus Esplanada, em dois grandes prédios, o *Portique* e o *Pátio*. No primeiro, se encontram a direção e a administração da Faculdade de Letras, as salas de aulas de graduação e do mestrado e a *Biblioteca Portique*. Já no segundo, participei das reuniões do LiLPa e das do DDL, além de frequentar a *Biblioteca de Langues*.

Eu considerei a licença capacitação um outro estágio-pós-doutoral. Minha intenção era conhecer estudos sobre as práticas de ensino da língua materna e estava animada com a participação no grupo de Didáticas das línguas. O grupo de pesquisa *LiLPa - Linguistique, Langues, Parole* – da Faculdade de Letras da Universidade de Strasbourg, reúne pesquisadores das ciências da linguagem (linguística, fonética, didática, estudos da tradução) em língua francesa ou estrangeira. Este grupo é composto por cinco subgrupos: DDL (Didática das línguas), FDT (Funcionamento discursivo e tradução), GEPE (Grupo de estudos sobre o plurilinguismo europeu), P&C (Parole e cognição) e *Scolia*.

O subgrupo DDL propunha seminários voltados a sua temática específica, a didática da língua. No primeiro encontro fui apresentada ao diretor deste subgrupo, o senhor Laurent Masegeta Kashema, que me acolheu calorosamente se dispondo a me ajudar em tudo que fosse preciso. Este em especial era o meu grupo de interesse. Mas, antecipo, também não foi nele que encontrei o que buscava.

Mergulhei novamente no mundo da cultura francesa! Isso me fazia bem. Em cada esquina o anúncio de uma peça, um livro. Participei das ações do *LiLPa* e dos subgrupos que estão ligados por afinidades de temáticas e por relações acadêmicas entre os líderes sendo um deles, Jean-Paul Meyer, que estava vinculado à equipe *Didactique des langues* e pesquisava o linguista francês Benveniste, e temas como transposição didática da gramática – gramática de texto, leitura e escrita, avaliação, metodologia, língua escolar, semântica das relações texto-imagem, temas sobre os quais buscava novas perspectivas de trabalho. Os contatos com Jean-Paul Meyer foram feitos por e-mail, não nos conhecíamos anteriormente. Interpretei mal que sua área poderia ter vínculo com a minha. Ele estudava Benveniste, eu Voloshínov. Seguimos em frente, eu e Dagoberto, além de participar da vida acadêmica junto às atividades de Meyer, também procuramos nas bibliotecas e nas livrarias obras de nosso interesse.

Percebendo nosso centro de interesse, Meyer sugeriu que fôssemos conhecer a *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (ESPE). A escola de formação de professores para o ensino maternal e elementar está vinculada à Unistra, mas funciona em prédio distante do campus central. Lá conhecemos a biblioteca que dispunha de obras específicas para a formação de professores nos campos de atuação no ensino básico, tal como os do curso de pedagogia nas universidades brasileiras. Passamos a frequentar esse biblioteca também.

Pela segunda vez, expus um trabalho de pesquisa em francês para um público francês. Em um dos seminários mensais do DDL, Dagoberto e eu tivemos participação ativa e direta, pois apresentamos ao público as pesquisas que realizamos na Universidade Federal de Uberlândia e na UNESP Campus de Marília. A cada um foi disposto um tempo de 50 minutos para apresentação, seguidos de 20 minutos para debate. Eu apresentei o tema *Écrire à partir du journal: Usages de l'article de presse dans l'apprentissage de l'écrit*, e Dagoberto, *L'application WhatsApp comme outil d'aide pendant le processus d'alphabetisation des enfants*.

Minha exposição tratava de um projeto de escrita realizado com crianças de sete anos, que descobriram um gênero textual específico ao redigir um lide destinado à um *blog*. A de Dagoberto, um projeto que estava em curso no Brasil sobre a aprendizagem da leitura e da escrita com a ajuda do aplicativo *WhatsApp*. Nossas apresentações foram bem recebidas e comentadas. Os alunos e professores não foram indiferentes aos nossos dados de pesquisa.

Embora ainda não tivesse encontrado nas escolas francesas as propostas de Foucambert, Jolibert e Freinet, o nosso trabalho compartilhado, realmente foi compartilhado e deu resultado. Fizemos a tradução de um dos artigos do professor Jean-Paul Meyer, *Do romance à história em quadrinhos: dupla restrição da transposição narrativa*, publicada na revista Teoria e Prática da Unicamp. Também escrevemos juntos - Dagoberto, Meyer e eu - o texto publicado no periódico, *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, intitulado *Gestes pour écrire et lire à l'heure des appareils numériques*, em uma revista do Canadá. Deste último fizemos sua versão em português, publicada em um livro.

Ainda publiquei na revista *Linha Mestra* um artigo que discute a transposição literária do *Conto de escola*, de Machado de Assis, originalmente publicado na forma narrativa, para a versão em quadrinhos. O título *A narrativa clássica e a transposição*

literária é consequência da reflexão proporcionada pelo estágio pós-doutoral em Estrasburgo, pois até então nunca tinha tido acesso a essa discussão.

Nessa quarta incursão no mundo francês, participei como voluntária de uma Rede de Castelos Vivos Fortificados (*Le réseau Châteaux Forts Vivants*). Estávamos passeando em uma manhã de sábado e encontramos no *Parc de la Citadelle* uma feira de exposições. Nele os integrantes da rede apresentavam o trabalho de manutenção dos castelos fortes da Alsácia que desenvolviam. Todos poderiam ajudá-los, inclusive dois brasileiros. E por que não? E lá fomos nós! Fizemos nossa inscrição. Pegávamos carona com os voluntários para chegar até as montanhas dos Voges. Recebíamos os equipamentos de segurança e os necessários para o trabalho. Essa nova empreitada acontecia aos sábados. O primeiro castelo forte em que trabalhamos foi o Nideck, depois o de Ramstein e por último o de Ortenbourg.

O trabalho era duro, pesado. Eu não estava acostumada a arrastar troncos de arbustos, às vezes grandes, até o precipício. Olhava uma senhora idosa fazendo o trabalho muito tranquilamente, então, tomava coragem para continuar. Confesso que ao final de cada jornada tomava um dorflex. Na pausa para o almoço, nossa água estava congelada. Não tinha ideia de que os franceses levaram uma garrafa térmica com bebidas quentes para acompanhar o lanche. Uma boa alma nos ofereceu chá quente. Nosso corpo parou de tremer. Era quase inverno e no alto dos Voges fazia frio!

Foi com esse grupo de voluntários que mais desenvolvemos nosso francês falado. Criamos laços de amizade que duram até hoje. A ruína que um dia foi um castelo reaparecia ao se desbastar galhos e arrancar o mato. As ruínas contam histórias e por isso devemos cuidar delas.

Uma frase, dita por uma voluntária, ficou gravada em minha memória: *Se o governo não faz, nós fazemos*. Tudo depende nós! Se quisermos mudança na educação, a luta é nossa! Arregacemos as mangas!

Durante as visitas, os jornalistas locais descobriam dois exemplares da *espécime homo-brasilis* e nossa estadia na associação foi noticiada por três vezes. Cito alguns trechos de cada notícia publicada:

Sem cuidados, as ruínas do castelo são tomadas por uma vegetação rapidamente asfixiante. A participação exótica dos brasileiros Dagoberto e Adriana foi muito apreciada. (*Dernières Nouvelles d'Alsace*, 8/11/2015, p. 51).

Adriana e Dagoberto, dois universitários brasileiros presentes à Universidade de Strasbourg por uma jornada de três meses, decidiram descobrir a Alsácia e seus tesouros de uma outra maneira. Em setembro passado, a associação Châteaux Forts Vivants se apresentou no início anual nos trabalhos no Parque da Cidadela, em Strasbourg. Foi lá que os brasileiros fizeram os primeiros contatos com a rede que reagrupa quinzenalmente as associações para a salvaguarda do patrimônio. Adriana e Dagoberto encontraram uma bela ocasião de melhor compreender e também de descobrir a Alsácia através de seus inúmeros castelos. Eles já participaram ativamente e em uma jornada de desmatamento e limpeza do castelo de Nideck e sábado passado se juntaram aos protetores do castelo de Ramstein para os ajudar em seus trabalhos. Armados de pás e picaretas, eles contribuíram para a retirada de detritos da torrinha oeste. Esse canteiro atualmente está em curso nos altos de Scherviller. Uma vez concluído o trabalho, ele permitirá “ler” as ruínas e de reduzir um pouco as inúmeras interrogações que envolvem o castelo. (Dernières Nouvelles d’Alsace, 23/11/2015, p. 47).

Adriana e Dagoberto, professores universitários, vêm do Brasil. Em uma estadia de três meses, o que eles consideram genial é encontrar uma associação que toma iniciativas para salvaguardar o patrimônio com bom humor e convivência. Eles estão na terceira participação, depois de Nideck e de Ramstein. Eles estão contentes por descobrir os pratos regionais como o *choucroute*, a *baeckeoffa* e a *tarte flambé* e estão familiarizados com o vinho branco da Alsácia. Durante toda a manhã os voluntários cortaram alguns arbustos para proteger as roseiras e cortaram galhos para dar um aspecto acolhedor ao lugar. No final da manhã, após os arranjos, todos os voluntários se reencontraram em torno de uma mesa, almoço patrocinado pela municipalidade. (Dernières Nouvelles d’Alsace, 25/11/2015, p. 47).

A participação na vida da associação alsaciana nos colocou em contato direto com a cultura local, com a vida do dia a dia, com alimentação nas montanhas e a forma de relacionamento entre franceses. Toda essa imersão é impossível no mundo acadêmico. Na academia, as pessoas se mantêm distantes da vida prosaica.

Novamente, a estadia em Estrasburgo não incluiu somente atividades de natureza acadêmica, mas também busquei aproveitar os espetáculos e museus que a cidade oferecia. Isso é uma forma de entender melhor a cultura do outro, e, conseqüentemente, entender melhor a minha cultura. Por isso, novamente apresento uma lista de locais por onde passei e vivi bons momentos de *experiências*.

Espetáculos

Opera National du Rhin

01/10/15 Penthesilea

31/10/15 Pénélope
15/11/15 Le sacre du printemps
13/12/15 La traviata

Cathédral Notre Dame de Strasbourg

24/09/15 - Peça teatral: 1015-2015: La cathédrale de toute éternité.

30/09/15 - Concerto em homenagem ao milenário da fundação da catedral.

Théâtre choucrouterie

16/10/15 – Les Sorcières

L'église du Bouclier, protestante.

10/12/15 – Concerto Natal Barroco.

Museus visitados

Museu de Artes Decorativas – mobiliário do palácio real e cardinal.

Museu de Belas Artes – pinturas do Renascimento, Barroco, Naturalismo e Clássico.

Museu Arqueológico – antiguidades nacionais desde a Pré-história (- 600 000 anos) a Idade Média (800 d.C.).

Museu Alsaciano – artes e tradições populares da Alsácia.

Museu Zoológico–construído no século XVIII a partir dos elementos do gabinete de História natural de Jean Hermann.

Museu Histórico da cidade de Strasbourg – história urbana, política, econômica e social da cidade.

Museu de obras de Notre-Dame – coleções da Idade Média e do Renascimento testemunham um passado prestigioso que durante os séculos XVIII e XIV foi o mais importante centro artístico do Império Germânico.

Eco museu – Vila com casas construídas de acordo com a arquitetura em colombagem (madeira) e vida cotidiana.

Memorial Struthof-Natzwiller – antigo campo de concentração de Natzweiler na Alsácia. Histórias da deportação e da resistência.

Exposição Albert Schweitzer – Palácio da Universidade de Strasbourg.

Quando criança e adolescente gostava da canto gregoriano e entendia o estilo da música. Era um canto litúrgico monofônico, seus temas eram bíblicos cantados em uníssono por um coro, o coro das irmãs carmelitas! Sozinha jamais compreenderia a composição musical e seu objetivo. No entanto, ninguém conversou comigo sobre ópera, uma composição intrigante para mim. É pela interação verbal que podemos construir conhecimentos. Não basta ouvir ópera! Muito tardiamente, como acontece com os pobres, no teatro Renault em São Paulo, pude assistir ao Fantasma da Ópera. Chorei de emoção ao compreender a letra das músicas, cantadas em português, em diferentes vozes e palavras das personagens. A partir deste dia, comecei a me interessar

cada vez mais e ler sobre as óperas que queria ouvir. Na *Opera National du Rhin* havia um letreiro acima do palco que projetava as legendas em francês. Inesquecível experiência.

Levei várias vezes minhas alunas da pedagogia para um *tour* cultural pela cidade de São Paulo. Saíamos às quinta-feiras à noite e voltávamos no domingo à tarde. Alguns pontos eram obrigatórios em cada visita: Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca, Masp, Mosteiro São Bento, para ouvirem o canto gregoriano, e o Teatro Municipal, em que todos os domingos há apresentações musicais por preço bem acessível. Sair com alunas para uma cidade com índice de violência alto me dava muito medo. Às vezes dizia para mim mesma que desistiria dessa loucura. Mas, em uma das visitas, já no Teatro Municipal, uma aluna funkeira, sentada ao meu lado disse: *só você mesmo, Adriana, pra me fazer ouvir violinos!*

Não disse nada. Assistíamos à ópera *Dom Quixote*, em comemoração aos 400 anos da obra quando testemunhei lágrimas que desciam no rosto da garota que vivenciava ali sua primeira experiência com ópera. Ao final ela disse: *Preciso trazer meu marido aqui, ele precisa escutar isso!* Todo meu medo foi embora. Preciso continuar com esse trabalho!

É preciso registrar que no tempo que estive em Estrasburgo, devido aos terríveis atentados ocorridos em 13 de novembro de 2015, em Paris, o policiamento tornou-se ostensivo. Um estado de guerra foi decretado pelo governo e, em todos os ambientes públicos, havia policiais com metralhadoras. Eu tinha medo. Perto de onde estava hospedada, havia uma escola judia com muitos policiais em seu portão de entrada. Nas entradas dos museus, das casas de espetáculos, minha bolsa era revistada por policiais armados. Esse momento trouxe uma experiência que jamais vivenciara.

A licença capacitação, financiada com meus próprios recursos, em país estrangeiro proporcionou uma transformação rápida em mim. O processo de desenvolvimento e de aprendizagem é gradual e lento. Não percebemos quando nos transformamos ou aprendemos, mas com a inserção em outra cultura esse processo acelera e sentimos abruptamente nossas *experiências*. A licença capacitação é um direito que não podemos perder.



ENSINO: Da Educação Infantil à Universidade

A escolha do magistério estava em meu horizonte desde pequena. Não precisei de testes vocacionais para decidir minha escolha. No momento de participar dos vestibulares (Unicamp, Unesp e USP), já tinha o diploma de segundo grau, do curso profissionalizante, era professora primária. Sabia que poderia pagar minha estadia fora de Jaboticabal, minha cidade natal, sem a ajuda de meus pais. O curso do magistério não me ofereceu uma sólida formação, sabia que o papel do professor era importante, mas usava chavões, como escuto ainda nas manifestações sobre educação, *o professor é como um sacerdote, é a segunda mãe, nasce com o dom de ensinar*.

Pascal balançou minhas verdades, Smith me mostrou a natureza da leitura, Volóchinov desconstruiu minha visão de língua e linguagem, Vigotsky apresentou-me como o sujeito aprende, e muito tardiamente encontrei o pedagogo que daria as bases para meu pensar pedagógico na construção de metodologias para o ensino da linguagem, Célestin Freinet. Ele estabeleceu como princípios de sua prática pedagógica, como professor primário, a livre expressão, a cooperação, o trabalho, o texto livre e tateio experimental, para formar pessoas-cidadãs humanizadas.

Para Freinet (1977, p. 14), o único caminho possível para a aprendizagem é o tateamento experimental que visa à produção de um trabalho escolhido. Se a criança não produz conhecimento e cultura no meio em que vive, ela não encarna o saber:

É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; e a desenhar que a criança aprende a desenhar. Não cremos que seja um exagero pensar que um processo tão geral e tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinamentos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos que os cientistas tentam contestar.

Freinet (1977) propõe o uso do Método Natural nas escolas. Um bebê só aprende a falar pelo processo de *tentativa experimental* vivendo com outros falantes. Assim é com o universo do mundo gráfico, a criança se apropriará dessa realidade por necessidade de se integrar aos outros indivíduos com quem convive. A criança nunca utilizará a linguagem gráfica se não puder entrar nesse mundo.

Demorei demais para colocar essas ideias em prática, porque minha formação como professora se deu junto com meus tateios. Sabia muito dos livros; na prática não conseguia encarnar a teoria que escolhia. Muitas vezes era a teoria que eu rejeitava que se sobrepunha às minhas ações pedagógicas. O tateamento foi longo.

Minha porta de entrada para a escola pública foi no mesmo ano que ingressei no curso de Filosofia, 1991. Minha tia, Maria Helena Miani, conhecia a então Delegada de Ensino de Jaboticabal, e pediu a ela que me indicasse para o trabalho do Profic - Programa de Formação Integral da Criança, da rede estadual de ensino de São Paulo. Depois de uma longa entrevista com a delegada de ensino da cidade de Marília, fui enviada para a Escola Estadual Maria Cecília de Freitas, onde fiquei por dois anos. A proposta não era de reforço escolar, mas a direção desejava isso. Cheguei preparada para minha primeira aula com pó de gesso, moldes de máscaras para ensinar as crianças a fazê-las e decorá-las. Havia preparado uma aula de artesanato. Como essa proposta faz barulho, porque as crianças conversam e precisam estar em pé para realizar a atividade, a diretora entrou na sala deu uma bronca enorme. Fiquei com medo e as crianças também. Seguimos nosso trabalho. No dia seguinte, ela me chamou, entregou cartilhas e pediu que eu alfabetizasse as crianças, porque isso era prioridade. Naquele dia, repeti exatamente o que minha professora do 1º ano escolar fazia, coloquei na lousa o B e com outra cor de giz acrescentei as vogais. Peguei a régua e “tomei leitura”. Eu tinha estudado no magistério as descobertas de Emília Ferreiro. Como poderia fazer isso?

Eu conhecia o método-ver-julgar-agir, sabia da importância da roda da conversa, vivi a roda da conversa nas reuniões da igreja:

O respeito pela roda da conversa

Na casa de Marciano só vi três cadeiras. Marciano sentava no chão. A mulher também. As mulheres têm um jeito especial de sentar. Com um gesto engraçado, apanham a saia larga e juntam por entre os joelhos, bem fundo. Aí, agacham e ninguém, por mais arguto que seja seu olhar, não enxerga nada de inconveniente. Quando tem um grupo de pessoas sentadas, conversando numa roda, nunca ninguém passa pelo meio da roda, na frente dos outros. Nunca! Eles são capazes de se espremer na parede, atrás de alguém, para poder passar, do que passar pelo meio. E quando não há outro jeito, eles sempre pedem mil desculpas: “você não me desculpar, mas não há outro jeito, eu tenho que passar aqui no meio! Dão Licença?” Quando uma criança, inadvertidamente, passa pelo meio de um grupo, o pai critica na hora: “Menino! Não passe na frente dos outros! Ou ao menos peça licença!” A primeira coisa que o povo faz, quando a gente chega numa casa, é arrumar cadeiras ou surrões para todos sentarem e, assim, formar a roda da conversa. Às vezes, quando não há cadeiras em casa, eles mandam um menino ou uma menina apanhar na casa do vizinho. Notei isso em todas as casas, todas as vezes que entrava. E não o faziam só para nós, mas para todos.

De onde vem esse respeito pela roda da conversa? Parece quase um respeito sagrado! Talvez, porque é nestas rodas que se transmite tudo o que o povo sabe sobre a vida; toda a sua experiência aí é trocada em miúdos, todos os seus problemas aí são discutidos e resolvidos. É a escola deles, a sua universidade, sem vestibular e sem diploma. Escola, onde eu sentei e aprendi um bocado. Escola, onde todos são professores e todos são alunos. O respeito pela roda é uma maneira

de fazer respeitar a sabedoria e a experiência que eles tiram da vida. É nestas mesmas rodas que nasceu a sabedoria que ocupa um lugar tão grande nos livros do Antigo Testamento. (Mesters, 1982, p. 59).

Em 1993, fui estagiária na Escola Estadual José Augusto Bartholo, no distrito de Avencas, município de Marília – SP. Como era lindo o caminho que nos levava até lá. Uma serra maravilhosa que subíamos e descíamos com a perua que levava as professoras para uma escola com características rurais, embora não fosse. Lá fiquei dois felizes anos. A cidadezinha tinha apenas essa escola. Como as professoras faltavam pouco, eu fiquei encarregada de organizar a biblioteca. Tive que tirar os livros das caixas, pensar uma forma de classificação deles e colocá-los à disposição das crianças em uma prateleira de ferro que o diretor conseguiu.

Com o salário de professora, julguei que ocupava um lugar na moradia estudantil que já não devia ocupar. Tomei coragem e financeiei um apartamento junto à Caixa Econômica Federal. No mesmo período, deixei a rede estadual para trabalhar em uma escola particular. Foi uma escolha acertada! Tive a liberdade de organizar meus horários para fazer o mestrado e doutorado e pude participar de eventos. Com a rigidez que existe na organização educacional do estado de São Paulo, jamais conseguiria avançar nos estudos.

No Colégio Cristo Rei – ABASE – no qual permaneci por 15 anos, trabalhei como professora da Educação Infantil, e em todas as séries do Ensino Fundamental I ao longo de 1993 até 2008, quando tomei posse na UFU. Nos quinze anos em que trabalhei lá me fiz professora, reconheci as diferentes necessidades dos alunos, ampliei meu conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

No colégio confessional dos irmãos do Sagrado Coração de Jesus, ganhei total liberdade para minhas experimentações. Tudo o que eu precisava para realizar uma prática pedagógica planejada, bastava que solicitasse o material e a direção autorizava a compra. Não poderia saber tudo na condição de professora polivalente. Eu tinha conhecimento razoável nas áreas de matemática e de geografia, por isso estudava para dar os conteúdos parte de minhas obrigações docentes. Descobri que os pais e os outros professores poderiam ser meus parceiros. Convidei o irmão, responsável pelo grupo de escotismo que existia na escola, para dar uma aula para meus alunos sobre rosa-dos-ventos. Ah, que aula maravilhosa para a professora e seus alunos! Via-se o

encantamento de todos. Eu tinha deixado a sala preparada, com o mapa pendurado na lousa. Ele chegou com toda a delicadeza e, com o sotaque canadense, disse: *Professora, não dá para ensinar geografia com o mapa pendurado na lousa. Vamos para o pátio!*

Passei a vida inteira sem saber localizar a direção das cidades para onde ia. A brincadeira com a expressão mineira - *Onde cô tô, pra onde cô vô?* – fazia total sentido para mim. Na aula, no espaço aberto, com mapa e bússola no chão, aprendemos de verdade o que era a rosa-dos-ventos e como usá-la na vida. Felizes os alunos que faziam escotismo!

Em outra ocasião, convidei um pai de aluno, professor de biologia, para mostrar, no laboratório da escola, como era o sistema digestório humano a partir do sistema digestório do rato. A escola autorizou a compra da cobaia em uma universidade da cidade. Novamente, professora e alunos com olhos brilhando. É claro que o professor não destroncou o pescocinho do rato na frente dos alunos. Era preciso que ele fosse morto no momento da aula para que os alunos vissem o coração pulsar quando ele jogasse soro fisiológico. Depois de seccionar a parte abdominal da cobaia, todos nós pudemos ver o que tínhamos estudado nos livros. Era verdade que o intestino era muito grande quando desenrolado. Vimos as fezes acumuladas dentro de diferentes partes do intestino. Não sei se atualmente a sociedade permitiria essa prática, mas sei que vivemos uma experiência que nos tocou. Aprendemos que um rato e um homem não eram tão diferentes assim.

Também com ajuda do professor de biologia da escola, consegui aprender a como ensinar os alunos a visualizarem as células da casca de cebola. O colega me ensinou a fazer a lâmina e indicou qual produto deveria comprar para que a coloração da célula a tornasse mais evidente. Como já dito, cursei Pedagogia dando aulas, contava meus tateamentos para o professor de metodologia de Ciências, que me sugeriu apresentar para os alunos a célula viva, se mexendo. Ele disse para mim que os alunos ficariam encantados. Muito animada com algo que jamais experimentei em minha escola primária, comprei elódea, a planta indicada por ele, e a coloquei na lâmina. Foi fantástico para mim e para meus alunos. Os alunos saíram do laboratório acariciando as folhas vivas nas árvores. Entenderem realmente que elas, embora não andassem, nem falassem, tinham vida como nós.

Penso como Freinet, que é "[...] uma estupidação todas as vezes que se força a criança a ler alguma coisa que ela não compreende e nem sente." (Freinet, Élise, 1979,

p. 38). Meus alunos tinham escolhas! Nos *seminários de leitura*, os alunos apresentavam livros que eu mesma nunca havia lido. Li alguns porque fui motivada pelos alunos, que contavam a história escolhida com tanto entusiasmo, que o pedido de reserva era grande para o exemplar. Levava meus alunos para a biblioteca semanalmente, para pegar ou renovar um livro. Toda quarta-feira a aula de Português era destinada para a apresentação dos *seminários de leitura*, não para a turma toda, mas para aqueles que se inscreviam. Ninguém queria ficar de fora e só tínhamos tempo para quatro crianças. A exposição era feita com o livro nas mãos e o desejo de contar para os amigos a sua *experiência singular* com o exemplar escolhido. Ninguém escolhia falar sobre um livro de que não gostara, porque era permitido, até mesmo incentivado, a trocar de obra se o assunto não lhe interessasse. Não era a mesma miséria que eu tinha recebido, um livro de literatura por bimestre, os mesmos para a classe toda, e, depois da leitura, prova!

São tantas as práticas pedagógicas que minha memória poderia contar, mas é preciso pôr limite. relatei essas três atividades apenas para explicar como fui aos poucos preenchendo as falhas de minha formação profissional. Eu aprendia e os alunos também. Nunca me faltou vontade, nunca tive medo do novo, nunca tive medo de assumir o que não sabia!

Ensinei História e Geografia, como professora eventual, na Escola Estadual Thomaz Antônio Gonzaga, em Marília, no ano de 1993. Tudo isso por um dinheirinho a mais. A prestação do apartamento consumia muito do meu salário. Como nunca soube ensinar Geografia muito bem, optava por seguir o livro didático escolhido pelo professor. Quando a substituição era de apenas um dia, levava um tema, um texto curto, como carta na manga, para provocar o debate com a turma. Essa estratégia funcionava melhor. Estava presente a roda da conversa e o método-ver-julgar-agir.

Na Escola Estadual Vereador Sebastião Mônaco, na mesma cidade, fui professora eventual em 1994 e 1995, para as disciplinas de História e Português. Embora estivesse cursando Filosofia, sentia-me confortável com as disciplinas, principalmente português.

Em 1998, já trabalhava no Colégio Cristo Rei, mas continuei precisando de dinheiro para a casa própria. Inscrevi-me para seleção de professores que gostariam de ministrar a recuperação de férias oferecida pelas escolas estaduais. Na sala onde estava foi o Dagoberto quem aplicou a prova. Ainda não o conhecia como professor da Unesp;

sabia que era supervisor de ensino. Somente mais tarde no curso de Pedagogia é que liguei os fatos. Fui classificada e fiquei por 30 dias, o mês de janeiro, na Escola Estadual Profª Filomena Otaiano Losasso. Todas as 27 crianças que ficaram comigo evoluíram nos atos de ler e de escrever. Eu sabia fazer diferente da minha professora do 1º ano. Trabalhei com letras móveis que levei de casa, com textos coletivos que as crianças desejam escrever envolvidos com algumas atividades que propunha, como visita ao bairro, regras de novos jogos e culinária. Li muita literatura com eles. Recebi da direção os melhores elogios. Atualmente, sei que estas atividades com as letras móveis são limitadoras, mas na época era uma revolução.

Entre o mestrado e o doutorado, decidi que queria ser professora do ensino público superior. Minha estratégia foi ganhar experiência lecionando em faculdades particulares. Portanto, durante o mestrado iniciei a carreira do magistério superior. De 2003 a 2008, trabalhei no Instituto Superior de Educação de Tupã – ISET, Tupã - SP. Fui titular das disciplinas de Metodologia e Prática da Língua Portuguesa e Metodologia da Alfabetização. Para cooperar com as necessidades da instituição, também trabalhei por dois anos com a orientação do Estágio Supervisionado e com as disciplinas de Didática I e II, Literatura infantil e Artes. Meu empenho nos estudos para preparação das aulas contribuiu muito para minha formação. Havia necessidade de estudar além das exigências do mestrado. Esse rodízio de disciplinas que a direção propunha não era fácil para mim, que deveria construir a disciplina desde o início. Mas, a cada aula dada eu sentia que estava estudando para meu desejado futuro concurso para o ingresso na universidade pública. Durante minha incursão pelo ensino superior não deixei o Colégio Cristo Rei, onde dava aulas para crianças nos dois períodos. A vida foi apertada.

Em uma cidade bem próxima de Marília, lecionei no Instituto de Ensino Superior de Garça – IESG, para o curso de Pedagogia, as disciplinas: Conteúdo e metodologia - mundo físico e natural; Higiene e saúde da criança; Legislação Básica I; Legislação Básica II. Lá fiquei por dois anos (2006 – 2007). Foi um período de intenso trabalho tanto para o desenvolvimento dos estudos como para ampliar a experiência profissional no ensino superior. Nunca havia lecionado essas disciplinas. Entretanto, minha experiência com sala de aula apontava ideias e caminhos para o trabalho com as estudantes da Pedagogia. Contudo, o cansaço do corpo e da mente exigiu que eu deixasse alguma atividade. Pedi demissão do IESG.

Em 2007, participei do concurso público para professor substituto para a disciplina de Didática na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, - Campus de Marília. Eu estava dando aulas na mesma sala que tinha frequentado como aluna. Foi emocionante e inspirador. Tomei meus melhores mestres como exemplos. Dei o melhor de mim, planejei e replanejei cada aula, tinha medo de não oferecer àquelas alunas o mesmo que recebi.

Atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU desde 2008 até o presente, exerço o regime de 40 horas e dedicação exclusiva. Fui professora permanente do curso de mestrado e de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, e nele ministrei as disciplinas: Linguagens: processos de leitura e de escrita, regularmente, e Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Escolares II - Littérature de la jeunesse et langue maternelle en France: des usages des nouvelles Technologies, disciplina compartilhada com a professora medievalista Martine Marzloff; Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Escolares II: Da escuta de textos à leitura, disciplina compartilhada com o linguista francês Élie Bajard. O ensino com os professores estrangeiros tinha importante papel na internacionalização do programa. As saídas para estágio pós-doutoral surtiram efeito.

No curso de pedagogia, ministro aulas de *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*, disciplina regular da grade curricular e a disciplina optativa *A construção do discurso escrito*. Sou membro integrante do Núcleo – Linguagem, leitura e escrita (LiLEs), que agrupa as disciplinas: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Princípios e Métodos de alfabetização. Todas as vezes em que foi necessário, assumi estas disciplinas.

Eu adoro o campus Santa Mônica com suas árvores e flores. É um refúgio para quem mora na cidade grande, tão cheia de cimento, de carros e de poluição. Em cada estação do ano tenho algo diferente para contemplar na flora do campus. Plantei em minha varanda algumas mudas de plantas retiradas dos canteiros da UFU. Cubro a base de terra dos meus vasos com as cascas que se desprendem das árvores. Na época das chuvas, o lodo verdinho que cria nas calçadas me lembra a infância, dos tempos em que pegava uma faquinha para retirar o tapete verde de musgo para criar uma fazendinha. O meu apartamento é uma extensão da UFU.

Durante o período em que lecionei em escola particular sempre participei de concursos para ingressar no serviço público. Em 2004 e depois em 2007, fui aprovada em concurso público para o cargo de professor de EMEF - Escola Municipal de Ensino. Não assumi nenhum deles, porque a escola particular facilitava minha saída para participação em congressos e para que pudesse cursar as disciplinas do mestrado e do doutorado. Arrisquei, deixei a tão sonhada estabilidade para continuar os estudos acadêmicos. Em 2005, fui aprovada em concurso público estadual para professor de educação básica, o que custou muito a tomada de decisão entre aceitar ou recusar a nova possibilidade de estabilidade. Havia terminado o mestrado, e o doutorado era a meta. Como deixar a escola pública para fazer o doutorado? Perguntas familiares me angustiaram, mas mais uma vez optei pela academia. Nesse momento, tinha claro que meu objetivo era prestar um concurso público de nível superior para que de fato trabalhasse em um local em que pudesse associar o trabalho ao conhecimento. Em 2007, fui aprovada em concurso público estadual para professor de Filosofia e em concurso público estadual para diretor, mas participei destes concursos com o único objetivo de medir meus conhecimentos. Era muito difícil rejeitar a posse desses cargos. Por fim, participei do concurso público na Universidade Federal de Uberlândia, fui aprovada, o objetivo foi atingido.



PESQUISA: Do problema das representações mentais na Ciência Cognitiva ao itinerário de Célestin Freinet

Em 2008, já próxima de defender a tese de doutorado e já aprovada no concurso que prestei na Faculdade de Educação da UFU, participei de um colóquio sobre o enfoque histórico-cultural, na Unesp de Marília. Na ocasião, Dagoberto e eu acolhemos o professor Dr. Diego Gonzalez Serra, vindo de Cuba. Nunca vou me esquecer de sua fala quando soube que tomaria posse do cargo de professora universitária: “*Agora você vai começar a pesquisar, isso muda tudo em sua produção científica!*” Eu não entendi! E meu mestrado, não foi pesquisa? E meu doutorado, também não? Atualmente, entendo perfeitamente o que ele quis dizer. Não há como ser pesquisadora, antes de aprender a pesquisar. Meus tateamentos, no mestrado e no doutorado, foram a base para que eu pudesse escolher com meus próprios recursos, posicionamentos e os temas de investigação. Na pós-graduação estamos vinculados aos trabalhos da linha de pesquisa do professor orientador. Às vezes nunca nos libertamos desse vínculo.

Nesta seção, novamente não vou priorizar as longas explicações sobre os conceitos teóricos tratados em cada pesquisa, porque isso foi registrado nos artigos e capítulos de livros divulgados, todos eles inseridos nos processos de progressão e de promoção ao longo da carreira. As publicações decorrentes de cada projeto podem ser identificadas no *Lattes*, assim como as participações em eventos e apresentações de trabalhos. Quero continuar a mostrar ao leitor o entorno e o contexto em que minhas produções foram geradas. O memorial foi dividido em seções para obedecer às recomendações da escrita. Não é possível, por isso, mostrar tudo o que acontece ao mesmo tempo no grande auditório universal (Bakhtin, 2011) de vozes, que influenciaram a minha formação humana. O leitor perceberá que as situações anteriormente relatadas, especialmente os estágios no exterior, estarão presentes em cada projeto de pesquisa, porque a formação se reflete na refratada ação docente.

Vou seguir o conselho do professor Diego Gonzalez Serra, e relatar apenas os projetos desenvolvidos depois de minha entrada na universidade. No entanto, a base do aprendizado começou com aquele projeto de iniciação científica orientado pela professora Eunice Quilice Gonzalez, durante os primeiros anos do curso de Filosofia. *O problema das representações mentais na Ciência Cognitiva* foi minha porta de entrada para o mundo infinito das possibilidades. Eu fazia pesquisa, mas não era pesquisadora. Autonomia, conquistei bem mais tarde.

Os projetos de pesquisa

Meu primeiro projeto na Universidade Federal de Uberlândia (2009-2010) foi financiado pela agência de fomento FAPEMIG - *Leitura digital: implicações para a pesquisa escolar*. Como é possível perceber, a leitura continuou presente como objeto de estudo, e a tese de doutorado – *Leitura de jornais impressos e digitais* – suscitou questões nas quais mergulhei.

O homem tinha criado um suporte de texto, a internet, que provocou e continua provocando mudanças no meio social. Ainda nesse contexto do tema desenvolvido na tese, o projeto teve como objetivo investigar como a tecnologia poderia transformar o modo de ler da criança leitora do século XXI. Realizamos, eu e duas bolsistas, uma pesquisa-intervenção com 8 alunos de 4ª série do ensino fundamental de escola pública do município de Uberlândia. Diante das atividades que propúnhamos, foi analisado o comportamento dos alunos em diferentes situações de leitura *on-line*.

Em 2011-2013, iniciei o projeto compartilhado com a ENS e com a Unesp-Marília, *Bibliothèques et laboratoires informatiques en Milieu scolaire - Brésil et France*, conforme explicado anteriormente, decorrente de contatos realizados em minha primeira saída do país, a missão em Lyon. Para esse projeto, também tivemos auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trabalhamos conjuntamente, eu e o professor Dagoberto Buim Arena, com dois professores franceses, Martine Marzloff e Eric Dayre, ambos da École Normal Supérieure (ENS) de Lyon.

Novamente a tecnologia da informação estava presente em minhas investigações. Onde estava a ponta do fio desse novelo? Em Pascal, em Smith, em Pierry Lévy. As mudanças da sociedade em relação aos meios de comunicação induzem os professores a adotarem novas formas de organização e de práticas pedagógicas. Em particular, a sala de aula não era mais o único lugar para o ensino: bibliotecas escolares e salas com aparelhos portáteis e as salas de informática promovem novas maneiras de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita. Tínhamos como objetivo analisar a organização e os modos de funcionamento das aulas de informática e da biblioteca escolar de seis escolas municipais brasileiras, três em Uberlândia, MG e três em Marília, SP, e três escolas em Lyon, França, com alunos de 6 a 10 anos, para verificar o impacto dessa organização e funcionamento na formação da criança como usuária da língua

escrita em atos de escrita e de leitura de diferentes suportes, tanto em papéis, quanto em telas.

Foi muito relevante o debate - presente nos artigos - sobre o impacto nos atos de aprender a escrever e a ler com o uso de aparelhos portáteis como *notebooks*, *tablets*, e, especialmente, os celulares, e sobre o modo como as mesmas orientações internacionais sobre a integração das novas tecnologias da informação e da comunicação nas escolas foram colocadas em prática em contextos diferentes como Brasil e França.

Com financiamento da CAPES (Processo: 3070-13-1), em 2013-2014, desenvolvi, com Dagoberto, o projeto *Médias numériques dans l'école: une redécouverte de l'acte de lire et d'écrire*, no contexto de nosso estágio pós-doutoral na *Université Paris IV - Sorbonne - Celsa*. Nessa investigação, nos debruçávamos sobre o estudo da estreita correlação existente entre a construção textual e os suportes onde o texto é inscrito. Além dos estudos realizados, sobre os parâmetros da Filosofia da Linguagem, em relação à construção da linguagem escrita, o foco desta vez estava voltado para o material físico-digital por onde circulam os textos atualmente. Os suportes e os materiais se tornaram objetos de estudo para melhor compreensão da revolução promovida pelo uso da linguagem escrita, fora da escola e no interior dela.

Nosso objetivo de pesquisa era indicar cenários para a área do ensino e da aprendizagem da língua materna, com aparelhos digitais, e ainda propor modelos para formação de professores a fim de proporcionar mudanças na configuração do trabalho pedagógico nos ambientes escolares integrados. Para isso, buscamos referências dos pesquisadores franceses sobre o uso dos dispositivos digitais no processo de ensino.

Em 2015-2018, a convite do coordenador do projeto *Ensino desenvolvimental: a unidade do afetivo e do cognitivo nas pesquisas soviéticas (1917-1991)*, Roberto Valdés Puentes, integrei a equipe de pesquisa que buscava identificar, sistematizar e avaliar o lugar ocupado pelas categorias cognitivo, afeto e unidade cognitivo-afeto, nas pesquisas soviéticas - filosofia, psicologia e didática desenvolvimental - no período de 1917 a 1991, a partir da análise do pensamento e da obra de M. Bahktin, E. V. Iliénkov, K. Kornilov, P. P. Bolnsky, L. S. Vigotski, J. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, A. V. Zaporoshets, D. B. Elkonin, P. Ya. Halpern, N. F. Talezinho, V. V. Davydova, L. I. Bozhovich, B. G. Ananiev, B. F. Lomov e K. A. Abuljanova.

Eu e Dagoberto, também integrante do grupo de pesquisadores, ficamos responsáveis por analisar as categorias selecionadas, especialmente, das obras de

Bakhtin. Os resultados da pesquisa foram publicados no livro *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - volume III*. Ele tem sido usado com frequência por investigadores da área. Estar em um grupo de pesquisa cooperativo, com autores diversos, com o objetivo de estabelecer um conjunto de princípios que permitam formular as bases de um ensino desenvolvimental voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do sujeito, foi ao encontro de meus objetivos profissionais e pessoais de formar cidadãos.

O estágio pós-doutoral em Estrasburgo, como dito anteriormente, também resultou em um projeto (2015-2018) financiado pela FAPEMIG - *Didática da língua materna no ensino fundamental: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita*. Estava prevista a vinda do professor Jean-Paul Meyer para o Brasil, mas devido a outros compromissos assumidos na *Faculté de Lettres*, sua presença no programa de pós-graduação (PPGED) da Faculdade de Educação foi substituída pela pesquisadora Dora Maria del Carmen Riestra, da *Universidad Nacional de Rio Negro*, Argentina, com quem estabelecemos estreitos laços acadêmicos. Discutimos os fundamentos linguísticos sobre a produção dos gêneros do discurso/palavra e dos gêneros textuais. Abrimos espaços para propor caminhos para formação de professores a fim de proporcionar mudanças na configuração do trabalho pedagógico nos ambientes escolares.

Para os anos de 2015-2019, Dagoberto elaborou um projeto de pesquisa intitulado *Em torno dos conceitos de Volochinov*, do qual fui pesquisadora integrante. Durante nossa estadia em Estrasburgo visitávamos frequentemente duas grandes livrarias, a Kleber Nacional e a Kleber Internacional. Descobrimos obras importantes no campo da linguagem e as adquirimos.

O projeto foi concebido a partir destas obras. Reproduzo o resumo dele publicado no Lattes.

No início desta segunda década do século, a imagem de Mikhail Bakhtin como pesquisador inovador e filósofo ético está sendo redesenhada, graças a exigentes pesquisadores da área da linguagem, entre os quais se destacam Sériot, Bronckart e Bota, François e Brandist. O papel intelectual de Bakhtin, a sua relação com outros pensadores a ele contemporâneos na sociedade intelectual russa e a polêmica sobre a autoria dos escritos a ele atribuídos, compõem atualmente, na Europa e no Brasil, um cenário desestabilizado por controvérsias a exigir dos pesquisadores brasileiros reflexões mais amplas, aprofundadas e cuidadosas nas referências. Neste projeto serão apreciadas as polêmicas que envolvem obra mais difundida e mais

referenciada no Brasil e no mundo ocidental - *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*- publicada por Valentin N. Volochínov, em 1929, mas posteriormente atribuída a Mikhail Bakhtin e a Volochínov, conjuntamente. A edição brasileira, como a francesa à qual se baseia, utiliza a fórmula Mikhail Bakhtin (Volóchinov), o segundo entre parênteses. Essa fórmula, contudo, não conseguiu incluir, nem manter o nome de Volóchinov nas referências e citações dos pesquisadores. Foi o nome de Bakhtin que ocupou todo o cenário, enquanto o outro passou a ser considerado como pseudônimo do grande pensador, que o teria sido usado para publicar a obra sob o rigor da ditadura soviética. Obscurecido e relegado a um pseudônimo, Valentin Nikolaevic Volóchinov desapareceu por quase todo o século XX dos debates acadêmicos. Ressuscitado pelas mãos de laboriosos pesquisadores ocidentais, as traduções mais recentes atribuem a ele a autoria exclusiva da obra. Por essas razões torna-se necessário analisar as novas traduções da obra, os conceitos principais por ela apresentados e o ponto de vista de alguns de seus comentadores. Para atender a essa necessidade, este projeto de pesquisa propõe-se, de modo geral, a comparar e apontar divergências e convergências relacionadas a conceitos em trechos de tradução no Brasil e na França, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Objetivos mais detalhados visam a: comparar e analisar trechos de três traduções da obra de Volóchinov, quais sejam, a 4ª edição brasileira, de 1988, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* publicada pela Hucitec, com tradução de Iara Frateschi Vieira e Michel Lahud; a tradução do russo para o francês feita por Patrick Sériot e Inna Tylkowsky-Ageeva, pela editora Lambert-Lucas, em 2010; uma tradução brasileira a ser publicada em 2015, pela Editora 34, feita por Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Tendo como referência a primeira tradução brasileira, será dado destaque a alguns dos conceitos mais comentados, a saber: signo, ideologia, língua, linguagem, palavra, enunciado, enunciação, tema, significação, índice de valor, entonação, interação verbal, descodificação, sinal, Outro, diálogo, dialogia, discurso, gêneros do discurso, refração, reflexão ou flexibilidade. No campo das ciências humanas, no qual este projeto é engendrado, vertentes teórico-metodológicas, entre as quais a que suporta este projeto, entendem que no universo da investigação científica, a natureza do objeto a ser investigado orienta qualitativamente a sua abordagem. Neste caso, especificamente, não se trata de investigar um objeto imobilizado, mas de analisar a ambiguidade dos sentidos criados pelas palavras constitutivas de enunciados científicos no campo também específico da filosofia da linguagem. Ao comparar enunciados traduzidos de uma mesma língua, o russo, para o português e para o francês, o investigador se debruçará sobre o deslizamento dos sentidos nas línguas traduzidas. O objetivo, entretanto, é o de dialogar com as traduções e com os sentidos disputados entre os tradutores.

As obras encontradas e adquiridas no estágio pós-doutoral permitiram que este projeto trouxesse para os pesquisadores brasileiros um outro ponto de vista sobre as ideias de Bakhtin e Volóchinov, até mesmo uma discussão importante sobre a

paternidade das obras publicadas em seus nomes. Dagoberto, como um bom *Theorós*, se posicionou, em terras estrangeiras, em um lugar que antes os brasileiros não tinham se posicionado ainda. As produções advindas desta pesquisa trazem contribuições genuínas.

Fui colaboradora do projeto *Línguas para aprender, incluir, inovar e preservar: explorando teorias, métodos e práticas*, coordenado pela professora Lília Tardelli-Abreu, da Unesp – Campus de Rio Preto, no programa CAPES Print/UNESP. Com o propósito de investigar o ensino de línguas, suas teorias e métodos, a pesquisa se iniciou em 2019 e terminou neste ano (2024). Novamente, os russos estão presentes. Dentre tantas vertentes que esse grande projeto abrangeu, pude cooperar com os estudos de autores russos, fundadores da filosofia da linguagem no início do século XX, Volóchinov, Bakhtin, Jakubinskij. Contribuí de forma efetiva ao traduzir artigos escritos em francês para o português. O artigo *Jakubinsky: A categoria do 'natural' no diálogo*, de Marie-Cécile Bertau e uma apresentação de um autor russo, Scherba. Eles foram publicados no livro *As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas*, pela Editora Letraria.

Uma contribuição significativa para os interessados em Educação literária veio de um projeto PIBIC realizado em 2020–2021. Seu objetivo foi realizar a tradução da obra acadêmico-científica *Tell Me: Children, Reading and Talk*, de Aidan Chambers, para o português brasileiro.

Tudo começou quando, durante minha estadia em Portugal para realizar o estágio sanduíche, participei de um evento em Léon, na Espanha, no qual conheci Martine Marzloff e Rosa Tabernero. Com a primeira, conforme já relatado, estive no estágio pós-doutoral em Lyon, França; com a segunda mantive contatos por e-mail desde a data daquele encontro. Minha orientanda de doutorado, Raquel Pereira Soares, hoje professora na Universidade Federal de Goiás, foi recebida (2018-2019) pela professora Rosa Tabernero a partir de um intercâmbio com a Universidade de Saragoza, Campus Huesca. Com o grupo de estudos da professora Rosa Tabernero, Raquel conheceu as obras Chambers, e, em seu retorno, as estudamos no grupo Lecturi. Nasceu o desejo de publicação desta importante obra para o português brasileiro. Fizemos a tradução a partir do texto em inglês, língua original, e, em seguida, o cotejamento da tradução com a versão traduzida para o espanhol, *Dime: los niños, la lectura e la conversación*.

A obra foi publicada em português, *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*, pela Editora Cortez e muito bem aceita pela comunidade acadêmica. Juliana Chieregato Pedro, minha aula e professora de inglês fez a tradução. Eu e Raquel fizemos o cotejamento com a obra em espanhol e acertos de tradução em relação à concepção teórica do autor. Para mim este trabalho foi valoroso! Se tivesse encontrado Chambers quando era professora primária não faria *os seminários de leitura*, mas uma sessão *Diga-me*, um verdadeiro processo de educação literária.

Nos processos de progressão da carreira do pesquisador, na UFU, o trabalho tradução não contava pontos. Fiz a sugestão de integrá-lo na planilha e ela foi aceita. Entretanto, seu valor em pontos ainda é muito inferior se comparada a um capítulo de livro ou a um artigo. Considero a tradução um campo importantíssimo para o avanço das ciências, porque com ele podemos conhecer diferentes pensamentos, vindos de culturas diferentes que somente cada uma delas poderia produzir. Tenho ciência das querelas em torno da atividade tradução, mas não tenho medo delas. As melhores traduções são aquelas vindas de quem conhece a língua, mas, sobretudo, de quem também conhece bem o tema sobre o qual se debruça para traduzir. Não me atrevo a fazer traduções sobre temas que não conheço. Se a tradução não agrada a um pesquisador, ele pode propor uma nova. O importante é começar a fazer circular as ideias.

De 2020 a 2023 coordenei um dos projetos mais significativos em minha carreira, *Pedagogia Freinet: os princípios da escola moderna para o ensino do século XXI*. Desde o mestrado em educação, estudei autores da psicologia, para entender como ocorre o processo de aprendizagem, autores da filosofia da linguagem e da linguística para entender a natureza do objeto de estudo escolhido, mas sempre me faltou o pedagogo. Não aceitava a falta de um autor na área do ensino. Os filósofos e os psicólogos nos ajudam a pensar as questões da sala de aula, mas eles não escrevem suas teorias pensando na prática do ensino. Na busca, retomei o Freinet lá do mestrado, que ficou muito tímido em minha pesquisa, e o reencontrei bem diferente. O professor Diego Gonzalez Serra tinha mais uma vez razão.

Elaborei o projeto de pesquisa circunscrito na área da Educação, mais precisamente na de Metodologia do Ensino da Língua Materna para crianças, e com a intenção de desenvolver suas ações de forma interdisciplinar com o trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Com o apoio dos autores já estudados, Volóchinov e

Vigotsky, Freinet entrou como o pedagogo para me ajudar a pensar e a implementar nas duas turmas do 1º ano do Curso de Pedagogia, na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP) e em duas classes de Ensino Fundamental I, os princípios da Escola Moderna que propõem uma escola voltada aos interesses do povo e longe do modo de operar da tradicional escolástica.

Essa pesquisa de intervenção resultou na publicação de quatro livros organizados a partir da investigação dos pesquisadores envolvidos. O grupo *Lecturi* teve um encontro oportuno com um grupo de professoras freinetianas da cidade de Campinas, que nos ajudou nessa empreitada e produziram capítulos para esses livros. Acima da pesquisa e seus resultados, foi um encontro entre professoras que praticavam os mesmos ideais.

Imagem 6, 7, 8 e 9: Publicação - resultado da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Estes livros foram impressos, mas também estão gratuitamente disponíveis em forma de E-book no site da *Pedro & João Editores*. Muitas professoras freinetianas militantes os têm usado, e as professoras e estudantes de pedagogia que ainda não conhecem Freinet também buscam as obras. Depois desse projeto, posso dizer que me tornei uma professora freinetiana. Faço todo o esforço possível para usar suas invariantes como lembretes diários ao preparar minhas aulas. Elas foram organizadas por Freinet (1964) em três grupos:

1 - Sobre A natureza da criança:

Invariante nº. 1: a criança e o adulto têm a mesma natureza.

Invariante nº. 2: ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

Invariante nº. 3: O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda sua constituição.

2 - *Quanto às reações das crianças:*

Invariante nº. 4: A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.

Invariante nº. 5: A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isso significa obedecer passivamente a uma ordem externa.

Invariante nº. 6: Toda atividade coerciva é paralisante. Ninguém gosta de agir por coerção.

Invariante nº. 7: Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que a escolha não seja a mais vantajosa.

Invariante nº. 8: Ninguém gosta de trabalhar sem objetivos, se sujeitando à rotina.

Invariante nº. 9: É fundamental a motivação para o trabalho.

Invariante nº. 10: É preciso abolir a escolástica.

Invariante nº. 10 (a): Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.

Invariante nº. 10 (b): Não é o jogo que é natural da criança, natural é o trabalho.

3 - *Sobre as Técnicas educativas:*

Invariante nº. 11: Não são a observação, a explicação e a demonstração (processos essenciais da escola) as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.

Invariante nº. 12: A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.

Invariante nº. 13: As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, mas pela experiência.

Invariante nº. 14: A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.

Invariante nº. 15: A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade viva, fixada na memória por meio de palavras e ideias.

Invariante nº. 16: A criança não gosta de receber lições “ex-cathedra”.

Invariante nº. 17: A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos da vida.

Invariante nº. 18: A criança e o adulto não gostam de serem controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.

Invariante nº. 19: As notas e classificações constituem sempre um erro.

Invariante nº. 20: Fale o menos possível.

Invariante nº. 21: A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe em uma comunidade cooperativa.

Invariante nº. 22: A ordem e a disciplina são necessárias em sala de aula.

Invariante nº. 23: Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de um paliativo.

Invariante nº. 24: A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.

Invariante nº. 25: A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.

Invariante nº. 26: A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz professores e alunos no anonimato, o que é sempre um erro e cria sérias barreiras.

Invariante nº. 27: A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não será capaz de formar cidadãos.

Invariante nº. 28: Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.

Invariante nº. 29: A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que possa evitar ou modificá-la.

Invariante nº. 30: É preciso ter esperança otimista na vida.

Fonte: Disponível em: <<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>>. Tradução minha.

A Pedagogia Freinet é construída sobre os pilares do trabalho, da cooperação, da livre expressão e da autonomia. Ela não apresenta um método. A proposta de Freinet, *O Método Natural*, é apenas um termo para se contrapor aos métodos tradicionais de sua época. O método natural tem sua base no princípio do tateamento experimental em cooperação com os demais a sua volta. Os professores criam livremente suas propostas pedagógicas dentro dos princípios estabelecidos, mas há que estar atento para não desvirtuar seu conteúdo ideológico. Por isso Freinet resolveu escrever as invariantes como forma de autocontrole, para o professor não desviar a rota para princípios sobre os quais foi formado, os da escola tradicional. Confesso que a invariante número 20, *fale o menos possível*, é a mais difícil para mim.

Além de ser um eixo, o *trabalho* é a pedra fundamental da Pedagogia Freinet, porque é compreendido como uma atividade inerente ao homem. É o *trabalho* que provoca a necessidade da linguagem, da livre-expressão, da cooperação e, por meio deste contexto inicia-se o percurso da aprendizagem da autonomia e da responsabilidade.

Do projeto PIBIC (2020-2021) de tradução da obra *Tell Me: Children, Reading and Talk*, decorreu o Projeto interinstitucional - *Diga-me: enfoque para a formação do*

mediador de leitura e do leitor literário, iniciado em 2023, com previsão de término em 2025. Manter-se fiel a área de pesquisa, e não pulverizar temas, é a melhor forma de contribuir com o avanço nas ciências humanas, porque seu laboratório é o tempo e o espaço dedicado ao fenômeno que se busca compreender e superar.

Esse projeto apresenta a proposta de uma pesquisa de colaboração internacional entre a Universidade Federal de Goiás, - com minha ex-orientanda Raquel Pereira Soares, a Universidade de Zaragoza – com a professora Rosa Taberner, conhecida em Léon na ocasião do doutorado sanduíche - e a Universidade Federal de Uberlândia, tendo em mim sua representação, cujo objetivo é compreender a formação do leitor literário - professores e crianças - a partir do enfoque *Diga-me* na Educação Básica. Se ao longo da carreira meus temas de pesquisa fossem pulverizados, não haveria essa relação de amizade e de trabalho, que evoluiu com o tempo, e que permitiu o estreitamento e aprofundamento das pesquisas com o enfoque *Diga-me* e, mais abrangentemente, com o tema da Educação literária.

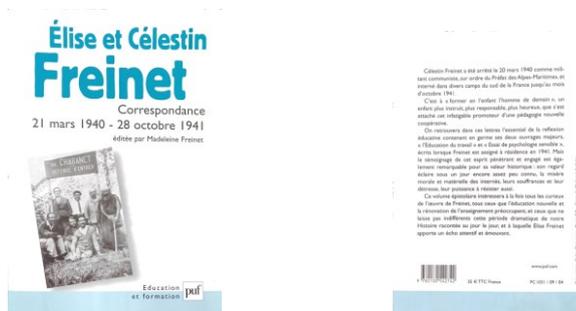
Eu não apresentaria um memorial para pleitear a passagem de professora Associada a professora Titular. Isso já estava definido. Ao contrário, entregaria uma tese para a banca. Se um câncer não tivesse tirado de mim a licença capacitação programada para os meses de agosto a novembro, eu teria feito uma pesquisa bibliográfica. Eu estaria em Gars, em Saint Paul de Vence, em Vence, em Paris ao invés de estar sentada em uma poltrona confortável recebendo quimioterápicos nada agradáveis. Eu estaria em Nantes e na Bretanha conhecendo os diferentes lugares do movimento da Escola Moderna e não usando uma máscara sufocante recebendo a radioterapia próximo da carótida. Uma consulta rápida com a reumatologista para pegar a receita de um medicamento de uso contínuo a 18 dias antes da viagem me fez cancelar tudo! Um nódulo mudou minha vida. Meu cabelo já não é mais liso, meus nervos já não são tão fortes como antes. Aquela que era incansável precisa dormir muito cedo.

Não importa mais. O que passou já passou. Vislumbro uma nova licença capacitação e, então, poderei colocar minha pesquisa em ação.

O livro tomado como material de pesquisa bibliográfica, que será usado em minha futura investigação, *Élise et Célestin Freinet: correspondance – 21 mars 1940 - 28 octobre 1941*, foi publicado pela editora Presses Universitaires de France - Puf (www.puf.com), em setembro de 2004, em uma coleção chamada *Education et Formation*, fundada e dirigida por Gaston Mialaret (1918-2016). Na capa aparece uma

foto de Didier Thimoier tirada no *Camp de Chabanet*, em Ardèche. A edição deste livro foi realizada pela filha do casal, Madeleine Freinet, a única que detém os arquivos originais, as cartas manuscritas.

Imagens: 10 e 11 – Capa e contracapa do livro fonte de pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O conteúdo apresentado nas 799 páginas que compõem o livro, são cartas trocadas entre Célestin Freinet e sua esposa Élise Freinet durante o período em que ele ficou preso em campos de reclusão.

O primeiro momento da pesquisa, seria a leitura horizontal e vertical da obra em busca dos indícios da prática da Pedagogia Freinet por ele utilizada nos campos de reclusão com os companheiros analfabetos ou com pouca escolaridade. Essa parte posso fazer no Brasil. No entanto, a viagem e as trocas com pesquisadores da área serão necessárias porque o livro, editado pelo olhar enviesado da filha, é produto da pesquisa documental feita por Madeleine Freinet. Portanto, eu não usarei a fonte primária, o conjunto das cartas. Outra preocupação é com a escrita das cartas, redigidas durante um regime ditatorial, quando havia a censura do conteúdo.

Por que estudar esse tema é importante para minha área, o ensino da língua materna? Não é diretamente. Entretanto, assumi Freinet como o pedagogo que embasa minhas pesquisas sobre práticas pedagógicas. No Brasil, a pedagogia Freinet entrou nos anos 70 em pleno regime militar e somente com suas técnicas, higienizadas, afastadas de seu pensamento ideológico. Usar as técnicas Freinet em prol dos interesses do mercado é um erro crasso. Elas não podem ser desconectadas de sua intenção de formar alunos críticos e participativos com vontade de mudar o mundo injusto.

Preciso de mais dados históricos para completar a pesquisa, preciso estar com os pesquisadores franceses. Os professores brasileiros precisam conhecer mais o homem, o pedagogo, o militante, que foi Célestin Freinet.

O periódico *Ensino em Re-Vista*

“De onde eu fiquei para ver as coisas, o que eu vi...”

Como *Theorós* que sou, escolhi relatar sobre um trabalho de grande envergadura que assumi na linha de pesquisa *Saberes e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, a gestão do periódico *Ensino em Re-Vista*, e assim dar o meu parecer sobre um trabalho tão diverso do magistério. A função de editora-chefe (assim era a nomenclatura da época) me fez conhecer um importante espaço no mundo da pesquisa, o da divulgação científica, e, nessa empreitada, provei sabores e dissabores.

Em 2009, um ano depois do meu ingresso no ensino superior, assumi a direção da revista, com uma equipe de três professoras, e nesse cargo permaneci por nove anos. Não estava preparada, nunca havia me posicionado do lado de quem coordena os trabalhos de recepção de matérias, avaliação por pares, fluxo contínuo, varia, organização de dossiês temáticos, editoração, diagramação, publicação e divulgação. Minha experiência com revistas era apenas a de leitora e a de autora, que submete um artigo para ser avaliado, na esperança de ser publicado. Portanto, precisei estudar muito, trocar informações com outros editores, de outras revistas da minha universidade e de outras. Com elas aprendi muito. Conjuntamente, tive grande apoio de todos os profissionais da Editora da Universidade Federal de Uberlândia, a EDUFU.

A primeira revista foi publicada em 1992, pela equipe de professores da área de Metodologia de Ensino do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica - DPOPP. Sua abrangência e foco estavam e estão voltados para temas atinentes à Educação, com foco no ensino e na aprendizagem.

Até 2009 era distribuída apenas na versão impressa. Iniciei o trabalho com três números em atraso, ou seja, três anos sem publicação. Por este motivo, a revista havia perdido sua classificação no *Qualis-Capes*. Não assumi apenas a gestão do periódico, mas a recuperação dele. Foi preciso criar uma plataforma para colocar todas as versões impressas na versão digital. O trabalho foi manual. Depois de encontrados todos os exemplares até então publicados, guardados pela EDUFU, foi preciso pegar um exemplar de cada número, e com cada um deles descolar a capa e todas as páginas com muito cuidado para digitalizá-las com qualidade, com o objetivo de colocá-las na

plataforma SEER, que estava sendo criada. O professor Márcio Danelon coordenou este trabalho juntamente com os estagiários e funcionários da EDUFU. Eu aprendi a usar a plataforma.

Num esforço coletivo com a equipe, o periódico ficou em dia com a publicação. Fiz convites para professores conhecidos para que escrevessem artigos encomendados para esse periódico, sem classificação *Qualis-Capes* naquele momento. Todos aceitaram, e com essa ajuda, foram publicados os três números atrasados. Com os Editais da Fapemig, direcionados para auxiliar periódicos em ascensão, consegui publicar os exemplares impressos, além de veiculá-los também em sua forma digital. Em 2010, a revista passou a ser de publicação semestral. Era preciso tomar decisões ousadas! Eu tinha que correr atrás dos critérios do *Qualis-Capes*. Esse foi um dos dissabores, porque nem sempre os critérios carregam consigo a qualidade esperada para um texto de divulgação científica. As matérias publicadas precisavam ter pelo menos um doutor, que estivesse ligado a um programa de pós-graduação, como coautor dos artigos. O nome do doutor precisava vir primeiro, mesmo que ele fosse apenas o orientador do trabalho. Tudo em nome da escalada da estratificação do conhecimento científico. Essa era a porta de entrada para mundo do *Qualis-Capes*. As normas de submissão do periódico eram desenhadas de acordo com os pontilhados tracejados por um grupo de professores-pesquisadores que pouco discutia com a base.

Em 2013, a veiculação do periódico tornou-se exclusivamente eletrônica e passou a ser coeditado pelas linhas de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” e “Educação em Ciências e Matemática”, ambas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED. Como a revista ainda não havia sido avaliada, a entrada da linha de *Educação em Ciências e Matemática* foi aceita com muita satisfação e alegria, porque teríamos mais professores para ajudar a construir os exemplares e áreas para compor dossiês temáticos diversos.

Nem tudo foi fácil, porque era preciso evitar a endogenia. 75% das matérias precisavam vir de outras universidades de diferentes cantos do Brasil. Outro dissabor. Nossa publicação interna era rejeitada por nosso próprio periódico! Que bom seria se pudéssemos criar a nossa própria missão, nosso próprio escopo, nossa própria periodicidade e nossa própria língua sem os ditames do *Qualis*, sempre balizado pelas ciências duras! Nossa revista seria nossa! Apresentaríamos ao mundo acadêmico um jeito próprio de fazer ciência, o das Ciências Humanas.

E mais um dissabor! Como foi difícil trabalhar com os pareceristas *ad hoc*. Para uma revista sem nota, era dado um parecer que marcava X no formulário! Para revistas nota A, um parecer de duas páginas! Essa informação era veiculada na reunião dos editores, coordenada pela EDUFU. Esse gênero textual não foi aprendido na universidade, cada qual o faz a seu juízo. Por inúmeras vezes precisei refazer pareceres, principalmente dos artigos negados, para que o autor pudesse entender o motivo de tal decisão. A busca por pareceristas era intensa, porque muitos se recusavam emitir pareceres, outros aceitavam, mas o parecer nunca chegava. Encomendávamos pareceres!

O trabalho não era pouco. As 40 horas de dedicação exclusiva não eram suficientes. Durante o período que estive como editora-chefe exerci as funções que o regimento atual da revista designa para o editor-responsável e editor-adjunto.

Art. 8º - São Atribuições do Editor-Responsável:

I - Convocar e presidir às reuniões da Editoria Científica.

II - Responder administrativamente pela REVISTA.

III- Receber os artigos pela plataforma digital da Revista
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/index>

IV - Redigir a Carta ao Leitor da REVISTA.

V – Participar das reuniões periódicas do conselho de editores da EDUFU.

VI – Redigir e encaminhar Relatório Final ao Conselho da Faculdade de Educação para aprovação e, posteriormente encaminhá-lo para EDUFU.

VII - Buscar otimizar o preenchimento dos Critérios *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o objetivo de melhorar constantemente o estrato de classificação da revista.

Parágrafo único. Na ausência do editor-responsável, a sessão será presidida por um dos membros da editoria científica.

Art 9º - O Editor-Responsável, por iniciativa própria ou deliberação da Editoria Científica, poderá designar comissões, grupos de trabalho, consultores ou assessores *ad hoc* com atribuições e competências específicas.

Art 10 - São Atribuições do Editor-adjunto

I - Designar Pareceristas da REVISTA.

II - Coordenar a distribuição dos originais para avaliação de mérito acadêmico-científico.

III - Coordenar o trabalho de revisão dos artigos proposto pelos avaliadores, estabelecendo cronograma a ser executado.

IV - Declarar vago o cargo de Conselheiro impedido ou egresso.

V - Nomear, *ad referendum* da Editoria Científica, os Pareceristas *ad hoc*.

VI - Indicar, quando necessário, especialistas para emissão de parecer sobre os artigos encaminhados para publicação.

VII - Decidir sobre a publicação de artigos, a partir do exame de pareceres solicitados a especialistas.

VIII - Encaminhar ao Parecerista ou Conselheiro cópia dos artigos para apreciação, omitindo o nome do autor.

IX - Devolver ao autor, para acertos, a matéria aceita com alterações propostas pelo parecerista.

X - Havendo divergência de opiniões entre dois pareceres, o texto será enviado para um terceiro parecerista, que terá a palavra final quanto à aprovação.

XI - Se um texto enviado para ser publicado estiver redigido em outro idioma que não o português, caberá ao(s) revisor(es) e pareceristas decidirem sobre a pertinência e/ou da possibilidade ou não de sua própria revisão. Em caso de uma decisão negativa a respeito, deverá, então, a Editoria Científica, em conjunto com o(s) revisor(es), encaminhar as providências necessárias a uma solução.

XII - Providenciar a composição, a diagramação e a divulgação da REVISTA, bem como seu mecanismo de funcionamento.

XIII - Cuidar do processo de diagramação e manter os contatos necessários tendo em vista agilidade e perfeição.

XIV - A revisão dos textos e demais partes destinadas à publicação deverão ser realizadas em pelo menos duas etapas. A primeira deverá ocorrer antes que o material previamente selecionado para compor um determinado número da REVISTA seja publicado. A segunda, antes da divulgação definitiva. Ao(s) revisor(es) é facultada a decisão relativa à conveniência, ou necessidade, de etapas adicionais.

XV - À revisão é facultado o direito de sugerir a não publicação de trabalhos previamente aprovados, desde que neles seja verificável a presença de graves incorreções referentes às normas técnicas e/ou à gramática e/ou ao conteúdo do texto em pauta.

O mundo da editoração já me era tão familiar que nos anos de 2012 e 2013 fui conselheira da Editora Universitária - EDUFU. Conheci um pouco mais do funcionamento da editora, agora com os livros e não somente com os periódicos. Um trabalho de bons sabores, sabores refinados. Atualmente, em todas as publicações que estou envolvida, seja de livro, seja de periódico, gosto de coordená-los. Dentro das atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, a editoração passou a ser meu segundo *métier* preferido; o primeiro é ser professora, estar em aula com os alunos, fazer acontecer!

Um outro prazeroso e significativo trabalho que realizei nesse período foi a organização de um dossiê temático para a revista o volume 18 - n. 1 de janeiro/junho de 2011. *Cultura escrita, letramento e literatura infantil* que contou com a participação de Rosa Taberner, da Espanha e de Ângela Balça, de Portugal, duas professoras com

quem mantenho estreitos laços até de hoje. Outros pesquisadores importantes também escreveram artigos excelentes para esse periódico ainda não avaliado naquela época. Trabalhar com essas pessoas que não estavam apenas preocupadas com índices me motivou a continuar o trabalho duro!

Martine Marzloff também escreveu para a revista, e recebeu, para a biblioteca do ENS de Lyon, seus exemplares impressos. Eu os vi nas estantes quando lá retornei. Para o volume 20, n. 2 de julho/dezembro de 2013, enviou o artigo *Litterature de jeunesse comme element d'emancipation dans la formation de l'enfant*, que merece ser traduzido para que atinja maior número de leitores. Mais uma atividade na minha lista de desejos.

Em todas as funções que ocupei, aceitei apenas a recondução do cargo por uma vez, conforme normatiza nosso regimento interno. No caso da revista, foi preciso ficar mais de quatro anos, porque ninguém aceitava ocupar esse lugar. Foi apenas por este motivo que permaneci por nove anos na função de editora-chefe. Como diz Thomas Edson: “Não há substituto para o trabalho duro”. Quando a revista atingiu nota B1 em Educação, e A1 em Ensino, consegui passar o bastão.

A nova equipe, continuou a parametrizar as normas de submissão de artigos pelo *Qualis*. Em 2018, o periódico passou a ter periodicidade quadrimestral, e, em 2021, adotou o sistema de publicação contínua. Nesse mesmo ano adotou o sistema de publicação bilíngue, passando a divulgar a versão integral dos artigos em língua inglesa.

Carrego comigo imensa alegria de ter ressuscitado um periódico de tal importância!

As orientações

Nem todo trabalho de orientação foi no mesmo rumo em que meus estudos caminhavam. Minhas pesquisas com o mundo francês durante o tempo que estive no programa de pós-graduação ficaram para trás. Nos processos seletivos chegavam projetos, que, uma vez aprovados, as candidatas não mudavam de rota no caminho investigativo. Eu não poderia impor estudos na língua francesa.

Orientei quatro dissertações de mestrado: *Programa Nacional Biblioteca Escolar: PNBE do correio à sala de aula*, de Maria José Diógenes Viera Marques; *Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares*, de Léa Anny de Oliveira Moraes; *O uso do blog na alfabetização*, de Raquel Pereira

Soares; *A escolarização da literatura para criança e a experiência estética*, de Kethulin Rezende Trindade. Embora não fossem exatamente os temas com que eu estava envolvida na época, os projetos de investigação para o mestrado me agradaram, todos estavam diretamente ligados à minha área de pesquisa. Construimos juntas belíssimas dissertações e vivemos bons momentos.

Infelizmente, somente uma aluna continuou comigo no doutorado. Orientei três teses: *O diário artístico digital na formação do artista plástico*, de Gabriela Cruz Vásquez; *31 saltos: a produção e criação de textos na escola*, de Raquel Pereira Soares; *A criança e a apropriação da cultura escrita - uma possibilidade de alfabetização discursiva*, de Márcia Martins de Oliveira Abreu.

A primeira orientanda era do México, e o tema não era minha área. Depois da defesa da tese procurou outros caminhos mais ajustados ao que ela queria pesquisar. Já com as duas outras orientadas, mantenho contatos de amizade e de trabalho. As teses se tornaram livros que circulam de maneira significativa na formação de professoras. Elas os usam, e eu também.

Entre bancas de qualificação e de defesa, participei de 23 bancas de mestrado e 18 de doutorado. Era bastante interessante conhecer as diferentes leituras que cada membro da banca apresentava. Esse cruzamento de olhares de diferentes *Theorós* me fez desenvolver a capacidade de me colocar em diferentes teorias para estudar, enxergar o mesmo objeto. Quando não somos vinculados a um programa de pós-graduação as bancas diminuem drasticamente. Os critérios de qualidade impostos pela CAPES não selecionam especialistas em determinado assunto, como um pesquisador em potencial para ajudar o autor da dissertação ou da tese, mas membros de programas de pós-graduação. Perigoso é criar um universo fechado!

Minha passagem pela pós-graduação não foi longa. Os processos seletivos estavam cada vez mais judicializados. Candidatos que não aceitavam notas baixas em suas provas entravam na justiça. Os membros que participavam do processo seletivo precisavam responder a ações judiciais. A sobrecarga de trabalho era demasiada. Não consegui ficar por mais tempo nesse clima de trabalho. Tudo isso me tocava de uma maneira doentia. Passei a sentir-me como uma fora da lei, que precisa encontrar caminhos para não ser condenada por um crime que não havia cometido. Decidi me dedicar exclusivamente à graduação e à extensão.

As traduções

Traduzir para mim é uma atividade de pesquisa estimulante. Gosto do impacto das descobertas e a forma como elas rearranjam meus pensamentos. Esta é uma atividade que começou quando estava ligada ao programa de pós-graduação, mas que continua. Não quero discutir as variações e pertinências de cada teoria sobre tradução, mas assumo que traduzir é necessário. Para Lanciani (1990, p. 29) traduzir significa

[...] remontar o processo de formação do signo, reexplorar o objeto textual, não só no seu resultado final, mas também nos elementos que conduzem à gênese da sua elaboração, tendo em conta a necessidade que liga uns aos outros os enunciados e que remete para uma lei anterior a eles, da qual, na escrita, se descobrem vestígios. Explorar o texto perguntando-lhe continua e obsessivamente: “Por que é assim?”. Explorá-lo como se fosse um labirinto, embrenhar-se no dédalo das palavras, de encaixes, de conexões, de articulações do discurso, de espaços em branco entre uma frase e outra, entre um parágrafo e outro, o branco em torno de cada palavra. Embrenhar-se em becos que talvez se revelem sem saída, percorrer ruas abandonadas, caminhar em círculo, tornar-se sujeito pensante dentro da matéria pensada, de modo a descobrir todas as possíveis alternativas rejeitadas, é talvez o único modo de compreender o sentido, o porquê das escolhas definitivas do autor.

Para tanto, a primeira condição - além, é claro do conhecimento da língua estrangeira que se pretende traduzir - é conhecer a área, a temática e o universo teórico do autor. A tradução em colaboração é sempre a melhor escolha. Quando me dedico a este trabalho, o mundo para. É um quebra-cabeças, um jogo para descobrir ideias em culturas diferentes, é se posicionar no lugar do outro nos limites que esta tarefa impõe.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado ao abordar esse tema é a relação entre pensamento e palavra. Se for considerado que a escrita poderia ser exatamente o pensamento traduzido em palavras, então, teríamos o pensamento materializado em palavras, mas o exercício da leitura aponta que este não é o caminho da verdade. O texto gráfico apenas permite ter acesso à parte do pensado. A escrita pode ser a representação do pensamento, assim como objetos triangulares são representações da ideia de triângulo. A vida autêntica de um pensamento dura até que ele chegue ao ponto em que faz fronteira com as palavras: “ali se petrifica, e a partir então está morto, entretanto é indestrutível, da mesma maneira que os animais e plantas petrificados da pré-história. Também se pode comparar sua autêntica vida momentânea à do cristal no instante de sua cristalização”. (Schopenhauer, 2012, p. 66).

A forma como cada autor organiza as palavras para expressar suas ideias obedece predominantemente à lei da escrita e não à lei do pensamento. Por isso, não há exatidão entre o escrito e o potencialmente pensado. Depois de pronto, o texto chega às mãos do leitor para ser recuperado o esforço intelectual feito pelo autor, de maneira que, da superfície gráfica, venha à tona o pensamento aproximado àquele quando de sua criação.

Para isso, o leitor encontra no texto pistas nas próprias palavras escolhidas pelo autor, assim como também no arranjo da sintaxe, que possibilitarão a elaboração de inferências validadas ou não. Quando o estudante faz inferências aproximadas ao pensamento do autor, diz-se que compreendeu o texto. A expectativa de ter fórmulas prontas que formem leitores é própria de quem tem dedicado pouco tempo à busca do que significa ler um texto. A profundidade em determinado conhecimento está intimamente ligada ao tempo oferecido a essa empreitada.

Dedico muito tempo às traduções. Para o periódico Ensino em Re-Vista fiz duas traduções em parceria com Dagoberto: *Da "letrure" à tela: ler e escrever sob o olhar das mídias informatizadas*, de Souchier; *A entrada no mundo da escrita no Brasil*, de Élie Bajard. Dois autores franceses, cujas ideias avançam a discussão sobre a natureza da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, o ensino delas.

Para a revista *Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, traduzimos um capítulo de livro: *Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea*, de Yuri V. Karpov.

Também traduzimos uma apresentação de *Scherba*, um linguista russo, e dois artigos para que compusessem capítulos de livros: *Jakubinsky: a categoria do 'natural' no diálogo*, de Marie-Cécile Bertau; e *Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão*, de Margueritte Altet.

Com a ajuda de dois franceses, Anne-Marie Milon, amiga e estudiosa de Freinet, e Lionel Antoine Féral, meu professor de francês, embarquei num mundo quase infinito de textos produzidos por Freinet. Eles me ajudaram a traduzir para o português expressões típicas francesas que somente quem convive no mesmo mundo cultural pode compreender. O trabalho de revisão da tradução é tão ou mais importante que a própria tradução, mesmo que isso soe um pouco paradoxal. Por traz de cada matéria traduzida por mim há muita conversa com outras pessoas, muita pesquisa e revisão.

Freinet, o professor primário - que mudaria a História da Pedagogia - escreveu muito! De artigos curtos para jornais revistas com caráter militante e com linguagem não-formal, a livros elaborados, eruditos. Pode-se contar 1.951 publicações inscritas em um inventário realizado por Piaton (1974, p. 240-290). Freinet escreveu de forma incansável e assiduamente artigos, publicados nas revistas conhecidas por estudiosos da Educação Moderna: *L'École Emancipée*, *L'Imprimerie à l'École*, *L'Éducateur proletarien*, *L'Éducateur*, *L'Éducateur Technologique 1er degré*, *L'Éducateur Technologique 2er degré*, *Dossiers Pédagogiques*, *Bibliothèque de L'École Moderne*, *Techniques de Vie*, *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*. Os títulos de seus livros, atas de congressos e muitas outras revistas não estão computadas no inventário de Piaton (1974).

Em 1927 publicou uma brochura nomeada *Um mês com as crianças russas*. Na nota introdutória escreveu:

Em agosto de 1925, alguns professores de vários países europeus foram convidados por seus colegas russos para uma viagem de estudos à Rússia Soviética.

Relatos de viagens para uso de educadores foram publicados em vários jornais pedagógicos.

Pensei que os nossos alunos mais velhos, aqueles que começam a se interessar pela organização social - na escola ou na vida - não deveriam ser esquecidos.

Hoje dedico a eles este modesto relato. (Freinet, 1927, p. 2)

Pensei em dedicar a tradução dessa brochura para os professores brasileiros. Freinet aprendeu muito com a Pedagogia Socialista, superou-a criando seu *savoir-faire*. Alguns de seus instrumentos pedagógicos têm sua origem a partir do que viu e viveu, durante a viagem.

A tradução está feita. Sigo na difícil missão de conseguir a permissão dos direitos autorais para a publicação no Brasil. A tradução de um livro *Alvejado! Lembranças de ferido de guerra*, infelizmente também se encontra na mesma situação, à espera de autorização para publicação. Este livro é importante por dois motivos: o primeiro, porque no Brasil circulou e circula em artigos e capítulos de livros a informação de que Freinet perdeu 70% de um de seus pulmões devido à inalação de gases tóxicos, mas na verdade ele foi ferido por bala; o segundo motivo, porque nele reconhecemos as bases de sua pedagogia humanista e de sua luta pela paz.

Andava diante de minha linha de atiradores, observando, na colina em frente, subir o 2º batalhão, precedido por fogo contínuo. Uma

chicotada indizível atravessa as costas: "Pobre de mim... a culpa é tua... Você não deveria ter ficado na frente... você não teria recebido esse golpe de baioneta." Eu ri - pensava que um soldado tinha me acertado inadvertidamente, e queria desculpá-lo - queria esconder minha dor... eu cáí...

Que bala estúpida!

Pelo meio das costas, o sangue jorra... Eu sinto minha vida partindo... vejo a morte avançar a galope... (Freinet, 1996, p. 4)

Quem sabe, em breve, o leitor deste memorial poderá ler na íntegra os referidos livros traduzidos e publicados. Esta é a minha esperança. Como boa freinetiana, abraço a última invariante elaborada por esse professor que viveu a Primeira e a Segunda Grandes Guerras Mundiais: "é preciso ter esperança otimista na vida".



EXTENSÃO: Da prática à teoria, da teoria à prática

Somente no exercício do magistério constatee que não sabia muitos conceitos que usava em conversas rotineiras na sala dos professores, em leituras de textos, e até mesmo na preparação das práticas pedagógicas. Na verdade, pouco ou nada sabia sobre a natureza da leitura e da escrita e sobre os caminhos metodológicos para formar bons leitores e autores, competências que todo cidadão precisa conquistar para que o mundo seja mais justo e mais cooperativo. É preciso lutar com palavras nesse mundo de narrativas!

De uma prática que mostrava minha incompetência, parti para a formação continuada, busquei teorias, coloquei-as em prática. É claro que a teoria na prática é a mesma!!! E assim foi que aconteceu comigo, porque me encantava ver o sucesso de uma atividade quando ela vinha embasada por um texto estudado. A teoria oferece ferramentas para pensar práticas singulares e únicas para cada professor, para cada turma. Se essas ferramentas forem concebidas a partir de uma teoria específica, então, elas estarão impregnadas da teoria que as criou. Sempre busquei as experimentações.

As duas graduações me puxaram da ingenuidade em que estava mergulhada, mas nada é suficiente quando o trabalho é ensinar conteúdos diversos às crianças empanturradas de perguntas difíceis. Os encontros de formação foram indispensáveis em minha vida profissional, e considero necessário oferecer esse tipo de estudo para professores. Para mim, atualmente, a extensão, prima pobre da universidade, ganhou muito mais importância. Depois da saída da pós-graduação, tenho me dedicado mais à graduação e à extensão.

Leio as publicações de Jean Foucambert e de Élie Bajard desde a graduação em Pedagogia. Foi o Dagoberto que me apresentou esses dois autores, na disciplina *Metodologia do Ensino de Português* e na de TCC. Élie Bajard ficou apenas em minha mente até 2012, quando cadastrei meu primeiro projeto de extensão na plataforma Siex-UFU, por ocasião do *VII Congresso de Alfabetização, V Congresso de Educação Infantil e EJA: práticas de leitura e de escrita para a constituição do sujeito*. O evento, coordenado por mim e outras professoras, recebeu o ilustre professor Élie Bajard, que não apenas proferiu sua palestra, mas participou de todos os dias do evento. Depois desse primeiro contato, estreitamos os vínculos acadêmicos e nos tornamos amigos.

Em 2017, antes de se submeter a uma cirurgia do coração, com a intuição de que algo poderia não dar certo, Élie deixou, para mim e para Dagoberto, registrado em cartório, a responsabilidade de organizar uma obra que vinha escrevendo ao longo de seu tateamento com o tema da aprendizagem da escrita no processo de alfabetização. Depois de dois anos de luto, começamos a mexer nos manuscritos. O livro *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?*, foi publicado pela Cortez, e tem sido um sucesso de venda. Eu disse no lançamento do livro, e reafirmo agora, por escrito, que este livro será um clássico! Quem é da área não poderá deixar de lê-lo.

Élie marcou minha vida como pesquisadora e como pessoa. Ele me mostrou outros cantos para me posicionar, outras escadas para subir, outras cumes para alcançar. Sinto muito a falta dele. No núcleo do qual faço parte, *Núcleo de Alfabetização Humanizadora* (NAHum), fizemos um boletim especial em sua homenagem.

Depois de 2012, a pós-graduação ocupou papel principal em minhas atividades acadêmicas. Somente em 2017, voltei a cadastrar ações na plataforma de extensão da universidade. Foi com o *I Colóquio Lecturi: Lugares das Linguagens no Processo de Humanização*, que o grupo Lecturi foi envolvido em ações extensionistas. Seguimos até o IV Colóquio, são eles: 2018 - *II Colóquio Lecturi: o estudo da linguagem em Jakubinskij, Bakhtin e Volochinov*; 2019 - *III Colóquio Lecturi: a vida na escrita e a escrita na vida - um encontro entre Vigotsky, Volóchinov e Freinet*; 2021 - *IV Colóquio Lecturi: Refrações das palavras freinetianas para a educação do século XXI*. Como pôde ser constatado em outro momento deste memorial, estes dois últimos eventos provocaram a necessidade da escrita de quatro livros, que foram produzidos num movimento de ida e vinda entre *prática-teoria-e-teoria-e-prática*, a práxis marxista, no contexto do projeto de pesquisa e extensão, *Pedagogia Freinet: os princípios da escola moderna para o ensino do século XXI*.

O ano de 2018 foi repleto de reflexões. O *Projeto de extensão: Caminhos para aprender a ler e a escrever* trouxe as professoras maranhenses, da UFMA, parceiras de estudo, pesquisa e extensão, Edith Maria Batista Ferreira e Joelma Reis Correia, para trocar com professoras uberlandenses, experiências e conhecimentos.

Meu envolvimento com os estudos freinetianos contaminou o grupo de estudos! Todos queriam aprender a língua francesa para ler os textos não traduzidos. Nessa ocasião, surgiu, ainda em 2018, o *Curso de extensão: Eligere: uma experiência*

linguística de colher de dentro. Líamos textos em francês, aprendíamos a língua, a cultura e o pensamento de autores escolhidos.

Em 2022, iniciei meus primeiros teateamentos com a organização dos ateliês cooperativos. Propus aos alunos um Curso de Extensão: *Pedagogia Freinet em movimento: os ateliês cooperativos*, aos sábados e eles aceitaram. Participaram, não todos, mas a maioria. A proposta deu tão certo, que os alunos contavam para os novos ingressantes na disciplina que eles fariam ateliês. Desse modo, em 2023, aconteceu a segunda versão do Curso de Extensão: *Pedagogia Freinet em movimento: os ateliês cooperativos*, com a mesma intensidade na experimentação dessa técnica Freinet.

Na verdade, quando propus os ateliês, planejava experimentar como fazê-lo, como um piloto, com poucos alunos para somente depois levá-lo para sala de aula. Achei que a turma seria pequena, mas não foi isso que ocorreu. Tive que abrir duas turmas, registrar o curso no SIEX, e trabalhar aos sábados para que realmente pudessemos executar as propostas eleitas. Encanto-me com o desejo dos alunos; não poderia decepcioná-los. Triste seria se ninguém abraçasse a minha proposta.

Os estudantes preencheram propostas de ateliês em uma ficha de inscrição, conforme seus conhecimentos. Nela apresentava desde o objetivo até os recursos materiais necessários. As propostas, que não foram poucas, foram apresentadas e votadas pela turma, exatamente como prevê a Pedagogia Freinet. Depois partimos para a prática! Colocamos os ateliês em movimento!

Ainda em 2022, juntamente com um grupo de professoras freinetianas da cidade de Campinas, trabalhadoras de escolas estaduais e municipais, aprendi demais com o Curso de extensão: *Pedagogia Freinet e a educação do trabalho*. Construimos o planejamento do curso juntas. Elas buscam discutir suas próprias práticas, elas querem ler e aprender cada vez mais. Esse grupo, tão autônomo, me fez acreditar ainda mais nos coletivos de professores. Somos nós que estamos na base, na sala de aula, onde a engrenagem do sistema atrita com nossa liberdade de cátedra! Somente nós podemos mudar a situação de uma educação escolástica para uma educação emancipadora.

Em 2023, o grupo *Lecturi* e o grupo GEPEDI promoveram o seminário “A escrita na vida: da poesia à teoria”. Professores e alunos em formação inicial participaram das reflexões sobre a importância da escrita no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, e como fazer chegar aos livros a cultura produzida pela classe popular.

No momento em que escrevo este memorial, 2024, tenho sobre minha responsabilidade três cursos de extensão em andamento. O I Curso de Extensão: *Alfabetização Humanizadora: Princípios e funções de caracteres* foi idealizado a partir de um livro publicado, escrito por mim e por Dagoberto, com o mesmo título do curso, com a intenção de ajudar professores da educação básica, sobretudo os alfabetizadores, a entender as diferenças entre o construtivismo e alfabetização humanizadora, tendência criada pelo núcleo de que participo e no qual coordeno e organizo as publicações; o uso do conjunto de caracteres e o alfabeto móvel, largamente utilizado nas escolas pelo viés construtivista. Os caracteres são usados nas mídias de comunicação impressa e digital, mas ainda não chegaram às metodologias das políticas oficiais de alfabetização.

O I Curso de extensão: *As linguagens e o professor: Mediadores de leitura e o enfoque Diga-me*, está ligado ao projeto internacional, descrito anteriormente, e tem a intenção de promover a educação literária para as professoras inscritas, usando a metodologia *Diga-me*, proposta pelo inglês Chambers, para que, posteriormente (2025), possam empregar a mesma metodologia com as crianças.

Na 12ª edição, o Curso de Extensão: *Linguagem e Processo de Humanização: Pedagogia Freinet na Educação Infantil*, registrado no SIEX pela professora vice-líder do grupo Lecturi, tem o objetivo de estudar verticalmente a Pedagogia Freinet na Educação Infantil. Estamos estudando textos encontrados no site do ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna – Pedagogia Freinet) e traduzidos por Ruth Jofilly, sobre a prática de professoras freinetianas na França.

Outro trabalho de extensão que exerço é no NAHum – (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), este não registrado na plataforma da universidade, mas no meu plano de trabalho docente. Para mim, é também um trabalho de militância. Criado para se contrapor às políticas públicas de alfabetização impostas pelo governo Bolsonaro, o NAHum tem minha contribuição como editora-chefe das publicações. Lutamos por uma alfabetização humanizadora, encharcada de cultura, preferencialmente a dos pobres, a dos indígenas, a dos quilombolas e todas as pessoas excluídas do mundo letrado. Embora reconheçamos que a palavra alfabetização não precise ser adjetivada, a palavra humanização vem ao seu lado para marcar posição teórica contra toda política de alfabetização que seja excludente, limitadora e, principalmente perversa, porque tem como objetivo formar mão de obra e não pessoas humanizadas e cidadãos críticos.

Somos um grupo independente de instituições, e todos professores. Publicamos os resultados de estudos e de pesquisas que foram desenvolvidas ao longo de anos de carreira acadêmica. Nossas publicações são redigidas com um leitor em mente, o professor do Ensino Fundamental I, que não tem tempo para estudar. O Boletim Alfabetização Humanizadora é o carro-chefe das publicações, mas em outras abas é possível encontrar notícias, artigos acadêmicos, relatos de práticas pedagógicas e histórias traduzidas de culturas estrangeiras e histórias da boca do povo transformadas em versões escritas literalizadas.

O caminho da extensão é por vezes laborioso demais, consome muito tempo que poderíamos empregar em leituras que estão na lista de espera já há bastante tempo, mas o retorno do tempo empregado na formação continuada, na manutenção do site e de suas publicações, aparece em imagens e em vídeos de crianças envolvidas com trabalhos significativos, enviados pelas professoras por este Brasil afora, praticando uma educação humanizadora. Isto é fazer alguma coisa pelo país! Isto é retribuir à sociedade, especialmente para os mais pobres, o investimento que recebi para estudar em escolas públicas!



CONCLUSÃO

Nesse ponto do memorial, dou, ao meu *Theorós*, férias! Há muito mais para refletir sobre minha vida de magistério. Penso que essa produção inconclusa merece idas e vindas em um constante trabalho de escrita daquilo que ainda não foi dito, e também de reescrita de trechos que podem ser reinterpretados com a evolução de minha visão de mundo.

Não li Hamlet, não li a Odisseia, não li a Divina comédia, não li Os Irmãos Karamazov. Quanto atraso! Sou esforçada e não desisto de minhas tarefas, mas às vezes penso que será preciso algumas vidas a mais. A certeza que tenho agora é de que aprendo a cada dia com meus alunos, com os colegas professores, com os amigos. O trabalho transforma o homem. Eu sou o exemplo concreto de que essa premissa marxista é verdadeira, porque fui forjada no trabalho. Sou o que sou, um quase-humano-nas-suas-potencialidades-máximas, graças ao trabalho!

O gênero memorial posso concluir e tenho o dever dessa tarefa, mas como concluir uma vida ainda em construção? Tenho meio século mais dois anos de vida; talvez ainda tenha mais duas décadas de pesquisa. Quem sabe as novas descobertas poderão servir à comunidade acadêmica, aos professores. Se de nada servir para os outros ao meu redor, para mim será o motor do meu devir; um devir que não cessa de me tornar cada vez mais humana.



REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Editora Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ARENA, Adriana Pastorello Buim. *Roupa para Sapo*. Coleção criança de pé no chão. Drica Arena (nome de capa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. *Pão da Terra*. Coleção criança de pé no chão. Drica Arena (nome de capa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. *Onça!* Coleção criança de pé no chão. Drica Arena (nome de capa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. (no prelo).

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. *Foucambert e Bajard: O encontro de Paris*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARENA, A. P. B.; ARENA, D. B. Pais e filhos em dois livros franceses de literatura infantil. *Educação*, [S. 1.], v. 38, n. 3, p. 456–465, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.14353. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/14353>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ARENA Buim, D.; Arena Pastorello Buim, A. & MEYER, J.-P. (2016). Gestes pour écrire et lire à l'heure des appareils numériques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/1047129ar> Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2016-v3-rechercheslmm03733/1047129ar.pdf>

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). *A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Volóchinov e Freinet*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). *Por uma Pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). *Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). *Refrações das palavras freinetianas: crônicas para professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAEIRO, Alberto (heterônimo de Fernando Pessoa). *O Guardador de Rebanhos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BETH, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser Leitor: Aprendizagem e Ensino da Leitura no Ensino Fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes: 1988.

FREINET, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, Célestin. *Touché ! Souvenirs d'un blessé de guerre*. Villelongue d'Aude: Atelier du Gué, 1996.

FREINET, Célestin. Un mois avec les enfants russes. *Revue littéraire des Primaires : Les Humbles*. Quinto e sexto cadernos da 12ª série. Maio/Jun. 1927.

FREINET, Célestin. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1973.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1979.

GOULEMOT, Jean Marie. *O amor às bibliotecas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LANCIANI, Giulia. Metodologia da tradução e o texto de Guimarães Rosa. *Rev. Inst. Est. Bras.*, SP, 31: 27-33, 1990.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, 2002.

LÉVY, Pierre. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. In: *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. (Orgs.). PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LOBATO, Monteiro. *O Saci*. Jandira: Ciranda cultural, 2019.

MARZLOFF, Martine. Litterature de jeunesse comme element d'emancipation dans la formation de l'enfant / Literatura infantil como elemento de emancipação na formação da criança. *Ensino em Re-Vista*, V.20, N.2 (JUL./DEZ. 2013). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23707>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MARZLOFF, Martine. *Lire 3 contes de Perrault*. Paris: Editora Retz, 2009.

MCLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg*. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

MESTERS, Carlos. *Seis dias nos porões da humanidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

PIATON, Georges. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Issoudun: Nouvelle Recherche, PRIVAT, 1974.

QUEIRÓS, B. C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHOPENHAUER, A. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*: São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.