

Exercícios pedagógicos na Universidade em dois tempos: a literatura arquitetando espaços de educação

Reflective exercises at University in two stages: literature architecting pedagogical spaces

Ejercicios reflexivos en la Universidad en dos tiempos: la literatura arquitectando espacios pedagógicos

Denice Barbara Catani

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

Patrícia Aparecida do Amparo

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

Resumo: Este artigo tem como objetivo construir algumas aproximações entre literatura e formação a partir das sugestões oferecidas pela ideia de espaços de educação elaborada por Carlos Reis, professor da Universidade de Coimbra. Considerando os efeitos construtivos do espaço literário nas representações a respeito do espaço escolar e, assim, as variadas refrações do primeiro na formação de professores, discutem-se duas hipóteses que já orientaram formas de ensino em cursos de Pedagogia e Licenciatura, as quais tomaram a literatura como fator estruturante. No primeiro caso, trata-se da proposição da leitura de “A Língua Absolvida”, de Elias Canetti, e posterior elaboração de ensaios nos quais os estudantes tematizavam dimensões variadas de processos formativos. No segundo caso, apresenta-se a invenção de práticas de ensino a partir da leitura de obras ficcionais. Colocados em ação em períodos distintos, o primeiro entre a segunda metade da década de 1980 e os anos 2000 e o segundo em 2021, tais exercícios pedagógicos indicam a pertinência das aproximações entre obras de ficção, memorialísticas e/ou autobiográficas e a educação, possibilitando a criação de vínculos entre traços das biografias dos sujeitos envolvidos, suas trajetórias formativas e categorias pessoais de percepção e de apreciação da realidade. O compartilhamento de sentidos atribuídos à sala de aula, aos alunos, à docência, entre outros, mostraram-se fecundos para a iniciação docente nas questões de ensino. Além disso, os exercícios tomaram o ensino como atividade criativa que instaura provisoriamente espaços pedagógicos.

Palavras-chave: literatura; formação de professores; espaços pedagógicos.

Abstract: This article aims to build some approximations between literature and education based on the suggestions provided by the idea of *pedagogical spaces* developed by Carlos Reis, professor at the University of Coimbra. Considering the constructive effects of the literary space in the representations of the school environment and, therefore, the various refractions of this in the training of teachers, two hypotheses will be discussed, that have guided the forms of teaching in Pedagogy and Bachelor's degrees, taking the literature as a structural element. In the first stage, it is the proposal to read “*The Tongue Set Free*”, by Elias Canetti, and



the subsequent development of essays in which the students themed various dimensions of the educational processes. In the second stage the creation of teaching practices through the reading of fictional works, is presented. Although the pedagogical exercises were implemented in different periods- the first between the second half of the 1980s and the 2000s and the second in 2021- they indicate the relevance of the approximations between fictional, memoiristic and/or autobiographical works and the education, allowing the creation of links between traces of the biographies of the subjects involved in the described activities, their educational trajectories and their personal categories of perception and appreciation of reality. The sharing of meanings attributed to the classroom, to the students, to the educators, among others, were fruitful for teaching in the initial training. Furthermore, the exercises made teaching a creative activity that provisionally established pedagogical spaces.

Keywords: literature; teacher training; pedagogical spaces.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo construir algunas aproximaciones entre literatura y formación a partir de las sugerencias que brinda la idea de espacios pedagógicos elaborada por Carlos Reis, profesor de la Universidad de Coimbra. Teniendo en cuenta los efectos constructivos del espacio literario en las representaciones sobre el espacio escolar y, por tanto, las diversas refracciones de éste en la formación de profesores, se discutirán dos hipótesis que han orientado formas de enseñanza en carreras de Pedagogía y Licenciatura tomando la literatura como factor estructurante. En el primer caso, se trata de la propuesta de la lectura “La lengua Absuelta”, de Elías Canetti, y posterior elaboración de ensayos en los que los estudiantes tematizaron varias dimensiones de procesos formativos. En el segundo caso, se presenta la invención de prácticas de la enseñanza a través de la lectura de obras de ficción. Si bien fueron implementados durante diferentes periodos - el primero entre la segunda mitad de la década de 1980 y los años 2000 y el segundo en 2021 - los ejercicios pedagógicos indican la relevancia de las aproximaciones entre las obras de ficción, memorialística y/o autobiográfica y la educación, permitiendo la creación de vínculos entre huellas de las biografías de los sujetos involucrados en las actividades descritas, sus trayectorias educativas y categorías personales de percepción y apreciación de la realidad. La puesta en común de sentidos atribuidos al salón de clase, a los estudiantes, a la docencia, entre otros, resultaron fructíferos para la enseñanza en la iniciación docente. Además, los ejercicios hicieron de la enseñanza una actividad creativa que estableció, provisionalmente, espacios pedagógicos.

Palabras clave: literatura; formación docente; espacios pedagógicos.

1 Introdução

Elaboram-se aqui algumas aproximações entre literatura e formação a partir da hipótese segundo a qual a linguagem literária poderia favorecer a criação de *espaços pedagógicos*, nos sentidos atribuídos por Carlos Reis¹, quando se propôs a sugerir os potenciais formativos da linguagem literária exemplificados por retomadas memorialísticas/ficcionais presentes em algumas obras. A retomada dessas duas hipóteses levadas a efeito em cursos de Pedagogia e outras licenciaturas permitirão examinar algumas vinculações que os

¹ O artigo referido pode ser encontrado no dossiê *Educação, Literatura e Formação*, publicado em 2021 no volume 28, número 4 desta revista, coordenado pelas professoras Juliana de Souza Silva, Denice Barbara Catani.

docentes podem estabelecer entre suas próprias biografias e obras ficcionais, memorialísticas e/ou autobiográficas, bem como, a elaboração de sentidos a respeito das questões de ensino pelo contato com textos ficcionais. Aí reside a suposição de que a linguagem literária tem força estruturante para impulsionar relações férteis dos professores com a profissão e os saberes pedagógicos. Trata-se, assim, de indagar, neste caso, “para que serve a literatura?” Muito embora alguns possam considerar tal movimento contrário à liberdade individual suposta pela arte.

Contribuir para o entendimento da questão proposta exige que pensemos na especificidade da literatura e no que ela significa em termos de conhecimento de parcelas do social. Significa também perguntar-se sobre seus usos. Lembrando que para alguns a ideia de uso parece um tanto desvalorizadora para as obras artísticas. Ou, estes ainda afirmariam que uma utilização como a que aqui está sugerida poderia, como aponta J. Bouveresse ao falar de um tipo de crítica científica das obras, arriscar-se a diminuir ou fazer desaparecer o prazer que sentimos com a leitura das obras ou privar de toda espécie de pertinência e de fundamento os julgamentos de valor que formulamos a seu respeito. Mas isto não é unanimidade.

Como já se teve oportunidade de assinalar (Catani, 2023), à questão “para que serve a literatura?” já foram sugeridas várias respostas. Podemos acompanhar isto com Antoine Compagnon, no texto de sua aula inaugural no Collège de France em 20/11/2006. A edição brasileira intitula-se *Literatura para quê?* (Compagnon, 2009). Aspectos tais como o valor da linguagem literária para a ação e para a vida, a sua presença na escola, o alcance da mesma na transformação das nossas percepções e sensibilidade são ali tratados. Retomaremos aqui algumas das ponderações deste pensador e de outros comentando-as no interesse das nossas preocupações. Dentre elas, podemos iniciar pela afirmação da necessidade de proteger as obras ficcionais da depreciação que tem sofrido na escola e no mundo. Recorrendo à Ítalo Calvino ele enumera o que acredita que a literatura pode proporcionar de maneira insubstituível. “... a maneira de ver o próximo e a si mesmo [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes [...] de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar sobre ela.” (Compagnon, p.45) Não podemos deixar de lembrar que muito do que se diz acima figura entre o que se deseja que a educação proporcione. E se falamos dos professores, lembremo-nos do desenvolvimento da atenção que deve ser uma marca do trabalho desses profissionais de modo a que possam favorecer o cultivo de valores como o cuidado do mundo. Essa atenção deve vir de uma ação sistemática que promove o entendimento e a familiaridade com as regras que estruturam os conhecimentos acerca da realidade, as produções científicas e as produções artísticas. Não como algo que diz respeito apenas a

um número determinado de pessoas, mas sim como algo que diz respeito a todos e lhes permite situar-se no mundo.

E, ainda, como assinalou-se (Catani, 2023) anteriormente, ao final do seu texto, Compagnon (2009) retoma a questão de saber se, como afirma Calvino “há coisas que só a literatura pode nos dar”. Formulando-a como indagação acautela-se contra o que admite ser um exagero, caso se considere o que a música e os filmes, as imagens possam oferecer. Realçará entretanto o papel da leitura literária na “formação de si mesmo e no caminho em direção ao outro”, um aprendizado de si e do outro, não pelas suas identidades fixas, mas por suas possibilidades de devir. E aí parece óbvio que nos encontraremos no cerne do valor da educação.

Vários estudiosos já se demoraram sobre a potencialidade da ficção de nos conduzir “em direção a nós mesmos”, isto é, de nos reconhecermos em seu enredo, como se aquilo que lá está fosse quase fielmente uma reprodução do que nos acontece, ou do que pensamos e desejamos. E não o é. O fato é, no entanto, e assim já o disseram, que as histórias nos levam à recordação de outras parecidas podendo fortificar por essa via muitas reflexões. Uma tal esperança nos conduzirá aqui na apresentação de modos de trabalho com obras literárias no âmbito da educação de professores. Como já explicitado, tentaremos mostrar um pouco de tais iniciativas e levar adiante reflexões que consideram a metáfora do espaço literário, escolar, pedagógico e educativo. Dessa maneira, aqui são analisadas duas propostas concebidas na intersecção entre literatura e formação e colocadas em prática em tempos distintos na trajetória das autoras do texto e em décadas distintas.

2 Literatura, formação e docência: a elaboração de um espaço de educação

Carlos Reis em escrito publicado em Portugal (2002) e no Brasil (2021) nos lembra na apresentação de seu texto, produzido para um evento acadêmico cujo tema foi Espaços de Educação - Tempos de Formação: “Se a literatura serve para alguma coisa, será também para nos dar testemunhos, em discurso ficcional, note-se, do que são e significam espaços, volições, representações e valores, em sinuosa conexão com a nossa vida e com o nosso trânsito social.” (Reis, 2002, p. 123). Escolhe valer-se da linguagem literária para identificar espaços construídos em função da educação arquitetando a análise tanto em seu itinerário de professor da matéria quanto no do aluno que foi. E em consideração ao tema que lhe foi proposto falará, especialmente dos espaços de ensino como “... objetos de representação literária modelizando fraturas sociais, culturais e pedagógicas muito importantes por delas serem indissociáveis valores e atitudes ideológicas.” (Reis, 2002, p. 124). Como espaços ficcionais eles comparecem nessas representações literárias, carregados de atitudes, sentidos e valores e enquanto categoria literária não se confunde com o espa-

ço real, por assim dizer. O autor discorre acerca do que chama de espaços pedagógicos e seus modos de existência tal como são reconstruídos na ficção. Lembra que da associação entre estes espaços e suas configurações arquitetônicas comparecem na literatura: salas de aulas, espaços de lazer, como recreios, áreas de esportes, brinquedotecas, laboratórios e bibliotecas. (Reis, 2002, p. 131).

Prosseguindo, ao final do texto referido, ainda às transformações que ocorrem no espaço real da sala de aula quando este dá lugar ao espaço virtual contemporâneo que se caracteriza “[...] pela fluidez e volatilidade dos saberes, movendo-se nas imperceptíveis auto-estradas da informação, é a rapidez dos hipertextos disseminados em redes, sem autoria certa nem fronteiras precisas; são os modos de ser digitais que geram livros sem páginas é o espaço global em detrimento do espaço local [...]” (Reis, 2002, p. 137). E lembra que essa mudança levará a rearticulações, como aliás já vem fazendo com a educação à distância. Ao retomar as *Seis propostas para o próximo milênio*, de Ítalo Calvino, o autor lembra algumas delas e cita, em especial, a leveza, a velocidade e a multiplicidade para referir-se tanto às características que podem ser assumidas pela educação nos tempos que correm quanto para alertar sobre as advertências de Calvino. Sobre a velocidade, por exemplo, são palavras deste escritor: “O tema que nos interessa aqui não é a velocidade física, mas sim a relação entre a velocidade física e a velocidade mental” (Calvino *apud* Reis, 2002, p.138). Para ele é nesse sentido último, no da velocidade mental que a escola se orientará, porque é a rapidez do conhecimento com a sua incessante caducidade e poder de renovação, que por fim a motiva e determina sua existência. A conexão com a literatura irá decorrer da possibilidade de resguardar o que considera como as “grandes obras” que devem interessar à escola, testemunhos culturais e artísticos das sociedades (Reis, 2002).

Em nosso caso não é difícil imaginar as múltiplas reflexões que podem decorrer da leitura de *Capitães da Areia* (2006), de Jorge Amado ou do já muito comentado *O Ate-neu* (2010), de Raul Pompéia, ou das memórias mesmo de Graciliano Ramos em *Infância* (2020). Poderíamos, certamente, ir bem mais longe nessa lista e na identificação dos conhecimentos que tais livros podem gerar². Também sustentaria que, no que se refere às maneiras de valer-se da literatura em cursos de licenciatura, não necessariamente traba-

² Nos últimos anos, os docentes que integram este Dossiê publicaram outros trabalhos que abordam diferentes aproximações entre literatura, formação e educação em diversos periódicos. São eles: *Dossiê Vida Escolar*, coordenado por Denice Barbara Catani (Feusp), Vivian Batista da Silva (Feusp) e Renata Marcílio Cândido (Unifesp) na Revista USP (2023); o *Dossiê Contribuições da literatura para a História da Educação*, coordenado por Ana Laura Godinho Lima (Feusp) e Roni Cleber Dias de Menezes (Feusp) na revista Cadernos de História da Educação (2022); *Dossiê Clássicos da Educação*, coordenado por Juliana da Silva Souza (Feusp) e Katiene Nogueira da Silva (Feusp) na revista Estudos Avançados (2022); *Dossiê A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos*, coordenado por Denice Barbara Catani (Feusp) e Patrícia Aparecida do Amparo (Feusp) na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (2021); *Dossiê Educação, Literatura e Formação*, coordenado por Juliana de Souza Silva (Feusp) e Denice Barbara Catani na revista Cadernos de Pesquisa UFMA (2021).

lhamos com as grandes obras, no sentido referido acima, as já consagradas, mas procuramos obras que possam fecundar o pensamento e o desejo de pensar a si mesmo, a partir dos ângulos descritos pelos escritores. Carlos Reis pensa que uma “obra maior” deva, na verdade, ser a da própria escola reinventada sob o signo da multiplicidade referida por Calvino (Reis, 2002). Multiplicidade de funções, de linguagens, de instrumentos, de especialidades e de comportamentos. Ou o conhecimento como multiplicidade que, na escola se organiza de maneira disciplinar. E que, diga-se de passagem, precisa ser entendido pelos professores naquilo que exprimem da sua história, da sua produção em linguagens e narrativas específicas que dizem respeito ao entendimento das diversas realidades nas quais vivemos. portanto a todas as pessoas indiscriminada e igualmente.

Mas, voltemos à particularidade com a qual iniciamos. O que pode a literatura nos oferecer? Bouveresse (2008), em sua análise acerca do conhecimento do escritor, discorre sobre ela, a verdade e a vida. Podemos aí encontrar a retomada das maneiras pelas quais diversos filósofos, literatos e outros pensadores entendem estas questões. O próprio Bouveresse sustentará: “[...] É justamente porque a linguagem literária é provavelmente o meio mais apropriado para exprimir, sem falsificar, a indeterminação e a complexidade que caracterizam a vida moral é que ela pode ter alguma coisa de essencial a nos ensinar nesse domínio [...]” (p. 54). Retomando uma expressão de Wittgenstein, explicitada anteriormente por Bouveresse, este afirma que a literatura “[...] pode nos ensinar a olhar e a ver – e a olhar e a ver muito mais coisas do que aquelas que permitiria a vida real por si só – onde somos tentados, um pouco cedo demais e um pouco depressa demais, a pensar” (Bouveresse, 2008, p. 54/55). A valorização da literatura como elemento constitutivo da formação dos professores representa, nesse sentido, a convicção de que ela elabora uma forma de conhecimento social específico, a despeito da relativa desvalorização de sua linguagem hoje em dia, como a Toni Morrison (2020) nos ajuda a compreender:

Porque a arte é atemporal – e graças aos meus próprios interesses –, meu olhar se volta facilmente para a literatura em geral e para a ficção narrativa em particular. Sei que a literatura já não goza de um lugar de prestígio entre os sistemas de conhecimento; que foi expulsa para as margens do debate social, sendo de utilidade mínima ou puramente cosmética no discurso científico e econômico. No entanto, é precisamente aí, no coração dessa forma artística, que as discussões e as sondagens éticas mais graves vêm sendo conduzidas (Morrison, 2020, p. 162).

Em sentido semelhante àquele de Carlos Reis (2002), a autora defende a possibilidade de elaboração de um discurso relativamente menos legítimo para tratar das questões sociais hoje em dia, ainda assim, pode fazer emergir dimensões cruciais da constituição de si na cotidianidade, implicando as pessoas diferentemente de outros discursos, como o cien-

tífico. Assim, a autora também insiste na dimensão do tempo como elemento nuclear das possibilidades oferecidas pela ficção, pois ao afirmar que a arte é atemporal, sustenta seu interesse “[...] no futuro do tempo” (Morrison, 2020, p. 162). Porém não se trata de um tempo idealizado, mas sim, como elemento que possibilita a imaginação e, no limite, a ação criadora: “O mais instigante, portanto, são os lugares e as vozes onde a viagem ao porão do tempo é uma espécie de resgate, uma escavação cujo propósito é construir, descobrir visualizar um futuro” (Morrison, 2020, p. 165). A literatura, assim, pode representar a elaboração de espaços pedagógicos, sempre provisórios e dependentes da originalidade dos encontros entre as pessoas que fazem parte daqueles jogos de linguagem. Mas, uma vez que se aceite fazer parte do jogo, pode-se pensar em compartilhamentos de elementos como as trajetórias formativas dos sujeitos e suas categorias pessoais de percepção e de apreciação da realidade. Ademais, quando se pensa na ideia de herança cultural, não se fala de um conjunto de obras que parecem direcionar a educação sempre para uma volta ao futuro, mas sim, se propõe uma articulação em que o futuro tem como uma de suas matérias o passado refletido e apropriado no presente. Trata-se do cultivo de um espaço em que se torna possível, como afirma Audre Lorde (2020), a intimidade da análise, ou seja, “[...] essa intimidade da investigação que é necessária para ensinar verdadeiramente, para escrever, para viver” (Lorde, 2020, p. 105). No âmbito da intimidade intelectual entre sujeitos, o que se experimenta é a própria dimensão da humanidade por meio da linguagem artística, como enfatiza Phillippe Meirieu:

Experimental, por meio de um texto ou de um afresco renascentista, as estranhas emoções de um educador lutando com um ser cujo “bem” ele quer ver, mas que não pode “controlar”. Descobrir, por ocasião de uma apresentação, a ternura e o medo que dominam um adulto quando se depara com o surgimento do humano na infância... Ler um livro e redescobrir a ansiedade de não estar à altura da tarefa, a tentação de desanimar e a violência da vontade de vencer... essas são, sem dúvida, experiências decisivas para quem quer ser um verdadeiro “profissional” da educação. Experiências que nos permitem aceitar nossa vulnerabilidade, reconhecer nossas fraquezas, encontrar a força e aproveitar as oportunidades para superá-las. Experiências que podem ser decisivas em um programa de aperfeiçoamento na medida em que “exibem, como diz Paul Ricœur, o poder de esclarecimento, de exame, de instrução exercido pelo trabalho em favor do distanciamento de nossos próprios afetos”. Essas são experiências nas quais a história singular de cada indivíduo é colocada à prova do universal: uma narrativa configura eventos que nos são estranhos em uma estrutura que nos revela o que está em jogo em nossa própria existência. (Meirieu, 1999, p.6, tradução nossa)

Ao se retomar as afirmações de Carlos Reis (2022), para quem, no espaço pedagógico criado por meio da ficção, o que se tem é a possibilidade de confrontar os sentidos mobilizados em nosso trânsito social em confronto com aqueles constituídos na ficção, nos textos memorialísticos, nas obras biográficas ou autobiográficas. As formas de classificar

os alunos como “bons” ou “maus”, por exemplo, ou mesmo as concepções de sucesso e de fracasso na escola, ao lado das noções de “boa aula” ou da ação docente desejável podem ser ver confrontadas, revisitadas ou mesmo debatidas por meio das imagens artísticas. Como ressalta Phillippe Meirieu (1999), trata-se também de assumir que tais movimentos requerem considerar certa vulnerabilidade na apropriação literária e, diríamos, vulnerabilidade no próprio ato de conhecer, uma vez que a situação pedagógica exige que se deixe influenciar pelo outro, o que envolve certo risco para aquele que aprende. Considerar tais especificidades parece ser condição fundamental para que se cuide da formação de alguém. Logo, o compartilhamento de sentidos atribuídos à sala de aula, aos alunos, à docência, entre outros, pode ser iniciativa fecunda para a iniciação docente nas questões de ensino.

Para além dos sentidos já sugeridos a respeito das aproximações entre obras literárias e formação, ou seja, pela defesa da presença explícita das obras nos currículos e programas de ensino ou por sua presença em propostas alternativas de educação inicial e contínua, pode ser importante descrever algumas situações nas quais trabalhamos com base nos princípios afirmados aqui, tomando como referência a hipótese de 2021. Algumas de nossas maneiras de recorrer à literatura nos cursos de licenciatura incluem exercícios em que, inicialmente, professores reconstróem suas relações com a leitura para além do que é mais comum como as afirmações seguintes: “eu gosto de ler” ou “eu não gosto de ler”. Trata-se, nestes casos, de ler integralmente um livro e não permitir que se afirme conhecer um autor pelo contato com alguns esparsos capítulos extraídos de sua obra. Partimos da óbvia, mas nem sempre lembrada, constatação do fato da leitura ser atividade nuclear em todos os níveis da escolarização. E de outra constatação também muito evidente: as relações que os docentes mantêm com os conhecimentos, as disciplinas escolares e a leitura sugerem em grande medida o sentido das experiências de ensino vivenciadas pelos alunos. Onde podemos dizer que os exercícios de reconstrução de elos com a leitura constituem oportunidades privilegiadas para reflexões acerca da natureza da docência. Podem ser oportunidades muito ricas para rememorações de experiências inaugurais, de episódios significativos e de reflexões sobre como se configuram no próprio trabalho com os alunos essa dimensão do que está envolvido nas exigências e no prazer de ler. Quase sempre tais produções incluem também recordações sobre livros que marcaram as vidas dos sujeitos, em momentos diversos, e opiniões que problematizam um pouco o tempo vivido e suas conexões com a situação no momento que escrevem sobre a questão. Passemos a elas.

3 Exercícios pedagógicos em dois tempos: década de 1980

Este recurso à literatura nas situações de educação docente universitária, na modalidade desenvolvida no decorrer dos anos 1980, originou-se de uma insatisfação muito

antiga para com a bibliografia usada principalmente na disciplina Didática. O que se lia, na maioria dos casos, eram textos de marcado teor prescritivo e apresentados como deduções necessárias de princípios da Psicologia ou da Sociologia, por exemplo. A tentativa de oferecer padrões de ação sob a forma de planejamento e procedimentos tornava, por si só, essa bibliografia simplista e destinada a poucos efeitos. A compreensão desses limites foi possível também ao se tentar compreender a produção de conhecimentos sobre ensino e o estatuto dos discursos pedagógicos no quadro das ciências humanas. A opção de valer-se de textos literários foi, de um lado, proveniente de um gosto pessoal constituído desde cedo na própria história de vida e de esforços para entender também o gênero de conhecimentos que tais textos poderiam favorecer.

Uma das tentativas mais antigas feitas, no ensino de Didática no sentido acima aludido para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, foi a do recurso à obra de Elias Canetti (1987), *A língua absolvida*. Primeiro volume de uma trilogia autobiográfica, neste ele narra os anos iniciais de sua educação familiar e escolar.³ No momento da indicação do livro pedia-se aos alunos que atentassem para o que dizia respeito a estes aspectos e os analisassem produzindo um ensaio que seria o trabalho para a avaliação. Ao longo de poucos semestres foram se afigurando as feições também autobiográficas que os ensaios assumiam e as reflexões potencialmente ricas que desencadeavam. Desse investimento resultou não só a confirmação e o fortalecimento das hipóteses iniciais como também o reconhecimento de que os trabalhos dos alunos delineavam seu interesse por elementos ligados tanto à formação em sentido amplo quanto à vida escolar, seus espaços institucionais, as relações pedagógicas, os êxitos e os fracassos de percursos de escolarização, dentre mais. Assim foi que a identificação de eixos ordenadores para a produção das análises e reflexões pode ir se apurando para permitir maior alcance de compreensão e efeitos positivos não previstos inicialmente. As perspectivas abertas por essas iniciativas marcaram ainda o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca da memória, dimensão nuclear para se compreender os modos de produção e escrita de autobiografias e os efeitos sobre os autores dos escritos advindos da proposta que fazíamos.

A constituição do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE)⁴ (composto por algumas professoras da FEUSP) foi oportunidade para a concretização de muitas iniciativas formativas junto a educadores da rede pública do estado de São Paulo. Nestas, uma parte importante tinha seu começo em leituras de obras da literatura e, prin-

³ Um ensaio de análise das aproximações entre este livro e as questões pedagógicas foi feito em Catani (1990-1991) sob o título *Pedagogia e museificação*.

⁴ Conf. CATANI, D. B. *et al.* (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 1997. O grupo que se formou contou, no início, com Denice Catani, Belmira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa e Maria Cecília Cortez C. de Souza.

principalmente, excertos de obras de Graciliano Ramos, Zélia Gattai, João Ubaldo Ribeiro, dentre outros incorporados aos estudos e que revelaram também seus efeitos formadores. Um trabalho de natureza semelhante valeu-se da leitura de Canetti para potencializar a escrita de relatos de desenvolvimento pessoal em curso destinado a pessoas da chamada terceira idade. As questões discutidas a partir daí se beneficiaram ainda de novo interesse pelo modo como o tempo vivido, mesclava-se ao tempo presente no momento da escrita. E o fato de lidarmos com uma população de origens e formações muito variadas, nesse último caso, encaminhou as discussões em sentidos que ainda não haviam comparcido nas situações que conhecíamos. Vale assinalar que o Grupo de Estudos produziu diversas análises e a divulgação dos trabalhos em eventos e publicações fez florescer ainda mais a área e as possibilidades de desdobramentos na mesma perspectiva. Cabe, ainda, ressaltar que as produções ancoraram-se em experiências similares em trabalhos de diversos países (Portugal, Suíça, França e outros). As produções nesses países eram numerosas e concentravam-se na valorização das histórias de vida em formação, sem partir das obras literárias, mas direcionando-se para produções orientadas por memórias acerca dos percursos pessoais. Consistiam no desenvolvimento de atividades que foram pautadas pelo que se chamou de método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 1988). Tais trabalhos foram importantes para o que se fazia aqui e tiveram como traço distintivo, principalmente, preservar o ponto de partida em obras da literatura, ainda que o entendimento dos processos e relações ligados às atividades tenha exigido incursões sobre todo um território que conecta memória, individual e coletiva, histórias de vida, ficção, autoficção, obra autobiográfica e educação. Pode-se dizer que hoje uma imensa diversidade e riqueza de trabalhos e problematizações desenvolvem-se no Brasil e noutros países, na direção acima referida.

O recurso a estas formas de trabalho rapidamente exigiu que fossem desentranhados os alicerces que sustentam a ideia, ou seja, questões como as da memória, histórias de vida e (auto)biografias. Nesse quadro, pudemos mobilizar o fato do próprio GEGOMGE contar com integrantes de áreas disciplinares como História da Educação, Psicologia e Didática e assim manter sempre uma obrigação de beneficiar os estudos a partir de perspectivas múltiplas, mantendo a convergência necessária para o entendimento e a invenção de novas práticas pedagógicas. A perspectiva de gênero foi ingrediente estruturante nesse trabalho. Parece bom sublinhar ainda que, os estudos acerca da memória (familiares ao grupo dadas as conexões com a História da Educação) estenderam-se e desdobraram-se nas tentativas de poder, também, partilhar com os sujeitos em formação as implicações acerca da constituição da memória individual e coletiva e suas ligações com as histórias que se contam sob a forma de narrativas acerca de si e do outro. Assim, conforme avançávamos nessa direção, nos obrigávamos a questionar os modos de estruturar e comunicar as histórias de formação e também de trabalhar sem deixar de lado a natureza de tais

produções e suas injunções. Ou seja, serem concebidas no âmbito da vida escolar e sob a forma da escrita.⁵

O conjunto de preocupações acima referido, nos permitiu e aos alunos um auxílio na compreensão da complexidade das dificuldades e das potencialidades relativas à escrita das narrativas dos anos oitenta do século passado à atualidade caminhou-se bastante nesse sentido e importa, ainda assim, lembrar que na origem e no desenvolvimento de que veio estiveram as reflexões ligadas à leitura de obras literárias e os múltiplos questionamentos sobre sua presença na educação de professores.

4 Exercícios pedagógicos em dois tempos: década de 2020

Passemos agora ao segundo tempo dos exercícios pedagógicos discutidos neste texto. A iniciativa parte de uma memória marcante da leitura de *A língua absolvida* (1987), de Elias Canetti, a qual fecundou certa maneira de apropriação das experiências formativas vivenciadas no curso de Pedagogia, bem como das aproximações que viriam a ser feitas entre trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional e práticas de leitura. Nesse sentido, a descrição apresentada a seguir explora uma possibilidade de apropriação das formulações sobre ensino e aprendizagem na universidade arquitetadas pela iniciativa descrita anteriormente.

Aqui são feitas referências a um projeto concretizado entre fevereiro e dezembro de 2021, envolvendo duas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. Foram acompanhados dois professores, os quais lecionavam em turmas do Ensino Fundamental II. O projeto buscava criar um espaço de formação docente – inicial e continuado – marcado pela inovação pedagógica em torno das maneiras de ensinar que enfatizassem as relações com a linguagem como elemento fundamental da escolarização. Naquela ocasião, tornava-se necessário elaborar aulas sugestivas para pessoas em diferentes momentos de suas formações e, simultaneamente, acompanhar seus desafios práticos nas tentativas de mobilizar seus próprios recursos formativos no cotidiano escolar. Havia, portanto, dimensões inesperadas que marcaram o projeto bem como a necessidade de pensar a respeito de ações a partir dos problemas pedagógicos que surgiam no decorrer das atividades. Diante de tais características, a leitura dos textos em que Audre Lorde (2020) falava sobre a elaboração de suas próprias aulas em Universidades ou nas escolas norte-americanas e,

⁵ As referências aos teóricos mobilizados nos diversos territórios disciplinares chegam à história, à sociologia, à psicologia e à pedagogia. Enumerá-los aqui não é o caso; porém cabe lembrar brevemente, dentre outros, as questões indicadas por Bourdieu n' *A ilusão biográfica*, as contribuições de Ricoeur acerca do tempo, memória e relato. E ainda, Lovisolo em seu estudo acerca da *Memória e formação dos homens* e, sem dúvida, o papel estimulante do CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica e suas publicações no Brasil.

também, sobre seu processo de escrita foram sugestivos para a organização das atividades. Uma das passagens mais marcantes foi:

Um escritor é, por definição, um professor. Ainda que eu nunca mais venha a dar outra aula, cada poema que escrevi é um esforço de compor um fragmento de verdade baseado em imagens da minha experiência [...] dessa forma, todo poema que escrevo é, além de tudo, uma ferramenta de aprendizagem (Lorde, 2020, p. 103)

Audre Lorde (2020) considera que seus trabalhos como autora e como professora são semelhantes, sendo que o espaço de encontro entre eles é a dimensão da criação ou da autoria e a identificação entre seus poemas/aulas com sua experiência pessoal. Assim, para ela, todo escritor é um professor pelo que ele pode ensinar a partir de sua humanidade compartilhada em poesia. Do mesmo modo, pode-se assumir que todo docente também é um poeta pela natureza do trabalho pedagógico que exerce. Nesse sentido, a leitura de seus escritos, como sugere Carlos Reis, pela maneira como organizava um modo de conceber a aula e o encontro com os alunos, reaviva um certo espaço de ensino em que a criação artística representava o fazer docente. Tais proposições foram semeadas em terreno fértil, pois a busca pela formação como uma mobilização criadora já fazia parte das questões que nortearam o curso de Pedagogia frequentado (Catani, 2010). Relativamente à formação universitária para a docência, não podemos desconsiderar que, por vezes, as aulas parecem favorecer contatos com um conjunto de conceitos que a despeito de comporem traços dos saberes pedagógicos, não se configuram em apropriações significativas a partir das quais os professores possam tomá-las como referências para suas práticas. Seria preciso, no entanto, promover nos cursos universitários circunstâncias favoráveis à iniciação dos estudantes nos conhecimentos pedagógicos de modo que pudessem desenvolver um pensamento inventivo e criador. Desse modo, os conhecimentos não seriam uma lista de conceitos a serem memorizados ou prescrições metodológicas dogmáticas. Para tanto, seria bom propiciar:

[...] situações em que os indivíduos discutem suas práticas, sua história de formação e suas relações com os conhecimentos, nas situações nas quais se defrontam com múltiplas histórias e modalidades pessoais de relações com a realidade (Catani, 2007/2008, p. 156).

A iniciativa que se descreve busca o espaço ficcional de modo a propiciar tais aproximações. Nesse sentido, em diálogo com o que propõe Carlos Reis (2002), Philippe Meirieu (1999) sustenta que a linguagem ficcional apresenta tensões fundadoras do ato educativo, ou seja, aspectos que configuram a natureza do trabalho pedagógico, tais como dilemas morais, desafios sociais e de aprendizagem, ou seja, tudo o que envolve a complexidade de

se incumbir da formação de outra pessoa. Em diálogo com Anne-Marie Chartier e Jacquet-Francillon, Philippe Meirieu (1999) afirma que a ficção elabora formas escritas que fazem existir e dão valor e sentido à prática educativa de maneira tão eficiente quanto a discursividade científica. No entanto, ao fazerem isso no interior de experiências de fruição que se aproximam tanto da nossa racionalidade quanto dos nossos sentimentos, elas acionam, no nosso entender, as modalidades pessoais de relação com a realidade, como afirma Denice Catani (2007/2008).

Como destacamos anteriormente (Amparo, 2024), as potencialidades da linguagem literária, por um lado, dizem respeito ao tipo de implicação do leitor que essa organização da linguagem favorece, mobilizando sua familiaridade com a escrita, seus valores, formas de classificar a realidade e a si mesmo; por outro lado, isso se deve à natureza dos conhecimentos pedagógicos, tanto em sua elaboração quanto em sua integração, que envolvem uma aproximação entre as histórias ficcionais e pessoais e são acionados na produção de sentidos para a leitura, consolidando um certo pensamento pedagógico bem como a possibilidade de se pensar em formas de ensinar que respeitem suas características. Assim, no interior do projeto, buscava-se insistir no entrelaçamento entre o conhecimento pedagógico, a formação de professores e a literatura.

Inicialmente, a apropriação de tais proposições levaram à produção de uma maneira de trabalho propício à concretização dessa perspectiva. Foram formados três Grupos de Trabalho (GT's), um deles sediado na própria universidade, agregando todos os participantes do projeto, os quais se reuniam quinzenalmente. Além deles, em cada escola formou-se um GT, composto pelo professor integrante do projeto, seus alunos e uma estudante de graduação. A iniciativa promoveu um movimento circular em que os problemas de ensino advindos do trabalho cotidiano eram debatidos a partir dos conhecimentos disciplinares de modo que se pudesse elaborar maneiras de enfrentá-los. A proposta permite pensar sobre a natureza das articulações entre conhecimentos científicos e a consolidação de disposições docentes que auxiliem na compreensão dos nossos problemas relativos à escola e aos processos formadores. Ao lado de tais inquietações podemos acrescentar as de José Mário Pires Azanha (2006), para quem o exercício profissional ao ocorrer em uma instituição específica que é o mundo escolar, “[...] entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança” (Azanha, 2006, p. 19), exige para a sua melhoria o reconhecimento da especificidade institucional caracterizada pelos valores e história da instituição. Logo, quando se pensa em como propor práticas de formação de professores que levem à mobilização criadora, compreendemos que também é preciso levar em conta que tal criação ocorre em uma dada circunstância institucional, vivenciada por sujeitos cujas histórias pessoais e trajetó-

rias educativas são engajadas no ato de ensinar, as quais precisam ser necessariamente consideradas em situações educativas.

Se assumirmos os educadores como corpo profissional que, pela via da profissionalização, incorporam e colocam em ação configurações específicas de relação com o saber associadas à forma escolar de transmissão cultural, os desafios vivenciados pelos docentes participantes da experiência de ensino incidem diretamente no cerne do processo de escolarização. Ao conceituar a forma escolar, Guy Vincent (1980) afirma que a escola é um tipo específico de socialização que sintetiza um princípio de incorporação particular. Para o autor, ela está marcada pelas feições do exercício de poder que delinea, pela organização temporal e espacial e, também, por meio da relação com os saberes, que constituem princípios educativos. Uma vez instituída, configura-se um espaço pedagógico particular que exige dos mestres modos de fazer específicos. Por exemplo, condução da turma, animação da sala, parcelamento dos saberes, controle e emprego do tempo, entre outros. Colabora-se, assim, para a configuração de imagens do bom professor e da excelência pedagógica associadas a isso. Tais modos de fazer são intimamente relacionados à linguagem, aspecto estruturante da escolarização (Vincent, Lahire, Thin, 2001). Em razão disso, quando pensamos na docência, devemos considerar que a aprendizagem do exercício profissional requer, por um lado, uma aproximação às lógicas escriturais escolares e, por outro lado, a docência que será construída em íntima relação com a linguagem. Por conseguinte, os problemas relacionados à linguagem na escola, ou seja, as práticas de escrita, de leitura e de oralidade dizem respeito aos modos de configuração da forma escolar e às modalidades de ensino que a engendram, levando em conta que delas decorrem especificidades da atuação profissional.

A partir dessas questões, seria necessário propor iniciativas que pudessem engajar sujeitos – em diferentes momentos da vida – considerando suas relações com a profissão e com os saberes pedagógicos. De algum modo, pretendeu-se instaurar um espaço pedagógico marcado pela criação poética. Para tanto, inspirando-nos nas aulas conhecidas como estudante nos cursos de Didática na graduação, foram lidos textos autobiográficos e diários para a reflexão a respeito da leitura e da escrita. Os livros de Françoise Ega e de Carolina Maria de Jesus foram fundamentais nesse momento. No caso da autora brasileira, lemos trechos de *Quarto de despejo* (2020), em que Carolina Maria de Jesus conta de seu dia a dia na favela do Canindé e suas práticas de leitura e de escrita. No caso da escritora francesa de origem martinicana, lemos trechos de *Cartas a uma negra* (2021), obra inspirada pela leitura do livro da escritora brasileira, como o seguinte:

Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos leem você por curiosidade, já eu jamais lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço, e tanto é assim que as outras pessoas, por mais indiferentes que sejam,

ficam impressionadas com as suas palavras. Faz uma semana que comecei estar linhas, meus filhos se agitam tanto que não tenho muito tempo para deixar no papel o turbilhão de pensamentos que passa pela minha cabeça (Ega, 2021, p. 5).

A leitura e posterior produção de textos autobiográficos foi momento importante pois eles retomaram suas próprias memórias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que conheciam mulheres que liam e escreviam em situações pouco favoráveis ou reconhecidas nas instituições formativas – seja na escola ou na universidade. A obra de Françoise Ega (2021) foi muito importante nesse tipo de movimento, tanto pelas condições de leitura e de escrita que vivenciava, quanto pelo diálogo proposto por ela com Carolina Maria de Jesus. Ao escrever diretamente para a escritora brasileira, Françoise Ega fornecia indícios sobre a existência de um espaço de trocas e de circulação entre escritores e escritoras, cujas relações com a cultura escrita não reproduziam a imagem consagrada na cultura escolar. Ao falarem sobre ler no ônibus, escrever sentadas no chão, esperar os filhos estarem na escola ou dormindo para conseguirem escrever, encontrar papéis jogados no chão, disputar lápis e cadernos com as crianças, entre outros, foi-se configurando a percepção da existência de diferentes formas de ser leitora e escritora. Na medida em que as autoras trouxeram figuras de leitoras e de escritoras dissonantes, os professores começaram a se sentir autorizados a falarem também acerca de suas apropriações da cultura escrita, marcadas frequentemente por relações não sacralizadas com ela. Simultaneamente, a experiência de possuírem um conjunto de referências culturais às quais recorrer ficou mais evidente. Além disso, a própria experiência de conhecer mulheres negras intelectuais trouxe pontos de reflexão que mobilizaram a construção de letramentos raciais das docentes participantes do projeto. Uma delas:

Na infância e na adolescência, as histórias contadas pelos livros didáticos a que tive acesso sobre a história das mulheres e homens negros escravizados eram de uma narrativa e escrita muito “duras” e desestimulantes. Os momentos de estudo enfatizavam o negro como insolente, preguiçoso, que se deixou escravizar, sem cultura, sem vínculo familiar, porque foi separado da família. Analfabeto, adequado para o trabalho braçal e doméstico, sem religião e, ao mesmo tempo, adepto a uma religião de feitiçaria. [...] Eu não gostava das aulas de História nos momentos em que o assunto era o da escravidão. Sentia um imenso holofote em minha direção. Eu e os meus colegas de classe negros éramos o foco dos comentários. Os olhares voltavam-se para nós, e todos ficavam à espera de uma explicação que não tínhamos (Entrevistada 1, 2021, s/p).

A escrita de si na reflexão a respeito dos problemas relacionados à leitura na escola ganhou importância nas discussões empreendidas. Simultaneamente às circunstâncias em que as representações de escritora e de leitora se ampliavam, tratava-se de uma hipóte-

se de inscrição no espaço literário e na produção intelectual das escritoras. Este aspecto é de extrema importância nessa experiência educativa porque, por vezes, pessoas cujas referências e práticas culturais não coincidem com as parcelas da cultura mais valorizadas no espaço escolar e universitário vivenciam a formação pela incorporação da posição de deslocamento, falta ou insuficiência, como se não soubessem nada ou como se aquilo que soubessem não tivesse valor (Amparo, 2021, 2023; Silva, 2023).

As reflexões favorecidas por meio da leitura de obras ficcionais e da escrita de textos autobiográficos desencadearam certas maneiras de se realizar elaborações pedagógicas. Os professores delinearão certas concepções de alguns problemas pedagógicos vivenciados em momentos de formação escolar ou mesmo em espaços de trabalho. No espaço de ensino que se delineava, marcado pela rememoração de relações pessoais com a leitura e a escrita bem como pelo interesse a respeito das práticas culturais cotidianas, algumas iniciativas buscavam discernir as peculiaridades das aproximações entre os alunos e a cultura escrita. Nesse sentido, se percebe que a mobilização criadora, segundo as características indicadas no texto, também depende das possibilidades de reconhecimento e de identificação com as obras, autores e exemplos escolhidos. Nisso consiste um dos desafios contemporâneos da formação de professores, considerando, como afirma Audre Lorde que “o modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina” (Lorde, 2020, p. 105). Ademais, parece-nos que por meio da interpretação literária, exercita-se um certo modo de reflexividade própria do pensamento científico, que opera por meio da construção de hipóteses, esforços analíticos e, sobretudo, exercícios interpretativos (AMPARO, 2024). Evidentemente, não se defende qualquer tipo de uso prescritivo da literatura como instrumento formativo. Ao contrário, interessa-nos insistir na investigação da ficção como uma alternativa formativa que coloca os docentes diante da própria natureza do conhecimento pedagógico, o qual tem relação com a possibilidade de integrar os conhecimentos e mesmo as fases da carreira em suas histórias de vida e de formação.

5 Considerações finais

A linha de continuidade que une os exercícios pedagógicos apresentados neste texto, a despeito da distância temporal em que tiveram lugar, pode ser vista como uma aposta na revitalização de questionamentos acerca da ação discente. Podem também ser concebidas como um apelo à valorização da dimensão relacional da educação. Relações que se espraiam para além dos papéis esperados e explicitados pela aproximação de professores e alunos para fincar raízes na vida escolar que os envolve e molda, igualmente, as aprendizagens e relações com os conhecimentos disciplinares ou não. Uma tal aposta ancora-se, como se procurou mostrar, no reconhecimento da literatura e a invenção de si como direitos de todos.

A linguagem literária, desse modo, pode fecundar relações férteis entre os docentes e a profissão bem como com os saberes pedagógicos, compreendidos não como um conjunto de prescrições apresentadas como condições para a obtenção do êxito pedagógico. O artigo buscou explorar a especificidade da formação docente e dos saberes atrelados a ela, ou seja, como conhecimentos cujas regras – sejam os conhecimentos das realidades sociais, sejam os científicos – possuem regras e uma história, cuja apropriação e, portanto, familiaridade pode favorecer modos desejáveis de formação docente. Quais seriam, assim, os elementos para que isso ocorresse? Os exercícios descritos ao longo do artigo apresentaram formas que, embora compartilhem alguns aspectos fundamentais, buscaram se relacionar, em momentos distintos, com os estudantes, demandas educativas, realidades institucionais, entre outros, que variam ao longo do tempo. Persiste, no entanto, nos dois casos, a aposta no espaço pedagógico elaborado pela ficção, a valorização da intimidade intelectual que se cria em seu interior e as apropriações pessoais de tais saberes em situações formativas. Objetivava-se ressaltar, mais uma vez, a importância da criação de vínculos entre traços das biografias dos sujeitos envolvidos, suas trajetórias formativas e categorias pessoais de percepção e de apreciação da realidade.

Os textos ficcionais, nesse sentido, configuram-se em produções que ao retomarem a experiência da realidade instauram outras realidades, no espaço do pensamento e da compreensão, por meio da escrita. A aproximação com a linguagem artística, nesse sentido, retoma a necessidade do cultivo da atenção entre os docentes, de modo que ao se aproximarem das tensões constitutivas da formação, possam desenvolver o sentido de cuidado do mundo, aspecto fundamental ao trabalho educativo. Também nisso, como afirmamos ao longo do texto, a mobilização da linguagem literária no interior de processos formativos favorece uma forma de reflexividade que permite aos docentes retomarem suas próprias circunstâncias de escolarização ou classificações a respeito da cotidianidade escolar estruturantes de uma percepção multifacetada, em que perceber as especificidades da posição discente é constitutiva da experiência formativa.

Mediante o contato com as criações discursivas ficcionais acerca de sujeitos, objetos e classificações próprios da vida escolar, investe-se em uma ideia de formação que potencialize a iniciativa criadora de alunos e professores por meio das projeções possíveis diante das situações escolares e sociais mais amplas. Que a possibilidade de imaginar as relações sociais mantidas na escola de outras maneiras é desejável aos professores e mesmo aos estudantes, não se questiona. As iniciativas destacadas ao longo deste texto chamam atenção, assim, para formas de ensinar em que se tentou tecer aproximações entre a vida escolar, trajetórias pessoais e textos ficcionais de modo a dar relevo as articulações entre saberes pedagógicos e linguagem literária, criando uma cultura que possibilite dar atenção a dimensão inventiva na formação docente e na produção de conhecimentos em educação.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães de areia**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

AMPARO, Patrícia Aparecida do. Um encontro entre ficção e formação de professores em Shirley, de Bernardine Evaristo. IN: PASSEGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. (Orgs.) **Vidas escritas: interrogações sobre narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2024.

AMPARO, Patrícia Aparecida do. Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de percepção e de esquecimento. **Revista USP**, [S. l.], n. 137, p. 59-72, 2023. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.i137p59-72](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i137p59-72). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/214189>. Acesso em: 22 dez. 2023.

AMPARO, Patrícia Aparecida do. **Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar**. Curitiba, Appris, 2021.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. IN: _____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

CATANI, Denice Barbara. Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 137, p. 15–30, 2023. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.i137p15-30](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i137p15-30). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/214185>. Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. IN: ABRAHÃO, Maria Helena M.B; BRAGANÇA, Inês F. S.; ARAÚJO, Mairce S. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista** [online]. 2010, n. 37 [Acessado 12 Novembro 2021] , pp. 77-92. Disponível em: Epub 30 Nov 2010. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200006>.

CHARTIER, A. M. Leitura escolar - entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*. set/out/nov/dez, n. 0, p. 17-52, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra: narrativa antilhana**. São Paulo: Todavia, 2021.

ENTREVISTADA 1. [dez. 2021]. Entrevistadora Patrícia Aparecida do Amparo. São Paulo, 2021. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Relatório final do projeto Práticas de cultura oral e escrita nas escolas de Educação Básica: um diálogo entre escola e Universidade.

- VINCENT, Guy. **L'école primaire française: Étude sociologique**. Lyon, França: Presses Universitaires de Lyon; Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1980.
- LORDE, Audre. **Sou sua irmã**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- MEIRIEU, Phillipe . **Des enfants et des hommes: Littérature et pédagogie** (Collection Pédagogies). Paris: ESF Éditeur, 1999. Disponível em: https://meirieu.com/ARTICLES/litterature_et_pedagogie_tout.htm. Acessado em 03 de março de 2024.
- CHARTIER, A. M. Leitura escolar - entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**. set/out/nov/dez, n. 0, p. 17-52, 1995.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2020.
- LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de l'“échec scolaire” à l'école primaire**. Lyon: PUL, 2000.
- LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- MEIRIEU, Phillipe . **Des enfants et des hommes: Littérature et pédagogie** (Collection Pédagogies). Paris: ESF Éditeur, 1999. Disponível em: https://meirieu.com/ARTICLES/litterature_et_pedagogie_tout.htm. Acessado em 03 de março de 2024.
- MEIRIEU, P. O que é aprender? _____. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORRISON, Toni. **A fonte da autoestima: ensaios, discursos e reflexões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, Depto de Recursos Humanos e da Saúde, 1988.
- PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Nobel, 2010.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 2020.
- SILVA, Batista da. Fora do lugar: por uma compreensão do sofrimento na escola. **Revista USP**. São Paulo. n. 137. p. 31-44, abril/maio/junho, 2023.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.7-47, 2001.

MINIBIOGRAFIA

Denice Barbara Catani

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP. E-mail: dbc@usp.br

Patrícia Aparecida do Amparo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, com estágio doutoral na École Doctorale EPIC (Education, Psychologie, Information et communication) - Universidade Lumière Lyon 2 (França). Docente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da USP e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. E-mail: patricia.amparo@usp.br