

***Oh, bendito o que semeia livros, livros a mão cheia!* Letramento, pandemia, exclusões sociais no Brasil**

Oh, blessed is he who sows books, who sows books prodigiously! Literacy, pandemic and Brazilian social exclusion

Maria do Rosario Gregolin¹
Universidade Estadual Paulista - UNESP-Araraquara
mrgregolin@gmail.com

Oh! Bendito o que semeia
Livros... Livros a mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(Castro Alves, O livro e a América. *Espumas Flutuantes*, 1870)

RESUMO: A pandemia de COVID-19, durante o ano de 2020, exigiu o enfrentamento de situações inusitadas, como a suspensão de aulas presenciais nas escolas brasileiras. Os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos, na medida em que não têm acesso à internet e ficaram sem atividades escolares. Esse afastamento aprofunda as desigualdades históricas do nosso país. O objetivo deste artigo é problematizar a exclusão social, por meio da visada histórica sobre o *letramento*, acompanhando a instalação do dispositivo escolar republicano e seus prolongamentos na escola atual, com suas práticas de ensino da escrita e da leitura. Nossa abordagem adota a perspectiva foucaultiana *arqueogenealógica*, isto é, a investigação se faz por meio da análise dos discursos sob a ótica histórico-crítica das relações entre saberes, poderes e processos de subjetivação. A discussão sobre o letramento na Escola Republicana nos mostra que as práticas são orientadas por um forte nacionalismo ufanista, cujo efeito é o ocultamento das contradições e segregações para a manutenção da ordem desigual. O prolongamento dessa segregação, no momento atual, no programa *Conta pra mim* (MEC, 2019), ocorre na ausência de políticas afirmativas e aprofunda o abismo entre aqueles que tem acesso ao letramento pela via digital e outros que são alijados dessa conquista social.

Palavras-chave: Pandemia; Letramento; Exclusões Sociais; Escola Republicana; Arqueogenealogia.

ABSTRACT: The COVID-19, pandemic (2020) required facing unusual situations, such as the suspension of face-to-face classes in Brazilian schools. The most vulnerable students were the most affected, as they do not have access to the

¹ Livre-Docente em Análise do Discurso. Docente do Departamento de Linguística, FCL-UNESP-Araraquara, SP.

internet and were left without school activities. This social exclusion deepens the historical inequalities in our country. The objective of this article is to problematize social exclusion, through the historical view on *literacy*, following the installation of the Republican School system and its extensions in the current School, with its practices of teaching writing and reading. Our approach adopts the Foucaultian *archeogenealogical* perspective, that is, the investigation is carried out through the analysis of discourses from the historical-critical perspective of the relations between knowledge, powers and processes of subjectification. The discussion on literacy at the Republican School shows us that practices are guided by a strong prideful nationalism, the effect of which is to hide contradictions and segregations in order to maintain unequal order. The prolongation of this segregation at the present time, evidenced by the analysis of the *Conta pra mim* program (MEC, 2019), occurs in the absence of affirmative policies and deepens the chasm between those who have access to digital literacy and others who are excluded from this social achievement.

Keywords: Pandemic; Literacy; Social Exclusion; Republican School; Archeogenealogy.

Pandemia e aprofundamento das exclusões sociais no Brasil

No dia 09/09/2020, quando a imprensa mundial comemorava a vitória do candidato democrata Joe Biden à presidência dos Estados Unidos e a empresa americana Pfizer anunciava o primeiro resultado positivo da eficácia de uma vacina contra a COVID-19, o jornal brasileiro **O Globo** estampava, na sua capa, uma manchete informando que “a maioria dos alunos que moram em favelas ficou sem estudar na pandemia”.

Na fotografia da primeira página de **O Globo**, uma mãe e três meninas fazem pose para a câmera. Elas moram numa favela carioca. Elas são negras. Na fala da mãe, a justificativa cruel para o afastamento das filhas dos estudos via online: “ou a gente come ou paga internet”. As três meninas estão sem contato com atividades escolares desde o começo da pandemia. Nesse universo trágico em que se come ou se acessa a internet, foi preciso optar pela sobrevivência. Estudar pelo computador é coisa pra rico, diz a mãe.

No mesmo dia, foi divulgado um relatório da UNICEF, informando que mais de 97% dos estudantes da América Latina e Caribe estão fora da sala de aulas por causa da pandemia COVID-19. Esses dois textos – apenas dois exemplos na infinidade de outros com esse mesmo cru relato – mostram o lado perverso da educação pública na pandemia: o aprofundamento da histórica exclusão das populações mais vulneráveis. Reitera essa constatação o texto do Relatório da UNICEF:

Antes da pandemia, 4,8 milhões de estudantes viviam em casas sem acesso à internet – o que teve forte impacto nas oportunidades de acesso ao ensino online na pandemia. Em agosto de 2020, segundo a Pnad Covid, 4 milhões de estudantes do ensino fundamental (14,4%) estavam sem acesso a nenhuma atividade escolar. A maioria negros, vivendo em famílias com renda domiciliar inferior a ½ salário mínimo (UNICEF, 2020)².

Sim, vivemos uma pandemia que nos obriga ao isolamento social, com a suspensão de atividades presenciais nas escolas públicas brasileiras de março a dezembro de 2020. Durante todo esse tempo, o governo federal só tem uma atitude: o **negacionismo**. Pior do que a negação da existência da pandemia é o fato de, vez por outra, o mandatário ter seus rompantes incitando ao enfrentamento da doença "de peito aberto" pois, afinal, este não pode ser um "país de maricas"! – apenas para lembrar mais uma bravata do presidente no dia 10/11/2020.

² UNICEF. Comunicado de Imprensa. *Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe*. 9 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Nenhum plano educacional para a pandemia ou para a pós-pandemia. Apesar de muitos estudos sobre o "ensino remoto emergencial" e suas diferenças com o EAD (ensino a distância) produzidos por pesquisadores do país, tudo dependeu, até agora, do esforço e dos recursos individuais dos professores. Muito improvisado e criatividade de professores que chegam ao final do ano letivo sobrecarregados e absolutamente estressados.

Sobrecarga de trabalho, improvisado, imprevistos... Esta é a caótica situação do ensino brasileiro na pandemia, apesar de muitas escolas particulares terem conseguido se organizar e oferecer ensino remoto razoável, buscando uma rotina de estudos e estabilidade para os alunos nesses tempos de incerteza. Um consenso entre educadores é a importância de desenvolver estratégias para o ensino remoto que, mesmo sendo emergencial, deve manter a qualidade e despertar o interesse dos alunos:

Como a educação muda o mundo, ela é uma arma poderosa. Através dela, um cidadão se torna mais crítico, tem mais oportunidades de emprego e melhoria na sua própria qualidade de vida. A utilização de equipamentos como computadores conectados à internet e as diversas ferramentas disponíveis, como textos, vídeos e imagens, tudo hiperconectado em único lugar é uma ótima opção para prender a atenção dos alunos (NOVO, 2020)³.

Apesar desse justificado otimismo, a experiência brasileira tem mostrado que, a despeito de todo esforço dos envolvidos, segundo a ONG *Todos pela Educação*, o ensino remoto, mesmo para quem tem acesso, ainda é paliativo e tende a aumentar a distância entre os estudantes mais pobres e mais ricos.⁴

Indiferente a essas ideias consensuais sobre a importância da educação e os problemas do ensino remoto, o governo bolsonarista não tem um plano para os milhões de alunos brasileiros sem acesso à internet, nem durante nem no sonhado pós-pandemia. Em vez de aplicar recursos para diminuir a exclusão digital, preferiu apostar em um nebuloso projeto de *literacia familiar*, denominado "Conta pra mim" (MEC, 2019), ao qual vou me referir mais adiante.

É certo que a histórica desigualdade brasileira será aprofundada depois da pandemia, principalmente em um país como o nosso em que ser especialista em leitura e escrita é sinal de prestígio social e rende dividendos – eleitorais inclusive. Haja vista a imagem de si em

³ NOVO, Benigno Núñez. Aulas remotas em tempo de pandemia: análise da importância das aulas remotas em tempos de pandemia de COVID-19. *Meu artigo*, s/l, 2020. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia.htm>>. Acesso em: 10 set. 2020.

⁴ Ver mais em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/>>.

frente a uma estante cheia de livros usada pelo filho vereador do presidente Bolsonaro, em sua campanha eleitoral à reeleição para a Câmara carioca. Essa imagem foi compartilhada em redes sociais e publicada em vários jornais e revistas nacionais no dia 09/11/2020:

Imagem 1 - Carlos Bolsonaro faz campanha eleitoral em frente a estante de livros



Fonte: Impressão de tela – Revista Istoé (On-line), 2020.⁵

Em que pese a solene dignidade atribuída às estantes de livro em nosso país, o desditoso candidato viu-se ridicularizado em memes e postagens nas redes sociais, já que os internautas logo identificaram que a dita estante era *fake*, foi retirada do conhecido banco de imagens *Getty Image* para compor o cenário de fundo de sua apresentação.

Por que apresentar-se ao eleitorado diante de estante tão rica em livros? Trata-se de estratégia de composição do ator político, meticulosamente pensada. Afinal, merece respeito e honras um homem letrado, amante de *livros à mão cheia*, como disse o libertário poeta baiano Castro Alves... Como também já disse, orgulhoso, o famigerado cavaleiro que chegou à casa do douto narrador em busca do significado de uma palavra: “Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!” (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 396).

⁵ Carlos Bolsonaro vira alvo de piadas após usar foto de banco de imagem em vídeo. *Istoé*, São Paulo, edição 2660, 09 nov. 2020. Disponível em: <<https://istoe.com.br/carlos-bolsonaro-vira-alvo-de-piadas-apos-usar-foto-de-banco-de-imagem-em-video-de-campanha/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Uma longa história do prestígio dos homens letrados no Brasil

Essa representação do prestígio e honra das pessoas letradas vem de longe na história do Brasil, país colonizado em que os ricos enviavam seus filhos para estudarem na Europa até a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, quando iniciou-se a construção de faculdades – de Medicina e de Direito – no Brasil. O fato de o Rio de Janeiro ter-se tornado a capital do Império e a chegada do numeroso séquito cortesão que acompanhou os reis em seu exílio provocaram grandes mudanças na cena cultural brasileira – como a criação da Imprensa e da Biblioteca Nacional –, o que tornou a língua portuguesa (falada e escrita) um poderoso instrumento de comunicação. O estatuto nobiliárquico da língua escrita, que passou a ser usada nos eventos da vida da corte, exigiu a expansão da alfabetização e, portanto, a criação de escolas. Aprender a ler e a escrever transformou-se em marca de civilidade e de nobreza social. Mas nesse momento o número de escolas ainda era pequeno. A implantação da rede escolar só vai, realmente, começar a ocorrer após a Independência – particularmente após a promulgação da Lei Educacional de 15/10/1827 – e sua ampliação ocorrerá no final do século XIX, quando a recém proclamada República instalou um *dispositivo escolar* nas capitais brasileiras.

A Escola e a escolarização têm papel preponderante na construção e manutenção dessa representação de prestígio do letramento. Afinal, a Escola é um *dispositivo de saber e de poder* (FOUCAULT, 1979a), responsável pela produção, memorização e apropriação social dos discursos, conforme afirmou Michel Foucault, na sua Aula inaugural em 1970 (1996, p. 43-44, grifo nosso):

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. **Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.**

Por ser esse espaço em que os saberes e poderes se entrelaçam, a Escola é um **lugar de memória**, onde ocorrem a produção e a circulação de representações sociais. Em trabalho anterior (GREGOLIN, 2015), discuti a instalação do "dispositivo escolar republicano" em nosso país, com especial atenção à Escola Modelo de São Paulo (capital), depois denominada Escola Normal ou Escola Caetano de Campos, inaugurada em 1895 como símbolo da modernidade que a República propunha para a nação brasileira. Nesse artigo, mostro que nos

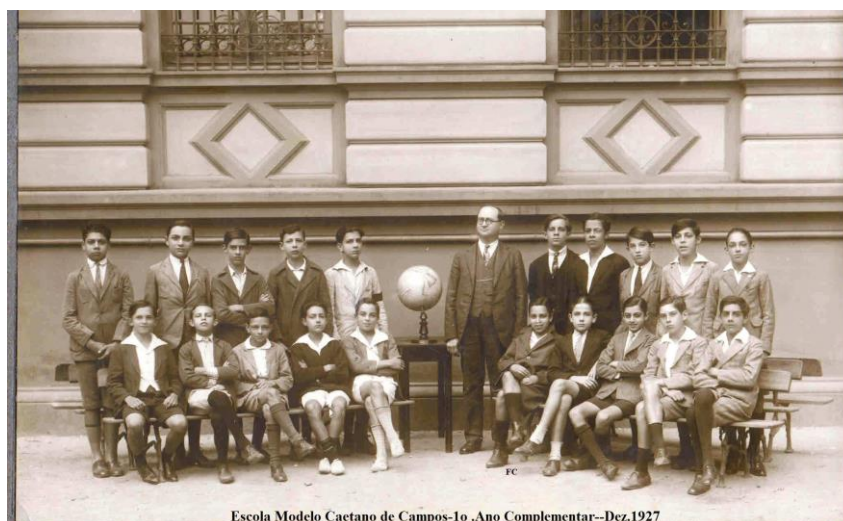
primeiros anos da República a paisagem das cidades foi alterada pela instalação de prédios escolares suntuosos: inaugurava-se a rede de um dispositivo de saber e de poder que atendia às exigências históricas de construção da identidade nacional, com base nos ideais positivistas de ordem, progresso, higiene, civilidade etc. A instalação desse dispositivo coincidiu com o início da ampliação dos usos sociais da fotografia no Brasil. Muitas instituições produziram suas imagens fotográficas e fixaram uma memória iconográfica dos espaços escolares e das práticas discursivas desenvolvidas no interior dessa rede de saber e de poder. Com esse trabalho, pretendi mostrar que a Escola tradicional brasileira é **segregacionista**, é um lugar em que a sociedade separa e exclui classes sociais, raças, etnias, gêneros... Essa é uma constatação que pode ser verificada em fotografias escolares brasileiras do começo do século XX, observando as imagens das turmas de alunos e professores, como nessas apresentadas a seguir. Elas retratam duas turmas da Escola Caetano de Campos (São Paulo, SP) em 1926-1927; assim como havia no prédio escolar entradas separadas para meninos e meninas, as turmas também eram exclusivamente masculinas ou femininas:

Imagem 2 - *Album de Photographias da Escola Normal e Annexas de São Paulo – 1926*



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos/CRE Mário Covas.

Imagem 3 - *Album de Photographias da Escola Normal e Annexas de São Paulo – 1927*



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos/CRE Mário Covas.

Ademais da separação dos gêneros, vê-se pelas vestimentas tratar-se de jovens da elite paulistana. Não se vê nas imagens nenhum jovem negro: a Abolição da Escravatura ocorrera há 39 anos, entretanto não houve qualquer ação política – seja do Império ou da República – para a inclusão dos libertos na vida social e, por isso, a população afrodescendente não conseguiu chegar aos bancos escolares republicanos. Nenhuma surpresa, já que essa exclusão estendeu-se até muito recentemente na nossa história escolar e tem consequências até hoje.

A exclusão (étnica, racial, de classe, de gênero...) tem como um dos principais operadores justamente o prestígio atribuído ao letramento, à apropriação da leitura e da escrita. Essa operação de exclusão, evidentemente, vem desde os primeiros tempos de nossa colonização e – a despeito de certos momentos de suspensão, nos poucos e breves intervalos democráticos na história política do Brasil – vem sendo produzida, memorada e reforçada pela escola tradicional ao longo do tempo. Apenas para ilustrar essa atitude discricionária, tomo a seguir dois exemplos da função da leitura e da escrita escolares nas exclusões sociais.

Os dois exemplos referem-se ao currículo escolar. O primeiro ocorreu durante o Império, quando, em 1825, a Assembleia Nacional discutiu a primeira Lei Educacional brasileira, que seria sancionada por D. Pedro I, dois anos depois (Lei de 15 de outubro de 1827)⁶.

Durante as discussões dessa Lei, em 1825, o senador pela Bahia, Visconde de Cayru, defendeu que os currículos para meninos e meninas deveriam ser diferentes e assim se

⁶ O texto da lei encontra-se em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>.

pronunciou⁷: “A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher”.

Esse discurso foi reafirmado por outro baiano, senador Marquês de Caravelas, quando, na mesma sessão de discussões assim defendeu a diferença entre os currículos para meninos e meninas:

Em geral, as meninas não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma natureza repugna o trabalho árido e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, prendas que vão aumentar a sua beleza. O que importa é que elas sejam bem instruídas na economia da casa, para que o marido não se veja obrigado a entrar nos arranjos domésticos, distraíndo-se dos seus negócios.⁸

O segundo exemplo da história da separação / exclusão de gênero promovida na educação brasileira vem da Escola Republicana, já no final do século XIX e início do século XX, a mostrar que as transformações sociais, políticas e econômicas da passagem do Império à República não modificaram esse papel da Escola tradicional. A Lei n. 88, promulgada em 08/09/1892 e que reformou a instrução pública do Estado de São Paulo, estabelecia currículos diferentes para meninas e meninos. Por exemplo, aos meninos era ensinada a Economia Política (que abrangia discussões sobre renda, lucro, consumo etc.) e às meninas cabia aprenderem Economia Doméstica (tratando de temas como Cozinha, Vestuário, Limpeza, Bordado etc.)⁹.

A aplicação da Lei n. 88 aparece materializada nas fotografias da Escola Caetano de Campos em 1908 e elas mostram que enquanto as meninas tinham aula de costura, os meninos tinham aulas de leitura:

⁷ Ver: <<https://www.saopaulodefato.com/noticia/para-lei-escolar-do-imperio-meninas-tinham-menos-capacidade-intelectual-que-meninos>>.

⁸ Idem.

⁹ Encontra-se o texto completo da Lei em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Imagem 4 - Meninas em aula de costura. *Album de Photographias da Escola Normal e Annexas de São Paulo, 1908*



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos/CRE Mário Covas.

Imagem 5 - Meninos em aula de leitura. *Album de Photographias da Escola Normal e Annexas de São Paulo, 1908*



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos/CRE Mário Covas.

Com essa separação entre o aprendizado das meninas e dos meninos, a Escola produziu subjetividades e reafirmou preconceitos de gênero: construiu-se a representação de que elas são menos aptas, menos dadas ao pensamento abstrato e aos trabalhos árduos, portanto, cabe-lhes o ensino elementar das letras e das 4 operações aritméticas básicas. Essas exclusões estão fortemente assentadas nas práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nessa Escola Republicana.

Representações e atividades de leitura e escrita: uma política para o letramento

Sendo a leitura e a escrita pensadas como potentes instrumentos de inclusão / exclusão social, a Escola Republicana desenvolveu políticas para o ensino das técnicas da escritura e da leitura. Quanto às técnicas de escrita vários foram os manuais didáticos (*cartilhas*) desenvolvidos por professores da Caetano de Campos, a partir do método analítico de alfabetização. Também era muito prestigiado o aprendizado da arte caligráfica, com métodos que exigiam a disciplina do corpo para a correta produção da escrita. Encontram-se várias dessas cartilhas para aprendizagem das primeiras letras no Centro de Referência Mario Covas, tornando possível a realização de pesquisas sobre memórias da educação.¹⁰

Quanto à leitura escolar, ocorre nesse período o desenvolvimento de uma potente política com produção de farto material didático. Um dos autores mais proeminentes dessa literatura destinada à leitura escolar foi Gomes Cardim. Formado pela Escola Caetano de Campos, foi seu diretor em 1925 e criou a primeira biblioteca pública infantil do Brasil, para os alunos do curso primário. Seu livro *Tradições Nacionais. Episódios Históricos e Brasileiros Notáveis*, de caráter cívico-moral, reconta episódios da história brasileira com forte dose de conservadorismo e culto aos heróis pátrios. Além disso, recoloca em circulação textos literários considerados clássicos – particularmente românticos e parnasianos – com intenso teor nacionalista e ufanista. “O principal escopo deste livro é fazer reviver os nossos feitos gloriosos, os grandes triumphos nos mares e em terra, bem como as nossas grandes conquistas nas sciencias, nas letras e nas artes”, declara o autor na Apresentação do livro (GOMES CARDIM, 1916, p. 3).

A ideia do nacionalismo ufanista veio sendo construída desde a nossa Independência (1822) pois era necessário criar uma identidade nacional em um país tornado independente mas que mantinha o regime monárquico. Além disso, o Brasil do século XIX tinha a maioria da população constituída por negros e pardos, escravizados ou libertos e, segundo os monarquistas, urgia embranquecer essa pátria tão próxima da Europa pela língua e pelas tradições. Essas contradições eram feridas abertas no corpo da nação e era preciso uma política para a produção de uma identidade que pudesse harmonizar os contraditórios. Essa política nacionalista se fortalece e se amplia durante o Segundo Reinado e teve como principal objetivo alentar a já combalida monarquia. A mais evidente estratégia para oxigenar o regime monárquico foi a construção da imagem de um monarca sábio, protetor das artes e

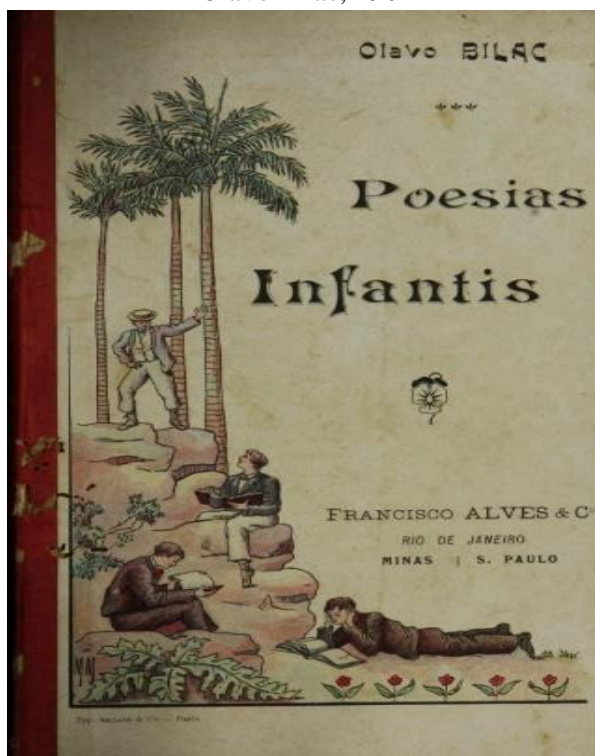
¹⁰ Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>.

das ciências. No seu longo reinado, D. Pedro II cercou-se de intelectuais a fim de promover a construção da ideia de *nacionalidade* por meio do estímulo à literatura e à pintura mas, também, pela escrita da história como testemunha do nosso passado glorioso. Tratava-se de dar continuidade ao projeto de homogeneização linguística e cultural e, para isso, era necessário esquecer a escravização dos negros e idealizar os indígenas que, dizimados sistematicamente nas florestas, apareciam heroicos nos romances e pinturas (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Depois de instaurada a República, os valores do nacionalismo tornaram-se urgência histórica, agora com o objetivo de oferecer à nação as promessas de *ordem e progresso*. Nenhum assombro, portanto, diante do caráter conservador, nacionalista e ufanista dos textos escolares produzidos no início da chamada *Primeira República*, fortemente assentada nos preceitos militares. Esse era o tom da maioria das *Antologias* organizadas para leitura escolar, como a mais famosa e longeva delas, a *Anthologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895), que foi adotada pelas escolas brasileiras durante 74 anos. Trata-se de uma coletânea de fragmentos de textos de autores consagrados da literatura brasileira e portuguesa, isto é, que compunham – e continuam a compor até os dias de hoje – o cânone literário, aqueles textos fundamentais que precisam ser constantemente recolocados na memória cultural, a fim de perenizar seus valores estéticos e seu conteúdo. A escolha dos textos pretendia reiterar a concepção da leitura como instrumento de formação ética do aluno e de preservação da moral e dos bons costumes. Por isso, era adotada em instituições escolares de grande prestígio, tanto monarquistas (como o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro) quanto na republicana Escola Caetano de Campos.

Olavo Bilac, já nesse momento um autor consagrado pelo cânone literário, ocupa um lugar especial nessa política republicana para a leitura escolar. Ele pode ser considerado um dos primeiros autores de literatura dirigida à infância, particularmente interessado na leitura escolar. Seu livro *Poesias Infantis* traz um conjunto de textos que se tornaram clássicos da leitura na escola e muitos deles são repetidos até hoje, como o poema "Pássaro Cativo", relido e reinterpretado na voz do jornalista Alexandre Garcia, no projeto governamental chamado *Conta pra mim*, lançado pelo MEC em 2019.

Imagem 6 - Capa do livro *Poesias Infantis*, de Olavo Bilac, 1904



Fonte: Impressão de tela - Original fac-similar.¹¹

Poesias Infantis é uma proposta de leitura varonil, dirigida aos meninos do Brasil, conforme se observa na ilustração dos leitores masculinos na capa da sua primeira edição (1904), e seu objetivo era contribuir para a educação moral das crianças do país. Esse desejo se concretiza em poemas lavrados pelo conteúdo cívico-moral conservador e temáticas nacionalistas ufanistas como, por exemplo, no poema *A Pátria*: "Ama com fé e orgulho a terra em que nascestes/ Criança, não verás país nenhum como este!".

A fim de produzir essa leitura enaltecadora de nossa tradição histórica, era preciso elidir certos temas, subentender outros tantos. Primeiro: quem é a "criança" a quem o poema *A Pátria* se dirige? Com certeza era criança branca, do sexo masculino, das classes mais abastadas... Sob pena de incorrer no erro de anacronismo, vemos aí forte teor de *negacionismo histórico*: apagam-se os 300 anos de regime escravocrata e a situação dos negros recém-libertos mas que continuavam em estado de miserabilidade após a Abolição (1888). Apagam-se o genocídio indígena, o racismo estrutural, o sexismo etc. O discurso parnasiano grandiloquente naturalizava as exclusões, ocultava as contradições, banalizava a violência histórica. Ao mesmo tempo, constrói-se do Brasil a representação de um espaço

¹¹ BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1904. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4694/1/002924_c_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

arcaico, rural, idílico, onde “o lavrador pega a enxada e muge os bois à porfia” (do poema *A Madrugada*).

Práticas de leitura e escrita na Escola tradicional brasileira: mais continuidades do que rupturas

A leitura escolar de textos considerados fundadores, clássicos, moralizantes, cívicos, conservadores, com suas representações sobre o país, nossa história, nossa gente miscigenada na mitológica “democracia racial” etc. se repete nos livros escolares até a abertura política pós-ditadura civil-militar. Assim, até meados dos anos 1980 esses são os discursos memorados, rememorados, comemorados nos textos dos livros didáticos da escola tradicional brasileira. A imagem dos *bois que muge à porfia* atravessa as décadas, tem grande utilidade para justificar períodos ditatoriais (como a ditadura Vargas entre 1937-1945 e a ditadura civil-militar entre 1964-1980) e sofre abalos profundos na abertura política pós-ditadura (GREGOLIN, 1988).

A redemocratização do país, com vigorosos movimentos sociais e políticos e a volta dos exilados trouxe novos ares para a renovação da escola e de suas representações a partir dos anos 1980. Forjaram-se novas propostas para a leitura e a escrita com base nas ideias sociolinguísticas que, na década seguinte, ampliaram-se com o desenvolvimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e, posteriormente, a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC). Esses movimentos teóricos e políticos trouxeram à discussão os conceitos de letramento, de diversidade e heterogeneidade linguísticas, de gêneros do discurso etc. Eles questionaram as exclusões, problematizaram a leitura escolar e as funções sociais da linguagem oral e escrita.

Mas essa *primavera educacional* foi interrompida pelo golpe de 2016, com a destituição da presidente eleita, Dilma Rousseff, trazendo de volta a direita política, com seu conservadorismo, seu segregacionismo. O golpe deixou a porta escancarada para a entrada da extrema direita no poder, a partir da eleição presidencial de 2018. Com a vitória do bolsonarismo, passou a imperar a famigerada ideia da “escola sem partido”, isto é, a escola alinhada às representações homofóbicas, racistas, sexistas etc., justificada pelo fundamentalismo religioso, pelo negacionismo, pelo ufanismo e revisionismo históricos que – à semelhança de outros momentos autoritários – passaram a imperar novamente na política governamental brasileira.

É claro que não podemos igualar dois momentos históricos tão dessemelhantes quanto a *Primeira República* e o que vivemos hoje, nessa era bolsonarista. No entanto, as memórias das leituras escolares tradicionais são muito densas na nossa sociedade, e, quando elas interessam ao poder, emergem em toda sua força e representatividade. Apenas como um exemplo do uso dessas representações derivadas das leituras clássicas, apresento a seguir um trecho do discurso pronunciado pelo presidente Jair Bolsonaro na Abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU, em 22/09/2020.

Contextualizo: depois de dois anos de mandato e de política ambiental desastrosa, o Brasil apresenta em 2020 um número lamentável de focos de incêndios em vários biomas brasileiros e, particularmente, na Amazônia. Como consequência, está em curso a acelerada destruição do meio ambiente e das populações que ali vivem. O governo é pressionado por organizações nacionais e internacionais que defendem a preservação ambiental, além de governos progressistas do mundo todo. Em certo trecho de seu discurso na ONU, o presidente brasileiro procura justificar essa destruição e apontar os culpados:

O Brasil desponta como o maior produtor mundial de alimentos. E, por isso, há tanto interesse em propagar desinformações sobre o nosso meio ambiente. Estamos abertos para o mundo naquilo que melhor temos para oferecer, nossos produtos do campo. Nunca exportamos tanto. O mundo cada vez mais depende do Brasil para se alimentar. Nossa floresta é úmida e não permite a propagação do fogo em seu interior. Os incêndios acontecem praticamente, nos mesmos lugares, no entorno leste da Floresta, **onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas** (BRASIL, 2020, grifo nosso).¹²

Podemos ler, nessa representação do **caboclo e do índio**, os traços daquele Brasil rural, idílico, gigante adormecido que logo despertará de seu sono ancestral. Pura estratégia discursiva de ocultamento dos responsáveis pela destruição. Nesse discurso não há nada que indique a acelerada expansão do agronegócio sobre as terras que deveriam ser preservadas, com suas máquinas agrícolas potentes, suas motosserras, seus equipamentos moderníssimos e seus drones teleguiados por computador. Interessa ao poder culpar o *caboclo e o índio em seus roçados*, restaurar e reinstalar na memória cultural o pobre *Jeca-Tatu* (este criado pelo contemporâneo de Bilac, o genial Monteiro Lobato) e *Peri* (personagem do clássico indianista *O Guarani*, de José de Alencar) que, em vez de salvar a branca *Ceci* do incêndio, prefere colocar fogo na mata, para subsistência. **O Guarani**, de José de Alencar, publicado em 1857,

¹² BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). *Discurso por ocasião da Abertura da 75ª Reunião Geral da ONU*, s/l, 22 set. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2020/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-abertura-da-75a-assembleia-geral-da-organizacao-das-nacoes-unidas-onu>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

clássico da literatura romântica, constrói a figura idealizada do indígena (selvagem, puro, ignorante...) como símbolo de nossa brasilidade. E o Jeca Tatu, criado em contos do livro **Urupês**, de Monteiro Lobato, foi conservado na memória nacional como a representação do caboclo pobre, ignorante, preguiçoso (GREGOLIN, 2000)¹³. São essas memórias longevas que retornam na fala do presidente brasileiro a fim de recobrir as desordens do presente.

Uma longa história de exclusões que se agrava com a pandemia

Voltemos ao início deste texto: segundo a notícia de capa do jornal **O Globo** (09/11/2020), a maioria das crianças moradoras de favelas cariocas (e de outros lugares do Brasil, com certeza) estão fora da escola desde o início da pandemia. Não tiveram aulas durante todo o ano de 2020, portanto. Corroborando essa informação, relata a UNICEF, na mesma data, que 97% das crianças pobres e, na sua maioria, negras, da América Latina e do Caribe, não têm acesso à internet e, por isso, estão ausentes das aulas remotas. Assim, a pandemia acentuou, aprofundou algo que está historicamente instalado na educação de nosso país: a segregação, a desigualdade, a exclusão das populações vulneráveis.

E o que faz o Ministério da Educação bolsonarista em relação a esse grave problema socioeducativo de nossas crianças e nossos jovens? Seguindo o negacionismo do Planalto, nenhuma política, nenhum plano para a Educação nem durante nem para a esperada pós-pandemia. Em vez de um projeto educacional que afronte essa exclusão de um grande contingente de alunos brasileiros, o MEC lançou um nebuloso programa denominado de "literacia familiar", o *Conta pra mim*, no site do Ministério, cuja página inicial reproduz a seguir:

¹³ Criado, primeiramente, como símbolo do caboclo ignorante e preguiçoso, posteriormente o *Jeca Tatu* se torna garoto propaganda de campanhas sanitárias contra várias epidemias que assolavam o Brasil. A narrativa transformada em Almanaque de divulgação do biotônico Fontoura chega à espantosa cifra de 84 milhões de exemplares em 1973, conforme informação que consta da capa da 36a. edição de *Jeca Tatuzinho* de Monteiro Lobato.

Imagem 7 - Página de abertura do Programa *Conta pra Mim*, MEC 2019



Fonte: Impressão de tela – Site do MEC.¹⁴

A materialidade da página de abertura do programa nos mostra que a representação da leitura e dos leitores está inscrita tanto nas palavras quanto nas imagens. Começa pela figura-símbolo do Programa, um urso de pelúcia tão figurativo das tradições europeias... As palavras, dirigidas a adultos, constroem um estranho conceito de "literacia familiar": "estratégias de interação, conversas e leituras em voz alta com crianças". E, a seguir, vem a definição: "Literacia familiar é estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!"

As representações se estendem também para aquilo que não é dito. Por exemplo, o emprego de *literacia* e não *letramento* não é simples opção de tradução do inglês *literacy*. Ao optar por "literacia", o Programa ignora e/ou pretende apagar todo esforço histórico que vem sendo feito desde os anos 1980 para transformar a concepção de leitura e escrita em nosso país. A conceitualização de *letramento* teve início na metade dos anos 1980, com o objetivo de distinguir a aquisição do sistema da escrita e da leitura das primeiras letras (*alfabetização*) da prática sociocomunicativa que é o *letramento*. O conceito aparece explicitamente em vários trabalhos de pesquisadoras brasileiras desde então; apenas para lembrar as mais conhecidas referências nessa discussão, cito Kato (1986), Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (1998). Ao optarem por traduzir a palavra inglesa *literacy* como *letramento*, essas pesquisadoras pretenderam, morfológicamente, por meio do sufixo *-mento*, expressar o processo de apropriar-se da leitura e da escrita como prática social. Por isso, os estudos sobre o *letramento* concebem que a leitura e a escrita não são atos mecânicos de

¹⁴ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

decodificação mas práticas sociais que envolvem heterogeneidade de *gêneros* (orais e escritos) e de *situações*. O letramento é uma apropriação social: o sujeito letrado consegue ler e escrever a fim de atender desde necessidades básicas e cotidianas (como ler uma bula de remédio, um manual de instruções, uma receita etc.) até a inserção social em situações mais complexas dos diferentes discursos (jurídico, religioso, literário, jornalístico etc.)¹⁵.

O conceito de letramento desenvolvido por essas pesquisadoras é, portanto, bem diferente daquilo que se entende como “literacia” no programa *Conta pra mim* (aquisição de “quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever”). Aí, *literacia* se resume a atividades em que adultos leem para crianças textos clássicos adaptados (contos, lendas, poemas etc.). Um desses textos clássicos é o poema de Olavo Bilac, *Pássaro Cativo* (sim, faz parte do livro **Poesias Infantis**, aquele da escola republicana do começo do século XX). A edição contemporânea transformou o poema em livrinho que, ilustrado pela equipe de Maurício de Souza, pode ser impresso ou lido online. Há, também, a sua versão em vídeo, lida pelo conhecido jornalista Alexandre Garcia:

Imagem 8 - Programa *Conta pra Mim*, MEC 2019, leitura do poema *Pássaro Cativo*



Fonte: Impressão de tela - /Youtube.com¹⁶.

Começamos pelo vídeo e sua materialidade. O cenário é um escritório icônico, cheio de elementos da cultura letrada – a famigerada estante cheia de livros e (pasmem) uma fotografia de Freud, além de outras esquisitices com que se representa esse universo privilegiado de leitores adultos cultos. O leitor adulto – que diz sentir-se e ler “como o avô”

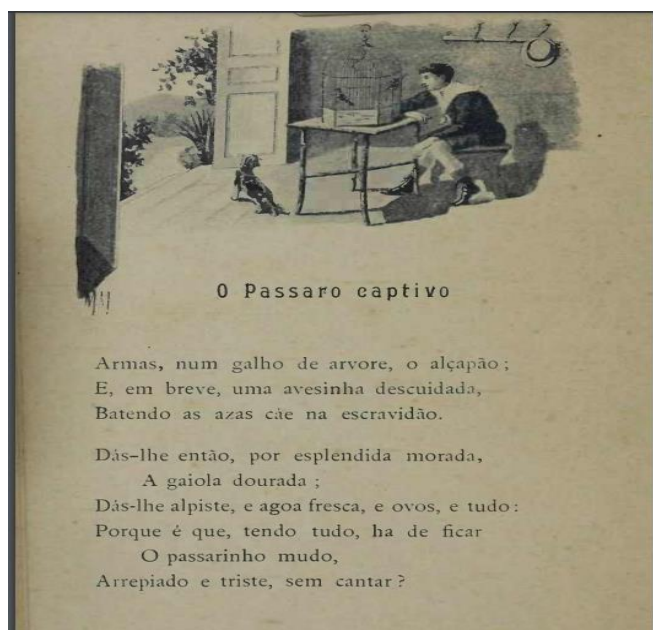
¹⁵ Para uma discussão sobre o conceito de letramento e sua história, ver Soares (2004).

¹⁶ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XUxKHb7-18&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=42&t=165s>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

das crianças ouvintes – é construído com toda dignidade atribuída a quem, na maturidade, tem a *expertise* de proporcionar a *literacia familiar*: sobriamente vestido, postado em sua cadeira torneada, vai pausadamente lendo com sua voz de locutor da TV, interrompendo, a todo momento, a fruição do poema para explicar, traduzir e interpretar o texto de Bilac. Enquanto ele lê, outras linguagens se interpõem entre o texto e o leitor-espectador. Primeiramente, há a articulação entre a fala do locutor na leitura oral e a escrita da legenda. Além dessa intersemiose há ainda outras, mais complexas, acontecendo no vídeo: à esquerda da tela, o texto impresso vai rolando enquanto, no lado direito, o intérprete de Libras se esforça para acompanhar as palavras parnasianas (tão desgastadas em seu uso longínquo) e a tradução para o português atual feita pelo leitor Alexandre Garcia.

Observemos, agora, a versão em livro digital que pode ser impresso pelos leitores e que é muito diferente, obviamente, da edição original lida pelos alunos da Escola Republicana lá nos idos da primeira década do século XX.

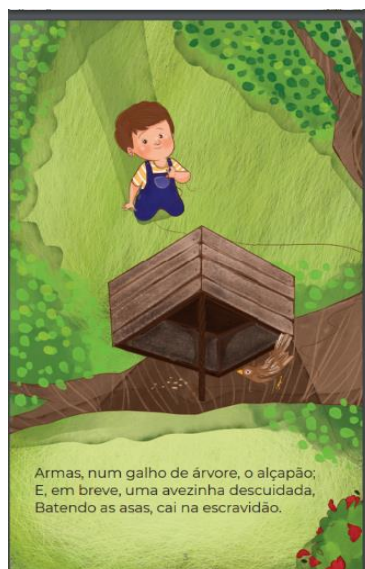
Imagem 9 - Versão original do poema “Pássaro Cativo”, de Olavo Bilac, 1904



Fonte: Impressão de tela - Original fac-similar.¹⁷

¹⁷ BILAC, Olavo. Poesias infantis. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1904. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4694/1/002924_c_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Imagem 10 - Versão do poema
“Pássaro Cativo” produzida
para o Programa *Conta pra
Mim*, MEC 2019



Fonte: Impressão de tela –
Programa *Conta pra Mim*, MEC
2019.¹⁸

Era de se esperar que a versão moderna do texto de Bilac recebesse nova roupagem a fim de atrair os leitores infantis contemporâneos. Afinal, a concepção de infância se transformou desde o início do século XX e a leitura dos clássicos é sempre importante. Entretanto, é preciso perguntar: por que oferecer este e não algum outro texto da nossa tradição? Ou, ainda, por que não propor a leitura de outros textos e compará-los com este, em suas similaridades e diferenças – e penso imediatamente na bela canção de Luís Gonzaga, *Assum Preto*, cuja temática se aproxima de *O Pássaro Cativo*¹⁹. Não, não cabe, nessa concepção de "literacia", ler uma música, porque música é para ser cantada e não lida. Haja vista as atividades de escuta de músicas tradicionais chamada *Cante com Toquinho*, nesse mesmo programa.

Se o conceito de *literacia* pode ser criticado em vários aspectos além desses aqui pontuados (e, podemos afirmar, representa um retrocesso de, pelo menos, 40 anos em relação aos estudos sobre letramento no Brasil), o que dizer sobre a representação da "família" nesse programa? Segundo o site do MEC, “o programa *Conta pra Mim*, da Secretaria de Alfabetização, é disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. O público-alvo são todas as

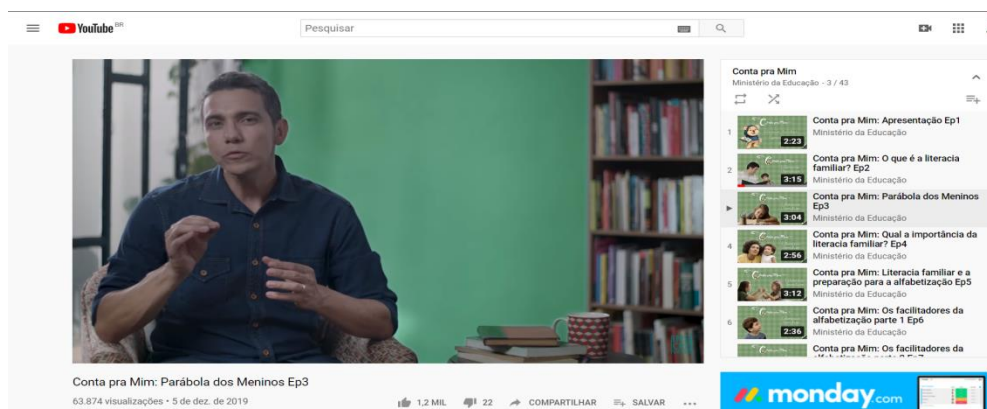
¹⁸ BILAC, Olavo. *O pássaro cativo* [recurso eletrônico]. Brasília: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/passaro_cativo_versao_digital.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

¹⁹ A canção *Assum Preto* foi composta por Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga e lançada em 1950.

famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica”. Essa afirmação final é totalmente questionável porque, primeiro, o programa se dirige a uma família que tem computador com recursos de áudio e vídeo, com acesso à internet e equipado com outros acessórios como impressora, já que está disponível a versão para impressão dos materiais de leitura. Só essa característica já exclui 97% dos alunos mais pobres que, segundo a cifra da UNICEF, não têm computadores e acesso à internet.

Além de excluir essas famílias “em condição de vulnerabilidade socioeconômica” que não dispõem de internet, o programa se dirige a famílias cujos adultos são leitores, que têm livros, que têm hábito de leitura, que valorizam o ato de ler para as crianças. Num país de forte tradição oral, efeito sobretudo das práticas da colonização que proibiam a impressão de livros no Brasil até 1808, certamente não há um grande número de famílias de classe média com esse perfil. Mas isso ainda não é o maior problema porque um programa dessa natureza – que se propõe estimular a leitura em família – poderia levar à ampliação do universo de leitores. Acontece que o mais importante não é a quantidade mas a qualidade do que se lê. E, nesse quesito, os materiais de leitura do *Conta pra mim* são muito pobres: na maioria, constituem-se de adaptações de textos da tradição, transformados para se adequarem àquilo que membros do governo bolsonarista e seus seguidores denominam de “família conservadora”, “família de bem”... Neles, as adaptações eliminam controvérsias e contradições, suprimem conflitos e polêmicas a fim de transformar as narrativas em duelos do bem contra o mal, acentuando os valores maniqueístas da meritocracia. Por exemplo, na figura do lobo mau que fica bonzinho no final. E a ideologia da meritocracia não se restringe às transformações das narrativas, ela extrapola para todos os lugares do programa, especialmente para o manual que ensina por que e como praticar essa literacia familiar. Veja-se, por exemplo, o uso de um recurso discursivo exemplar, a *parábola dos meninos*, cuja narrativa pretende mostrar que a criança que lê mais tem mais recompensas na vida:

Imagem 11 - Apresentação do Programa Conta pra Mim, Episódio 3, Parábola dos Meninos



Fonte: Impressão de tela - Youtube.com.²⁰

Trata-se da parte do Programa *Conta pra mim* em que se propõe explicitar as bases teóricas e os fundamentos da chamada *literacia familiar*. São vários vídeos com explicações sobre como, quando e por que fazer as atividades de leitura e escuta propostas. Novamente o locutor com sua voz grave, postado em frente a uma valiosa estante de livros, ensina aos pais e educadores – com o recurso tão caro ao discurso religioso que é a parábola – que podemos atribuir o sucesso da criança leitora e o insucesso da criança não leitora simplesmente à pouca vontade da segunda. Como se tornar-se leitor não dependesse do lugar social, da raça, da cultura familiar etc. e sim do esforço pessoal das crianças... É a meritocracia revestida de um falso caráter pedagógico.

Por meio dessas estratégias discursivas, em todas as atividades envolvidas no programa *Conta pra Mim* obliteram-se as contradições, as exclusões e, de maneira similar às práticas de leitura do início do século XX, na Escola Republicana, esse “esquecimento” visa a manter a ordem desigual do nosso país.

A atitude crítica e a insubordinação como formas de luta contra as exclusões

Procuramos, em nossas análises das práticas de letramento nas atividades escolares, adotar a perspectiva *arqueogenealógica* proposta por Michel Foucault. Em suas palavras, a análise *arqueológica* e a *genealógica* são distintas e complementares:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da

²⁰ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EilddTpgwFQ>>.

sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. [...] Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (FOUCAULT, 1979b, p. 172).

Considerando essa definição oferecida por Foucault, fazer análise *arqueogenealógica* significa que nosso olhar investigativo se debruça sobre os discursos buscando a trama das relações entre saberes, poderes e processos de subjetivação pela lente crítica da história. A arqueogenealogia volta-se para a história com olhar crítico, a fim de torná-la *capaz de oposição e de luta*. Assim, revolvendo as políticas de letramento da Escola Republicana brasileira, pudemos evidenciar práticas que prolongaram as ações do período monárquico, no sentido de que a leitura e a escrita eram promovidas como exercícios de patriotismo a fim de sedimentar o nacionalismo ufanista e, assim, ocultar as contradições e segregações para a manutenção da desigualdade e a obliteração da violência contra os mais vulneráveis.

Esse uso da leitura escolar para recobrimento das contradições históricas, que atravessou décadas durante o século XX, foi questionado, afrontado e (pensávamos) derrotado durante a abertura política brasileira (a partir de 1980). Entretanto, ele ressurgiu depois da chegada da extrema direita ao poder central, a partir do início do governo bolsonarista em 2019. Lançando um olhar oblíquo sobre o Programa *Conta pra mim* (MEC, 2019) pudemos evidenciar o retorno de práticas de “literacia” que remontam aos anos anteriores à abertura política brasileira. Esse retrocesso torna-se ainda mais problemático neste momento em que vivemos uma pandemia que exclui a maioria dos alunos socialmente mais vulneráveis. O programa *Conta pra Mim* aprofunda o abismo entre aqueles que têm acesso ao letramento pela via digital e outros que são alijados dessa conquista social. Diante desse panorama que nos impele necessariamente para o ceticismo quanto aos projetos nacionais para a educação enquanto persistirem as políticas públicas da extrema direita, qual deve ser a nossa postura política como educadores, estudiosos da linguagem e leitores de Michel Foucault?

Para pensarmos em algumas respostas possíveis a essa questão, quero lembrar, primeiramente, do objetivo foucaultiano fundamental, que é a *crítica do tempo presente*, o *diagnóstico do presente*, a compreensão do *quem somos nós, hoje*. Em vários de seus textos Michel Foucault refere-se a essa tarefa crítica. Quero aqui apenas destacar a belíssima análise que ele faz da filosofia pós-kantiana no texto “O que são as luzes?”, particularmente no trecho em que associa a *arqueologia* e a *genealogia* como exercícios dessa tão necessária crítica do presente:

[...] essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método. Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará deprender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência do que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. [...] ela procura fazer avançar para tão longe e tão amplamente quanto possível o trabalho infinito da liberdade (FOUCAULT, 2000a, p. 347-348).

Segundo essa fala de Michel Foucault, por meio da *arqueologia* podemos articular os discursos com os acontecimentos históricos, compreender as tramas que os tecem, o que recobrem, o que os faz concretizar ações e pensamentos de um momento histórico. Ao mesmo tempo, por meio da *genealogia*, não devemos deduzir o que nos é **impossível** fazer ou conhecer mas ela nos faz perceber – na contingência do que somos – **a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar daquela maneira**. Por isso, a crítica do tempo presente é uma provocação ao momento em que vivemos, um exercício de liberdade por meio de um trabalho infinito que envolve a necessária indocilidade reflexiva.

A insubordinação ao que somos e fazemos exige, portanto, um uso indócil da história, um retorno a ela para criticar o presente. Cedo uma vez mais a palavra a Foucault:

A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. **É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar** (FOUCAULT, 2000b, p. 272, grifo nosso).

Esse é o uso da “história efetiva”: retornar à história para compreender o presente, desnaturalizar suas evidências, suas táticas e estratégias e levantar o véu das asperezas que estão recobertas pelos acontecimentos históricos. O saber da história deve ser o instrumento para **cortar** o que jaz aparentemente adormecido no presente.

Daí, como deve ser a nossa postura política diante da ordem desigual, das exclusões aprofundadas pela pandemia e ampliadas pelo governo autoritário: é preciso usar a história como arma para rasgar o corpo do presente, exhibir as entranhas de suas contradições, enfim, para arrancar suas feridas com o gume afiado de um punhal.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- BILAC, Olavo. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1904.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a, p. 243-276.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b, p. 167-177.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996, p. 43-44.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: DA MOTTA, M. B. (org.). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Coleção Ditos & Escritos, v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a, p. 335-351.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: DA MOTTA, M. B. (org.). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Coleção Ditos & Escritos, v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, p. 260-281.
- GOMES CARDIM, Carlos Augusto. **Tradições Nacionais**. Episódios Históricos e Brasileiros Notáveis. São Paulo: Typographia Augusto Siqueira, 1916.
- GREGOLIN, Maria do Rosario. **As Fadas tinham Ideias: estratégias discursivas e produção de sentidos**. 1988. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1988.
- GREGOLIN, Maria do Rosario. O Jeca Nacional: múltiplos olhares do interdiscurso. **Revista do GELNE**, Natal, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9308>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- GREGOLIN, Maria do Rosario. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, Belém, n. 43, p. 6-25, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633/3782>>. Acesso em: 22 out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i43.2633>
- GUIMARÃES ROSA, João. Famigerado. In: GUIMARÃES ROSA, J. **Primeiras Estórias**. Coleção Ficção Completa, v. II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguillar, 1994, p. 393-396.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAET, Carlos Maximiano Pimenta de; BARRETO, Fausto Carlos. **Antologia nacional, ou Coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 20º ao 16º século.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica de J. G. de Azevedo, 1895.

NOVO, Benigno Núñez. Aulas remotas em tempo de pandemia: análise da importância das aulas remotas em tempos de pandemia de COVID-19. **Meu artigo**, s/l, 2020. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia.htm>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, s/l, 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em: 26 de janeiro de 2021

Aceito em: 8 de março de 2021