

## FALA MENINO

Dra. Lícia Maria Freire Beltrão

---

Assumo a leitura do Programa “Fala Menino”, do escritor Luis Augusto Gouveia, apoiada na concepção que aborda essa atividade humana – a leitura –, como objeto de interação como ato de produção e de atribuição de sentidos, aqui representada por Orlandi (2003), concepção coerente com a teoria bakhtiniana de que a linguagem, em sua dimensão social, é uma forma de interação – este é um argumento precursor do debate contemporâneo sobre linguagem, que se antecipou aos estudos sociolinguísticos modernos -, concepção acolhida por pesquisadores nacionais como Geraldi (1984), Lajolo(1986), Soares (1998), Koch (1997), Kramer (2000), dentre outros, tomada como norteadora pelo Ministério de Educação do nosso país na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS – edição publicizada no final da década de 90, e que se encontra dialogando, na esteira das discussões epistemológicas, com a compreensão de aprendizagem mediada pela linguagem, na perspectiva vygotskyana.

Produzida a leitura, prossigo, dando-lhe materialidade sob forma de três tópicos, tratados de per se, mas articulados na perspectiva de uma unidade de sentido. Início fazendo considerações sobre o Programa “Fala Menino”, destacando o título, a textualização das histórias que compõem as coleções e, tomando como referência a concepção temática do acervo, comento acerca do diálogo dos personagens com o mundo adulto, com a infância e sobre o respeito às diferenças, a partir da diversidade e da inclusão. Posteriormente, atendo-me às considerações sobre a abrangência do Programa com relação à adoção do acervo, nos seriados diversos do Ensino Fundamental e Médio, bem como nas considerações sobre a extensão do seu uso, tomando como base as diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares, assim como os temas eleitos como transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em vigência.

### 1. Sobre o Programa “Fala Menino”

Opto por iniciar comentando o título atribuído ao Programa, “Fala Menino”, porque nele encontro um sentido particular. Para expressá-lo, foram revisitados escritos de Ariès (2006, p. 65), nos quais o autor discorre sobre a descoberta da infância, nos ajudando a compreender que certos sinais da descoberta somente se tornaram especialmente numerosos e v significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Muito embora se possa caracterizar essa descoberta como de relevância máxima, ao ponto de ter sido significada no campo teórico como uma categoria social, na mesma proporção, pode-se considerar que as significativas descobertas somadas às diversas iniciativas que se configuram atualmente no âmbito sociocultural ainda não potencializaram a importância da criança, ser da infância, como sujeito de direito, de direito à voz, a exemplo. Nesse sentido, o Programa em questão, já pelo título que lhe é atribuído, contraria o silêncio, como silenciamento, a que a criança na infância pode estar condicionada, submetida, assujeitada, conforme Orlandi (1995). A ela é dada voz e direito, pelo adulto-escritor que, imperativamente, mas também, solicitamente, lhe diz: “Fala Menino”, metáfora que iguala gêneros e ultrapassa os limites do tempo, do espaço social e das possibilidades, encontrando, no personagem Lucas, a sua representação mais contundente e, principalmente, fazendo do “menino” criança, do menino adolescente, o protagonista de todas as histórias.

Quanto às histórias narradas no Programa, estão organizadas sob forma de 5 (cinco) coleções, abrangendo um total de 32 (trinta e dois) volumes, e se inscrevem na literatura em quadrinhos, predominantemente, conforme as especificações que seguem:

Coleção nº1 - Fala Menino Tiras: v. 1 - Pra começo de conversa...; v. 2 - E a conversa continua...; v.3 - Aprendendo a voar; v.4 - Asas da imaginação ; v. 5 - Fazendo arte; v.6 - Ouvindo estrelas; v.7 - Inocente até que se prove o contrário.

Coleção nº 2 - Diário de Lucas : Lucas - tema: Inclusão; Sonhos de Ícaro - tema: Cidadania; Dureza - tema: Sexualidade; Filho de Peixinho - tema: Gravidez na adolescência.

Coleção nº 3 - Papo Sério : Abra os olhos que eu vou falar - tema: Deficiência auditiva; Acredite se quiser - tema: Diferenças religiosas; Cada cabeça é um mundo - tema: Autismo; Lá do lado de cá, cá do lado de lá - tema: Autismo; Igualzinho e diferente - tema: Respeito às diferenças - diversidade ; Lápis de cor - tema: Respeito às diferenças - diversidade étnica; Olhos de ver - tema: Deficiência visual; Se esta rua fosse minha - tema: Meninos de rua; Tudo que é bom - tema: drogas; Tudo que é bom - tema: Meio Ambiente; Tive

um sonho... - tema: Paz; Rodas Gigantes - tema: Cadeirante;  
Tem dias que a gente se sente - tema: Trabalho infantil.

Coleção nº4 - Papo Sério em quadrinhos: Livro, livro e mais livros - tema: Prazer da leitura; Câncer, como assim? tema: Tratamento e recuperação da criança com câncer.

Coleção nº 5 - Série Nomes : Lucas ; Carolina ; Leandro ; Winnie ; Caio ; Vítor e Gabriel - tema comum a todos os volumes: Bastidores da produção de histórias em quadrinhos.

No que diz respeito ao modo de textualização das histórias, retomo a especificação da coleção de nº1 - Coleção Fala Menino Tiras e a coleção de nº 4 - Coleção Papo Sério em quadrinhos, como base para considerações. Nos dois casos, as histórias, em tiras e em quadrinhos, são constituídas pela hibridização da linguagem, do encontro da linguagem verbal e da linguagem imagética, comportando dizer que o primeiro diálogo promovido pelo autor, antes se dá pela linguagem, entre linguagens, o que, conseqüentemente, amplia as condições de produção de leitura do virtual leitor, estimulado que é pela natureza distinta dessas linguagens e pela possibilidade de se apoiar, conforme seja seu desenvolvimento leitor, naquela que melhor corresponde ao seu gosto, ao seu saber, à sua intenção. Ao se acrescentar a essa especificidade mais uma : a inserção da linguagem cromática na arquitetura dos textos, como é o caso, a exemplo, das histórias da coleção de nº 4, o leitor encontrará, naquele campo de leitura, uma multiplicidade de linguagem, em diálogo, contribuindo para construção dos seus pertinentes diálogos. No caso das Coleções de nº2 e de nº 3, a arquitetura corresponde ao que nos estudos sobre a composição gráfica de livros infantis se traduz como livros-álbuns. São livros em que, para ler, é preciso fazer articulação entre textos, o verbal e o imagético, permitindo, ainda, a quebra da linearidade do discurso. No caso da Coleção de nº5, chama a atenção o fato de a constituição híbrida da linguagem, com que se configuram as histórias, se apresentar de modo mais intenso. Nelas se encontram tanto representações de tiras, de quadrinhos como também de texto verbal e imagético, construção típica do que foi referido como livro-álbum, caracterizando adequadamente a sua função metalinguística, ou seja, a de tratar, através da linguagem o fenômeno de criação dos personagens, exposto

sob forma de linguagens. No caso, a linguagem verbal, imagética, cromática, em forma de tiras, quadrinhos e composição articulada do texto imagem com o texto verbal.

Considerando o exposto sobre a textualização das histórias que compõem as cinco Coleções do Programa, concluo sobre sua importância, quer na constituição do leitor iniciante, quer na continuidade da constituição do leitor, visando a sua proficiência, pelo fato de lhe ser possível encontrar, na linguagem híbrida aludida - a verbal, a imagética e a cromática - as condições de produzir leituras, com atribuição de sentidos, tanto aqueles que já se inscrevem no texto, como virtualidades que lhes são inerentes, quanto aqueles que somente se constroem na teia de interação entre leitor e texto, por isso, imprevisíveis.

Se o modo de textualização das histórias lhes dá relevo, a temática que motiva cada uma, ou cada exemplar, especificamente, o acentua, considerando-se dois aspectos, a saber : a diversidade temática e as estratégias escolhidas para tratá-las.

Com relação ao primeiro aspecto, são contempladas aquelas temáticas que, contemporaneamente, vêm sendo vistas como fundantes na perspectiva da consolidação de políticas favoráveis à valorização do humano, considerando o sujeito e sua relação com o seu outro, e que vêm sendo significadas no âmbito educacional, desde o final da década de 80 do século passado, quando se deflagrou o debate sobre a educação na pós-modernidade e se anunciou o fim das metanarrativas educacionais, momento em que princípios e verdades tidos como absolutos e abrangentes foram postos em questão, dando lugar à teorização social de outra ordem, conforme se pode ler em Silva(1994).

Destacam-se as temáticas que abordam a convivência entre os iguais, nas suas diferenças, a superação de atitudes preconceituosas com relação a crenças, a opções de conduta, à etnia, à conscientização do estado de direitos e do exercício da cidadania, bem como as que tocam em questões de ordem familiar e da educação formal, tomando-se, nesse caso, a escola como cenário privilegiado do debate sobre concepções em torno dos objetos de ensino e do seu tratamento

metodológico, e a formação do professor, como fator que afeta a construção do discurso pedagógico politicamente referendado.

Com relação ao segundo aspecto, as estratégias escolhidas para tratamento das temáticas, ressalta-se, mais uma vez, a opção do autor pela criação de personagens nos estágios criança e adolescente, predominantemente, contidos na metáfora “menino”, que se tornam protagonistas das histórias e pela opção de lhes dar voz e vez, ainda que, como no caso de Lucas, a voz se apresente como expressão de controle exercido por ele.

O deslocamento de questões temáticas variadas do mundo do adulto, da condição adultocêntrica, mais comumente dispersa no mundo textual, para a voz do “menino” criança e menino adolescente, protagonistas das histórias, engrandece o Programa, dando-lhe um toque peculiar. Nesse sentido, exclui um caso, o da Coleção de nº05, quando a voz narrativa-informativa é assumida pelo autor do Programa, a voz do “menino” se avoluma pela ausência de um narrador estranho à turma, daquele que também poderia saber, que também poderia participar, que também poderia orientar gestos e ações, mas que é dispensado, e empresta o sentido de respeito às potencialidades do “menino”, considerando seu engajamento nas questões que são do humano, desde criança, com propriedade, com bom senso, senso crítico, e sempre distante de uma possibilidade de naturalização. Nesse sentido, é preservada a condição interativa do “menino” que atentamente vive, exercitando sua curiosidade intelectual, expressa pela função heurística da linguagem, Soares (1983), e que representa sua condição reflexiva sobre as “coisas” do mundo, que são muitas e que lhes dizem respeito, sempre.

Muito embora se possa considerar, pela análise das histórias dispersas nos volumes das coleções, o mundo ficcional engendrado e vivido pelas personagens governado pelo pensamento criativo do autor, não se pode dispensar considerações sobre a condição de verossimilhança aqui compreendida como a dialética do provável, segundo o pensamento aristotélico, encontrada em todas elas, e que colabora para se dizer que os personagens vivem em estado de aprendizagem, concepção que converge para os princípios de aprendizagem dimensionados por Vygotsky (1988).

Enfim, considera-se que o sentido político do Programa, na perspectiva da valorização do “menino” criança em sua infância, sem se desprezar o “menino” adolescente, bem como dos princípios norteadores de uma educação inclusiva, no sentido mais amplo do termo, na qual não se medem complexidade e natureza temática e apela-se para a capacidade afetiva e cognitiva desse sujeito sensível, quando em jogo está a aprendizagem no processo do viver, se expressa no conjunto desses dois aspectos analisados: as temáticas abordadas e as estratégias escolhidas para o tratamento de todas elas.

## 2. Sobre a abrangência do Programa

Para tratar da abrangência do Programa em análise, na perspectiva dos níveis do ensino formal da Educação Básica que poderão utilizar e ou adotar as Coleções já aludidas, procuro me apoiar em seus méritos, representados por três dimensões distintas, mas que se articulam, constituindo um todo: a forma, os conteúdos temáticos e os protagonistas, que dinamizam o enredo das histórias, sob a liderança do “menino” Lucas. Assim, como o conjunto de Coleções que compõe o Programa não corresponde ao perfil de Livro Didático, conforme descrição comumente encontrada nos Guias do PNLD - Plano Nacional do Livro Didático -, não foi criado para exercer esse papel, como não foi engendrado e comprometido, a priori, com pedagogias de quaisquer natureza que sejam adotadas e que se venham adotar no âmbito da Educação Básica, considerando a diversidade de opção que está no livre arbítrio das comunidades escolares, considero possível, salientando, mais uma vez, as três dimensões com que atribuí um dos méritos do Programa, que as Coleções sejam utilizadas e incluídas no acervo escolar de Instituições de Ensino da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atendendo a demandas dos diferentes níveis de ensino, das mais convencionais às mais inovadoras.

Nesse sentido, sugiro que os critérios determinantes da utilização bem como da inclusão do acervo sejam, em primeira instância, responsabilmente assumidos por aqueles que, no contexto escolar, fazem sua gestão, valorizando, sobretudo, a apreciação dos professores, quer afetiva, quer cognitivamente, sempre pautada no repertório teórico

assumido no Projeto Político Pedagógico da Instituição, que se espera adequado a uma educação crítica, inclusiva, emancipadora e respeitosa à condição inteligente e criativa dos educandos.

Na continuidade, quando os estudantes já tiverem conhecimento do Programa, em seus propósitos, dos protagonistas suas características, ações, etc, seriam também incluídos, opinando e justificando sua opção.

Para fins de efeito dessas considerações opinativas, mas sem intenção de esgotar o exposto, passo a simular uma situação de caráter pedagógico, à guisa de ilustração, em que ocorresse a adoção de alguns volumes da Coleção de nº1 - Fala Menino Tiras - por uma instituição de ensino que do ponto de vista físico correspondesse a uma particularidade: abarcar, no mesmo espaço físico, pelo menos, dois segmentos da Educação Básica: Educação Infantil - classe de 5 anos, Ensino Fundamental e Médio, e que visasse à implementação de um Projeto de Leitura que valorizasse a linguagem, na sua multiplicidade, como decorrente das necessidades humanas bem como assumisse a leitura compartilhada como estratégia fundamental na constituição de uma comunidade leitora, sob a liderança do corpo docente e técnico-pedagógico.

O ponto de partida seria a presença dos volumes da Coleção no ambiente escolar, criativamente distribuídos e de modo tal que suscitasse a curiosidade e o desejo da comunidade escolar de encontrá-los, de conhecê-los, de festejá-los, a um só tempo. Seria um tempo escolar coletivamente ocupado com a leitura, como atividade da busca, da descoberta, do encontro, da celebração.

Encontrados os volumes, os estudantes passariam a se organizar, objetivando a implementação do Projeto de Leitura, não mais pelos segmentos e níveis formalmente instituídos, mas por “centros de interesse”, ao modo de Ovídio Decroly, tomando-se como critério o que os volumes da Coleção teriam para oferecer aos leitores. Por exemplo: Centro de Interesse 1: Lucas: quem é; o que faz; o que tem a dizer; o que pode saber do grupo. Centro de Interesse 2: Conhecendo a arte e Fazendo arte: plástica, literária, musical. Centro de Interesse 3: Fala, Menino, Fala, Menina, dos seus brinquedos e brincadeiras...

Sob a liderança do corpo docente e técnico-administrativo, os grupos conheceriam as sequências didáticas que seriam, paulatinamente, implementadas, e que atenderiam, ora à leitura dos textos contidos nos volumes e que corresponderiam à ideia núcleo do centro de interesse, considerando o estágio de leitura em que se encontrasse cada leitor, ora à leitura na perspectiva intertextual, com inserção de outros textos que se integrassem ao acervo original, conotando a produção de leitura como uma rede possível de ser tramada com o envolvimento de uma comunidade leitora.

Enfim, acreditando que o Programa suscita, pelo seu caráter criativo e polissêmico, e pelas dimensões destacadas, utilização diversa e adoção criteriosa nos níveis diferenciados da Educação Básica, ratifico o exposto, advertindo sobre os prejuízos da utilização e adoção do acervo, pautadas em ideias e pedagogias anacrônicas.

### 3. Sobre a extensão do uso do Programa

Historicamente, as práticas de leitura, do ponto de vista escolar, na perspectiva da aprendizagem e do ensino, foram delegadas aos professores da Classe de Alfabetização, atualizando os termos, aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica e, na continuidade, aos professores de Língua Portuguesa dos demais níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Contemporaneamente, ainda que seja em tese, o debate já se faz em outra perspectiva: a de que a leitura (assim como a escrita) é da responsabilidade de todo professor, independente da área do conhecimento em que exerce sua docência. Nesse sentido, as contribuições trazidas por Neves e outros (1998) mostram a leitura na centralidade das práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento e as estratégias de leitura possíveis, segundo a natureza do gênero textual e do tipo textual, objeto mediador dos estudos específicos. Assim é que, na perspectiva de uma das sínteses possíveis, pode-se considerar que a leitura perpassa toda produção de conhecimento em todas as disciplinas, se faz presente em todas as práticas pedagógicas e que, no âmbito dos estudos das diferentes áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, circulam gêneros textuais, cujo domínio de sua



constituição, pode favorecer os processos de compreensão que são típicos das diferentes áreas do conhecimento.

Tomando como base esses argumentos, considera-se que o Programa em questão se ajusta a todas as áreas do conhecimento, visto que é inerente a ele proporcionar práticas leitoras e práticas leitoras de gêneros textuais, pelo menos de dois tipos, tira e quadrinhos, a todos quanto sobre ele se debruçarem.

Na continuidade, passo a fazer considerações sobre a condição de extensão do Programa, tomando como base as temáticas abordadas nas Coleções e volumes analisados.

Início chamando a atenção para o fato de que, do mesmo modo como a leitura historicamente foi tratada, como compromisso e responsabilidade de alguns professores, também do ponto de vista histórico, a escola privilegiou saberes e fazeres, típicos de cada uma das áreas de conhecimento, expressos em forma de conteúdos fixos, invariáveis e, sobretudo, dosados. Assim, a escola apontava não somente o que era plausível o estudante saber e fazer em cada um dos níveis de ensino e nas diferentes “disciplinas” de um currículo escolar, mas também o quanto era plausível saber e fazer no tempo escolar previsto para sua formação em cada um dos seriados escolares.

Ainda que também tenha um caráter eminentemente teórico se configurando como mais um argumento “em tese”, o fato é que estão também na esteira do debate sobre outros processos educativos inscritos desde o final da década de 80 do século passado, os saberes e fazeres escolares plausíveis e constitutivos das áreas diversas do conhecimento.

Da religação dos saberes, proposta por Edgar Morin, às práticas inter e transdisciplinares defendidas por pesquisadores que concordam com a superação e ruptura das múltiplas fronteiras que inibem o diálogo entre as áreas do conhecimento, a escola vem sendo afetada de diferentes maneiras. A perspectiva de mudanças, na maioria dos casos, no entanto, ainda se encontra no horizonte das expectativas.

Argumentos sobre a viabilidade de religar saberes e tratá-los, sob diferentes perspectivas e nuances, ainda que venham dos

estudos culturais, dos estudos sobre a linguagem, no que a intertextualidade oferece contribuição significativa, não têm sido suficientes, não têm ressoado como deveriam.

Analisando o Programa, considerando esse critério, constata-se sua atualização. Superando ou borrando as fronteiras, em um só volume é possível encontrar questões temáticas que vão, conforme já fiz referência, da convivência entre os iguais, nas suas diferenças, à superação de atitudes preconceituosas com relação a crenças, a opções de conduta, à etnia.

Procurando-se alocar o repertório de conhecimento aludido e seu desdobramento em uma exclusiva área de estudo, quer seja das Linguagens. Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras Modernas, quer seja a de Ciências Humanas, História e Geografia, corre-se o risco de contrariar uma vocação do Programa para a abertura, para a construção de outros processos educativos que valorizem a rede de relação entre os saberes e fazeres e a tessitura de um teia epistemológica lógica, não arbitrária e que concorra para o aprender como atribuição de sentidos.

Assim, considerando os dois critérios escolhidos para analisar o Programa na perspectiva de considerar sobre a extensão do seu uso, com relação às áreas do conhecimento bem como com relação aos temas tratados como transversais, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em vigência, posso concluir sobre sua viabilidade e sobre sua potência.

Com essas considerações sobre o terceiro tópico, dou por encerrada a materialização da leitura, retomo os três tópicos que orientaram a arquitetura deste texto e por constatar que em todos eles destaquei aspectos positivos do Programa valorizando-o em seus diferentes aspectos, concluo expressando meu parecer favorável à sua divulgação, à sua utilização e adoção, como objeto potente e que potencializa processos educativos importantes, salvo melhor juízo.

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação pela UFBA