

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CAPÍTULO 1	1
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
CAPÍTULO 3	25
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaella Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
CAPÍTULO 4	37
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
CAPÍTULO 5	53
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
CAPÍTULO 6	62
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
CAPÍTULO 7	73
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

CAPÍTULO 8	86
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca	
Degmar Francisca dos Anjos	
Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6561923128	
CAPÍTULO 9	94
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto	
Juciane Severo Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.6561923129	
CAPÍTULO 10	106
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes	
Claudete Lima	
Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.65619231210	
CAPÍTULO 11	112
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto	
Adriana Maria da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.65619231211	
CAPÍTULO 12	123
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
Émerson Juliano dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231212	
CAPÍTULO 13	134
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
DOI 10.22533/at.ed.65619231213	
CAPÍTULO 14	145
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano	
Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
DOI 10.22533/at.ed.65619231214	

CAPÍTULO 15 159

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana
Marcelino Pinheiro dos Santos
Maura Gleide Lima dos Santos
Jussara Tânia Silva Moreira
Diego Pita Ramos

DOI 10.22533/at.ed.65619231215

CAPÍTULO 16 172

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro
Cláudia Landin Negreiro
Maria Elizabete Rambo Kochhann

DOI 10.22533/at.ed.65619231216

CAPÍTULO 17 184

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

DOI 10.22533/at.ed.65619231217

CAPÍTULO 18 194

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior
Joyce Fernandes Prates
Carmem Virgínia Moraes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231218

ARTE E CULTURA

CAPÍTULO 19 207

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

DOI 10.22533/at.ed.65619231219

CAPÍTULO 20 221

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos
Daniel Ewerton Mendes
Marilda Teixeira Mendes
Michela Abreu Francisco Alves
Kamila Rodrigues Silva
Ketile Angélica Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231220

CAPÍTULO 21 234

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

DOI 10.22533/at.ed.65619231221

CAPÍTULO 22	246
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos	
Dagmar Braga de Oliveira	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65619231222	
CAPÍTULO 23	258
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti	
Cristina Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231223	
CAPÍTULO 24	272
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca	
Rodrigo Cavalcante da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231224	
CAPÍTULO 25	279
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.65619231225	
CAPÍTULO 26	292
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva	
Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
DOI 10.22533/at.ed.65619231226	
CAPÍTULO 27	304
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis	
Airton Aredes	
DOI 10.22533/at.ed.65619231227	
CAPÍTULO 28	318
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
DOI 10.22533/at.ed.65619231228	

SAÚDE E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 29	324
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.65619231229	
CAPÍTULO 30	338
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231230	
CAPÍTULO 31	350
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
DOI 10.22533/at.ed.65619231231	
SOBRE O ORGANIZADOR	363
ÍNDICE REMISSIVO	364

LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA

Data de aceite: 04/12/2018

Erika Nunes de Jesus
UNEB, Alagoinhas - BA

RESUMO: O presente trabalho trata de conceitos sobre letramento, numa perspectiva cultural, relacionando-os com práticas de leitura e escrita sociais e significativas. Propõe uma reflexão sobre concepções de letramento tomando a obra literária QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, da escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977), como espaço de análise desses conceitos e de práticas de leitura e escrita. Apresenta a importância de conhecer concepções de letramento descolonizadoras na construção de processos de reflexão da língua portuguesa, enquanto representação da linguagem e da literatura brasileira numa perspectiva descolonial e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, linguagem, cultura.

CULTURAL LITERACY: DEVICE OF DESCONTRUCION AND DENUNCIATION

ABSTRACT: The present work deals with concepts about literacy, from a cultural

perspective, relating them to social and meaningful reading and writing practices. Proposes a reflection on conceptions of literacy taking the literary work FOURTH OF DESPISE: DAILY OF A FAVELADA, by the female writer Carolina Maria de Jesus (1914-1977), as a space for the analysis of these concepts and practices of reading and writing. It presents the importance of knowing decolonizing conceptions of literacy in the construction of processes of reflection of the Portuguese language, as a representation of Brazilian language and literature in a decolonial and egalitarian perspective.

KEYWORDS: Literacy, language, culture.

A leitura é uma atividade humana executada individualmente, mas enquanto forma de comunicação, ultrapassa o individualismo da ação e torna-se um espaço de interlocução, é uma forma de expressão cultural da linguagem inserida num campo social e histórico. Sua prática e aquisição passou e passa por profundas transformações ao longo do tempo. Constitui-se das experiências humanas, das vivências do ser em um mundo apreendido através de sinais, símbolos e códigos carregados de sentido, de significado. As práticas de leitura e escrita realizadas pela escritora Carolina Maria, em

sua obra, nos conduzem à reflexão sobre seu domínio da escrita para escrever seu “diário”, uma ferramenta de registro de sua vivência e comunicação com o mundo e como a leitura contribui para “alimentar” este processo de escritura. Além disso, essas atividades também favorecem sua construção identitária individual “Os políticos sabem que sou poetisa.” (JESUS, 2007, p. 40), coletiva “Devo incluir-me, porque eu também sou favelada.” (JESUS, 2007, p. 38), e influenciaram sua produção literária.

Tanto a leitura quanto a escrita ocorreram em meio a suas ações diárias: durante seu trabalho de catadora, entre suas atividades domésticas, entre o cuidado com os filhos, na fila para receber doações, ao ler para as moradoras do Canindé, ao acompanhar as radionovelas e notícias transmitidas pelo rádio, pelos jornais, pelas revistas... São situações e práticas diversas.

Desse modo, é fundamental conhecer concepções de letramento descolonizadoras por estas contribuírem no processo de reflexão da escrita e da leitura de Carolina Maria para desmistificar rótulos como “semianalfabeta”, “analfabeta”, “grafomaniaca” e afirmar que se trata de uma pessoa letrada e escritora. Letrada, por fazer “uso da escrita”, envolvendo-se em “práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 24) e escritora porque transcende meras adequações às normas ortográficas e abrange uma visão de letramento que “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 44).

Pensar as práticas sociais da leitura e escrita juntamente com definições estigmatizadoras (analfabeto, semianalfabeto) nos fazem refletir sobre as influências das relações de poder nas práticas sociais da linguagem:

[...], nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. [...] deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que um processo natural da emergência do “melhor” como padrão” (STREET, 2006, p. 472).

Num contexto marcado pela colonialidade nas interações econômicas, culturais e sociais, seus reflexos são perceptíveis, conseqüentemente, a visão de letramento adotada para julgar textos produzidos oralmente e textos escritos e julgar o que pode ou não ser considerado literatura se evidenciam. Romper com essas ideologias reducionistas tanto no campo da educação quanto no campo das artes se faz imprescindível para concretizarmos não apenas a efetivação das prerrogativas da lei nº 10.639/03, mas para estabelecer, também, relações sociais descolonizadoras dentro do espaço escolar e para desconstruir concepções de mundo, de língua, de ser humano e de literatura baseadas na desigualdade, na opressão e na exclusão.

O LETRAMENTO COMO ESPAÇO IDEOLÓGICO DO SUJEITO

A compreensão do letramento enquanto prática da leitura e da escrita no âmbito social e cultural nos possibilita refutar o questionamento da autoria da obra de Carolina Maria, por uma elite dominante naquela época: “[...] não impediu que alguns torcessem o nariz para o livro e até lançassem dúvidas sobre a autenticidade do texto” (DANTAS, 2007, p. 7). Permite reconhecer a diversidade cultural na expressão escrita e literária, reconhecer a representação de uma variedade linguística que compõe a língua portuguesa diferente da variedade padrão e reconhecer a possibilidade de utilizar o conhecimento local. De acordo com Street (2006) e sua concepção de letramento a partir de um “modelo ideológico”, o que se valoriza é:

[...] uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente neutras [...] (STREET, 2006, p. 466).

A obra *Quarto de Despejo*, mesmo sendo fruto de uma “negra semi-analfabeta” (DANTAS, 2007, p.6-7), é um texto extenso e rico em recursos estilísticos. Seu livro, na década de 60, vendeu mais de 70 mil cópias, “foi traduzido para 13 idiomas” e recebeu “oito edições” (RIOS, 2014, p. 105). Fez mais sucesso que certos escritores da elite literária daquele momento histórico. Sua expressão escrita conseguiu atingir um grande público leitor, mesmo não utilizando a variedade linguística das classes privilegiadas. Sua autora possuía apenas o ensino fundamental incompleto, além de ser mulher, negra e pobre. Entretanto, numa concepção de letramento cultural, as estratégias utilizadas por Carolina Maria para ler/escrever em sua vida cotidiana e o significado dessas práticas para a existência da escritora, são matéria de estudo e reflexão do ato de ler e escrever, pois de acordo com a educadora e uma das estudiosas sobre o letramento no Brasil, Angela B. Kleiman (2008, p. 11) diz:

[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 2008, p. 11).

Estigmatizar uma determinada variedade linguística numa obra literária não é apenas uma questão do campo linguístico e da normatividade da língua padrão. É uma concepção carregada de ideologias, de uma política de interesses particulares e colonialistas. Marcos Bagno (2014, p. 13), ao prefaciar a obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* de Brian Street (2014), confirma que ao reconhecer a existência de “múltiplos letramentos praticados em contextos reais”, propõe a rejeição teórica da “grande invasão” que faz adesão a uma “visão eurocêntrica e hierárquica” na qual

apenas uma forma de letramento é privilegiada em detrimento de muitas outras.

A escolha de uma concepção de letramento “particular”, num contexto em que existe uma diversidade nas práticas da linguagem, só demonstra o quanto as “relações entre letramento e cultura” (STREET, 2014, p. 29) devem ser analisadas não apenas no âmbito das iniciativas do poder público, ao solicitar e elaborar documentos oficiais, “campanhas” e “programas” voltados para a difusão de certas práticas de leitura e escrita. Contudo, analisar também a forma como a sociedade (especialistas, professores, estudantes e a população em geral) concebe o letramento, como convivem com essas ideologias e as consequências deste processo para as formas de valorização e produção epistemológica, para as formas de pensar e se relacionar com o mundo, com a diversidade linguística, étnica, identitária e até para a forma de valorização da produção literária.

Ao apresentar o “modelo ideológico de letramento” como uma alternativa em oposição à “noção de aquisição de um letramento único e autônomo”, Brian Street (2006, p. 466) delinea o “letramento dominante” como uma noção em que “o letramento é tratado como padrão” e se “tornou padrão por uma questão de poder” (STREET, 2006, p. 472). Isso demonstra que “[...] o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirmava sua própria dominação e disfarçava sua própria base de classe e de cultura [...]” (STREET, 2006, p. 472) e o estudioso ainda salienta a escassez deste tipo de questionamento no âmbito do letramento.

As relações entre as pessoas envolvidas neste tipo de concepção de letramento eram divididas em “passivos iletrados” e seus “ministrantes” (pessoas responsáveis em “transferir” o letramento), segundo Street (2006, p. 475). O reforço desta dicotomia e suas consequências é seu objeto de estudo (STREET, 2014, p. 29), ao analisar os programas de letramento dos anos de 1990. Nestes programas, identificou os “vários estereótipos” difundidos pelas campanhas de promoção dos programas. Estes estereótipos se dirigiam especialmente aos analfabetos como pessoas desprovidas de cognição, atrasadas, “vivendo na escuridão” (STREET, 2014, p. 29). Essa visão colonialista do analfabeto, disseminada e mantida atualmente, desconsidera todas as experiências de prática social da leitura e da escrita. Isso traz consequências para outras esferas da vida social e da produção epistemológica. Nesse sentido, Magda Soares (2012), distingue o termo LETRADO do ANALFABETO, no entanto, não desconsidera as experiências linguísticas do “analfabeto”:

Uma última inferência que se pode tirar conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva ([...], dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém

que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, [...] (SOARES, 2012, p. 24).

A intenção ao desqualificar o conhecimento do “analfabeto” nas campanhas dos programas, objetivava arrecadar “recursos financeiros e organizacionais” dos governos e mobilizar pessoas para participação e apoio a estes programas. Auxilia no reforço da ideia de desigualdade e diferença de forma colonialista e excludente, contribui para apagar memórias e identidades.

Ao pesquisar as práticas de letramento de mulheres idosas que fizeram parte de um programa de alfabetização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - TOPA (Todos Pela Educação), Áurea da Silva Pereira (2014, p. 99) analisou a “participação efetiva em eventos e práticas sociais de letramento” destas mulheres. Constatou que esses sujeitos da pesquisa, em suas atividades quotidianas, construíram “táticas de letramento” ao longo de suas vidas para terem acesso a escrita e a leitura na comunidade que viviam sem precisar dominar o ato de ler e de escrever individualmente. Essas estratégias confirmam o grau de relevância dessas formas de contato com a linguagem de letramento para a relação desses sujeitos com o mundo, mesmo com a ausência da leitura e escrita individuais. Esses saberes podem contribuir para se pensar o estudo da língua e da literatura em outra perspectiva. Nos faz refletir que o domínio da leitura e da escrita não se configura como uma necessidade concreta em certos grupos sociais:

[...] os eventos e práticas de letramento não estão restritos às pessoas alfabetizadas, pois os analfabetos, embora não saibam decodificar, fazem uso de diferentes gêneros, tipologias e suportes textuais, seja para exercer a sua cidadania, seja nos afazeres diários (PEREIRA, 2014, p. 101).

As estratégias de letramento citadas evidenciam a importância de considerar os letramentos em sua “multiplicidade”, pois mesmo frequentando cursos, programas de alfabetização, esses adultos já possuem instrumentos de comunicação eficazes. Desconsiderar ou desvincular estes saberes das práticas destes programas pode afetar a autonomia desses sujeitos em seus usos da linguagem, sua visão de si e do mundo:

Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade (STREET, 2014, p. 31).

Ainda de acordo a Street (2014, p. 31), as modificações executadas “por um programa de letramento nos dias de hoje” possibilitam alcançar fundamentos de “crenças culturais”, fenômeno que pode não ser notado “dentro de um ideário” no qual pressupõe a leitura e a escrita “como simples habilidades técnicas”. Essa

afirmação descortina a proporção na qual as “relações de poder, frequentemente do tipo colonial”, estão ocultadas nestes programas. O grupo social receptor deste tipo de letramento (via programa) foi tratado semelhante a uma “folha em branco”, pois a “população local” possuía “práticas letradas” específicas que foram desprestigiadas e excluídas “pelo padrão que estava sendo introduzido” (STREET, 2014, p. 31): “(...) Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade” (JESUS, 2007, p. 16). Não apenas para ter acesso ao texto escrito, o domínio da leitura e da escrita possuíam outros significados para Carolina.

Concepções de letramento em que apenas um saber é contemplado e difundido nos direciona a imposição não só de uma variedade, inclui também a imposição da cultura de uma etnia, de uma identidade. E isso nos reporta às seguintes classificações de letramento: letramento colonial e letramento dominante (STREET, 2006, 2014). Tais concepções atuam na imposição de uma variedade linguística e uma forma de cultura, a do grupo hegemônico. Não obstante, estas concepções de letramento possuem particularidades que as distinguem, pois, a forma como atuam no interior dos segmentos sociais produzem consequências diversas para os mesmos, fazendo-se imprescindível destacar essas diferenças.

Inicialmente, Brian Street (2014, p. 45) identificou uma concepção de “letramento colonial”, de uso frequente, como sistema de “transferência de valores ocidentais” para sociedades não ocidentais”. Como exemplos, citou uma pesquisa sobre práticas de letramento colonial em Madagascar e na Inglaterra medieval. A partir desse estudo (STREET, 2014, p. 51), conceitua o letramento colonial como a ação de integrantes de uma “cultura estrangeira” inserir “sua forma particular de letramento em meio a um povo colonizado como parte de um processo muito mais amplo de dominação”. Nas duas situações, a amplitude se dá através da difusão de “uma religião e da administração colonial”, constituindo assim suas “estruturas burocráticas” através das quais poderiam exercer seus governos (em Madagascar) e a introdução de “formas legais específicas e burocráticas de letramento” para “centralizar sua autoridade e de transferir a base da validação do direito à terra para longe das fontes locais” (na Inglaterra). A base da dominação em ambas situações se configura através da escrita.

Não só exemplos de locais que foram colônias na época da expansão marítima e comercial dos países europeus, mas aborda exemplos de situações em que os países já estão independentes de suas antigas metrópoles (STREET, 2014, p. 52). Neste cenário, o letramento colonial se concretiza através das “campanhas de alfabetização”, com “educadores vindos de países ocidentais”, agentes que não integram a nação para a qual produzem os programas. Ainda podemos incluir como

outros modelos colonialistas “[...] a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e as elites centrais sobre as populações locais.” (STREET, 2014, p. 53). Vale ressaltar que mesmo nessas situações de colonialidade (STREET, 2014, p.51-52), “as populações locais” conseguiram adequar as “novas formas de letramento” à sua crença e à suas “práticas nativas”. No panorama nacional, Carolina Maria, exemplifica essa resistência quando se apropria da escrita e da leitura e faz seu uso socialmente, dominando gêneros e tipologias textuais com a eficiência necessária ao contexto que ela fazia parte. Não produziu apenas dois diários, escreveu poemas, contos, romance, letras de música, provérbios, cartas, bilhetes.

Já o “letramento dominante” (STREET, 2006, p. 472), concebe a imposição de uma única forma de letramento marginalizando “outras variedades”, confirmando “sua própria dominação” e camuflando sua própria “base” classista e culturalista. Além desses critérios, o estudioso britânico (STREET, 2006, p. 474) identifica imposições de gênero na “direção do letramento masculino” e imposição epistêmica no campo educacional através da “escolarização formal” do letramento. O conhecimento local é considerado irrelevante e o conhecimento “significativo” é o “conhecimento escolar” (STREET, 2006, p. 477-478). Essa escolarização do letramento prioriza o domínio técnico da escrita e da leitura. É uma noção de letramento “de base educacional e acadêmica” (STREET, 2006, p. 473).

É possível verificar essa noção de letramento dominante em documentos oficiais que regularizam o ensino da língua portuguesa. Um dos objetivos do ensino deste componente curricular (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 17) é “integrar o estudante ao mundo do trabalho”. Esse “mito” do letramento e escolarização também é desmistificado:

Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e privação do que uma causa (Graff, 1979) (STREET, 2014, p. 34).

O mesmo documento que também preconiza o objetivo de fazer o estudante “[...] atuar, [...] na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 18). É bastante contraditório, pois saber ler e escrever não é garantia de ingresso “no mundo do trabalho” e este mundo trabalhista faz uso de uma variedade de letramento em suas seleções para: “[...] filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas” (STREET, 2014, p. 34). O domínio dessas práticas de letramento não é pré-requisito para todas as relações do sujeito com o mundo que o cerca. A maioria das relações sociais é mediada pelo uso da modalidade oral da língua portuguesa. Segundo Street (2014, p. 17), é preciso haver uma “relação

entre língua escrita e língua oral” e essa relação é determinada pelo “contexto” e não pela hegemonia da escrita sobre a oralidade. Isto é mais uma demonstração de como o letramento dominante atua para o favorecimento de interesses particulares.

Letramento colonial, letramento dominante, letramento de massa, letramento cultural são diferentes termos que se referem às práticas de leitura e escrita aplicadas numa sociedade. Distinguem-se por corresponderem ao “contexto social” em que estão inseridos (STREET, 2014, p. 40). Esse contexto social é um “fenômeno cultural” por integrar a vida das pessoas em sociedade.

Para o antropólogo John B. Thompson (1998, p. 181), os fenômenos culturais “são formas simbólicas” que estão colocadas dentro de “contextos e processos sócio históricos específicos”.

Estes contextos e processos são hierarquizados de acordo com alguns fatores: Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1998, p. 181).

Esses processos, conforme Thompson (1998) precisam ser analisados a partir do esclarecimento dos processos e contextos e estes situados dentro de uma estrutura social. Formas simbólicas são “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos” (THOMPSON, 1998, p. 181).

O letramento enquanto uma forma simbólica da linguagem, também precisa ser analisado no interior do contexto social do qual faz parte, pois isto permite conhecer não apenas os aspectos da imposição de uma única forma de letramento, da ideologia de uma classe dominante, mas compreender também outros contextos em que as “estruturas do poder” atuam através do letramento:

Para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais (STREET, 2014, p. 53).

Da mesma forma, estes estudos contribuíram para a elaboração de novas propostas para as práticas de letramento ao:

[...] clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” [...], estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. [...]temos de começar onde estão as pessoas, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento. [...] ligar a teoria do tipo que é desenvolvido nos New Literacy Studies com a experiência e os insights dos profissionais praticantes – professores, facilitadores, animadores [...] (STREET, 2006, p. 484).

A relação entre a cultura e o letramento é profunda. Por isso, ficamos atentos às concepções de letramento que se consideram isentas de conflitos culturais ou

a ideologias inferiorizantes, depreciativas, associadas ao domínio da leitura e da escrita ou a pessoas “analfabetas”, “iletradas”, “de pouca instrução”, é primordial. Como nos ensinam os Estudos Culturais, é importante: “[...] manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente” (HALL, 2003, p. 213). O contexto cultural, principalmente na atualidade, é dinâmico, movido e as concepções não devem se fechar em si mesmas. O questionamento reflexivo é permanente. Mesmo quando nos deparamos com um “letramento cultural”, faz-se necessário questionar se este letramento corresponde aos interesses das pessoas que irão recebê-lo ou a interesses de uma ideologia hegemônica:

Hirsch, por exemplo, baseia seu conceito de “letramento cultural” na ideia de “um padrão nacional compartilhado”. Ele vincula a uniformidade, obtida a duras penas, nas leis econômicas e no comércio interestadual à “uniformidade de letramento” crucial para a formação e a sustentação de um país [...] (STREET, 2014, p. 142).

O conceito de cultura, no letramento citado, homogeneizador, neutraliza as relações linguísticas e não considera a pluralidade cultural. Letramentos que visam agir como paradigma numa sociedade, sem considerar suas singularidades, atuam como um “dispositivo”, no sentido proposto por Agamben (2009, p. 46). Pautado em estudos da obra de Michel Foucault e seu mestre Jean Hyppolite, o filósofo Agamben constrói um mapeamento da origem do termo dispositivo e, em uma das definições apresentadas pelo autor, afirma que o dispositivo envolve “um processo de subjetivação”, funcionando por meio de um conjunto de “práticas e discursos, saberes e exercícios” para produzir “corpos dóceis”. No entanto, esses sujeitos domesticados se sentem “livres” por se apropriarem de uma “identidade”, também produzida, de “sujeito no próprio processo de “assujeitamento” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

O letramento, quando possui uma concepção hegemônica da língua e das práticas de leitura e escrita, funciona como um dispositivo, na acepção de Agamben, contribuindo para a manutenção da diferença, da exclusão, padronização de identidades e da descaracterização de obras que são literárias, mas não figuram os interesses particulares de grupos dominantes. Todavia, em meio a tantas concepções, teorias com ideologias colonialistas e excludentes, Street (2014, p. 143) também nos direciona às possibilidades que podem ser viabilizadas dentro de um “contexto social”, respeitando os saberes locais e os interesses dos receptores do letramento. Uma das alternativas está no “modelo ideológico de letramento”, resultado de pesquisas com informantes do ocidente e do oriente, devido aos locais em que foram aplicadas (EUA e Irã: contextos bem diversos!). O modelo ideológico localiza ideias sobre linguística mais abrangentes sem dictomizar língua escrita e oral:

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido forte que abrange a relação entre os indivíduos e a instituição social e a mediação da relação através de sistema de signos (STREET, 2014, p. 143).

É uma possibilidade. Não se encerra em si mesma e não esgota a necessidade incessante de questionamentos, estudos, pesquisa e contribuições de todos que estão incluídos nas dinâmicas da linguagem ou interessados em adquirir instrumentos de libertação, de resistência ou enfrentamento contra essas ideologias hegemônicas. Ainda observando as contribuições de Agamben, em oposição aos dispositivos, há a “profanação”. A profanação consiste num “contradispositivo” para devolver “ao uso comum” dos sujeitos o que foi aprisionado, “separado e dividido” pelo dispositivo (AGAMBEN, 2009, p. 45). É uma forma de desconstruir o uso do dispositivo como um mecanismo de controle, esvaziando seu sentido, para reconstruir seu significado numa perspectiva libertadora, dialógica, como reitera o educador Paulo Freire: “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, uma “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.” (FREIRE, 1987, p. 30). A escrita de histórias de vida demonstra como a escrita pode ser concebida enquanto um espaço de enunciação do sujeito e não um espaço determinante do sujeito, configurando-se como um dispositivo ressignificado. Carolina Maria é um exemplo de um sujeito que se anuncia, utiliza a escrita como um instrumento de denúncia de uma realidade, uma voz que se faz ouvir:

“28 de maio... A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde moro” (JESUS, 2007, p. 168).

“5 de junho... Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatorio, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palacio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lagrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam em relação ao povo” (JESUS, 2007, p. 54).

Entretanto, estabelecer estratégias, meios de enfrentar pensamentos hegemônicos, nos fazem analisar as relações de poder que se concretizam com o estabelecimento de parâmetros, padrões em nível nacional para o ensino da língua, elegendo a língua portuguesa como “língua materna” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 19) em detrimento das variedades linguísticas desta mesma língua em âmbito nacional. Com isso, apagamento de uma história e a imposição linguística é concretizado. Nesse cenário, a variedade linguística de obras literárias de escritores não canônicos e a variedade trazida pelos estudantes

para a escola é chamada de língua materna, mas esta variedade se caracteriza por ser:

A referência da expressão “língua materna” pode ser problematizada: ora por conter elementos estranhos à variedade linguística “materna” dos alunos [...], ora pelo fato de que as línguas nem sempre são maternas do ponto de vista de sua constituição diacrônica, do ponto de vista da intensidade dos contatos com outras línguas ou mesmo do ponto de vista da memória discursiva que registram (CORRÊA, 2008, p. 250).

A variedade linguística mais utilizada pelos estudantes nas interações comunicacionais no âmbito escolar é a modalidade oral. Entretanto, a maior parte das atividades realizadas na escola e nas propostas curriculares que orientam o ensino da língua portuguesa tem como eixo principal o texto escrito, confirmando uma das “crenças” apresentadas por David Olson (1997, p. 20) da “superioridade da escrita com relação à fala.”. Esta assertiva é desmistificada por Olson (1997, p. 25), quando afirma que: o “discurso oral” antecede, organiza, interpreta e analisa o discurso escrito”; a escrita é um “instrumento” secundário. Mas, o que vivenciamos, via orientações e propostas para o ensino da língua, é que “Aprendemos a escrever, em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos” (OLSON, 1997, p. 20), invertendo a posição do grau de importância da linguagem falada. Além disso, é necessário observar as práticas de letramento dos estudantes dentro e fora da escola para respeitar os tipos de textos (orais ou escritos), utilizados e que são “realmente” funcionais na vida social dos discentes:

“Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto de pão” (JESUS, 2007, p. 12).

O ensino da língua que exclui a língua praticada pelos estudantes, pelos falantes do “português brasileiro” trata a língua como algo posticho, antinatural e distancia este falante da representação escrita deste “português”, prejudicando o bom desempenho do mesmo nas variedades falada e escrita fazendo-se necessário um ensino da língua que:

No que se refere ao ensino da escrita, defendo que se pense a heterogeneidade da escrita como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos acontecimentos discursivos. Em vez de ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição (CÔRREA, 2008, p. 263-264).

De acordo com Agamben (2005, p. 12) a “experiência da linguagem” é o princípio, “a infância” em que buscamos os “limites da linguagem” dentro dela mesma e não no seu exterior. É na própria linguagem que devemos buscar respostas possíveis para questões (e não apenas problemas). A obra Quarto de despejo representa muito além da “voz” de uma coletividade marginalizada, mas uma “infância” da língua, um

laboratório no qual a língua é posta em prática quotidianamente, tornando-se uma espécie de ponte entre leitor/língua/falante/escrevente, aproximando-se não só da linguagem do falante brasileiro, mas de sua literatura: “[...] os problemas de leitura e interpretação surgem não tanto do que os textos representam – sons, palavras e frases – mas do que eles deixam de representar: a maneira ou atitude de quem fala ou escreve, com respeito ao que é dito ou escrito” (OLSON, 1997, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário de Carolina não representa uma realidade graficamente. É uma escrita consciente da luta do escritor marginalizado para publicar seus escritos, da exploração e exclusão dos moradores da favela, do preconceito racial, do machismo, do descaso das autoridades para com os pobres. Para a educadora Áurea da Silva Pereira (2014, p. 99), no ato de guardar “objetos, textos, documentos, cartões” existe uma “representação simbólica ou social”. Para Carolina, seus cadernos, mesmo em péssimo estado de conservação, pois foram encontrados no lixo e reaproveitados para sua escrita, possuíam um valor documental e literário. “Guardamos aquilo que nos remete a algo significativo ou fundamental em nossa vida”, afirma Pereira (2014, p. 99).

Essa escrita tem um valor social e pode ultrapassar ideologias de letramento que utilizam o domínio do ato de escrever e a oralidade como campos distintos e a língua como um instrumento de dominação e exclusão cultural, política, histórica, econômica e social. O letramento cultural, na contemporaneidade, considera o letramento como: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19).

Não é determinante o estado ou a forma do material utilizado e sim o que se escreve, para quem se escreve e como se escreve. É preciso abrir espaço para estudos despidos de ideologias hegemônicas que contemplem variedades linguísticas diversas e obras literárias de escritores marginalizados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo IN: O que é contemporâneo e outros ensaios. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 45-46.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. IN: BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005.

BRASÍLIA. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Brasília, 2006, p.17,18, 19.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2006.

DANTAS, Audálio. A atualidade do mundo de Carolina. IN: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, Cortez, 2007, p. 6-7.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (org.). Belo Horizonte: UFMG, Brasília: UNESCO no Brasil, 2003, 213, 336.

HESS, Remi. Momento do diário e diário do momento. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 91-97.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática: 2007, p. 38, 40.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 11, 18, 19, 38.

OLSON. D. R. A escrita sem mitos. IN: *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 20, 25, 35.

PEREIRA, Áurea da Sila. Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho. Salvador: EDUNEB, 2014, p. 99, 101.

RIOS, Flavia. Carolina de Jesus na Cena Cultural Contemporânea. IN: FERNANDEZ, Dinha e FERNANDEZ, Raffaella (orgs.). *Onde estaes felicidade – Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Me Parió Revolução, 2014, p. 104, 107.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.24, 44.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 17, 29, 31, 34, 40, 45, 51, 52, 53, 142, 143, 484.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. IN: *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*. Nº 8, p. 465-488, 2006.

THOMPSON, John, B. Capítulo III. O conceito de cultura In: *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 81, 170, 204.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

O

Oficinas/Vivências 194, 199

P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

