



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (PPGET)

DRIELLY NERES LÚCIO

ACADEMIAS DE LETRAS E AÇÕES EDUCATIVAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR
DE UM ESTUDO DE CASO

LUZIÂNIA - GO

2023

DRIELLY NERES LÚCIO

ACADEMIAS DE LETRAS E AÇÕES EDUCATIVAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR
DE UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Gestão e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia – GO, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Manoel Adão.

LUZIÂNIA - GO

2023

L938a Lúcio, Drielly Neres

Academias de letras e ações educativas: uma abordagem a partir de um estudo de caso / Drielly Neres Lúcio. – Luziânia, 2023.
132 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Jorge Manoel Adão

1. Academias de Letras. 2. Educação. 3. Ações Educativas 4. Valparaíso de Goiás. I. Adão, Jorge Manoel. II. Título.

CDU 82(817.3)



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autora

Nome Completo: Drielly Neres Lúcio
E-mail: drykan18@gmail.com

Dados do trabalho

Título - Academias de Letras e ações educativas: uma abordagem a partir de um estudo de caso

Tipo

- () Tese (X) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa:

Concorda com a liberação do documento:

- [X] SIM
[] NÃO

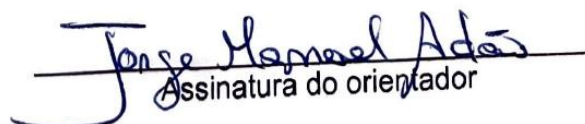
Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:


- [] Solicitação de registro de patente;
[] Submissão de artigo em revista científica;
[] Publicação como capítulo de livro;
[] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia-GO, 16/10/2023


Assinatura da autora



Assinatura do orientador

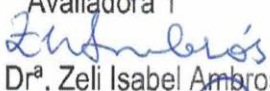
| | | |
|--|---|---|
|  Universidade Estadual de Goiás | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU | PRP Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação |
|--|---|---|

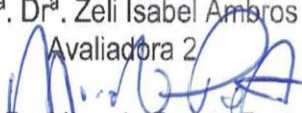
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ata de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em “Gestão, Educação e Tecnologias” de **DRIELLY NERES LÚCIO**. Aos nove dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três, às 14 horas, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado para Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso em “Gestão, Educação e Tecnologias” de **DRIELLY NERES LÚCIO**, intitulado: “**ACADEMIAS DE LETRAS E AÇÕES EDUCATIVAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**”. Compuseram a banca examinadora os professores: Dr. Jorge Manoel Adão (Orientador), Dr^a. Zenaide Dias Teixeira Porto (Avaliadora 1) e a Dr^a. Zeli Isabel Ambros (Avaliadora 2). Após a exposição oral, o candidato foi arguido pelos componentes da banca que reuniram-se reservadamente, e decidiram, **APROVADO**, com a nota 10 a Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenador do Curso Stricto Sensu em “Gestão, Educação e Tecnologias” e pelos demais membros da banca.


 Prof. Dr. Jorge Manoel Adão
 Orientador


 Prof^a. Dr^a. Zenaide Dias Teixeira Porto
 Avaliadora 1


 Prof^a. Dr^a. Zeli Isabel Ambros
 Avaliadora 2


 Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
 Coordenador do curso Pós-Graduação Stricto Sensu

Observação = Aprovado com laudos com indicações para publicações.



Dedicar-te-ia o meu fardão, meus documentos, meu DNA. Escreveria em todas as paredes e folhas e versos, o seu nome. A você, mulher preta e tímida que na invisibilidade não foi proclamada rainha de si; endeuso-te, agora, e dedico-te esta Ode, de poesia prosaica, em forma de ciência. A você que segurou minhas mãos e ainda quando não pôde mais segurar, deixou-me o guizo do seu sorriso largo em forma de Sol em dó (dor) maior – a você, Divina, vovó, este prêmio, que para uma mulher preta banhada em sangue social de segregação é como nem mesmo ter morrido. E quem há de morrer enquanto existir a escrita?

AGRADECIMENTOS

Agradeço grande e imensamente ao Doutor Jorge Manoel Adão, de alma transparente e poética, que sempre me inspira a acreditar que é possível existir e se banhar em humildade, mesmo com o Latim na ponta das ideias; DOUTOR, com D maiúsculo, em caixa alta de humanidade. As conversas pré-orientação se reverberavam em orientações de vida e para a vida; quanto valor e significado e ancestralidade pôde nos trazer. Se me permitido fosse, o apelidaria de professor π (lê-se: PI), a la complexidade moriniana, em sua dedicação apaixonada e entusiasmo tão certo em sua felicidade de ensinar; quase tímido, exceto quando faz poesia na transcendência do falar.

Agradeço à educação pública, à Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Tecnologias (PPGET), por me fazerem superar a Síndrome do Impostor e Capitão Gancho. Sim, é possível estar aqui, ocupando estes espaços ainda seletos.

Agradeço pela leitura das Doutoradas Zenaide e Zeli; estes olhares múltiplos que, na perspectiva das “educações”, formaram algo aqui que vai muito além de uma avaliação deste texto; foram faróis que projetaram em Bazuca Poética, uma leitura de mundo tão significativa quanto à silábica.

Aos meus pais, Maria Cristina Coelho Neres Lúcio e Adnilson Vicente Lúcio, agradeço por terem acreditado que a educação é um caminho pouco florido, mas urgente e necessário, na vida de uma família periférica; construímos juntos, a perspectiva de bases onde o respeito foi a ascensão para o patamar em que hoje nos encontramos; a leitura e a escrita, mãe, me constituem e nos ligam ainda em formato de cordão umbilical; obrigada mesmo.

À minha irmã Ana Caroline Neres Lúcio, obrigada pelo incentivo e por acreditar sempre em mim, principalmente nos momentos em que eu deixei de acreditar. Obrigada por ser motivo, razão e sorriso em dia nublado. Eu te amo.

À Clarice Lispector, ao Machado de Assis, à Maria José Dupré, ao José Saramago, ao Luís Fernando Veríssimo, ao João Cabral de Melo Neto e aos tantos outros, que em cada linha, tatuaram em mim a maior prova de teimosia – escrever é teimar.

Agradeço à Academia Valparaense de Letras, pela potência e verborragia. Você nasceu em dia nublado, na afobação de dígitos em quinze minutos; você nasceu da minha teimosia e nós fizemos nascer a esperança, em um movimento antropofágico de “comer gente”, mas em poesia. Esse movimento fez-nos projetar no ser humano a fome que se deve ter por palavras.

À Vanessa Bruna da Silva pelas trocas e poesia; nem toda poesia abraça; tem poesia cacto; mas, cacto também mata a fome e sede. Obrigada ao tempo, Senhor dos Destinos.

Agradeço à Drielly lá detrás, que vendia bombons no ônibus para garantir a ida à faculdade; àquela que, mesmo sem dinheiro algum na carteira, conseguiu organizar a primeira viagem da sua turma da Faculdade de Letras para o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo. Ali, ela se cruzou com as Reinações de Narzinho do Monteiro Lobato e com a cachorrinha Baleia do Graciliano Ramos. Entendeu ainda que a vida é esse - “pisca-nasce, pisca-corre, pisca-fica, pisca-morre”. Não temos o hábito de agradecer a nós mesmos. A sociedade nos ensinou que isso é egocêntrico, ao mesmo tempo em que diz que somos e devemos ser o nosso maior amor. Tão complexo quanto Morin; tão dual quanto à vida de Macabéia da Clarice Lispector (1977). Obrigada Drielly, por ter acreditado, mesmo diante de suas lutas diárias com a sua Síndrome de Impostor. Obrigada por ter se permitido vivenciar ações educativas com seus alunos, desde o primeiro dia em que pisou em uma sala de aula – há quinze anos. Drielly, a Dry está aqui hoje, defendendo a sua/nossa pesquisa. Fragmentados que somos mal conseguimos perceber que o hoje é uma grande dádiva. E como disse Machado de Assis (1899) em Dom Casmurro: “Vamos à História dos Subúrbios”!

Dá de dizer dos dias, da decadência dúbia, da delicadeza delgada.

Dificuldade de dialogar das demagogias demasiadas, das densas derrapagens dos desabotinados; digo dos desafinados, dos desapaixonados.

Desato desbalanceado do descorassensangue, do descrente descortinado.

Descontrolavelmente, digo desembestado: desencarcero doses do desenlace desenhado diáfano - desarqueando, dialogo, desintegro.

Dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove: draconiano, diametralmente.

Diplomaticamente decorado dos de Dionísio, desses dionisiacos.

Dá de dizer do discurso ditongal, do discurso desconexo.

Diurnamente, deito; docemente, deixo – dois de dados Dele.

De Djibuti, Dominica, Dinamarca – doutrino-me!

Drapejo, draconianamente dramatizo: doze!

Aqui, transfiro as transitividades. Na escrita, encontro o meu licor barato em dias quentes.

(Dry Neres em Vozes de Escobar, 2016)

RESUMO

O presente estudo trata das ações educativas desenvolvidas pelas Academias de Letras, em especial, na perspectiva de um estudo de caso da Academia Valparaense de Letras – AVL. Tem como objetivo geral investigar, em níveis epistemológico, metodológico e técnico, as ações educativas planejadas e implementadas pelas Academias de Letras em terras brasileiras como subsídio na educação escolar; especificamente um estudo de caso da Academia Valparaense de Letras (AVL), do município de Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO). E, como objetivos específicos: (a) contextualizar as Academias de Letras, em níveis nacional, estadual e municipal e suas respectivas ações educativas; (b) pesquisar e arrolar, desde documentos, as ações educativas da Academia Valparaense de Letras; (c) analisar o planejamento e implementação das ações educativas na AVL, bem como a experiência destas pelos professores e gestores da Escola Municipal Clarice Lispector¹; (d) e, apresentar a abordagem social da língua e da linguagem, por entendermos a centralidade destas na implementação das ações educativas. Para tanto, a ideia central deste estudo se dá no sentido de responder à seguinte problemática de pesquisa: quais ações educativas as Academias de Letras desenvolvem, como estas ações são implementadas e o que representam na educação escolar? O percurso metodológico se desvela na perspectiva da pesquisa qualitativa, inserida na modalidade de estudo de caso único incorporado, tendo presente, simultaneamente, a AVL e a Escola Municipal Clarice Lispector. Apresenta-se como técnica de pesquisa, a observação e entrevistas semiestruturadas com os participantes das ações educativas supracitadas, tendo como enfoque, o *locus* das ações educativas. Em nível de referencial teórico foram utilizados os Regimentos e os Estatutos das Academias Brasileiras de Letras, bem como autores que tratam das ações educativas, tais como Bellotto (2002), Longhi (2005), Habermas (1983) e Gohn (2005) e da linguagem, tais como Saussure (1997) e Bagno (1999). No tocante ao objeto de estudo, bem como aos objetivos elencados, a pesquisa embasa-se no trilhar metodológico da fenomenologia como mecanismo propulsor do contato com o conteúdo da vivência pré-reflexiva acerca das ações educativas na abordagem fenomenológica. Como resultados, a investigação organizou em seu bojo um território cartográfico das Academias de Letras do Brasil e suas respectivas ações educativas e as interconexões entre língua e linguagem imbricadas no histórico e história das Academias de Letras em terras brasileiras.

Palavras-chave: Academias de Letras. Educação. Ações Educativas. Valparaíso de Goiás.

¹ Cumpre esclarecer que fora utilizado um nome fictício, a fim de preservar a identidade da escola.

ABSTRACT

The present study deals with the educational actions developed by the Academies of Letters, in particular, from the perspective of a case study of the Academia Valparaisense de Letras – AVL. Its general objective is to investigate, at epistemological, methodological and technical levels, the educational actions planned and implemented by the Academies of Letters in Brazilian lands as a subsidy in school education; specifically a case study of the Academia Valparaisense de Letras (AVL), in the municipality of Valparaíso de Goiás, state of Goiás (GO). And, as specific objectives: (a) contextualize the Academies of Letters, at national, state and municipal levels and their respective educational actions; (b) research and list, from documents, the educational actions of the Academia Valparaisense de Letras; (c) analyze the planning and implementation of educational actions at AVL, as well as the experience of these by teachers and managers at Escola Municipal Clarice Lispector²; (d) and, present the social approach to language and language, as we understand their centrality in the implementation of educational actions. To this end, the central idea of this study is to respond to the following research problem: what educational actions do the Academies of Letters develop, how are these actions implemented and what do they represent in school education? The methodological path is revealed from the perspective of qualitative research, inserted in the incorporated single case study modality, taking into account, simultaneously, the AVL and the Escola Municipal Clarice Lispector. Observation and semi-structured interviews with participants in the aforementioned educational actions are presented as a research technique, focusing on the locus of educational actions. At the level of theoretical reference, the Regulations and Statutes of the Brazilian Academy of Letters were used, as well as authors who deal with educational actions, such as Bellotto (2002), Longhi (2005), Habermas (1983) and Gohn (2005) and language, such as Saussure (1997) and Bagno (1999). Regarding the object of study, as well as the objectives listed, the research is based on the methodological path of phenomenology as a driving mechanism for contact with the content of the pre-reflective experience regarding educational actions in the phenomenological approach. As results, the investigation organized within it a cartographic territory of the Academies of Letters in Brazil and their respective educational actions and the interconnections between language and language intertwined in the history and history of the Academies of Letters in Brazilian lands.

Keywords: Academies of Letters. Education. Educational Actions. Valparaiso de Goiás.

² It should be clarified that a fictitious name was used in order to preserve the school's identity.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Academias de Letras no Brasil..... | 28 |
| Figura 1: organograma da Academia Valparaisense de Letras – AVL..... | 61 |
| Quadro 1: participantes da pesquisa (AVL)..... | 67 |
| Quadro 2: participantes da pesquisa (Escola Municipal Clarice Lispector)..... | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA | 14 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 ACADEMIAS BRASILEIRAS DE LETRAS | 21 |
| 1.1 Histórico das Academias de Letras no Brasil..... | 21 |
| 1.2 Conjuntura atual das Academias de Letras no Brasil..... | 27 |
| 2 EDUCAÇÃO E AÇÕES EDUCATIVAS | 38 |
| 2.1 Ações educativas..... | 38 |
| 2.2 Língua e linguagem..... | 44 |
| 3 METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA | 52 |
| 3.1 Metodologia..... | 52 |
| 3.2 Academia Valparaisense de Letras – AVL..... | 59 |
| 3.3 Escola Municipal Clarice Lispector..... | 63 |
| 4 ENTRELAÇAR DOS DADOS E DA DISCUSSÃO | 66 |
| 4.1 O reverberar das vozes dos Imortais..... | 66 |
| 4.2 Versos e reversos: percepção dos experienciadores das ações educativas da AVL | 81 |
| CONSIDERAÇÕES PARCIAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICES | 112 |
| Apêndice A – Levantamento: Academias de Letras do Brasil..... | 112 |
| Apêndice B – Roteiro para entrevista semiestruturada: acadêmicos da AVL..... | 124 |
| Apêndice C – Roteiro para entrevista semiestruturada: gestores e professores da escola municipal Clarice Lispector..... | 125 |
| Apêndice D – Registro fotográfico: Academia Valparaisense de Letras - AVL..... | 126 |
| Apêndice E - Registro fotográfico: Escola Municipal Clarice Lispector..... | 131 |

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

No ano de 1988, em uma Região Administrativa do Distrito Federal (DF), de nome Gama, no dia 18 de julho, Maria Cristina Coelho Neres Lúcio e Adnilson Vicente Lúcio receberam a Drielly, cujo significado remete à divindade, bem como “sua luz no mundo”. Durante a infância, minha mãe sempre me incentivou a conhecer o vasto universo das Letras. Aos dois anos de idade, por ironia do destino, talvez, foi realizado um registro fotográfico que apresentava a “felicidade clandestina” da Lispector: uma menina e seu amante; uma menina e seu livro. Era um dicionário. Estava de cabeça para baixo, tudo bem. Eu também não sabia ler. Mas, o segurava como quem tem fome. Essa fome me acompanha até hoje.

Comecei a estudar com seis anos de idade, na Escola O Pequeno Príncipe, na Região Administrativa de Santa Maria - DF (única modalidade que ingressei em uma Instituição particular; em todas as outras etapas, fui filha do ensino público e suas ramificações). Durante toda minha trajetória escolar, apesar de um pouco tímida, as Artes já me convidavam para um ensaio, para o toque: tanto nas danças juninas quanto nas representações teatrais; representando o “Cerradinho”, ícone do nosso Cerrado ou arte do esporte, ali eu estava. Ou seja, sempre gostei de estudar; assim, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não somente devido ao tamanho “uma mini criança”, mas pela vontade de aprender, a minha “luz do mundo” em alusão ao significado do meu nome ficou impressa por onde passei.

Foi nos Anos Finais do Ensino Fundamental que conheci a obra *Ilha Perdida* (1944) da autora Maria José Dupré, na qual enxerguei um texto, muito além do que ver, como já endossaria Saramago. Aquela Ilha, do Simão, foi ponte para a leitura do *Pequeno Príncipe* e para outras leituras posteriores mais densas como Honoré Balzac, Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e tantos outros que compõem o arcabouço femoral que sou. Assim, lia e traduzia o mundo externo e interno. Recebi um presente em 1996: uma personagem ilustre que fez com que eu pudesse tocar o amor e todas as coisas mais lindas e musicais da Terra e para além Dela. Recebi minha irmã, alma-gêmea de cor amarela, como a luz do sol; nascia a Ana Caroline Neres Lúcio. Nascia também em mim, o sorriso, a gargalhada, a aventura e o abraço.

No Ensino Médio, especificamente no ano final, enclausurava-me uma síndrome: a do Pânico. O P maiúsculo é para fortalecer a intensidade do que aquilo promoveu em mim. Era tão somente medo de “não ser ninguém”; de não ter meu nome impresso em algo, deveras, importante. Eu queria muito ingressar no Ensino Superior. Como? Minha família passava por

uma recessão financeira absoluta. Era uma escolha simples: estudar ou comer. Graças aos meus pais, eu tanto comi quanto estudei. As crises de Pânico foram dando espaço para fagulhas na ponta da alma, de esperança. Fui aluna bolsista no Ensino Superior, graças ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Após a formação superior, comecei a lecionar no Colégio Cristo Rei (Cidade Ocidental - GO); posteriormente, na Rede Estadual de Ensino, no Colégio Objetivo, no Colégio Padre Reus (Valparaíso de Goiás - GO) e na Faculdade CESB, também no município de Valparaíso de Goiás - GO. Fui aprovada no Concurso Público Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso, tomando Posse no dia 11 de julho de 2018. Nesse meio tempo venho produzindo arte nas suas múltiplas linguagens, tendo como o foco o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Lancei o meu primeiro livro *Vozes de Capitu*, em 2015, devido a um pedido dos meus estudantes para escrever a versão da história de Maria Capitolina, personagem machadiana, do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899). Depois, quis dar voz a outro personagem do mesmo livro, em *Vozes de Escobar* (2016). A escrita é o que me transmuta, me sacode. Costumo dizer que é como um licor barato em dias quentes. A leitura e a escrita me ninaram até que eu pudesse chegar aqui, em meio a tantas dificuldades; foram os meus refúgios, meus antídotos.

Quando adentrei no Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias, em 2021, mal pude crer que a neta da Dona Divina, filha do Adnilson e da Cristina, sobrinha da Adriana Neres e irmã da Carol tinha superado toda a segregação social e alcançado um degrau que, infelizmente, ainda tem público seletivo em nosso país. Mas, por acreditar e confiar no poder transformador das palavras, “ela também costumava acreditar em anjos, e porque acreditava, eles existiam”, já dizia Lispector (1977).

Atualmente, sou Fundadora e estou Presidente da Academia Valparaense de Letras – AVL e possuo formação em Letras (2008), Filosofia (2012) e Pedagogia (2017); bem como sou Especialista em: Literatura Brasileira (2010); Linguística (2011); LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais (2014); Gramática e Produção de Textos (2012); Direito Educacional com ênfase em Educação Inclusiva (2017); Educação Infantil com ênfase em Psicomotricidade (2017); e, Docência do Ensino Superior (2013). Mestranda em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG; sou escritora registrada com prefixo editorial na Câmara Brasileira do Livro – CBL com vinte e quatro livros catalogados na Biblioteca Nacional. Palestrante representante da Região Integrada de Desenvolvimento do

Distrito Federal e Entorno – RIDE, em eventos literários como Feira do Livro de Brasília e Bienal do Livro.

Por fim, acredito que a minha experiência acadêmica e profissional são de suma importância para o desenvolvimento das tratativas realizadas no Mestrado Acadêmico; bem como, anseio em poder contribuir para a comunidade científica educacional e desenvolver ações que otimizem o processo de ensino e aprendizagem; perpassando pelos motes da gestão e da tecnologia que compõe a tríade, juntamente com a educação.

Enfim, descobri que a “divindade” do meu nome está dentro de mim. Somos divinos e profanos com facilidade. Desejo que esse período que estou vivendo seja divino e que o Doutorado seja o próximo passo; de onde estiver, brilhando em uma estrela qualquer, a dona Divina vai dizer assim: “ela é minha neta; ela é meu anjo da guarda; meus cachinhos dourados”. Será a graduação acadêmica, não menos importante; mas, a Graduação da vida, recebi daqueles que já me viram chorar, sorrir e caminham comigo, lado a lado, passo a passo, com ou sem poesia.

“Não era mais uma menina com um livro” (Clarice Lispector).



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

INTRODUÇÃO

Em observância às múltiplas linguagens e textos, bem como à necessidade de construção de ambientes críticos para a formação de indivíduos, é de suma importância conceber que a perspectiva social e a formação integral do cidadão têm se perdido em meio ao sistema de competitividade e produtividade que dispensam, muitas vezes, o eixo pensamental e a dimensão ética da cidadania. A leitura de mundo, por sua vez, dentre as suas possibilidades, encontra-se no potencial de desenvolver e auxiliar no processo de conscientização de forma a empenhar esforços para a formação de sujeitos livres e éticos, capazes de promover mudanças no cenário atual.

Em terras brasileiras, as Academias de Letras têm a missão de imortalizar a Língua Portuguesa, bem como a Literatura Brasileira e a produção literária. Para tanto, faz-se necessário pensar o quão perto disso estão as ações educativas no ambiente escolar, uma vez que é indissociável a ponte entre o fomento das atividades das Academias e a educação escolar. A *Akademia* ou *Hekademeia* de Platão, inspiração para as Academias hodiernas, pautada pelo ensinamento de diálogo, reflexão, de saber mediado pelo processo íntimo, configura também, para além dessas perspectivas, a ideia de produção e não meramente contemplação.

A presente pesquisa possui como objetivo geral investigar, em níveis epistemológico, metodológico e técnico, as ações educativas planejadas e implementadas pelas Academias de Letras como subsídio na educação escolar; especificamente, um estudo de caso da Academia Valparaisense de Letras (AVL) do município de Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO). E, tem como objetivos específicos: (a) contextualizar as Academias de Letras, em níveis nacional, estadual e municipal e suas respectivas ações educativas; (b) pesquisar e arrolar, desde documentos, as ações educativas da Academia Valparaisense de Letras; (c) analisar o planejamento e implementação das ações educativas na AVL, bem como a experienciamento destas pelos professores e gestores da Escola Municipal Clarice Lispector; (d) e, apresentar uma abordagem social da língua e da linguagem, por entendermos a centralidade destas na implementação das ações educativas, em geral, das Academias Brasileiras de Letras.

As Academias de Letras representam o potencial de leitura de mundo e emancipação de uma sociedade. Ademais, reverberam a identidade e memória dos povos. Na educação escolar, alavanca-se e fortalece-se a preservação da língua pátria em seu sentido e finalidade social. Para tanto, a ideia central deste estudo se dá no sentido de responder à seguinte

problemática de pesquisa: quais ações educativas as Academias de Letras desenvolvem, como estas ações são implementadas e o que representam na educação escolar?

Esta investigação se justifica pela relação da pesquisadora com a literatura como mediadora de transformação social, enquanto escritora, por meio das ações educativas que objetivam subsidiar a educação escolar. Em seus vinte e quatro livros literários publicados, em seus artigos acadêmicos publicados e na fundação da Academia Valparaisense de Letras – AVL se vislumbra a crença na atividade leitora e escrita como mecanismos de intervenção e transformação de social. Outrossim, como servidora efetiva da pasta educacional, moradora do município e agente cultural na região, possui a intencionalidade de correlacionar a importância das ações educativas, sobretudo em um município que tem crescido em termos populacionais, com atividades que são subsídios para a educação escolar.

De acordo com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2019), é mister a preocupação acerca das políticas públicas afetas ao livro e à leitura. Em Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO), que é dividido em bairros periféricos com altos índices de pobreza e analfabetismo funcional, a linguagem como origem e essência humana desvela a importância de práticas que reforcem a importância da língua pátria como fortalecimento da identidade e memória dos povos. Ademais, no campo científico, o estudo abre caminhos para que a atuação das Academias de Letras, no cenário nacional, seja também pensada de modo a se perceber com mais dinamicidade, o seu papel perante o desenvolvimento da educação na sociedade.

O levantamento de dados realizado e a elaboração do mapeamento subsidiam e possibilitam também, por intermédio de ações educativas, o envolvimento e contribuição de Academias de Letras em ambientes escolares. Em diálogo necessário com os autores estudados, bem como com linguagens e textos foi possível observar a problemática do estudo por meio da justificativa, que se dá no intuito da necessidade de construção de ambientes críticos para a formação de indivíduos.

Segundo AVL (2019), a perspectiva social e a formação integral do cidadão têm se perdido em meio ao sistema de competitividade e produtividade que dispensam o eixo pensamental e a dimensão ética da cidadania. Na Academia Valparaisense de Letras - AVL, por sua vez, dentre as suas finalidades, encontra-se o objetivo de desenvolver e auxiliar no processo de conscientização de forma a empenhar esforços para a formação de sujeitos livres e éticos, capazes de promover mudanças no cenário atual, em consonância com o Estatuto e Regimento Interno; bem como com a Lei Nº 1.489, de 26 de maio de 2021, de Utilidade Pública Municipal e Lei Nº 1.403 de 31 de março de 2020, de criação da AVL.

O percurso metodológico se desvela na perspectiva da pesquisa qualitativa, inserida na modalidade de estudo de caso único incorporado, tendo presente, simultaneamente, a AVL e a Escola Municipal Clarice Lispector. Apresenta-se como técnica de pesquisa, a observação e entrevistas semiestruturadas com os partícipes das ações educativas supracitadas; tendo como enfoque, o *lócus* das ações educativas, tanto para aqueles que as desenvolvem – acadêmicos da AVL -, quanto para quem as recebe – gestores e professores da rede municipal de Ensino de Valparaíso de Goiás (GO); especificamente, na Escola Municipal Clarice Lispector que tem como público-alvo estudantes inseridos nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

O estudo apresenta pressupostos metodológicos embasados nos conceitos e entendimentos, em especial, a partir de Severino (2007), Moreira (2002) e Bogdan e Biklen (1997). Para tanto, foi visitada a Fenomenologia de Husserl (1901) como afiliação teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1997, p. 17), que apresentam terminologias diferentes para a Investigação Qualitativa, que vão desde a Investigação de Campo, até a Etnográfica, como sinônimos. Especificamente, em educação, os autores explicitam que “a Investigação Qualitativa é frequentemente designada por Naturalista [...]” (id. ib., p. 17). Ainda, de acordo com estes autores, outras expressões também podem ser utilizadas para designar a Pesquisa Qualitativa, tais como: Interacionismo Simbólico, Perspectiva Interior, Escola de Chicago, Fenomenologia, estudo de caso, Etnometodologia, Ecologia e Descritivo. Outrossim, também são trabalhados conceitos-chave no sentido de refletir em nível científico acerca do método e metodologia, pesquisa e investigação, a partir de Severino (2007), Moreira (2002), Abbagnano (2007) e Japiassú (2001), entre outros.

No referencial teórico realizamos uma abordagem do *lócus* da linguagem nas ações educativas, bem como apresentamos diálogos acerca da presença, da centralidade, da relevância e da imprescindibilidade da linguagem na vida e, conseqüentemente, nas ações educativas. Assim, entendemos que os muros das Academias de Letras ao serem ultrapassados, possibilitam o adentrar nos espaços educacionais e ilustram o investimento e movimento concreto dessas instituições na educação. Assim, por meio das ações educativas, de forma intencional, a linguagem seria a constituição motriz da integração e assimilação da língua, literatura e produção escrita – objeto de trabalho das Academias de Letras, objetivando a inserção de atividades na perspectiva da teoria do agir comunicativo, de Habermas (1983), trabalhada por Longhi (2005). Corroborando, Trevisol (2010) explica que a ação educativa se

dá no contexto de viabilização da linguagem que reflete as interações sociais e educacionais, em um processo de retórica e criatividade.

Outrossim, autores como Machado Neto (1973), Perrone-Moisés (2000) e Cândido (1985) explicitam o mote das Academias de Letras, em sua construção histórica no Brasil que perpassa a ideia do entrelaçamento de educação e linguagem em diálogo com autores como Aranha (2006), Libâneo (2002), Gil (2005), Freire (2007), Morin (2006), Longhi (2005), Habermas (1983) e e Gohn (2005). No que se refere à articulação entre os processos que envolvem a língua e a linguagem são utilizados como referências autores como Saussure (1997), Bagno (1999), Koch (2002), Bakhtin (1929), Japiassú (1986), Bachelard (1884-1962) e Chauí (2000).

Este texto se organiza da seguinte maneira: apresentação da trajetória de vida da Mestranda, bem como introdução da temática; seguido da divisão sumária em quatro capítulos e seus subtópicos, sendo o primeiro: a contextualização do objeto de estudo, por meio do levantamento do histórico das Academias de Letras no Brasil; em seguida é explicitada a conjuntura atual das Academias de Letras no Brasil no sentido de compreender quantas são, quais são e o que desenvolvem. No segundo capítulo são apresentadas as ações educativas e linguagem, por meio do *lócus* da linguagem nas ações educativas; e, da presença, centralidade, relevância e imprescindibilidade da linguagem na vida e, conseqüentemente, nas ações educativas. O terceiro capítulo é estruturado com base na Metodologia e do campo de pesquisa. O quarto capítulo traz à luz a contextualização, descrição e análise da pesquisa de campo enquanto um estudo de caso no âmbito da Academia Valparaisense de Letras – AVL e da Escola Municipal Clarice Lispector.

O processo de investigação se deu no sentido de compreender a percepção dos membros da Academia Valparaisense de Letras, enquanto agentes culturais que propõem as ações educativas em âmbito municipal. Essa percepção se dá no sentido de evidenciar as ações educativas enquanto subsídio para a educação escolar, no âmbito da rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás (GO); sendo os acadêmicos, em sua maioria, também docentes. Ademais, por meio da explanação dos gestores e professores da Escola Municipal Clarice Lispector foi possível tecer o cenário em que as ações são desenvolvidas neste município, em seus dois elos: promotores e receptores das ações educativas. Em seu fecho, foram apresentadas as considerações finais da pesquisa, bem como as respectivas referências utilizadas nesta investigação de Mestrado.

1 ACADEMIAS BRASILEIRAS DE LETRAS

A discussão que se segue aborda, em um primeiro momento, as nuances históricas das Academias de Letras no Brasil, em um cenário de versos e reversos acerca de sua existência e materialidade. Outrossim, apresenta o panorama da conjuntura atual das Academias de Letras no Brasil, bem como as ações educativas que elas desenvolvem, em observância ao caráter multidimensional do saber como vislumbre de mola propulsora no processo de emancipação, identidade, humanidade e cidadania, como mediações que objetivam atenuar a as mais diversas problemáticas sociais.

1.1 Histórico das academias de letras no Brasil

De acordo Machado Neto (1973, p. 13), a primeira academia foi uma escola fundada próxima a Atenas, quase quatro séculos antes de Cristo, por Platão. Tinha a formação original de uma casa, uma biblioteca e um jardim, que teria pertencido ao herói ateniense Academus (nome que deu origem ao termo “academia”). A escola promovia estudos e discussões acerca da Filosofia, Matemática, Música, Astronomia e Legislação. Um dos discípulos da Academia foi Aristóteles. Posteriormente, a Academia do Meio, fundada por Arcesilaus (filósofo platônico) e a Nova Academia, fundada por Carneades (filósofo grego) formaram a tríade que deu origem às demais Academias até os dias atuais, bem como às Universidades de Ensino Superior no Ocidente.

Corroborando, Miceli (1977, p. 23) reforça que, em 530 depois de Cristo, o Imperador Romano Justiniano ordenou o fechamento das Academias, que foram obrigadas a encerrarem suas atividades. Todavia, nos séculos XIII e XIV, por meio da ascensão do Renascimento e rompimento com a Idade das Trevas, as Academias com composição de poetas e artistas, seguindo a tradição clássica, eclodiram em um movimento de estabelecimento e resistência cultural, sobretudo na França e na Itália.

De acordo com Perrone-Moisés (2000, p. 16), a Academia Platônica fundada em Florença, por volta de 1440, buscou o aprimoramento da língua italiana, tendo como base o discurso de Platão e Dante. Na França, em 1635, a Academia Francesa, constituída por quarenta ocupantes, tinha como objetivo tornar a língua francesa pura, eloquente e passível de tratamento das artes e ciências como um todo. A Academia Francesa,

como atividade autônoma, ela data de meados do Século XVIII. Como instituição e matéria de ensino, ela alcança o seu auge de prestígio no período que vai do início do Século XIX até meados do Século XX. Seu prestígio decorria, então, de uma determinada concepção de cultura, que implicava a estima consensual pelas humanidades e a valorização da tradição escrita. Essa tradição estava sacramentada

num cânone, fundamentada em determinados valores, o qual orientava a organização dos programas e manuais escolares (Perrone-Moisés, 2000, p. 18).

Ainda segundo Machado Neto (1973, p. 14), no Brasil, desde o século XVII, um movimento academicista tomou forma e congregou letrados em diversas regiões do país. A Academia Imperial de Belas Artes, oficialmente criada em 1816, no Rio de Janeiro, pode ser tomada como precursora do movimento, apesar de outras agremiações semelhantes também desenvolverem atividades literárias e artísticas no mesmo período. Em 1897, nasce a Academia Brasileira de Letras – ABL, sob a presidência de Machado de Assis e Joaquim Nabuco e eclode com diversas publicações voltadas para a literatura e a reunião de intelectuais brasileiros.

Instaura-se, portanto, em 1897, a aura de estética oficial que arraiga condições desiguais que segrega as tendências artísticas consideradas marginalizadas, uma vez que em nível institucional as Academias têm pontos em comum. Todavia, em observância ao pressuposto histórico, passou-se a conceber a acepção entre os artistas acadêmicos (com mais prestígio) e os não acadêmicos (sem reconhecimento social), o que contribuiu para a manutenção do *status quo*, onde os autores lidos pertenciam à Academia de Letras (id. ib., p. 15).

No período compreendido entre 1897 a 1920, a Academia Brasileira de Letras - ABL gerenciou a arte literária no país, em picos que alternavam desde grande glória e imponência, a outros de total declínio e necessidade de realinhamento com os objetos sumários; além das indecisões estéticas, que variavam entre os valores realistas-naturalistas até a competição com as inovações do simbolismo e a renovação proposta por meio dos pré-modernistas. Fato é que a ABL se tornou referência e autoridade máxima incontestável quando o assunto era estética literária. Os eleitos para sua composição recebiam prestígio, ao passo que foi segregacionista com os que não se enquadravam em seus padrões de fruição estética. Como agremiação homogênea, fortalecia as tendências artísticas que lhes eram convenientes e rejeitava, considerando deficientes, obras que não fossem escritas pelo seu cânone (id. ib., p. 15).

Para Neves (1940, p. 05), a ABL, no contexto histórico da Primeira República, serviu às aspirações políticas e pouco se atentou às contradições sociais. Corroborando, Miceli (1977, p. 24) explica que obtinha, assim, poder constituído que ultrapassa a estética artística e adentrava no artífice político-administrativo, com vistas ao desempenho de papéis burocráticos ligados à máquina do poder republicano, sendo os acadêmicos defensores do poder político vigente, seja ele qual fosse.

Segundo El Far (1997, p. 06), “a escrita era empolada, classicizante e quase sempre parnasiana”. De acordo com este autor, o Parnasianismo surgiu na França no século XIX por meio do poeta francês Théophile Gautier; privilegiava a forma em detrimento ao conteúdo, empoderando a literatura burguesa e elitista em forte oposição à expressão artística popular e massificada. Esta escola literária defendia o princípio da “arte pela arte”, dispensando a base de significados e sentimentos humanos em detrimento da perfeição, beleza e refino. Prova disto se dá pelo fato de que boêmios como Emílio de Meneses e Lima Barreto foram recusados pela ABL. Em contrapartida, Lauro Muller e Osvaldo Cruz, ao receberem o aceite da ABL, revelam um indesejável ostracismo artístico pela via da marginalização. Destarte, para Brito (1974, p. 31), nesta mesma época, o declínio do poderio da Academia Brasileira de Letras foi evidenciado por conta do academicismo e sua contrapartida institucional e fora questionado, inclusive dentre os próprios membros, causando mal-estar entre os autores, tendo como forte opositor o ideário iconoclasta do modernismo, que encabeçava uma consciência antiacadêmica.

De acordo com Serra (2001), acadêmicos como Afrânio Peixoto e Graça Aranha já professavam em suas falas o declínio da Academia, em 1924, e o equívoco de sua fundação em detrimento de ausência da função social que um espaço como este deveria exercer no país; foram palavras de Graça Aranha: “se a Academia se desvia desse movimento regenerador, se a Academia não se renova, morra a Academia” (id. ib., p. 03). Este autor ainda questiona que a estética literária de um país vasto como o Brasil ser normatizada por apenas uma instituição com imposição de preceitos estéticos e vivência política, que orientavam e impunham os padrões de sociabilidade e princípios profissionais, sem serviço social era, no mínimo passível de contestação.

Conforme Estatutos, Regimento Interno e Regulamento dos Concursos da Academia Brasileira de Letras (1917, p. 05), desde a sua fundação, consolidou as normas e diretrizes a serem obedecidas, dentre elas a apresentação dos objetivos institucionais que tratam, particularmente, do incentivo e preservação da língua e da cultura nacional. Para além desses ideários, Signer (1988, p. 67) aponta que as Academias de Letras precisam evidenciar por meio de seu corpo social, em condição *sine qua non*, a sua legitimidade de instrumentalizar ações educativas que possam, por meio do livro e da leitura, promover emancipação e cidadania por meio da cultura.

Para Jaguaribe (1998, p. 37), com efeito, o pluralismo caleidoscópico desse contexto social no qual estava inserido o escritor brasileiro englobava, desde a ABL como cerne guardião da estética até os autores marginais, boêmios idealistas e jovens com propostas de

renovação estética. Os assentos, portanto, da ABL eram reservados para escritores profissionais e consagrados, até mesmo politicamente.

De acordo com o testemunho de Rodrigo Octávio (1979, p. 54), Machado de Assis entendia que “a Academia devia ser, também, uma casa de boa companhia; e o critério das boas maneiras, da absoluta respeitabilidade pessoal, não podia, para ele, ser abstraído dos requisitos essenciais para que ali se pudesse entrar”.

Formou-se, em consonância com as palavras de Mérian (1988, p. 385), uma linha tênue entre os artistas independentes e os favorecidos, uma vez que a Literatura era a proposta fim, independentemente dos meios utilizados para representar a legitimação social por meio da escrita e da leitura, visto que a produção intelectual fomenta independência e desenvolvimento.

Em observância ao cenário de inserção da ABL no campo estético-cultural brasileiro, faz-se necessário remontar os altos índices de analfabetismo à época, bem como o desinteresse pela leitura nos últimos anos do século XIX, e, primeiros do XX. De acordo com Antônio Cândido (1985, p. 82), seria uma “literatura sem leitores. Ou ainda, nas palavras de José Veríssimo, uma literatura de poucos, interessando a poucos” (Sevcenko, 1989, p. 88). Englobam-se nesta seara, os renomados e reconhecidos pela ABL; quiçá, os autores “marginalizados”. Nesta perspectiva, ninguém os leria. Encontra-se imbricado nessa movimentação o *homo academicus* de Pierre Bourdieu (1930-2002), onde se apresentam os conceitos afetos ao sistema de ensino e cultura, suas formas de reprodução social e os interesses acadêmicos e políticos. A Academia Brasileira de Letras em um dado momento se tornou um espaço de interesses e o fator educacional, social e cultural se reduziu à mera politicagem (id. ib., p. 89).

De acordo com Jaguaribe (1998, p. 38), as Academias reúnem personalidades culturais que representam em esfera municipal, estadual ou nacional as questões afetas às Letras como um todo; trabalham na defesa da língua portuguesa, preceituam reformas da língua e difundem a literatura da terra dos Tupinambás para o mundo. As trocas intelectuais e a preservação da memória e identidade do nosso povo guiam a composição que precisa perpassar pelas ações educativas e caminhar pela estrada que leva ao conhecimento: a escola enquanto instituição social e mecanismo de disseminação da cultura.

A ideia é ir ao cerne do problema social que é a leitura (ou a ausência dela). E, para isso, faz-se necessário reconstituir os caminhos pelos quais os livros adentraram o imaginário e as realidades – chagas sociais – brasileiras por meio das Academias de Letras. Não se pode falar em cura, sem antes, examinar o vírus. E o vírus social permanece sendo o da

invisibilidade e segregação. Hoje, as Academias podem vislumbrar seus primeiros passos, com as escolas precursoras e traçar novas rotas que apontam para as ações educativas nesse âmbito, “como mola propulsora para uma educação emancipada e cidadã por meio do poder transformador do livro e da leitura” (Jaguaribe, 1998, p. 38).

Com o advento da globalização e da tecnologia, a Academia Brasileira de Letras, precursora do movimento acadêmico e literário nacional, precisou ressignificar suas ações e deixar de ser um aglomerado de “Imortais Mortais”; nas palavras do jornalista Fernando Jorge (2008, p. 391), em “A Academia do Fardão e da Confusão: a Academia Brasileira de Letras e os seus Imortais Mortais” nasceram, assim, as ações educativas que objetivam prestar, de fato, um serviço tangível à população, sobretudo visando alcançar os espaços escolares de aprendizagem.

Mesmo diante de algumas controvérsias, Cândido (1985) afirma que o nascimento das Academias de Letras foi de suma importância, uma vez que agrupou coletivamente grupos de intelectuais que se perceberam como escritores; bem como se formou um público leitor (ainda que por vezes, dentre os próprios autores) e promoveu a possibilidade de difundir uma cultura nacional em detrimento ao consumo anterior de materiais, sobretudo europeus. Antônio Cândido definiu o momento como sendo “atitudes nacionalistas em embrião” (id. ib., 1985, p. 167), e, no “desejo de mostrar que também nós tínhamos capacidade para criar uma expressão racional da natureza, generalizando o nosso particular mediante as disciplinas intelectuais aprendidas com a Europa” (id. ib., p. 167).

Para Neves (2008), sem as Academias, talvez os índices de leitura atuais fossem ainda mais baixos, uma vez que dentre os autores mais lidos, por muitos anos em nosso país, encontravam-se aqueles que, direta ou indiretamente mantiveram vínculos com a ABL, principalmente Machado de Assis e Aluísio Azevedo. Tais pressupostos acabam por fundamentar a concepção academicista que norteiam tanto o cenário social quanto literário e institui a formação do *homo academicus*, onde se formam dois polos de uma mesma estrutura institucional que se opõem: um polo de saber, definido essencialmente pela liberdade acadêmica; e um polo de poder, que se conclama de responsabilidade social.

Ainda de acordo com Neves (2008), paralelamente ao processo histórico de fundação e consolidação da Academia Brasileira de Letras, com o passar dos anos, algumas instituições foram surgindo com o intuito de atender às demandas dos escritores que não faziam parte da ABL. É o caso da Confederação das Academias de Letras do Brasil, fundada em 1936, que teve como marco a realização do Primeiro Congresso de Academias de Letras do Brasil. Evento este que, por sua vez, deu origem à Federação das Academias de Letras do Brasil –

FALB, representada pela Diretoria inicial composta por artistas expoentes do Maranhão e do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1942, foi fundada a Sociedade dos Escritores Brasileiros, em São Paulo, que anos depois passou a se chamar Associação Brasileira de Escritores – ABDE, tendo sua Sede transferida para a então Capital do Brasil, Rio de Janeiro.

Entre 1945 e 1956, no cerne do Regime Ditatorial, com as liberdades democráticas e o trabalho intelectual sendo controlados pelo governo, a existência destas Federações e Associações fez voz frente às ameaças de repressão institucionalizadas no país. As três Entidades supracitadas reuniram mais de 70 agremiações artísticas e científicas em prol, sobretudo, do Ibirapuera em São Paulo (SP), enquanto maior centro artístico, literário e científico da América Latina.

Entre 1959 e 1961, a Associação Brasileira de Escritores propôs uma intervenção direta na luta contra a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino – LDB, Nº 4.024, de 1961 (1ª LDB), como texto malicioso e viciado. Já com a Capital Federal transferida para Brasília, nasce em 1963, a Associação Nacional de Escritores – ANE, dando origem à Academia Brasiliense de Letras e Sindicato de Escritores no Distrito Federal, em 1965 com a Presidência de Cyro dos Anjos Almeida Fischer e Alphonsus de Guimarães Filho.

[...] aos 21 dias do mês de abril, do ano de 1963, reunidos com a presença dos escritores paulistas Paulo Duarte e Helena Silveira, na livraria Dom Bosco, nesta capital, os escritores abaixo assinados, resolveram fundar a Associação Nacional de Escritores, cujos Estatutos consubstanciarão os fins a que se destina (Revista de Federação das Academias de Letras do Brasil, 2016, s/p).

Segundo a Revista Criticartes da Academia de Letras do Brasil - ALB (2006), em 1995 inicia-se o movimento para a criação do Conselho Nacional das Academias de Letras do Brasil - CONALB, incentivada pelo escritor e professor Dr. Mário Carabajal, Presidente Fundador da Academia de Letras do Brasil, posteriormente em 2001; o mote do Conselho era o de integrar ainda mais, em nível nacional, as Academias de Letras do Brasil. Com a fundação da Academia de Letras do Brasil, diferentemente da ABL, que é centralizada, a ideia foi de eleger escritores em todos os Estados para serem diplomados enquanto Membros da ALB, passando a fomentar, em seus municípios, a formação de células da ALB, facilitando o objetivo de reunir todos os escritores do Brasil em torno de Academias.

O projeto da ALB, além de impulsionar os escritores locais, passou a fomentar a educação brasileira, por meio do chamamento de professores-autores, bem como de jovens escritores. Nessa perspectiva agregadora e disseminadora dos ideais do livro e da leitura, passou-se a ter presente, a incorporação das Academias Internacionais em dois viesses:

membros de outros países compondo as ALB e, membros brasileiros que desenvolvem trabalhos literários fora do Brasil.

Desde as precursoras até as atuais, formando atualmente um total de 530 Academias de Letras em níveis nacional, estadual e municipal, destacamos como objeto de delimitação e estudo de caso, a Academia Valparaense de Letras – AVL. Cumpre esclarecer que a AVL remonta à nova geração das Academias de Letras com caráter heterogêneo e mais inclinado para as ações educativas do que para o academicismo do fardão; este último, afeto à vaidade acadêmica que conclama o poderio dos primórdios da ABL, onde o fardão, enquanto vestimenta oficial fazia distinção entre os acadêmicos e não acadêmicos. A AVL, fundada em 2019, com regulamentação legal em 2020 no cerne da Pandemia da Covid-19, pôde proporcionar para a população em geral, sobretudo para a Comunidade Escolar, inúmeras ações que objetivaram atenuar as ausências da educação presencial, em detrimento da normatização para contenção do vírus como, por exemplo, a promoção de *lives* de contação de histórias e a criação da Biblioteca Virtual Bernardo Élis, com disponibilização gratuita de *e-books*.

Atualmente, com 16 cadeiras ocupadas, das 40 disponíveis, a AVL tem em sua organização regimental e estatutária, além dos ideais herdados pela ABL de preservação da língua pátria e propagação da literatura nacional, as concepções de identidade e memória do Município de Valparaíso de Goiás – GO; bem como a difusão de propostas de cunho social, que envolvem a dinamicidade de ações e projetos em oposição veemente a condição estática de membros imortais, simplesmente, reunidos para um chá da tarde.

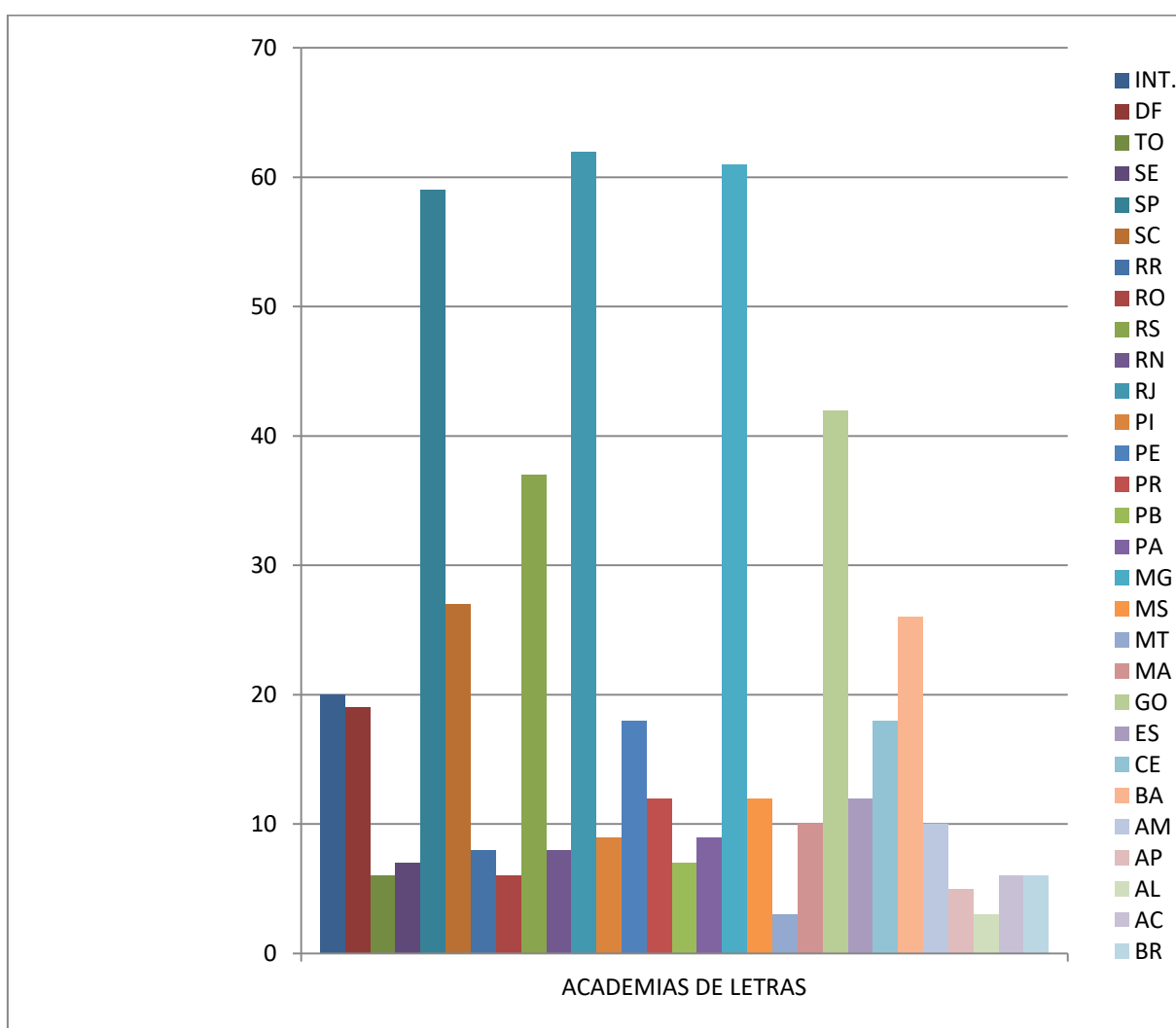
1.2 Conjuntura atual das Academias de Letras no Brasil

Após busca nos bancos de dados em nível nacional, estadual e municipal elencou-se, até setembro de 2022, o quantitativo de 530 Academias de Letras no Brasil. Cumpre esclarecer que a listagem completa não é disponibilizada em nenhum material impresso, tampouco em um sítio eletrônico. A busca se deu por meio de contato telefônico e troca de mensagem eletrônica via *e-mail* com as Secretarias Estaduais de Cultura, bem como com as Federações das Academias de Letras – presentes em alguns Estados –, e em consonância com o Conselho Nacional das Academias de Letras do Brasil – CONALB. A organização textual aqui desenvolvida, embora extensa, objetiva, de forma inédita, elencar as Academias por Estado, ilustrando, ainda, as suas respectivas ações educativas.

Faz-se necessário ressaltar que o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Academia Rio-Grandense de Letras foi pioneira, dentre as 530 Academias catalogadas, em disponibilizar

uma listagem por meio do sítio eletrônico institucional. Todavia, a listagem não se encontrava atualizada, comprovando a necessidade do cruzamento de dados nas mais variadas fontes de pesquisa, sobretudo quando se trata de um objeto como as Academias de Letras que podem adentrar os segmentos, nacional, estadual e municipal. Vale ressaltar que a listagem ainda contempla Academias de Letras Brasileiras que atuam internacionalmente; ou seja, possuem membros brasileiros que moram fora do Brasil e precisam ser arroladas também como Instituições Acadêmicas Brasileiras.

Gráfico 1. Academias de Letras no Brasil



Fonte: pesquisadora Drielly Neres Lúcio

O gráfico acima ilustra a disparidade da quantidade de Academias de Letras por Estado Brasileiro, sendo que Alagoas – AL, Mato Grosso – MT e Amapá – AP, respectivamente, são os mais desfavorecidos, no que tange à presença destas Instituições. Ao passo que, os Estados do Rio de Janeiro – RJ, Minas Gerais – MG, São Paulo – SP e Goiás –

GO, também respectivamente, são os que agregam o maior número de Academias de Letras, tanto em âmbito Estadual quanto Municipal.

Vale ressaltar que de acordo com Saviani (2009), por meio da educação e da cultura é possível sair do senso comum e adentrar o arcabouço da consciência filosófica. Dessa forma, o impacto do quantitativo de Academias de Letras por Estado possui relação direta com a experiencição da arte, tendo em vista a presença de ações educativas que são desenvolvidas por todas as Academias catalogadas em âmbito nacional e internacional.

Considerando a divisão por Estado das Academias de Letras no Brasil, podemos visualizar o seguinte quadro: Acre (6); Alagoas (3); Amapá (5); Amazonas (10); Bahia (26); Ceará (18); Espírito Santo (12); Goiás (42); Maranhão (10); Mato Grosso (3); Mato Grosso do Sul (12); Minas Gerais (61); Pará (9); Paraíba (7); Paraná (12); Pernambuco (18); Piauí (9); Rio de Janeiro (62); Rio Grande do Norte (8); Rio Grande do Sul (37); Rondônia (6); Roraima (8); Santa Catarina (27); São Paulo (59); Sergipe (7); Tocantins (6); Distrito Federal (20); e, Academias Internacionais, com autores brasileiros que se encontram fora do Brasil (20).

Em nível nacional, elencam-se seis Academias de Letras, sendo a mais pomposa e vanguardista, a Academia Brasileira de Letras – ABL; seguida da também pioneira e vanguardista, fundada em 2001, a Academia de Letras do Brasil - ALB que, além da Sede Nacional, em Brasília, possui elos em muitos Estados e Municípios. Ambas são seguidas da Academia Virtual de Letras – AVL, fundada em 2015; da Academia Brasileira de Língua Portuguesa – ABLP, fundada em 2017; da Academia Brasileira de Letras Indígenas – ABLI, fundada em 2017; e, da Academia de Letras Indígenas do Brasil – ALIB, fundada em 2018.

Em geral, de acordo com o Regimento Interno e Estatutos, as ações educativas que estas desenvolvem se encontram previstas na concepção de visitas guiadas, Música Popular Brasileira - MPB na ABL; Música na Câmara e Seminário Brasil Brasis, sobretudo na Academia de Brasileira de Letras; bem como, em âmbito geral, a realização de conferências, exposições, exibição de filmes nacionais, leituras dramatizadas, mesas redondas, sessões solenes, realização de espetáculos teatrais, lançamentos de livros e produção de coletâneas. A Academia de Letras do Brasil – ALB desenvolve, em especial, o Encontro Nacional de Academias, atividades em Instituições de Ensino Superior tal como “O livro como suporte da escrita: evolução e tendências atuais” e na Educação Básica, com o Projeto Jovens Escritores.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2014), as Academias de Letras, assim como outros espaços de educação e cultura, são consideradas bens culturais de natureza imaterial, onde se manifestam saberes e as mais variadas formas de expressão que se reverberam em práticas culturais e sociais coletivas.

Outrossim, a Carta Constitucional atual, de 1988, em seu texto, especificamente nos Artigos 215 e 216 explicita que estes bens culturais devem ser incentivados e preservados no intuito de serem referências formadoras da sociedade brasileira; tendo como missão a preservação da história e como força motriz do sentimento de memória e identidade social; além de promover o estímulo à criatividade humana, conforme normatiza Brasil (1988), “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Em sequência, o Art. 216 aprofunda:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1989) anuncia que o patrimônio imaterial é transmitido de geração para geração e, na ausência destes, o respeito à diversidade é prejudicado e as representações das comunidades sofrem o impacto identitário sem os registros culturais que perpetuam e valorizam a identidade, a ação e a memória. Com a disparidade supracitada, acerca da quantidade de Academias por Estado Brasileiro é de suma importância refletir se a literatura e as demais expressões artísticas estão sendo difundidas e preservadas por meio de Entidades em todo o território nacional, conforme regula a legislação vigente, tendo em vista a importância, sobretudo, das Academias de Letras, para a constituição histórica dos sujeitos e comunidades, em consonância com o IPHAN e com a UNESCO. Cumpre esclarecer que a sequência que se apresenta, em nível Estadual, intrinsecamente ilustra a esfera Municipal, uma vez que um é continente do conteúdo do outro.

Para tanto, no Estado do Acre, elencam-se seis Academias de Letras, sendo a principal, a Academia Acreana de Letras (ACL). São realizadas diversas ações educativas neste Estado, conforme documentos de planejamento da Secretaria Estadual de Cultura, tais como atividades culturais e educacionais em parceria com as Bibliotecas Públicas, lançamento de obras literárias e Antologias, Semana do Livro, Posse de novos acadêmicos, Chá das Letras, Revista Literária do Estado e Saraus Literários.

Outrossim, no Estado de Alagoas existem apenas três Academias de Letras, sendo a mais tradicional, a Academia Alagoana de Letras (AAL). A representatividade literária em

Alagoas se dá por meio da Festa Literária do Estado, bem como por meio do Projeto Ler é Minha Praia com contação de histórias, sessão de autógrafos, oficinas de escrita criativa, sobretudo em parceria com a Biblioteca Graciliano Ramos.

No Amapá há a presença de cinco Academias de Letras, sendo a Academia Amapaense de Letras (AAL) a que se encontra em mais evidência. Dentre as ações educativas desenvolvidas está a realização de exposições artísticas, a Feira Popular de Livros, lançamento de livros e o Jornal do Amapá que conta com uma Coluna Literária.

No Estado do Amazonas há dez Academias de Letras, sendo que a Academia Amazonense de Letras (AAL) possui espaço de destaque. No rol de atividades literárias desenvolvidas se encontra a produção de obras literárias que abordam a cultura popular e a política da região; bem como o Clube da Madrugada – Movimento Artístico e Literário, a Revista Literária, a publicação de periódicos e a Semana da Literatura Amazonense em parceria com as escolas Estaduais e Municipais.

Na Bahia, vinte e seis Academias de Letras foram catalogadas, sendo a Academia de Letras da Bahia (ALB), a mais representativa. As ações literárias no Estado e nos Municípios se manifestam, sobretudo, nas seguintes ações: por meio do Plano Estadual do Livro e da Leitura, que se reverbera na Feira Literária do Poeta; nas Festas Literárias Municipais, no Circuito Literário em parceria com o Museu de Arte Moderna – MAM; nas apresentações musicais, recitais, lançamento de livros, contação de histórias; Mesas Redondas; Concursos Literários; campanhas publicitárias em prol da leitura e da escrita, em parceria com as Bibliotecas Públicas; Projeto Leia Mulheres; Clube do Poeta; *Lives* Literárias; Sarau do Porto; Clubes de Leitura; Oficinas de Escrita Criativa; Portal da Literatura Baiana Contemporânea – OXE; e, do trabalho literário nas escolas sobre a Literatura Afro-Brasileira.

No Estado do Ceará, dezoito Academias de Letras foram pesquisadas, sendo a Academia Cearense de Letras (ACL), a mais tradicional. Destacam-se algumas ações literárias, sendo elas: o Projeto Literário Diálogos Contemporâneos; o Fórum de Literatura, Livro e Leitura; o Projeto Jangada Literária; o lançamento de livros de professores da SEDUC; Feira de Livros; Bienal Internacional do Livro do Ceará; e, o trabalho em parceria com as escolas sobre a Literatura Indígena, Negra e Feminina.

No Espírito Santo são doze Academias de Letras. Neste rol, a Academia Espírito-Santense de Letras (AESL) se destaca em representatividade. As atividades literárias se concentram, sumariamente, da seguinte maneira: no lançamento de obras literárias e coletâneas; no Projeto Quarentena Literária; Projeto Caravana Combiosa; Semana Estadual

do Livro e de incentivo à leitura; Cafés Literários; Teatro de Rua; e, das rodas de leitura em parceria com as escolas Estaduais e Municipais.

O Estado de Goiás, o quarto em número de Academias de Letras no Brasil, abarca o objeto do estudo de caso desta pesquisa, a Academia Valparaisense de Letras – AVL. Goiás tem hoje, quarenta e duas representações literárias, sendo a Academia Goiana de Letras (AGL), a mais antiga. A representatividade marcante de Goiás ilustra inúmeras atividades, dentre elas: o Projeto Circuito Literário; o Programa Trilhas Literárias; projetos junto às escolas Estaduais e Municipais para resgate da história, identidade e memória literária do Estado; Concurso Cênico-Literário; Projeto Letramento Literário; Programa Leitura Todo Dia – Clássicos do Pensamento; Mesas Redondas; Simpósios; Festas Literárias; lançamento de livros; e, Saraus Literários.

O Maranhão apresenta em sua constituição identitária, dez Academias de Letras e a Academia Maranhense de Letras (AML) é a mais vanguardista. No Estado há a parceria para apresentações literárias e fomento à leitura em parceria com as Bibliotecas Públicas, por meio das seguintes ações educativas: Projeto Rotas e Redes Literárias; Grupos de Estudos em Universidades para preservação da memória literária maranhense; e, as Feiras Literárias.

No Estado do Mato Grosso elencou-se a presença de três Academias, sendo a Academia Mato-Grossense de Letras (AMGL), a mais representativa. Mato Grosso desenvolve algumas ações literárias em âmbito Estadual e Municipal, sendo elas: a Festa Internacional de Literatura; Projeto Mediação de Leitura em Universidades; e, lançamento de livros dos autores locais.

Mato Grosso do Sul possui doze Academias de Letras. A Academia Sul-Mato-Grossense de Letras (ASMGL) é a mais representativa. Dentre as ações educativas desenvolvidas no Estado elencam-se: disponibilização digital de obras de autores regionais; Projeto Manifestações Literárias; Feiras Literárias; e, o lançamento de livros de autores locais.

Em Minas Gerais há sessenta e uma Academias de Letras, sendo que a Academia Mineira de Letras (AML) é a mais vanguardista. Atividades literárias de grande representatividade são realizadas no Estado, dentre elas: a Bienal Mineira do Livro; a Semana Estadual de incentivo à Literatura; a Câmara Mineira do Livro que incentiva projetos como as Vozes Poéticas; o Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura e Bibliotecas; o Encontro Literário com alunos das Redes Municipais e Estaduais; o Projeto Leitura do Bem; Projeto A Literatura e a Cidade; o Salão do Livro Infantil e Juvenil de Minas Gerais; Saraus Literários; lançamento de obras literárias, e, eventos nas Bibliotecas Públicas.

No Pará foram catalogadas nove Academias, onde a Academia Paraense de Letras (APL) possui grande representatividade. Em suma, no Estado, as atividades literárias estão relacionadas ao Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares – SIEBE. Outrossim, as Comissões desenvolvem ações educativas como: o Projeto Tertúlias Literárias; bate papo com autores locais; Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes; lançamento de obras literárias; e, o Projeto Livro Solidário.

Já no Estado da Paraíba, sete Academias compõem o arcabouço literário, sendo a Academia Paraibana de Letras (APL) uma das pioneiras. São desenvolvidas ações tais como: Projeto Arte em Cena; Festa Literária; Concursos Literários; Oficinas de Leitura e Escrita Criativa – Poesia e Prosa nas Escolas; e, o Evento Literário O Mulherio das Letras – Sertão.

No Paraná há a marca literária de doze Instituições Literárias, sendo que Academia Paranaense de Letras (APL) possui destaque devido a sua ampla atuação. O Estado traz presente o Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura em parceria com as Bibliotecas Públicas para fomento das seguintes ações: Prêmio Literário do Paraná; Projeto Histórias da Cléo – Contação de Histórias; Oficinas de Leitura e Escrita; Festival Nacional de Narração de Histórias; Festa Literária Cotidiano Leitor; e, a produção de Guias para os Pequenos Grandes Leitores.

Em Pernambuco foram catalogadas dezoito Academias, sendo a Academia Pernambucana de Letras (APL), a mais vanguardista. Ocorrem, nesse âmbito, as seguintes ações educativas: Circuito Cultural; a Bienalzinha de Pernambuco; lançamento de obras literárias; atividades de dança, teatro, música e literatura, integradas com autores locais; a Festa Literária do Sertão; a Feira Nordestina do Livro; a Feira da Literatura Infantil; e, a Feira Literária de Exu.

No Piauí, nove Academias foram elencadas, sendo que a Academia Piauiense de Letras (APL) encontra-se em posição de destaque. No Estado, as ações são integradas com as Bibliotecas Públicas e Comunitárias, apresentando ainda projetos como: Brincando com os Livros; Mesas Redondas com autores locais; Projeto Leitura no Sistema Prisional – Leitura Livre; e, o Projeto Contando Histórias.

No Rio de Janeiro, Matriz das Congregações de Letras do país, com a inquestionável representatividade da ABL, foram catalogadas sessenta e duas Academias de Letras, sendo a Academia de Letras do Rio de Janeiro (ALB), vanguardista. Diversas representações literárias são vislumbradas no Estado, dentre elas: a Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro; a Flipinha - Festa Literária Infanto-Juvenil de Paraty; a integração com as Bibliotecas Públicas; o Projeto Cidade Literária; a exposição e venda de livros; lançamento de obras literárias;

Mesas de Debate; palestras; apresentação de obras; sessão de autógrafos; contação de histórias; performances poéticas; Projeto Café com Letras; Saraus Literários; Encontros Literários; e, o Projeto de Leitura nas Férias – Quem lê, viaja.

No Rio Grande do Norte foram elencadas oito Academias, sendo que Academia Norte-rio-grandense de Letras (ANRL) possui lugar de destaque pela forte atuação. Dentre as ações educativas realizadas encontram-se: a Semana da Poesia; as exposições culturais; as Batalhas de Poesia; a produção de Cordel; Oficinas de Leitura e Escrita Criativa; lançamento de livros em parceria com as Bibliotecas Públicas; o Festival Literário; e, o Festival Popular do Livro e Literatura.

No Rio Grande do Sul foram catalogadas trinta e sete Academias, sendo a Academia Literária Gaúcha (ALG), a que apresenta maior representatividade social. No rol de ações educativas do Estado encontram-se: a Feira do Livro; o Seminário Estadual do Livro; a distribuição de livros nas escolas municipais e estaduais; palestras; Oficinas e Leitura e Escrita; Saraus Literários; e, o Programa Pinóquio para a Educação Infantil.

No Estado de Rondônia foram mapeadas seis Academias de Letras, sendo a Academia de Letras de Rondônia (ALR), a mais antiga. As ações educativas no Estado contemplam as seguintes ações: Feiras Literárias; palestras; workshops e publicações de autores; lançamento de livros; Mostra dos Escritores de Rondônia; Saraus Literários; Feira Literária Infantil; e, a inserção de clássicos da Literatura Brasileira nas escolas Estaduais e Municipais.

Em Roraima, oito Academias foram catalogadas, em que a Academia Roraimense de Letras (ARL) possui grande representatividade de ações. As atividades literárias em Roraima articulam as seguintes ações: Projeto Incentivo à Leitura; Projeto Sala de Leitura; Projeto Literário Monteiro Lobato; e, Ziraldo e o Festival Literário.

Santa Catarina apresenta, em seu rol cultural, vinte e sete Academias, sendo que a maioria são ramificações descentralizadas e municipalizadas da Academia de Letras do Brasil; a principal é a Academia Catarinense de Letras e Artes (ACLA). O Estado promove ações educativas por meio do Projeto ProArte, do Projeto Geladeira Literária, Bibliobike, Baú Encantado, produção de exemplares em braile e audiolivros para disponibilização nas escolas municipais e estaduais, Clube Literário, Feiras e Festas Literárias, lançamento de livros e sessões de autógrafos.

Em São Paulo foram catalogadas cinquenta e nove Academias de Letras, sendo a Academia Paulista de Letras (APL), a mais vanguardista. Diante da expressividade representativa em São Paulo, as atividades literárias são, em suma, representadas pelas seguintes ações: Festival de Ações Literárias; Feiras e Festas Literárias; Expedição Literária;

Viagem Literária; oferta de obras digitais gratuitas pelas Bibliotecas Públicas; Oficinas; cursos; palestras; contação de histórias; lançamento de livros; e, sessões de autógrafos.

No Estado de Sergipe, sete Academias foram elencadas, sendo a Academia Sergipana de Letras (ASL), a mais tradicional. As ações educativas se desenvolvem por meio dos editais para publicação de obras literárias, Prêmios Literários, parceria com o Museu do Homem Sergipano, Projeto Tramas de Sergipe, Piquenique Literário, Encontro Bienal Sergipana de Literatura e o Projeto Ler + Sergipe – Leitura para letramento e cidadania.

Em Tocantins foram listadas seis Academias e a Academia Tocantinense de Letras (ATL) é pioneira. O Estado promove ações por meio das seguintes ações: Programa Vamos Ler; Projeto Dia “D” da Leitura; disponibilização de links com obras literárias para as escolas municipais e estaduais; entrevistas e notícias de autores tocantinenses; rodas de conversa com escritores tocantinenses; Projeto Diálogos Literários; e, Projeto Cápsula Literária.

No Distrito Federal, por sua vez há a existência de dezenove Academias, sendo que a Academia de Letras do Brasil (ALB) é uma das mais antigas e organizadas, inclusive do Brasil. Fato curioso a ser destacado é que no Distrito Federal existem duas Academias de mesma nomenclatura, todavia com fundações, presidências e ações díspares; trata-se da Academia de Letras do Brasil, onde a primeira, fundada em 1987 estende suas ações somente em âmbito distrital. A segunda, por sua vez, equipou o arcabouço desta Dissertação, uma vez que se estende até mesmo em âmbito internacional devido a sua atuação seccional. O imbróglio jurídico acerca da nomenclatura corre em seara judicial para que as esferas superiores definam a quem, de fato e de direito, pertence à margem de utilização da insígnia. Todavia, para fins deste estudo, a referência documental das ALB em esferas municipais e estaduais é a datada do ano de 2001, com fundação e presidência do professor e filósofo Carabajal, sem que haja prejuízo do mérito de uma ou outra.

O que fazemos aqui é apresentar, quantitativamente, a existência material destas instituições. A Capital Federal, no rol das inúmeras ações educativas, se destaca por meio das seguintes ações: Projeto Jornada Literária; Projeto Literatura Marginal; visitação de autores em escolas das Regiões Administrativas; Feira do Livro – FELIB; Mesas Redondas; lançamento de livros e sessões de autógrafos; apresentações teatrais e literárias; Feira do Livro Itinerante, Campanha Leitora do Mês – Penitenciária Feminina; e, a Bienal Internacional do Livro e da Leitura.

Cumprido esclarecer que a Academia mais nova do Distrito Federal é a Academia Gamense de Letras (AGL), que foi fundada em 1º de dezembro de 2022, a partir dos pressupostos e assessoria prestada pela Academia Valparaense de Letras (AVL).

Ademais, apresentam-se vinte Academias Internacionais, onde membros brasileiros desenvolvem o trabalho literário em outros países, representantes da Academia de Letras do Brasil (ALB), sendo a Academia de Letras do Brasil/Internacional/Portugal, a que promove ações de representatividade sociais mais próximas as do Brasil. As ações educativas nos países de inserção da ALB visam o debate e a promoção da Literatura, enquanto atividade emancipatória por meio da doação de livros, lançamento de obras literárias e sessão de autógrafos, para difusão da Língua e Literatura Brasileira.

Em uma retomada necessária à “mãe de todas” das Academias brasileiras, é importante ressaltar que Machado de Assis pareceu prenunciar o nascimento posterior da Academia Brasileira de Letras – ABL – a maior autoridade literária no país, de 1897, até então. Em seu manuscrito intitulado “Academias de Sião”, datado de 1884, o autor cita as Academias Puro Sangue; funcionariam da seguinte maneira: serviriam apenas ao propósito literário e seriam denominadas tão somente como Academias de Letras. Vale ressaltar que, Machado de Assis possivelmente não sabia da extensão em tamanho e poder da ABL, que serviria não somente aos interesses literários, mas também aos caprichos políticos, até que pudesse se firmar enquanto autoridade apolítica. Em seu cerne, a ABL foi constituída sob a presidência de Machado de Assis, mas curvada aos demais acadêmicos que sustentavam, não o eixo pensamental, mas a espinha dorsal da Instituição, que era a veia política. Era impossível dissociar as produções literárias da vida política do Rio de Janeiro na época. Não era mera política, até porque esta fez, faz e sempre se fará parte fundante da existência e relação humana; mas, politicagem. Aquilo que se faz com o intuito de atender outra causa, objetivando recompensas, sejam elas quais forem (Neves, 2008).

Conforme explicitado, após a ABL, inúmeras Academias nasceram em terras brasileiras e fora delas, em suas ramificações. Fato é que, a exemplo das Academias Evangélicas, Maçônicas e Femininas, cada Academia buscou ressaltar bandeiras antes esquecidas. Era o momento, então, tendo como mote o rompimento com os ideais precursores, de dar voz aos desvozeados. Como? Por meio da percepção de rompimento com a concepção Puro Sangue, que nunca fora seguida, embora tenha sido elaborada por Machado de Assis, em alusão a Academias tão genuínas quanto a Sião bíblica: “conhecem as academias de Sião? Bem sei que em Sião nunca houve academias: mas suponhamos que sim, e que eram quatro, e escutem-me” (Assis, 1884).

Em especial, no que se refere às Academias Femininas, objeto de grande interesse desta pesquisadora, cumpre esclarecer que é de suma importância historicizar acerca da presença da mulher na literatura brasileira, no que se refere à autoria, com vistas ao vislumbre

da escrita feminina enquanto mecanismo de travessia e transgressão diante do falocentrismo. Outrossim, é medular refletir acerca da necessidade de remoção do eu lírico masculino como porta-voz das mulheres na literatura; estas, desvozeadas, desde o Mito de Pandora – culpabilizada pelas desgraças da humanidade até Eva, responsável pelas desventuras do mundo; e, analisar a presença e liderança feminina nas Academias de Letras em terras brasileiras; este pode ser o mote, inclusive, para futuras escritas afetas à temática.

Lúcio et al. (2023) explicitam que o primeiro registro literário brasileiro datado no Quinhentista foi produzido por um homem – Pero Vaz de Caminha em sua carta-documento sobre o descobrimento do Brasil. Desde então, a Literatura semeou um espaço, majoritariamente, masculino, uma vez que a mulher transgressora era uma vergonha para a sociedade; esta deveria se ocupar das tarefas do lar e deixar que das intelectuais, os homens cuidavam. Essa problemática atemporal é resultado de uma sociedade patriarcal, onde a dominação e soberania masculina são evidentes. Todavia, ao longo dos tempos, as mulheres perceberam a necessidade de romper barreiras por meio da travessia para impor um direito que deveria ser básico – o de existir; e, resistindo, conseguimos nos posicionar historicamente, embora ainda tenhamos que provar, constantemente, o porquê de ocuparmos outra posição; de escrevermos, de trabalharmos, de termos lugar de fala.

Assim como na sociedade, na literatura, as mulheres precisaram ocupar os espaços que até então eram inalcançáveis; lutar por direitos, a exemplo da alfabetização e da autoria de livros, que eram vistos como “coisa de homem”, como se o saber fosse estritamente masculino. Essa luta, necessária, é o que fez e faz nascer a cada dia, a importância do tal “grito”, do lugar de fala, da ocupação de territórios, não necessariamente físicos; para que a marca atemporal da segregação e do preconceito, seja também atemporal para o porvir das conquistas consolidadas e das que ainda precisam ocupar as páginas dos livros, da legislação e da existência feminina.

Entende-se nesta Dissertação que, pautadas pela literatura em suas mais diversas expressões, essas Academias são factuais, uma vez que atendem aos interesses de sua época; aos interesses de sua causa; o que de fato é a maior missão das Academias brasileiras, hoje.

2 AÇÕES EDUCATIVAS E LINGUAGEM

O presente capítulo, em um primeiro momento, contextualiza e relaciona as ações educativas entre e nas dimensões do conhecimento acadêmico-científico; e, estas mesmas ações educativas no seio da Educação, que possui em seu bojo, a Pedagogia e a Didática. Em um segundo momento, versa sobre a imersão que a linguagem produz no universo das ações educativas. Ou seja, vislumbrar-se-á a perspectiva, para além da presença da linguagem, no que se refere à sua relevância, centralidade e, sobretudo, sua imprescindibilidade para humanidade, como elemento motriz do processo de comunicação e interação humana; em todas as suas relações, experiências, vivências e percepções.

2.1 Ações educativas

Em observância às três dimensões do conhecimento acadêmico-científico de Severino (2007, p. 13), sendo a epistemológica, a metodológica e a técnica, há de ser considerado o seu caráter imprescindível e simultâneo, para o desenvolvimento das perspectivas de diretrizes práticas e sistêmicas desta Dissertação, bem como para o caráter educacional e didático das ações educativas. Dessa forma, a construção do conhecimento não deveria ser fragmentada, mas sim, enraizada nestas três dimensões, direcionando para um fazer científico complexo e completo. Entende-se por dimensão epistemológica, aquela que constitui o conhecimento como base fundante. Portanto, para este autor, o conhecimento é um processo de entendimento e explicação da realidade, tal qual uma reflexão filosófica da ciência. A dimensão metodológica se dá na perspectiva dos procedimentos a serem adotados, posteriores à fundamentação da ciência enquanto *locus*; e, por fim, a dimensão técnica que é operacional, de habilidades e competências, com foco na “implementação dos métodos de investigação científica” (id. ib. p. 14).

Assim, concatenadas, estas três dimensões legitimam e fundamentam a construção de conhecimento. Ora, não existe ação educativa por mera contemplação epistemológica; nem mesmo, partindo apenas do caráter operacional. A ação educativa, precisa, portanto, ser intencional e sistematizada, para que, calcada nesta tríplice científica, produza saberes tangíveis, por meio das investidas da teoria e da prática, indissociavelmente.

À luz das reflexões acerca das ações educativas no âmbito das Academias de Letras faz-se necessária a incursão, desde a etimologia, que apresente conceitos afetos à educação, em que estão imbricadas, a Pedagogia e a Didática. Em outras palavras, entendemos que, necessariamente, estão presentes, são partícipes da educação, em geral, e, conseqüentemente, das ações educativas, a Pedagogia e a Didática.

Educação para Abbagnano (2007, p. 305), do grego, *Paideia* e do latim *educatio*, trata da “transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto”. Para Brandão (2005, p. 8), “a educação envolve o poder, a riqueza e a troca de símbolos presentes em cada sociedade”. Libâneo (2002, p. 26) define a educação como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”.

Gadotti (2008, p. 02) explicita que “a educação é essencial na formação do cidadão tendo a escola como fator relevante para a construção do indivíduo e o conhecimento novo é resultado de um longo processo em construção do indivíduo”. Saviani (2009, p. 144) afirma que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Partindo do pressuposto macro que a educação dimensiona, surge a Pedagogia. A partir do entendimento de Libâneo (2004, p. 30),

a Pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e uma diretriz orientadora da ação educativa.

Etimologicamente, *pedos* + *goguein* do grego *paidagogos*, segundo Aranha (2006), estes eram escravos estrangeiros, cuidadores e mestres das crianças no contato com as primeiras letras e cultura da *polis* grega. Para Libâneo (2018, 22), a Pedagogia como ciência é “[...] como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade [...]”.

Nessa perspectiva, o conceito de *Didaskein*, de etimologia grega que significa - Didática - se faz presente na composição da tríade que fomenta o objeto de estudo, que são as ações educativas. Didática, no entendimento de Libâneo (2008, p. 236) refere-se à “mediação da aprendizagem feita pelo professor, aspecto que não tem recebido o tratamento devido nos cursos de formação docente”. Questiona Libâneo (2008, p. 237): “por que hoje os programas de didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos?” Para Candau (2009), a Didática é um domínio de conhecimento intrinsecamente conectado ao da Pedagogia. Para tanto, esta dicotomia entre teoria e prática, que permeia todo o processo educacional, compreende a didática como o elo que permite o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Gil (2005) explicita que a Didática é vista no processo de formação do professor da Educação Básica, como uma ferramenta que capacita o desempenho das atividades docentes. Na Educação Superior, portanto, por ser associada ao caráter da educação de adultos, a Didática é pouco mensurada. Todavia, o conceito amplo de Pedagogia engloba tanto a educação de crianças quanto de adultos. Desvelar este fato é, sobretudo, compreender que as três dimensões de Severino (2007) encontram-se desmembradas, haja vista que a epistemologia, a metodologia e a técnica não são observadas de forma intencional, na perspectiva da Didática no processo de ensino. Gil (2005) ainda destaca que a Didática, em seu conceito meramente instrumental, não atende às demandas sociais que necessitam de uma proposta que englobe a educação como elemento transformador da realidade, em que o educando é também um agente de mudança, exercendo assim, sua cidadania.

No entendimento de Gil (2005), a Didática, em seu tradicionalismo se resumiria à tipologia textual expositiva do professor, com fins na memorização dos conteúdos pelos alunos, e por fim, no rigor da verificação avaliativa do que foi aprendido ou não. Ainda segundo este autor, na abordagem interacionista há a presença do estudante como autor, tendo em vista o vislumbre sociocultural. Para Santos (2021), essa abordagem integra a percepção do interagir e colaborar enquanto palavras-chave incontornáveis na inovação educativa que objetivam subsidiar as novas formas de ensinar e aprender com base na trilogia que abarca a educação, as tecnologias e a inovação. Para ele, essa perspectiva busca o tom revolucionário e disruptivo de novas pedagogias para produção de conhecimento em consonância com as novas demandas.

Nesta seara, as ações educativas trazem à luz o melhor do potencial humano, não visando encaixotá-lo, ajustando-o à ordem social existente, conforme explicita Freire (2007). A Didática, portanto seria concebida na dialogicidade, em que Freire (2007, p. 22) postula que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou construção”. Por construção, se entende o processo dinâmico de educador e educando enquanto parceiros nos processos da educação escolar; nem superiores, nem inferiores uns aos outros; nem mesmo assumindo uma postura antagônica, mas, como parceiros de um processo que precisa instigar ambos. Assim como as Academias de Letras, ao longo da sua história no Brasil buscaram evidenciar suas ações educativas, a Didática pertence ao mesmo arcabouço na condição *sine qua non*, para que a educação seja garantida em excelência como um direito social e identitário.

Preto (2011) explicita que, no campo da dialogicidade, além de direito, educar é um desafio na era digital, uma vez que não se pode dissociar a educação da cultura nessa

produção coletiva. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer uma rede colaborativa de trocas, para que a educação seja de fato e de direito, plural e se pense esse processo no conceito de “educações”, também de forma plural no que tange às normativas da Língua Portuguesa. Para ele, as educações em suas mais variadas facetas podem produzir transformações na produção de conhecimento, tendo em vista o novo perfil populacional que se encontra mais engajado, do ponto de vista tecnológico e científico, em percursos que encaminham para o virtual, na conhecida sociedade da informação.

Para Morin (2006), o desafio é pensar em aulas que atendem às necessidades imediatistas, todavia com foco no contrato didático de proporcionar dinamicidade ao processo. Ao retomar Severino (2007), pode-se compreender a importância da tríade composta pelas dimensões do conhecimento acadêmico-científico: epistemológica, metodológica e técnica.

Por meio das ações educativas, de forma intencional, a linguagem seria a constituição motriz da integração e assimilação da língua, literatura e produção escrita – objeto de trabalho das Academias de Letras, objetivando a inserção de atividades na perspectiva da teoria do agir comunicativo, de Habermas (1983), em consonância com o entendimento de Longhi (2005). Trevisol (2010) explica que a ação educativa se dá no contexto de viabilização da linguagem que reflete as interações sociais e educacionais, em um processo de argumentação e criatividade.

Para Bellotto (2002), as ações educativas representam formas tangíveis de aproximar estudantes do processo de conhecimento e valorização local com vistas à preservação da identidade e memória dos povos. Segundo esta autora, a ação educativa deve estar aliada ao tratamento documental e histórico local.

No primeiro caso, cabe aos arquivos, difundir e divulgar seus fundos documentais, garantir os registros dos direitos dos cidadãos, conservar e fazer respeitar o patrimônio documental. No segundo, cabe às escolas proporcionar e enriquecer o processo de aprendizagem do conjunto das ciências sociais através do contato com as fontes documentais, suscitar a reflexão e despertar o sentido crítico dos alunos por meio da aproximação com a realidade mais imediata através dos documentos conservados nos arquivos (id. ib., p. 18).

A autora, acima citada, ainda reforça apresentando exemplos concretos de ações educativas desenvolvidas de interesse da comunidade, objetivando promover, a aproximação intelectual e afetiva dos alunos por meio de produção documental, seja por meio de oficinas de leitura, representação teatral, elaboração de *Podcasts*, escrita colaborativa, declamação de poesia, mesas redondas com autores, eventos de lançamento de livros, concursos culturais,

dentre outras ferramentas. Corroborando, Souza [s.d.] reforça que “ação educativa é o conjunto de técnicas e metodologias que permitem aos alunos aprenderem sobre algum assunto e desenvolverem habilidades, tornando-se, dessa forma, uma ação técnica”. Consoante a este conceito, as ações educativas possuem uma divisão que determina o seu campo de atuação, intencionalidade e estratégias.

Para Gohn (2005, p. 91), as ações educativas podem ser divididas em básicas e regulares; ou seja, é uma “atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças”. A autora ainda explicita que as ações básicas, também conhecidas como não formais são compostas por atividades como oficinas, palestras, cursos; ao passo que, as regulares, envoltas na perspectiva formal, correspondem às ações desenvolvidas nos espaços formais de aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto na Pós-Graduação, por exemplo. Outrossim, as regulares estão imbricadas na seara da educação formal e no desenvolvimento de aulas que, na maioria das vezes, ocorre dentro de uma sala, por meio de livros didáticos, lousa e caderno, organizada por meio de uma determinada sequência escolar.

Martins (2017) destaca a matriz 5W2H, que se trata de uma ferramenta para o planejamento de ações tanto básicas como regulares. Com base nessa matriz é possível elaborar de forma técnica, o planejamento necessário para implementação das ações tendo como mote, pilares fundantes, com vistas ao êxito nos objetivos propostos em cada ação. A ideia é a construção de ações que se embasem na resposta de cinco questões: o quê?; quem?; onde?; quando?; e, por quê?. Em consonância com os pressupostos de Souza [s.d.], uma ação educativa intencional é também técnica. Assim, a construção das etapas supracitadas, por meio das respostas obtidas a partir dos questionamentos pode conceber a qualidade e eficácia da ação educativa, seja qual modalidade será aplicada – básica ou regular. Esta ferramenta, de acordo com Osborn (1957) pode ainda ser potencializada por meio do *brainstorming* - tempestade cerebral – método desenvolvido nos Estados Unidos pelo publicitário Alex Osborn, em 1957, onde os focos são a resolução de problemas, desenvolvimento de ideias e reunião de informações por meio da capacidade criativa que é por si só, movida pela linguagem.

Na seara específica das ações educativas básicas que constituem o arcabouço desta investigação, os participantes da ação educativa possuem liberdade de expressão sem constrangimento ou medo de errar ao expor suas concepções acerca das temáticas abordadas em cada atividade. Para Gohn (1995), isso possibilita que o condutor da ação educativa possa

verificar as informações prévias dos participantes e, a partir daí, propor intervenções, sempre dando voz àqueles que também são responsáveis pela construção da aprendizagem.

É importante ainda ressaltar que, em Gohn (2005), encontramos um aspecto fundante da ação educativa básica, que para esta autora, é o fator de que a ação educativa precisa compor um “conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presenciais ou à distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com alguma forma de avaliação” (id. ib., p. 93). Para efeitos práticos, as ações educativas básicas podem ir desde aos cursos, oficinas até ao lançamento de livros, palestras, bate-papos literários, em que há um processo intencional instrutivo e a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo.

Para Kant (1996), as ações educativas precisam extrapolar as ações técnicas e estimular a busca pela autonomia e emancipação. Para tanto, Immanuel Kant, em sua obra “Sobre a Pedagogia”, a ação educativa objetiva a formação de sujeitos autônomos, que não seja fundamentada apenas em um mecanicismo e nem apenas na razão pura, mas em princípios (*a priori*) e pela experiência (*a posteriori*). Morin (2001, p. 273) corrobora com os pressupostos de Immanuel Kant, sobretudo em relação à Literatura enquanto “preparação para tornar-se pessoa” em consonância com a sua dimensão educativa. Nessa perspectiva, além da imersão técnica da ação educativa, ela poderia desenvolver uma epistemologia do pensar para a emoção, para a sensibilidade, para o “homem em sua universalidade” (id. ib., p. 279). A ação educativa, portanto poderia atender a essas duas perspectivas: tanto a técnica quanto a imaterial, tendo o conhecimento como um bem que não pode ser negado à condição humana. É neste caminho que as Academias de Letras, em suas ações educativas, em sua maioria, básicas, fomentam a agregação cultural que traz à luz a transcendência em relação ao pensamento e à linguagem, uma vez que “as palavras carregam o futuro” (id. ib., p. 290).

Para Freire (1996, p. 15), “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Ora, se a ação educativa nesta perspectiva é vista também como subjetiva, quais seriam os mecanismos para mensurar os seus resultados, já que vivemos em uma sociedade cartesiana? Morin (2001) explicita que, no campo da cultura, por exemplo, os resultados de uma sociedade alimentada é aquela que não tem sua consciência privada de imaginação; que concebe a possibilidade de leituras diferentes sobre os mesmos prismas; que se permite ler ou ouvir uma poesia para se sensibilizar e se humanizar e, não meramente, para produzir algum resultado imediato.

2.2 Língua e Linguagem

Este subitem faz uma breve abordagem da língua e da linguagem, por entendermos a centralidade destas na implementação das ações educativas, como já anunciado na introdução deste texto.

Saussure (1997) compreende a língua como um sistema de signos que se organiza gramaticalmente com base no movimento da linguagem; essa articulação, portanto facilitaria a compreensão do mundo. No entendimento de Gomes (2011, p. 64), “os seres humanos usam a língua para se comunicar, viver em sociedade e com ela se relacionar”. Ilari e Basso (2011) corroboram trazendo a personificação da língua como um organismo vivo, em constante evolução e passível de adequação ao ambiente, contexto.

Segundo Saussure (1997, p. 16), “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. A reflexão posta, portanto é que para a sociolinguística, a língua é ferramenta social. Para Labov (2008), para uma melhor compreensão da língua faz-se necessária a reflexão acerca das relações da língua e suas modificações na sociedade de acordo com o tempo. Ilustra-se, assim, um cenário de que se faz necessário o embate e combate acerca da não existência de uma língua uniforme, uma vez que o português falado no Brasil, embora na visão tradicional seja esse sequencial mecânico, precisa ser visto como um “camaleão” que adentra contextos e espaços de fala díspares.

Em oposição aos gramáticos, historiadores e escritores que acreditam ser a língua algo linear, Saussure (1997) e Bagno (1999) apresentam variações comuns que podem permear não somente a Língua Portuguesa, mas qualquer outra, como as variações diacrônica (ocorrem no decorrer do tempo, a exemplo das gírias, formação de pronomes), diatópica (ocorre em diferentes espaços geográficos, a exemplo do português brasileiro e o português de Portugal, bem como dos dialetos acentuados em estados interioranos), diastrática (referente aos extratos sociais, a exemplo da fala entre um adolescente com gírias e um adulto, mais formal) e diamésica (inerente às diferenças da língua falada e escrita). Em suma, segundo Ilari e Basso (2011, p. 175), as variedades linguísticas apresentam-se em diversos momentos como, “português subpadrão” ou “português substandard”. Nessa perspectiva, Ramos (2011) traz à luz um pressuposto importante acerca dessa padronização linguística, assim como no entendimento de Bagno (1998, p. 09), em que “a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta”.

Pensar a língua somente na perspectiva da Gramática Normativa é como, analiticamente, reduzir a Literatura ao ensino esquemático das escolas literárias e não

percebê-la como um conjunto histórico-cultural que permite o acesso às mais variadas formas de vivência, expressão e existência. Ilari e Basso (2011, p. 177) explicam que é de suma importância evitar que se abra “uma lacuna para o ensino linguístico e para as propostas oficiais de ensino de língua, onde o cidadão deixa de assegurar seus direitos linguísticos e construir sua cidadania”.

No entendimento de Sapir (1929, p. 08), “a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos”. Já para Hall (2016, p. 158), “linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados.” Chomsky (1957, p. 13) define em conjunto, língua e linguagem da seguinte maneira: “Língua(gem) como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.” Para Lyons (1987, p. 07),

A linguagem e as línguas podem ser consideradas sob pelo menos dois outros enfoques. Um deles, associado à distinção terminológica estabelecida por Chomsky entre ‘competência e desempenho’; o outro com respeito à distinção um pouco diferente, estabelecida no início do século por Ferdinand Saussure, em francês, entre ‘langue’ e ‘parole’ (grifos do autor).

Diante de todas as definições apresentadas, fato é que o trabalho com a língua estabelece relação direta com a linguagem. É um caminho reflexivo que cada ser humano precisaria percorrer para compreender o objeto central da sua existência, tendo em vista que esse suporte que a linguagem fornece é de suma importância para a sua atuação social e humana. Travaglia (2003) atribui essa diferença entre língua e linguagem ao processo de ensino e aprendizagem, na relação entre professor e estudante, uma vez que conceber a linguagem como uma postura social é tão importante quanto compreender a normatização da língua materna. Antunes (2004) corrobora no sentido de explicitar que o ensino de Língua Portuguesa eficaz precisaria englobar aspectos teóricos tanto da linguística quanto de textos, embasar-se na leitura e na escrita e, sobretudo na interação e funcionalidade da língua.

Segundo Faraco e Tezza (2003, p. 29), “dominar a língua é também um modo de nos defendermos dos que a dominam e têm os meios de comunicação na mão”. Para Koch (2002, p. 159), a significação profunda de um texto se dá com o confronto, com a reconstrução e com a sua reinvenção. Ou seja, parte-se do pressuposto da atitude crítica como fomento para a análise da realidade social e para a leitura de mundo, sendo “a princípio, o seu mundo, mas daí em diante e paulatinamente, todos os mundos possíveis”. De forma similar, Freire (1984, p. 11) discute que “a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra”. Ou seja, conceber a

linguagem como marco que institui a presença da língua como mecanismo normatizado de comunicação.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1984, p. 11)

Nesta perspectiva, Bakhtin (1929) reforça que a essência da língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. A língua é viva e perpassa toda uma evolução histórica que parte do pressuposto da comunicação de ordem coletiva. Para Mattoso Câmara (1977, p. 39), “a linguagem é a faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais, chamado língua, que os organiza numa representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior”. Dessa forma, o autor conceitua a linguagem verbal em sua função representativa da oralidade; ao passo que a linguagem não verbal seria o inverso: uma manifestação não oralizada; ou seja, poderia ser representada por meio da comunicação visual, assim como a fotografia, a pintura, os gestos, os códigos sonoros, por exemplo.

Por meio do entendimento de Bakhtin (1929) foi possível pensar de forma pragmática na seara da filosofia da linguagem, em que a língua seja disponibilizada como interface com as demais disciplinas, sendo este fenômeno, constituição direta da vida humana. Morin (2001) apresenta essa perspectiva quando aborda a necessidade da religação dos saberes, tendo, sobretudo na língua e na literatura o fulcro para redefinição de espaços nos quais os fenômenos sociais possam ser debatidos.

De acordo com Dutra (2004, p. 24), a linguagem, ferramenta de origem universal, de tamanho imensurável, usada com intencionalidade, potencializa a aproximação do leitor com o mundo ao seu redor, permitindo uma relação com o objeto que vai desde a admiração, apreciação até se sentir partícipe daquilo que lê. Lembrando que essa leitura não é estática; não de meros objetos, mas, de fato, uma leitura de mundo. Para este autor, “ser hoje um usuário da língua é ser alguém que compreenda essa intencionalidade a serviço de um interesse. Assim, é perceptível que todo ato comunicativo por meio da linguagem é dotado de um fator de textualidade” (id. ib., p. 24).

Não menos importante e atual, a linguagem digital no percurso das ‘educações’ propostas por Pretto (2011) encontra síntese em Rojo (2012), quando constituímos o fato de que consultamos nossa agenda eletrônica, enviamos e-mails, mensagens instantâneas, acessamos virtualmente inúmeras funções bancárias, realizamos chamadas de vídeo,

ministramos aulas, lemos textos, atribuímos notas e namoramos; são muitas as funcionalidades dessa linguagem.

Espera-se, na educação escolar, que o estudante consiga acessar e processar informações escritas para a resolução de demandas cotidianas. Quantas demandas cotidianas estão permeadas na linguagem digital? É importante, portanto propor que ela ganhe visibilidade e tenha espaço, sobretudo em ambientes outrora não submersos nessa vertente de comunicação; como é o caso das Academias de Letras que costumam priorizar a expressão da linguagem dita mais tradicional.

Os dígitos e simbologias que essa linguagem apresenta podem substituir uma emoção vivenciada por um simples *emoji*. A mistura da oralidade e da escrita com esses signos não verbais constitui a linguagem digital enquanto a junção de palavras, dígitos e simbologias para facilitar a produção do discurso no ambiente virtual e plataformas digitais que englobam competências como a leitura, a escrita e a interpretação de termos específicos.

Lévy (1999) apresenta alguns elementos da literacia digital como essenciais a esse contexto de inserção como fundantes nesse processo de constructo do discurso, tais como os vieses culturais, cognitivos, construtivos, comunicativos, de confiabilidade, criatividade, criticidade e cívicos. São inegáveis as mudanças que as inovações tecnológicas vêm promovendo; a linguagem digital inaugura uma possibilidade de interação humana de modo a romper as fronteiras do tradicional que não logrou êxito em sua principal função: a de democratizar o acesso de todos aos bens sociais comuns, sendo um deles, que deveria ser inalienável que é o acesso à leitura.

Para Rojo (2012, p. 98), o letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrimo contextos sociais”. O exemplo da inserção do uso de *Qr Codes* para democratizar o acesso aos materiais culturais é uma proposta mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que possibilita alcançar a democratização do acesso aos livros de forma mais prática, simples e também eficaz. É um processo irreversível de transformações que vêm modificando as relações sociais de forma a direcionar a utilização funcional da tecnologia no acesso à leitura e à escrita.

Para Castells (1999), romper com os paradigmas do embate e conflito entre gerações com letramentos díspares é urgente para que os modos de ler e escrever ultrapassem os conceitos das “mentes tipográficas” e “mentes em rede”. Tanto pode ser satisfatório, prazeroso e útil o livro impresso quanto o seu acesso digital. É uma das funções, portanto das Academias de Letras do século XXI, envoltas na linguagem em rede possibilitar um

pensamento mais crítico e libertador que vise ressignificar a tipografia tradicional, de modo a vislumbrar novas possibilidades de existência de leitores e autores; em suas ações educativas, nos espaços escolares, essa interferência e sugestão podem impactar positivamente no processo de reconhecimento dessa nova geração, como pertencentes ao espectro da cultura e da arte, antes negados pela falsa sensação de desajuste aos moldes e padronizações que são apregoados socialmente; desenvolvendo, assim, a sensação de pertencimento e autoria daqueles que serão o mote para novas construções sociais.

Outro aspecto motriz a ser considerado em relação à linguagem é a sua modalidade oral, uma vez que as aulas de língua materna estão com foco no normativismo das gramáticas tradicionais, que tendem a desprezar o registro oral. Tal fator acaba por negar a natureza sociológica da língua enquanto movimento natural de vivências e trocas. De acordo com Dutra (2004, p. 25), “o homem moderno comunica-se frequente e, simultaneamente, através do telefone, secretárias eletrônicas, internet, etc., isto prova que a tecnologia também está a serviço da comunicação oral e escrita”. A oralidade, portanto, também é uma prática discursiva assim como a leitura e a escrita. Rojo e Cordeiro (2004, p. 36) explicitam que “o oral não existe, existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade”.

Segundo AVL (2019), fato é que, até as mais tradicionais Academias de Letras do Brasil têm buscado recursos para abranger a oralidade enquanto prática do discurso, por meio dos *podcasts*, entrevistas, bate-papos. Não se finca mais a base somente no arquétipo da escrita, uma vez que outros espaços precisam ser preenchidos. Para Fávero (2000), a linguagem oral precisa ser trabalhada para que a formação seja realizada com base em variadas situações sociais e desmistificando a ideia de que o oral não precisa ser ensinado porque é aprendido naturalmente. Corroborando, Rojo e Cordeiro (2004, p. 39) explicitam que,

[...] postulamos que a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas nas quais possam intervir certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis a atividade consciente.

Enraizada de seu dialogismo, a linguagem humana, sobretudo na oralidade necessita da interação. Marcuschi (2008, p. 15) explicita que a entrevista, enquanto gênero textual oral, “constitui-se num lugar privilegiado de interrelacionamento humano”. Este espaço para o falar e para ouvir é elemento crucial nas relações que se estabelecem entre as ações educativas e as Academias de Letras, uma vez que o discurso possibilita a promoção de diálogos, onde o

senso crítico e social pode ser trabalhado. Segundo Castilho (2006, p. 14), “na sua maioria, os tipos de entrevista vão além da interação eu – tu, pois o ouvinte, telespectador, leitor vão influenciar indiretamente a função do entrevistador e entrevistado”.

Este fator acaba por posicionar a linguagem como elo constitutivo entre as ações educativas, a oralidade e, posteriormente, com seu caráter social interventivo, tal qual propõe Abbagnano (1999), onde, do ponto de vista filosófico, dentre as suas quatro soluções fundamentais para a problemática da intersubjetividade da linguagem, se destaca para o estudo de caso proposto nesta Dissertação, a linguagem como intervenção. Nessa perspectiva, a linguagem não seria mero acessório, mas poderia ser vista como prática política, em seu sentido mais amplo, como elemento de intervenção e debate.

Para Naffah Neto (1998, p. 53), “o sujeito vai buscar no mundo ressonâncias suas, uma vez que, como o afirma é real aquilo que nos toca em nossos interesses”. Este autor compreende que uma dupla função da linguagem: de representação e intervenção no mundo, como elementos cruzados e constituintes para o “tornar real”, “face à produção de subjetividade e à articulação entre o sujeito e o mundo” (id. ib., p. 53). Para este autor, tanto a leitura quanto a interpretação possuem a capacidade de estabelecer um processo dialógico intersubjetivo e social, em oposição à herança cartesiana e fragmentada do ensino da língua somente com finalidade conteudista. Arendt (2000) destaca que é importante ressaltar que os diálogos, os discursos, as leituras e nossa interferência sobre o mundo não é neutra. Sempre há uma intencionalidade e possibilidades de extrapolar as limitações do “ler o mundo”. Nessa perspectiva, a história da humanidade se entrelaça com os registros que fazemos do mundo, seja por meio das artes, da leitura, dos textos literários em seus mais variados gêneros, sejam eles orais ou escritos. Ou seja, no mesmo entendimento, para Pocock (2003, p. 23) “é possível entendermos a língua como elemento político, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido pelos seus contemporâneos”.

Por fim, Austin (1990) explicita que os materiais produzidos, tais como os clássicos da literatura, filosofia e política, explicitam resultados de discussões de seu tempo e não são materiais a-históricos e atemporais, sem intencionalidade. Além de pensar a leitura como deleite intelectual, faz-se necessário pensá-la, ainda, enquanto objeto de intervenção política e social, diante das tratativas e discussões do nosso momento histórico. Para ele, é verdadeira a máxima de Wittgenstein (1889-1951), de que as palavras só adquirem significado no fluxo da vida e a sua função só pode ser materialmente definida por meio do seu uso, nas interlocuções.

Chauí (2000) traz à luz a perspectiva filosófica da Grécia Antiga sobre o entendimento de Platão (428/427 a.C.- 347 a.C) acerca da linguagem – *pharmakon* - enquanto remédio, veneno e cosmético. Enquanto remédio, a linguagem estabelece um elo com o conhecimento, por meio da comunicação e do diálogo, afastando as mazelas, as doenças e a ignorância; enquanto veneno pode ocasionar resultado inverso ao supracitado, quando por meio da sedução das palavras, as pessoas tendem a acreditar, sem mensurar possíveis falhas no discurso; e, enquanto cosmético, pode vir a maquiagem com intuito de ocultar seus verdadeiros desejos. Portanto, a linguagem tanto pode vir a trazer luz quanto mergulhar às trevas, dependendo do uso que fazemos dela. Exemplo disso é a palavra Mito, do grego *Mythos* que significa narrativa e, portanto, linguagem. Percebe-se a força da linguagem enquanto propulsora de Histórias e Estórias na organização da interpretação da realidade; atualmente, o termo *Fake News* é largamente utilizado para reverberar o uso inequívoco e inadequado da linguagem, tanto como cosmético quanto como sedução, afastando-se do seu poder enquanto remédio. De acordo com Chauí (2000), a linguagem possui esse poder mítico e místico de reunir o sagrado e o profano por meio do *Logos*, que se constitui em torno da tríade: fala/palavra, pensamento/ideia e realidade/ser.

Conforme o entendimento de Japiassú (1986), acerca da epistemologia histórica de Gaston Bachelard (1884-1962), é mister ressaltar que Bachelard postula acerca da imprescindibilidade da filosofia, da arte e da literatura, no que tange à imaginação criadora – inerente à existência humana e social. Traz à luz, ainda, a epistemologia enquanto significação cultural e como reflexão de lugar e dos limites do conhecimento científico. Em sua dupla vertente, sendo a primeira científica e a segunda poética, Bachelard considera a importância de o conhecimento deixar de ser meramente contemplativo e adentrar o universo da operação – tornar-se operativo, de modo que possamos agir sobre o mundo e transformá-lo. Outrossim, tendo como base o pressuposto deste autor, de ruptura com o *cogito* cartesiano para dar espaço ao *cogitamus*, Japiassú (1986), em seus escritos, entende que o processo educativo é uma via de mão dupla, em que o mestre é também aluno; e, sobretudo, no qual as funções sociais se ajustem de modo a conceber que a sociedade precisa ser feita para a escola, assim como a escola precisa ser feita para a sociedade, em condição *sine qua non*.

A poesia, nesse sentido, em contraposição ao pensamento racional abarca perspectivas de necessidade do “eu”, do instante, do sonho. Para Japiassú (1986, p. 74), “ela é o poder constitutivo radical que nos afirma como sujeitos e os fenômenos como objetos”. Ela traz, portanto, a consciência de si e do outro; a consciência do mundo e o retorno ao “eu” simbólico, constituinte do sujeito-cidadão. Em Bachelard explicita-se a criatividade enquanto

imagem criadora de pensamentos; portanto, causa e não efeito, enquanto elemento anterior à memória e como característica, a energia motriz de protagonizar ações. Em suma, sob o prisma de Japiassú (1986, p. 77) acerca da epistemologia de Bachelard na seara poética, “o mundo deixa de ser opaco, quando olhado pelo poeta”. Este olhar suscita fome, estado de apetite e essa “fome nossa de cada dia nos dai hoje” (id. ib., p. 77) deve permear a própria condição de existência humana para que as interpretações e a leitura de mundo, proposta por Paulo Freire, não sejam redutoras da realidade, mas que possam expandir o próprio fenômeno da vida; o próprio fenômeno do existir, do ser e do agir.

Em consonância com o objeto desta Dissertação há a presença fundante da obra de Bachelard, enquanto fenomenólogo que, assim como Husserl, entendia a fenomenologia como o retorno às coisas, em que na seara criativa, artística, expressa, sobretudo, a densidade do ser e a poesia que existe no humano. Essa retomada do humano enquanto humano é uma das vertentes de Bachelard, pois a sua epistemologia evoca a retomada pelo saber de essência, do que somos. A incursão fenomenológica, nessa perspectiva, traz à luz a concepção nietzschiana de que a ciência não é imortal e imaculada. Ela, por sua vez, precisa ser revolvida sempre que necessário para o firmamento de novos pressupostos que, posteriormente, serão refutados para dar espaço a outros, em uma construção cíclica. O tato fenomenológico com o objeto, a fim de promover ação e interação com as demandas do mundo, é uma perspectiva social que pode possibilitar o estabelecimento do elo entre ciência e sociedade com a finalidade de estreitar os caminhos para o atendimento às necessidades das mazelas e lacunas sociais.

No próximo capítulo será possível visualizar as nuances expostas no decorrer desta Dissertação de forma mais prática, objetiva e palpável, uma vez que a construção metodológica define a estrutura medular dos percursos necessários para concatenação de ideias que englobam desde as considerações da literatura disponível e utilizada ao longo da escrita até as estratégias que permitem contemplar os resultados expostos; traça-se, assim, o caminho e como este foi percorrido. Cumpre esclarecer que esta etapa faz parte de uma investigação acadêmico-científica e possibilita a apresentação robusta da pesquisa realizada, com vistas à orientação para engrenagem de novas pesquisas, levando em consideração a relevância e ineditismo do estudo em foco.

3 METODOLOGIA E CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os conceitos, entendimentos e procedimentos metodológicos motrizes para a construção desta pesquisa, bem como as ferramentas necessárias para condução das etapas da pesquisa. Outrossim, é apresentado um panorama do contexto da Academia Valparaense de Letras – AVL, da escola-campo, juntamente com as ações educativas que são desenvolvidas no âmbito desta Instituição.

Bogdan e Biklen (1994) lembram que as questões metodológicas vêm imbricadas de aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos. Para tanto, faz-se necessário explicitar que estes fatores constituem a nossa forma de ver o mundo, bem como com o lugar socioeconômico que ocupamos; ambos precisam estar em consonância com as exigências do objeto e do objetivo proposto no estudo. Assim, a abordagem metodológica adotada evidencia a complexidade dos fenômenos, na perspectiva da fenomenologia como afiliação teórico-metodológica, que no entendimento destes autores, “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (id. ib., p. 11). Estes autores lembram ainda que “o termo qualitativo agrupa genericamente, variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns” (id. ib., p. 17).

3.1 Metodologia

Na perspectiva deste estudo, o método, do grego *methodos* = *meta* (pelo, através) + *hodos* (caminho) é entendido como diretriz de ação e descreve percursos para o trilhar metodológico, que é estrutural no percurso da ação educativa. Já a metodologia, do latim *methodus*, se refere à meditação entre os métodos disponíveis para um estudo. No entendimento de Fachin (2001), o método refere-se a um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar os resultados. Corroborando, Cervo e Bervian (2002) explicam que o método não substitui o talento ou inteligência do cientista, pois tem seus limites e não ensina a encontrar as grandes hipóteses, as ideias novas e fecundas, que dependem do gênio e da reflexão do cientista. Marconi e Lakatos (2003, p. 83) definem o método científico como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

De acordo com Collins e Hussey (2005), é comum buscar semelhantes conceitos entre método e metodologia, todavia para alguns autores eles se diferem em alguns pontos. Para Taylor e Bogdan (1998), a metodologia trata de forma global o processo de pesquisa, desde a base teórica até a coleta e análise de dados que se enveredam conforme os pressupostos, interesses e intenções do pesquisador.

As tratativas desenvolvidas ao longo da pesquisa buscaram ilustrar, compreender e interpretar o fenômeno das ações educativas no seio das Academias de Letras. O mote para essa construção se deu com a indagação: quais ações educativas as Academias de Letras desenvolvem, como estas ações são implementadas e o que representam na educação escolar?

O percurso metodológico se deu na perspectiva da pesquisa qualitativa, inserida na modalidade de estudo de caso, sendo este, único incorporado, tendo como técnica de pesquisa, a observação e entrevistas semiestruturadas, com pressuposto firmado nos conceitos e entendimentos a partir de Severino (2007) e Moreira (2002). Outrossim, foram trabalhados conceitos-chave no sentido de refletir, em nível científico, acerca do método e metodologia, pesquisa e investigação, a partir de Severino (2007), Moreira (2002), Abbagnano (2007) e Japiassú (2001), entre outros.

Outrossim, naturalmente, foi utilizado o método dedutivo, na perspectiva da revisão bibliográfica como procedimento metodológico de levantamento de dados. Gil (2011, p. 9) explica que, “o método dedutivo parte de princípios reconhecidos como os verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”. O levantamento bibliográfico foi elemento medular, a partir do qual o arcabouço teórico se estabeleceu. Para Gil (1989, p. 71), “as fontes bibliográficas são substratos teóricos para a produção de novos conhecimentos”.

No entendimento de Severino (2007, p. 122), a abordagem qualitativa é basilar para qualquer trabalho científico, iniciando a partir da consulta bibliográfica. Para este autor, o estudo de caso é um dos tipos mais relevantes nessa perspectiva que analisa um dado de forma profunda, particular, objetiva e coerente. Corroborando, Triviños (1987, p. 133) explica que essa “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Para tanto, por se tratar de um caso específico, este precisa ser relevante, uma vez que servirá de parâmetro para outros que surgirem posteriormente. Ainda de acordo com este autor, “o estudo de caso, determina duas circunstâncias: a natureza e a abrangência da unidade, que pode ser um sujeito ou um grupo” (id. ib., p. 133).

Severino (2014, p. 274) anuncia o estudo de caso como abordagem qualitativa e explicita que, quando se fala em pesquisa quantitativa ou qualitativa,

[...] não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se em abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas [...]

Retomando Severino (2007, p. 121), o estudo de caso se concentra em um caso particular, que deve ser representativo, para poder “fundamentar uma generalização em situações análogas, autorizando inferências.” Dessa forma, faz-se necessário que se tenha maior proximidade da realidade observada, para que o resultado obtido seja registrado em forma de relatórios qualificados, de forma precisa, clara e real, com vistas a contribuir para a resolução de problemas semelhantes.

Yin (2001, p.61) apresenta quatro tipos básicos de estudo de caso: (a) projetos de caso único holístico – unidade única de análise e único caso; (b) projetos de caso único incorporado – unidades múltiplas de análise e único caso; (c) projetos de casos múltiplos holísticos – unidade única de análise e múltiplos casos; e, (d) projetos de casos múltiplos incorporados – unidades múltiplas de análise e múltiplos casos. Entende-se na perspectiva dessa pesquisa que o melhor enquadramento a ser direcionado seria o citado na letra b, que contempla um estudo incorporado (Academia Valparaense de Letras – AVL e Escola Municipal Clarice Lispector), sendo as unidades múltiplas que compõem um único caso na vertente das ações educativas. Para tanto, Yin (2001, p. 61) considera que “estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projetos diferentes e que, mesmo dentro desses dois tipos, possam existir unidades unitárias ou múltiplas de análise”. Nessa perspectiva, um estudo de caso único pode envolver uma ou mais unidades de análise, sendo subdividido em holístico (uma unidade) ou incorporado (unidades múltiplas).

A escolha pelo estudo incorporado se deu em detrimento do fenômeno de pesquisa, uma vez que no projeto incorporado, segundo Duarte e Barros (2006, p. 227), se englobam subunidades de análise, como no caso em que a Escola Municipal Clarice Lispector fora inserida para que se pudesse compreender a perspectiva além dos agentes que promovem as ações educativas, extrapolando para a investigação daqueles que as recebem. Outrossim, vale ressaltar que o nome da Escola Municipal elencada é fictício, bem como todos os nomes dos entrevistados desta Unidade e também da Academia Valparaense de Letras, com vistas à preservação das identidades e foco no fenômeno em si.

Em consonância com Yin (2001) e atendendo aos quesitos, o caso da Academia Valparaense de Letras - AVL, na perspectiva da presente pesquisa, enquanto unidade de análise contribuiu para verificação de ocorrência dos eventos de ações educativas realizadas nesse âmbito. Para tanto, as entrevistas semiestruturadas precisam, segundo Triviños (1987),

dar atenção à formulação de perguntas para fomentar o tema a ser investigado. O autor ainda explica que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (id. ib., p. 146).

No entendimento de Yin (2009), o estudo de caso possibilita explorar e analisar unidades sociais complexas, com variáveis inter-relacionadas. Para tanto, exige-se do pesquisador o levantamento de uma gama de informações para compreensão do contexto de inserção do caso, bem como das relações mantidas nesse âmbito. Este autor defende a lógica de que no estudo de caso há uma experimentação que não pretende apresentar generalizações estatísticas, mas tão somente analíticas, no intuito de confirmar ou refutar as premissas teóricas.

Corroborando, Stake (1998, 2006) explicita que o estudo de caso não é um método, mas uma escolha que deriva do interesse em estudar casos individuais com o mecanismo interpretativista em sua complexidade e lógica indutiva que permite a compreensão dos processos sociais.

Retomando Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa completa, uma vez que vai além de outras técnicas e abordagens; por vezes é confundida com a etnografia, observação participante e outras abordagens qualitativas em geral. Todavia, trata-se de um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto e está ancorado no modelo hipotético-dedutivo para orientação da coleta e análise de dados. Este autor ainda anuncia que o estudo de caso é preferível quando a questão de pesquisa envolve a efetivação de determinado fenômeno ou o porquê de ele ser de determinada maneira e não de outra. Portanto, no caso específico desta pesquisa, o estudo de caso apresenta a classificação de duas unidades de análise e único caso, sendo assim, um estudo de caso único incorporado, com base descritiva e exploratória de cunho instantâneo, tendo como pressuposto, um período de tempo definido.

Segundo Thomas (2011), outro fator importante é a consideração dos sujeitos da pesquisa, que neste caso específico, será o sujeito local, quando o caso é definido a partir do conhecimento ou familiaridade do pesquisador. De forma convergente, Yin (2001) considera que o estudo de caso é mais indicado para responder questões de pesquisa do tipo “como” e “por quê”, que têm caráter explanatório.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores supracitados, se dá no sentido de que o objetivo da pesquisa deve ser alcançado por meio de perguntas básicas e direcionadas.

Nessa perspectiva, o embasamento na vertente fenomenológica objetiva atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Portanto, as perguntas descritivas permitem conceber os significados dos comportamentos em determinados meios culturais.

Nesse sentido, buscamos dar voz aos entrevistados e, por meio dessas vozes, compreendermos como as ações educativas são planejadas e implementadas pelas Academias de Letras no subsídio da educação escolar, no contexto da Academia Valparaense de Letras (AVL), delimitação deste estudo. A perspectiva adotada foi a de Rosa e Arnoldi (2008), uma vez que entendemos que a entrevista não deve se restringir à conversação, mas se trata, sobretudo “de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório leva o informante a discorrer temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (id. ib., p. 17). As questões formuladas encontraram flexibilidade para que a conversa entre pesquisadora e participantes fosse o mais próximo do natural, todavia com foco no embasamento teórico e no objetivo da questão do estudo, o que gerou como reação, a condução com ênfase nos detalhes relatados pelas falas dos participantes.

No tocante ao objeto de estudo, bem como aos objetivos elencados, a pesquisa embasa-se no trilhar metodológico da fenomenologia como afiliação teórico-metodológica, enquanto mecanismo propulsor do contato com o conteúdo da vivência pré-reflexiva acerca das ações educativas na abordagem fenomenológica.

De acordo com os escritos de Aranha e Martins (2003), a Fenomenologia surgiu no final do século XIX, por meio de Franz Brentano com alinhamento basilar às ideias de Husserl (1859-1958), postuladas na noção de intencionalidade em superação às concepções racionais e empiristas do século XVII. Portanto, “a fenomenologia pretende realizar a superação da dicotomia razão-experiência no processo de conhecimento, afirmando que toda consciência é intencional” (id. ib., p. 123). Nessa perspectiva, não há objeto em si, uma vez que o objeto só existe a partir do significado que o sujeito lhe atribui; a fenomenologia concebe o homem e o mundo de forma indissociável.

Para Aranha e Martins (2003), o conceito de fenômeno, de origem grega, é de suma importância, uma vez que anuncia que “o fenômeno é o que aparece”; é, portanto, uma indagação acerca da realidade por meio de perspectivas variadas. Para tanto, “o Conhecer é ilimitado, vasto e amplo, envolvendo as intencionalidades cognitivas, afetivas e práticas” (Aranha e Martins, p. 123). Neste conceito não se buscam objetivos vazios, nem abstratos pautados meramente na explicação, mas sim no aspecto descritivo da realidade, que se dá na experiência daquele que vive numa dada situação concreta. No entendimento das autoras, “a fenomenologia seria uma filosofia da vivência” (id. ib., p. 123).

Em nível de procedimentos de pesquisa foram elaborados dois roteiros para investigação, sendo que o primeiro (A) atendeu os Imortais da Academia Valparaisense de Letras, bem como o roteiro (B) foi disponibilizado no âmbito da Escola Municipal Clarice Lispector. A identidade dos entrevistados não é revelada e eles são identificados nesta pesquisa por símbolos alfabéticos. Outrossim, em atendimento ao viés documental, os roteiros gravados serão guardados por cinco anos.

Foram no total, trinta e um participantes, com idade variando entre 21 e 67 anos e 51% do sexo masculino. Como instrumentos para coleta de dados foi utilizado o gravador, bem como caderneta para anotações e celular para registro fotográfico. A escolha dos participantes foi feita com base naqueles que se dispuseram a participar do estudo. O critério de inclusão foi, para os acadêmicos da AVL, terem participado da oferta de alguma ação educativa, bem como para os professores e gestores da Escola Municipal Clarice Lispector terem participado da recepção de alguma ação educativa proposta e desenvolvida pela AVL.

Para o desenvolvimento da análise dos resultados, utilizamos a operacionalização preconizada por Minayo (2014), em sua divisão por etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A técnica empregada para analisar e discutir os dados obtidos, interpretando-os qualitativamente é a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 48), objetiva “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Para nortear a interpretação dos resultados, é empregada a inferência, que é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 1977, p. 39). Por meio dela é possível estabelecer uma relação concisa entre o arcabouço teórico levantado por meio da pesquisa documental e dos dados coletados por meio da entrevista, tendo mais robustez na atribuição dos significantes imbricados na discussão.

Considerando que não é possível apreender a realidade sem referência à estrutura social que a engendra, esta pesquisa circunscreve-se no contexto brasileiro, traçando um panorama nacional e da Academia Valparaisense de Letras - AVL. A escolha pela AVL deve-se ao fato de que esta é uma Academia vanguardista, com Lei de Criação (1.403/2020), Lei de Utilidade Pública Municipal (1.489/2021) e tramitação de Projeto de Lei Ordinária de Utilidade Pública Estadual (755/2021). Além disso, recebeu Moção de Aplausos (05/2023), em reconhecimento aos trabalhos prestados ao Município de Valparaíso de Goiás; bem como serviu de modelo para fundação da Academia Gamense de Letras – AGL, que, por

consequente, tramita com Projeto de Lei para reconhecimento dos Escritores e Escritoras da RIDE.

Para os dois *locus* do estudo, seja na Academia Valparaisense de Letras (AVL) ou na Escola Municipal Clarice Lispector foi apresentado um a um, o roteiro de entrevista por meio da utilização dos itens verbais propostos e registradas as respostas por meio das gravações. A decisão metodológica foi investir na manutenção e aperfeiçoamento das perguntas, a fim de que fossem obtidas as respostas em consonância com o objeto de investigação, deixando os entrevistados a vontade para expor suas reflexões acerca da temática.

Ademais, a coleta de dados para o referencial teórico afeto à investigação acerca das Academias de Letras do Brasil foi realizada com base em publicações acerca da Academia Brasileira de Letras – ABL, sendo esta, matriz das demais instituições que nasceram a partir de seu surgimento. Em seguida foram elencadas as demais academias em nível nacional, estadual e municipal com o objetivo de verificar quantas e quais desenvolvem trabalhos afetos à educação e às ações educativas em seus âmbitos. As coletas foram complementadas por meio da observação das ações que tais instituições desenvolvem no ambiente educacional, em seus mais variados segmentos e representações, por meio da exposição destas pelas Secretarias de Cultura em cada Estado.

A análise de dados foi fomentada pela descrição, para que se possa estar em condições de dizer o que de fato acontece no âmbito das Academias de Letras em termos de ações educativas.

De acordo com Libâneo (2006, p. 77), “[...] há, portanto, uma relação ativa, recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem) [...]”. Para este autor, são dois momentos indissociáveis que representam facetas de um mesmo processo (id. ib., p. 81). As ações educativas tomadas como referência nesta pesquisa foram as afetas às Academias de Letras catalogadas nesta pesquisa, em especial, as da Academia Valparaisense de Letras - AVL, localizada no estado de Goiás – GO, como estudo de caso. Para tanto, os membros da AVL, responsáveis e envolvidos na implementação das ações educativas foram entrevistados de modo a arrolar as ações que são desenvolvidas no âmbito do município de Valparaíso de Goiás; a fim de compreender de que modo as ações são implementadas e qual impacto de suas tratativas no que tangem os processos da educação escolar.

Yin (2005) reforça a importância de ter presente alguns princípios na etapa da coleta de dados com vistas à qualidade do estudo de caso. Este autor recomenda que sejam utilizadas várias fontes de evidências; dentre elas, registros de arquivos, documentos em geral,

entrevistas formais e informais, observação direta da prática das ações educativas no ambiente educacional, dentre outros. Essas fontes devem ser armazenadas em um banco de dados com vistas à organização das informações para encadeamento entre as evidências e as conclusões da pesquisa.

Através de tal ação metodológica, foi possível aproximar e construir inferências a respeito da realidade das Academias de Letras do Brasil, sobretudo no que tange às suas ações educativas, estabelecer relações entre os dados e o referencial teórico e documental da pesquisa e responder à problemática da investigação com base em seu objetivo, com vistas à produção do conhecimento.

3.2 Academia Valparaisense de Letras – AVL

Já explícito em seu nome, a Academia Valparaisense de Letras situa-se no município de Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO). Em nível histórico e geográfico, de acordo com a Prefeitura Municipal, Valparaíso de Goiás é uma cidade brasileira do estado de Goiás, situada na Região do Entorno do Distrito Federal. Sua população em 2022 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) é de 198.861 habitantes, e é considerado o município que mais cresce na região e um dos que mais crescem no Brasil.

Há registros de que a história de Valparaíso de Goiás remonta a 1959, com a implantação do primeiro loteamento, denominado Parque São Bernardo, que surgiu em virtude da construção de Brasília. Em 19 de abril de 1979, quando o então prefeito de Luziânia, Walter José Rodrigues, inaugurou o pequeno Núcleo Habitacional Valparaíso I, em solenidade oficial, empossou o primeiro Administrador Regional da localidade, Clóvis José Rizzo Esselin de Oliveira Almeida. O mais novo Núcleo Habitacional de Luziânia contava com apenas 864 casas, uma escola estadual e o prédio da administração regional. Este Núcleo Residencial foi construído pela Engenharia, Comércio e Indústria – Encol e começou com muitos problemas: não havia comércio, a falta de água era frequente e só havia transporte coletivo na BR-040 (Mattos, 2008).

De acordo com Mattos (2008), no dia 2 de maio de 1980, através do Decreto-Lei nº 972, ficou instituída e oficializada a data de 19 de abril para comemorar o aniversário da fundação do Núcleo Habitacional Valparaíso. Nesta época, Valparaíso já contava com um posto telefônico, uma agência de Correios e Telégrafos, um escritório de contabilidade e onze lojas comerciais. Na área educacional, a cidade contava com uma Escola Estadual que atendia aos alunos do primeiro grau (atual Ensino Fundamental) e duas escolas particulares, que já se

encontravam extintas. Na seara religiosa, o bairro contava com uma igreja católica, duas igrejas batistas e uma Assembleia de Deus.

Para Mattos (2008), o município recebeu esse nome em virtude de uma homenagem que quiseram prestar a um engenheiro desconhecido, natural de Valparaíso, cidade do Chile. Contudo, pesquisas recentes dão conta de que Cesar Barney, arquiteto colombiano, natural de Cali, foi o responsável pelo projeto urbanístico. Em 2008 o Vereador Walter Mattos lançou o livro “Valparaíso de Corpo e Alma” contando toda história da cidade, sendo hoje um dos principais livros de pesquisa em escolas e faculdades. Através da Lei Estadual nº 12.667 de 1995, foi criado o município de Valparaíso de Goiás, emancipando-se do município de Luziânia. Hoje, Valparaíso é uma cidade peculiar, permeada pela migração, de mente cosmopolita, dada a estreiteza da relação com a capital federal, segundo dados do sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás (Mattos, 2008).

Segundo AVL (2019), em nível histórico, em consonância com a legislação vigente, por meio do Estatuto Social, Regimento Interno, Lei de Criação nº 1.403 de 31 de março de 2020, Lei de Utilidade Pública Municipal nº 1.489 de 26 de maio de 2021 e Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica Nº 39.525.557/0001-81, a Academia Valparaisense de Letras – AVL é uma sociedade civil organizada, sem fins lucrativos, de caráter cultural e foi fundada em 05 de julho de 2019 e regulamentada no dia 31 de março de 2020; e, atualmente, funciona em dois turnos (matutino e vespertino). A AVL está inserida em uma área urbana, no Valparaíso I, bairro central de Valparaíso de Goiás, onde se concentra grande parte do comércio e escolas tanto públicas quanto particulares, com atendimento global de em média 10 mil estudantes inseridos na localidade; sendo que a Rede Municipal, em integralidade, pode ser atendida e alcançada por meio das ações educativas que a AVL propõe, estendendo assim a média de estudantes atingidos para 27 mil.

Assim, de acordo com AVL (2019), concomitantemente a suas atividades específicas litero-artísticas, a Academia Valparaisense de Letras - AVL, desde sua fundação, vem implementando ações educativas, envolvendo diretamente a Comunidade local do município a qual pertence.

Figura 1: organograma da Academia Valparaense de Letras - AVL



Fonte: (AVL, 2023)

Destas ações, apresentam-se os seguintes projetos implementados desde 2019 até a presente data: (a) Sarau Literário para apresentação de obras literárias dos Acadêmicos da AVL, bem como de autores locais; (b) Oficina de escrita criativa – Escrevivência - formação técnica para acadêmicos e escritores locais, para debate e produção acerca da condição do escritor em âmbito local e regional; (c) Pequenos leitores - ações junto às escolas municipais acerca do Dia do Livro Infantil para produção de livros infantis para distribuição nas escolas, bem como vídeos comemorativos em alusão à data; (d) Noite de Autógrafos para lançamento de obras dos acadêmicos e escritores locais, dentre elas, as Coletâneas da AVL; (e) Campanha do Mês da Mulher, com disponibilização de poesias feitas pelas Acadêmicas e disponibilizadas à população local; (f) Amigos da AVL, objetivando envolver a comunidade nos projetos da AVL e chamá-los para o trabalho cultural, dentre eles, gestores municipais; (g) *Lives* para Debate e Saraus Virtuais, objetivando articular os membros da Academia com a Comunidade; (h) Produção do *Podcast* “Meu bom dia para você”, para apresentação de material audiovisual produzido pela acadêmica Simone Fernandes, com mensagens motivacionais; (i) Clube Literário AVL: Leitura Contemporânea para promoção e discussão social de cunho literário; (j) Senta que lá vem história - contação de Histórias nas escolas

municipais; (k) Geladeira Literária: você tem fome do quê?, com vistas à disponibilização gratuita de livros para a comunidade; (l) Ocupando a praça - exposições Artístico-Literárias para disponibilização de obras afetas às artes plásticas e literárias à Comunidade; (m) Nossa voz na Câmara, que objetiva reivindicar ações culturais em âmbito municipal, bem como expor obras culturais na Casa do Povo; (n) Leitura por todo canto - indicação e leitura de obras literárias para a Comunidade valparaisense; (o) Semana de Arte Valparaíso em alusão à Semana de Arte Moderna de 1922, com vistas aos debates sociais, políticos, econômicos e literários, bem como a formação empreendedora para o escritor contemporâneo; (p) e, lançamento das coletâneas disponibilizadas gratuitamente para a Comunidade: Banquete, Confissões, Obscurus, As Três Faces da Raiva e ValParaíso: História *Poesis* - Identidade e Memória Social do Valparaíso; (q) Yoga e Xadrez com Poesia que objetivam a ideia de “educações” para o fomento da atividade de reflexão, estratégia e escrita; (r) Galeria Israel Quirino, onde são expostas obras de cunho artístico na Secretaria Municipal de Cultural, sob curadoria da AVL; e, (s) Eu escrevo - curso para Jovens Escritores desenvolverem os aspectos afetos à produção literária escrita.

Elencam-se também as seguintes atividades: (a) participação no Cinelobeira, para análise técnica e cultural acerca das produções audiovisuais locais e debate acerca da fusão das artes que o cinema proporciona; (b) Reuniões Plenárias para discussão das tratativas literárias e ações educativas em âmbito municipal; (c) Cerimônias de Posse dos Acadêmicos, nas quais se apresentam os escritores municipais e locais à Comunidade e se apresentam obras literárias e reflexões sociais afetas ao livro e à leitura; (d) cadastramento de escritores para mapeamento dos artistas municipais e inserção deles no contexto literário e cultural, formando assim uma rede colaborativa; (e) Reunião com gestores municipais com vistas ao encaminhamento das demandas dos escritores locais que foram geridas por meio dos debates propostos nas formações técnicas; (f) gravação de vídeos e *podcasts* literários que objetivam a difusão dos materiais literários produzidos pela AVL, com participação de artistas locais e parcerias com o poder público; (g) Entrevistas em rádios e TV aberta para difusão dos ideais do livro e da leitura como instrumentos de emancipação social;

De acordo com AVL (2019), a Academia Valparaisense de Letras - AVL possui como missão congregar pessoas que se dediquem às atividades literárias e artísticas nas mais diversas formas de expressão. E, para alcançar essa missão, esta Academia de Letras organiza suas atividades com base nas seguintes propostas: (a) realizar estudos e pesquisas na área da literatura local e regional; (b) apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações artístico-culturais do município; (c) promover e incentivar a cultura por meio da realização de

conferências, exposições, concursos, cursos, premiações e outras atividades de natureza cultural; (d) coletar, pesquisar, elaborar e divulgar estudos e informações de cunho cultural, relacionados aos interesses da entidade; (e) promover o aprimoramento da Língua Pátria nos seus aspectos científicos, históricos, artísticos e a elevação da dignidade do escritor do município e região; (f) propagar o culto, o estudo, a exaltação e a divulgação da vida e obra de personagens históricos e figuras literárias que ajudaram a construir a grandeza do município de Valparaíso e região; (g) e, exercer toda e qualquer outra atividade que possa contribuir para o desenvolvimento cultural do município e, se possível, de toda a região.

A AVL (2019) explicita que, como infraestrutura de pessoal, atualmente esta Academia de Letras possui: uma Presidente; um Vice-Presidente; um Secretário; um Tesoureiro; três membros do Conselho Consultivo; e três membros do Conselho Fiscalizador. Possui ainda 40 Cadeiras em seu quadro geral para membros titulares, a serem preenchidas de acordo com o interesse da Diretoria Geral; atualmente possui ocupadas 17 Cadeiras de representação dos Patronos e Patronesses, Imortais homenageados, conforme se vislumbra no Regimento Interno da Associação. Possui ainda vagas para membros Correspondentes, ou seja, escritores de países lusófonos ou de línguas latinas, e, residentes ou não, no Brasil. No ato de fundação, em 2019, dez membros Titulares receberam o título de Imortais Fundadores, por terem edificado as bases estatutárias e regimentais da AVL. Por se tratar de um serviço em condição de voluntariado, possui ainda, dois Assistentes Técnico-Administrativos para recepção das demandas que surgem no âmbito da Sede da Academia de Letras, que funciona no prédio da Secretaria de Esporte e Cultura do município. Cumpre esclarecer que novos Editais são abertos anualmente, conforme necessidade da Diretoria Executiva, até que se completem o rol de 40 Cadeiras disponíveis, conforme moldes da Academia Brasileira de Letras – ABL, matriz e norteadora das demais Academias em terras brasileiras. Em nível de infraestrutura física, a conjuntura atual é a seguinte: uma sala de administração geral; uma sala de leitura; e um banheiro para os funcionários.

3.3 Escola Municipal Clarice Lispector

A Escola Municipal Clarice Lispector, nome fictício, situa-se no município de Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO). Em nível histórico e geográfico, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP Valparaíso de Goiás (2023), localizada no bairro Pacaembu, foi fundada em 1978, ainda integrante do município de Luziânia.

A primeira diretora da escola, desde a emancipação do município, ficou a frente da instituição de 1995 até o final de 2000. Nesta época, a escola oferecia Educação Infantil e os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A segunda diretora dirigiu a escola de 2001 a 2005; neste período esta unidade deixou de oferecer a Educação Infantil, uma vez que em 2004, outra escola municipal foi inaugurada oferecendo esta modalidade. Assim, passou a oferecer também os Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo a clientela do bairro que não precisou mais se deslocar para outros bairros a fim de cursar este segmento. A terceira diretora dirigiu a instituição por quatro meses em 2006, sendo substituída por outro professor, que ficou a frente da escola do período de maio de 2006 a setembro de 2008, quando foi assassinado.

A morte do diretor provocou comoção no bairro; alunos, pais e funcionários se uniram para lhe prestar uma homenagem póstuma lutando para trocar a nomenclatura da Escola pelo nome do diretor. No entanto, não foi possível esta mudança por razões documentais. O nome do diretor foi dado à outra escola municipal. A quinta gestão da escola foi iniciada em 2009 e finalizada em 2012. Em 2013, com mudanças políticas no município, que trabalhava com a indicação de Diretores, a instituição recebeu uma sexta gestora, que além de realizar diversas ações educativas, inaugurou o Espaço de Aprendizagem e Lazer, que se tratava de um espaço colaborativo em que a comunidade escolar tinha papel determinante e protagonista. Em 2015, houve mais duas trocas de gestão e, em 2018, a atual Diretora assumiu o trabalho na unidade escolar e se encontra em efetivo exercício até a presente data (Valparaíso de Goiás, 2023).

Cumprе esclarecer que o bairro é um dos mais carentes e com maior índice de criminalidade do município de Valparaíso de Goiás (GO); localizado numa região de acesso precário, agrega a si uma comunidade bastante carente de serviços sociais. Com grande carência de infraestrutura urbana, essa localidade é composta por pessoas dos mais diversos locais do país, vindo muitas vezes na esperança de uma vida melhor, próximo à Capital Federal. Assim, a escola não se limita a um ponto de vista estritamente pedagógico e considera que a deficiência da educação não pode separar a crítica do ensino da sociedade inteira. À medida que é educativa, isto é, em que modifica as atitudes intelectuais e morais, sua prática é sempre comprometida pelo fato de dirigir-se ao passo que a educação dispõe de terrenos mais vastos e mais livres. No aspecto cultural a escola procura atender a demanda da comunidade e dispõe dos conteúdos para cada disciplina e para cada ano/série, procurando atender conforme as necessidades, possibilidades, peculiaridades locais e as diferenças individuais. O professor tem livre arbítrio para elaboração de programas e planos de ensino sobre a orientação do Coordenador Pedagógico, adaptando ao nível e desenvolvimento de habilidades conceituais e sociais, bem como a formação de hábitos e atitudes (Valparaíso de Goiás, 2023).

No que tange aos recursos humanos, a Escola Municipal Clarice Lispector conta com uma Diretora, uma Assistente de Educação, vinte e um professores, uma servente, quatro merendeiras, uma Secretária, uma Orientadora e um Agente de Educação; possui ainda, como recurso material, uma caixa de som pequena, um aparelho de TV, bebedouro com torneiras, bebedouro elétrico, quatro computadores de mesa, uma impressora e três ventiladores portáteis. O espaço físico contempla uma área externa, um banheiro para a comunidade e dez para os estudantes, uma cantina, depósitos de material de limpeza e depósito de merenda, espaço pedagógico, espaço de aprendizagem e lazer, um pátio coberto, nove salas de aula, uma sala de coordenação, uma de recursos, uma de direção e uma de professores; conta ainda com uma sala de secretaria e uma para o Serviço de Orientação Educacional - SOE (Valparaíso de Goiás, 2023).

Em um diagnóstico da situação atual é possível identificar alguns problemas e necessidades de atendimento de urgência, como é o caso da carência de atividades sociais, sendo necessário um espaço de interação entre todos. Esse fator se agrava pela falta de estrutura adequada para a realização de atividades físicas como: parque infantil e quadra poliesportiva, por exemplo. Ainda há o grande desafio de elevar o nível de aprendizagem dos estudantes, por meio de uma política de educação que os valorize como seres globais. O estabelecimento de ensino registra violências de todos os tipos e falta de segurança constante. O foco, portanto é promover atividades dinâmicas e atrativas que possam sanar alguns problemas internos e externos, por meio da conscientização e da prevenção de situações indesejáveis (Valparaíso de Goiás, 2023).

As atividades da Academia Valparaísense de Letras - AVL vêm ao encontro dessa perspectiva, no intuito de apresentar as ações educativas como um viés possível para ao menos atenuar essas mazelas sociais que adentram no espaço escolar. O próximo capítulo apresenta a percepção dos acadêmicos da AVL que desenvolveram as ações educativas, bem como dos professores e gestores que puderam observar a promoção dessas atividades, a fim de que seja possível verificar a intervenção cultural proposta e o impacto dessas ações na educação escolar.

4 ENTRELAÇAR DOS DADOS E DA ANÁLISE

Ao delimitarmos o *locus* e os participantes da pesquisa, seguimos as orientações de Ludke e André (1986) quanto aos procedimentos para realização de uma pesquisa qualitativa; privilegiando o significado que os envolvidos no planejamento e implementação das ações educativas da Academia Valparaense de Letras (AVL); bem como o significado que os profissionais da educação da Escola Municipal Clarice Lispector dão às ações educativas, em seus contextos. Com embasamento nos objetivos do estudo, entrevistamos, em um primeiro momento, os envolvidos no planejamento e implementação das ações educativas da AVL; e, posteriormente, os profissionais da educação da Escola Municipal Clarice Lispector, cujas análises e discussões aparecerão também nesta ordem no decorrer do texto. Delineado o percurso, adentramos o espaço da pesquisa. Cumpre esclarecer que, nesse caminhar, nomes fictícios foram atribuídos aos entrevistados (nomenclatura de escritores da Literatura Brasileira), por motivos de relação direta com o objeto deste estudo, bem como à escola (nomenclatura da Patronesse desta pesquisadora, enquanto Imortal de uma Academia de Letras).

4.1 O reverberar das vozes dos Imortais

Cumpre esclarecer que dezesseis de um total de dezoito, envolvidos no planejamento e implementação das ações educativas da Academia Valparaense de Letras (AVL), se dispuseram a conversar sobre a temática proposta no período compreendido entre 05 a 16 de fevereiro de 2023, utilizando o roteiro para entrevista semiestruturada, de modo a gravar as respostas obtidas para, posteriormente, transcrevê-las para análise da problemática proposta, bem como concatenação dos objetivos elencados na investigação.

Visando alcançar os objetivos do estudo, o roteiro de entrevista apresentou as seguintes tratativas: (a) Contextualização da Entrevista (informação de data, horário e cargo da pessoa entrevistada); (b) Apresentação da pessoa entrevistada (Cargo, tempo de trabalho na instituição e formação); (c) Verificação de como são pensadas, organizadas, propostas e trabalhadas as ações educativas no âmbito da Academia Valparaense de Letras – AVL; (d) Indagação acerca das conquistas e desafios na temática acerca das ações educativas no âmbito das Academias de Letras do Brasil, em especial da AVL; (e) Por que e qual a relevância de uma Academia de Letras implementar ações educativas em escolas?; (f) Disponibilização de fala livre para a pessoa entrevistada para realização de acréscimos acerca da proposta investigativa do roteiro; e, (g) Agradecimento pela entrevista concedida. Foi informado ainda que, para fins documentais e legais, a entrevista gravada seria guardada por cinco anos.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa (AVL)

| Nome fictício | Cargo na instituição de vínculo |
|---------------|------------------------------------|
| Sujeito A | Assistente técnico-administrativo |
| Sujeito B | Assistente técnico-administrativo |
| Sujeito C | Membro Fundador |
| Sujeito D | Membro Fundador |
| Sujeito E | Membro Fundador |
| Sujeito F | Membro Fundador |
| Sujeito G | Membro Fundador |
| Sujeito H | Secretário Geral / Membro Fundador |
| Sujeito I | Membro Titular |
| Sujeito J | Membro Titular |
| Sujeito K | Membro Titular |
| Sujeito L | Membro Titular |
| Sujeito M | Membro Titular |
| Sujeito N | Membro Titular |
| Sujeito O | Membro Correspondente |
| Sujeito P | Vice-Presidente / Membro Fundador |

Fonte: organizado pela pesquisadora (2023)

O roteiro de entrevistas foi direcionado, primeiramente, para que os entrevistados pudessem expor seus cargos, tempo de serviço e formação. A AVL conta com dois Assistentes Técnico-Administrativos, sendo o sujeito A, que é formado em Gestão Pública e trabalha há três anos na instituição; bem como o sujeito B que possui o Ensino Médio completo e atua na instituição há, aproximadamente, nove meses.

No corpo da Diretoria Executiva, participante desta investigação, a AVL conta com o Vice-Presidente, sujeito P, que é membro titular há três anos e meio e é formado em Pedagogia e Especialista em Docência do Ensino Superior; bem como conta também com o sujeito H, com o mesmo tempo de atuação, que é Secretário Geral, e é formado em Letras e Especialista em Orientação Educacional.

O Conselho Geral da AVL é composto pelos demais membros fundadores e titulares que têm entre três anos e meio de atuação até os mais novos, com nove meses. Possuem desde o Ensino Médio completo até Pós-Graduação *Stricto Sensu* e são formados nas mais diversas áreas, a exemplo de Publicidade, Pedagogia, Relações Internacionais, Letras, História, Música, Biologia e Artes. Possuem em comum, a produção literária extensa e Especializações múltiplas em Educação, Literatura e Artes. Foram convidados, assim, a explanarem acerca da organização e trabalho da AVL, no que tange às ações educativas no município de Valparaíso de Goiás e puderam registrar suas impressões.

Quando indagados acerca das ações educativas, no sentido de explicarem como elas são pensadas, organizadas, propostas e trabalhadas, os envolvidos no planejamento e

implementação das ações educativas da AVL informaram que a idealização parte sempre dos Acadêmicos ou da Presidência e o objetivo é atingir um público: a comunidade, de modo geral; levando cultura, arte e conhecimento. Informaram ainda que, as ações educativas da AVL costumam ser direcionadas às escolas municipais. A Diretoria Executiva expressou ainda que, ações educativas, além de pensadas na coletividade, são definidas nas Reuniões Ordinárias mensais, de acordo com o plano de ação definido anualmente.

Sempre na coletividade. Os acadêmicos fazem reuniões ordinárias mensais; o grupo se reúne. Há um direcionamento da Diretoria, da Presidência. Há reuniões também da Diretoria para alinhar alguns pontos e fazer algumas propostas que são apresentadas aos acadêmicos; e, as propostas dos acadêmicos também são acolhidas no momento da reunião e há um alinhamento e planejamento; constroem juntos, o plano de ação, para o ano letivo (Sujeito H, 2023).

Os entrevistados explicaram, no geral que, pelo fato de a maioria dos acadêmicos, serem também professores, a ideia de ações educativas no âmbito da AVL se torna intrínseca e que essas ideias são pensadas, organizadas e implementadas por meio das reuniões ordinárias e extraordinárias que contam com a presença do Conselho Geral e Diretoria Executiva. As ideias são analisadas e, então, verificada a viabilidade técnica de cada uma delas; em suma, são projetos literários, em suas múltiplas roupagens, que vão desde o xadrez, até o yoga, cinema e contação de histórias.

Primeiro nós temos alguma idealização que parte de alguém, de um acadêmico ou da Presidente. A partir dos temas desenvolvemos os trabalhos de forma artística. Temos bastante liberdade estética para desenvolver os trabalhos e bastante liberdade para desenvolver as atividades e temas propostos. São projetos que visam melhorar a qualidade de vida da comunidade, nutrindo-a de cultura, educação. (Sujeito B, 2023).

Para Gadotti (2011), as ações educativas ocorrem por meio da mediação do conhecimento pelos agentes. A perspectiva é a da problematização e escuta daqueles que têm o potencial de ressignificar os sentidos e quebrar paradigmas – os estudantes. O objetivo, portanto é estimular o pensamento diante de uma expressão artística, atividades políticas ou sociais e, sobretudo de convenções sociais. Busca-se, assim, a promoção de sujeitos ativos e motivados para atuar diante de suas próprias realidades, por meio da educação e da arte. As ações educativas na escola buscam construir sentidos para a reflexão crítica que extrapola este ambiente. Os interesses imbricados abarcam a travessia que conduz ao pensamento e à análise das experiências com a educação emancipadora que, segundo Freire (1967), proporciona que os saberes se integrem à vida e promova cidadania com enfoque na construção de sociedades

mais justas. Corroborando, Imbernón (2000, p. 78) explicita que, “a partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos”.

A gente sempre decide nas nossas reuniões; todo mundo dá a sua opinião e a gente faz tudo sempre coletivamente. Cada acadêmico tem a liberdade de dar suas ideias e criar seus projetos. É sempre por votação e o que é aprovado a gente executa. Como o trabalho é voluntário, às vezes nem todos participam, mas a maioria participa. E assim sempre funcionou com resultados muito satisfatórios (Sujeito G, 2023).

Existem metas e um planejamento a serem cumpridos; para tanto, os acadêmicos apontaram que se sentem a vontade para propor ações de forma aberta e pontuar também aquelas que julgam inviáveis. As ideias nascem da coletividade e os projetos são construídos com vistas a serem entregues à comunidade local, sobretudo em espaços escolares. O mecanismo tecnológico é um fator importante para o coletivo; eles apontam que os aplicativos de comunicação instantânea são fundamentais para a consolidação e votação, inclusive de alguns projetos; tendo como parâmetro, o período pandêmico (nos anos de 2020 e 2021), onde as atividades da Academia foram suspensas apenas de modo presencial, todavia realizadas no modo *online*, por meio de *lives* e produção de materiais literários escritos.

Quando a gente pensa em trabalhar dentro da Academia, a gente não pensa só em produzir obras para que nós sejamos lidos, sejamos admiradas, por assim dizer; não é essa a ideia; é justamente você entrar, para trazer o fascínio pela leitura, tentar encantar por meio da leitura; encantar por meio de seu trabalho, por exemplo, você está lidando com uma oficina de xadrez, uma oficina de poesia, uma oficina de yoga. O pessoal precisa perceber que aquele trabalho acontece dentro da comunidade e tentar se encantar por meio dele e fazer parte daquilo dentro da sociedade; o trabalho, é social antes de qualquer outra coisa (Sujeito F, 2023).

Toda vez que a gente pensa numa questão educacional, não só para alunos, mas também para pessoas que já saíram da escola, mas que durante a vida, enfrenta algum tipo de déficit educacional, gostamos de pensar em como eles vão entender os nossos trabalhos e como eles também podem acessá-los, já que obviamente, a gente não pode levar para longe da realidade deles. Precisa ser numa praça, numa rua movimentada, em locais onde as pessoas estão acostumadas a visitar (Sujeito D, 2023).

As ações educativas pressupõem ainda, o conhecimento enquanto princípio basilar da atividade humana, uma vez que esta é intencional; o conhecimento é o que nos conecta e nos adapta ao mundo; é condição medular de interação e sobrevivência. Neste âmbito, se constitui a apropriação cultural que as Academias de Letras, no geral, propõem. Segundo Freire (1997, p. 15), “é preciso saber pensar”. De acordo com Gadotti (2011, p. 38), as artes e a cultura associadas ao pensamento permitem conceber identidades e formar a consciência global de que “somos interdependentes; a Terra é uma só nação e nós, os terráqueos, os seus cidadãos.

Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros”.

Outrossim, os sujeitos E, N e J (2023) apontaram que trata-se de um trabalho mágico, onde a população tem a oportunidade de ter contato com a arte, formando, sobretudo, novos leitores. Por morarem em diferentes bairros do município e atuarem em escolas também diferentes, o mapeamento das ações ocorre como eles nomearam, “por deficiências”, onde se verifica o que o público-alvo tem solicitado ao poder público e não tem chegado a eles. Uma das pontuações importantes é acerca do fato de ser um trabalho voluntário; para tanto, a definição das ações está completamente atrelada ao grupo que se dispõe, ou não, a realizar determinada ação. Geralmente, em uníssono, o grupo costuma atuar em todas as ações propostas nesses mais de três anos de existência.

A AVL faz uma mágica. A gente leva para a população a oportunidade de entrar em contato com a arte. A AVL não faz somente a parte de oportunizar para a população o acesso à Literatura, mas propiciamos formação para a comunidade, para os escritores locais. Normalmente, pensamos em grupo essas ações, onde cada um tem sua ideia ou parte ainda da Presidência e nós fazemos reuniões mensais para propor e organizar como essas ações vão acontecer. Os membros também propõem e nós julgamos se é viável e como seria executado (Sujeito E, 2023).

A princípio temos as reuniões mensais onde o grupo se reúne e leva suas propostas espontâneas. A Diretoria também apresenta algumas demandas pré-definidas. A partir disso, vamos definindo metas e dados para cumprir alguns planejamentos que foram acolhidos durante a reunião e discutindo para executar ao longo do ano. Alguns, inclusive, ultrapassam o ano porque são projetos maiores (Sujeito I, 2023).

As ações são organizadas em equipe. Nós nos reunimos, apresentamos a pauta e verificamos o que seria mais importante ser implementado no momento. Analisamos as deficiências dentro do universo social e estudamos os melhores meios, público-alvo e organização para as ações, com ênfase nas questões literárias. Procuramos parcerias com as Secretarias de Educação e Cultura para alcançarmos mais pessoas (Sujeito N, 2023).

Nós temos reuniões mensais onde as pautas são discutidas e votadas. Lá surgem ideias interessantes, onde cada um compartilha suas ideias para a formação de novos leitores (Sujeito J, 2023).

A Literatura tem papel primordial nessa interconexão dos “mundos”; é por meio dela, também, que se faz possível conceber o conhecimento para além das limitações físicas. É a personificação da frase célebre de que “ler é viajar sem sair do lugar” da escritora Alice Ferreira (2002); ou ainda, “quem lê muito e viaja muito, muito vê e muito sabe”, de Miguel de Cervantes (1605) assim, nos tornamos cidadãos do mundo. As ações educativas, para Gadotti (2011), precisam conceber o sujeito como um cidadão do mundo, sem limitações geográficas ou tampouco, sociais. Esse romper de aurora é o contemplar de uma inteligência não meramente instrumental; mas, a inteligência que encabeça valores, projetos de vida,

diversidade, solidariedade, humanização, simplicidade, qualidade de vida, justiça e sustentabilidade.

No que se refere às conquistas e desafios do trabalho com as ações educativas, os partícipes explicitaram que,

um dos principais desafios é fazer as pessoas entenderem que a Academia de Letras não é uma instituição aonde as pessoas vem pra fazer livros e ganhar dinheiro e ficarem ricas; é o contrário: é fazer livros no intuito de alimentar e enriquecer outra parte do humano que é que é a alma, o intelecto e o psicológico. As conquistas vêm desde o espaço físico ao reconhecimento da população e também do governo do município. E também disso que eu acabei de citar que é alcançar essas pessoas por meio da leitura e cultura (Sujeito A, 2023).

Outrossim, o sujeito B explicou que as conquistas se reverberam na ideia de que há um investimento cultural, no qual as comunidades se desenvolvem e, a educação, como um todo é impulsionada. Para ele, a pluralidade é um elemento diferencial da AVL e, portanto, ela é materializada por meio das coletâneas produzidas que visam atingir públicos-alvo diversos. Aponta ainda como desafio, o fato de conseguir parcerias para a materialização desse trabalho; além de convencer as pessoas de que a cultura e a educação são medulares nesse processo de construção social.

As conquistas sociais de desenvolvimento da cultura e educação do município é uma grande conquista. Ver uma criança feliz com um livro na mão não tem preço. A Academia é humana e plural e isso também se expressa por meio das Coletâneas que são trabalhos duros, que demandam energia, dinheiro, mas nós conseguimos realizar por meio de parcerias para desenvolver as atividades com muito trabalho, muita conversa, muitos pedidos. Outra grande conquista é a Galeria de Artes que foi inaugurada, sendo a precursora no município, na região. Os desafios são de fazer com que as pessoas enxerguem o potencial fantástico desse trabalho e de mostrar que cultura e educação é a base de muita coisa (Sujeito B, 2023).

A posição social do artista, fazedor de arte configura, acentuadamente, que um indivíduo assumiu a iniciativa em desenvolver uma temática por intermédio das palavras. Estabelece-se aí, uma linha tênue entre sociedade e arte, onde o elo é o artista. No cenário atual, observa-se, diferentemente de outros períodos e contextos históricos, fazedores de arte que não necessariamente vivem dela. São, portanto, professores, médicos, juristas. O exemplo da Academia Valparaense de Letras e outras, os fazedores de arte não são artistas que vivem de arte, mas sim trabalhadores que dedicam parte do seu tempo às atividades literárias para facilitar esse elo entre a sociedade e a arte; sendo eles, pessoas comuns, com vidas comuns, que escrevem coisas do cotidiano, tangíveis como a fome ou intangíveis como a dor.

A Diretoria Executiva apontou que a construção do diálogo junto às Secretarias de Educação e de Cultura do Município foram fundamentais e que, com isso, conseguir adentrar

nas escolas com a literatura foi contributivo para estimular o hábito da leitura. Em relação aos desafios, apontaram que estão diretamente ligados à forma com que as pessoas valoram a literatura, uma vez que é difícil explicar o quão valioso é esse saber. Outrossim, abordaram o fato de como é difícil empreender ações voluntárias, diante de um trabalho tão intenso em que é preciso conciliar a vida pessoal e o trabalho com as atividades enquanto Imortais de uma Academia de Letras.

O diálogo com o poder público foi o que possibilitou à AVL conquistar tantas coisas em tão pouco tempo. Embora tenhamos ficado receosos no começo, percebemos que não pedíamos nada além dos direitos da população aos governantes. A parceria com a educação foi primordial para conseguirmos ocupar as escolas municipais com nossa literatura. Os desafios são muitos e ser voluntário tendo em vista as nossas inúmeras demandas pessoais é bastante complexo (Sujeito P, 2023).

Acerca das conquistas, nesse tempo de trabalho, os partícipes da AVL, de forma geral, explicitaram que vencer a pandemia de Covid-19 foi uma das maiores conquistas para quem trabalha com arte no Brasil; lançar duas coletâneas durante esse período, também; a projeção que os escritores fazem do Estado de Goiás foi outro fator citado; além disso, citaram suas publicações individuais; para outros, o projeto “nossa voz na câmara” pôde potencializar a visibilidade da Academia junto à população e também expressar, enquanto membros de uma Academia de Letras, as necessidades do município e chamar a atenção do poder público para as carências, sobretudo artísticas, no que se referem às ações educativas em Valparaíso de Goiás.

Os membros citaram como conquista o próprio fato de a Academia ter sido formada e se consolidado com uma Lei de Criação e também de Utilidade Pública; citaram o fato de terem, “saído da gaveta”, no sentido de não serem mais escritores anônimos. Por fim, abordaram o fato de que ter um espaço cultural cedido pelo município foi uma grande conquista para a instituição. Todas as conquistas citadas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das ações educativas no município; muitas, advindas, inclusive, desse trabalho e do entendimento do poder público acerca da urgência de suporte para o desenvolvimento destas.

A principal conquista da AVL foi ter sido guerreira para ter sobrevivido à Pandemia e termos conseguido tantas coisas em tão pouco tempo. Acredito que tudo o que já foi feito como as coletâneas e trabalhos individuais e atendimento social realizado. Os desafios é ser uma instituição sem fins lucrativos e falta de suporte para dar maior alcance às ideias propostas. A AVL fez com que nós, escritores valparaisenses, tirássemos o nossos livros da gaveta (Sujeito C, 2023).

Estas educações propostas por meio das ações educativas da AVL flertam com o processo de desalienação e rompimento com a estaticidade que impedem o olhar para o fazer diverso. Estas educações flertam com a ruptura, com a rebeldia, com a recusa e com o grito das denúncias sociais. Em diálogo com Clarice Lispector (1998, p. 24), “porque há o direito ao grito, então eu grito”. A arte é esse grito de compreensão da Terra e do universo para compreensão de problemas reais – o lixo, a água, a desigualdade, o preconceito, o desflorestamento, o feminicídio. As ações educativas, por sua vez, reforçam a intensidade e necessidade de uma visão de mundo mais ampla; leitura de mundo, na perspectiva de Paulo Freire.

Existem muitas histórias para serem contadas e todas elas importam; desde as dos subúrbios até as da burguesia. Na sociedade precisam caber todos. O ensinar é o romper da barreira com a proposta do reencantar e empoderar – tratativas explícitas presentes tanto nas artes quanto nas educações. Rubem Alves (2000) entende o ato de ensinar como um exercício de imortalidade. A Literatura ensina e immortaliza – os que escrevem e os que leem; traz a perspectiva de um projeto de esperança.

As conquistas estão principalmente ligadas ao fato de nós ganharmos mais leitores e possíveis autores. Todas essas ações visam à divulgação da literatura, de modo geral, e quando nos propomos e recebemos esse feedback, percebemos que temos cada vez mais seres pensantes que podem contribuir com a literatura local (Sujeito K, 2023).

Os envolvidos na implementação das ações educativas da AVL afirmaram que estas são as molas propulsoras que fundamentam a existência da instituição; pois, segundo eles, por meio delas, a Academia se consolidou e se solidificou no seio de Valparaíso de Goiás, apontando caminhos até mesmo para a atuação do poder público nos bairros e, principalmente, sendo a bússola para as escolas, que já não sabiam como trabalhar a competência leitora pós-pandemia. Cumpre esclarecer que, o município elaborou um projeto de atendimento setorizado aos bairros, em consonância com os pressupostos vislumbrados nas ações educativas da AVL, no qual, cidadania e arte são conjugados. Ao adentrar os bairros, a Academia de Letras abre caminhos para o poder público atuar onde as capacidades técnicas da AVL não alcançam.

Eu acho que isso é um diferencial nosso. Eu vejo que é uma coisa muito orgânica mesmo. Então, assim a gente é muito flexível, muito aberto, muito dinâmico (Sujeito O, 2023).

Conquistamos a retomada da vontade de ler das pessoas, o brilho nos olhos. A maior conquista é entender qual é a luta de quem trabalha em prol da leitura, de quem trabalha em prol da língua portuguesa. Quando você consegue ver um aluno

se interessando por um escrito produzido por alguém local é algo que valoriza não só o texto, mas valoriza também o artista que fez trabalho. Então esse é o nosso processo de elevação e valorização artística (Sujeito M, 2023).

A Literatura, enquanto fenômeno humano busca realizar um espelhamento social que reverbera na função política das obras e no entrelaçamento dos multifacetados fatores sociais. O efeito de uma obra e autor, em cada leitor, é como um teorema Pitágoras – parece tão certo, mas é oposto. A arte, portanto, é social – é criada em um contexto e interpretada em vários; o grau de consciência dos receptores da arte condiciona a sua interpretatividade.

A arte assim como a palavra, ou em outras palavras, a arte da palavra – a literatura -, tanto pode agregar quanto segregar. O autor, a obra e o público definem o papel do artista. Daí se dá a importância das Academias de Letras hodiernas em se prestarem a desenvolver o primeiro conceito, de agregação, sobretudo em contextos sociais que carecem de identificação do público com o autor e a obra. Caso contrário, a relação arte-sociedade se compromete, uma vez que não ilustra as múltiplas realidades e existências; fazendo com que, o público-leitor não se reconheça naquela expressão.

Apesar de os partícipes da AVL apontarem as ações educativas como elementos fulcrais para a consolidação das bases sociais da instituição, também explicitaram os desafios afetos ao seu desenvolvimento, sobretudo pelo fato destes obstáculos terem relação direta com a natureza da atividade de voluntariado; e, que embora, sejam muitas as dificuldades, a AVL buscou se organizar para transformá-las, inclusive, em propostas cada vez mais alinhadas com as necessidades das comunidades em Valparaíso de Goiás (GO). O primeiro desafio citado foi o fato de comporem uma instituição sem fins lucrativos e custearem parte das ações desenvolvidas, com exceção de alguns projetos que recebem o apoio do governo municipal. Organizar as ações e chegar até o poder público também foi concebido enquanto desafio; o fato da disponibilidade de tempo, bem como o próprio trabalho coletivo que, segundo eles, é desafiador. Publicar livros no Brasil é caro e, se o objeto de trabalho da Academia são os livros, automaticamente, as ações educativas podem ser prejudicadas por este fator.

Acho que um dos principais desafios é desmistificar essa percepção das pessoas, de modo geral, quanto ao acesso à leitura e divulgar para que eles percebam que estão lendo uma obra de Cecília Meireles, por exemplo. Mas, eu posso também ler uma obra da Maria José, aqui da esquina e ela é tão importante quanto a Cecília Meireles. O foco principal é a leitura. Se você vai ler, vai escrever um rap... Se você vai ler ou escrever uma obra literária, um romance, eu acho que a forma não é tão importante. Eu acho que importante mesmo é o acesso à leitura e à possibilidade de escrever (Sujeito K, 2023).

Para Cândido (2006), em seu cerne e fundação, as Academias de Letras Brasileiras apresentaram histórico análogo à segregação, quando não reconheciam a arte marginal, por

meio dos representantes que não possuíam *status quo* de materialização de civilidade para adentrar um espaço, até então, destinado mais ao fazer político do que artístico. As ações educativas, ao longo do tempo, viabilizaram a travessia para as Academias do Fardão em estaticidade, adentrarem os espaços de transformação social por meio de uma literatura de empatia, literatura-cidadã, literatura-emancipação.

Para o desenvolvimento das ações educativas, um dos desafios citados é o próprio fator cultural que não é compreendido pela maioria do público-alvo da Academia. Esse fator vai desde o parco contato da população com os bens culturais até o fato de não existirem investimentos consistentes para esse direito constitucional. A realização dos eventos que constituem as ações educativas é um dos desafios mais citados pelos acadêmicos; outro desafio também se refere ao que se entende por educação no Brasil; os acadêmicos explicitam que isto parece um tanto quanto tecnicista e profissional e não busca formar para o deleite literário, para a produção artística; ao contrário, busca segregar a classe artística e questionar a escolha de profissões vinculadas ou à educação ou às artes como um todo.

As coletâneas são grandes conquistas, pois são disponibilizadas diretamente à sociedade, bem como o impacto que acontece em cada espaço que a AVL propõe alguma ação. É uma semente que germina e brota, ainda que seja em longo prazo. A Semana de Arte produziu um grande impacto. Todavia, os desafios consistem na divulgação do trabalho e na quebra dessa perspectiva tecnicista da educação que rompe com a literatura como mecanismo de prazer. A classe artística não é valorizada. É vista como pessoas sem função social (Sujeito L, 2023).

A partir deste excerto, infere-se que, a cultura do país envolve a não valorização ampla e devida do material artístico produzido e ao seu consumo. Entre os acadêmicos, é consenso que a arte precisa ser combativa e “nadar contra a maré” de uma sociedade que, por vezes, nega a leitura. Para tanto, apontaram que,

os desafios são voltados justamente para essa questão: do perigo do silenciamento, da censura e da formação de um grupo que possa combater isso (Sujeito N, 2023).

Eu acho que o maior desafio é tornar o texto acessível, porque imprimir é caro e envolve muitas pessoas para fazer um livro se tornar real, impresso, porque ele ganha vida própria. Um grande desafio é quebrar essa figura de Imortal. Como a gente quebra essa ideia de que as pessoas não escrevem, que as pessoas não leem o que produzimos? Que as pessoas não fazem arte na sociedade, em uma sociedade que em geral não lê, que nega leitura; como que a gente transforma uma pessoa que não lê em um leitor, em um possível escritor? (Sujeito M, 2023).

Nessa perspectiva das conquistas e desafios, foram também convidados a explanar acerca da relevância e do porquê de uma Academia de Letras implantar ações educativas em escolas. Com base nos excertos, a ideia é a fuga do “café com leite” que a educação escolar se torna, quando abdica de explorar a arte em sua rotina de ensino e aprendizagem. Ou seja, é na

escola que se constituem as bases do ser humano e, para os entrevistados, o gosto pela leitura precisa ser estimulado nesse espaço.

Eu também como a maior parte da comunidade acreditava que a Academia de Letras era pra esse tipo de ação aonde as pessoas iam pra escrever, enriquecer, fazer livros e 'serem reconhecidos'. Pode ser isso também, mas hoje estando dentro e vendo de perto é admirável o trabalho de uma Academia de Letras, porque ela tem a função de mostrar aquilo que é essencial ao humano; depois de obviamente se alimentar, ter uma moradia, você precisa ser um ser pensante; e, a Academia desperta isso nas pessoas (Sujeito A, 2023).

A AVL se destaca por ser uma Academia plural que dá abertura para as pessoas serem, o que elas são. Não é aquela coisa engessada que estamos acostumados, quando alguém fala de Academia de Letras; pensar naquela coisa antiga, que são pessoas com livros e só pessoas muito estudadas que estão ali; claro que nós temos isso também. Mas a gente não pode abrir mão da nossa liberdade, nossa criatividade. Eu acho que é por isso que a Academia de Letras de Valparaíso tem esse diferencial (Sujeito B, 2023).

O artista tenta empenhar nitidez em sua obra. Segundo Cândido (2006, p. 79), “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição”. A Literatura seria, assim, por meio do artista, uma intérprete da realidade, com foco anestésico ou não. Ou seja, ora permite um mergulho interno; ora, exige voos de vislumbre aos panoramas que precisam ser transformados. Em síntese, Cândido (2006, p. 116) explicita que, “a poesia pura do nosso tempo esqueceu o auditor e visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo”.

Tendo como pressuposto as explicações dos envolvidos na implementação das ações da AVL, as Academias de Letras devem implantar ações educativas nas escolas, uma vez que é lá que se formam leitores e apreciadores de arte em geral. As Academias de Letras, nessa perspectiva, dentro das escolas, potencializa, expande e promove a realização desse contato necessário entre pessoas e livros, em uma condição *sine qua non*.

Eu creio que a base de tudo está na infância. Essa é a minha concepção e levar todo esse conhecimento da forma como tem sido feito pela AVL integra realmente a criança, o adolescente, aos projetos... Desperta uma necessidade de levar cultura. Levar o ensino, a nossa língua, o conhecimento da literatura, a essas crianças; porque a base de tudo está na infância e adolescência para se tornar adultos cultos e pessoas com uma mente aberta para isso. Então eu acredito que cai sim sobre a Academia, um peso enorme, uma responsabilidade enorme para trazer para a criança esse conhecimento. Então, eu acredito que essa é uma função primordial de todas as Academias: levar esse conhecimento às escolas (Sujeito C, 2023).

Para Longhi (2005), nas instituições escolares são realizadas dois tipos de ações: a ação instrumental e estratégica; e, a ação comunicativa e educativa. O foco deste estudo é na ação educativa não como sendo o todo, mas como um dos aspectos da educação. Este tipo de ação é um caminho que propicia parte da interpretação do real, uma vez que a existência

humana, em suas mais variadas facetas, pode vir a corroborar para alcançar o mais possível deste todo. Seria presunção acreditar que as ações educativas respondem a todas as demandas sociais; todavia, também poderia ser raso dizer que elas não possuem função social, uma vez que trabalham no âmbito da estruturação das relações humanas com seus pares e com o mundo que os cerca. Para este autor, as ações educativas se constituem na comunidade humana por meio do contexto socio-histórico.

Os entrevistados, em geral, entendem que é no espaço escolar que os novos leitores nascem, sendo este um espaço de debate, de discussão de pensamentos. É na escola, portanto, que os laços entre a Academia a sociedade são consolidados. Assim, as ações educativas, com base nos excertos são, antes de qualquer coisa, uma contrapartida da AVL para o município; um retorno social de quem foi incentivado e beneficiado pelo poder dos livros.

No ambiente escolar, a gente tem um ambiente privilegiado de aprendizagem. Existem muitas mentes e nós queremos que floresçam novos escritores na nossa cidade entre adolescente, jovens. Esse espaço é muito aberto para isso, para desenvolver novas habilidades e a gente tem um compromisso com a educação. Nós, enquanto a maioria professores, educadores, nós temos esse amor pela educação. E esse compromisso, então para mim não tem como dissociar o trabalho na Academia de Letras da educação. Temos que estar nesse cenário de formação e na busca de escritores. E o melhor lugar para encontrar escritores em um ambiente de escrita, de estudo que é a escola (Sujeito H, 2023).

A escola é um espaço ou deve ser um espaço de formação, de formação cidadã. E eu acho que assim como a gente, às vezes pode destruir várias vidas com uma fala, a gente também pode construir, identificar coisas muito positivas no espaço escolar; e, a leitura eu acho muito importante, porque, às vezes a leitura é a fuga, talvez de uma problemática ou talvez um refúgio para você encontrar soluções do que fazer. Eu acho que a leitura tem isso, essa questão, dessa questão plural, de conseguir resolver problemas seus ou fazer você se perceber. Então, eu acho que nesse espaço de formação essa divulgação visa mudar essa percepção de que a leitura de literatura é classista, para a burguesia. E quando a gente vai e propõe uma leitura de obras marginais, eles percebem que um vizinho dele, pode ser um autor (Sujeito K, 2023).

Longhi (2005) explicita que a ação educativa se reverbera por meio do agir comunicativo, ou seja, este seria o instrumento pelo qual as ações educativas se reproduzem e se mantêm. Para esta autora, a teoria do agir comunicativo de Habermas (1983), que se pauta na linguagem e no discurso, orienta a base comunicativa da escola. Por sua vez, a escola, por meio do planejamento intenciona as atividades desenvolvidas de forma estratégica com orientação legítima da linguagem que objetiva formar pessoas que consigam interagir linguística e comunicativamente no seio social.

Longhi (2005, p. 57) entende como ação educativa “o tipo de ação cuja finalidade (imediate ou futura) é a formação do aluno segundo os critérios de uma teoria da educação e cujos agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar”. Entendemos da mesma

forma que a ação educativa também possibilita o desenvolvimento das competências interativa, linguística e comunicativa, tendo como pressuposto a teoria do agir comunicativo mediado pela linguagem, em seu sentido mais amplo. Corroborando, Habermas (1997a, p. 20) reforça que “o que torna a razão comunicativa possível é o *médium* linguístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam”.

Outro ponto importante citado pelos entrevistados foi o fato de que a presença da Academia de Letras na escola é para naturalizar a presença da escrita, da convivência com os livros; retomar a vivência de que ler é bom. Segundo eles, o trabalho da AVL é voltado para o crescimento social e não há esse crescimento sem a educação, uma vez que ela parte do princípio da credibilidade de que a sociedade tem algo de bom a oferecer também com a presença das ações educativas nas escolas. Assim, os estudantes conseguem vislumbrar outros horizontes para além da opção de violência, que tem marcado as escolas no Brasil e no mundo. Cumpre esclarecer que a violência escolar é reflexo da violência social, que tem marcado as sociedades e, conseqüentemente, também as escolas.

Esse potencial formador das ações educativas é essencial para a sociedade, para o progresso social. A escrita permite você dar voz aquilo que você sente e desaguar emoções, sonhos. A escrita pode ser um meio terapêutico para lidar com as emoções e concretizar ideias. Essa semente plantada na escola é poderosa, pois enraíza e floresce com mais naturalidade (Sujeito L, 2023).

Eu acho que para responder a essa pergunta, a gente tem que pensar na função da escola. O que uma escola faz - qual é o objetivo daqueles alunos, daquela equipe, da gestão? Dentro desse trabalho, na escola, a gente tem descoberto que quanto mais a gente fala sobre leitura, mais parece que eles se interessam. Isso reflete a vontade dos alunos de escrever, de se expressarem. Quando você fala sobre qualquer tema nesse ambiente, que é uma rede de formação de caráter, de formação de consciência, de formação de direitos, formação de consciência política, a gente está jogando a semente na terra, porque o trabalho da escola consiste na formação do cidadão (Sujeito M, 2023).

De acordo com Longhi (2005, p. 59), “a linguagem possui, primordialmente, um sentido comunicativo, ou seja, nós moramos na linguagem”. A linguagem, portanto, se constitui como elemento imprescindível de interação, de possibilidades, de trocas, de agir. Segundo Habermas (1987a, p. 124), “o conceito de agir comunicativo refere-se à interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação e que, por meios verbais ou extraverbais, estabeleçam entre si uma relação”. Ou seja, por meio da mediação linguística e de seus entendimentos, as ações educativas se conectam aos sujeitos e às suas realidades, tendo em vista o mote deste estudo que se concentra em estudar estas ações orientadas pela competência linguística que inspira o agir comunicativamente no “mundo da vida”, conforme entendimento de Habermas (1987a).

Os partícipes das ações educativas da AVL acreditam que mais Academias de Letras com a perspectiva social da AVL deveriam ser fundadas nos demais municípios do Entorno Sul do Distrito Federal, para dar esse suporte à educação e à cultura que carecem tanto de ações de fomento. Apontaram ainda, que as ações educativas deveriam ser realizadas em longo prazo nas escolas com vistas a ter resultados mais potencializados; todavia, o fator voluntariado é um constructo que não deve ser desprezado; ações mais longas implicam em mais trabalho voluntário e comprometimento coletivo. Por enquanto, as ações desenvolvidas são pontuais, tendo em vista a quantidade de quarenta e seis escolas no município e apenas dezesseis membros na AVL.

Eu acho muito importante essa questão da AVL, das Academias de modo geral e em especial a AVL de pensar e propor ações educativas. A educação é feita por todos. E quando os autores locais estão preocupados em formar outros autores locais, eu acho que tem muito a contribuir com a sociedade. Eu acho que esse é um passo, é um caminho que a gente pode garimpar como um caminho de possíveis sucessos. Acho que mais Academias têm que pensar nesse aspecto que é primordial (Sujeito G, 2023).

Toda poesia, toda voz poética, todo o impulso de desejo, de investigação, de mudança, tudo isso vem de uma mente criativa. Sem isso, as pessoas não evoluem, ficam presas, estagnadas. As mentes livres, com certeza tiveram contato com a arte, com a poesia, a música, dança, com o mundo cinematográfico, com a literatura em si; com a escrita, com gêneros diversos que a gente tem por aí, com desejo, com o ódio, com a raiva e com tudo aquilo que vai causar na gente, algum tipo de mudança na alma (Sujeito D, 2023).

As ações propostas pela AVL convergem para o trabalho da linguagem que perpassa os conteúdos dos mundos objetivo, subjetivo e social. Cumpre esclarecer que o fenômeno “mundo da vida” a que se propõe alcançar as ações educativas tem seu cerne inspirado na fenomenologia husserliana, tendo como âmbito vital o agir comunicativo como essencial para a manutenção da comunicação humana e, por conseguinte, da vida. Este espaço, para o autor é o horizonte que promove o encontro entre os elos da ação comunicação – quem propõe e quem as recebe, bem como suas relações com os mundos (objetivo, subjetivo e social) e o encontro com a crítica e validade de situações de sua realidade.

As ações educativas trabalhadas com e para estudantes pressupõe a ideia de sujeitos ainda em formação linguística; portanto, esse processo de aquisição, mediado por estas ações, pode aprimorar a aquisição de conhecimentos, experiências ou vivências e estimular a maturação da linguagem na escola por meio de processos que estimulem suas performances críticas e emancipadoras.

Para os partícipes da AVL, as ações educativas são discursos potentes e valiosos para a formação, que deve ser pensada além da construção de um livro; fala-se em formação social,

de fato; fala-se de conexão com o mundo. Sendo uma Academia de Letras, a AVL ganha esse caráter de potencial formador tais quais as escolas em Valparaíso de Goiás. É perceptível que as ações educativas norteiam todo o trabalho produzido e a escrita em coletânea ou individual, desde o seu cerne, objetiva a entrega para a comunidade local, de conteúdo literário. As intervenções urbanas, em forma de poesia de “lambe”, expostas em “arte marginal” nos postes da cidade, bancos de praça, paradas de ônibus; a bazuca poética, que reflete frases nos prédios públicos da cidade, nada mais é do que uma ação educativa que, intencionalmente, são produzidas pela AVL na tentativa de alimentar um município que nem tinha a consciência, de quão sedento de arte é.

O trabalho da Academia de Letras deve ser voltado para o crescimento social. Não há como pensar em crescimento social fora da educação. A educação parte do princípio de crédito ao crescimento social. O trabalho literário nas escolas é como plantar sementes para quem não consegue ver possibilidades; desejamos mostrar que somos um grupo intencionado e comprometido com o crescimento social dessas pessoas em desenvolvimento. Ensejamos mostrar que não existe apenas a opção de violência, mas também de cultura e educação e para o pensar nessa sociedade em crescimento que são os estudantes (Sujeito F, 2023).

A educação nos ajuda a formar leitores e apreciadores de arte de forma dialógica, de dentro para fora. Conheço pessoas que dizem que a escola tirou delas o prazer de ler; comigo também foi um pouco assim. Mas, acredito que nossas ações ajudam a atualizar o papel da escola nessa formação de leitores e apreciadores de arte, de um modo geral, e, também nos ajuda a construir uma relação genuína com as pessoas (Sujeito P, 2023).

As ações educativas das Academias de Letras são contrapartidas mais que pertinentes; são necessárias. Se nós estamos aqui nos propondo a nos reunir para falar sobre literatura, promover literatura, fazer literatura a gente sabe que no passado alguém fez isso por nós – seja um professor, um familiar que incentivou. A cultura não é a cereja do bolo. Ela é o fermento da economia, da sociedade. E a gente quer fazer a nossa parte nisso. Queremos ver mais agentes culturais engajados, pessoas que se interessam por cultura, tanto quem vai servir, quem vai consumir essa arte (Sujeito O, 2023).

Vejo a importância das ações educativas desenvolvidas pela AVL nas escolas para que os estudantes possam visualizar a importância de uma Academia de Letras como veem a importância do esporte, da música. Desejamos que eles possam ampliar seus horizontes, porque quanto mais convívio com a leitura, mais noção sobre a importância da leitura, da escrita; essas ações são primordiais (Sujeito J, 2023).

Longhi (2005, p. 62) explicita que, “as ações realizadas durante o processo de formação escolar ainda não são caracteristicamente um agir comunicativo. Porém, são educativas no sentido de que elas precisam ser aprendidas, experimentadas e vivenciadas em espaços institucionalizados como a escola”. A escola é um local de vivência, experiência e conhecimento que permite o contato com a própria argumentação e validades intrínsecas o exercício do agir comunicativo. Enquanto não compreendem a importância e o

desenvolvimento do agir comunicativo, por serem pessoas em processo de formação, desenvolvem, portanto sua condição linguística.

4.2 Versos e reversos: percepção dos experienciadores das ações educativas da AVL

No que se refere ao campo de investigação afeto à Escola Municipal Clarice Lispector, cumpre esclarecer que, o roteiro de entrevista apresentou as seguintes tratativas: (a) Contextualização da Entrevista (informação de data, horário e cargo da pessoa entrevistada); (b) Apresentação da pessoa entrevistada (Cargo, tempo de trabalho na instituição e formação); (c) Verificação de como são implementadas e trabalhadas as ações educativas na Escola Municipal Clarice Lispector; (d) Indagação acerca das conquistas e desafios da presença de ações educativas na Escola Municipal Clarice Lispector; (e) Por que as ações educativas são importantes na educação escolar?; (f) Disponibilização de fala livre para a pessoa entrevistada para realização de acréscimos acerca da proposta investigativa do roteiro; e, (g) Agradecimento pela entrevista concedida.

A Escola Municipal Clarice Lispector recebeu as ações educativas ofertadas pela Academia Valparaense de Letras – AVL, durante o ano de 2022 e início de 2023, com culminância denominada Intervenção Cultural de forma mais direita e constante. Assim, pode-se estabelecer a relação entre esses dois elos: quem oferta e quem recebe as ações com vistas a compreender se as ações chegam ou não da forma como são pensadas e se há um real ganho destas na educação escolar.

Cumpre esclarecer que dezesseis profissionais da educação de um total de vinte, alocados na escola supracitada, se dispuseram a conversar sobre a temática proposta no período compreendido entre 28 de março a 04 de abril de 2023, utilizando o roteiro para entrevista semiestruturada, de modo a gravar as respostas obtidas para, posteriormente transcrevê-las para auxílio no processo de análise de verificação da problemática proposta.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa (Escola Municipal Clarice Lispector)

| Nome fictício | Cargo na instituição de vínculo |
|---------------------------------|--|
| Vinícius de Moraes Sujeito A | Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| José de Alencar Sujeito B | Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| Graciliano Ramos Sujeito C | Coordenador Pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Érico Veríssimo Sujeito D | Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Murilo Rubião Sujeito E | Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Maria Rosário Cassimiro Sujeito F | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Leodegária de Jesus Sujeito G | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Maria Firmina dos Reis Sujeito H | Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| Lygia Fagundes Teles Sujeito I | Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Cora Coralina Sujeito J | Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| Hilda Hilst Sujeito K | Diretora Escolar |
| Conceição Evaristo Sujeito L | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Ana Maria Machado Sujeito M | Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| Nélida Piñon Sujeito N | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Marina Colasanti Sujeito O | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| Júlia Lopes de Almeida Sujeito P | Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental |

Fonte: organizado pela pesquisadora (2023)

Ao serem indagados sobre como foram implementadas e trabalhadas as ações educativas na Escola Municipal Clarice Lispector, em geral, os profissionais da educação informaram que o trabalho foi positivo, todavia que deveria ser contínuo, uma vez que as demandas são ininterruptas. Todavia, o município conta com 48 escolas municipais e a Academia de Letras com apenas dezesseis membros voluntários e dois Assistentes Técnico-administrativos. Observa-se que associam a responsabilidade pelas ações educativas nas escolas à AVL, entendendo que esta representa o poder público e tem se destacado na esfera educacional em Valparaíso de Goiás. Cumpre esclarecer que, a AVL, em consonância com o seu registro legal é uma fundação pública de direito privado municipal e atua em condição de parceria, tendo em vista o seu título de Utilidade Pública Municipal, sempre em caráter de voluntariado.

Foram ações proveitosas e eu verifiquei que os alunos participaram muito das ações, mas precisamos de mais, porque através dessas ações, intervenções, o nosso trabalho tem mais resultados (Sujeito L, 2023).

Achei interessante que alguém tenha se lembrado dos nossos alunos e as ações foram muito legais e bem organizadas. Vocês poderiam vir mais vezes, porque esse trabalho precisa se estender durante todo o ano (Sujeito J, 2023).

As ações em si são interessantes, mas acho que o limita em si é o planejamento das atividades que precisam vir com mais frequência. Tivemos uma prova de várias atividades que são extremamente saborosas, mas que deixa aquele gosto do que poderia vir posteriormente; assim, entendo que precisaria ser de forma mais contínua (Sujeito D, 2023).

Apesar de a instituição ensejar preencher todas as lacunas acerca dessa tratativa, ainda se faz necessário compreender que é função sumária do município promover tais ações e sanar as necessidades da comunidade que extrapolam a seara literária; são antes, necessidades básicas de subsistência. A crítica aqui presente se estabelece no sentido de compreender que a fome física dói; que o desemprego faz latejar as estruturas familiares. A cultura, sendo a cereja do bolo, quiçá poderia alcançar posição de destaque nas demandas cotidianas. Os moradores do bairro de inserção da escola campo sabem até balbuciar a palavra cultura; alguns conseguem até escrevê-la em seus muros. A problemática maior se encontra em se equilibrar com as migalhas e com a ausência de materialização da palavra cidadania. Como usar a cereja se não existe bolo? Entendemos por cultura, toda constituição de saberes, fazeres, crenças, valores, mitos e ideias transmitidas e reproduzidas pelos indivíduos; esta, por sua vez, não é neutra, tal qual a educação e, provoca assim, o que conhecemos por complexidade psicológica e social.

As ações foram super válidas, porque nossa escola está num bairro que sofre muito preconceito; o acesso é difícil e somos associados às pessoas que vivem no lixão de Valparaíso. Estamos sem professores, porque ninguém quer trabalhar aqui. Veio um rapaz da Secretaria de Educação aqui e ele precisou abastecer o carro dele, mas descobriu que aqui não tem sequer posto de gasolina (Sujeito M, 2023).

As ações educativas são de extrema importância para a nossa comunidade carente que não consegue vislumbrar algo além da violência de todos os dias. É fundamental para a formação cidadã esse tipo de atividade que traz proximidade com a cultura (Sujeito C, 2023).

O trabalho aqui foi de grande valia para a visualização da cultura e da leitura que é algo bem fora da realidade dos nossos alunos que não tem visão de relacionar a leitura, por exemplo, com atividades como yoga e xadrez (Sujeito K, 2023).

Entendemos que a escola forma para além de conteúdos; forma para “o mundo da vida”. Assim, os processos educacionais norteados por ações que foquem na universalidade, pode potencializar que os estudantes desenvolvam ações comunicativas orientadas pela base do agir comunicativo. Em sua dupla função, de educar para emancipação e para as estratégias

típicas do mundo sistêmico, como trabalho e universidade, encontra-se em condição de interseção entre o sistema social e a fruição estética da vida.

Bachelard (1997) nos lembra que a transcendência é um conceito afeto à superação, no sentido de que a percepção do conhecimento sensível imbricado na fruição estética perpassa a fenomenologia da memória afetiva e da aprendizagem, implicando em ampliação da consciência pessoal e artística. A experiência estética imersiva, por sua vez, em seu potencial de transcendência permite ao leitor e espectador, transcender a si mesmo por meio da arte. Esta superação da própria percepção remete ao espelhamento de identificação criada com outrem. A fruição da literatura e da arte como um todo pode ativar, por meio de multifacetados estímulos, a percepção sensível, por meio da epifania, do que é transcender a si mesmo; contemplando, a partir da *poiesis*, que é um território exclusivo do artista, a possibilidade de ser ancorado também pela participação do experienciador da arte, com a capacidade intrínseca de alcançar um saber. Imbricada nessa complexidade, portanto, os esquemas interpretativos e os valores precisam ser desenvolvidos também simbolicamente para que o caráter crítico se sobreponha ao reproduzidor.

É importante aqui ressaltar que as ações educativas dependem de alguns fatores para se projetar enquanto mecanismo de subsídio na educação escolar; um desses fatores é o contexto socioeconômico. Tal contexto foi citado pelos dezesseis profissionais da educação; suas vozes ecoaram quase que o silêncio e a inexistência de um contexto saudável para o desenvolvimento amplo da educação cidadã.

As ações educativas por meio da interação com jogos e cultura nesse local pacato que não tem nada para os alunos é fundamental para trazer para eles um senso de pertencimento social (Sujeito B, 2023).

A realidade dos garotos aqui do bairro é que eles não têm acesso a nada diferente, pelo fato do local ser distante. A vivência deles é tão estranha que eles se referem ao Valparaíso como 'lá no Valparaíso'. O mundo deles é isso daqui. Eles não têm uma visão fora do Pacaembu. Aqui não tem supermercado sequer (Sujeito P, 2023).

As ações aqui trouxeram novas perspectivas, porque o bairro não tem nada. Então, a escola trazer essa novidade é algo que pode mudar a vida desses alunos. Os nossos alunos são muito agitados e muito do que vocês trouxeram ajuda a trabalhar também esse aspecto (Sujeito G, 2023).

Em relação às ações educativas desenvolvidas na escola, vale ressaltar que todas as turmas tiveram acesso às atividades que incluíram a contação de histórias; yoga com poesia; xadrez com poesia; Cine Lobeira; batalha de rima; oficina de percussão e poesia; linguagem não verbal e grafite; distribuição de livros individuais dos acadêmicos, bem como Coletâneas da AVL; e, bate-papo sobre a arte e literatura indígena. Cumpre esclarecer que todas as ações

educativas desenvolvidas, têm como estrutura medular a literatura enquanto “modo de conhecimento humano rico e profundo” (Morin, 2001, p. 270).

É de suma importância ressaltar que Longhi (2005) reforça que as ações educativas não possuem as mesmas condições do agir comunicativo, ou seja, elas são orientadas pela integração linguística do discurso, que permeiam desde as ações simples até as mais complexas. Entendemos as ações educativas desenvolvidas pela AVL como auto-expressivas, tendo como pressuposto as considerações do autor supracitado. Percebemos assim, uma vez que estas expressam vivências de valores, criticidade, opiniões e não se firmam no dogma por pensarmos que este rompe com o caráter educativo. Durante o desenvolvimento das ações educativas, buscamos tematizá-las, inseri-las no contexto histórico-social dos estudantes, dos docentes, bem como propiciar um espaço de desenvolvimento de contribuições próprias e críticas e argumentativas dos partícipes das atividades.

Os alunos precisam ter contato com a cultura, abraçar coisas novas para que seus olhos possam brilhar e leques possam ser abertos. Eles se sentem motivados, incentivados inclusive para conhecer mais, ler mais e serem cidadãos, principalmente nessa comunidade tão carente (Sujeito I, 2023).

Esse contato com as muitas culturas e atividades é muito importante para que possamos trabalhar temas além da teoria, para que se estabeleça esse contato dos alunos com coisas novas, pois a situação aqui é muito precária. Eles não conhecem um cinema, por exemplo. Quando propomos alguma saída, fora da escola, temos muito trabalho, pois eles não sabem sequer se comportar em qualquer espaço novo (Sujeito H, 2023).

Pude observar que nossa comunidade por ser carente precisa receber mais coisas diferentes na escola, pois isso chama a atenção deles, eles gostam e aprendem mais (Sujeito F, 2023).

O sujeito A (2003) ressaltou que além do yoga que abordou a temática da concentração, da atividade ao ar livre e da respiração, os filmes locais exibidos pelo Cine Lobeira despertaram nos estudantes um olhar sobre suas próprias realidades, uma vez que abordaram a temática da inserção dos estudantes especiais (estão presentes na instituição em número volumoso) e o fato das comunidades que moram em favelas (a exemplo do bairro que se localiza em um “antigo lixão”).

Eu gostei muito do trabalho. Achei necessária a proposta e particularmente as atividades do yoga são de suma importância para o processo escolar, bem como o contato com o cinema fez com que algumas temáticas sensíveis pudessem ser abordadas por nós em sala de aula (Sujeito A, 2023).

Ele ressaltou a proposta e a organização da equipe no desenvolvimento de cada ação. Informou ainda que a Diretora apresentou o projeto da AVL para os docentes e apresentou o

cronograma de ações, considerando, assim, a implementação saudável para a rotina educacional; bem como a implementação necessária e interessante, sobretudo para estudantes que não têm acesso a essa “ativação para outras realidades”. Corroborando, o sujeito B (2023) complementou, explicando que o local é muito pacato e longínquo e as ações não costumam sair das áreas centrais do município. O sujeito C (2023), Coordenador das Séries Finais do Ensino Fundamental, explicitou que,

As ações foram de extrema importância para a sociedade, para a nossa comunidade carente que não consegue vislumbrar algo diferente, de novidade, que é fundamental para a formação cidadã. Culturalmente falando, nós das escolas públicas, a gente carece muito dessa proximidade com a cultura; a gente precisa não só de propaganda, mas de mais ações para que os alunos tenham isso dentro de si e levem à frente.

Morin (2006, p. 15) nos lembra de que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano”. Diante dessa complexidade, as ações educativas podem vir a corroborar para a retomada da integração da natureza em sua essência trazendo à luz a ideia de conhecimento atrelada à consciência e não mais de forma dissociativa. Para este autor, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

As ações educativas são interessantes, sobretudo em comunidades que não têm acesso a quase nada. O bairro é muito carente e o impacto foi gigante. Ainda que em ‘pitadas’, as ações se mostraram muito valiosas; foram temperos para ilustrar o grande trabalho que temos pela frente (Sujeito E, 2023).

De acordo com Morin (2001, p. 270), “a literatura, a poesia, o cinema, as artes não são coisas que devem ser estudadas e até mesmo dissecadas unicamente de maneira formal, exterior”. Essa experiência possibilita o contato com as relações entre os humanos nos mais variados tempos históricos, ou seja, estas ações educativas objetivam o retorno à origem das coisas; a religação dos saberes, por meio desse saber matriz que é a literatura. Não a literatura decorada dos textos ou a metrificação poética, mas a literatura dos bairros, das periferias, das gentes, do todo, das dores, da fome. A literatura enquanto preparação para tornar-se pessoa. Daí se concebe a importância de uma Academia de Letras em um município como Valparaíso de Goiás, cujas desigualdades foram aqui apresentadas.

Para o sujeito D (2023), apesar de muito interessantes, as ações ainda precisam se conectar mais com o planejamento anual da escola e promover sequência nas atividades durante o ano inteiro. Afirmou ainda que, apesar das “pitadas” disponibilizadas pelas ações tenham sido saborosas, eles sentem falta de projetos que sejam alongados para que não ocorra

essa quebra de expectativa e para que os resultados sejam visualizados de forma estendida. Considerou as atividades envolventes e interessantes. Segundo ele, algumas atividades despertaram atitudes melhores nos estudantes, como a própria atenção. Sinalizou um ponto positivo afeto à ação que envolveu a musicalização por meio da percussão, que para ele, é muito esquecida no processo educativo e promove ganhos inestimáveis.

Existem limitações, onde a própria escola muitas vezes não sabe como trabalhar uma ação educativa vinda de forma interna ou externa, como no caso da AVL. É como se a escola não tivesse preparada e acostumada a receber e a realizar esse tipo de atividade extremamente valiosa e que precisa ser constante no ambiente escolar (Sujeito E, 2023).

Para Morin (2001, p. 273), a dimensão educativa afeta à musicalização é uma jornada que conduz para a construção de um edifício interior que corrobora com “a vida, com as relações pessoais, com a vida íntima, com o uso sensível e prudente dos lazeres”. Se trata de uma intervenção que não se desvincula com a concepção do pensamento, da emoção e das inúmeras possibilidades que a linguagem nos apresenta que extrapolam para o convencer e para o persuadir – ferramentas indispensáveis para quebrar as correntes da segregação, tendo em vista que os indivíduos à margem da sociedade tendem a ser sucumbidos por essas ferramentas advindas daqueles que detêm tal poder que não é meramente imagético; antes, é real.

Para tanto, a expressão de vida, por meio das inúmeras facetas literárias – que caminham pela música, pelo ato de voltar-se para si, pelo raciocínio lógico e, sobretudo pela leitura e escrita, podem ser trabalhados por meio das ações educativas de forma não conteudista, mas vivencial; atrelando diversidade à forte aliança de uma metodologia intencional que desperte a dimensão humana, nos humanos que somos. Seria, assim, um retorno à origem em seu embrião patrimonial das artes e das letras enquanto testemunhos da existência. Tudo, essencialmente é poesia, desde a vida à morte, pois se isto se constitui da ideia de que a arte caminha o mesmo percurso da existência.

As crianças, as pessoas gostam do novo, mas também têm medo dele. Se tratando de uma escola esquecida, esse trabalho vivencial é muito importante para que a gente não fique preso somente em sala de aula para que a gente possa trabalhar a questão artística, a cultura e a essência com esses alunos (Sujeito N, 2023).

Nessa perspectiva, as ações educativas, em seu cunho de diversidade auxiliam na percepção do universo e contextualização dos objetos que o rodeiam, de modo a suscitar questionamentos acerca da condição humana e a nossa posição no mundo. De acordo com Morin (2000, p. 43), “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura

e na cultura”. Ou seja, para este autor, todas as sociedades humanas das mais imemoriais até as hodiernas não conseguiram e não conseguem se conceber sem a condição cultural, inerente à ideia de humanidade.

O sujeito E (2023) afirmou que, para o bairro que é distante e carente, as ações encontram terreno fértil para o plantio de ideias que geraram nos estudantes vontade de ir para a escola, de estudar e se tornar talvez, um escritor da Academia Valparaense de Letras. Em consonância com a fala do colega, o sujeito F (2023) expressou que ficou feliz pelo fato de a escola ter sido lembrada. E, o sujeito G (2023) expressou que a forma como as ações foram organizadas e implementadas despertou o desejo de descobrir e apreender o mundo de outras formas, também na perspectiva da poesia, da cultura e das artes.

Morin (2001, p. 277) nos lembra de que,

a escola deve primeiramente tomar uma certa distância em relação ao mundo das urgências imediatas, a fim de construir homens e mulheres interiormente preparados para conhecerem a si mesmos e se desenvolverem em todas as circunstâncias, quer privadas ou profissionais.

Em algum momento da existência humana, rompemos com a literatura “enquanto reflexão sobre o homem e sobre sua universalidade” (Morin, 2001, p. 279). A literatura empilhada em camadas, em seu estudo histórico de textos e escolas literárias se compartimentou para atender a interesses múltiplos de transmissão educativa. Pouco se fala em leitura e produção escrita de fruição. Sempre é necessário que se extraia um “conteúdo”. O que mais poderia ser tido como conteúdo que o próprio ato de voltar-se para si e ler o mundo que nos rodeia?

O sujeito H (2023) trouxe à luz problemáticas que se referem também às ações que abordaram a cultura e literatura indígena, assim como a arte marginal do grafite e da batalha de rima como fator de aproximação da realidade social dos estudantes. Ela acredita que as ações possibilitaram que os estudantes tivessem um contato sem estereótipos com as tratativas apresentadas. Reforçou o fato de que a situação no bairro é precária e que revitalizar o espaço escolar, por meio da pintura e da poesia foi um fator que fez com que possa ser impedidas até mesmo ações de vandalismo, uma vez que os estudantes compreenderam que aquele espaço é público e eles pagam por ele. Outrossim, reforçou a importância da exibição dos curta metragens, por meio do Cine Lobeira, ressaltando que muitos estudantes ali presentes sequer conhecem um cinema. Citou, por fim, a organização e implementação da atividade musical por meio da percussão, uma vez que, segundo ela, ressaltou a questão religiosa e de intolerância que as religiões de matrizes africanas sofrem. A atividade, para ele, pôde

desmistificar o preconceito e explicar um pouco mais sobre nossas raízes. Informou ainda que, os alunos destas religiões se sentiram representados com a ação.

O saber associado a essas ações educativas nos ajudam a romper com alguns estereótipos, principalmente na atividade sobre a população indígena. Sobre a questão das religiões de matrizes africanas, trabalhada por meio da percussão foi muito importante, pois a questão religiosa é um problema aqui com a gente, pois acham aqui que tudo é macumba; então, discussões como essas são válidas, são necessárias para trabalhar a questão da tolerância religiosa (Sujeito H, 2023).

Morin (2001, p. 285) chama atenção para a precariedade de acesso à literatura, à poesia e retoma a ideia de quem nem todos têm esse oásis para se refrescar da sede do saber:

No caminho da escola, pelo menos em meu bairro, não havia livrarias cujas vitrinas deixassem filtrar os indícios de uma atividade diferente daquilo que era evocado no jornal [...]. Num local em que hoje há cartazes, portas iluminadas de cinemas, revistas incontáveis nas bancas, a criança daquela época que não tinha em casa um bom número de livros era intimada severamente, pelo tempo cinzento das ruas, a não procurar grande coisa.

E assim, sem a presença dos livros, da literatura enquanto teias de conexão com nós mesmos e com o outro, o vislumbre de possibilidades positivas no porvir se distancia, se anulam, se aniquilam. Com a precariedade do bairro e das vivências, as perspectivas também se amiúdam.

O sujeito I (2023), Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se emocionou ao expressar a importância do que foi organizado e implementado pela AVL na Escola Municipal Clarice Lispector:

Essas ações foram muito importantes, porque aqui na nossa comunidade nós não temos quase nada. Então quando alguém tem esse olhar de trazer algo para os nossos alunos, eles abraçam, ainda mais dentro da cultura. Essa oportunidade deles poderem ver uma coisa nova, os olhos deles brilham, abre-se um leque para eles. Começa a promover dentro deles, um incentivo, uma motivação a querer estudar, a querer ler. Tudo que a gente faz é proposital e temos um propósito de ajudar esses alunos a serem cidadãos críticos e terem seu lugar. Ainda mais nessa comunidade que é tão carente e que precisa tanto de tudo e de todos.

Em cada cultura são desenvolvidos dispositivos que podem flertar ou não com a democracia ou com o preconceito; com a valorização da arte ou não. Nesse percurso, Morin (2006) explicita que os escritores ou poetas, por meio da arte, da música e da literatura nutrem a sociedade com suas contribuições originais acerca da existência, do cotidiano, do caos, da ordem, do tudo e do nada. É nessa complexidade que entendemos o escritor como agente possível e mediador das ações educativas nas instituições educacionais, em condição de parceria com a comunidade escolar.

Foi muito importante para os alunos terem contato com escritores locais e se sentirem lembrados, pois eles gostam muito e sentem falta dessa valorização. Meus alunos participaram, fizeram perguntas e se sentiram importantes e felizes com esse contato com a poesia; por mais que a gente faça várias coisas aqui com eles, vários trabalhos, não é a mesma coisa de vir alguém importante assim de fora e fazer as atividades, conversar com eles (Sujeito O, 2023).

O sujeito J (2023) reforçou o fato de as ações chegarem prontas, sem que os docentes tivessem mais uma tarefa diante das inúmeras que precisam cumprir em seus planejamentos. O sujeito K (2023), diretora da escola explicou que as ações foram de grande valia, bem organizadas e implementadas e fez com que o corpo diretivo se atentasse para a necessidade de se firmarem novas parcerias com outros artistas da cidade. Para o sujeito L (2023), os estudantes se apresentaram mais curiosos após a intervenção; e, o sujeito M (2023) explicitou que, mesmo com o acesso difícil ao bairro, as ações educativas propostas pela AVL conseguiram alcançar um local que sequer tem posto de gasolina ou supermercado. Segundo ela, essas intervenções são válidas e apresentam outros ângulos aos estudantes que podem enxergar “*fora dessa caverna onde vivem*”.

Observa-se, apesar das dificuldades, interesse por parte dos profissionais da educação em auxiliar os estudantes a terem uma visão de mundo, de crescimento é notável. Em Morin (2001, p. 288), isso se reverbera em uma “ideia de transcendência, associada ao ensino e à felicidade de ensinar” e isto, para ele, traz à luz a natureza da literatura enquanto objetivo relacional com o pensamento e com a cultura.

O trabalho da AVL aqui na escola me fez buscar novas parcerias para dar continuidade aos projetos, pois por meio disso pude descobrir talentos nossos aqui, entre nossos próprios professores para que a gente possa continuar esse trabalho durante todo o ano letivo e inserir no nosso plano de ação. Esse trabalho vai desde a melhora no raciocínio lógico até debates sobre respeito, leitura e poesia; coisas que não parecem ter nada a ver uma coisa com a outra, mas que vocês mostraram que está tudo completamente ligado (Sujeito K, 2023),

O experienciador de literatura sente-se parte da obra e, de fato, torna-se, no exato momento em que uma poesia é declamada ou quando uma batalha de rimas é iniciada. A linguagem se faz ponte para que os aspectos da vida social sejam compartilhados textualmente, no mais íntimo entrosamento de pessoas desconhecidas, de vidas que se cruzam e se conectam pela e para a arte. É o fenômeno participativo que faz com o que o leitor se reconheça na obra lida e ouvida e se perceba como personagem e também como co-autor. Essa receptividade faz da ação educativa um fenômeno complexo da estrutura social.

De acordo com o sujeito N (2023), “*as crianças gostam do novo e também têm medo dele*”. Para ela, esse trabalho com o novo é fundamental para desmistificar as inúmeras formas de saber. Corroborando, o sujeito O (2023) afirma que os estudantes não sabem sequer

o que é um teatro ou cinema. As ações educativas implementadas possibilitam esse vislumbre. Em suma, o sujeito P (2023) aborda que os estudantes vivem em uma realidade paralela de segregação e ausências. Para ela, as ações educativas são sempre bem vindas, tendo em vista que “o mundo deles é isso aqui; eles não têm uma visão fora do bairro. Aqui não tem supermercado, para você ter ideia; aqui na escola é todo mundo parente de todo mundo”.

De acordo com Cândido (2006), antes da escrita, a literatura possuía um canal de comunicação mais direto com o público-leitor; as interações eram oralizadas. Com o advento da escrita, essa relação passou a ser indireta, pois cada um, em seu mundo particular, é capaz de adentrar o universo da arte. Por meio das ações educativas, volta-se à origem das coisas, em uma religação de saberes que extrapola o conhecimento e adentra o toque. A poesia dos livros, da leitura individual também tem o seu espaço; mas o partilhar coletivo é uma experimentação de um fenômeno que remonta o percurso para a retomada da humanização. Trabalhar Literatura, nesta perspectiva social é trazer à luz os elementos de existência e essência humana que permitem ler o mundo além das páginas de livro. O autor reforça que o ato completo da linguagem implica na interação entre a obra, autor e leitor para a composição da tríade que consolida a propagação do universo de valores culturais e sociais, coroados pela comunicação.

A leitura permite que os alunos possam enxergar além da realidade triste que eles vivem. O trabalho coletivo pode fazer com que eles parem de levar as coisas na brincadeira e não vejam as atividades como mera recreação. A ideia é que eles possam visualizar a realidade social que eles estão inseridos e que precisam modificar nas suas próprias vidas. Livro é cultura né? Ter esse contato vai fazer com eles percebam isso (Sujeito P, 2023).

As vozes dos profissionais da educação ecoam um espaço de vácuos e lacunas sociais. A educação resiste neste espaço para formar, instruir e ressignificar. A arte, por sua vez, tem poder potencializador nessa tratativa, pois consegue tocar as brechas que a educação formal não alcançou. Na perspectiva moraniana de que, “as palavras carregam o futuro” (Morin, 2001, p. 290), a ausência delas repercute em um espaço de “nadas”. Preencher essas lacunas sociais e educacionais por meio das palavras poderia ser um norte que transcende a educação mecanizada; extrapola, portanto para o campo que retoma a espontaneidade da imaginação enquanto princípio fértil para combater as mazelas sociais que se apresentam nesta e em diversas outras comunidades.

No que se refere à indagação acerca das conquistas e desafios da presença de ações educativas na Escola Municipal Clarice Lispector as falas apontaram, curiosamente, os mesmos desafios sendo eles: fazer com que as pessoas desenvolvam essas ações no bairro que tem estrutura precária; fazer com que os estudantes compreendam os objetivos das ações

educativas; conexão com a rotina da escola; e, por fim, mas não menos importante, o fator social, tendo em vista que muitos estudantes frequentam o espaço escolar somente para se alimentar, tendo em vista que as famílias lidam com o desemprego, com a fome, com a violência e com a falta de estrutura em suas mais variadas esferas. Estes itens se fizeram presentes na fala de todos os entrevistados que pareciam utilizar o seu desabafo como um pedido de socorro.

O conhecimento é maior conquista, mas o desafio é se manter constante e disputar com a fome, com o desemprego, com a distância da escola do centro da cidade, com os marginais que pulam os muros da escola, com a violência doméstica, com o preconceito e com a falta de compreensão da importância da cultura (Sujeito B, 2023).

Os desafios são grandes quanto eles têm atividades em grupo; o entendimento e a compreensão deles. Então é importante ter um contato inicial antes da ação educativa em si, porque eles têm um excesso de expectativa, justamente por não estarem acostumados com essas ações aqui. Os problemas estruturais aqui são muitos, de violência, de fome, mas mesmo assim, eles têm muita vontade de participar das ações, muito interesse, porque de alguma forma sabem que foram lembrados (Sujeito E, 2023).

Para Cândido (2006), as manifestações artísticas são inerentes à vida social, de modo que toda sociedade possui uma representação que reflete a sua necessidade de sobrevivência. Necessidade esta que se desdobra por meio da arte enquanto mediadora da essência da vida e da consciência de que “escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos” (id. ib., 145).

Compartilhamos dos entendimentos de Cândido (2006), que remontam a ideia de Literatura enquanto contexto associativo de relações dos homens entre si. Assim, ela se estende, apesar de partir do individual, ao coletivo, uma vez que exige para que se consolide a linguagem, a comunhão da palavra e da imagem “que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma comunicação” (id. ib., p. 146).

No tocante às conquistas, também foi unânime a sentença de que as ações educativas despertaram os estudantes para percepção da arte dentro e fora de seus corpos. Elencaram também o fato de que a maior conquista foi a escola ser vista, lembrada e ter sido palco para as ações da AVL. A felicidade e alegria dos estudantes, bem como a mudança comportamental, a exemplo da melhora na escuta e concentração estiveram listadas na fala dos profissionais da educação. Outrossim, é retomada a importância da fuga da rotina em sala de aula, conforme explicita o sujeito L (2023):

Como conquista, temos que isso vai influenciar na aprendizagem dos alunos e novidade é sempre bom; eles ficam muito eufóricos para interagir. Essa questão só

de aula tradicional, estressa e cansa os alunos. Essas intervenções ajudam muito no aprendizado deles. Quando voltam pra sala, eles chegam diferentes, contando as novidades.

Esta poesia, em forma de felicidade expressa uma dimensão essencial da nossa relação com o mundo, que de acordo com Morin (1998) é a linguagem. A alegria, portanto diante do vislumbre das ações educativas é poesia que faz transmutar, ao menos por algum tempo, as carências, o esquecimento, a violência, uma vez que, “a poesia é transgressão dos sistemas conceituais” (Morin, 2001, p. 299).

O sujeito O (2023) reforçou o fato de que as ações educativas organizadas e implementadas pela AVL buscaram a sensibilidade para a temática da inclusão e do preconceito. Ele afirmou que se pôde que observar os estudantes especiais, participando, cantando, percebendo-se como importantes para o processo; inclusive, apontou para a situação acerca da apresentação do Cine Lobeira que trouxe o audiovisual com um estudante cadeirante, que se sentiu representado no seu ambiente de inserção. A partir do filme, a professora relatou que os colegas do 9º ano passaram a ter um olhar diferenciado para o estudante e refletiram sobre a importância da inclusão, do respeito e da empatia ao longo das aulas.

Os alunos especiais fizeram perguntas, participaram, cantaram. Eles se sentiram incluídos no processo das ações e os temas trabalhados no cinema ajudaram os colegas a se sensibilizarem e se emocionarem com a arte; mostraram-se mais respeitosos e empáticos com os colegas (Sujeito O, 2023).

Morin (2001, p. 301) reforça que a arte possui a possibilidade de traduzir o imaginário e transmitir questões, sobretudo na perspectiva “da pluralidade e da relatividade que parece determinante na experiência humana”; tornando-se assim, imprescindível à experiência. A literatura enquanto expressão artística apresenta em seu cerne, alguns motivos elencados por Morin para apego e degustação: o caráter de humanidade (para compreender e receber humanidade) e conhecimento (ausência de verdade absoluta; comunicam o mistério da existência); o caráter natural (respeito à diversidade e experimentação do novo) e da narração (importância da narrativa na experiência humana); e, por fim, o caráter da tradução (reflexão e apreensão do que é lido) (Morin, 2001, p. 304-305).

Posteriormente, os profissionais da educação foram indagados acerca da importância das ações educativas na educação escolar e, de acordo com Vinícius de Moraes (2023), “esse envolvimento prático com essas ações melhora a concentração, o interesse e são importantes para a formação pessoal, para além do conteúdo”. Corroborando, o sujeito B (2023) reforça que “as ações são fundamentais, pois somente o quadro e o caderno não são suficientes”. Para o sujeito C (2023), as ações educativas atendem também a demandas sociais, tal como a

violência. Segundo ele, “*a questão da violência está incorporada na nossa sociedade há séculos. O brasileiro não é um povo pacífico. A gente vê casos nas escolas, nas famílias, na sociedade e a gente tenta conter isso com a educação, com essas ações que tivemos aqui*”.

Corroborando, o sujeito D (2023) explicita que:

A educação sempre foi pensada de uma forma meio quadrada, desde a sua origem, foi uma educação voltada para o trabalho em plena Revolução Industrial e o modelo de educação ficou um pouco industrializado. Paulo Freire já falava de educação bancária há muito tempo e já alertava que a educação se dá em todos os momentos da vida. Quando se traz um filme, abordando a realidade deles, cria-se uma conexão automática com eles e desperta um olhar mais crítico sobre a cidade; desperta o próprio conhecer da cidade. E as outras atividades como, a musicalização e o yoga sempre vai trazendo pra eles, atividades diversas. A gente tem que entender que educação não é só livro e quadro e essas atividades são importantes pra formação do ser humano como um todo e não somente uma pessoa que saiba decodificar as letras e os números.

Morin (2001) nos lembra de que, o Estado busca equipar as escolas com computadores, com materiais digamos que tangíveis, metrificáveis. O investimento em ações educativas, sobretudo as voltadas para a arte, enquanto expressão humana não são sequer mencionadas; talvez porque estas possuem caráter ameaçador diante da subjugação a que as comunidades são submetidas. A literatura seria, portanto, um elemento transgressor temido pelos que segregam.

De acordo com Morin (2001, p. 351), ao longo da história da humanidade, “as artes refletiram e transpuseram cada qual, com suas próprias técnicas, esses estados da sociedade”. Para tanto, a arte, a literatura e a poesia podem contribuir para a busca de si e do outro, da autoconsciência e para os movimentos da alma. Tanto a visão de Morin (2001) quanto a dos profissionais da educação que participaram desta investigação remontam que o aspecto humano não vem sendo trabalhado na educação formal e há uma série de abismos que potencializam esse fator. Nessa perspectiva, o ser humano vai além da quantificação e engendramento cartesiano; mas, perpassa outras searas de experimentação e vivência que encaminham, posteriormente, para o exercício da ação cidadã, quando bem articuladas socialmente.

Em consonância com a voz do sujeito D, o sujeito E (2023) explica que as ações educativas são importantes porque elas são o próprio processo. Para ele o “*2+2 não tem sentido sozinho*”. Outras formas de aprendizagem precisam ser somadas ao processo tradicional. Segundo ele,

“a exemplo da ação da yoga, às vezes o menino sabe ler, mas não entende o texto, pois ele não se concentra, aí vocês vem e ensinam sobre a respiração e

concentração; isso complementa. Não se divide ação educativa do processo de aprendizagem. Um precisa estar no outro”.

O sujeito F (2023), o sujeito J (2023) e o sujeito G (2023) reforçam que as ações educativas promovem o “sair da monotonia” e “transpor espaços, uma vez que, para elas, o aluno é reflexo do lugar”.

As ações educativas tiram os alunos do estado monótono, pois são coisas diferentes. Os jogos, brincadeiras, competições são importantes e também o trabalho com a arte é muito importante para desenvolver outros aspectos que o livro didático não desenvolve (Sujeito F, 2023).

Estas ações da AVL trouxeram animação para os meninos. A gente sabe que o aluno é reflexo do lugar e sair da rotina, diferenciar o ensino da sala de aula traz uma coisa diferente para prender a atenção deles. Essa geração é diferente. Eles precisam de movimento. (Sujeito J, 2023).

A grande conquista aqui foi trazer algo de diferente com as ações e mais turmas podem participar, cada vez mais alunos. Eles querem sair das salas, ver as ações, porque isso faz eles entenderem que existem outros espaços de aprendizagem que não são a sala de aula. É um outro momento que a criança tem de se divertir e aprender com a diversão. Isso é muito importante para eles: aprender além da sala de aula (Sujeito G, 2023).

Os sujeitos H, K e I (2023) explicam que as ações educativas são estímulos, incentivos e elementos motivadores para o ato de aprender.

Essa iniciativa foi muito importante para a escola, pois muitos nem sabem o que é cultura; não têm noção. Esse costume, com estímulo traz respostas em sala de aula. Vocês trabalharam percussão e nós falamos que não se tratava apenas de música, ritmo, mas história, cultura. Eles gostam de fazer parte, de se sentirem importantes no processo e essas ações os fizeram tomar gosto (Sujeito H, 2023).

Nas ações educativas apresenta-se um grande momento do professor e do aluno demonstrarem o aprendizado que foi adquirido em sala de aula. É necessário instigar esse interesse dos meninos, incentivá-los porque o mundo aí fora é atrativo, então o conhecimento também precisa ser (Sujeito K, 2023).

As ações incentivam, motivam. Todos nós precisamos de estímulos para melhorar, para crescer, para aprender. O que eu vou falar aqui abrange a rede, mas vivemos em uma comunidade extremamente carente. Eles passam fome, não tem estrutura familiar. Aqui, nosso lanche é muito bom; graças a Deus. Precisamos de políticas públicas que olhem para essas crianças. As ações são esses elementos motivadores que podem sim fazer a diferença na realidade desses meninos. Toda forma de cultura deve ser aceita e devemos incentivá-los também produzir cultura, arte (Sujeito I, 2023).

Para o sujeito L (2023), as ações educativas,

são importantes pois uma coisa puxa a outra. Só trabalhar com os livros, folhas, não funciona. As ações trazem as novidades; como o yoga, por exemplo. As mudanças são importantes no processo de ensino e aprendizagem. Quando vocês trazem uma ação, nós vamos trabalhar aquele conteúdo em sala de aula. Ali, eles interagiram lá fora e em sala já estão por dentro.

O Sujeito P (2023) reforça que as ações educativas são importantes em vários aspectos, *“desde o socializar, até o conhecer; projetos como aqueles da cultura e literatura indígena, por exemplo, embora a gente estude em sala, eles não tinham absorvido assim como quando vocês trouxeram representantes indígenas para a escola”*.

Nos acréscimos concedidos aos entrevistados, todos parabenizaram a agradeceram pela gestão das ações educativas na comunidade, uma vez que se sentem sobrecarregados por lidar com tantas demandas, que muitas vezes não competem ao desempenho de suas funções profissionais, mas extrapolam para o pessoal, para o social. Foram unânimes em solicitar que mais ações educativas sejam realizadas na escola. O sujeito M (2023) chamou a atenção para o fato de que as escolas centrais do município são melhores assistidas, mas escolas mais afastadas e que ficam em bairros mais perigosos não são vistas. Segundo ela, o poder público *“não tem esse olhar que vocês estão tendo aqui na nossa escola; outras escolas tem todo um suporte que a gente não tem”*. Por fim, o sujeito I (2023) faz um desabafo:

Nós vivemos numa comunidade extremamente carente, porque a gente atende aqui crianças que não têm o que comer. Tudo o que eles passam, em casa não tem estrutura familiar. Os pais não tem emprego. Eles lidam com falta, escassez, briga, confusão, porque precisamos de dinheiro e sem dinheiro não fazemos nada. Precisamos de políticas públicas que olhem para esse povo, para trazer cultura, capacitação para os pais, trazer dignidade. Toda forma de cultura é aceita e precisamos abrir os nossos olhos para produzir cultura. Falta na nossa comunidade a produção de cultura. Mas produzir com fome, com frio, sem emprego é mais difícil.

Para Freire (1989, p. 11), a educação neutra e não intencional é idealizada de forma ingênua. Para este autor, *“a educação modela as almas e recria os corações; ela é a alavanca das mudanças sociais”*. Ou seja, a educação enquanto intenção é embrionária de uma sociedade justa, por meio da prática democrática e crítica e da leitura de mundo. As palavras, portanto, não vêm desconectadas das experiências. As ações educativas, nesta ótica, podem ser percebidas como o desvelar da realidade para o ato criador político, onde o texto não consegue coexistir sem o contexto. A cultura é a representação de memória da existência; é fundamental, que em seu ventre germine o embrião da educação por meio da constituição táctica da criticidade que rompa com a ingenuidade da prática educativa. Freire (1989, p. 14) ainda nos lembra de que com neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, *“a mágica da palavra escrita se perde [...]; uma vez que, o Brasil foi "inventado" de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”*.

Imbricada nesse conceito de educação intencional encontra-se a importância da constituição da imagem, enquanto elemento de criação e reinvenção. Em uma comunidade

como esta, *locus* das ações educativas da AVL, a imaginação criadora tem uma função peculiar e fulcral. Essa abordagem bachelardiana consiste na capacidade de comunicação da imagem que flui, em um ato de fruição estética, que perpassa o autor e o leitor. O Brasil pode, portanto, ser reinventado por meio da arte, em sua constituição imagética que permeia o subjetivo e o objetivo. Se a cultura é, portanto, representação da memória, esse percurso fenomenológico é capaz de enraizar arquétipos materiais do inconsciente coletivo, entendido como condição necessária para o imaginar e, a partir dele, o criar. O espaço poético, enquanto afetivo traz à luz a dimensão afetiva, tão cara às comunidades hodiernas e pode presentificar as identidades dos povos para além do psiquismo; em uma ideia do porvir até que se alcance o material, o concreto, a partir dos materiais sonhados em epifania. Em outras palavras, a arte, em forma de poesia – imagética do sensível – permite ao ser humano estar presente na vida material e onírica, ao mesmo tempo, em uma provocação inclinada para a inspiração que evoca a necessidade de transformação do mundo a sua volta e a de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação foi possível constatar que todas as Academias de Letras do Brasil, seja qual for a esfera de inserção, implementam ações educativas, partícipes da educação, constituída das dimensões pedagógica e didática. As ações educativas para estas instituições representam o movimento contrário à estaticidade pensada na origem grega das *Akademias* e que perpassou por alguns séculos o seio que tocou o academicismo do fardão brasileiro.

Este texto apresenta a representação e a contextualização das Academias de Letras do Brasil, divididas por Estado e acompanhadas de suas respectivas ações educativas implementadas. Ou seja, este material permite, de forma prática, a visualização catalogada das Instituições que compõem o arcabouço literário do país, com vistas à elevação do culto da Língua Pátria; bem como da ressignificação da Literatura, em sua representatividade na e para a sociedade.

Cumprе esclarecer que, até setembro de 2022, não era possível a visualização do *locus*, número de Academia de Letras, bem como ações educativas implementadas, nem mesmo nos materiais disponíveis na Academia Brasileira de Letras – ABL ou na Academia de Letras do Brasil – ALB, enquanto Instituições máximas, em nível de antiguidade de fundação. Os Estados, por sua vez, também não contavam com o material atualizado; quiçá os Municípios.

Outrossim, é mister ressaltar que durante a realização desta pesquisa foi possível, por meio do *locus* de atuação e vislumbre da situação das Academias do Brasil, em âmbito nacional, realizar uma reflexão acerca da necessidade da fundação de novas Academias, a exemplo da Academia Gamense de Letras – AGL, que foi planejada e criada, a partir dos pressupostos estabelecidos nesta investigação; além desta, outras Academias poderão ser formalmente fundadas, a partir dos entendimentos aqui propostos no sentido de trazer à luz a efetividade das ações com base na fundamentação teórica, que se faz necessária no âmbito das Academias; sendo o Estatuto e o Regimento como faróis que conduzem à elaboração racional que emerge do fazer poético.

No percurso da abordagem e fundamentação teórica desta investigação foi possível contextualizar e relacionar as ações educativas entre e nas dimensões do conhecimento acadêmico-científico; e, estas mesmas ações educativas no seio da Educação possuem em seu bojo, a Pedagogia e a Didática. Versamos sobre a imersão que a linguagem produz no universo das ações educativas; ou seja, a perspectiva, para além da presença da linguagem, no

que se refere a sua relevância, centralidade e, sobretudo, sua imprescindibilidade para humanidade, como elemento motriz do processo de comunicação e interação humana; em todas as suas relações, experiências, vivências e percepções.

O trilhar da fundamentação teórica que aqui se estabeleceu transitou desde as três dimensões do conhecimento acadêmico-científico até a reflexão para a construção do conhecimento que, no nosso entendimento, não deveria ser fragmentado. Para tanto, elencou-se que a ação educativa, numa perspectiva de conhecimento, precisa ser intencional e sistemática, ainda que, como no caso dessa investigação, o tato com a *poiesis* flerte com a subjetividade do sentir.

A incursão que permeou o trilhar das ações educativas nas Academias Brasileiras de Letras foi pautada pela tríade motriz da Educação, Pedagogia e da Didática, em seu sentido mais amplo. Foi trabalhada, portanto, desde a epistemologia destes conceitos até a dialogicidade do educar com literatura na era digital, com seus mais multifacetados signos e significados. Recorremos à teoria do agir comunicativo para explicitar que a ação educativa é um dos motes que viabilizam a linguagem por meio da preservação da identidade e memória dos povos imbricada no fomento literário. Foi possível vislumbrar ainda, a organização das ações educativas enquanto subsídios medulares para a orientação do trabalho intencional e articulado, de ordem teórico-prática.

Assim, a literatura enquanto elo transcendente entre pensamento e linguagem foi entendida como prisma imagético de ilustração da realidade social e dígito simbólico de interação humana; a literatura, enquanto retorno à “origem das coisas” orientou a base do fenômeno estudado, afeto à concatenação das ações educativas nas Academias de Letras em terras brasileiras, enquanto estratégia e saber.

No percurso da metodologia utilizada foram apresentados os conceitos, entendimentos e procedimentos metodológicos motrizes para a realização desta investigação de Mestrado, bem como as metodologias e procedimentos necessários para condução das etapas da pesquisa. Outrossim, foi apresentada uma contextualização da Academia Valparaense de Letras – AVL, da escola-campo, juntamente com as ações educativas que são desenvolvidas no âmbito desta Instituição; e, por fim, foram explicitados os procedimentos de investigação. As tratativas desenvolvidas ao longo da pesquisa buscaram ilustrar, compreender e interpretar o fenômeno das ações educativas no seio das Academias de Letras. O mote para essa construção se deu com a indagação de quais ações educativas as Academias de Letras desenvolvem, como estas ações são implementadas e o que representam na educação escolar.

Foi realizada, para tanto, uma pesquisa qualitativa, inserida na modalidade de estudo de caso, sendo este, único incorporado, tendo como técnica de pesquisa, a observação e entrevistas semiestruturadas. Outrossim, naturalmente, foi utilizado o método dedutivo, na perspectiva da revisão bibliográfica como procedimento metodológico de levantamento de dados. Assim, a abordagem metodológica adotada evidencia a complexidade dos fenômenos, na perspectiva da fenomenologia como afiliação teórico-metodológica.

A escolha pelo estudo de caso único incorporado se deu em detrimento do fenômeno de pesquisa, uma vez que neste tipo de estudo de caso se englobam subunidades de análise, como no caso em que a Escola Municipal Clarice Lispector fora inserida para que se pudesse compreender a perspectiva além dos agentes que promovem as ações educativas, extrapolando para a investigação daqueles que as recebem. Outrossim, vale ressaltar que o nome da Escola Municipal elencada é fictício, bem como todos os nomes dos entrevistados desta Unidade e também da Academia Valparaense de Letras, com vistas à preservação das identidades e foco no fenômeno em si.

Cumprir esclarecer que dezesseis acadêmicos, de um total de dezoito se dispuseram a conversar sobre a temática proposta no período compreendido entre 05 a 16 de fevereiro de 2023. Vale ressaltar que, também dezesseis professores e gestores da escola pesquisada, de um total de vinte se dispuseram a conversar sobre a temática proposta no período compreendido entre 28 de março a 04 de abril de 2023, utilizando o roteiro para entrevista semiestruturada, de modo a gravar as respostas obtidas para, posteriormente, transcrevê-las para análise.

Ademais, a coleta de dados para o referencial teórico afeto à investigação acerca das Academias de Letras do Brasil foi realizada com base em publicações acerca da Academia Brasileira de Letras – ABL, sendo esta, matriz das demais instituições que nasceram a partir de seu surgimento. Em seguida foram elencadas as demais academias em nível nacional, estadual e municipal com o objetivo de verificar quantas e quais desenvolvem trabalhos afetos à educação e às ações educativas em seus âmbitos. As coletas foram complementadas por meio da observação das ações que tais instituições desenvolvem no ambiente educacional, em seus mais variados segmentos e representações, por meio da exposição destas pelas Secretarias de Cultura em cada Estado.

A análise de dados foi fomentada pela descrição, para que se possa estar em condições de dizer o que de fato acontece no âmbito das Academias de Letras em termos de ações educativas. Ademais, foi tomado como pressuposto, a referência de dados, para que se pudesse alcançar a perspectiva da problemática; bem como dos objetivos desta investigação.

Através de tal ação metodológica, foi possível aproximar e construir inferências a respeito da realidade das Academias de Letras do Brasil e, em especial, da AVL, sobretudo, no que tange às suas ações educativas, estabelecer relações entre os dados e o referencial teórico e documental da pesquisa e responder à problemática da investigação com base em seu objetivo, com vistas à produção do conhecimento.

A presente investigação suscitou reflexões de ordem filosófica a respeito dos vértices que compõe a presença da palavra enquanto medula social da humanidade seja na perspectiva de veneno, cosmético ou de remédio. Quanto mais inclinada for a sua utilização para a finalidade do saber, para o desfazimento de névoas do pragmatismo político-partidário que segrega, a palavra será “substantivo-verbo” que pode fazer palavrear das ações educativas caminhos para a condução das educações, na perspectiva das aprendizagens necessárias para a religação dos saberes. Aqui, as aprendizagens se reverberaram na conscientização de que a literatura precisa ser e estar intencional e organizada no seio social para que o fenômeno da fome, do desemprego, da violência possa ser fotografado, mas também, reeditado, fazendo dos desafios, colheitas.

O maior desafio quando se tratou dessa investigação com as ações educativas foi o contato com uma sociedade adoecida que precisa escolher entre consumir um livro ou um pacote de arroz; assistir a um espetáculo teatral ou pagar uma conta de energia elétrica. Assim, o desafio foi pesquisar um fenômeno social que não pode ser sanado somente por meio da arte; que ela, a arte, é um refúgio, um aperitivo para as mudanças que possam acontecer, mas que ainda estamos longe desse retorno à “origem das coisas”, tendo a literatura como fruição, uma vez que precisamos dela, mais do que nunca enquanto suporte de denúncia das mazelas.

A escola, enquanto *lócus* motriz das ações educativas das Academias de Letras do Brasil protagoniza um espaço privilegiado de reflexão e ações acerca das demandas sociais que são discutidas por meio do *setting* literário. Este espaço e contexto contribuem tanto para o processo de escolarização quanto para as tratativas afetas à educação escolar em nosso país; uma vez que a literatura é um bem inalienável e de suma importância para a existência humana, em sua complexidade. Em outras palavras, estes processos recebem os efeitos positivos de uma educação pensada sob o prisma da essência humana, das suas potencialidades e da perspectiva do desenvolvimento social, integral e poético, em seu conceito mais amplo.

A presente investigação apontou problemas graves no ambiente escolar, como a falta de assistência municipal para deliberar, sobretudo acerca da inserção da literatura nas escolas.

Foi vislumbrado um cenário caótico de ausências do poder público até mesmo em estabelecer condições de deslocamento para a população naquele bairro. A escola, isolada das demais do município, fica mais próxima até mesmo de um município limítrofe do que do centro da cidade que recebe atenção primária e secundária, tendo em vista que está sob os olhos da mídia e perto da BR por onde precisam passar os Deputados e Governadores que visitam a região.

Esta escola, enquanto campo de pesquisa, explicita e ratifica que a literatura ainda precisa disputar espaço com a fome; ou seja, a primeira não é mensurada como essencial, tendo em vista que os estudantes daquele bairro conhecem antes das linhas escritas nos livros, a fome que maltrata e dói seus corpos na materialidade. Os docentes, em ato de socorro, com lágrimas nos olhos imploraram para que a equipe da AVL não deixasse de visitar aquele espaço que há tanto tempo havia ficado esquecido. As problemáticas são inúmeras e percebe-se que as ações educativas são um caminho possível para atenuar as dores da materialidade e também da alma desses estudantes que possuem fome e sede também pela arte. Aqui, inferimos que não se sente falta da literatura até ter tido o seu primeiro contato com ela e sentir a sua potência tocar nossas essências. Todavia, após provar do primeiro gole, ainda mais nesse contexto de ausências, a sede foi aumentando a cada ação educativa que foi construída e implementada.

Quando falamos em construção é porque de fato assim o foi. As ações educativas foram apresentadas, todavia transformadas por meio da percepção e olhar de cada turma, de cada docente. O fenômeno que se constituía já era autônomo, pois a preocupação era a de não chegar com a casa pronta, mas compreender o que desejavam que compusesse sua morada. Constatamos também que os acadêmicos envolvidos nas ações educativas conseguiram receber, nessa via de mão de dupla, uma porção de humanização que impacta na escrita, que impacta na relação com nós mesmos e, principalmente, na relação como humano e com a sociedade, matéria-prima do fazer poético.

As ações educativas preparam para a consciência e ação comunicativa, tão caras e essenciais à existência humana; principalmente em contextos onde é preciso saber ser e ter voz para reivindicar condições melhores de vida, ler e criticar as realidades sociais, perceber as educações como fomento de pluralidade e diversidade e, ser sensível às expressões multifacetadas da arte, especificamente em sua personificação enquanto Literatura, para que as histórias dos povos sejam contadas preservando a sua identidade e memória, com foco no fortalecimento das comunidades.

Em geral e em síntese, esta investigação respondeu o problema de pesquisa, que se trata de saber quais ações educativas as Academias de Letras desenvolvem, como estas ações são implementadas e o que representam na educação escolar. Outrossim, cumpre esclarecer que os objetivos foram alcançados, no sentido de termos conseguido, prioritariamente, investigar em níveis epistemológico, metodológico e técnico, as ações educativas planejadas e implementadas pelas Academias de Letras como subsídio na educação escolar; especificamente, um estudo de caso da Academia Valparaisense de Letras (AVL) do município de Valparaíso de Goiás, estado de Goiás (GO).

E de forma, adjacente, conseguimos contextualizar as Academias de Letras em terras brasileiras, sendo pioneiros nesta catalogação e investigar a percepção dos partícipes das ações educativas da AVL, seja na visão dos responsáveis pela implementação, seja na concepção de quem as experiencia. O objetivo afeto à abordagem social da língua e da linguagem foi crucial para a compreensão do aparato social da palavra enquanto mola propulsora para a centralidade na implementação das ações educativas, em geral, das Academias Brasileiras de Letras.

Um dos principais desafios metodológicos se deu no sentido da catalogação das Academias, conforme supracitado, tendo em vista que o arquivo não se encontrava disponibilizado em nenhuma base de dados, nem mesmo na matriz das Academias Brasileiras, que é a Academia Brasileira de Letras. Dessa forma, uma das maiores conquistas também se dá atrelada a esse fator, no sentido do pioneirismo desta investigação para fomento de pesquisa do trabalho das Academias de Letras em terras brasileiras que, a partir dessa vertente, pode se tornar científico, uma vez que constatou-se a eficiência da implementação de ações educativas por meio de academias de letras, sobretudo em espaços escolares, na modalidade de ação educativa básica.

Em nível de doutoramento, esta investigação poderia se dar no sentido de compreender o que embasa epistemologicamente a existência das ações educativas na escola. Em outras palavras, podem ser investigadas quais as teorias que embasam, fundamentam as ações educativas enquanto proposta para a religação dos saberes. Caso estas não existam, no rol da literatura disponível, proporíamos uma teoria que englobe os vértices do agir comunicativo, da língua e da linguagem, na fenomenologia bachelariana e na complexidade moraniana, com vistas a se compreender as possibilidades emancipatórias no ensino e aprendizagem por meio da epistemologia e seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Niccolò. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Estatutos, regimento interno e regulamento dos concursos da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1917.

ACADEMIAS DE LETRAS DO BRASIL. **Conalb Histórico**. Rio de Janeiro: ALB, 2012. Disponível em: http://www.academialetrasbrasil.org.br/academias_de_letras_no_brasil.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

ACADEMIAS DO RIO GRANDE DO SUL. **Academia Rio-Grandense de Letras**. Rio Grande do Sul: ALRGS, [2015]. Disponível em: <http://www.arl.org.br/academias-do-rs>. Acesso em: 04 jun. 2022.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). **Cooperação Sul-Sul**. São Paulo: ABC, 2009. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/600/>. Acesso em: 07 set. 2022.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). **Gestão do patrimônio material e imaterial no Benin: Inventário dos Bens Culturais de Origem Brasileira**. Projeto BRA/04/044 - Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/600/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. [S.l: s.n.], 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ASSIS, Machado de. **As Academias de Sião**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médias, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [1929-1930]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. A política de educação cultural e educativa nos arquivos municipais. **Revista do Arquivo Público Municipal de Indaiatuba**, São Paulo, ano 1, n. 1, Julho de 2002. Disponível em: http://www.promemoria.indaiatuba.sp.gov.br/arquivos/galerias/registro_1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro**: antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. v. 1.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos sobre Teoria e História Literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CÂNDIDO, Antônio. **A Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. **Introdução à literatura brasileira (resumo para principiantes)**. São Paulo: Humanitas, 1998.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2006.

CARABAJAL, Mário. **Academias de Letras do Brasil**. Rio de Janeiro: CONALB, 2012. Disponível em: http://www.academialetrasbrasil.org.br/academias_de_letras_no_brasil.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alvino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CHOMSKY, Avram Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- DUTRA, Rosália. **O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- EL FAR, Alessandra. **A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciência Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto.; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETTI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 37-45.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Ibepe, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2016.

ILARI, Rodolfo., BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas da violência**. Brasília: Ipea; IBGE, 2019.

JAGUARIBE, Beatriz. Subjetividades urbanas em Pompéia, Machado e Lima Barreto. *In*: JAGUARIBE, Beatriz. **Fins de século: cidade e cultura no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 96-111.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 4. ed., 1986.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JORGE, Fernando. **A academia do fardão e da confusão: a Academia Brasileira de Letras e os seus “imortais” mortais**. São Paulo: Geração, 2008.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** *In*: Textos Seletos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMES, Rogério Fernandes. Fundação da Academia de Letras do Brasil. **Revista Criticartes**, Aracaju, ano 2, n. 5, 2016. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/56362644/revista-criticartes-5-ed>. Acesso em: 13 mar. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2018.

LONGHI, Armindo José. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LUCCHESI, Marco. Revista de Federação das Academias de Letras do Brasil. **Revista Brasileira Fase VIII**, Rio de Janeiro, n. 87, 2016. Disponível em: https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista_brasileira_87.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

LÚCIO, Drielly Neres; PEREIRA, Alessandra dos Santos; LÚCIO, Ana Caroline Neres; SILVA, Vanessa Bruna; DE ARAÚJO, Maria Gomes; ALMEIDA, Rita de Cássia da Costa Sousa; ARAUJO, Eliane de Jesus; PIRES, Roseli Vieira. **Literatura de autoria feminina: as travessias para existir e resistir**. **Revista foco**, [S. l.], v. 16, n. 5, p. e1825, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1825>. Acesso em: 21 mai. 2023.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO NETO, Antônio Luiz. **Estrutura social da república das letras: sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930**. São Paulo: Grijalbo; Edusp, 1973.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Walter. **Valparaíso de Goiás de corpo e alma: o resgate da história de uma cidade**. Valparaíso de Goiás: Publicação Independente, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MÉRIAN, Jean-Yves. **Aluísio Azevedo vida e obra (1857-1913): o verdadeiro Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: INL, 1988.

MICELI, Sérgio. **Poder, sexo e letras na República Velha: estudo clínico dos anatolianos**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Estatuto da Academia Valparaisense de Letras**. Valparaíso de Goiás: AVL, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yraHwKa2JitdF3LSm0Y60a0PC6-07rUu>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Estatuto da Academia Valparaisense de Letras**. Valparaíso de Goiás: AVL, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yraHwKa2JitdF3LSm0Y60a0PC6-07rUu>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Clarice Lispector**. Valparaíso de Goiás: EMCL, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yraHwKa2JitdF3LSm0Y60a0PC6-07rUu>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NAFFAH NETO, Alfredo. **O inconsciente como potência subversiva**. São Paulo: Ática, 1985.

NERES, Dry. **Vozes de Escobar**. Valparaíso de Goiás: Smart, 2016.

NEVES, Fernão. **A Academia Brasileira de Letras: notas e documentos para a sua história (1897-1940)**. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1940.

OCTÁVIO, Rodrigo. **Minhas memórias dos outros: nova série**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 7 jan. 2022.

POCOCK, John Greville Agard. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 25, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2023.

RAMOS, Heloisa. **Por uma vida melhor**. São Paulo: Global, 2011.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Maria Virgínia Figueiredo do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação, tecnologias e inovação pedagógica: em busca do interativismo colaborativo. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 226-240, 2021.

SAPIR, Edward. **A posição da linguística como ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

SAUSSURE, Ferdinand. de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SERRA, Tânia. Graça Aranha e a Academia Brasileira de Letras. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/histlist/tserra2.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SIGNER, Rena. **Academia Brasileira de Letras: nacionalismo à francesa**. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SOUZA, Rodrigo Diego de. **A ação educativa e o esclarecimento: o conceito de autonomia e heteronomia na filosofia da educação de Kant e Paulo Freire**. [S.l.: s.n.], [201-]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/kant_freire.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

STAKE, Robert. Earl. Case Studies. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yonna. (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 86-109.

STAKE, Robert. Earl. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford, 2006.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods**. New York: John Wiley&Sons, Inc. 1998.

THOMAS, Gary. A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. **Qualitative Inquiry**, v. 17, n. 6, p. 511-521, 2011.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVISOL, Marcio Giusti. **Ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 16-29.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. 4th. Los Angeles: Sage, 2009.

APÊNDICE A
LEVANTAMENTO: ACADEMIAS DE LETRAS DO BRASIL

LEVANTAMENTO DAS ACADEMIAS DE LETRAS DO BRASIL

| | NOME | SIGLA | UF |
|-----------|---|--------------|-----------|
| 1 | Academia Brasileira de Letras | ABL | BR |
| 2 | Academia de Letras do Brasil | ALB | BR |
| 3 | Academia Virtual de Letras | AVL | BR |
| 4 | Academia Brasileira de Língua Portuguesa | ABLP | BR |
| 5 | Academia Brasileira de Letras Indígenas | ABLI | BR |
| 6 | Academia de Letras Indígenas do Brasil | ALIB | BR |
| 7 | Academia de Letras do Brasil/Acre | ALB | AC |
| 8 | Academia Acreana de Letras Indígenas | AALI | AC |
| 9 | Academia Acreana de Letras | ACL | AC |
| 10 | Academia Juvenil Acreana de Letras | AJAL | AC |
| 11 | Academia de Letras e Artes de Plácido de Castro | ALAPC | AC |
| 12 | Academia dos Poetas Acreanos | APA | AC |
| 13 | Academia de Letras do Brasil/Alagoas | ALB | AL |
| 14 | Academia Alagoana de Letras | AAL | AL |
| 15 | Academia Maceioense de Letras | AML | AL |
| 16 | Academia Laranjalense de Letras | ALL | AP |
| 17 | Academia Amapaense de Letras | AAL | AP |
| 18 | Academia de Letras Evangélica Amapaense | ALEA | AP |
| 19 | Academia Amapaense Maçônica de Letras | AAML | AP |
| 20 | Academia de Letras do Brasil/Amapá | ALB | AP |
| 21 | Academia de Letras, Ciências e Artes de Tefe | ALCAT | AM |
| 22 | Academia de Letras, Ciências e Arte de Manaus | ALCAM | AM |
| 23 | Academia Amazonense de Letras Indígenas | AALI | AM |
| 24 | Academia Amazonense de Letras | AAL | AM |
| 25 | Academia de Ciências e Letras Jurídicas do Amazonas | ACLJA | AM |
| 26 | Academia Amapaense de Letras | AAL | AM |
| 27 | Academia Itacoatiarense de Letras | AIL | AM |
| 28 | Academia Internacional Pré-Andiana de Letras | AIPL | AM |
| 29 | Academia de Letras e Cultura da Amazônia | ALCAMA | AM |
| 30 | Academia de Letras de Maués | ALM | AM |
| 31 | Academia de Letras do Brasil/Bahia | ALB | BA |
| 32 | Academia de Letras de Paulo Afonso | ALPA | BA |
| 33 | Academia de Letras de Jequié | ALJ | BA |
| 34 | Academia Caetiteense de Letras | ACL | BA |
| 35 | Academia Conquistense de Letras | ACL | BA |
| 36 | Academia de Letras e Artes Mater Salvatoris | ALAMSA | BA |
| 37 | Academia Teixeiraense de Letras | ATL | BA |
| 38 | Academia Ireceense de Letras e Artes | AILA | BA |
| 39 | Academia de Letras de Itabuna | ALITA | BA |
| 40 | Academia Poçoense de Letras e Artes | APOLO | BA |

| | | | |
|----|---|-----------|----|
| 41 | Academia de Letras do Recôncavo | ALER | BA |
| 42 | Academia Guanambiense de Letras | AGL | BA |
| 43 | Academia Santa-Ritense de Letras | ASRL | BA |
| 44 | Academia de Letras Jurídicas da Bahia | ALJBA | BA |
| 45 | Academia de Letras de Ilhéus | ALI | BA |
| 46 | Academia de Letras de Santo Amaro | ALSA | BA |
| 47 | Academia de Letras e Artes de Lauro de Freitas | ALALF | BA |
| 48 | Academia de Letras dos Estudantes de Direito da Universidade Federal da Bahia | ALED | BA |
| 49 | Academia de Letras e Artes de Feira de Santana | ALAFS | BA |
| 50 | Academia Brasileira de Letras Agrárias | ABLA | BA |
| 51 | Academia de Letras da Bahia | ALB | BA |
| 52 | Academia de Letras de Vitória da Conquista | ALVC | BA |
| 53 | Academia Barramendense de Letras | ABL | BA |
| 54 | Academia Feirense de Letras | FAL | BA |
| 55 | Academia Baiana de Letras | ABAL | BA |
| 56 | Academia de Letras e Artes de Senhor do Bonfim | ACLASB | BA |
| 57 | Academia de Letras do Brasil/Ceará | ALB | CE |
| 58 | Academia Camocinense de Ciências, Artes e Letras | ACCAL | CE |
| 59 | Academia Ipuense de Letras, Ciências e Artes | AILCA | CE |
| 60 | Academia Cearense de Letras | ACL | CE |
| 61 | Academia de Ciências, Letras e Artes de Columinjuba | ACLA | CE |
| 62 | Academia Limoeirense de Letras | ALL | CE |
| 63 | Academia Maria Ester de Leitura e Escrita | AME | CE |
| 64 | Academia Sabarense de Letras | ASL | CE |
| 65 | Academia Cearense de Língua Portuguesa | ACLCP | CE |
| 66 | Academia Cearense de Retórica | ACR | CE |
| 67 | Academia de Ciências do Ceará | ACC | CE |
| 68 | Academia Sobralense de Letras | ASL | CE |
| 69 | Ala Feminina da Casa Juvenal Galeno | AFCJG | CE |
| 70 | Academia Sobralense de Estudos e Letras | ASEL | CE |
| 71 | Academia de Letras de Crateús | ALC | CE |
| 72 | Academia Evangélica de Letras do Estado do Ceará | AELEC | CE |
| 73 | Academia Quixadaense de Letras | AQL | CE |
| 74 | Academia Quixereense de Letras | AQL | CE |
| 75 | Academia de Letras do Brasil/Espírito Santo | ALB | ES |
| 76 | Academia de Letras e Artes da Serra | ALAS | ES |
| 77 | Academia Espírito-Santense de Letras | AESL | ES |
| 78 | Academia Calçadense de Letras | ACL | ES |
| 79 | Academia Cachoeirense de Letras | ACL | ES |
| 80 | Academia de Letras Humberto de Campos | ALVV | ES |
| 81 | Academia Feminina Espírito-Santense de Letras | AFESL | ES |
| 82 | Academia Vitoriense de Letras, Artes e Ciências | AVLAC | ES |
| 83 | Academia Mateense de Letras-São Mateus | AMALETRAS | ES |
| 84 | Academia de Letras de Vila Velha | ALVV | ES |
| 85 | Academia Capixaba de Letras e Artes de Poetas Trovadores | ACLAPT | ES |
| 86 | Academia Maçônica de Artes e Letras do Espírito Santo | AMALES | ES |
| 87 | ALB/Caçu | ALB | GO |
| 88 | ALB/Aparecida do Rio Claro | ALB | GO |

| | | | |
|-----|---|---------|----|
| 89 | ALB/Rio Verde | ALB | GO |
| 90 | ALB/Itarumã | ALB | GO |
| 91 | ALB/Goiânia | ALB | GO |
| 92 | Academia de Letras do Brasil/Goiás | ALB | GO |
| 93 | ALB/Planaltina de Goiás | ALBPL | GO |
| 94 | Academia Goiana de Letras | AGL | GO |
| 95 | Academia de Letras do Extremo Sudoeste de Goiás | ALESG | GO |
| 96 | Academia Anapolina de Filosofia, Ciências e Letras | AAFCL | GO |
| 97 | Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás | AFLAG | GO |
| 98 | Academia Goiana de Artes e Ofícios | AFLAG | GO |
| 99 | Academia Goianiense de Letras | AGL | GO |
| 100 | Academia Jaraguense de Letras | AJL | GO |
| 101 | Academia Juvenil de Letras de Caçu | AJLC | GO |
| 102 | Academia Piracanjubense de Letras | APL | GO |
| 103 | Academia Pirenopolina de Letras, Artes e Música | APLAM | GO |
| 104 | Academia Piresina de Letras e Artes | APLA | GO |
| 105 | Academia Trindadense de Letras, Ciências e Artes | ATLECA | GO |
| 106 | Academia Vilaboense de Letras | AVIL | GO |
| 107 | Academia Valparaisense de Letras | AVL | GO |
| 108 | Academia Rio-Verdense de Letras, Artes e Ofícios | ARLAO | GO |
| 109 | Academia Aguaslindense de Letras | ALETRAS | GO |
| 110 | Academia de Letras e Artes de Olhos D'água | ALOAD | GO |
| 111 | Academia Tocantinense de Letras/Gurupi | ATL | GO |
| 112 | Academia Catalana de Letras | ACL | GO |
| 113 | Academia de Letras da Manchester Goiana | ALMG | GO |
| 114 | Academia de Letras, Artes e Música de Senador Canedo | ALAMSC | GO |
| 115 | Academia de Letras de Goiás | ALG | GO |
| 116 | Academia de Letras e Artes do Planalto | ALAP | GO |
| 117 | Academia de Letras e Artes de Caldas Novas | ALACN | GO |
| 118 | Academia de Letras do Sudoeste Goiano | ALSG | GO |
| 119 | Academia Itaberina de Letras | AIL | GO |
| 120 | Academia Itaboraense de Ciências, Letras e Artes | AICLA | GO |
| 121 | Academia de Letras, Artes e Música de Pirenópolis | APLAM | GO |
| 122 | Academia Jataiense de Letras | AJL | GO |
| 123 | Academia Rio-verdense de Letras | ARL | GO |
| 124 | Academia Sanclerlandense de Letras | ASL | GO |
| 125 | Instituto Bernardo Élis | ICEBE | GO |
| 126 | Academia de Letras Porangatuense | ALP | GO |
| 127 | Academia Goiana Maçônica de Letras | AGML | GO |
| 128 | Academia Morrinhense de Letras | AML | GO |
| 129 | Academia de Letras do Brasil/Maranhão | ALB | MA |
| 130 | Academia Imperatrizense de Letras | AIL | MA |
| 131 | Academia João-lisboense de Letras | AJL | MA |
| 132 | Academia Maranhense de Letras | AML | MA |
| 133 | Academia Maranhense de Ciências, Letras e Artes Militares | AMCLAM | MA |
| 134 | Academia Mourãoense de Letras | AML | MA |
| 135 | Academia Pedreireense de Letras | APL | MA |
| 136 | Academia Vianense de Letras | AVL | MA |
| 137 | Academia Barra-cordense de Letras | ABAL | MA |

| | | | |
|-----|---|---------|----|
| 138 | Academia Caxiense de Letras | ACL | MA |
| 139 | Academia de Letras do Brasil/Mato Grosso | ALB | MT |
| 140 | Academia Mato-grossense de Letras Indígenas | AALI | MT |
| 141 | Academia Mato-Grossense de Letras | AMGL | MT |
| 142 | Academia de Letras do Brasil/Mato Grosso do Sul | ALB | MS |
| 143 | Academia Evangélica de Letras e Artes de Mato Grosso do Sul (AELA). | AELA | MS |
| 144 | Academia Fatimassulense de Letras | AFL | MS |
| 145 | Academia Douradense de Letras | ADL | MS |
| 146 | Academia Corumbaense de Letras | ACL | MS |
| 147 | Academia Maracajuense de Letras | AML | MS |
| 148 | Academia Pontaporanense de Letras | APL | MS |
| 149 | Academia Sul-Mato-Grossense de Letras | ASL | MS |
| 150 | Academia Treslagoense de Letras | ATL | MS |
| 151 | Academia de Literatura e Estudos de Corumbá | ALEC | MS |
| 152 | Academia Maçônica de Letras do Mato Grosso do Sul | AMLMGS | MS |
| 153 | Academia Feminina de Letras e Artes do Mato Grosso do Sul | AFLAMS | MS |
| 154 | Academia de Letras do Brasil/Minas Gerais | ALB | MG |
| 155 | ABL/Mariana | ALB | MG |
| 156 | Academia de Letras de Viçosa | ALV | MG |
| 157 | Academia de Letras de São João Del-Rei | ALSJDR | MG |
| 158 | Academia de Letras, Ciências e Artes de Ponte Nova | ALEPON | MG |
| 159 | Academia de Letras de Ipatinga | ALI | MG |
| 160 | Academia de Ciências e Letras de Conselheiro Lafayette | ACLCL | MG |
| 161 | Academia de Letras de Juiz de Fora | ALJF | MG |
| 162 | Academia de Letras do Noroeste de Minas | ALNM | MG |
| 163 | Academia Evangélica de Letras do Brasil | AELB | MG |
| 164 | Academia Mineira de Trovas | AMT | MG |
| 165 | Academia Mineira de Letras | AML | MG |
| 166 | Academia Militar Brasileira de Letras Estratégicas | AMBLE | MG |
| 167 | Academia Mineira Maçônica de Letras | AMML | MG |
| 168 | Academia Belo-Horizontina de Letras | ABHL | MG |
| 169 | Academia Barbacenense de Letras | ABL | MG |
| 170 | Academia Campo-Belense de Letras | ACBL | MG |
| 171 | Academia Feminina Mineira de Letras | AFEMIL | MG |
| 172 | Clube Brasileiro da Língua Portuguesa | CBLP | MG |
| 173 | Academia Dorense de Letras | ADL | MG |
| 174 | Academia Formiguense de Letras | AFL | MG |
| 175 | Academia de Letras João Guimarães Rosa | ALJGR | MG |
| 176 | Academia de Letras de Pará de Minas | ALPM | MG |
| 177 | Academia Contagense de Letras | ACL | MG |
| 178 | Academia Juiz-forana de Letras | AJL | MG |
| 179 | Academia Lavrense de Letras | ALL | MG |
| 180 | Academia Mantiqueira de Estudos Filosóficos | AMEF | MG |
| 181 | Academia Marianense de Letras | AML | MG |
| 182 | Academia Mineira Transliterária | AMT | MG |
| 183 | Academia Montes-Clarense de Letras | AML | MG |
| 184 | Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais | AMULMIG | MG |
| 185 | Academia Norte-Mineira de Letras | ANML | MG |

| | | | |
|-----|--|--------|----|
| 186 | Academia Poços-Caldense de Letras | APL | MG |
| 187 | Academia Leopoldinense de Letras e Artes | ALLA | MG |
| 188 | Academia Rio-Pombense de Ciências, Letras e Artes | ARCLA | MG |
| 189 | Academia Sul Mineira de Letras | ASML | MG |
| 190 | Academia Patense de Letras | APL | MG |
| 191 | Academia Patrocínense de Letras | APL | MG |
| 192 | Academia Ubaense de Letras | AUL | MG |
| 193 | Academia de Letras de Unaí e Região | ALUR | MG |
| 194 | Academia Bom-Jardínense de Letras | ABJL | MG |
| 195 | Academia Varginhense de Letras, Artes e Ciências | AVLAC | MG |
| 196 | Academia Valadarense de Letras | AVL | MG |
| 197 | Academia Tricórdiana de Letras e Artes | ATLA | MG |
| 198 | Academia de Letras e Artes de Araguari | ALAA | MG |
| 199 | Academia de Letras e Ciências de São Lourenço | ALCSL | MG |
| 200 | Academia de Letras do Triângulo Mineiro | ALTM | MG |
| 201 | Academia de Letras Paraguaçuense | APL | MG |
| 202 | Academia Divinopolitana de Letras | ADL | MG |
| 203 | Academia das Letras do Noroeste de Minas- Paracatu | ALNMP | MG |
| 204 | Academia Sul-Mineira de Trovas | ASMT | MG |
| 205 | Academia Mineira LGBT | AMLGBT | MG |
| 206 | Academia Itajubense de Letras | AIL | MG |
| 207 | Academia de Letras de Uberlândia | ALUBE | MG |
| 208 | Academia de Letras do Ministério Público de Minas Gerais | ALMPMG | MG |
| 209 | Academia de Letras de Teófilo Otoni | ALTO | MG |
| 210 | Academia de Letras de Betim | ALEBE | MG |
| 211 | Academia Caxambuense de Letras | ACL | MG |
| 212 | Academia das Letras do Noroeste de Minas | ALNM | MG |
| 213 | Academia Brazopolense de Letras | ABRL | MG |
| 214 | Academia Cordisburguense de Letras | ACL | MG |
| 215 | Academia de Letras do Brasil/Pará | ALB | PA |
| 216 | Academia de Letras e Artes de Bragança | ALAB | PA |
| 217 | Academia Paraense de Letras Indígenas | APLI | PA |
| 218 | Academia Paraense de Letras | APL | PA |
| 219 | Academia Sul-Paraense de Letras | ASL | PA |
| 220 | Academia Tomeçuense de Letras | ATL | PA |
| 221 | Academia Parauapebense de Letras | APL | PA |
| 222 | Academia de Letras, Ciências e Artes de Campo Formoso | ALCACF | PA |
| 223 | Academia Castanhalense de Letras | ACL | PA |
| 224 | Academia de Letras do Brasil/Paraíba | ALB | PB |
| 225 | Academia Paraibana de Letras | APL | PB |
| 226 | Academia de Letras de Pombal | ALP | PB |
| 227 | Academia Desterrense de Letras | ADL | PB |
| 228 | Academia de Letras de Campina Grande | ALCG | PB |
| 229 | Academia de Letras do Vale do Paraíba | ALVP | PB |
| 230 | Academia de Letras e Artes do Nordeste | ALANE | PB |
| 231 | Academia de Letras do Brasil/Paraná | ALB | PR |
| 232 | Academia Paranaense de Letras Indígenas | APLI | PR |
| 233 | Academia Paranaense de Letras | APL | PR |

| | | | |
|-----|---|--------|----|
| 234 | Centro de Letras do Paraná | CLP | PR |
| 235 | Academia de Letras, Artes e Ciências de Cornélio Procópio | ALACCP | PR |
| 236 | Academia Feminina de Letras do Paraná | AFLP | PR |
| 237 | Academia de Letras José de Alencar | ALJA | PR |
| 238 | Academia de Letras, Ciências e Artes de Londrina | ALCAIP | PR |
| 239 | Academia de Letras e Artes do Paraná | ALAP | PR |
| 240 | Academia de Letras da Fronteira Oeste | ALFO | PR |
| 241 | Academia de Letras e Artes de Pato Branco | ALAP | PR |
| 242 | Academia de Letras de Maringá | ALM | PR |
| 243 | Academia de Letras do Brasil/Pernambuco | ALB | PE |
| 244 | Academia de Letras da Unicap | ALU | PE |
| 245 | Academia Caririense de Letras | ACL | PE |
| 246 | Academia Pernambucana de Letras | APL | PE |
| 247 | Academia de Letras do Sertão Pernambucano | ALESPE | PE |
| 248 | Academia Afogadense de Letras | AFL | PE |
| 249 | Academia de Letras, Artes e Ciências de Abreu e Lima | ALACAL | PE |
| 250 | Academia de Artes, Letras e Ciências de Olinda | AALCO | PE |
| 251 | Academia Olindense de Letras | AOL | PE |
| 252 | Academia de Letras do Jaboatão dos Guararapes | ALJG | PE |
| 253 | Academia de Artes e Letras de Pernambuco | AALP | PE |
| 254 | Academia Recifense de Letras | ARL | PE |
| 255 | Academia Serra-Talhadense de Letras | ASTL | PE |
| 256 | Academia Caruaruense de Cultura, Ciências e Letras | ACCCL | PE |
| 257 | Academia de Letras e Artes de Gravata | ALAG | PE |
| 258 | Academia de Letras do Recife | ALR | PE |
| 259 | Academia de Letras de Garanhuns | ALG | PE |
| 260 | Academia Escadense de Letras | AELE | PE |
| 261 | Academia de Letras do Brasil/Piauí | ALB | PI |
| 262 | Academia de Letras do Vale do Longá | ALVAL | PI |
| 263 | Academia de Letras da Região de Picos | ALERP | PI |
| 264 | Academia Campomaiorense de Artes e Letras | ACALE | PI |
| 265 | Academia de Letras de Confederação Valenciana | ALCV | PI |
| 266 | Academia Virtual Brasileira de Letras de Pajeú | AVBLP | PI |
| 267 | Academia de Letras de Alagoinha do Piauí | ALAP | PI |
| 268 | Academia Piauiense de Letras Jurídicas | APLJ | PI |
| 269 | Academia Piauiense de Letras | APL | PI |
| 270 | Academia de Letras do Rio de Janeiro | ALB | RJ |
| 271 | Academia Itaperunense de Letras | ACIL | RJ |
| 272 | Academia de Letras Rio - Cidade Maravilhosa | ALRCM | RJ |
| 273 | Academia Brasileira de Literatura de Cordel | ABLC | RJ |
| 274 | Academia Brasileira de Trova | ABT | RJ |
| 275 | Academia Penedense de Letras, Artes, Ciências e Cultura | APLACC | RJ |
| 276 | Academia de Letras dos Funcionários do Banco do Brasil | ALFBB | RJ |
| 277 | Academia Petropolitana de Letras | APL | RJ |
| 278 | Academia Petropolitana de Letras Jurídicas | APLJ | RJ |
| 279 | Academia Carioca de Letras Indígenas | ACLI | RJ |
| 280 | Academia Saquaremense de Letras | ASL | RJ |

| | | | |
|-----|---|----------|----|
| 281 | Academia de Letras Joaquim Osório Duque Estrada | ALJODE | RJ |
| 282 | Academia Bom-Jardinense de Letras | ABJL | RJ |
| 283 | Academia Brasileira Maçônica de Letras | ABML | RJ |
| 284 | Academia Campista de Letras | ACL | RJ |
| 285 | Academia Carioca de Letras | ACL | RJ |
| 286 | Academia Cachoeirense de Letras | ACL | RJ |
| 287 | Câmara Brasileira de Jovens Escritores | CBJE | RJ |
| 288 | Academia Mageense de Letras | AML | RJ |
| 289 | Academia Madalenense de Letras | AML | RJ |
| 290 | Academia Ferroviária de Letras | AFL | RJ |
| 291 | Academia Fluminense de Letras | AFL | RJ |
| 292 | Academia Evangélica de Letras do Brasil | AELB | RJ |
| 293 | Academia Duquecaxiense de Letras e Artes | ADLA | RJ |
| 294 | Academia Friburguense de Letras | AFL | RJ |
| 295 | Cenáculo Fluminense de História e Letras | CFHL | RJ |
| 296 | Academia Niteroiense de Letras | ANL | RJ |
| 297 | Academia Tijuquense de Letras | ATL | RJ |
| 298 | Academia Paduana de Letras, Artes e Ciências | APLAC | RJ |
| 299 | Academia Pedralva de Letras e Artes | APLA | RJ |
| 300 | Academia de Letras e Artes de Parapanuã | ALAP | RJ |
| 301 | Academia Feminina de Letras do Rio de Janeiro | AFLRJ | RJ |
| 302 | Academia Maçônica de Letras do Rio de Janeiro | AMLRJ | RJ |
| 303 | Academia Petropolitana de Poesia Raul de Leoni | APPRL | RJ |
| 304 | Academia Valenciana de Letras | AVL | RJ |
| 305 | Academia Voltarredondense de Letras | AVL | RJ |
| 306 | Academia Trirriense de Letras | ATL | RJ |
| 307 | Academia Teresopolitana de Letras | ATL | RJ |
| 308 | Academia Brasileira de Cordel | ABC | RJ |
| 309 | Academia Cabofriense de Letras | ACL | RJ |
| 310 | Academia Castro Alves de Letras | ACAL | RJ |
| 311 | Academia Cearense de Ciências, Letras e Artes do Rio de Janeiro | ACCLARJ | RJ |
| 312 | Academia de Ciências e Letras de São João de Meriti | ACLSM | RJ |
| 313 | Academia de Ciências, Letras e Artes Eng. Paulo de Frontin | ACLAESM | RJ |
| 314 | Academia de Letras Ciências e Artes Anna Amélia | ALCAAA | RJ |
| 315 | Academia de Letras e Artes da Ilha de Paquetá | ALAIP | RJ |
| 316 | Academia de Letras, Ciências e Artes Rio - Cidade Maravilhosa | ALCARCM | RJ |
| 317 | Academia Gonçalvesense de Letras, Artes e Ciências | AGLAC | RJ |
| 318 | Academia Guanabarina de Letras | AGLRJ | RJ |
| 319 | Academia de Letras do Estado do Rio de Janeiro | ALERJ | RJ |
| 320 | Academia de Letras e Artes de Nova Iguaçu | ALANI | RJ |
| 321 | Academia de Letras e Artes de Nova Friburgo | ALANF | RJ |
| 322 | Academia de Letras e Artes de Paracambi | ALAP | RJ |
| 323 | Academia de Letras LGBT | ALLGBT | RJ |
| 324 | Academia Itaocarense de Letras | AIL | RJ |
| 325 | Academia Itaperunense de Letras | ACIL | RJ |
| 326 | Academia Internacional de Ciências, Letras, Artes e Filosofia do Rio de Janeiro | AICLAFRJ | RJ |

| | | | |
|-----|--|--------|----|
| 327 | Academia Irajaense de Letras | AIL | RJ |
| 328 | Academia Neolatina e Americana de Letras | ANAL | RJ |
| 329 | Academia Nilopolitana de Letras | ANL | RJ |
| 330 | Academia Luso-Brasileira de Letras e Artes | ALBAP | RJ |
| 331 | Academia de Ciências e Letras de Maricá | ACLM | RJ |
| 332 | Academia de Letras do Brasil/Rio Grande do Norte | ALB | RN |
| 333 | Academia de Letras e Artes do Agreste Potiguar | ALAAP | RN |
| 334 | Academia Barauenense de Letras | ABL | RN |
| 335 | Academia Macaibense de Letras | AML | RN |
| 336 | Academia Norte-Riograndense de Letras | ANRL | RN |
| 337 | Academia de Trovas do Rio Grande do Norte | ATRN | RN |
| 338 | Academia Cearamirinense de Letras | ACL | RN |
| 339 | Academia Popular de Letras, Artes, Ciências e Desporto | APLACD | RN |
| 340 | Academia de Letras do Brasil/Rio Grande do Sul | ALB | RS |
| 341 | Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul | ALFRS | RS |
| 342 | Academia Literária Gaúcha | ALG | RS |
| 343 | Academia Bageense de Letras | ABL | RS |
| 344 | Academia Caxiense de Letras | ACL | RS |
| 345 | Academia Porto-Alegrense de Letras | APL | RS |
| 346 | Academia Rio-Grandense de Letras | ARL | RS |
| 347 | Academia Rio-Grandina de Letras | ARL | RS |
| 348 | Academia Passo-Fundense de Letras | APFL | RS |
| 349 | Academia Pelotense de Letras | APL | RS |
| 350 | Academia Santo-angelense de Letras | ASL | RS |
| 351 | Academia de Letras da Fronteira Sudoeste do Rio Grande do Sul | ALFSRS | RS |
| 352 | Academia de Letras de Uruguaiana | ALU | RS |
| 353 | Academia de Letras dos Municípios do Rio Grande do Sul | ALMRS | RS |
| 354 | Academia dos Trovadores da Fronteira Sudoeste do Rio Grande do Sul | ATFSRS | RS |
| 355 | Academia Sul-Riograndense de Letras | ASRL | RS |
| 356 | Academia Soledadense de Letras | ASL | RS |
| 357 | Academia Sul-Brasileira de Letras | ASBL | RS |
| 358 | Academia Internacional de Letras Três Fronteiras | AILTF | RS |
| 359 | Academia Brigadiana de Letras | ABRILE | RS |
| 360 | Academia Carazinhense de Letras | ACL | RS |
| 361 | Academia Caxiense de Letras | ACL | RS |
| 362 | Academia Centro Serra de Letras | ACSL | RS |
| 363 | Academia Cruz-Altense de Letras | ACAL | RS |
| 364 | Academia de Artes, Ciência e Letras de Condorcet Aranha | AACLCA | RS |
| 365 | Academia Artes, Ciências e Letras Castro Alves | AACLCA | RS |
| 366 | Academia de Escritores do Litoral Norte | AELN | RS |
| 367 | Academia de Letras de Santa Cruz do Sul | ALSCS | RS |
| 368 | Academia de Letras do Vale do Taquari | ALVT | RS |
| 369 | Academia de Letras e Artes Sepeense | ALAS | RS |
| 370 | Academia Erechinense de Letras | AEL | RS |
| 371 | Academia Literária do Vale do Rio dos Sinos | ALVRS | RS |
| 372 | Academia Maçônica de Letras do Rio Grande do Sul | AMLRGS | RS |

| | | | |
|-----|--|--------|----|
| 373 | Academia Santa-Mariense de Letras | ASML | RS |
| 374 | Academia Santanense de Letras | ASL | RS |
| 375 | Academia Santiaguense de Letras | ASL | RS |
| 376 | Academia Uruguaianense de Letras | AUL | RS |
| 377 | Academia de Letras do Brasil/Rondônia | ALB | RO |
| 378 | Academia Rondoniense de Letras Indígenas | ARLI | RO |
| 389 | Academia Rondoniense de Letras | ACLER | RO |
| 380 | Academia de Letras de Rondônia | ALR | RO |
| 381 | Academia Jiparanaense de Letras | AJIL | RO |
| 382 | Academia Maçônica de Letras de Rondônia | AMLR | RO |
| 383 | Academia de Letras do Brasil/Roraima | ALB | RR |
| 384 | ALB/Escolar - Projeto Piloto | ALB | RR |
| 385 | Academia Roraimense de Letras Indígenas | ARLI | RR |
| 386 | Academia Municipal de Letras de Rorainópolis | AMLR | RR |
| 387 | Academia Roraimense de Letras | ARL | RR |
| 388 | Academia Roraimense de Ciências | ARC | RR |
| 389 | Academia Roraimense Maçônica de Letras | ARML | RR |
| 390 | Academia de Letras de Roraima | ALR | RR |
| 391 | ALB/Santa Catarina | ALB | SC |
| 392 | ALB/Mun. de Tijucas | ALB | SC |
| 393 | ALB/Mun. de São Pedro de Alcântara | ALB | SC |
| 394 | ALB/Mun. de São Francisco do Sul | ALB | SC |
| 395 | ALB/Mun. de Palhoça | ALB | SC |
| 396 | ALB/Mun. de Nova Trento | ALB | SC |
| 397 | ALB/Mun. de Joinville | ALB | SC |
| 398 | ALB/Mun. de Gov. Celso Ramos | ALB | SC |
| 399 | ALB/Mun. de Florianópolis | ALB | SC |
| 400 | ALB/Mun. de Canelinha | ALB | SC |
| 401 | ALB/Mun. de Blumenau | ALB | SC |
| 402 | ALB/Mun. de Biguaçu | ALB | SC |
| 403 | ALB/Mun. de Antônio Carlos | ALB | SC |
| 404 | ALB/Mun. de Ibirama | ALB | SC |
| 405 | Academia Criciumense de Letras | ACLE | SC |
| 406 | Academia São José de Letras | ASJL | SC |
| 407 | Academia Catarinense de Letras Indígenas | ACLI | SC |
| 408 | Academia Literária do Extremo Oeste de Santa Catarina | ALEOSC | SC |
| 409 | Academia de Letras de Balneário Camboriú | ALBC | SC |
| 410 | Academia Catarinense de Letras e Artes | ACLA | SC |
| 411 | Academia da Cultura Caiçara | ACC | SC |
| 412 | Academia Itajaiense de Letras | AIL | SC |
| 413 | Academia Joinvilense de Letras | AJL | SC |
| 414 | Academia de Letras dos Militares Estaduais de Santa Catarina | ALMESC | SC |
| 415 | Academia Paranocatarinense de Letras | APL | SC |
| 416 | Academia Tubaronense de Letras | ACATUL | SC |
| 417 | Academia Catarinense Maçônica de Letras | ACML | SC |
| 418 | Academia de Letras do Brasil/São Paulo | ALB | SP |
| 419 | ALB/Mun. Piracicaba | ALB | SP |
| 420 | Academia de Letras de São João da Boa Vista | ALSJBV | SP |
| 421 | Academia de Letras de Marília | ALM | SP |

| | | | |
|-----|--|----------|----|
| 422 | Academia Campinense de Letras | ACL | SP |
| 423 | Academia Paulistana de Letras Indígenas | APLI | SP |
| 424 | Academia Itanhaense de Letras | AIL | SP |
| 425 | Academia Literária Atibaíense | ALA | SP |
| 426 | Academia Limeirense de Letras | ALL | SP |
| 427 | Academia Ribeirãopretana de Letras | ARL | SP |
| 428 | Academia de Letras de Lorena | ALL | SP |
| 429 | Academia Araçatubense de Letras | AAL | SP |
| 430 | Academia Bauruense de Letras | ABL | SP |
| 431 | Academia Botucatuense de Letras | ABL | SP |
| 432 | Academia Brasileira de Médicos Escritores | ABME | SP |
| 433 | Academia Campineira de Letras e Artes | ACLA | SP |
| 434 | Academia LGBT de Letras de São Paulo | ALGBTLSP | SP |
| 435 | Academia Feminina de Ciências, Letras e Artes de Santos | AFCLAS | SP |
| 436 | Confederação de Ciências Letras e Artes do Brasil | CONCLAB | SP |
| 437 | Associação Academia de Letras do Brasil | AALB | SP |
| 438 | Rede de Escritoras Brasileiras | REBRA | SP |
| 439 | Academia Feminina de Letras e Artes de Jundiaí | AFLAJ | SP |
| 440 | Cooperativa Cultural Brasileira | CCB | SP |
| 441 | Academia Barretense de Cultura | ABC | SP |
| 442 | Academia Feminina de Ciências, Letras e Artes de Barretos | AFCLAB | SP |
| 443 | Academia Guaçuana de Letras | AGL | SP |
| 444 | Academia Itapetiningana de Letras | AIL | SP |
| 445 | Academia Ituana de Letras | ACADIL | SP |
| 446 | Academia Guarulhense de Letras | AGL | SP |
| 447 | Academia Cristã de Letras | ACL | SP |
| 448 | Academia Joseense de Letras | AJL | SP |
| 449 | Academia Jundiaíense de Letras | AJL | SP |
| 450 | Academia Francana de Letras | AFL | SP |
| 451 | Academia Jacarehyense de Letras | AJL | SP |
| 452 | Academia de Letras de Mogi das Cruzes | AMHAL | SP |
| 453 | Academia Municipalista de Letras do Brasil | AMLB | SP |
| 454 | Academia Nogueirense de Letras | ANL | SP |
| 455 | Academia Metropolitana de Letras, Artes e Ciências – Vinhedo | AMLAC | SP |
| 456 | Academia Paulista de Letras | APL | SP |
| 457 | Academia Peruibense de Letras | APL | SP |
| 458 | Academia Piracicabana de Letras | APL | SP |
| 459 | Academia Pirassununguense de Letras, Artes, Ciências e Educação | APLACE | SP |
| 460 | Academia Pereira-Barretense de Letras, Artes, Cultura e Ciências | APLACC | SP |
| 461 | Academia Panamericana Maçônica de Letras | APML | SP |
| 462 | Academia de Letras de São José dos Campos | AJL | SP |
| 463 | Academia de Letras de Campos do Jordão | ALCJ | SP |
| 464 | Academia Santista de Letras | ASL | SP |
| 465 | Academia Santoamarense de Letras | ASL | SP |
| 466 | Academia Sorocabana de Letras | ASL | SP |

| | | | |
|-----|--|-------------------|------|
| 467 | Academia de Letras da Grande São Paulo | ALGRASP | SP |
| 468 | Academia de Letras Menotti del Picchia | ALMDP | SP |
| 469 | Academia Itapireense de Letras | AIL | SP |
| 470 | Academia Pindamonhangabense de Letras | APL | SP |
| 471 | Academia Paulista Maçônica de Letras | APML | SP |
| 472 | Academia Taubateana de Letras | ATL | SP |
| 473 | Academia Internacional de Ciências, Letras, Artes e Filosofia de Jundiaí | AICLAFJ | SP |
| 474 | Academia Internacional de Ciências, Letras, Artes e Filosofia de São Paulo | AICLAFSP | SP |
| 475 | Academia Antero de Quental | AAQ | SP |
| 476 | Academia de Letras Municipais do Brasil | ALMB | SP |
| 477 | Academia de Letras do Brasil/Sergipe | ALB | SE |
| 478 | Academia Sergipana de Letras | ASL | SE |
| 479 | Academia de Letras dos Poetas Virtuais | ALPA | SE |
| 480 | Academia Literocultural de Sergipe | ALS | SE |
| 481 | Academia Riachuelense de Letras, Ciências e Artes | ARLCA | SE |
| 482 | Academia Largatense de Letras | ALL | SE |
| 483 | Academia Capelense de Letras e Artes | ACLA | SE |
| 484 | Academia de Letras do Brasil/Tocantins | ALB | TO |
| 485 | Academia Gurupiense de Letras | AGL | TO |
| 486 | Academia Tocantinense de Letras | ATL | TO |
| 487 | Academia de Letras de Araguacema | ALA | TO |
| 488 | Academia Poética de Letras | APL | TO |
| 489 | Academia Paraisense de Letras | APL | TO |
| 490 | Academia e Letras do Brasil/Brasília | ALB-DF | DF |
| 491 | Academia de Letras do Brasil | ALB | DF |
| 492 | Academia Gamense de Letras | AGL | DF |
| 493 | Academia de Línguas e Letras | ALL | DF |
| 494 | Academia Literária | AL | DF |
| 495 | Academia Planaltinense de Letras, Artes e Ciências | APLAC | DF |
| 496 | Academia de Letras de Brasília | ACLEB | DF |
| 497 | Academia Brasiliense de Letras | ABL | DF |
| 498 | Academia Cruzeireense de Letras | ACL | DF |
| 499 | Academia Maçônica de Letras do Distrito Federal | AMLDF | DF |
| 500 | Academia Taguatinguense de Letras | ATL | DF |
| 501 | Academia de Letras do Distrito Federal | ALDF | DF |
| 502 | Academia de Letras e Música do Brasil | ALMUB | DF |
| 503 | Arcádia Brasília de Artes e Ciências Estéticas | ABACE | DF |
| 504 | Academia de Letras de Águas Claras | ALAC | DF |
| 505 | Academia de Letras, Artes e Ciências do Recanto das Emas | ACLAREMAS | DF |
| 506 | Academia Ceilandense de Letras e Culturas Populares | ACLAP | DF |
| 507 | Academia Evangélica de Letras do DF | AELDF | DF |
| 508 | Associação Nacional de Escritores | ANE | DF |
| 509 | Academia Brazlandense de Letras e Artes | ABRA _s | DF |
| 510 | Academia Candanga de Letras | ACL | DF |
| 511 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Alemanha | ALB | INT. |
| 512 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Angola | ALB | INT. |

| | | | |
|------------|---|-----|------|
| 513 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Argentina | ALB | INT. |
| 514 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Bélgica | ALB | INT. |
| 515 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Bolívia | ALB | INT. |
| 516 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Chile | ALB | INT. |
| 517 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Colômbia | ALB | INT. |
| 518 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Estados Unidos | ALB | INT. |
| 519 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Espanha | ALB | INT. |
| 520 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/França | ALB | INT. |
| 521 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Honduras | ALB | INT. |
| 522 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Itália | ALB | INT. |
| 523 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Nova Zelândia | ALB | INT. |
| 524 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Nicarágua | ALB | INT. |
| 525 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Paraguai | ALB | INT. |
| 526 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Portugal | ALB | INT. |
| 527 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Suécia | ALB | INT. |
| 528 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Suíça | ALB | INT. |
| 529 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Uruguai | ALB | INT. |
| 530 | Academia de Letras do Brasil/Internacional/Venezuela | ALB | INT. |

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ACADÊMICOS DA AVL

- 1. Contextualização da Entrevista** (informação de data, horário e cargo da pessoa entrevistada);
- 2. Apresentação da pessoa entrevistada** (Cargo, tempo de trabalho na instituição e formação);
- 3.** Verificação de como são pensadas, organizadas, propostas e trabalhadas as ações educativas no âmbito da Academia Valparaense de Letras – AVL;
- 4.** Indagação acerca das conquistas e desafios na temática acerca das ações educativas no âmbito das Academias de Letras do Brasil, em especial da AVL;
- 5.** Por que e qual a relevância de uma Academia implementar ações educativas em escolas?
- 6.** Disponibilização de fala livre para a pessoa entrevistada para realização de acréscimos acerca da proposta investigativa do roteiro;
- 7.** Agradecimento pela entrevista concedida.

Obs.: Para fins documentais e legais, a entrevista gravada será guardada por cinco anos.

Valparaíso de Goiás – GO, fevereiro de 2023.

Profa. Drielly Neres Lúcio

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
GESTORES E PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL CLARICE LISPECTOR**

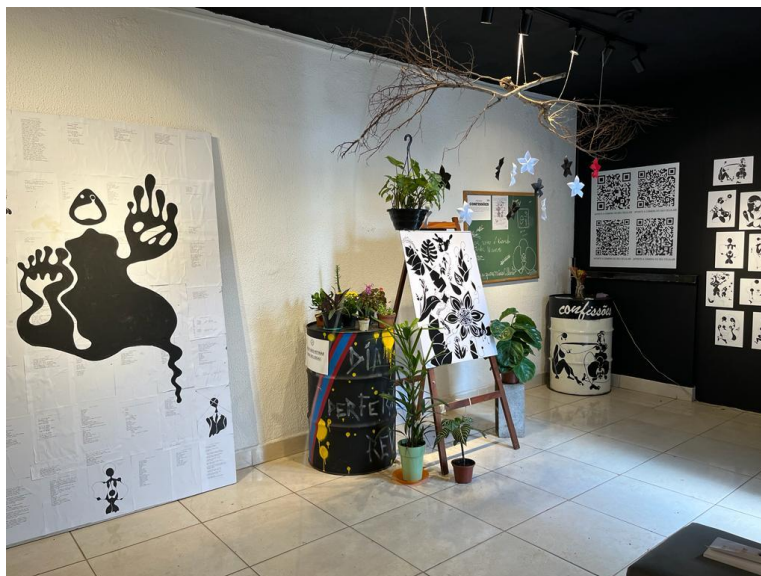
- 1. Contextualização da Entrevista** (informação de data, horário e cargo da pessoa entrevistada);
- 2. Apresentação da pessoa entrevistada** (Cargo, tempo de trabalho na instituição e formação);
- 3.** Verificação de como são implementadas e trabalhadas as ações educativas no âmbito da Escola Municipal Clarice Lispector.
- 4.** Indagação acerca das conquistas e desafios na temática acerca da presença de ações educativas na Escola Municipal Clarice Lispector;
- 5.** Por que as ações educativas são importantes na educação escolar dos discentes?
- 6.** Disponibilização de fala livre para a pessoa entrevistada para realização de acréscimos acerca da proposta investigativa do roteiro;
- 7.** Agradecimento pela entrevista concedida.

Obs.: Para fins documentais e legais, a entrevista gravada será guardada por cinco anos.

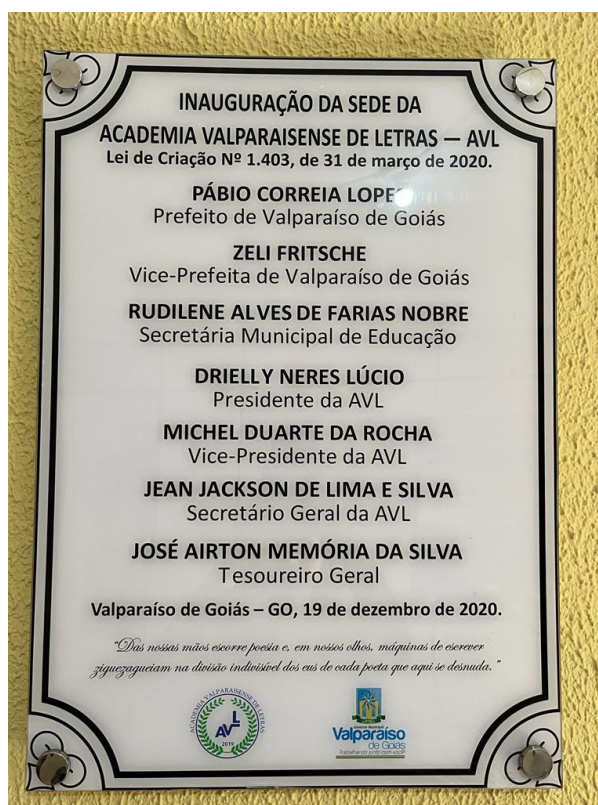
Valparaíso de Goiás – GO, março de 2023.

Profa. Drielly Neres Lúcio

REGISTRO FOTOGRÁFICO ACADEMIA VALPARAÍSENSE DE LETRAS - AVL



Exposição: Isso é um sapo? (2023)



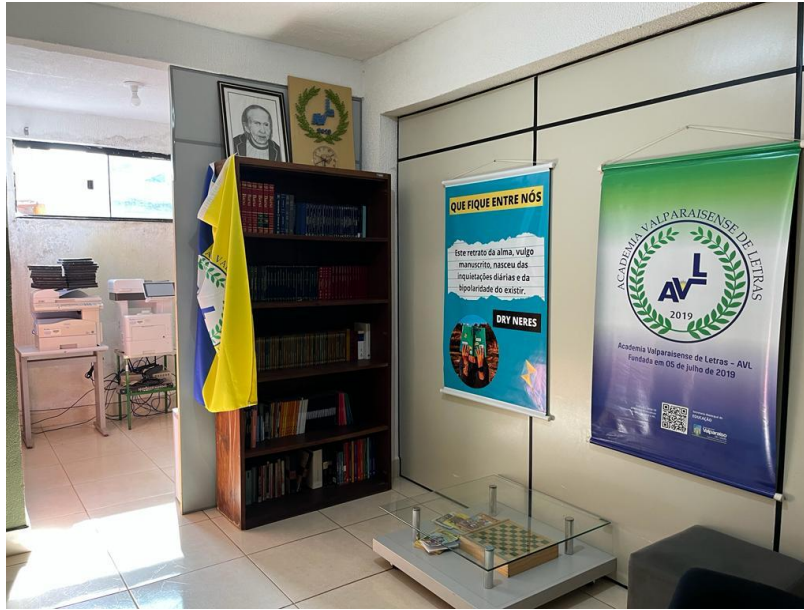
Placa de inauguração da AVL (2023)



Sede da AVL (2023)



Recepção da AVL (2023)



Sede da AVL (2023)



Prateleira de doações do Projeto “Você tem fome de quê? (2023)



Galeria de Arte Israel Quirino (2023)

Lambe poético (2023)



Fonte: pesquisadora

Bazuca poética (2023)



Fonte: pesquisadora

Bazuca poética



Fonte: pesquisadora

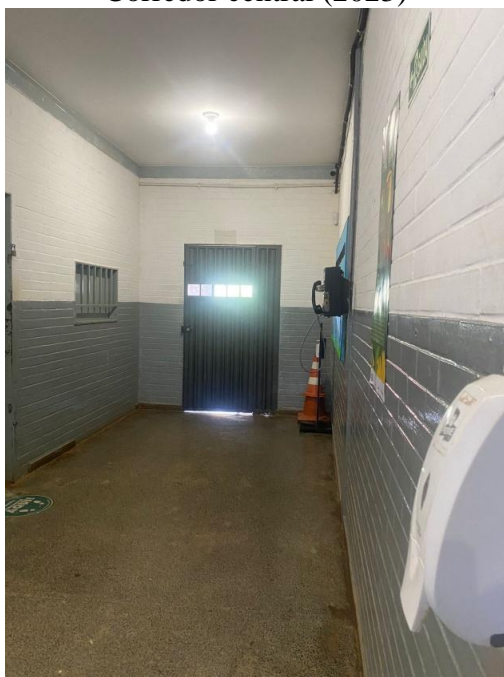
APÊNDICE E
REGISTRO FOTOGRÁFICO ESCOLA MUNICIPAL CLARICE LISPECTOR

Sala de Atendimento Especializado (2023)



Fonte: pesquisadora

Corredor central (2023)



Fonte: pesquisadora

Entrada secundária (2023)



Fonte: pesquisadora

Fachada principal (2023)



Fonte: pesquisadora