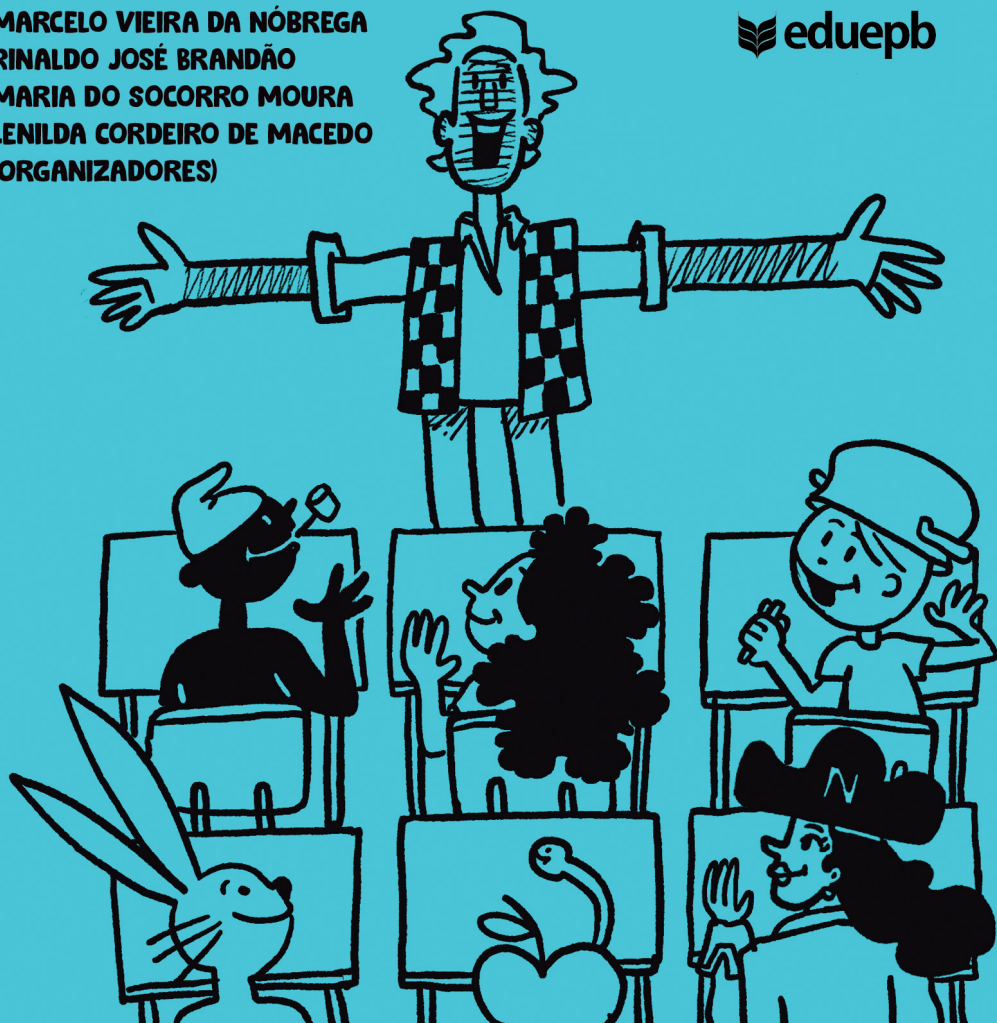


LEITURAS CRÍTICAS E ABORDAGENS NA ESCOLA: A OBRA DE ZIRALDO EM PERSPECTIVA

MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA
RINALDO JOSÉ BRANDÃO
MARIA DO SOCORRO MOURA
LENILDA CORDEIRO DE MACEDO
(ORGANIZADORES)

 eduepb





Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Celia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Marcelo Vieira da Nóbrega
Rinaldo José Brandão
Maria do Socorro Moura Montenegro
Lenilda Cordeiro de Macedo
(Organizadores)

LEITURAS CRÍTICAS E ABORDAGENS NA ESCOLA: A OBRA DE ZIRALDO EM PERSPECTIVA



Campina Grande - PB
2025

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Editorial

Eli Brandão da Silva

Assessoria Técnica

Thaise Cabral Arruda

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

L533 Leituras críticas e abordagens na escola [recurso eletrônico]
: a obra de Ziraldo em perspectiva / organização de
Marcelo Vieira da Nóbrega ... [et al.]. – Campina
Grande : EDUEPB, 2025.
114 p. : il. color. ; 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5221-055-5 (Impresso)

ISBN: 978-65-5221-056-2 (3.060 KB - PDF)

ISBN: 978-65-5221-054-8 (3.098 KB - Epub)

1. Ziraldo - Crítica Literária. 2. Literatura Brasileira. 3.
Letramento Literário. 4. Literatura na Escola. 5. Literatura
Infantil. I. Nóbrega, Marcelo Vieira da. II. Brandão,
Rinaldo José. III. Montenegro, Maria do Socorro Moura.
IV. Macedo, Lenilda Cordeiro de. V. Título.

21. ed. CDD B809

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva - CRB - 15/483

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS , 7

UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL A VERY CRAZY TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL EVALUATION, 13

Lucimary do Nascimento

Marcelo Vieira da Nóbrega

UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: UMA ANÁLISE DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A VERY CRAZY TEACHER: AN ANALYSIS OF TEACHER IDENTITY IN THE CONTEXT OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, 29

Fernanda Pereira Calisto

Jocelma Justino Cruz Araújo

Marcelo Vieira da Nóbrega

AFRO-LETRAMENTO: O USO DA LITERATURA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA AFRO-LITRERACIDAD: EL USO DE LA LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LA CULTURA AFRO-BRASILEÑAS, 41

Esp. João Paulo Ferreira da Silva (NEABI/UEPB/Guarabira)

Dr. Waldecir Ferreira Chagas (NEABI/UEPB/Guarabira)

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO UMA PROFESSORA MUITO
MALUQUINHA (ZIRALDO)
LITERACY AND LITERACY:
REFLECTIONS ON THE BOOK A VERY CRAZY TEACHER
(ZIRALDO), 59**

Raquel Pirangi Barros

Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

**O LUGAR DE MUNDO DO SUJEITO À LUZ DE FLICTS, DE
ZIRALDO
THE SUBJECT'S PLACE IN THE WORLD IN THE LIGHT OF
FLICTS, BY ZIRALDO, 71**

Ariane Vitória Paulino de Medeiros

Matheus Kennedy Henriques de Macêdo

Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

**LETRAMENTO LITERÁRIO, T.E.A. E A INCLUSÃO: UMA
REVISÃO ANALÍTICA A PARTIR DA OBRA *FLICTS*, DE
ZIRALDO
LITERACIDAD LITERARIA, TEA Y LA INCLUSIÓN: UNA
REVISIÓN ANALÍTICA A PARTIR DE LA OBRA *FLICTS*, DE
ZIRALDO, 85**

Thayná Souto Batista

Profº Drº Marcelo Vieira da Nóbrega

**A OBRA DE ZIRALDO, A SALA DE AULA E OS DIREITOS
HUMANOS: DIÁLOGOS (I) EMERGENTES CONTRIBUIÇÕES
THE ZIRALDO'S WORK, THE CLASSROOM AND THE
HUMAN RIGHTS: DIALOGUES IMMERSIVE AND EMERGING
CONTRIBUTIONS, 97**

Evanda Helena Bezerra Sobral

Lenilda Cordeiro de Macêdo

Marcelo Vieira da Nóbrega

PALAVRAS INICIAIS

NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI, É IMPRESCINDÍVEL QUE OS ESTUDANTES sejam inseridos em práticas diversificadas de leitura, com uma variedade de textos verbais e visuais, em diferentes níveis de complexidade. Nessa perspectiva, poucos artistas brasileiros foram tão versáteis em sua produção como Ziraldo Alves Pinto, natural do município de Caratinga-MG, e falecido ano passado, em 06 de abril de 2024, aos 91 anos. Jornalista, dramaturgo, desenhista, escritor, caricaturista, chargista, pintor e cronista, Ziraldo ganhou notoriedade com trabalhos que unem qualidade estética e visão crítica da realidade.

Dentre as principais obras, destacam-se *A Turma do Pererê* (1960), primeiro gibi brasileiro produzido por um só autor; *Flicts* (1969), que explora o tema da diversidade e da inclusão, através da trajetória de uma cor rara que procura ser acolhida pelas demais cores do mundo; *O Menino Maluquinho* (1986), centrado na história de um garoto peralta, cujo comportamento e experiências de vida demonstram que em vez de maluquinho o menino era, na verdade, feliz. Muitos dos trabalhos de Ziraldo apresentam, especialmente, linguagem e ilustração singulares, um diálogo criativo com produções visuais e escritas dos mais diversos autores, e apostam no humor para potencializar a dimensão lúdica do texto. Dessa maneira, a produção do autor também configura um espaço fértil para a “escolarização adequada da literatura” (Soares, 2006), pois propicia a imersão dos estudantes em um universo estético rico para a formação de leitores.

Por outro lado, urge aqui historicizar um pouco acerca da força emergente da chamada Literatura Infantil. Passearemos rapidamente pela velha Europa.

A Literatura Infantil europeia começa a delinear-se no início do

século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os famosos *Contos da Mamãe Gansa*. Antes não se escrevia diretamente para a criança, visto que inexistia a ideia de infância: “a criança era tratada como um adulto em miniatura, cujo período de imaturidade deveria ser encurtado” (Garcia, 2007, p. 1).

No início do século XIX, uma nova postura no que se refere à criança é inaugurada. Ela passa a ser vista em suas diferenças em relação ao adulto, e, diante do modelo burguês em ascensão, a ser considerada um indivíduo que necessita de instrução formal, com o objetivo de produzir mão-de-obra para o capitalismo emergente. Nesse contexto de preocupação em formar um adulto desejável socialmente, apto às demandas morais e do trabalho, surge uma literatura direcionada à criança com fins educativos.

No Brasil, os primeiros escritos associados à infância¹ se orientam por uma voz adulta que compartilha com a criança conselhos e ensinamentos para o seu próprio amadurecimento. De acordo com Camargo (1999), o paradigma moral e cívico teve hegemonia no país até o surgimento do paradigma estético, a partir da publicação de obras como *O menino poeta* (Lisboa, 1943), *Ou isto ou aquilo* (Meireles, 1964), e *A arca de Noé* (Moraes, 1970). Neste grupo, os textos, pelo trabalho estético realizado, não dialogam exclusivamente com as crianças, pois são passíveis de serem atualizados com grande proveito no universo de quaisquer leitores, inclusive adultos.

Por conseguinte, as obras que respeitam o seu público trazem em seus textos o potencial de oportunizar ao leitor uma ampla possibilidade de atribuição de sentidos àquilo que lê. Ao possibilitar essa ampla atribuição de sentidos, as obras, inexoravelmente, abrem brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, afastando-se de um discurso puramente monológico e hegemônico, como ocorria tradicionalmente na literatura infantil no Brasil, no final do século XIX às primeiras décadas do século XX.

Dessa maneira, enquanto espaço de experimentação de linguagens e

1 Luis Camargo (1999) atribui a Alvarenga Peixoto (1744-1792) e Bárbara Heliodora (1759-1819), sua esposa, a autoria do soneto “Amada filha” e “Conselhos a Meus Filhos”, respectivamente. Ambos os poemas traziam evidente preocupação moral e dispensavam à literatura uma função pedagogizante.

experiências singulares, é inegável o papel formador da literatura. Esta, segundo Candido (2002, p. 83), tem “poder formar, mas não segundo a pedagogia oficial[...]. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica[...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, suas luzes e sombras.”.

Diante da relevância de Ziraldo na cultura e literatura brasileira, bem como nas práticas de leitura realizadas dentro e fora das instituições escolares, este e-book, intitulado *LEITURAS CRÍTICAS E ABORDAGENS NA ESCOLA: A OBRA DE ZIRALDO EM PERSPECTIVA*, propôs-se a recepcionar artigos que enfocam a produção deste autor pelo viés da crítica literária e/ou da reflexão e prática docentes na escola básica, sob os mais distintos vieses epistemológicos.

Com efeito, a seguir sintetizam-se os sete artigos científicos aprovados e selecionados, de autoria de discentes (regulares e egressos) e docentes – da graduação ou pós-graduação (PPGFP), da UEPB – bem como pesquisadores(as) de outras instituições de ensino superior, que versaram acerca da produção ziraldiana à luz dos moldes supracitados.

Desta forma, no texto intitulado *AFRO-LETRAMENTO: o uso da literatura no processo ensino-aprendizagem de história e cultura afro-brasileira*, os pesquisadores João Paulo Ferreira da Silva (NEABI/UEPB/Guarabira) e Waldeci Ferreira Chagas (NEABI/UEPB/Guarabira) discutem sobre a obra literária enquanto recurso capaz de possibilitar aos professores/as ensinar história, cultura afro-brasileira e africana e a construção da identidade racial a partir do afro-letramento. Portanto, analisaram qualitativamente a obra de literatura infantil “O Menino Marrom”, de autoria do escritor brasileiro Ziraldo. Nesse esforço evidenciaram os elementos que compõem a personagem, os quais estão visíveis e invisíveis, visto a 1ª edição da obra ser dos anos 1980, e por estarem analisando-a em 2024. Para colaborar com essa pesquisa recorreram a alguns autores/as, a saber: Almeida (2018), Martins (2012), Schwarcz (1996) dentre outras/os.

Por sua vez, no artigo *O LUGAR DE MUNDO DO SUJEITO À LUZ DE FLICTS, DE ZIRALDO*, os pesquisadores Ariane Vitória Paulino de Medeiros, Matheus Kennedy Henriques de Macêdo e Silvanna Kelly Gomes de Oliveira analisam como o lugar de mundo é estabelecido em *Flicts*, obra de Ziraldo, tomando como aporte teórico

as contribuições de Hall (2006), Santos (2022) e outros autores. Discussões sobre identidade, sujeito e desterritorialização permearão a análise. Assim, refletem que a literatura infantojuvenil possibilita outras tantas reflexões de cunho social e filosófico que não estão circunscritas ao público infante. *Flicts*, escrito por Ziraldo e publicado inicialmente em 1969, apresenta uma discussão muito cara, especialmente ao chão da escola, ao tratar sobre valores como o respeito às diferenças e o reconhecimento das diversidades que nos constituem.

Já no manuscrito *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: reflexões acerca do livro Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo, os pesquisadores Raquel Pirangi Barros e João Batista Gonçalves Bueno investigam as práticas de ensino utilizadas pela Professora Maluquinha, bem como tratam da importância da formação de educandos letrados, críticos e autônomos, que reflitam sobre as questões sociais que os cercam, favorecendo práticas de letramento significativas. Os aportes teóricos utilizados embasam-se nos autores Delgado (2006), que discute sobre as vivências humanas; Larrosa (2002), trazendo contribuições sobre o conceito do saber da experiência; Freire (1989), destacando a importância da leitura e do conhecimento de mundo; Soares (2009), trazendo reflexões sobre a definição de alfabetização e letramento.

Em seguida, na pesquisa intitulada *LETRAMENTO LITERÁRIO, T.E.A. E A INCLUSÃO: uma revisão analítica a partir da obra flicts, de Ziraldo*, os autores Thayná Souto Batista e Marcelo Vieira da Nóbrega discutem o paradigma da inclusão à luz da obra *Flicts*, de Ziraldo, trazendo a perspectiva de letramento literário e inclusão no contexto de sala de aula. Propõem, com efeito, discutir temas como: inclusão, letramento inclusivo e autismo. Observam, desta forma, que o trabalho com o letramento inclusivo, através de obras literárias, promove uma maior reflexão acerca da inclusão e respeito às diferenças, desenvolvendo empatia, diversidade e aceitação. Destaca-se a relevância do tema na medida em possibilita uma gama de discussão na academia que, inevitavelmente, impacta a necessidade e importância da inclusão como premissa cidadã, além de possibilitar outros estudos.

Em outra perspectiva, no texto intitulado *A OBRA DE ZIRALDO, A SALA DE AULA E OS DIREITOS HUMANOS: diálogos (i)emergentes e contribuições*, os pesquisadores Evanda Helena Bezerra Sobral,

Lenilda Cordeiro de Macêdo e Marcelo Vieira da Nóbrega analisam a contribuição de algumas obras do escritor Ziraldo para a disseminação dos direitos humanos, dentre as quais destacam-se *Flicts*; *O Menino Maluquinho*; *Uma Professora Muito Maluquinha* e *O Menino da Terra*. Ademais, se utilizam da análise documental das normativas nacionais e internacionais, como a Declaração Internacional dos Direitos das Crianças, Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Concluem que as histórias contadas por Ziraldo ajudam a disseminar os direitos humanos, alcançando principalmente o público infantil e potencializando a utilização dos livros analisados no currículo escolar.

Sob novos enfoques, em *UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: uma análise da identidade docente no contexto da educação física escolar*, Fernanda Pereira Calisto, Jocelma Justino Cruz Araújo e Marcelo Vieira da Nóbrega analisam a representação das identidades docentes da Professora Maluquinha, de Ziraldo. Investigam como docentes de Educação Física se constroem enquanto sujeitos, exercendo seu papel no contexto escolar, a fim de construir sua identidade profissional. Para tal, apoiam-se em autores como Nóvoa (2009) e Foucault (2009) que discutem identidade docente de base, e as dimensões que dela circunscrevem: o discurso, experiências e as relações que o professor constrói com os saberes. Desse modo, evidenciam que a identidade docente pode ser investigada em textos literários a partir dos discursos a partir dos quais professores se constroem enquanto sujeitos, exercendo seu papel no contexto escolar.

Por fim, em *UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL* Lucimary do Nascimento e Marcelo Vieira da Nóbrega examinam a avaliação educacional sob a ótica da obra de Ziraldo, em *Uma Professora muito maluquinha*. A análise abrange a evolução histórica da avaliação, desde as antigas civilizações até a década de 1940, destacando as principais tendências pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Ademais, investigam a Avaliação Escolar à luz da obra ziraldiana, com ênfase nos princípios construtivistas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, sustenta-se em teóricos como Piaget (1970), Dalben (2005), Freire (2019), Libâneo (1989), Luckesi (2008;2024). Conclui-se que a professora era amante

da leitura, criativa, provocadora, rompeu paradigmas educacionais do sistema conservador e tradicional da época.

Que os(as) leitores(as) fluam e/ou levitem nas asas destas leituras com a mesma singeleza, beleza, humor, autenticidade, crítica e ironia com que o mestre Ziraldo pensou, teceu e soltou suas personagens pelo mundo afora nos diferentes temas com que versejou.

Os(as) organizadores(as)

INICIATIVA

GRUPEO (Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade)



PPGFP (Programa de pós-graduação em Formação em Professores).



UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL A VERY CRAZY TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL EVALUATION

*Lucimary do Nascimento²
Marcelo Vieira da Nóbrega³*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda alguns achados da nossa pesquisa em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente. A pesquisa inscreve-se no campo das Avaliações Educacionais, na perspectiva da obra de Ziraldo Alves Pinto, *Uma professora muito maluquinha*, publicada em 1995 pela Editora Melhoramentos.

As tendências pedagógicas⁴ evoluem ao longo das décadas e moldam

- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), especializada em Formação do Educador (UEPB), em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos PROEJA (UEPB) e graduada em Pedagogia (UEPB). E-mail: lucimary1894@gmail.com.
- 3 Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Mestrado Profissional - PRPGP/UEPB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), FALLA/PRPGP/UEPB. E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.
- 4 Recorro ao conceito proveniente da análise do pesquisador brasileiro José

a prática avaliativa, que se baseia na dinâmica de reflexão-ação-reflexão no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo explorar como essas práticas são representadas na obra *Uma professora muito maluquinha*. Analisaremos como as tendências pedagógicas da época influenciam as abordagens avaliativas descritas nela, dando ao leitor uma visão mais abrangente do cenário educacional brasileiro daquele período.

Este texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos um breve olhar sobre o autor Ziraldo Alves Pinto e seu legado. Em seguida, fazemos uma retrospectiva da Avaliação Educacional nas civilizações antigas, abordando os povos chineses, hebreus, gregos e a educação jesuíta do século XV. A análise continua com um panorama da Avaliação Educacional até a década de 1940. Logo depois, destacamos as tendências pedagógicas predominantes no cenário educacional brasileiro dos anos 1940, período em que *Uma professora muito maluquinha* estava em exercício. Finalmente, detalhamos a metodologia empregada, bem como a revisão bibliográfica, esta que permite ao pesquisador aprofundar-se nas análises do objeto de estudo e o suporte da literatura para a compreensão e interpretação crítica do tema. Em seguida apresentamos nossas conclusões.

2 ATRIBUTOS A UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA

Enaltecer o trabalho de Ziraldo Alves Pinto (1932-2024), um dos maiores escritores e ilustradores da literatura infantil brasileira, é reconhecer suas múltiplas facetas como jornalista, dramaturgo, desenhista, caricaturista, chargista, pintor e cronista — um verdadeiro artista polivalente.

Suas obras marcaram gerações, especialmente o público infantil, e sua contribuição para esse campo foi imensurável. Das suas obras o livro *O Menino Maluquinho*, publicado em 1980, foi o que mais se

Carlos Libâneo, “as tendências pedagógicas podem ser organizadas em dois conjuntos de pedagogias: a pedagogia liberal, que contempla as tendências tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e a pedagogia progressista, que se manifesta nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Especificamente na década 1940, o contexto educacional brasileiro está ligado a Pedagogia Tradicional e Renovada. (Cf. Libâneo, 2006.)

destacou. Esta história, divertida e cheia de aventuras, conquistou leitores de todas as idades e tornou-se um marco na literatura infantil. Outros de seus trabalhos notáveis incluem *A turma do Pererê* (1959), *Bichinho da maçã* (1982), *Menina Nina* (2002) e *Uma professora muito maluquinha* (1995). Seu legado permanecerá inesquecível na memória do povo brasileiro, e as futuras gerações reconhecerão a importância de sua contribuição para a cultura nacional.

Dentre as obras mencionadas, analisaremos *Uma professora muito maluquinha*, publicada em 1955 pela Editora Melhoramentos, sob a ótica da Avaliação Escolar. Esta obra é uma homenagem mesclada com a admiração infantil às professoras e educadoras, trazendo à tona os olhos e o imaginário das crianças e ampliando seu repertório cultural.

De acordo com a descrição do autor, a cidade onde a professora muito maluquinha reside é caracterizada por princípios conservadores e tradicionais, onde a moral e os bons costumes seguem rigorosamente as tradições, influenciando diretamente o cotidiano escolar.

A trajetória acadêmica da professora ocorreu em uma escola religiosa de abordagem tradicional. Foi criada por um tio padre de idade avançada e teve um amigo-irmão, que mais tarde se tornou padrego e inspetor da escola onde ela atuava como professora.

A jovem professora, bonita e inteligente, amava a leitura incondicionalmente. A sala de aula era um espaço propício para criar, inovar e tornar as aulas mais atrativas, promovendo um aprendizado coletivo. Seus alunos a admiravam e diziam: “Ela era uma professora inimaginável” (Zirardo, 1999, p. 11). Possuía virtudes incríveis, impossíveis de serem encontradas em qualquer outro ser humano, e era considerada a melhor professora do mundo. Como disse Alves (1994, p. 76), “o conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada”.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é um fenômeno que envolve múltiplos fatores e está presente na rotina humana desde os primórdios. É inato ao ser humano buscar meios para transformar sua própria natureza e resolver problemas cotidianos, viabilizando adaptações através de um processo contínuo de avaliação das práticas vivenciadas.

Nas civilizações antigas, especificamente no Oriente, as tradições eram baseadas na imitação e na oralidade. A avaliação referia-se aos procedimentos e critérios estabelecidos para alcançar objetivos desejados, como no Império chinês, que, há cerca de 3 mil anos, utilizava exames classificatórios para selecionar funcionários.

Na educação clássica grega, considerada o berço da pedagogia⁵, aprecia-se e reconhece-se a importância dos modelos teóricos, cognitivos, éticos e estéticos. O período clássico, que viu o surgimento de Sócrates, Platão e Aristóteles, é marcado pelas primeiras reflexões sobre a educação. Sócrates criou o método pedagógico do diálogo, envolvendo ironia e maiêutica, e sugeriu a autoavaliação como um processo essencial para alcançar a verdade plena. A busca pela verdade e pelo conhecimento propõe uma viagem introspectiva rumo à consciência e à capacidade interpretativa do indivíduo.

Já entre os povos hebreus, a família desempenhava um papel central na educação, e a Torá, também conhecida como Pentateuco, era o principal manuscrito sagrado. O ensino era ministrado por líderes religiosos, sacerdotes, profetas e escribas. A memorização dos livros sagrados e a oralidade eram fundamentais nos ensinamentos passados de geração em geração. As práticas avaliativas estavam integradas ao cumprimento dos princípios estabelecidos no Pentateuco, onde instruir e praticar eram aspectos indissociáveis; o que era ensinado era também aprendido e praticado.

Em Deuteronômio 6:6-9, escrito por Moisés, o 5º livro do Pentateuco, a educação hebraica é descrita com métodos e formas de transmissão expressos da seguinte maneira:

Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu

- 5 O termo pedagogia é de origem grega e deriva da palavra *"paidagogos"*, nome que era dado aos escravizados que conduziam as crianças à escola. Somente com o tempo, esse termo passou a ser utilizado para designar as reflexões que estivessem relacionadas à educação. A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, até porque é justamente na Grécia que tem início as primeiras reflexões acerca da ação pedagógica. Essas reflexões vão influenciar por séculos a educação e a cultura do ocidente. (Lobato, 2001, p. 34).

coração; tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, ao deitar-te, e ao levantar-te. Também as atarás como sinal na tua mão, e te serão por frontal entre os olhos. E as escreverás nos umbrais de tua casa e nas tuas portas” (Bíblia Sagrada, 1993, p. 133.)

Na Idade Média o estudo era privilégio de poucos. Apenas a elite e os sacerdotes tinham acesso ao conhecimento, que era limitado às instituições eclesiais, paróquias, catedrais e mosteiros. O ensino era centrado na teologia e não havia acesso aos clássicos. Os tesouros da cultura greco-latina eram guardados em bibliotecas, traduzidos para o latim, adaptados e reinterpretados à luz do cristianismo. Monges e copistas multiplicavam pacientemente os textos clássicos

A elite e os sacerdotes tinham acesso ao conhecimento. Os espaços para o ensino limitavam-se às instituições eclesiais, paróquias, catedrais e mosteiros. Todavia o ensino baseava-se na teologia e não se tinha acesso aos clássicos. Aranha (2006, p. 106) mostra-nos que guardavam nas bibliotecas os tesouros da cultura greco-latina, traduziam obras para o latim, adaptavam algumas e reinterpretavam outras à luz do cristianismo.

O cuidado educativo que a Idade Média dedica ao imaginário.... agregando ao aspecto religioso uma visão de mundo que sutilmente se difunde, modelando expressões e comportamentos, temores e esperanças, convicções e ações, como também o caráter autoritário, dogmático, conformista dessa ação educativa, da qual são depositárias as classes cultas e dotadas de poder. (Cambi, 1999, p. 148).

As crenças e concepções não eram questionadas, e a imposição do catolicismo e o temor reverencial faziam com que a educação fosse conduzida exclusivamente sob a ótica religiosa, respeitando e obedecendo aos dogmas sem divergências. A formação religiosa era o pilar central do sistema educativo jesuítico, que visava formar elites e fortalecer a

hegemonia cultural.

Neste contexto, a avaliação ocorria por meio de classificações e provas rigorosas, com monitoramento e testes de aptidão. As universidades enfatizavam a oralidade nas avaliações conduzidas por autoridades eclesiásticas e tribunais sob o comando da Igreja Católica, a qual era responsável pela disseminação do conhecimento educacional.

No cenário brasileiro, a educação foi profundamente influenciada pelos jesuítas, que promoviam a fé aliada ao ensino. No período colonial, a educação era voltada para adultos e baseada no estudo clássico e na catequização de povos brancos e indígenas. Os padres Jesuítas expandiram a fé católica em toda a colônia, fundando colégios onde desenvolviam uma educação clássica, humanística e acadêmica. Foi elaborado um regulamento geral dos colégios, conhecido como *Ratio Studiorum*. Franca (1952, p. 55-56) observa:

“Não duvido tampouco, que pela organização escolar, a Ordem tenha promovido eficazmente a difusão da cultura intelectual, e, em particular, o conhecimento das línguas clássicas nos países católicos, onde os jesuítas eram os mestres mais instruídos e mais zelosos”.

O discurso iluminista da reforma pombalina (1750-1777) desafiou a matriz escolástica, valorizando a razão na resolução de problemas sociais e na construção da sociedade moderna. Com isso, a concepção medieval, centrada na religião, foi substituída pela possibilidade humana de produzir conhecimento sobre a natureza e a sociedade.

Com a chegada de D. João VI e da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808, foram criadas algumas escolas técnicas, academias e laboratórios. A independência gerou a necessidade de formar uma sociedade política local, levando à massificação de escolas militares que passaram a coexistir com as escolas confessionais. O Estado passa a assumir um papel importante na educação pública, que antes era majoritariamente responsabilidade da igreja.

Após os confrontos ideológicos e a expulsão dos jesuítas, os portugueses propuseram um novo discurso que remodelou a educação brasileira. As reformas introduziram os Estudos Menores, referindo-se

à instrução primária e secundária, baseados nas Aulas Régias, que incluíam o estudo das humanidades. Esses foram implantados em 1759, e as aulas de primeiras letras e humanidades passaram a fazer parte do currículo das Aulas Régias (Saviani, 2013, p. 67).

4 AVALIAÇÃO: O ESPELHO DAS PRÁTICAS

Nos anos de 1940, um período marcado por conflitos políticos, econômicos e sociais que culminaram na II Guerra Mundial, o Brasil era presidido por Getúlio Dornelles Vargas (1930-1945), período conhecido como a Era Vargas. O cenário educacional brasileiro também vivenciou importantes transformações, como a criação do Ministério da Educação em 1930, sob a presidência de Vargas.

Para Demerval Saviani, a história da educação brasileira pode ser periodizada em tendências definidas. A primeira, a tendência humanista tradicional, predominou até 1930; o equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna ocorreu de 1930 a 1944; a humanista moderna dominou de 1945 a 1960. A partir de 1968, esta entra em crise. Articula-se a chamada tendência tecnicista, que predominou junto com críticas à pedagogia oficial e à política educacional implementada (Saviani, 1987, p. 33).

Diante do contexto descrito, *Uma Professora Muito Maluquinha*, de Ziraldo, situa-se no período de transição entre duas tendências pedagógicas: a Pedagogia Tradicional, ainda influenciada pelos métodos dos padres jesuítas, e a Pedagogia Renovada, promovida pelo movimento Escola Nova, iniciado em 1930. Essa obra reflete as características da prática educacional da década de 1940 no Brasil.

Ziraldo descreve as ações vivenciadas em sala de aula com indícios de uma abordagem baseada em princípios construtivistas. Segundo Souza (1991), na perspectiva construtivista⁶ de Piaget, a importância do professor é transferida para a criança, que assume o papel ativo e responsável pelo próprio processo de aquisição de conhecimento. A construção do conhecimento é central no construtivismo, e a educação deve criar métodos que estimulem essa construção. Assim, atividades

6 Construtivistas afirmam que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. (Cf. Fossile, 2010, p. 34)

espontâneas, criatividade, autonomia na resolução de problemas e erros infantis ganham relevância no processo educativo (Souza, 1991, p. 71).

Neste sentido, *Uma Professora Muito Maluquinha* adota uma prática avaliativa qualitativa, estimulando a aprendizagem dos alunos por meio de ações que permitem a construção ativa do conhecimento. A avaliação construtivista não se limita à transmissão de conteúdos pelo professor, mas proporciona meios para que os alunos construam o conhecimento. Este deriva-se da ação, não como respostas associativas simples, mas como uma associação profunda entre o real e as coordenações necessárias e gerais da ação (Piaget, 1970, p. 30).

Dentre as práticas avaliativas apresentadas por Ziraldo, a premiação em concurso de poesia é uma das estratégias utilizadas pela professora, com o intuito de motivar o aluno a participar das atividades em sala de aula, objetivando melhorar o desempenho da aprendizagem, e desenvolver comportamentos leitores e escritores.

“Na semana seguinte, ela fez um Concurso de Poesia na sala e um dos mosqueteiros ganhou o concurso. Teve pompa e circunstância na entrega do prêmio. Imagina só: uma medalha de ouro! Pregada no peito! E com a gravação: primeiro lugar!!! Ninguém precisava saber que a medalha era de ouro cigano”. (Ziraldo, 2003, p. 63).

O construtivismo defende que os alunos devem ter contato constante com a língua escrita. A professora proporcionou meios motivacionais, recursos materiais e metodológicos para estimular a participação dos alunos nas atividades de leitura e escrita. Tanto a leitura quanto a escrita devem estar presentes no ambiente de alfabetização (Nunes, 1990, p. 64).

Dessa maneira, a utilização de recursos e táticas pedagógicas, como jogos, por exemplo, como par ou ímpar, força, jogo da rima, caça-palavras; a máquina de poesia, filmes que instigam a curiosidade dos alunos, é fundamental. Mesmo sem ferramentas tecnológicas avançadas, a professora incentivava a leitura utilizando diversos métodos. Em um momento, Ana Maria pergunta “Professora, onde a gente pode ler mais

sobre isso?” (Ziraldo, 2003, p. 66).

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, é sustentado pelo acompanhamento, criatividade e persistência, resultando em sucesso sem depender de exames, provas memorização, decodificação ou punição. A receita certa para destruir o prazer da leitura é inserir um teste ao final para avaliar o aprendizado ou exigir um fichamento do livro lido (Alves, 2004, p. 58).

5 O DEVER DE CASA À LUZ DAS CONTROVÉRSIAS

O dever de casa é uma atividade pedagógica a ser realizada no lar, que tem suas raízes na pedagogia tradicional dos colégios jesuítas. A professora maluquinha é questionada e criticada por não adotar essa prática rotineira, o que gera insatisfação e inquietação nas famílias. No entanto, como poderia uma criança realizar uma atividade sem autonomia? A preocupação da professora estava centrada na aquisição e domínio da leitura. Ela explicou: “E os deveres para casa? Não tinha, e ela explicou: Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora” (Ziraldo, 2003, p. 66).

O dever de casa, como instrumento avaliativo, frequentemente implica a ideia de recompensa e punição, associado à atribuição de notas, pontuação e controle. Famílias que não acompanhavam os filhos nas tarefas eram rotuladas como negligentes, e os alunos que não entregavam as tarefas eram punidos, muitas vezes com a perda de recreação e benefícios como notas e progressão escolar. A concepção pedagógica de *Uma professora muito maluquinha* contrasta com as estratégias tradicionais, que visam fixar conteúdos, revisar e preparar os alunos para testes, moldando seu comportamento. Para Franco (2002), o dever de casa é toda atividade pedagógica proposta por professores para ser realizada fora do período regular de aulas.

Freire (2013) destaca que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles, como sujeitos”. Em uma abordagem dialética, onde educador e decano aprendem juntos, o professor deve ser um ser pensante que ama, busca, questiona, constrói e

reconstrói o saber, promovendo uma prática transformadora. A relação professor-aluno é crucial para o processo educacional, com prática e teoria aliadas em constante aperfeiçoamento.

Diante das críticas, a professora maluquinha adotou novas estratégias para envolver as famílias. Ela continuou a inventar deveres de casa criativos, como premiar os alunos com notas baseadas em suas rimas ou na palavra mais longa, e a nota era dada pelo esforço. Por exemplo,

E ela continuou inventando deveres para casa neste estilo. E tinha notas para todo mundo. Nestes três casos, por exemplo, foi assim: quem trouxe o maior número de rimas ou a palavra maior ganhou dez. Os outros todos que fizeram o dever direitinho ganharam nove e meio. Nota pelo esforço, claro, ela explicava. Quanto à Kubakalan, todo mundo ganhou dez. Kubakalan não existe. Quando perguntavam pra ela por que ela não dava zero, ela explicava, cheia de lógica: Zero não existe. (Ziraldó, 2003, p. 67).

Conforme Freire, as experiências socioeducativas visam a transformação e mudança do mundo, e ressalta: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2019, p. 25). Assim, o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao aprendizado, e é nesse processo de socialização que o educador desempenha a função de mediador e facilitador não apenas transmitindo conhecimento, mas promovendo uma prática educacional transformadora.

6 A RESISTÊNCIA DE *UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA*

Bourdieu e Saint-Martin (2015) descrevem como os sistemas de classificação dissimulada são produzidos por práticas sucessivas ao longo das gerações. Eles observam que a categoria socioprofissional das famílias influencia o desempenho dos estudantes, com notas e julgamentos elogiosos, aumentando conforme a origem social dos alunos. Esses princípios de divisão social são evidentes na hierarquia das classes sociais, visíveis na relação entre professor e aluno no cotidiano escolar.

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhes são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. (Bourdieu; Saint-Martin, 2015, p. 213).

Neste sentido, eram os valores que constituíam a estrutura escolar e a maneira que operava com distinções entre os alunos. A escola é considerada uma instância de produção social. O conhecimento, bem como sua aquisição, são unicamente o que a sociedade considera valiosos, e tidos por certo. Assim, o currículo, as disciplinas e o próprio sistema escolar têm a função de reprodução social e desigualdade, rotulando os alunos como incapazes, e promovendo a exclusão e eliminação.

Quanto à prática avaliativa adotada pela instituição de ensino, a professora maluquinha não segue as diretrizes da instituição de ensino onde atuava. Ela opôs-se à realização de avaliações finais e declarou à diretora: “com as minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas elas têm condições de passar de ano”. (Ziraldó, 2003, p. 71). A prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar” (Luckesi, 2005, p. 19).

A abordagem da professora valoriza o conhecimento, a criatividade e a participação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. No construtivismo, a prática de provas e testes é evitada, e a avaliação é diagnóstica e contínua para compreender as necessidades específicas dos alunos e promover um melhor aproveitamento. (Souza, 1991, p. 71).

Portanto, a prática pedagógica de *Uma professora muito maluquinha* distancia-se dos padrões da escola tradicional onde trabalhava. O pensamento pedagógico tradicional, influenciado pela tradição religiosa, determinava todas as ações e práticas em sala de aula. As avaliações de aprendizagem eram realizadas por meio de provas escritas, interrogatórios e exercícios orais, com resultados classificados negativamente com notas baixas e punições ou positivamente com notas altas e boas classificações (Libâneo, 1989, p.4).

7 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, que possibilita ao pesquisador apropriar-se das análises acerca do objeto de estudo com propriedade e clareza. Essa abordagem dá suporte e referências essenciais para a compreensão e interpretação crítica do tema em análise. Para alcançar essa meta, partimos da leitura e análise de questões pertinentes à Avaliação Escolar abordadas na obra literária, utilizando-as como fundamentos para a escrita.

Segundo Fonseca (2002), a revisão bibliográfica é um meio de obter conhecimentos prévios sobre o objeto estudado. A autora afirma que “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.” (Fonseca, 2002, p. 32).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Avaliação Educacional no Livro *“Uma professora Muito Maluquinha”*, de Ziraldo, mostra-nos uma abordagem pedagógica sob a perspectiva construtivista. A obra apresenta uma professora que adota metodologias inovadoras, desempenhando seu papel com base na construção coletiva e na organização das condições pedagógicas. Por meio de discussões e diálogos, ela proporciona um espaço propício para a busca constante da transformação e superação dos desafios sociais.

Trata-se de uma jovem professora amante da leitura, criativa, persistente e corajosa, que rompe com paradigmas educacionais. Ela enfrenta um sistema conservador e tradicional. Na atualidade, entretanto, pode inspirar os educadores a buscarem práticas inovadoras bem como combaterem o analfabetismo, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social.

Deste modo, é imprescindível promover debates nas formações dos educadores sobre o papel da avaliação escolar, analisando as práticas avaliativas, os desafios e as perspectivas vivenciadas no dia a dia da rotina escolar. O professor deve adotar uma postura crítica, atuando de forma responsável, responsiva e participativa no contexto social em que está inserido. Como sujeito reflexivo, o educador deve perceber a realidade e, a partir dela, intervir para transformá-la, com vistas ao tipo de indivíduo que deseja formar e à sociedade que pretende construir.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- AMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BÍBLIA, Antigo Testamento. Deuteronômio. *In*: BÍBLIA. **Almeida revista e atualizada**: antigo e novo testamentos. Tradução: João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1994. p 259.
- BOURDIEU, Pierre. As Categorias do Juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 185-216.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.
- CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 49-64, 2008.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 64, jul./ago. Belo Horizonte, 2005.
- DUROZOI, Gérard.; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas; Papirus, 2016.
- FRANCA, Leonel Edgard da Silveira . **O método pedagógico dos jesuítas**: o “*Ratio Studiorum*”. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, n. 11, p. 105-117, ago. 2010. Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4713>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. – Avaliação como parceira do ser humano, sempre!. **Blog do Luckesi**. Salvador, 14 fev. 2024. Disponível em: <<https://luckesi.blogspot.com/2024/02/145-avaliacao-como-parceira-do-ser.html>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, Terezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 12, p. 21-32, dez. 1990. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi>

d=50102-46981990000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2003.

UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA: UMA ANÁLISE DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A VERY CRAZY TEACHER: AN ANALYSIS OF TEACHER IDENTITY IN THE CONTEXT OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

*Fernanda Pereira Calisto⁷
Jocelma Justino Cruz Araújo⁸
Marcelo Vieira da Nóbrega⁹*

INTRODUÇÃO

Escrever a própria história enquanto docente significa comprometer-se com processos sociais, políticos e educativos que contribuem para a construção nossa enquanto sujeitos. Para Silva (2010) o docente é constituído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identização. Para este autor, as pessoas aprendem a ser docentes, assim como aprendem a ler, a amar e a comer, aprendizagens

- 7 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP. Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: fernanda.pereira.calisto@aluno.uepb.edu.br
- 8 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP. Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: jocelmajustino@gmail.com
- 9 Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Mestrado Profissional - PRPGP/UEPB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), FALLA/PRPGP/UEPB. E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

que se concretizam através das experiências vividas.

Para Felicetti (2018) a profissão docente exige atenção em todos seus estágios de desenvolvimento, ou seja, na entrada e em seu percurso, na universidade, e no exercício da profissão. Os estudantes, quando ingressam nos cursos de licenciatura, enfrentam diversas mudanças e desafios. “Os futuros professores trazem consigo uma história de vida que pode ter influenciado e condicionado, de forma decisiva, a estruturação de algumas das características de personalidade” (Seco, 2005, p. 83). Além disso, a identidade do professor também é construída pela linguagem e pelo discurso, estando constantemente em reconstrução (Dias, 2017). Este processo é dinâmico e reflete tanto as mudanças pessoais como as influências do ambiente educacional. Corroborando com essa compreensão, Foucault (2009) utiliza-se da manobra que retira o sujeito de sua centralidade, posicionando-o dentro do discurso. Isso provoca uma modificação no modo como enxergamos nossas próprias identidades. Desse modo,

[...] Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exerce, e obedecendo que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso (Foucault, 2009, p. 287).

Tomando como base essa ideia - de que a identidade docente pode ser investigada a partir dos discursos que são produzidos sobre ela, onde professoras e professores se constroem enquanto sujeitos na medida em que se relacionam e se posicionam em relação a esses discursos - esses sujeitos também são investidos de certa autoridade dentro da sala de aula. Tendo em vista o seu papel no contexto escolar, constroem sua identidade docente. É imprescindível levar em consideração a complexidade de discursos que atuam e ajudam a definir o modo como a identidade docente se constitui. Portanto, a figura do professor é um objeto de estudo sobre o qual é necessário pensar, seja no âmbito dos espaços formais ou dos não formais (Dias, 2017).

Dentro do contexto escolar, podemos perceber nos discursos de

docentes e de discentes o descontentamento diante das falas que apontavam posturas esperadas e as de fato desempenhadas por professores. Podemos perceber as falas pessimistas de ambos os lados acerca do modo como se dão as situações pedagógicas, como as identidades dos professores e alunos são produzidas e interpretadas. Segundo Antonio Nóvoa, a respeito da identidade docente, objeto de vários estudos nos últimos vinte anos, reconhece-se que

“identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 2009, p. 16).

Portanto, este autor destaca a questão da identidade docente como um problema recente e recorrente nos estudos do campo da educação. Ele argumenta que a identidade do professor é fruto de um processo complexo, no qual concorrem não apenas a biografia de cada docente, mas também a forma como suas identidades são produzidas pelos diversos discursos que circulam na sociedade. Esses discursos influenciam e moldam as percepções e práticas dos professores, contribuindo para a construção contínua de suas identidades profissionais. Entender que a identidade docente é sempre construída e reconstruída dentro dos processos discursivos, por meio dos quais as identidades são representadas, é crucial para a sua compreensão como fenômeno social e histórico. Esses processos discursivos refletem e influenciam as práticas educativas e a percepção que os professores têm de si mesmos e do seu papel na sociedade.

Este artigo pretende analisar a identidade docente no texto literário *Uma Professora muito Maluquinha*, de Ziraldo, e relacionar à atividade do profissional de Educação Física.

Segundo Candido, “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 2011, p. 175). Sendo assim, o texto literário pode ser capaz de nos levar a compreender

melhor de que modo a identidade docente é percebida pela sociedade, visto que a literatura se constitui como um dos discursos formadores de identidades (Dias, 2017).

A literatura não é a linguagem se aproximando de si até o ponto de sua ardente manifestação, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma; e se, nessa colocação, “fora de si”, ela desvela seu ser próprio, essa súbita clareza revela mais um afastamento do que uma retratação, mais uma dispersão do que um retorno dos signos sobre eles mesmos. O “sujeito” da literatura (o que fala nela e aquele sobre o qual ela fala) não seria tanto a linguagem em sua positividade quanto o vazio em que ela encontra seu espaço quando se anuncia na nudez do “eu falo” (Foucault, p. 220-221).

Dessa forma, para Foucault o texto literário é um espaço em permanente construção, no qual a linguagem rompe com a perspectiva de representação como busca pela semelhança com o mundo fora dela. Nesse sentido, o discurso constrói identidades, tornando possível a investigação de personagens docentes ali representados.

Portanto, as significações sobre a docência e sobre o ser professor são construídas muito antes de entrar numa sala de aula, pois temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construído ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, nossos primeiros saberes construídos sobre a docência (Silva et al., 2010).

Sob essa perspectiva este artigo pretende analisar a representação docente que utiliza a obra de Ziraldo *Uma Professora muito Maluquinha*, investigando a possível relação com o ser professora de Educação Física em aspectos e características da protagonista da obra, na construção de sua identidade docente.

Levando em consideração a possibilidade de construir, reconstruir e registrar, sob a forma de narrativas, as experiências de vida, significativas no processo de tornar-se professora, notamos semelhanças, influências

e momentos que evocam significações nas experiências vividas e o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física com os da personagem de Ziraldo. Em meio a esse entorno, às experiências profissionais e à formação das identidades da/na docência, destacamos alguns aspectos da obra relacionados à professora, com o intuito de trazer ao texto evidências que nos levam a ampliar as análises sobre o ser professora de Educação Física.

Essas análises permitem uma compreensão mais profunda de como as identidades docentes são moldadas pelas práticas educativas, pelas interações sociais e pelos discursos que circulam na sociedade, ressaltando a importância de considerar tanto as experiências pessoais, quanto os contextos históricos e sociais na construção da identidade profissional.

UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Um clássico da literatura juvenil, escrita por Ziraldo em 1995, a obra *Uma Professora muito Maluquinha*, evidencia uma protagonista mulher em seu papel de professora. O adjetivo “maluquinha”, utilizado para descrever a protagonista, sinaliza que ela não está de acordo com o padrão social. Seu jeito diferente de ensinar faz com que as pessoas a vejam como fora do comum. Este termo reflete uma percepção social que valoriza a conformidade e pode desconsiderar as abordagens inovadoras e não convencionais.

A construção da identidade da Professora Maluquinha se inicia na capa do livro por meio de elementos criativos onde o leitor é instigado a despertar o interesse pela leitura. A percepção inicial é de uma pessoa travessa com seu chapéu e um pomposo casaco vermelho, o que no decorrer da leitura vai sendo (des)construída a imagem esperada, um processo de construção e reconstrução do ideal de professora construído pelo imaginário social. Dessa forma, é esse movimento, de assumir uma postura crítico-reflexiva sobre a professora, que produz significados, sobretudo, no que tange ao efeito padronizado do perfil de professora (Badaró, 2023).

Acontece também um processo comparativo entre a professora padrão da abordagem tradicional, “esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas” (Saviani, 1991, p. 54) e a Professora

Maluquinha, o que mostra como se moldam as formas de pensar e agir socialmente, inclusive, nos aspectos ideológicos do discurso. Ser professor atualmente exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos, face às grandes transformações na sociedade. Silva (1992), na busca pela definição do professor bem-sucedido, encontra diversos estudiosos que apontam algumas características básicas desse professor. Destacam-se: domínio do conteúdo e metodologia; envolvimento e apropriação da realidade dos alunos; e caráter reflexivo do trabalho docente.

Além de destacar por meio da linguagem verbal que a história é contada, o autor descreve a professora por meio de elementos não verbais que reforçam a ideia do adjetivo “maluquinha”, no sentido de ser fora do padrão social: gestos descontraídos e descolado e sua jovialidade evidente, seus cabelos longos e soltos e a doçura nas suas expressões rompem com o imaginário social de uma professora mais experiente e madura. “Na imaginação dos alunos, a professora entrava voando pela sala (como um anjo)”, além disso, o enunciador acrescenta: “e tinha estrelas no lugar do olhar.”, o que revela que os olhos da Professora Maluquinha eram brilhantes e que seu modo de olhar os alunos era terno (Ziraldo, 1995, p. 8). Por se tratar de um processo de interiorização da noção de “pertença” à profissão (Batista; Queiroz, 2013), emergir como um profissional reflexivo envolve a vontade de ser um participante ativo num processo de crescimento, negociado, vivido e praticado (Neira, 2012).

Em seguida, o narrador: “Seu riso era solto como um passarinho” (Ziraldo, 1995, p. 10). No entendimento dos alunos, a Professora Maluquinha, apesar de ser humana, era como um pássaro, livre, leve e voante na imaginação e na forma como conduzia seu corpo e as atividades com os alunos. Sinônimos de liberdade para muitos, os pássaros, assim como ela, são representados como associação ao que é livre. (Badaró, 2023).

Por outro lado, “Ele não dava sossego para a nossa professorinha. Vivia dizendo que ela era muito liberal (...)” (Ziraldo, 1995, p. 37). A professora liberal é taxada negativamente, portanto, a professora considerada boa é aquela que ensina o conteúdo de forma tradicional para seus alunos. Neste sentido, a educação “é puro treino, é pura

transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2005, p. 101). Essa visão reflete uma valorização da conformidade com métodos tradicionais de ensino. Já as abordagens inovadoras são frequentemente vistas com desconfiança ou desaprovação. A professora que caminha contra o sistema tradicional, ou seja, trabalha de forma livre e através de projetos, pesquisas, jogos, brincadeiras, entre outras atividades lúdicas, é considerada diferente e não é bem vista pelo restante do corpo docente. Segundo Betti (1992), o professor de Educação Física é importante para os alunos, uma vez que é ele geralmente responsável pela organização das aulas e escolha dos conteúdos.

Corroborando com as ideias expressas pela Professora Maluquinha, devemos entender que a área da Educação Física tem como propósito tornar o aluno mais crítico na sociedade no qual está inserido, baseado em fatores históricos, sociais e culturais. Além disso, o ser humano utiliza a cultura corporal para o lúdico, o artístico, o estético e outras intencionalidades que são produzidas pela consciência social, chamadas de “significações objetivas” (Coletivo de Autores, 2009).

Sendo assim o trecho descrito a seguir constitui uma das características das aulas de Educação Física na escola, muitas vezes visto como “hora de jogar bola”, interpretada de forma pejorativa pelos demais professores na escola: “E era tanto barulho na sala; e era tanto riso e tanta alegria que lá vinha a diretora saber o que estava acontecendo: “Vocês estão prejudicando as outras classes.” (Ziraldo, 1995, p.32). Nesse sentido para a Educação tradicional, barulho é sinônimo de bagunça, de desordem, de professora que não é respeitada pela turma e, por consequência, de incapacidade de transmitir o conhecimento para os alunos, que ficam prejudicados em relação ao aprendizado. Lovisolo (1995) mostrou que a disciplina de Educação Física é a que os alunos mais gostam (sentem-se motivados), aparecendo em primeiro lugar dentre as dez disciplinas.

São necessárias atividades que mantenham a turma interessada e com vontade de querer sempre mais. É necessário trocar conhecimento, experiência, vivência, sentimento. A professora precisa se questionar e questionar seus alunos. Precisa entender qual seu objetivo dentro daquela turma, o que ela quer que as crianças aprendam, o que ela espera

deles e o que elas esperam dela. Cada turma é uma turma, com sua particularidade e especificidade. “Resumindo: o dever dos mestres será, não, ensinar à criança o que a interessa, mas interessá-la pelo que se lhe ensina.” (Robin, 1967, p. 2). É também função do professor contribuir para um bom clima durante a aula, no qual a relação professor/aluno seja veiculada pela amizade, tolerância e comunicação, o que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, faz-se necessário destacar na obra de Ziraldo a representatividade feminina, através de elementos discursivos, verbais e não verbais, que constituem a obra como uma unidade dotada de sentido. Esses elementos permitem identificar a presença das mulheres e como as vozes femininas são representadas e valorizadas, evidenciando sua relevância no contexto da obra. A Professora Maluquinha mostra comportamentos fora do padrão, uma heroína da classe, às vezes menina, pelo jeito livre se ser, mas dotada de maturidade, responsabilidade, desmistificando assim o imaginário social. Em síntese, o livro traz um olhar sobre a ruptura de padrões pré-estabelecidos socialmente que definem o comportamento da mulher enquanto profissional, bem como, a superação das expectativas tradicionais e a necessidade de questionar as normas sociais.

Na área da Educação Física, além dos questionamentos sobre quais comportamentos a profissional de Educação Física deve ter, é a questão de gênero um dos grandes desafios enfrentados. Guacira Louro destaca que “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.” (Louro, 2001, p.72). Portanto, a participação das mulheres na cultura de movimento, seja no esporte de lazer, educacional ou de rendimento, merece nossa atenção e reconhecimento, pois nem sempre foram e ainda não são iguais às condições de acesso e participação, quando comparada aos homens (Louro, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou analisar a representação das identidades docentes da personagem da obra *Uma Professora muito Maluquinha* de Ziraldo. Desse modo, evidenciou-se que identidade docente pode

ser investigada a partir dos discursos onde professoras e professores se constroem enquanto sujeitos, que também são investidos de certa autoridade dentro da sala de aula, exercendo seu papel no contexto escolar, e construindo assim sua identidade docente.

Embora alguns digam que a docente parece ser uma professora impossível de existir na vida real, muitos de nós já tivemos uma Professora Maluquinha em nossa vida escolar, esta que nos inspira a ser adultos melhores, e até mesmo seguir a docência, aquela que vê a educação com um brilho nos olhos, como solução para um mundo melhor, tornando-nos seres pensantes, críticos e capazes de transformar a realidade.

Conclui-se, então, que, com professores mais reflexivos, críticos, conscientes e preocupados, ganha o ensino, na medida em que reflexões geram transformações e benefícios diretos para alunos e para a própria sociedade. Esse, provavelmente, seja o maior ensinamento da Professora Maluquinha.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ziraldo. **Uma professora muito maluquinha**. Editora MELHORAMENTOS, 1995.

BADARÓ, Carolina Nascimento Paschoal. **Metáforas conceptuais da mulher em três obras de Ziraldo**: “Uma professora muito maluquinha”; “The supermãe” e “Meninas”. Dissertação (Mestrado) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte, 2023.

BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula. O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In: BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula et al. Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. Porto: FADEUP, 2013. p. 33-52.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Bauru, ano I, n. 1, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, Leandro De Bona. **Que raio de professoras são essas?:** a representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo. 2017.

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, v. 34, p. 215-232, 2018.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor?. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOVISOLO, H. **Educação física: A arte de mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, Marcos. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROBIN, Gilbert. **A Educação Nova: contra**. Edição LISBOA, 1967.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SECO, G. M. S. B. satisfação dos professores: algumas implicações

práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. Educação & Cultura, n. 8, p.73-92, 2005.

SILVA, M. H. G. F. D. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries, 1992.** nf. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1992.

SILVA, Alexandra Rosa. **As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM:** contribuições na constituição do ser professor, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. **Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória que tece as concepções da formação profissional na Educação Física.** Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.14, n.140, p.1-6, enero, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/ef140/aprendendo-a-ser-professor-de-educacao-fisica-no-estagio-urricular-supervisionado.htm> . Acesso em: 08 jul. 2024.

AFRO-LETRAMENTO: O USO DA LITERATURA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

AFRO-LITRERACIDAD: EL USO DE LA LITERATURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LA CULTURA AFRO-BRASILEÑAS

*Esp. João Paulo Ferreira da Silva (NEABI/UEPB/Guarabira)*¹⁰
*Dr. Waldeci Ferreira Chagas (NEABI/UEPB/Guarabira)*¹¹

INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem sobre história e cultura afro-brasileira e africana é mediado por diversos recursos, dentre os quais a literatura afro-brasileira. Diante de um currículo eurocêntrico, esse processo

-
- 10 Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especializando em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduando em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Departamento de Geografia da UEPB, Campus Guarabira. Integrante do NEABI/UEPB/Guarabira. joao.ferreira@aluno.uepb.edu.br.
- 11 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Professor de História da África e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Departamento de História da UEPB, Campus Guarabira. Coordenador do NEABI/UEPB/Guarabira. waldecifc@gmail.com, waldeciferreirachagas@servidor.uepb.edu.br.

é resultante da luta empreendida por homens e mulheres negras no Brasil, o que possibilitou a aprovação da Lei 10.639/2003. Essa legislação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, Educação Artística, Religião e de Literatura.

Por sua vez, podemos entender esse dispositivo legal como revelador, entre linhas, de que vivemos em um país racista, que ainda não reconhece a identidade negra como parte fundante da sociedade brasileira, e por isso, necessita de uma lei que obriga as escolas da educação básica a ensinar conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Pois de outra forma, notadamente, não haveria necessidade da obrigatoriedade de se ensinar essa história e cultura, contemplar-se-ia, portanto, essa temática de modo natural como se tem feito com outras temáticas, quer sejam elas diretamente ou indiretamente relacionadas à história do Brasil e aos povos não diaspóricos.

Todavia, a aprovação da Lei 10.639/2003 acendeu o alerta entre professores/as e gestores/as escolar, sobretudo, porque o que deveria ser fato natural passou a representar um desafio, haja vista a tradição eurocêntrica do currículo e fazer escolar. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é desafio porque tem possibilitado a professores(as) da educação básica rever aspectos relevantes do fazer educativo na escola, a exemplo do currículo escolar, material didático, metodologias e abordagens de temas há anos consagrados pela historiografia brasileira.

Nesse sentido, a literatura foi um dos campos do saber escolar que passou a ser revisitado, questionado e instigado por professores(as), haja vista a sua relevância no processo ensino-aprendizagem de conteúdos de história e cultura, os quais colaboram com a construção da identidade nacional e racial dos diversos sujeitos sociais que compõem a escola. Desta feita, neste texto discutimos sobre a obra literária como recurso capaz de possibilitar professores/as ensinar história e cultura afro-brasileira e africana, ou seja, sobre a história de pessoas negras e a construção da identidade racial. Nesse caso, o nosso dialogo se estabelece com uma obra literária com personagens negros/as. Optamos pela literatura porque as obras literárias são, historicamente e estilisticamente, dotadas de liberdade de expressão e de imagem, as quais constroem,

a partir de palavras e recursos imagéticos, um imaginário que atravessa as nossas sensibilidades, nos edifica e a outrem. Constata-se ainda, que uma de suas qualidades na narrativa que constrói sobre espaços, tempos, culturas e sociedades é a possibilidade de (re)fazer ou (re)inventar e adaptar personagens, quer sejam reais ou ficcionais e ofertar ao sujeito leitor a oportunidade de também reinventar seu mundo e reinventar-se, uma vez que após a leitura de uma obra, o/a leitor(a) sujeito nunca mais será o mesmo, isso porque a obra literária é permeada por ideias com as quais o/a leitor(a) sujeito compactua ou não. De certo, a obra literária o incomoda ou acomoda, visto não ser neutra, está diretamente relacionada ao contexto social, político, cultural e ideológico em que foi escrita.

Nessa esteira, o universo literário brasileiro é diverso e complexo, na medida em que nas produções são comuns as personagens negras estarem em condições socialmente desfavoráveis e são vetores de estereótipos e arquétipos que afetam os sujeitos leitores(as) na construção de suas identidades raciais, sobretudo, quando as narrativas contribuem para com a legitimação do racismo, concebido como estrutural, em que se instituem relações político-sociais, histórico-culturais, econômicas e familiares baseadas na cor da pele. O racismo estrutural, portanto, segundo Almeida (2018), não é uma patologia ou exceção, mas a regra, resultado da formação e organização do Estado Nacional desde a sua concepção. Ademais, “o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais” (ALMEIDA. 2018. p.66).

No universo cultural literário brasileiro, caracterizado pela diversidade de autores(as) e leitores(as) sujeitos, identificamos a existência da contracultura, ou seja, um movimento mobilizado e organizado pela gente negra que se expressa via literatura, seja na condição de leitor(a) e/ou escritor(a), e desta feita, se impõe na cena à medida que estabelece o letramento racial como processo capaz de enfrentar o racismo, o que se evidencia por meio da criação de personagens negras em posições de destaque, portanto positivadas, diferenciando-se assim dos estereótipos historicamente atribuídos às pessoas negras.

Nesse universo a literatura afro-brasileira/diaspórica tem se afirmado como contraponto, sobretudo porque, nas produções advindas desse

espaço, identificamos obras que valorizam as características e condições das gentes negras, à medida que as narrativas evidenciam histórias, práticas sociais, culturais e religiosas dessas gentes e assim colaboram com os leitores sujeitos a enfrentar o racismo.

No entanto, há as produções literárias com personagens negras, as consideradas literaturas não diaspóricas que colaboram ou não no enfrentamento do racismo, uma vez que através dos personagens enunciados constrói uma imagem da pessoa negra com a qual o/a leitor(a) sujeito se identifica ou não, o que faz com que deslegitime ou legitime o racismo.

A conclusão desse tipo de obra passa pela compreensão do(a) leitor(a) sujeito, ou seja, quem é o leitor(a) e de que lugar a obra está sendo lida? Estas questões são relevantes e estão relacionadas ao pertencimento racial do/a professor/a e ao seu lugar social/cultural, os quais são reveladores do tipo de abordagem com que lerá uma obra literária com personagens negros e de como orientará os estudantes no processo ensino aprendizagem dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana através da obra que escolher.

Neste texto, a discussão formulada gira em torno de uma obra da literatura infantil, o livro “O Menino Marrom”, de autoria do escritor e dramaturgo brasileiro Ziraldo. Analisa-se como essa obra poderia ser utilizada por professores(as) da educação básica, sobretudo aqueles que lidam com as crianças menores que estudam do 1º ao 5º ano no ensino fundamental I, para refletir sobre a identidade racial do povo brasileiro; temática diretamente relacionada à educação nas relações étnico-racial ou antirracista.

Ademais, metodologicamente trilhamos pelos caminhos da análise qualitativa, como entendem Denzin e Lincoln (2006), uma vez que esse procedimento imprime ao pesquisador (a) a necessidade de fazer uma abordagem interpretativa dos fenômenos e dos significados que lhes são arrolados.

No nosso caso aqui se trata da obra O Menino Marrom. Desta feita, o nosso intuito é analisá-la a partir de características e/ou peculiaridades, camadas semânticas de sentidos diversos, presentes em comportamentos e atitudes da personagem.

Após o lançamento da 1ª edição dessa obra se passaram quatro

décadas, precisamente 44 anos, e durante esse período muita coisa mudou no modo como racialmente as pessoas negras no Brasil passaram a se identificar e são identificadas. Entretanto, que importância exerce a literatura enquanto porta-voz das representações raciais dos/as brasileiros/as? Certamente que relevante, sobretudo, porque a partir do período posterior à Lei 10.639/2003, um contingente de obras literárias infantis e infanto-juvenis, com personagens negros(as) escritas por pessoas negras ou não, passaram a compor o universo literário brasileiro e alcançaram o público leitor, chegando com maior ou menor frequência às salas de aula das escolas públicas e privadas Brasil afora.

O DIA EM QUE CAÇADAS DE PEDRINHO FOI QUESTIONADA NA ESCOLA

No contexto das discussões no âmbito das pesquisas sobre educação étnicorracial, obras com personagens negras ou com referências a tais sujeitos, há anos publicadas, foram reeditadas e também distribuídas nas escolas e lidas por professores(as) e estudantes, a exemplo de *Caçadas de Pedrinho*, escrita por Monteiro Lobato, cuja primeira edição data de 1933. Desde a publicação dessa obra, gerações de crianças e adolescentes foram formadas ouvindo as histórias de Pedrinho, Tia Anastácia, Dona Benta, Emília, Narizinho, O Visconde de Sabugosa, e o Marques de Rabicó, numa caçada à onça que rondava o Sítio do Pica Pau Amarelo.

Em 1977, a obra de Monteiro Lobato foi adaptada para a TV por Geraldo Casé e durante as décadas de 1970/1980 embalou os finais de tarde de crianças e adolescentes ao narrar as aventuras dos moradores do Sítio do Pica Pau Amarelo. De 1977 a 1986 esse programa divertiu crianças e adolescentes com as aventuras de Pedrinho, Narizinho, o Visconde de Sabugosa e a boneca Emília, e possibilitou aos pequenos e médios telespectadores a conexão entre o mundo rural e urbano, e se manteve fiel ao contexto brasileiro dos anos 1930 em que a obra foi escrita e publicada, ou seja, o Brasil rural, ainda que a modernidade fosse uma constante de ambos os contextos.

Embora em 1978, um ano após o lançamento de *o Sítio do Pica Pau Amarelo* na TV, o Movimento Negro Unificado tenha sido fundado no Brasil, a denúncia do racismo tornou-se uma realidade por uma entidade negra. Contudo não se teve notícia de nenhuma acusação criminal

referente a essa produção. Certamente houve denúncias, mas essas não ganharam visibilidade, dado o não acesso dos militantes negros à grande imprensa, sobretudo à TV e aos jornais impressos em circulação na época.

A obra de Monteiro Lobato adaptada para a TV cumpriu seu papel, do ponto de vista ideológico, ao negar às crianças e adolescentes brasileiros negros e não negros a oportunidade de compreender o racismo denunciado pelo MNU. O racismo não era discutido nos programas de TV e nem fora considerado pelos dirigentes dos meios de comunicação um problema, ainda que as personagens negras do Sítio do Pica Pau Amarelo fossem desqualificadas nos episódios televisivos levados ao ar todos os finais de tarde. Assim esse programa, por duas décadas, reproduziu a ideia de inferioridade das pessoas negras, emoldurado pela nuvem da democracia racial.

Ao longo desse período, essa obra não foi problematizada, principalmente por professores(as) em sala de aula, o que não se manteve a partir de 2003, quando no Brasil tiveram início as políticas de ações afirmativas para as pessoas negras. A partir de então, a obra publicada em 1930, e que tanto sucesso fizera na TV nos anos 1970/1980, tivera as condições dos personagens negros questionados sob a acusação de racismo.

O contexto dos anos 2003, marcado pelas políticas públicas para as populações negras, sobretudo no campo da educação com as cotas raciais para negros nas universidades e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola da educação básica, impactou o olhar de brasileiros(as) sobre as relações raciais e a condição social das pessoas negras. Passou-se então a identificar-se o racismo nas relações sociais; condição antes vista como natural. As políticas de ações afirmativas para negros(as) quebraram o silêncio em relação ao racismo e levou grupos na sociedade a enxergá-lo e denunciá-lo, enquanto outros insistiram em não percebê-lo. Segundo Martins (2012) as

Políticas de ação afirmativa reivindicadas pelo movimento negro costumam ser vistas pelo impacto no consenso social e no cotidiano das pessoas, não se reconhecendo, de modo efetivo, sua necessidade nem

mesmo a gravidade da discriminação racial. É essa a abordagem padrão sobre cotas raciais na universidade. Assim também se reage frente a conteúdos racistas na mídia e na literatura (Martins, 2012, p. 01).

No contexto caracterizado pelas políticas de ações afirmativas, no ano de 2012, assistimos ao episódio de questionamento sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, escrito em 1933 por Monteiro Lobato. Essa obra foi acusada de reproduzir o racismo, o que levou o Conselho Nacional de Educação a analisá-la e emitir parecer sobre o fato liberando sua adoção pelas escolas públicas. No entanto, o STF julgou o mandado de segurança contrário à anulação do parecer do Conselho Nacional de Educação que liberou a adoção do livro pelas escolas.

Proibir a leitura de um livro na sala de aula sob a acusação de que seu conteúdo é racista parece não ser a melhor solução quando o assunto é educação. Acerca da polêmica gerada em torno do livro *Caçadas de Pedrinho*, do escritor Monteiro Lobato, Martins (2012) na época afirmou que:

Não se trata de censurar o escritor. Defendo a liberação da obra, ainda que tal posição não seja consensual no movimento negro. O que reivindico — em nome da dignidade da pessoa humana e do repúdio ao racismo, haja vista referências pejorativas, humilhantes a personagens negras — é que o livro seja publicado com nota explicativa que informe e municie tanto educadores como leitores, trazendo informações sobre o contexto em que foi publicado e os efeitos danosos de referências racistas na formação de crianças e adolescentes e na autoestima de toda uma comunidade. Isso não desmerece ninguém. Afinal, haverá obra-prima que, por mais relevante e magnífica, paire acima da lei e dos princípios da boa convivência? (Martins, 2012, p.01)

Toda obra literária é fruto do contexto em que foi escrita e do lugar

social de quem a escreve, portanto, a leitura exige que se considere o contexto, o que permite o/a leitor(a), na contemporaneidade, compreender a mentalidade ou o que se supunha fosse ou se quisesse ser o pensamento da época em que a obra fora escrita. Isso é importante para se evitar fazer juízo de valor sobre a obra sem antes analisá-la no contexto em que foi escrita. Lê-la na contemporaneidade, a partir desses aspectos, possibilita ao/a leitor(a) perceber as condições sociais das pessoas negras, as transformações pelas quais a sociedade passou ou não, e o papel dos agentes sociais negro(a)s nesse processo. Se hoje ao se ler a obra de Monteiro Lobato se percebe racismo na condição das personagens negras, isso se deve à crítica que, ao longo da história, foi sendo formulada pelo(a)s intelectuais negro(a)s sobre a condição social das pessoas negras e denunciar o racismo e a sua permanência na sociedade contemporânea.

No entanto, trabalha-la na sala de aula é necessário, uma vez que possibilita perceber o quanto essa sociedade o mantém, e enfrentar esses problemas são indispensáveis. Nesse sentido, é pertinente questionar se o livro *Caçadas de Pedrinho* é racista, ou o autor o utiliza para denunciar o modo como a sociedade brasileira na época enxergava a pessoa negra? Ou como ele a enxergava. Pensar sobre essa questão é relevante, no entanto, é preciso não esquecer que a literatura está no campo da representação e como tal é ficção, mas, não se distancia da realidade e do contexto no qual foi produzida.

O/a leitor(a) não pode esquecer que Monteiro Lobato foi formado pelo pensamento racista de finais do século XIX. Portanto, a questão é o que ele quer quando nas suas narrativas ressalta a subalternidade dos negros? Outra questão a ser discutida é: hoje, como devemos ler Monteiro Lobato? Longe de retirar a obra das escolas, a solução talvez seja potencializar professores(as) a reconhecerem e rejeitarem a subalternidade dos negros na obra como fato natural. O racismo existe e está presente na condição de inferioridade das pessoas negras, mas não se trata de compreendê-la como normal e comum, mas como produto da exploração capitalista a que a gente negra historicamente foi submetida. Desta feita, professores(as) devem ser capacitados(as) a ler Monteiro Lobato, problematizando-o, e na perspectiva de que trabalhem com os estudantes, de modo que os levem a superar a compreensão

das desigualdades nas relações sociais no Brasil como fato natural, e passá-las a enxergá-las como decorrente da exploração capitalista, e que contra esse projeto as pessoas negras ainda resistem.

O DIA QUE O “MENINO MARROM” FOI SUSPENSO DA ESCOLA

A polêmica em torno das obras literárias com personagens negros também atingiu o livro “O Menino Marrom”, objeto de análise e discussão desse texto, escrito por Ziraldo Alves Pinto, nascido na cidade de Caratinga, em Minas Gerais, em 24 de outubro de 1932. Segundo Santos (2009, p.26) nesta cidade esse escritor “passou a infância e fez o ensino básico”. Embora possivelmente tenha tido acesso a obras literárias que apresentam um texto problemático quanto à questão racial, esse escritor e dramaturgo brasileiro subverteram suas possíveis influências e em 1986 publicou “O Menino Marrom”. Esse livro narra a história de dois amigos, um negro e um branco, que querem entender juntos as cores. Eles buscam saber o que é branco e o que é preto e se isso os torna diferentes.

Desde a publicação dessa obra, não se tem notícia de que fora censurada, porém recentemente o seu uso pedagógico foi suspenso nas salas de aula das escolas na cidade de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais. A retirada e suspensão das atividades pedagógicas foram coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, que cedeu à pressão de um grupo de pais, que considerou “o conteúdo da obra agressivo” (MANSUR e MARIE, 2024). Na alegação, os pais de alunos(as) não se reportaram ao racismo, porém o ponto da obra que eles utilizaram como justificativa de que seus filhos não a lessem foi a violência e não a questão racial. Talvez essa tenha sido uma estratégia dos pais para afastar os seus filhos da leitura da questão racial a que a obra suscita, e de questioná-la juntamente com o/a professor(a).

Longe de narrar cenas de violência, a obra estimula o/a leitor, criança e adolescente, a questioná-la, tomando a si e os colegas de sala de aula como referência. Certamente as crianças questionariam: por que o menino é marrom e não negro? A postura dos pais de alunos a censurar a obra, o que levou a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Conselheiro Lafaiete a suspendê-la das salas de aula, está relacionado

com o contexto social e político em que estamos vivendo, caracterizado pela retomada das políticas de ações afirmativas para pessoas negras no Brasil, possibilitando a ascensão e visibilidade de sujeitos negros no cenário social, político, cultural e educacional, o que incomoda grupos conservadores que insistem que o lugar da pessoa negra seja a subalternidade. O fato de o racismo está sendo enfrentado de modo mais efetivo pela escola, o que está evidenciado na ação do MEC ao lançar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola – PNNNRQ, tem gerado reações contrárias aos trabalhos realizados na escola por professores(as) a partir de obras literárias cujo enredo central é a temática racial.

O trabalho pedagógico na escola, a partir de obras literárias com personagens negras escritas por pessoas negras e não negras, tem incomodado os segmentos conservadores da sociedade. Certamente “O Menino Marrom” faz parte do acervo das escolas brasileiras há tempos e nunca fora questionado pelos pais de alunos(as). Por que agora o uso desse livro em sala de aula foi questionado por um grupo de pais? O questionamento do uso desse livro em sala de aula se fez porque dessa vez ele entrou em sala como parte integrante de um contexto educacional denominado de educação para as relações étnico-raciais, o que permite aos estudantes e professore(a)s compreenderem as relações sociais e raciais nas quais estão cotidianamente imersos, e perceberem o quanto o Brasil continua racista.

Notadamente a leitura de “O Menino Marrom” possibilitou a professore(a)s e estudantes perceberem o quanto o racismo faz parte da sociedade brasileira e esta se utiliza de mecanismos sutis que o invisibiliza e passa a compreensão de que vivemos numa democracia racial. Por que na narrativa o autor não usa a palavra negro/preto para se referir ao menino? Certamente as crianças e adolescentes negros e não negros que hoje leram essa obra se identificaram e identificarão seus colegas a partir da descrição que o autor faz do “Menino Marrom”. Os pais dos alunos(a)s que leram “O Menino Marrom” temiam que ocorresse isso, ou seja, que seus filhos(a)s percebessem que o descrito por Ziraldo não é marrom, mas negro. Essa descoberta deve ter gerado boas discussões e outras descobertas, e estas se estenderam até as famílias, o que levou os pais a se oporem, sobretudo, porque os questionamentos, que os/as

leitore(a)s de “O Menino Marrom” levaram para casa incomodaram as famílias, principalmente, porque o racismo é um comportamento que lhe é inerente, no entanto, elas fingem não existir e o escamoteiam.

De certo “O Menino Marrom” só foi suspenso de sala de aula, ainda que temporariamente, por ter incomodado, possibilitado às crianças e adolescentes que o leram, com os olhos de enxergar saber e compreender sobre a sua identidade racial, ou seja, desconstruí-lo e percebê-lo negro; assim como compreender as desigualdades raciais no Brasil como produto da relação de exploração capitalista, e não como fato natural e normal. O menino, preto, mas descrito como sendo marrom denota o quão é ou querem que se mantenha problemática a identidade racial brasileira, questão que sempre é utilizada por segmentos conservadores da sociedade para negar a existência dos sujeitos negros. Essa questão estava na ordem do dia, no contexto em que a primeira edição de “O Menino Marrom” foi publicada. Em 1976, dez anos antes do lançamento desse livro fora realizada pelo IBGE a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), e nessa época foi inventada por esse órgão de pesquisa a “cor” parda. Todavia, ao serem indagados sobre sua “cor”, brasileiro(a)s apontaram 136 definições diferentes para se definir, entre elas o marrom, o que acabou inviabilizando o censo, dada a impossibilidade de mensurar esses dados (SCHWARCZ, 1996, p. 171).

Portanto, “O Menino Marrom” foi forjado nesse contexto multicolor, utilizado pelo Estado nacional brasileiro para negar os sujeitos negros e inviabilizar o discurso de construção da identidade nacional formulado pelo MNU, que ao denunciar o racismo reinventava o discurso de ser negro no Brasil, compreendido como uma construção social e política e não biológica, ou seja, fenotípica. Certamente, foi em função da perspectiva fenotípica recorrente no Brasil nos anos 1980 que em 1986 Ziraldo deu vida ao “Menino Marrom”, e sucumbiu com o menino negro. No entanto, o contexto com que hoje se lê essa obra possibilita enxergar outro menino, que não está descrito diretamente ao longo da obra, mas está nas entrelinhas.

Por isso, essa é uma obra que deve ser lida em sala de aula, em um contexto de produções literárias antirracistas, podem e devem fazer parte do acervo cultural das escolas, pois gera identificação do sujeito com o meio. Entendemos que o fazer das escolas, quando lidam com as

obras literárias, deve fazer e construir sentido para a comunidade que a circunda e a habita, de modo que os/as leitor(a)s sujeitos reconheçam sua (s) identidade(s), construam humanização e aprendizagens significativas sobre si e sobre o outro.

CONSTRUINDO HUMANIZAÇÃO: XADREZ PRETO NO BRANCO

Os/As educando(a)s, em seu processo de escolarização, devem ter _ segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, Art. 3º, II _ liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996). Deste modo, professor(a)s em sala de aula devem propor uma prática educativa não performática ou normativa, mas conforme Zanata (2004), Capellini (2004) e Mendes, Virangola e Zerbato (2014) um fazer colaborativo-formativo.

Deste modo, estudantes e professore(a)s devem compartilhar entre si os conhecimentos adquiridos por meio do diálogo, que é uma condição (da) humana (ização). Nesse fazer, as ações práticas de aprendizagem e organização constroem a autonomia, entendida, conforme Soares (2003), como um processo de amadurecimento intelectual, pelo qual o/a educando(a) passa a experimentar um caminho que visa edificar o seu conhecimento, tornando-o significativo.

Logo, a escola, enquanto espaço que colabora com a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos, deve manter práticas pedagógicas na perspectiva crítico-reflexiva e política e ter como arcabouço prático o papel de auxiliar os/as educando(a)s a desvelar o mundo no qual estão inseridos, fazendo segundo Freire (1994), com que o sujeito se conscientize e tenha uma compreensão diferente da história e do seu papel enquanto ser social e político. Um ser que se recusa à acomodação, mobiliza-se com outro(a)s e com eles/elas se organiza na construção da mudança que deseja para o mundo.

O sujeito humanizado e dialógico percebe que o mundo é o resultado de sua atuação social, política, cultural e histórica. Contudo, a mudança do sujeito e do mundo não ocorre por força solitária ou por força conjunta física bruta e sim por meio de um processo, que o insere na construção da história. Assim a autoafirmação dos sujeitos negro(a)s no mundo não ocorre, se não por esforço mútuo e conjunto, pois como

lembra Freire (1987), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Nesse sentido, a escola é por excelência o espaço primordial que promove a construção de saberes e fazeres que libertem ou desvendem os sujeitos do status de racistas. Embora pontuais, alguns professore(a)s têm desenvolvido ações significativas na esteira da promoção para uma educação antirracista, sobretudo porque essa instituição é constituída por discente que advém das variadas realidades sociais. Esse fato oportuniza ao/a professor(a) construir a educação na perspectiva não bancária, mas uma educação que os despertem a compreensão das contradições sociais nas quais estão inserido(a)s.

Podemos inferir que essa prática contribui para a construção de um currículo crítico que valoriza e contempla as discussões sobre a desigualdade epistêmica, portanto, globalizante, presente na sociedade brasileira. Pelo exposto, acreditamos que é evidente a necessidade do ensino como ato político, pedagógico e formador de identidades crítico-libertárias que vise à humanização dos sujeitos sociais.

As desigualdades sociais são entendidas na extensão da palavra, elas se manifestam como xadrez das cores, visto está inscrita sob a égide da desumanização histórica, sofrida pelas pessoas negras no Brasil, as quais são definidoras e podem dificultar ou impossibilitar a prática docente e discente interdisciplinar na sala de aula e na formação básica e/ou superior, posto que o acesso à formação seja um desafio a ser enfrentado, visto não haver condições materiais construídas pelo Estado – em tempos pretéritos, quiçá no presente – historicamente. Nessa perspectiva, o que dá lugar ao racismo estrutural disseminado nas instituições públicas.

Nesse íterim, segundo denuncia Duarte (2013) “o preconceito e o racismo persistem como resíduos nefastos de uma estrutura social, que ultrapassada pelo processo histórico, busca sobrevivência na rede discursiva que fornece sustentação ideológica ao comportamento discriminatório” (DUARTE, 2013, p.148). Não obstante a isso, é frequente e perceptível uma escrita ou produção imagética notadamente racista, como analisado por Castilho (2004), quando as personagens negras ainda não são realidade nas narrativas literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, mediante a luta dos movimentos sociais negros, tenhamos desde os anos 1980, algumas produções literárias, essas ainda carecem de adoção por parte dos profissionais da educação e no currículo escolar, que ainda não se fez antirracista. Segundo Castilho (2004) somente “a partir da década de 1980, como resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário, somado às ações dos movimentos em favor da não discriminação, surgiram autores com novas propostas de obras literárias [...]” (CASTILHO, 2004, p. 110).

Conforme Santos (2023), a inserção da produção literária na sala de aula “[...] surge ao longo do século XIX e definitivamente no começo do século XX, com um valor significativo no âmbito da educação infantil” (p.18). Assim podemos apreender que é nesse período que se constrói espaço nas “[...] letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 25). Partindo do entendimento de Lajolo e Zilberman (1999), a literatura tem o papel de conformação ou de crítica da realidade, reproduzindo e/ou interpretando a sociedade nacional e a modernização acelerada.

Esse tipo de escrita é responsável pela criação do espaço social, sobretudo, no meio rural; espaço de idealização social de um passado sem conflitos com uma evidente tendência ao processo de negação dos fatos históricos. São exemplos desse estilo de produção as obras de Monteiro Lobato (1882–1948), nomeadamente uma das mais aclamadas pelo público, “Contos e Caçadas de Pedrinho (1933)”. Essa obra possui uma narrativa folclórica, pobre nos aspectos históricos e demasiadamente racistas quando se refere às pessoas negras¹², pela disposição que compõem o elenco, o enredo narrativo e o lugar que ocupa os personagens, particularmente a personagem negra, chamada de Tia Anastácia.

Para Lins (2009), a literatura é capaz de integrar a “[...] imagem e o texto que dialogam visualmente [...] com o leitor. A imagem passa

12 Sobre esse aspecto, ver PAULO, Taís Fernandes; VIEIRA, Leonardo. Racismo na obra lobatiana: uma análise do livro “Caçadas de Pedrinho”. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 10, 21 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/10/racismo-na-obra-lobatiana-uma-analise-do-livro-cacadas-de-pedrinho>.

a fazer parte integral da história, potencializando a comunicação e a mensagem” (p.45). Nesse sentido, ao ponto que constrói um lugar de destaque para o personagem principal da obra *O Menino Marrom*, o dramaturgo convulsiona a ordem estabelecida pela sociedade de sua época, conforme entende Santos (2023), é nesse contexto que se insere “[...] a obra de Ziraldo [...] na medida em que apresenta uma narrativa que subverte com estereótipos atribuídos aos negros persistidos até a contemporaneidade (p.22).

Para além dessa dimensão, podemos observar ainda a paleta de cores entremeadas pelo escritor que são capazes de dialogar diretamente com o leitor, instigando-o para uma discussão que atravessa o racismo, visto que a narrativa se detém a discutir a convivência harmônica entre dois sujeitos, a saber: o Menino Marrom, protagonista no primeiro plano, questionador de sua condição no mundo e o menino rosa, co-protagonista, concebido a certa altura da obra como um sujeito branco, normatizado na sociedade da época.

Um aspecto relevante para a discussão e construção imagética dos personagens, que ganha relevância na trama, são os cuidadosos traços e cores escolhidas por Ziraldo para compor/complementar a obra, visto que a imagem comunica e cria memórias afetivas, ao mesmo tempo em que desafeta a quem por ventura se sinta afetado. Numa obra de literatura infanto-juvenil, segundo Oliveira (2009), “[...] as imagens [...] criam [...] memória visual nas crianças, a leitura harmoniosa e participativa da palavra e da ilustração amplia o significado e alcance lúdico e simbólico de um livro” (p. 07).

Ademais, cabe apreçoar, diante da análise, de acordo com Genette (1995), a narrativa literária infanto-juvenil possui algumas características distintas, a saber: ela é aquela capaz de designar o enunciado narrativo, a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios e a narrativa de acontecimento, sendo por suas características inerentes absolutamente complexas. Além disso, cabe ressaltar, conforme Cunha (2003), que “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para adulto. Difere desta apenas na complexidade de concepção: a obra para criança será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa” (p.70).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 de Maio de 2024.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de Maio de 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 04 de Maio de 2024.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na literatura brasileira: Novas perspectivas.** Olhar do professor, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470108>. Acesso em: 7 de Maio 2024.

CUNHA, Maria Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática.** 18. ed. São Paulo; Ática, 2003.

DENZIN, Nornan Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Revista Navegações**, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/16787>. Acesso em: 2 de Maio de

2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1995.

LAJOLO, Mariza & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LINS, Guto. **Fundamentos e técnicas da arte de ilustrar**. In: MEN-DONÇA, Rosa Helena (org.). A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. TV escola: Salto para o futuro, 2009.

MANSUR, Rafaela e MARIE, Michele. “O Menino Marrom”, livro de Ziraldo, é suspenso de escolas em cidade de Minas Gerais após pressão de pais. In. **Gr, Minas Gerais**. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/06/19/cidade-mineira-suspende-livro-de-ziraldo-em-escolas-apos-pressao-de-pais-de-alunos-interpretacoes-dubias.ghtml>. Acesso em 19 de junho de 2024, as 20: 18 min.

MARTINS, André Ricardo N. Combate ao Racismo e Monteiro Lobato. In. **Portal Geledés** (2012). Disponível em: https://www.geledes.org.br/combate-ao-racismo-e-monteiro-lobato/?amp=1&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwp4moBhBAEiwAsdc4aITyKKRDTSef3U-6boyA2nsKtmdDZK4mrlK6MxXWKauf8ZoUZBPkI-BoCQvMQA-vD_BwE. Acesso em 01/07/2024, as 20: 23min.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Carlos: EdUFSCar, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 04 de Maio de 2024.

OLIVEIRA, Rui de. **A ilustração como arte narrativa**. In: MEN-
DONÇA, Rosa Helena (org.). A arte de ilustrar livros para crianças e
jovens. TV escola: Salto para o futuro, 2009.

SANTOS, Juliana dos. **O Negro na Literatura Infantojuvenil: Lei-
tura de “O menino marrom”, de Ziraldo**. Trabalho de Conclusão de
Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da
Paraíba, 2023. Disponível: [https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/hand-
le/123456789/30506](https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/30506). Acesso em: 01 de Maio de 2024.

SANTOS, Kelly dos. **O menino Maluquinho: A importância da
literatura infantil no processo de leitura e escrita**. Monografia de
Graduação (Bacharel no curso de Pedagogia) - Universidade estadu-
al da Bahia, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/handle/
ri/32290](https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32290). Acesso em: 03 de Maio de 2024.

SOARES, A. **Considerações sobre a Autonomia Moral e Intelectu-
al em Portadores de Altas Habilidades: uma Reflexão Crítica**. Dis-
sertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em
Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade
Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: [https://acervodigi-
tal.ufpr.br/handle/1884/36607](https://acervodigita-
l.ufpr.br/handle/1884/36607). Acesso em: 10 de Maio de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial no Brasil. In. SCHWARCZ,
Lilia Moritz e REIS, Leticia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens**.
São Paulo: Editora da USP, 1996.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos
numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Espe-
cial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004. Dispo-
nível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/
TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/
TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 06 de Maio 2024.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
REFLEXÕES ACERCA DO LIVRO UMA
PROFESSORA MUITO MALUQUINHA
(ZIRALDO)
LITERACY AND LITERACY:
REFLECTIONS ON THE BOOK A VERY
CRAZY TEACHER (ZIRALDO)**

*Raquel Pirangi Barros¹³
Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno¹⁴*

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos que a formação de educandos letrados e críticos é extremamente discutida no universo educacional e almejada pelos professores, principalmente os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma tarefa complexa que exige muito esforço e estratégias diversificadas por parte dos docentes. É, com efeito, indispensável que o educando esteja motivado a aprender para que essa formação aconteça de maneira fluida e satisfatória.

Considerando a importância da aquisição da leitura e da escrita para vida dos educandos, e refletindo sobre a realidade de algumas turmas, é possível perceber que, na maioria das vezes, os estudantes apresentam inúmeras dificuldades, principalmente em relação à leitura e à escrita. Em muitos casos, o não “gostar de ler e/ou escrever” ou fazê-los por

13 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: raquel.barroscg@hotmail.com

14 Professor da Universidade Estadual da Paraíba, lotado no Departamento de História, Campus III - Guarabira - PB. E-mail: joaobgbueno@hotmail.com

“obrigação” vêm de uma visão distorcida de como os processos de aquisição de leitura e escrita devem acontecer.

Com a inspiração de quem busca metodologias de ensino que auxiliem os educandos no processo de apropriação dos conhecimentos, propomos uma discussão sobre os processos de alfabetização e letramento, com foco na realidade de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos em consonância com Soares (2009), quando esta ressalta a diferença entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro sendo considerado aquele que apenas ensina a ler e escrever, limitando-se ao mero decodificar; o segundo o que define o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Nós, professores, devemos favorecer a formação de indivíduos letrados, possibilitando a estes utilizarem as práticas de leitura e escrita na sua vida social. Devemos despertar neles a importância de se apropriarem das práticas de leitura e escrita, utilizando-as na sua vida cotidiana e não apenas no contexto escolar, para que compreendam que a leitura e a escrita vão muito além do ambiente escolar, pois estão presentes em todas as situações da nossa vida social e cotidiana. Nesse sentido, buscar estratégias diversificadas que os despertem e os motivem no processo de aquisição e domínio da leitura e da escrita torna-se imprescindível.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo refere-se uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, já que buscamos compreender a metodologia utilizada pela Professora Maluquinha, ao mesmo tempo que relacionamos com as metodologias atuais presentes em sala de aula. No decorrer deste trabalho, percebemos a extrema importância de relacionar os conteúdos a serem estudados com a realidade dos estudantes, para que estes se sintam integrantes do processo educativo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada por alguns autores que discutem o processo de alfabetização e letramento no contexto educacional, com ênfase na realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como discussões acerca da importância de relacionar os diferentes saberes existentes na sociedade, sem esquecer de aproximá-los à realidade dos estudantes, possibilitando assim, a proposta da

ecologia dos saberes defendida por Santos (1987).

Com relação à definição de pesquisa bibliográfica, recorremos a Pizzani et al (2012), para quem esse tipo de pesquisa “pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Neste sentido, este trabalho se deu por meio de pesquisa documental e bibliográfica, e o método de análise utilizado foi a análise de conteúdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os aportes teóricos utilizados para realização deste artigo remontam a Delgado (2006), que discute sobre as vivências humanas; Larrosa (2002), trazendo contribuições sobre o conceito do saber da experiência; Freire (1989), ao destacar a importância da leitura e do conhecimento de mundo; Soares (2009), com as reflexões sobre a definição dos termos alfabetização e letramento.

É perceptível a necessidade de formar educandos letrados e críticos, que consigam refletir sobre o que leem e o que vivenciam, além da importância da construção de um conhecimento significativo considerando a realidade dos educandos. Mas, essa é uma tarefa complexa que exige dos docentes, metodologias diversificadas e atraentes, que contribuam para que essa formação realmente aconteça: que torne, de fato, os alunos letrados e críticos.

Uma estratégia de tornar o processo de alfabetização e letramento mais atraente e significativo para os estudantes é buscar aproximar os conteúdos ensinados na sala de aula à realidade de vida deles. Para que estes sintam-se inseridos no processo de aprendizagem, percebendo que os aprendizados da escola fazem parte de sua vida cotidiana e estão presentes em seu dia-a-dia e que não são distantes de sua realidade.

Para exemplificar nossa reflexão, tomaremos como base o livro *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo. Neste livro, a personagem principal, uma professora, buscou estratégias diferenciadas para alfabetizar os seus estudantes, e por esse motivo, recebeu o nome de “Professora maluquinha”. Algumas das estratégias utilizadas pela professora eram jogos, brincadeiras e competições. Os resultados apontavam sempre para a aprendizagem significativa dos seus estudantes.

A professora não seguia os tradicionais planos de ensino que

prescreviam os conteúdos a serem ministrados. Entretanto, ela aproximava os conhecimentos escolares à realidade dos estudantes e tornava o processo de alfabetização e letramento mais significativo para as crianças. A metodologia utilizada pela professora atingia o objetivo almejado por ela, considerando o fato de que os estudantes conseguiam aprender a ler, escrever e utilizar na sua vida social os conhecimentos aprendidos na escola.

A professora “maluquinha” utilizava metodologias inovadoras e lúdicas em suas aulas, que sempre eram dinâmicas e extremamente diferentes das aulas tradicionais, as quais os estudantes estavam acostumados com outras professoras. A maneira divertida de desenvolver as aulas, despertava nos estudantes a vontade de aprender cada vez mais. A aprendizagem tinha deixado de ser algo chato e enfadonho, tornado-se divertido e prazeroso. As aulas da professora maluquinha eram uma verdadeira festa para as crianças. Os estudantes eram sempre motivados a ler e escrever de forma prazerosa.

A prática pedagógica inovadora utilizada pela professora, proporcionava aos estudantes serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Eles participavam ativamente das aulas, eram os verdadeiros protagonistas do processo educativo. A professora maluquinha permitia que os seus estudantes fossem produtores de conhecimento e não apenas sujeitos passivos que “recebem” conhecimento. Favorecendo a formação de educandos letrados, críticos e reflexivos.

O método inovador e diferenciado da professora alfabetizar os seus estudantes acabou incomodando as demais professoras e a diretora da escola. Sua maneira diferenciada de ensinar incomodou suas colegas de trabalho pelo barulho que os estudantes faziam durante as brincadeiras e competições. O incômodo que ela causou com sua metodologia dinâmica foi tão forte que ela passou apenas um ano na escola e foi demitida no ano seguinte.

Nesta perspectiva, para tratar sobre alfabetização e letramento é de fundamental importância trazer tais conceitos à tona. Assim, Soares afirma:

[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou

a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. [...] Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz cotidianamente - daí o surgimento do recente termo **letramento** (Soares, 2009, p. 19-20).

Já para o letramento esta autora ratifica:

[...] o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 44).

Conforme destacado, o termo letramento é um conceito bem mais amplo do que o conceito de alfabetização. Ser letrado significa ser capaz de compreender e interpretar de maneira ampla o que acontece na sociedade, é saber usar a leitura e a escrita como práticas sociais. Já a alfabetização está relacionada à decodificação de grafemas e fonemas, muitas vezes, sem conseguir compreender o que foi lido. Assim, é possível entender que ser alfabetizado não é a mesma coisa de ser letrado.

Neste sentido, uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, ou o contrário. É comum encontrarmos alunos com bastante dificuldade de leitura e escrita, até mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental. O que acontece, em muitos casos, é que os estudantes são apenas alfabetizados, mas não são letrados, pois apenas conseguem ler, sem compreenderem o que foi lido, apresentando dificuldades em interpretar o decodificado. Adiante, assim se define o ser analfabeto, de acordo com Dicionário Mini Aurélio: “Que ou quem não sabe ler e escrever. Que ou quem é muito ignorante” (Ferreira, 2001, p.41).

Estabelecendo uma relação entre a definição do termo letrado e

alfabetizado, é perceptível que o primeiro é bem mais amplo e abrangente do que o último. Pessoas que são apenas alfabetizadas podem ser deixadas à margem da sociedade, e muitas vezes, acabam não tendo o senso crítico de compreenderem as questões sociais que as cercam, costumam serem influenciadas com maior facilidade do que as pessoas letradas, que refletem sobre o que acontece.

Nesse sentido, alguém que não sabe decodificar, mas apresenta um amplo conhecimento de mundo e um olhar reflexivo, pode ser considerada letrada, embora não seja alfabetizada, já que estes são conceitos distintos. Pois, como destaca Freire (1989, p.13) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Em outra perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, destaca em seus objetivos específicos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a necessidade de:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e desenvolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 89).

É urgente a necessidade de favorecer a formação de educandos letrados e críticos. Com efeito, é crucial valorizar os conhecimentos locais da comunidade na qual os educandos estão inseridos. Deste modo, possibilita-se a proposta da Ecologia dos saberes, destacada pelo autor Boaventura de Sousa Santos (1987), quando ressalta que não existe saberes mais importantes ou menos importantes, e sim, saberes diferentes que dialogam e se complementam. Assim, oportuniza-se a formação de educandos autônomos, capazes de compreender e refletir sobre os mais diversos assuntos.

Considerando-se a forma lúdica da professora maluquinha ensinar aos seus estudantes e o incômodo que ela causou nas colegas de profissão, ao perceberem a metodologia diferenciada utilizada por ela, destacamos a ideia da hierarquização dos saberes, citada por Galzenari

(2021), quando ressalta que acabamos considerando o saber científico, da academia, como um saber legítimo, enquanto desqualificamos outros saberes. Muitas vezes, não conseguimos estabelecer uma comunicação entre os diversos saberes socialmente produzidos e acabamos exaltando um determinado tipo de saber e desvalorizando outros.

Nesse sentido, destacamos a importância e necessidade de favorecer um processo de aprendizagem mais significativo e mais próximo do cotidiano dos estudantes. Realiza-se, assim, um diálogo entre os saberes sociais e os científicos, assim como é proposto pela Ecologia dos saberes destacada por Santos (1987). Esta é uma proposta que favorece processos dialógicos e colaborativos da comunidade e da escola, exemplos de espaços, que, aos olhos de uma narrativa hegemônica/eurocêntrica, estariam à margem de uma possibilidade de saber.

Daí, a importância de aproximar os conteúdos ensinados em sala de aula à realidade de vida dos estudantes, assim como fez a professora maluquinha. Busca-se, desse modo, favorecer a formação de educandos letrados e conscientes do seu papel e importância enquanto cidadãos que pertencem a uma comunidade.

As vivências humanas são geradoras de aprendizagens e vivências únicas, que constroem memórias e a história. Conforme, demonstra Delgado (2006):

Em outras palavras, se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular/espacial lhe conferem originalidade e substância. (Delgado, 2006, p.12).

A autora aponta que o tempo impõe singularidades às experiências e vivências humanas. Define as vivências adquiridas ao longo da vida como “vivências da pluralidade”, considerando que movimento histórico entrecruza tempos e vivências múltiplas, que, unidos com experiências singulares, oferecem originalidade, vivências cumulativas de cada ser humano ao longo da vida. Quando as experiências vivenciadas

pelos estudantes são próximas da realidade deles, essas transformam-se em conhecimento significativo para eles.

Nesse contexto, destacamos o conceito do saber da experiência que, de acordo com Larrosa,

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2002, p.32).

Ao refletirmos acerca da importância da experiência e a singularidade com a qual cada pessoa entende e sente determinada experiência, ressaltamos a importância e a necessidade de preservarmos os conhecimentos locais de cada comunidade. Para reflexão sobre o currículo local, tomaremos como base alguns artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), também nos basearemos nas palavras da Base Nacional Comum Curricular sobre o currículo e os conhecimentos locais.

Iniciaremos fazendo reflexão a respeito do artigo 210 da Constituição Federal, que determina: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

A Base Nacional Comum Curricular destaca o artigo 26 da LDB, no qual determina-se que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de

ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2018, p.11).

De acordo com as determinações citadas, o currículo local deve ser contextualizado à realidade local de cada estudante e de cada escola. Mas, é importante destacar que os conhecimentos locais, muitas vezes, não são valorizados, por serem julgados, na maioria das vezes, como menos importantes. Nesse sentido, as especificidades e a diversidade de saberes das localidades onde as escolas estão inseridas acabam sendo desvalorizadas e o currículo local deixado à margem dos demais conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em sala de aula.

Sobre o currículo local, a BNCC faz algumas considerações:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (Brasil, 2018, p. 16-17).

Percebemos o quanto os saberes locais pouco são abordados no nosso contexto educacional atual. Portanto, cabe a nós, professores, inserirmos no contexto da sala de aula os conhecimentos locais e despertar nos estudantes a importância de conhecê-los, valorizá-los e preservá-los, os mantendo vivos na nossa história, para que estes não sejam esquecidos ou mesmo desconhecidos pelas gerações futuras.

O currículo local é extremamente importante para preservar a

história da nossa comunidade, principalmente para as crianças, para que assim, a nossa história não seja esquecida com o passar dos anos. Para melhor compreendermos a importância e a necessidade de preservar a nossa história, refletiremos um pouco a respeito de um depoimento dado por um homem, em um relatório de experiência docente, elaborado por Fátima F. Lopes, no ano de 2003, o homem ressalta:

Um povo sem história seria como uma folha voando pelo vento frio do outono. A história faz parte intrínseca de uma nação, de uma cidade, de uma pessoa. O que seria de nós se não tivéssemos nada para contar para nossos filhos, netos...? Então, esta aula que nós tivemos faz com que aprendamos o valor de se preservar, cultivar o amor ao local onde vivemos, respeitar acima de tudo sua vivência e sua história de vida. (Registro de um guarda, em relatório de experiência docente, elaborado por Fátima F. Lopes, então doutoranda, sob a orientação da professora Maria Carolina Bovério Galzenari; dez. 2001; p.149).

Sendo assim, percebemos o quanto é importante valorizar e preservar a nossa história e as tradições da nossa comunidade, para que os nossos conhecimentos não sejam esquecidos ou desconhecidos das gerações presentes e futuras. Possibilitando assim, a perpetuação da memória, que na perspectiva benjaminiana, pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações.

Consideramos, então, que a metodologia diferenciada utilizada pela Professora Maluquinha, apesar de ser extremamente oposta às metodologias seguidas por outros professores, era exitosa e favorecia à aprendizagem de seus estudantes, aprendizagem esta que acontecia de forma fluida e muito divertida para eles; que faz parte do cotidiano das crianças. Sem dúvida alguma, uma aprendizagem significativa e jamais esquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a necessidade de formar educandos críticos, letrados e

capazes de refletir sobre o que leem e vivenciam. Nesse sentido, é extremamente necessário valorizar o conhecimento local considerando as especificidades e diversidade de saberes da comunidade na qual os estudantes estão inseridos. Valorizar o currículo local é preservar os costumes e as tradições das pessoas de cada comunidade.

Ressaltamos a importância de buscar metodologias diferenciadas, lúdicas e atrativas, que despertem nos estudantes a vontade de aprender. Devemos fazer como a professora maluquinha, aproximar o conhecimento da realidade dos nossos estudantes, para que estes se sintam motivados a aprender e tornem-se cidadãos autônomos e reflexivos, assim como almejamos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**; tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo. Boitempo, 2005. p.70 - 110.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 19 Ago. 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 Ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 Jun. 2024.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 18 Set. 2023

GALZENARI, M. C. B. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades** - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

SILVA, Cícero da.; GONÇALVES, Adair Vieira. **Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte. v.14, n.1. p. 1-14. Março de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: História e ideias, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2024.

ZIRALDO, Alves Pinto. **Uma professora muito maluquinha** - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. (Coleção literatura em minha casa: v.3. Novela).

O LUGAR DE MUNDO DO SUJEITO À LUZ DE FLICTS, DE ZIRALDO THE SUBJECT'S PLACE IN THE WORLD IN THE LIGHT OF FLICTS, BY ZIRALDO

*Ariane Vitória Paulino de Medeiros*¹⁵
*Matheus Kennedy Henriques de Macêdo*¹⁶
*Silvanna Kelly Gomes de Oliveira*¹⁷

INTRODUÇÃO

Os textos infantis cativam diversos leitores, entre crianças e adultos, pela sua tessitura linguística, pela construção de enredos que despertam a imaginação e pela singeleza da vida, além da relação com imagens que estabelecem um mundo colorido, dando ênfase às narrativas e aos sentimentos do sujeito leitor.

Os gêneros narrativos infantis são instrumentos de grande importância, não só para a formação leitora das crianças, como podemos observar principalmente no ambiente escolar, mas também para desempenhar um papel reflexivo sobre valores sociais significativos para o público adulto, apesar de possuir uma linguagem gestada para os infantes. Oportunizam, assim, reposicionamentos por parte do leitor em formação.

Nesse sentido, a literatura infantil mobiliza questões importantes

-
- 15 Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ariane.medeiros@aluno.uepb.edu.br
 - 16 Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: matheus.macedo@aluno.uepb.edu.br
 - 17 Doutora em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: silvannaoliveira@servidor.uepb.edu.br

como a diversidade e o respeito/valorização das diferenças, favorecendo na formação cidadã dos pequenos leitores e colaborando na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Nesse rol de obras literárias infantis, podemos encontrar o primogênito para os pequenos, de autoria de Ziraldo¹⁸ (1932 - 2024), *Flicts*.

Publicado inicialmente em 1969, a obra *Flicts* narra, em forma de poema com versos livres e curtos, a história de uma cor com o mesmo nome do livro que não consegue se enquadrar na tradicional paleta de cores e sofre com a exclusão dessas colorações, que possuem significados e usos estabelecidos nos mais diversos âmbitos. Debates como a inclusão/aceitação das diferenças e o movimento de não enquadramento aos padrões convencionados socialmente são algumas das temáticas que se sobressaem nesta obra de Ziraldo.

Da mesma forma que ganhou diversas adaptações, *Flicts* nos dá margem para diferentes perspectivas de leituras e análises. Podemos observar nas páginas coloridas do referido livro a perda/busca da identidade própria da cor *Flicts*, compreendendo as cores mencionadas como os próprios sujeitos no mundo, ou seja, uma metáfora que revela a consciência de si mesmos e o seu papel no mundo em que vivem. A *Flicts*, parece faltar tudo isso.

Nesta linha de pensamento, nossa pesquisa também busca apresentar o conceito de desterritorialização, desenvolvido inicialmente por Deleuze e Guattari (1995) e como tal conceito se aplica ao nosso *corpus*, mais precisamente, a obra *Flicts*.

Vale destacar também a concepção de identidade proposta por Hall (2006) que, segundo o autor, compreende três classificações, tais quais: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O primeiro diz respeito ao indivíduo que possui uma identidade fixa, rígida, desde o seu nascimento até à sua morte. Já o sujeito sociológico compreende que a sua identidade é formada na relação com os outros e este se projeta nos demais para assim construir o seu modo de ser/estar no mundo. Por fim, tem-se o sujeito pós-moderno, que, por sua vez, entende que a sua identidade é algo fluido, em constante mudança, a depender das experiências vividas ao longo da vida e dos fatores externos.

18 Ziraldo foi um cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro.

Neste viés, esta pesquisa procura analisar como o lugar de mundo do sujeito é estabelecido em *Flicts*. Quanto à metodologia, nossa pesquisa debruçou-se sobre o percurso bibliográfico que, como pontua Gil (2008, p.500), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”. Nesse sentido, para o *corpus*, como já mencionado anteriormente, selecionamos a obra ziraldiana intitulada *Flicts*.

AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE DO SUJEITO

Antes de partirmos para a explanação das concepções de identidade, faz-se necessário traçar uma ponte com o nosso *corpus* de análise, mais precisamente, a obra *Flicts*. Nessa produção literária, o personagem principal, cujo nome dá título à narrativa, encontra-se em constante busca do seu lugar no mundo, visto que não se encaixa nos padrões das demais cores convencionais. Sendo assim, *Flicts* percorre caminhos desconhecidos, a fim de construir a sua identidade e, conseqüentemente, o seu lugar no mundo. Vale ressaltar que tal identidade é modificada gradativamente ao longo da narrativa, com base nas vivências do protagonista. Tais pontos serão destrinchados na análise do *corpus*.

Segundo Hall (2006), há três conceitos de identidade que definem os sujeitos ao longo do tempo, são eles: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No iluminismo, a concepção de identidade era fixa ao longo da vida do homem, entendido aqui como o sujeito masculino, tendo em vista que as mulheres não eram levadas em consideração na época para tais estudos. O sujeito sociológico, por sua vez, possui a sua individualidade, todavia, a sua identidade só se completa em meio ao social, em sintonia com os demais. Nas palavras de Hall (2006, p.11), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. O indivíduo possui as suas características próprias, mas o contato com o mundo exterior o modifica.

Por fim, temos o sujeito pós-moderno que, ao contrário do sujeito iluminista, não objetiva uma identidade fixa. A identidade, por sua vez, torna-se algo em constante fluidez, a depender das experiências do indivíduo em cada fase de sua vida. Um exemplo disso é a comunidade

LGBTQIAP+, que abarca o público dos mais variados tipos de gênero e até mesmo aqueles que não o possuem definido.

A partir disso, pode-se citar o conceito de identidade postulado por Castells (1999, p. 22): “Entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Nesse sentido, para o pensador supracitado, o indivíduo possui um conjunto de “identidades”, formando uma pluralidade de significados e atributos assumidos na sociedade. Para exemplificar, podemos citar um sujeito que desempenha diversos papéis, tais como: pai, trabalhador, esposo, vizinho, filho, neto, irmão, consumidor, entre outros. Dentre essas representações, há uma que prevalece na maior parte da vida do sujeito, a depender de suas vivências e concepções de mundo.

Ainda sob a perspectiva de Castells (1999) e em paralelo à análise de *Flicts*, a protagonista da obra se enquadra no que o pensador denomina como “identidade de resistência”. Esta, por sua vez, é composta em sua maioria, por grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, as chamadas “minorias”, que são estigmatizadas pelas “identidades legitimadoras” que, como a própria nomenclatura sugere, é composta pelas instituições de poder, ou seja, de maior influência social e que querem propagar suas formas de ser e agir a todos os indivíduos. Depreende-se então que a identidade de resistência protagonizada por *Flicts* é uma resposta à identidade legitimadora.

Partindo desta linha de raciocínio, Hall (2006) tece uma espécie de linha histórica dos conceitos acerca do sujeito ao longo do tempo. Um dos grandes marcos citados pelo autor e que foi um divisor de águas na história foi o surgimento do Humanismo, no século XV, quando o homem passa a ser o centro do mundo e não mais Deus, como ocorria durante o feudalismo. Outro fator que contribuiu para tal revolução foi a Reforma Protestante liderada por Lutero, reforma esta que expôs muitas atrocidades cometidas pela Igreja Católica em nome da fé.

Hall (2006) postula que, para Descartes, o homem é constituído de mente e matéria, agindo sob a racionalidade. Daí surge um dos postulados descartinianos mais famosos: “Penso, logo existo” (idem, 2006, p. 27). O filósofo em questão também compartilha a ideia de que o ser

humano, em sua essência, é um ser social, ou seja, que necessita do outro para sentir-se como pertencente à sociedade. Traçando uma ponte com a nossa pesquisa, a personagem principal da obra, *Flicts* também partilha do mesmo sentimento: de ansiar o pertencimento ao seu lugar em meio a outras cores, como será destrinchado na análise do *corpus*.

O CONCEITO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO

De acordo com Doel (1999), o conceito de desterritorialização, cunhado a princípio por Deleuze e Guattari (1995), está presente no convívio social, pois a todo momento o homem está “desterritorializando-se”. Se estamos fixos em um ambiente, é porque, antes desta fixação, houve um processo de fluidez, de inconstância, de andamento.

Traçando um paralelo com a nossa pesquisa, cujo *corpus* centra-se na obra produzida por Ziraldo em 1969, intitulada “*Flicts*”, a personagem central da narrativa cujo nome dá título ao livro está em constante mudança, na busca do sentido para a sua existência. *Flicts*, nesse sentido, desterritorializa-se rumo ao autoconhecimento.

Ainda pontuando acerca do conceito de desterritorialização, segundo Souza (2018) alicerçada em Deleuze e Guattari (1995), esse “transitar” nasce do desejo de conhecer o novo, de aventurar-se rumo a novos ares. Traçando uma ponte com o nosso estudo, *Flicts* ansiava pela sua aceitação por parte das outras cores. Sendo assim, motivado por esta razão, decidiu buscar novos caminhos rumo ao autoconhecimento e a autoaceitação.

Conforme Bruce (2002, p. 5):

O desejo seria maquínico, produtivo, construtivo. Nunca desejamos só uma coisa, desejamos sempre um conjunto de coisas. Por exemplo, uma mulher não deseja apenas um vestido, mas deseja também pessoas olhando para ela, deseja uma festa onde possa usar o vestido, deseja uma cor, uma textura; um músico não deseja apenas um bom instrumento, ele quer harmonia, sonoridade, uma platéia, um lugar, etc. Dessa forma, o desejo vem sempre agenciado. Nessa concepção, o desejo cria territórios, pois ele faz uma série de

Nesse contexto, *Flicts* não desejava apenas ser aceito pelas outras cores, que, nesta narrativa, personificam-se, mas também ansiava pela compreensão de si mesmo e qual era o seu papel no mundo. Tal fato ocorre cotidianamente com a maioria dos indivíduos, que não querem apenas um desejo, mas vários que, no fim de tudo, buscam um ideal comum.

Parafraseando Sartre (2014), no desenvolvimento ontológico, há uma necessidade em comum a todos os homens “é a necessidade para ele de estar no mundo, de nele trabalhar, de nele estar em meio a outros e de no mundo ser mortal”. Nesse sentido, dialogando com a nossa pesquisa, *Flicts* também sentia essa necessidade, no entanto, por não ser aceito pelos seus pares (as demais cores), precisou questionar a sua própria existência, em busca do seu lugar no mundo, desterritorializando-se.

Nesta linha de pensamento, Hall (2006) comenta que houve muitas concepções ao longo dos anos que tentaram definir o que seria esse “sujeito moderno”, descentrado, desterritorializado. Para a nossa pesquisa, um dos conceitos chave e que se enquadram para a análise de *Flicts* é a conceituação do sujeito freudiano formado pelo inconsciente, mais precisamente, a construção do indivíduo.

Neste viés, para Freud (1996), a formação de nossa sexualidade, os desejos que temos ao longo da vida e tantos outros aspectos individuais são frutos do desenvolvimento do nosso inconsciente. Neste sentido, em *Flicts*, observa-se o anseio que o personagem apresenta para tentar se encaixar com as demais cores, na ânsia de encontrar o seu “lugar no mundo”. Nas palavras de Freud (1996, p. 37):

[...] a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas. Naquilo que Lacan chama de “fase

do espelho”, a criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa “inteira”, se vê ou se “imagina” a si própria refletida - seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no “espelho” do olhar do outro-como uma “pessoa inteira”.

No excerto acima, podemos concluir que a criança, sujeito em formação, para construir a sua identidade necessita do contato com os outros. Freud (1996) afirma que é um processo lento, gradual, onde o indivíduo capta os comportamentos das pessoas à sua volta para moldar o seu eu, a denominada “fase do espelho”, cujas figuras iniciais, que primeiramente inspiram as crianças, são os pais.

Traçando um paralelo com a obra ziraldiana em questão, *Flicts* busca nas demais cores a aceitação, o seu lugar no mundo, tal qual o vermelho, geralmente conhecido como “a cor da paixão”, o verde, como a esperança e tantas outras cores. A personagem principal da obra, sem sucesso no seu empreendimento de buscar o seu lugar na Terra, decide buscar novos rumos e transitar por outros caminhos rumo à construção da sua identidade.

Por fim, entende-se que a construção da identidade é algo em constante evolução. Não é um processo restrito apenas à fase inicial do desenvolvimento humano. À medida que crescemos e temos contato com o mundo exterior, bem como tecemos as nossas relações interpessoais, os desejos vão se alterando, como bem pontua Hall, (2006, p. 38) em sua interpretação freudiana: “Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada”.

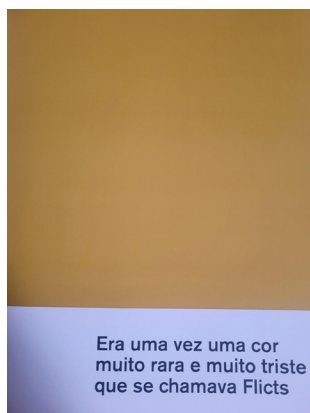
***FLICTS*: UMA DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADE E LUGAR DE MUNDO**

Publicada pela primeira vez em 1969, a fábula *Flicts* foi a primeira produção literária infantil escrita por Ziraldo Alves Pinto. Depois dessa publicação inaugural, outras tantas obras infantis foram escritas e publicadas, dentre as quais podemos destacar a sua obra-prima *O Menino Maluquinho* (1980), *Bichinho da Maçã* (1982), *O Menino Marrom* (1986), entre outras. Com *Flicts*, Ziraldo conquistou o Prêmio Hans

Christian Andersen, em 2004.

Flicts narra a história de uma cor, personagem principal que também nomeia a obra, rara, solitária e triste, percorrendo o mundo em busca de um lugar em que possa ser aceita socialmente.

Figura 1



Fonte: Ziraldo (2019)

No início da obra, somos apresentados a uma definição curta e objetiva do que é a cor Flicts (expresso na Figura 1), onde fica nítida a profunda tristeza na qual a personagem vive. O uso do advérbio de intensidade “muito” neste trecho evidencia justamente essa raridade (o que essencialmente não é ruim) e a tristeza que circundam a cor personagem. Estruturalmente, Ziraldo, atento ao público infantil, inicia sua obra fazendo referência à clássica introdução dos contos de fada “era uma vez”, situando a narrativa no plano das crianças.

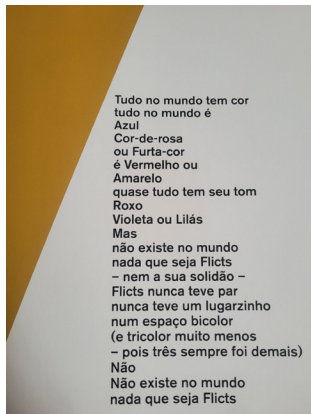
Hall (2006) aponta que uma das características das chamadas sociedades da modernidade tardia é a diferença ou as diferentes divisões e antagonismos sociais. Flicts é uma cor que não se encaixa na tradicional paleta de cores e, por isso, sofre discriminação e exclusão por parte destas. Logo em seguida, para enfatizar a inferioridade da protagonista diante das demais personagens, é destacada uma comparação entre elas, como vemos: “não tinha a força do vermelho/ não tinha a imensa luz

do amarelo/ nem a paz que tem o azul/ Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts” (Ziraldo, 2019, p. 13-18).

Percebemos, deste fito, que enquanto as cores tradicionais (vermelho, amarelo e azul), ou seja, as cores primárias, por meio das quais as demais cores são criadas, possuem seu lugar no mundo, com seus predicados estabelecidos, Flicts não possui nada disso. Além disso, as características atribuídas a essas cores (força, luz e paz) são positivas, desejadas por todos. Flicts, por sua vez, é estigmatizado como signo da fragilidade, feiura e aflição.

“A partir disso, a história continua sendo construída através das relações de desigualdade e rejeição existentes entre a personagem principal, os demais personagens secundários e o mundo” (Santos, 2022, p. 26). Desse modo, a obra segue mostrando a inutilidade dos esforços empreendidos por Flicts para ser aceita, afinal, como afirma o próprio narrador, o mundo já é um lugar com tudo devidamente completo e estabelecido, mesmo que Flicts não faça parte desta composição, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2



Fonte: Ziraldo (2019)

Percebemos, assim, que Flicts sofre uma crise de identidade, pois “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em

diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13). Essa dificuldade do sujeito reconhecer a si mesmo, ou seja, do eu coerente, se acentua a partir do momento em que Flicts se percebe como diferente das demais cores, destituído de viço e função para o convívio social.

Figura 3



Fonte: Ziraldo (2019)

A exclusão de Flicts pelas demais cores fica perceptível visualmente na Figura 3, quando sua representação está distante, na outra página. A ausência de lugar no mundo para Flicts torna-se uma verdadeira ferida que ele precisa lidar. É interessante perceber como essa necessidade de pertencimento de Flicts junto às demais cores se aproxima da noção de sujeito sociológico, quando este é “formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava” (Hall,

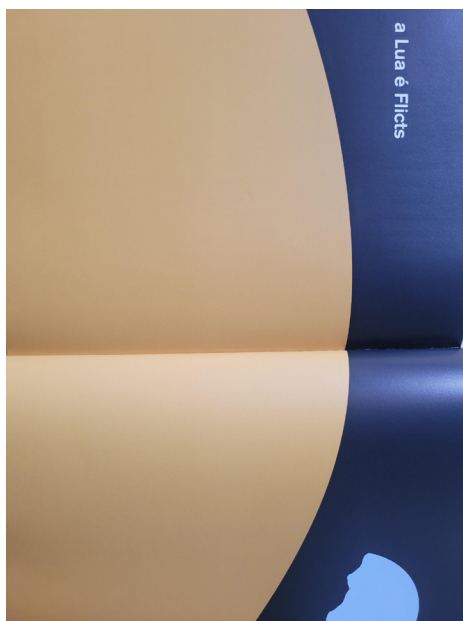
2006, p.11). Nesta concepção, a interação dos sujeitos com a sociedade é que estabelece a identidade, pois, acredita-se na inexistência de um sujeito autônomo e autossuficiente, logo, se Flicts não possui essa interação estabelecida, ele está com a identidade e o senso de pertencimento combatidos.

À medida em que o enredo vai seguindo seu curso, a exclusão vai ficando cada vez mais explícita, conseqüentemente, trazendo mais dor para a personagem. Em um certo momento, Flicts se aproxima das cores que estão brincando e pergunta: “Deixa eu ficar na berlinda?/ Deixa eu ser o cabra-cega?/ Deixa eu ser o cavalinho?/ Deixa que eu fique no pique?” (Ziraldo, 2019, p.27) e novamente ele recebe negativas. É curioso notar que, por se tratar de um livro infantil, Flicts é uma personagem com alma de criança, ser que está em processo de construção de identidade e tem a necessidade de ter/reconhecer seu lugar no mundo com mais urgência do que, presume-se, os adultos.

Apesar das negativas e toda discriminação, a obstinação de Flicts por encontrar um lugar em que seja aceito, o faz percorrer o mundo em busca de trabalho. “A busca ativa da personagem se dá por diversos países para encontrar quem sabe uma bandeira, um brasão ou até mesmo um estandarte onde possa fazer parte das cores que os compõem” (Santos, 2022, p.26). Vale ressaltar, portanto, que a consciência da identidade de Flicts e o seu pertencimento a um lugar passam pela utilidade/prestação de serviço que ele poderia desempenhar, por isso que, quando percebe que não havia nada no mundo que precisasse de sua cor, ele vai buscar espaço em alguma bandeira. Logo, “o primeiro caráter do simbolismo das cores é a sua universalidade, não só geográfica, mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento cosmológico, psicológico, místico etc” (Chevalier, 2015, p.275). As cores desempenham funções variadas, mas Flicts não encontra nenhuma para ele.

Depois de experimentar a tristeza e a solidão e de ter refletido sobre as contradições da vida, Flicts, finalmente encontra seu merecido “final feliz”: de uma cor triste, solitária e sem utilidade, para uma cor que consegue a proeza de conquistar a lua.

Figura 4



Fonte: Ziraldo (2019)

Como comenta Santos (2022, p.27), “em toda a história, Flicts se apresenta como uma personagem forte, que sempre enfrentou sozinha todas as batalhas nas quais já precisou lutar. Por isso, a conquista da lua foi apenas a recompensa da luta que a personagem vinha travando durante toda sua vida”. Além disso, podemos enxergar a conquista da lua como a descoberta do lugar de mundo de Flicts, pois se antes ela não encontrava espaço entre tudo que havia no mundo, agora ela possui a lua para imprimir sua cor. Também encontramos a significação de sua identidade, visto que há uma descoberta de sua serventia enquanto cor, resgatando ou possibilitando uma autoestima que Flicts não possuía.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no final de nosso trabalho, compete-nos refletir sobre como o lugar de mundo do sujeito é construído à luz de *Flicts*.

É importante destacar que esse sujeito, na maior parte da narrativa, tem sua identidade móvel, fragmentada, incoerente. A necessidade que Flicts apresenta em ser aceita pelas outras cores e de encontrar uma função social (lugar de mundo) reverbera, na verdade, como a personagem principal não se entende enquanto sujeito se não estiver em permanente interação com os outros.

A construção da identidade e do senso de lugar de mundo, portanto, é uma questão que perpassa toda a trajetória humana, especialmente entre as crianças, sujeitos em formação, público a quem se destina a narrativa ziraldiana. A necessidade de estar em grupos que aceitem-se mutuamente é uma constante na vida de todos os seres humanos, seres, essencialmente, de convívio e interação.

A saga de Flicts só muda de perspectiva a partir do momento em que ela descobre que a lua tem sua cor. A raridade que Ziraldo apregoava à protagonista no início da história como um adjetivo, agora tem a sua plenitude, pois é a única cor que expandiu os limites da Terra e chegou à lua.

Portanto, a descoberta ou o resgate de uma identidade, fraturada pelas circunstâncias da sociedade hodierna, é um exercício solitário, de introspecção do sujeito, a partir do qual se pode enxergar a sua raridade e potência dentro dos limites humanos. A diversidade de identidades faz do mundo um lugar melhor e cheio de cores.

REFERÊNCIAS

BRUCE, Rogério Haesbaert e Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/128O4Y6o6crLHjiTPKeQrSOL-3LqY8SXg/view?usp=sharing>>. Acesso em: 17 de maio, 2024.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHEVALIER, Jean *et al.* **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOEL, M. **Poststructuralist Geographies**: the diabolical art of spatial science. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

FREUD, S. **Esboço de psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. 23, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Amanda Cavalcante dos. **Literatura infantojuvenil, exclusão escolar e letramento literário**: uma proposta de sequência didática para turmas do 6 ano do Ensino Fundamental II, através da fábula Flicts de Ziraldo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras- Português) - Universidade Estadual da Paraíba, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2014.

SOUZA, Walquiria Marinho de. **Literatura infantil e diversidade social**: uma leitura da obra Flicts, de Ziraldo. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia. Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2023.

ZIRALDO, A. P. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

LETRAMENTO LITERÁRIO, T.E.A. E A INCLUSÃO: UMA REVISÃO ANALÍTICA A PARTIR DA OBRA *FLICTS*, DE ZIRALDO LITERACIDAD LITERARIA, TEA Y LA INCLUSIÓN: UNA REVISIÓN ANALÍTICA A PARTIR DE LA OBRA *FLICTS*, DE ZIRALDO

*Thayná Souto Batista*¹⁹
*Profº Drº Marcelo Vieira da Nóbrega*²⁰

1. INTRODUÇÃO

Pensar a Educação é um exercício rigoroso com contornos históricos de transformações. Dentre estas destaca-se a perspectiva da trajetória de uma educação tradicional e homogênea para uma educação inclusiva inaugurando o paradigma da inclusão, que busca uma efetivação de oportunidades de acesso e permanência por parte dos sujeitos historicamente excluídos desse direito.

O paradigma da inclusão, dentro do contexto educacional, objetiva que o ambiente deve se transformar, acolher e valorizar a diversidade,

19 Pós-graduada em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Mestranda pelo Curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores (PPGFP) pela UEPB. E-mail: thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br .

20 Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Mestrado Profissional - PRPGP/UEPB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), FALLA/PRPGP/UEPB. E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

proporcionando a todos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, como Mantoan (2003) nos traz, que a inclusão vai além do que vivemos hoje, é romper com o atual paradigma educacional. Necessário se faz a garantia de que todas as pessoas, independentemente de suas características, possam participar ativamente na e da vida social, educacional e profissional, sem barreiras ou discriminação. Nesse sentido, o paradigma da inclusão envolve mudança profunda nas atitudes práticas e políticas, objetivando criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do desafio de uma educação inclusiva que promova o real desenvolvimento das pessoas, surge a necessidade de uma formação docente que seja voltada para inclusão e que assegure aos professores uma prática inclusiva, buscando desenvolver habilidades necessárias para os educandos.

Desenvolver um letramento inclusivo dentro da sala de aula é uma das práticas que promove ou busca promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos. O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresenta desafios em áreas específicas que influenciam em seu processo de aprendizado, necessitando de práticas pedagógicas diferenciadas que busquem promover o desenvolvimento desse educando em todas as áreas.

Na perspectiva de apresentar uma obra literária e buscar desenvolver práticas pedagógicas de letramento inclusivo através da mesma, esse estudo visa: a) apresentar a vida e obra de Ziraldo de maneira resumida, na tentativa de situar o leitor; b) discutir acerca do letramento inclusivo; c) propor uma análise da inclusão dentro da sala de aula à luz da obra *Flicts*, trazendo algumas habilidades e trechos do livro para dialogar com a proposta.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, parte da leitura e análise desta obra de Ziraldo, além de abordagens de diferentes perspectivas teóricas acerca dos temas aqui propostos, tais como: inclusão, letramento inclusivo e autismo.

Os resultados obtidos ratificam a importância e eficácia do trabalho com o letramento inclusivo, bem como a tese de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para obras literárias pode proporcionar uma maior reflexão por parte dos alunos contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva.

2. UMA OBRA, MUITAS NUANCES: *Flicts* E ZIRALDO

Criador de inúmeras obras que marcaram gerações e deixaram seu legado vivo, Ziraldo Alves Pinto foi chargista, desenhista, caricaturista, teatrólogo, escritor e jornalista. Nasceu em Caratinga, Minas Gerais, no dia 24 de outubro de 1932. Ele era criativo desde o nome, que é uma combinação do nome da mãe (Zizinha) e do pai (Geraldo).

Ziraldo lançou em 1960 a primeira revista em quadrinhos brasileira de um só autor: *A turma do Pererê*. Essa história em quadrinho retrata o folclore brasileiro trazendo personagens importantes como Pererê ou simplesmente Saci, o garoto indígena, a onça, o coelho, o jabuti, o macaco, o tatu, entre outros. A obra foi banida em 1964 pelo regime militar, nessa mesma época Ziraldo e outros humoristas fundaram *O Pasquim*, um jornal que confrontava o governo da época, sendo preso pela ditadura (Morais, 2020).

Em 1969, o autor publicou seu primeiro livro, *Flicts*, que é um clássico da literatura infantil brasileira que aborda temas como inclusão, diversidade e aceitação. *Flicts* é uma cor diferente e solitária que não se encaixa em lugar nenhum, enfrentando a rejeição e a busca por um lugar onde possa pertencer. O livro traz muitas ilustrações coloridas e palavras cuidadosamente escolhidas, buscando transmitir a sensação de isolamento da cor e sua busca incessante por aceitação. No final, *Flicts* encontra seu lugar especial no universo, demonstrando que todos têm um espaço único e importante no mundo.

Através dessa obra poética (por assim dizer) e sensível, Ziraldo trouxe a importância da autoaceitação e da valorização das diferenças, tornando *Flicts* uma leitura indispensável para todas as idades.

Ziraldo lançou outros livros que se tornaram conhecidos e fenômenos editoriais, como é o caso do *O menino maluquinho*, em 1980, *O bichinho da maçã*, em 1982, *O joelho Juvenal*, em 1983, *O menino marrom*, em 1986, *Uma professora muito maluquinha*, em 1995, entre outros livros, quadrinhos e ilustrações.

3. DESVENDANDO PALAVRAS: LETRAMENTO INCLUSIVO E ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

Examinar os processos de alfabetização e letramento de crianças autistas envolve diversos aspectos relacionados aos métodos de ensino. É

essencial entender o Transtorno do Espectro Autista²¹ e os sujeitos que estão no espectro, dentro das salas de aula, pois cada ser é singular dentro da sua pluralidade. Também se faz necessário ter uma compreensão clara das concepções de alfabetização e letramento.

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma característica neurológica e de desenvolvimento que afeta a comunicação, comportamento e interação social de maneira distintas nos indivíduos. É identificada principalmente no sexo masculino e pode ou não acompanhar outra comorbidade como o TDAH, retardo mental, entre outros. O diagnóstico é baseado na observação e histórico de desenvolvimento, é importante ressaltar que não existe cura, mas o tratamento e intervenção ajuda a melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. Quando analisado de acordo com o modelo social da deficiência²², é acentuada pelas barreiras sociais e ambientais impostas pela sociedade (Cunha, 2022; Ortega, 2009).

Ao falarmos sobre o processo de alfabetização e letramento, temos como referência uniforme os estudos de Magda Soares, que foi uma educadora, pesquisadora e linguista brasileira, deixando seu legado no campo da alfabetização e letramento. Magda, em sua obra,

Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (2020), abordou o conceito de alfabetização e letramento. Para a autora, a alfabetização diz respeito ao fato de dominar a tecnologia da escrita, ou seja,

21 Para mais estudos sobre autismo visitar os estudos de Cunha, 2022, Ortega, 2009.

22 Diferente do modelo médico, que focaliza a deficiência como uma condição individual e patológica que precisa ser corrigida ou tratada, o modelo social propõe que a deficiência deve ser compreendida como uma construção social, resultante das barreiras impostas pela sociedade. Segundo esse modelo, a deficiência não é inerente à pessoa, mas é criada pelas barreiras físicas, sociais, econômicas e culturais que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Essas barreiras incluem desde a falta de acessibilidade física em edifícios e transporte público até as atitudinais como atitudes preconceituosas e políticas públicas inadequadas, que marginalizam e excluem essas pessoas. O modelo social da deficiência propõe uma mudança de paradigma, onde a deficiência é vista não como uma falha individual, mas como o resultado das barreiras sociais (Diniz, 2007).

o aluno passa a ter domínio sobre o sistema alfabético de maneira a codificar²³ e decodificar²⁴ e fazer uso das habilidades motoras para desenvolver essa leitura e escrita.

Soares (2020, p. 27) afirmou que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização -a aquisição da tecnologia da escrita- não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, podemos perceber que existem duas dimensões quando se fala em alfabetização: esta, enquanto tecnologia, demandando um conjunto de conhecimentos, e o letramento, que diz respeito ao uso dessa leitura e escrita dentro das práticas sociais e pessoais, fazendo uso delas para se desenvolver na sociedade (Menezes, 2021).

Dentro do contexto escolar, o ensino deve ser pautado visando o

23 Refere-se ao processo de transformar pensamentos, ideias ou linguagem oral em símbolos escritos. No contexto da alfabetização, isso significa que a criança aprende a escrever, ou seja, a codificar os sons da fala em letras ou em palavras. Codificar envolve a compreensão de que a fala pode ser representada graficamente e que essas representações seguem regras e convenções específicas (como a ortografia).

24 Trata-se de transformar os símbolos escritos em sons e, consequentemente, em significados. Quando uma criança lê, ela está decodificando as letras e palavras escritas, transformando-as em sons da fala e, a partir desses sons, compreendendo o significado do que está lendo. Decodificação, portanto, é a habilidade de reconhecer letras e palavras e entender seus significados no contexto de uma frase ou texto.

desenvolvimento dessas duas dimensões. Deve-se alfabetizar e letrar, em conjunto, objetivando um aprendizado contextualizado e significativo com objetivo de desenvolver a autonomia do educando.

Esse processo de alfabetização e letramento não é inato, ou seja, o indivíduo não nasce sabendo e tendo todas as habilidades para tal. É necessário que o professor seja um mediador desse percurso, pois esse processo é complexo e envolve muitas habilidades que precisam ser desenvolvidas e ensinadas. É necessário que o professor observe as particularidades dos sujeitos e desenvolva um ensino que abarque as diferenças (Menezes, 2021).

O letramento inclusivo, pouco conhecido e estudado, começou a ganhar notoriedade a partir de 1980 com a publicação de Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986, e Leda Verdiane Tfouni, em sua obra *Adultos não alfabetizados; o avesso do avesso*, publicada em 1988. No Brasil esse termo ficou mais evidente entre os anos de 2006 e 2008 com os estudos da Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães, em seu projeto que buscou identificar e compreender as práticas de letramento inclusivo, o estudo intitulado de *Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial* (Corrêa e Vieira, 2022).

Para Sato (2008, p. 74), o letramento inclusivo refere-se “[...] às práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluídas na vida social”. Essa definição dialoga com a definição abordada por Batista-Júnior (2008, p. 69) que o conceituou como “[...] as práticas nas quais os textos (gêneros discursivos) exercem influência, direta ou indiretamente, no processo de tornar a pessoa com necessidades educativas especiais incluídas na prática escolar”.

Dentro dessa abordagem, o letramento inclusivo perpassa o conceito de educação na perspectiva inclusiva defendida; logo, se torna imperativo o seu desenvolvimento em sala de aula, visando uma maior aprendizagem e desenvolvimento.

4. A COR FLICTS: A INCLUSÃO DENTRO DA SALA DE AULA. UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na

Educação é um desafio crescente que requer, entre muitas nuances, uma formação que dê subsídios aos professores que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas e práticas que garantam o aprendizado de todos os alunos, gerando assim uma educação inclusiva.

[...] só cogitamos a educação inclusiva enquanto houver sociedade de educação excludente. Ainda que a educação inclusiva seja a negação da educação excludente, ela pressupõe a sua existência, do contrário não seria necessário afirmar nenhuma delas e, no limite, poderíamos pensar em uma educação que não precisasse ser adjetivada (Faria, 2021, p. 159).

Sabemos que a inclusão escolar tem sido o foco de muitos estudos e da prática de muitos professores, porém, ao observarmos a realidade brasileira, nos deparamos com o paradigma da inclusão, o qual muito se discute, mas pouco se coloca em prática.

O livro *Flicts*, publicado em 1969, aborda, em sua essência, a inclusão, a diversidade, a aceitação e a empatia. O autor chamou a atenção para a importância de se discutir a inclusão, trazendo a metáfora da cor Flicts.

O autor nos leva a outro lugar, um lugar de conto de fadas, de imaginação, de se colocar no lugar do outro através do seu “Era uma vez...”. Flicts sendo uma cor diferente que não encontra seu lugar entre as outras cores, espelha a experiência de muitos alunos que se sentem excluídos ou diferentes, que tentam encontrar seu lugar, mas que a sociedade impõe normas e padrões, dificultando, assim, a inclusão, como dialoga alguns autores, a exemplo de Ortega, para quem a deficiência está na sociedade.

[...] o indivíduo só pode ser considerado “normal” por oposição ao indivíduo considerado “deficiente”. A deficiência aparece como construção cultural. Mas do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e

corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano. [...] a deficiência é um processo social que corresponde a uma maneira hegemônica de pensar sobre o corpo [...] (Ortega, 2009, p. 68).

Nessa perspectiva a cor que era rara, mas estava triste por ser diferente, era diferente porque a sociedade já tinha determinado um padrão para todas as coisas, ou seja, todas as cores, cada objeto já tinha sua cor determinada e padronizada, não tendo espaço para o novo, para a diversidade.

Todo mundo tem uma cor tudo no mundo é
Azul
cor-de-rosa
ou Furta-cor
é Vermelho ou
Amarelo
quase tudo tem seu tom Roxo
Violeta ou Lilás
Mas
Não existe no mundo
Nada que seja Flicts [...] (Ziraldó, 1969, p. 5).

Ao discutir a história, os professores podem incentivar os alunos a pensarem sobre como é estar no lugar de Flicts, promovendo empatia e sensibilização sobre a importância de acolher a diversidade.

Trabalhar com o livro *Flicts* na sala de aula, de maneira transdisciplinar, ajuda a promover a reflexão sobre a inclusão e o respeito entre os alunos, roda de conversa, atividades em grupos, dinâmicas sociais, entre outras atividades a partir da leitura que o livro traz para o contexto de sala de aula. Trata-se de uma perspectiva de incluir a todos.

Na escola a caixa de lápis
cheia de lápis de cor
de colorir paisagem

casinha e cerca e telhado
árvore e flor e caminho
laço e ciranda e fita (Ziraldo, 1969, p. 6)

Flicts pode ser usada como ponto de partida para discussões sobre as diferenças e a diversidade na sala de aula. Encorajados a falar sobre o que os torna únicos e como essas diferenças podem ser valorizadas e celebradas, os alunos podem ajudar a construir um ambiente em que todos se sintam respeitados.

A sequência didática é abordada por Zaballa (1998) como uma sequência de atividades que favorece um maior desenvolvimento e aprendizado, uma vez que desenvolve maior significado nos educandos. No contexto de sala de aula o professor pode desenvolver uma sequência didática baseada no livro *Flicts*, em roda de conversa pode perguntar se os alunos já ouviram falar no livro “*Flicts*” ou sobre o autor Ziraldo, levar para sala fotos do autor e a obra para que os alunos possam manusear, desenvolvendo também a leitura de mundo e o letramento. Possibilitar a leitura compartilhada, detalhando as informações da capa, as cores, letras, etc.

Nem uma cor
ou
ninguém
quer
brincar
com o
pobre *Flicts* (Ziraldo, 1969, p. 7)

Ao buscar desenvolver as habilidades socioemocionais dos educandos, ao se identificar com a *Flicts* ou até mesmo com as outras cores e discutir suas experiências, os alunos podem desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a autoaceitação e o respeito pelos outros, ajudando a tornar o ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Trabalhar através da leitura compartilhada, pausando para discussão em grupo do que foi lido, como se sentem em relação ao personagem, a importância de ser aceito, desenvolvendo uma atividade de

compreensão com perguntas “Por que a *Flicts* se sente diferente?” e “Como podemos ajudar uma pessoa que se sente excluído?”

Através do trabalho com a obra, o professor pode consolidar a compreensão do texto através de atividades práticas e criativas, como: desenho e pintura, possibilitando que os alunos criem sua própria versão *Flicts*, usando diversos materiais e cores, criação de um mural coletivo com as obras dos alunos, valorizando o que cada um produziu, outra atividade que pode ser proporcionada é a teatralização da história, desenvolvendo habilidades de ação e expressão dos alunos, e possibilitando maior engajamento de todos.

Como atividade final, o professor pode pedir que os alunos respondam o que mais gostaram, o que achou mais difícil, o que chamou atenção. Construir um gráfico com atividades que deixam as crianças felizes e que as façam se sentir incluídas, possibilitando uma aprendizagem matemática através da leitura e sequência didática.

Trabalhar através da obra *Flicts* dá ao professor subsídios para desenvolver muitas habilidades, através de atividades lúdicas e de reflexão, na busca dos alunos perceberem e de promover os valores essenciais como a inclusão e o respeito à diversidade, desenvolvendo um ambiente acolhedor, empático e inclusivo e desenvolvendo, concomitantemente, o gosto e o prazer pela leitura, utilizando a história *Flicts* como um catalisador para discussões e aprendizados significativos.

5. CONCLUSÃO

A inclusão ainda caminha a passos lentos dentro da sociedade e da educação, porém já encontramos estudos e práticas que nos mostram alternativas e que oferecem subsídios para que essa inclusão aconteça, não receitas prontas, mas o compartilhar de práticas exitosas que nos animam nessa caminhada.

Ao trabalhar na perspectiva do letramento inclusivo, o professor pode contribuir significativamente para a inclusão dos alunos com TEA, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Assim, esses alunos ganham acesso ao conhecimento melhorando suas habilidades de comunicação e fortalecendo sua autonomia e participação na vida escolar e em sociedade.

Trabalhar literaturas dentro da sala de aula é necessário. A aplicação

de práticas inclusivas e a utilização de recursos adequados, como a obra *Flicts*, de Ziraldo, podem enriquecer ainda mais esse processo, promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo para todos, além de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e escrita através desse letramento inclusivo.

A formação inicial e continuada dos professores emerge como um elemento central na educação, pois possibilita aos docentes um maior preparo para atender às demandas específicas dos alunos, subsídios para desenvolver práticas mais embasada e uma educação inclusiva dentro do que traz o paradigma da inclusão.

Objetiva-se que esse estudo contribua para reflexões e discussões tanto na academia quanto no chão da escola, destacando a necessidade e importância da inclusão como premissa cidadã e instigando outros pesquisadores a estudarem sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CORRÊA, A. M. de S.; VIEIRA, S. B. de A. Letramento Inclusivo: Uma análise realizada por meio de revisão sistemática da literatura. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 11, n. 21, p. 105-127, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducuclings/article/view/5219> . Acesso em: 30 maio de 2024.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Digitaliza Conteúdo, 2020.

FARIA, D. F. Formação de Professores e educação inclusiva à luz da teoria crítica. In: SOUZA, A. C. G. de A. **Formação de Professores: pesquisas sobre processos e travessias**. Universidade Federal de Alfenas - MG. - São Paulo: Mentis Abertas, 2021. P. 159 – 177.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o quê? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, T. B. A. de. **O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas**: um estudo do tipo “estado do conhecimento”. 2021. 50 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

MORAIS, J. O. de. A aventura de aprender a ler e escrever em *uma professora muito maluquinha*. In: SILVA, A. J. N. da. **Educação**: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, jan. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC#ModalHowcite>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A inclusão da pessoa com síndrome de Down**: identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1969.

A OBRA DE ZIRALDO, A SALA DE AULA E OS DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS (I) EMERGENTES CONTRIBUIÇÕES THE ZIRALDO'S WORK, THE CLASSROOM AND THE HUMAN RIGHTS: DIALOGUES IMMERSIVE AND EMERGING CONTRIBUTIONS

*Evanda Helena Bezerra Sobral²⁵
Lenilda Cordeiro de Macêdo²⁶
Marcelo Vieira da Nóbrega²⁷*

1. INTRODUÇÃO

Este ano fomos surpreendidos(as) com a notícia da partida do grande escritor, cartunista e jornalista mineiro Ziraldo (1932-2024). Causou-nos tristeza, mas também orgulho e gratidão por termos a oportunidade de explorar tantas obras produzidas e eternizadas, através de suas personagens que trazem mensagens de valorização e respeito aos

- 25 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Contato: evandahele-na2011@gmail.com
- 26 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores- PPGFP (UEPB) e do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Contato: lenilda18@servidor.uepb.edu.br
- 27 Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Mestrado Profissional - PRPGP/UEPB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), FALLA/PRPGP/UEPB. E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br.

direitos humanos. Portanto, a fim de apresentar um pouco da colaboração do escritor Ziraldo para a disseminação e respeito aos direitos humanos, consideramos esclarecer os direitos abordados pelo autor. Para tanto, analisamos o conteúdo das seguintes obras: *Flicts* (1969); *O Menino Maluquinho* (1980); *Uma Professora Muito Maluquinha* (1995) e *O Menino da Terra* (2010). E, por fim, buscamos identificar, nas obras em análise, aspectos, pistas e/ou diretrizes que apontem ou remetam diretamente ao respeito aos direitos humanos, preconizados tanto na Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (1959), quanto no nosso ordenamento jurídico brasileiro, mais precisamente na Carta Magna de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente ((ECA), (1990).

No ano de 2008, em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), Ziraldo participou da construção da cartilha Ziraldo- Direitos Humanos. Nela foram apresentados Direitos Fundamentais, que são proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e outras leis brasileiras, que são embasadas por essa Declaração.

2. EDUCANDO PARA A HUMANIDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DIREITOS HUMANOS

Durante séculos as pessoas foram impedidas de exercer seus direitos com plenitude. Aliás, se formos voltar na história da humanidade, o termo direito, como é compreendido hoje, nem existia. De acordo com Gautério (2013, p. 78) a palavra origina-se do latim *directum* que significa “o que é reto” ou “o que está à direita”. Todavia, “a partir dos séculos XVII, XVIII, XIX, a palavra “Direito”, juridicamente passou a significar três coisas: a conduta objetivamente justa, a norma jurídica e o poder jurídico de reclamar o que é seu” (Gautério, 2013, p. 84). Portanto, com essa definição inferimos que os direitos humanos “são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos” (Rabenhors, 2016, p. 16). O que hoje é óbvio para nós, como comer, ter moradia e saúde, em momentos passados eram privilégios que poucos gozavam.

(...) as pessoas já tiveram que viver em tempos e

lugares onde só valia a lei do mais forte. Essas pessoas não tinham nenhuma segurança. Corriam risco de vida. Não tinham garantias de conseguir comida e água; não tinham lugar para morar; eram impedidas de entrar ou passar por certos lugares; não podiam trabalhar; não podiam aprender a ler; não podiam dizer o nome de seus deuses; eram desrespeitadas só por causa de sua origem ou raça. Sofriam isso e muito mais! (Ziraldo, 2008, p. 7).

Além das questões mencionadas por Ziraldo na cartilha “Direitos Humanos” (2008), as pessoas sofriam discriminações por causa de sua classe social, sexo, cor e idade. Essas categorizações estabeleciam diferenças que distinguiam as que poderiam sofrer castigos físicos e psicológicos das pessoas que seriam protegidas pelas leis vigentes. Tais desrespeitos vigoraram por séculos, não sendo difícil identificar os grupos que mais sofriam.

Se remontarmos ao período das Grandes Navegações (século XV), Ramos (2010, p. 26) afirma que, durante ataques realizados por piratas, enquanto os adultos pobres eram assassinados e os ricos sequestrados, as crianças eram tomadas como escravas e forçadas a servirem nos navios dos corsários franceses, holandeses e ingleses, sendo prostituídas e exauridas até a morte.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Constituiu-se como um instrumento de resposta às atrocidades cometidas contra cidadãs e cidadãos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ademais, a DUDH é um importante instrumento para as Leis do nosso país e de outros países que apoiam os seus preceitos. A Constituição Federal (1988) e a Lei nº 8.069/90, esta que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), são algumas normativas que abordam os direitos fundamentais. Sendo a maior, a Nossa Carta Magna, voltada para todos cidadãos e cidadãs brasileiras; e a segunda direcionada para a tutela e proteção dos direitos e garantias das crianças e adolescentes. Assim como a DUDH foi construída através de muitas lutas, as leis por ela embasadas não tiveram processo

diferente.

É importante destacar, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é fruto da Organização das Nações Unidas, instituição criada após a Segunda Guerra Mundial e inaugura a perspectiva internacional dos direitos humanos. Anteriormente a esta carta haviam algumas legislações específicas como a inglesa de 1684, a americana de 1778 e a francesa de 1793. Sendo assim, com a legislação internacional de direitos se inaugurava, pelo menos do ponto de vista das intenções, uma nova perspectiva elevando o ser humano, de forma inédita, ao status de sujeito de direitos universais. Firma-se, então a concepção contemporânea de direitos humanos fundada no duplo pilar baseado na universalidade e indivisibilidade desses direitos (Macêdo et al, 2020, p. 1312).

Apesar dessa elevação do homem a sujeito de direitos, o desrespeito aos direitos humanos ainda persiste. Porém, quando destinado às crianças que, por ser um grupo social mais vulnerável, portanto, que precisa da proteção e respeito dos adultos, faz-se mais grave. As atrocidades cometidas contra elas tornam-se corriqueiras, uma vez que, quem deveria garantir-lhes proteção, é, muitas vezes, quem comete as violações. Assim, ao escrever a cartilha “Direitos Humanos” para as crianças, Ziraldo ajuda na disseminação do conhecimento sobre os direitos ao informar, a cada criança, que ela é um ser humano e por isso merece ser respeitada. Na cartilha, Ziraldo (2008, p. 25) afirma que “É como se os direitos humanos formassem um ninho para as crianças crescerem”. Destarte, antes de avançarmos, precisamos esclarecer que, historicamente, as crianças eram vistas como seres com menos importância. Como afirma Ariès (1986, p. 10):

As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia,

alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Sendo assim, o período abordado por Ariès compreende os séculos XV e XVI, nos quais as crianças eram consideradas divertidas enquanto pequenas, mas assim que ganhavam idade suficiente, eram vestidas “como homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1986, p. 69). Todavia, era quase impossível diferenciar um menino de uma menina, até 4 ou 5 anos de idade, pois ambos eram trajados com vestidos até o final do século XIX (Ariès, 1986, p. 78). Assim, podemos perceber que, apesar da graciosidade das crianças, elas não tinham grande importância para a vida familiar ou social. As que sobrevivessem aos primeiros anos de vida, eram integradas ao mundo dos adultos sem que fossem consideradas suas questões físicas e/ou psicológicas. Atualmente, com o reconhecimento dos seus direitos, as crianças exercem seu protagonismo não só no núcleo familiar, mas na sociedade como um todo. Evidentemente, tais avanços fortaleceram a necessidade de garantias no cumprimento dos seus direitos, como o direito de falar, por exemplo.

Falar é um direito da criança, precisamos garantir esse direito para que ela possa nos mostrar suas demandas e dúvidas, sinalizando nossos acertos e erros, ajudando-nos a compreendê-la para que possamos melhorar a relação que estabelecemos com ela e, principalmente, oportunizando a conscientização, por nossa parte, como professores, de que há o que aprender com nossas crianças (Nogueira, 2023, p. 58).

Concordando com essa visão moderna da criança, sujeito de direitos, temos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que busca garantir os direitos desse público silenciado por séculos. Assim, como destaca a autora, professores e professoras são fundamentais para a disseminação do conteúdo dos direitos humanos, principalmente de crianças e adolescentes, através do ensino e das suas práticas diárias a

fim de valorizar as contribuições das crianças e compreender suas necessidades. Logo, durante a sua formação, o docente deve se capacitar para “lidar com as novas informações, como parte de seu conhecimento, mas não deve se limitar a elas e trabalhar em prol da construção de uma nova ordem cidadã” (Ferreira, 2010, p. 78). Com isso compreendemos que, debruçar-se sobre as leis, estar atualizado(a) e praticar a escuta das crianças são atitudes necessárias para a construção da cidadania desse público.

Portanto, compreendendo melhor o que é o ser criança, as leis que a protegem e como a formação dos professores(as) pode contribuir para o ensino e a vivência dos direitos humanos, também das crianças, é que podemos garantir e/ou solidificar seus direitos. No âmbito internacional, percebemos a intenção de fortalecimento dos direitos humanos, a partir da continuidade de discussões sobre o tema e aprovação de diversos outros documentos, como a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada na ONU em 1959, que propõe a garantia de direitos básicos e fundamentais às crianças; Convenção 138 (1973), que discute e propõe a idade mínima para a admissão em empregos; Declaração sobre a proteção de mulheres e crianças em situação de emergência e de conflito armado (1974); e, no contexto da Guerra Fria (1947-1991), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), normativa assinada por 198 países, tendo sido ratificada no Brasil, pelo então presidente Fernando Collor de Melo, em 24 de setembro de 1990, sendo esta convenção a base para o texto da Lei 8069/90 – ECA.

Julgamos importante citar esses documentos, visto que colaboraram para a construção da nossa Constituição Federal (1988) e para o ECA. Antes da promulgação da nossa Carta Magna, o próprio Ziraldo, assim como diversos brasileiros, sentiu na pele o significado de ter seus direitos tolhidos através do autoritarismo e tirania comuns, durante a Ditadura Militar (1964-1985). Todavia, indignado com sua própria situação e com as dos demais brasileiros, o cartunista usou sua arte e perspicácia para combater o Regime com suas charges. Aproveitou para disseminar o conteúdo dos direitos humanos de forma prática a partir de livros, como *Flicts* (1969), seu primeiro livro infantil.

3. A ARTE DE ZIRALDO E SEU COMPROMISSO COM OS DIREITOS HUMANOS

Flicts (1969) aborda a história da existência de uma cor que não parecia com nenhuma outra cor. Indo além, não se encaixava e nem era aceita por nenhum outro grupo de cores. Era única e, por isso, não compreendia o porquê das outras cores não a aceitarem. Um dia, ao tentar fazer parte de um arco-íris Flicts ouviu:

“Sete é um número tão bonito” disse o Vermelho vermelho

“Não tem lugar para você” disse o Laranja

“Vai procurar um espelho” disse o Amarelo

“Somos uma grande família” disse o Verde

“Temos um nome a Zelar” disse o Azul

“Não quebre uma tradição” disse claro o Azul anil

“Por favor não vá querer quebrar a ordem natural das coisas” disse violento o Violeta (Ziraldo, 1969, p. 20).

Logo, podemos perceber que, através das cores, Ziraldo traz o que é de mais fundamental nos direitos: aborda, sutilmente, o direito à diferença, visto que, “Todos são iguais perante a lei” (Organização das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. 7º). Este, dentre outros direitos, foram incorporados à CF/88, no seu Art. 5º - as chamadas Cláusulas Pétreas, artigo este composto por 79 incisos, todos preconizando um leque extenso de garantias individuais irremovíveis.

Assim, por essa igualdade de direitos, Flicts, assim como as demais cores, tem o direito de ser e pertencer a algum lugar, mas em virtude das opiniões contrárias das outras cores, não consegue identificar o seu lugar com tanta facilidade. Logo, ela se afasta para bem longe, ao ponto de não conseguir identificar com clareza qual a cor do pontinho cintilante. Ziraldo afirma que Flicts é a cor da Lua, prontamente confirmada pelo astronauta Neil Armstrong, que acabara de chegar deste satélite. Dessa forma, consideramos que a obra Flicts, além de tratar do direito de igualdade, também fala sobre a exaltação das diferenças que nos tornam únicos. Aborda, ainda, sobre sabermos quem somos e nos sentirmos valiosos por isso, porque há lugar para todos. A forma como

o autor personifica as cores, através dos seus sentimentos e posicionamentos, permite ao leitor sentir e tomar partido quanto ao que julga ser justo. Para Feres (2019), em *Flitcs*, o sentimento de isolamento é representado através de uma cor diferente. Referenda-se “a conclusão de que a segregação social, pela cor, é abominável: se excluir alguém traz sofrimento e afasta o “diferente” do convívio, então não se deve fazê-lo” (Feres 2019, p. 26). Portanto, através de *Flicts* (1969), Ziraldo traz para a literatura infantil um tema indispensável ao período de publicação da obra, cujos direitos civis, individuais, eram dizimados nas mãos de um governo opressor. Tal atitude faz-nos inferir que Ziraldo compreendia a importância das crianças para a construção de um futuro melhor e, por essa razão, plantava, através da literatura, uma semente de indignação contra as injustiças sociais no coração e mente das crianças que ali se encontravam.

Destarte, em 1980, o autor lança, pela primeira vez, a história do Menino Maluquinho. A personagem é um menino criativo e ator dentro da sociedade. Precisamos lembrar que nesse período a Ditadura Militar (1964-1985) se aproximava do fim e, que essa década foi palco para grandes movimentos, como o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), no qual crianças e adolescentes foram atores fundamentais na luta por direitos, especificamente, pela existência do artigo 227 na Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, CF, 1988, Art. 227).

Ademais, professores, políticos e membros da igreja e da sociedade civil lutaram pelos direitos das crianças que, até então, praticamente não existiam e, assim como os demais membros da sociedade, sofriam

com o autoritarismo de um governo que, sob a égide do Código de Mello Mattos (1927) e do Código de Menores (1979), ao invés de garantir, minimamente seus direitos, sob o manto de proteção à infância, reprimia e punia crianças e adolescentes pobres, denominadas, pejorativamente de menores, seguindo as doutrinas do direito penal do menor e da situação irregular”²⁸. Ferreira (2010) destaca que o Código de Menores contava com 123 artigos que não abordaram o direito à educação, “nem mesmo da forma como tinha sido feita pelo código de Mello Mattos. [...] não se deu ênfase aos direitos fundamentais dos menores na citada legislação [...]” (Ferreira, 2010, p. 47). Faleiros (2011) argumenta que

Assim as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância (Faleiros, 2011, p. 70).

Portanto, sob essa perspectiva, as crianças e adolescentes brasileiros não eram vistas pelo poder público nem por parte da sociedade como cidadãs detentoras de direitos. O Código de Menores era dirigido, apenas às crianças e adolescentes classificados como de situação irregular. Entretanto, essa lei não as protegia, mas as punia, por estarem nas ruas, em virtude das desigualdades, que não eram geradas por elas, mas por um sistema que não se preocupava com o desenvolvimento integral de todas as crianças e adolescentes, mas ao contrário, de forma discriminatória, seu alvo eram as crianças e adolescentes pobres.

Compreendendo a situação da criança brasileira, entendemos que Ziraldo tenta, mais uma vez, através da literatura, conceder poder à criança subjugada historicamente. Ele oportuniza, através da história do menino, a visualização de um mundo onde a criança tem o direito de ser criança, pode brincar, pode andar livre e ser respeitada, em sua condição de criança, permitindo-se que elas possam ser aquele menino

28 “(...) os menores são sujeitos de direitos quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente” (Faleiros, 2011, p. 70).

que generaliza e encaixa todas as crianças em seu papel e podendo, ademais, se expressar de diversas formas. Assim, nossa leitura da obra nos permite inferir, que ele retoma o texto da Declaração dos Direitos da Criança (1959, 6º Princípio), o qual prescreve que “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão”, sentimentos vividos pelo Menino Maluquinho. Percebemos que a personagem goza dos direitos apresentados no Art. 227 da CF/88. Esse artigo foi regulamentado, através da Lei nº 8.069, que diz respeito ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e, juntamente com os movimentos sociais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e Convenção sobre o Direito das Crianças (1989), consolidaram-se como uma mudança de paradigma explicitador de uma nova concepção de criança. Passa a vigor no Brasil a doutrina da proteção integral, na qual todas as crianças, sem nenhuma distinção, são consideradas sujeitos de direito, portanto, cidadãs.

A seguir, temos o lançamento da obra “Uma Professora Muito Maluquinha” (1995), a qual chama a atenção para o direito à educação. Por isso, destacamos como a professora se preocupava em manter a criatividade e participação das crianças ativas através da literatura. Na apresentação do livro, na sua 17ª edição (2003), Ziraldo (2003, p. 05) afirma que “Até inventei de dizer que ler é mais importante do que estudar. Quer dizer: estudar é muito importante, mas como é que você vai estudar direito se não souber ler e não gostar muito de ler, é ou não é?”. O que nos chama a atenção aqui é como, através da professora, o autor demonstra como seria a escola e as aulas em uma utopia onde saber ler bastaria e fosse mais importante do que decorar conteúdos, como no modelo tradicional de ensino, no qual não há preocupação com a compreensão dos estudantes sobre o que se estuda. Logo, por pensar diferente e valorizar o desenvolvimento crítico dos seus estudantes, a professora é demitida, no término do ano letivo. Assim, a tradição do ensino no qual o professor é o transmissor dos conteúdos e os estudantes são meros expectadores, superou o ensino dialógico, mais próximo do aluno e da professora.

Nesta perspectiva, a compreensão da realidade, através da História, da Geografia, da Matemática, dentre outras ciências, é pré-requisito

para a garantia do direito à educação e, por conseguinte, para o exercício pleno da cidadania. Saviani (2011, p. 19) afirma que a alfabetização, por exemplo, surge a partir do desenvolvimento de um *habitus*, ou seja, do que ele chama de uma segunda natureza, quando tomamos a leitura e a escrita como algo natural. Todavia, chama nossa atenção quando afirma que:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (Saviani, 2011, p. 20).

Dessa forma, podemos perceber que - apesar da professora Maluquinha seguir esse movimento dialético e conseguir que seus estudantes desenvolvessem sua alfabetização e letramento, através de aulas com diversas técnicas de leitura, nos seus mais variados suportes e temas, e promovendo a construção e prática do senso crítico, portanto, lendo, interpretando e capacitando-os para a modificação social - foi punida com sua demissão. Sendo assim, defendemos a forma como o direito à educação é apresentado no Art. 205 da Constituição Federal (1988) “A

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ziraldo nos convida a refletir sobre as escolas, seus currículos e, conseqüentemente, sobre o direito à educação.

Por fim, em “O menino da Terra” (2010), Ziraldo leva seu público a refletir sobre o meio ambiente através da história de um menino cujo pai é um cientista e cria uma nave espacial para ele. Além disso, seu pai é um ativista ambiental que transmite para a população os riscos que o planeta corre por causa da poluição e práticas não sustentáveis. Ao enviar o filho para uma aventura espacial, esse pai livra seu filho de uma extinção da vida na Terra. Ao retornar ao planeta Terra, o menino percebe que nosso planeta não é mais azul e, que sequer consegue identificar de que parte do planeta ele partiu. Dessa forma, também não consegue um lugar para pousar. Desesperado, ele resolve assistir aos vídeos gravados por seu pai antes da decolagem e descobre que aquela nave foi programada para encontrar um local habitável, como a Terra; que ali ele tem pílulas que podem alimentá-lo por muito tempo e mudas de várias plantas para semear no novo planeta. Incrédulo com o que está vendo, o menino se questiona se não há no planeta mais ninguém que tenha tido a mesma ideia e parte em busca de um novo planeta para habitar. Depois de muito tempo, a nave aterrissa em um planeta e sua superfície está coberta por flores. Curioso para saber do que se trata, o menino assusta-se ao reparar que existe outra nave semelhante à dele que rega as flores. Do interior da nave sai uma menina, que podemos deduzir, teve a mesma sorte de ter alguém preocupado com ela, assim como o menino.

Sendo assim, o livro “O menino da Terra” (2010) ilustra o direito ao meio ambiente saudável e o direito à própria vida, como podemos conferir no Art. 225 da Constituição Federal (1988), “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Nesta perspectiva, é imperioso que preservemos o ambiente no

presente para que no futuro possamos continuar a gozar de uma vida digna, em um meio ambiente que seja propício para o desenvolvimento humano. Ademais, propõe-se aqui que os artefatos tecnológicos podem, e devem, nos auxiliar na construção de um meio ambiente mais saudável a todos. Assim, Ziraldo estimula as crianças e demais leitores desse livro a observarem ao seu redor e cogitar formas para salvar o nosso planeta. É crucial propormos soluções que nos tragam melhorias, sem as quais estaremos fadados ao fim.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias contadas por Ziraldo ajudaram e ajudam a perpetuar o conhecimento dos direitos humanos, como o direito à vida, à diferença, a um meio ambiente saudável, principalmente para o público infantil. Todavia, a história por si só não é capaz de fazer com que crianças e adolescentes compreendam a importância de lutar pela manutenção e ampliação dos seus direitos individuais e coletivos. Nas escolas, a partir dos estudos das obras analisadas neste estudo, professores/as podem, através de um trabalho sistemático, provocar e ampliar o senso crítico de crianças e adolescentes, ao passo que ampliamos seus conhecimentos sobre os seus direitos.

Concluimos que é importante fomentar, nas políticas e práticas de formação inicial e continuada de professores/as, a leitura e análise do texto literário, para que os/as professores/as em formação e, que atuam como docentes, possam não só se deleitarem e/ou apreciarem a leitura, mas também realizar intervenções didáticas sobre os direitos humanos e das crianças, de forma lúdica e prazerosa, através da literatura infantil, por exemplo, sendo estas obras supracitadas um excelente material para suas intervenções didáticas.

Por fim, apesar de termos abordado, apenas quatro obras, a fim de identificar os direitos humanos trabalhados nelas, temos clareza de que ainda há muito a se dizer sobre essas obras. Todavia, reiteramos que as obras contribuem para o ensino dos direitos humanos às crianças e adolescentes. Portanto, nossa expectativa é a de que suas obras inspirem a formação docente e práticas curriculares que tenham como objetivo a disseminação e/ou fortalecimento dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República. Brasília: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Senado Federal, 1990.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In: Irene Rizzini, Francisco Pilotti (Orgs.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERES, B. Só acredito lendo: resistência social em contos ilustrados para crianças. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 19, n. 2, p. 18-32, 26 dez. 2019.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAUTÉRIO, Maria de Fátima. Etimologia e significado do termo Direito. **JURIS**, Rio Grande, 19: 77-99, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/download/5335/3339/15142> Acesso em: 06 de julho de 2024.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro De et al.. **Relato de experiência: a formação continuada em/ para os direitos humanos e o eca no currículo escolar**. E-book IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1310-1326. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73871>. Acesso em: 09/07/2024.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Educação infantil: a escuta pedagógica na formação de professores**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 9 de julho de 2024.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **O que são direitos humanos?** In: Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Antonio Gili Náder, organizadores. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.I.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítma das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary Del (org). História das crianças no Brasil. 7ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 25-79.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 11.ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ZIRALDO. **Flicts**. – Edição comemorativa. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **O Menino da Terra**. - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

_____. **O Menino Maluquinho**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.

_____. Os direitos humanos. Brasília: **Ministério da Educação**, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_ziraldo_dh.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2024.

_____. **Uma Professora Muito Maluquinha**. – 17ª. ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

Sobre o livro

Projeto gráfico Erick Ferreira Cabral

Capa Aureliano

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Na educação do século XXI, é imprescindível que os estudantes sejam inseridos em práticas diversificadas de leitura, com uma variedade de textos verbais e visuais, em diferentes níveis de complexidade. Nessa perspectiva, poucos artistas brasileiros foram tão versáteis em sua produção como Ziraldo. Que os(as) leitores(as) fluam e/ou levitem nas asas destas leituras com a mesma singeleza, beleza, humor, autenticidade, crítica e ironia com que o mestre Ziraldo pensou, teceu e soltou suas personagens pelo mundo afora nos diferentes temas com que versejou.

Os organizadores

