

CRIAÇÃO LITERÁRIA

ENSINO E SUBJETIVIDADE
NO COTIDIANO DA ESCOLA

Grau Zero

Revista de Crítica Cultural

Volume 10, número 2 jul./dez. 2022 ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Criação literária, ensino e subjetividade no cotidiano da escola

Organização:

Eider Ferreira

Nazarete Andrade Mariano

Wellington Neves Vieira

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Criação literária, ensino e subjetividade no cotidiano da escola

Organização:

Eider Ferreira

Nazarete Andrade Mariano

Wellington Neves Vieira

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 10	n. 2	p. 1-280	jul./dez. 2022
-----------	------------	-------	------	----------	----------------

© 2022 by Editora Fábrika de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES)
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3 — CEP: 48.040-210 Alagoinhas — BA
Telefone: (75) 3163-3515

Editor: Prof. Dr. José Carlos Felix

Organização deste número:

Eider Ferreira
Nazarete Andrade Mariano
Wellington Neves Vieira

Equipe editorial:

Prof. Dr. José Carlos Felix
Antonio Cláudio da Silva Neto
Edivonha Leite dos Santos
Marcelise Lima de Assis

Preparação de texto:

Antonio Cláudio da Silva Neto
Edivonha Leite dos Santos
Marcelise Lima de Assis

Capa: Marcelise Lima de Assis

Concepção da capa: Calila das
Mercês Oliveira

Editora Fábrika de Letras

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor-Chefe: Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene Alves da
Silva

Revisão linguística:

Antonio Cláudio da Silva Neto
Crizeide Miranda Freire
Edivonha Leite dos Santos
Eider Ferreira
Gabriel Vidinha Corrêa
Luzineide Vieira de Souza
Marcelise Lima de Assis
Maurício Silva da Anunciação
Moisés Henrique de Mendonça Nunes
Nazarete Andrade Mariano
Paulo Sérgio Paz
Wellington Neves Vieira

Revisão de inglês:

José Carlos Felix

Revista Grau Zero – E-mail: grauzero.uneb@gmail.com

Sítio de internet:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de
Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade
do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrika de Letras, v. 10, n. 2,
jul./dez. 2022.

Semestral
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos
autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da
Editora. Todos os direitos reservados à Fábrika de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima
Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda
Dep. de Linguística, Literatura e Artes — DLLArtes
Diretora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica
Coordenação: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coord.: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

Laboratório de Edição Fábrica de Letras
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto H. Seidel
Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene Alves da Silva

Dossiê: Criação literária, ensino e subjetividade no cotidiano da escola. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 10, n. 2. 2022. ISSN 2318-7085 on-line.

Conselho Editorial:

Anna Paula Vencato (UNESP),
Arlete Assumpção Monteiro (PUC-SP)
Carla Moreira Barbosa (UFF)
Christina Bielinski Ramalho (UFS)
Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)
Edil Silva Costa (UNEB)
Frank Nilton Marcon (UFS)
Juciele Pereira Dias (UFF)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Lucília Maria Sousa Romão (USP)
Marcelo Alario Ennes (UFS)
Maria de Fátima Berenice da Cruz
Marilda Rosa Galvão Checcucci Gonçalves da Silva (UFMA)
Marildo Nercolini (UFF)
Mauren Pavão Przybylski (UNAM, MX)
Maurício Beck (UFF)
Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)
Paulo César Souza Garcia (UNEB)
Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Eider Ferreira, Nazarete Andrade Mariano, Wellington Neves Vieira</i>	11
Formação docente no Brasil: as intenções governamentais para a educação e a prática reflexiva do professor <i>Marleide Lima de Brito Sousa</i>	19
Abordagem crítico-cultural de leitura literária <i>Wellington Neves Vieira, Lícia Soares de Souza</i>	35
Abordagem do texto poético em sala de aula com a temática “resistências LGBTQIA+ e indígenas” <i>Kleber Ferreira Costa, Wellington Pereira da Silva, Rinah de Araújo Souto</i>	51
Entre o texto e os processos de letramentos: a construção de espaços de interação literária através do programa de extensão <i>lugar de criação</i> <i>Lucas Rodrigues Coelho, Vitor Castro Brito, Nazarete Andrade Mariano</i>	79
Desmontagem literária de contos de Conceição Evaristo: um dia d de leituras e escrita criativas <i>Elisabeth Silva de Almeida Amorim</i>	95
Literatura, contação de histórias e inclusão nos anos iniciais: relato de experiência com os gêneros orais <i>Raphaella Montana Gomes de Lima, Jane Cristina Beltramini Berto</i>	117
Dialogando entre canção popular brasileira, crítica cultural e criação musical: uso de uma linguística aplicada interdisciplinar <i>Jussara Keila Nascimento Souza Silva, Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira, Nilton Alex Fernandes Ribeiro</i>	143
Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a compreensão leitora <i>Rosiane Maria da Silva Coelho, Jarliso da Silva Almeida</i>	169
O texto literário e a abordagem de tarefas: uma experiência de ensino de língua inglesa para a terceira idade <i>Ana Carolina Vitor Pereira, Bruna Caroline dos Santos Dias, Roberto Rodrigues Bueno</i>	193

Da universidade para sala de aula na educação básica: uma experiência de laboratório de licenciatura para o ensino de línguas <i>Darlene Gomes Lordelo Jesus</i>	215
Resenha Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento <i>Paulo Henrique Raulino dos Santos, Charles Albuquerque Ponte</i>	233
Resenha Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança <i>Jeniffer Geraldine Pinho Santos</i>	237
Entrevista Com a palavra... Rildon Cosson <i>Eider Ferreira, Nazarete Andrade Mariano, Wellington Neves Vieira</i>	247
Sobre as autoras e os autores	273

APRESENTAÇÃO

A presente edição da Revista Grau Zero, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, traz um dossiê temático com o propósito de pensar os processos e práticas de criação literária, ensino e subjetividade no cotidiano da escola. Partindo do princípio da literatura como direito inalienável, conforme Cândido (2011), e inconformados com a situação da ausência que tanto produz e perpetua diversas formas de silenciamentos dos textos literários no cotidiano das práticas escolares quanto da carência de abordagens e práticas leitoras pautadas em perspectivas de formação e emancipação de leitores/autores, por vezes, perdidas em métodos e aplicação de teorias (COSSON, 2011), para organizamos uma chamada com o intuito de acolher trabalhos inéditos comprometidos em pensar os processos de criação literárias em suas múltiplas formas e manifestações, a partir de construtos teóricos diversos atravessados por processos e práticas literárias criativas em espaços de educação formal e/ou informal.

Nesse sentido, tomamos a noção do leitor cultural, subjetivo em um construto de produções permeadas de marcas de identidades por meio das quais práticas leitoras promovem a criação literária como uma manifestação cultural. Em suas múltiplas dimensões, inscrevemos o ato de criação como uma necessidade, como provoca Deleuze (1999), por gestos que mobilizem “os pormenores mais negligenciáveis”, assinalados por Ginzburg (1989), e como contempla Santos (2020), tornam práticas criadoras como um traço inerente à condição humana, de poder e de liberdade, a exemplo da potência do devir-literatura de Barthes (2011).

Com efeito, atos de criação impregnados de identidade, de subjetividade e da cultura em diálogo com ensino de literatura em diversos contextos da Educação Básica, tanto

formal quanto não formal, configuram-se como o ponto de convergência que busca acolher artigos, ensaios e resenhas resultados de pesquisas dedicadas a formação do leitor literário e seus diversos modos de criação autoral, considerando práticas literárias, seja no presencial ou no modelo remoto de ensino, das experiências referenciais imputadas nos valores do sujeitos aplicadas a tessitura textual.

Assim, abrimos esse dossiê com uma reflexão acerca das relações entre educação brasileira e a formação docente proposta pela pesquisadora Marleide Lima de Brito Sousa no artigo *A formação docente no Brasil: as intenções governamentais para a educação e a prática reflexiva do professor*. Em uma retrospectiva sócio-histórica, a pesquisadora traça um panorama da educação no território brasileiro desde a colonização até o presente momento com vistas a pensar as agendas do poder público nas políticas de qualificação e formação docente, particularmente apontando a necessidade, diante do nosso quadro histórico, da luta pela manutenção de práticas reflexivas docentes orientadas no sentido de promover transformações efetivas na realidade educacional brasileira.

Os processos da leitura literária constituído como práticas transformadoras e ferramentas potentes de enfrentamento do poder institucionalizado que regulamenta e institui políticas educacionais são tema das discussões propostas por Wellington Neves Vieira e Lícia Soares de Souza em *Abordagem crítico-cultural de leitura literária*. A partir de questões centradas na noção e do lugar do leitor crítico-cultural, os autores discutem os caminhos para a proposição de um método de leitura literária, tomando o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, com vistas a produzir e mobilizar experiências subjetivas do leitor, nas quais os usos da linguagem funcionam como operador capaz de promover rasuras e desestabilizar o poder institucionalizado, fazendo emergir sujeitos emancipados.

Experiências e experimentos com o texto poético na sala de aula são discutidos em *Abordagem do texto poético em sala de aula com a temática "resistências LGBTQIA+ e indígenas"*, dos pesquisadores Kleber Ferreira Costa, Wellington Pereira da Silva e Rihan de Araújo Souto. Por meio de uma abordagem comparativa do texto poético, os autores propõem possibilidades de construção de um percurso afirmativo da Lei 11.654/08, que assegura o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, com a finalidade de promover e provocar reflexões acerca de como os direitos dos povos indígenas tem sido usurpados desde os primórdios da colonização, assentada na longa tradição hegemônica eurocêntrica, cujo monopólio dos meios de comunicação social e do controle das instituições educacionais e culturais, produzem e perpetuam toda sorte de desigualdade social e intolerância racial. A proposta, ao mesmo tempo em que visa a ampliação e pluralização do cânone literário escolar, sugere estratégias didáticas centradas nos processos de formação do professor mediador sensível ao modo como o pensamento decolonial pode agenciar práticas voltadas para a resistência e emergência de vozes dissidentes.

As possibilidades de ampliação de práticas de letramentos literários por meio de ações e propostas que extrapolam a sala de aula no sentido tradicional tomando projetos e atividades de extensão despontam como uma experiência exitosa para pensar práticas literárias dentro de cenários sociais distintos em *Entre o texto e os processos de letramentos: a construção de espaço de interação literária através do programa de extensão lugar de criação*, de Lucas Rodrigues Coelho, Vitor Castro Brito e Nazarete Andrade Mariano. O projeto de extensão, coordenado pelos pesquisadores, fomenta uma multiplicidade de ações nas quais, sujeitos socialmente marginalizados buscam, por meio da escrita de experiências

personais, fazer emergir suas marcas identitárias e subjetividades através de escrituras.

São pelas vivências entrelaçadas pela escrita que em, *Desmontagem literária de contos de Conceição Evaristo: um dia D de leituras e escritas criativas*, da pesquisadora e professora Elizabeth Silva de Almeida Amorim, que irrompe o gesto de ruptura com as normas e convenções normatizadoras das experiências de circulação e produção de conhecimento literário nos espaços educacionais formais. A transgressão dos modos de se ler e escrever emerge da leitura do livro de contos *Olhos d'água* de Conceição Evaristo para pensar, refletir, mas, sobretudo, promover a transformação de leitoras e leitores do município de Iaçú, no interior da Bahia. Por meio de oficinas literárias e encontros formativos, Amorim assinala o potencial de agenciamento e mobilização social com vistas a desmontagem e ao enfrentamento de paradigmas em relação à produção literária não canônica, pautadas na indissociação entre leitura e escrita como caminho para formação efetivas de leitoras e leitores críticos.

Já em *Literatura, contação de histórias e inclusão nos anos iniciais: relato de experiência com gêneros orais*, Raphaela Montana Gomes Lima e Jane Cristina Beltramini Berto investigam como projetos de contação de histórias promovem aprendizagens por meio de práticas discursivas de interação humana, fomentando o senso crítico já nos primeiros anos de formação escolar. Pautadas por uma abordagem orientada pela pesquisa-ação, as autoras relatam uma série de estratégias pedagógicas que, fundadas na contação de histórias por meio da oralidade, promovem o desenvolvimento sócio-interacional e cognitivo na aprendizagem da língua materna em uma perspectiva plural e inclusiva.

A construção de um imaginário identitário musical brasileiro é o moto elegido pelos pesquisadores Jussara Keila Nascimento Souza Silva, Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira e

Nilton Alex Fernandes Ribeiro em, *Dialogando entre a canção popular brasileira, crítica cultural e criação musical: uso de uma linguística aplicada interdisciplinar*, para pensar formas de expressão memorialística social e identitária no tecido social nacional. O caráter interseccional da proposta coloca em perspectiva o próprio conceito de leitor no sentido de ampliar as reflexões acerca das manifestações contemporâneas de cultura, particularmente de vertentes orais e suas possíveis inflexões e potencialidades nos processos de ensino-aprendizagem com vistas à ressignificar a dimensão das expressões musicais nacionais, cujos signos operam na demarcação de tudo aquilo que denominamos cultura popular.

Em *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a compreensão leitora*, Rosiane Maria da Silva Coelho e Jarliso da Silva Almeida relatam a experiência realizada a partir de um trabalho de mediação com a leitura em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior de Pará com o propósito de refletir criticamente acerca das possibilidades e potencialidades de estratégias de leituras na formação leitora. No artigo, os autores demonstram os caminhos percorridos por meio de uma série de estratégias de leitura que garantem o desenvolvimento da compreensão leitora e sócio-emocional, bem como o engajamento ativo das crianças-partícipes do projeto na leitura de poemas.

Dando seguimento a experiências exitosas por meio da projetos de formação leitora com textos literários, o artigo *O texto literário e a abordagem de tarefas: uma experiência de ensino de língua inglesa para terceira idade*, das graduandas Ana Carolina Vitor Pereira, Bruna Caroline dos Santos Dias e do professor Roberto Rodrigues Bueno reportam uma experiência formativa realizada no âmbito da extensão. O projeto articula ensino de língua inglesa para o público da terceira idade a partir da metodologia de ensino de línguas baseadas em tarefas e por meio da utilização de prosa literária em lín-

gua inglesa. Considerando a particularidade etária e de gênero das participantes, um grupo de senhoras sexagenárias engajadas em projetos de extensão universitária (Universidade Aberta à Terceira Idade — UATI), a proposta explorou o mote de memórias disparadas por imagens de fotografias de familiares, contrapostas às leituras de trechos de um romance em língua inglesa.

Fechamos a seção de artigos e ensaios com as reflexões de um projeto de laboratório de licenciatura que, por meio de atividades extensionistas, propõe práticas colaborativas entre a universidade, por meio da formação do docente, e a escola pública. Em *Da universidade para a sala de aula na educação básica: uma experiência de laboratório de licenciatura para o ensino de línguas*, a professora pesquisadora Darlene Gomes Lordelo Jesus discute como a experiência do tirocínio docente disparou uma proposta de projeto de extensão na qual discentes em formação conduziram um laboratório com propostas de práticas pedagógicas voltadas para aprendizagem de língua inglesa na forma colaborativa de codocência e de modalidade híbrida.

Essa edição traz duas resenhas de leituras fundamentais para o debate contemporâneo acerca das potencialidades agregadoras do artefato literário nos espaços escolares, quanto da dimensão pedagógica pautada na noção de comunidade. Na primeira resenha, Paulo Henrique Raulino dos Santos e Charles Albuquerque Ponte discorrem sobre como no recente livro dos professores Fabio Akceruld Durão e André Cechinel, *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*, partem do espaço da sala de aula para refletir acerca das mais variadas práticas e noções de leitura e ensino de literatura, inscritas em ao menos três noções correntes de aula de literatura, para lançarem um olhar amplificado e provocador, considerando que instâncias como a literatura, o professor e a professora de literatura, seus alunos e alunos leitores constituem uma comunidade no qual, nem umas das

instâncias nomeadas podem ser pensadas e conceituadas aprioristicamente, mas arroladas em um processo contínuo marcado pela intransitividade.

Do mesmo modo, a jornalista, professora, criadora de conteúdo e mediadora de leitura Jeniffer Geraldine Pinho Santos nos oferece uma resenha para lá de especial: *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* de bell hooks. Se por um lado, hooks praticamente dispensa apresentações tamanha tem sido sua presença no território nacional brasileiro seja por meio da força de seu pensamento acerca das reflexões educação como prática da liberdade ou ainda pelo seu conhecimento e interesse pelo país estabelecido por anos de diálogo respeitoso e afetuoso com Paulo Freire. Neste livro, sensível e profundamente tocante, hooks, como de costume, vale-se de sua própria trajetória de profissional, como estudante e educadora, e pessoal, como a ativista que foi, para assinalar a importância da construção de redes solidárias e comunitárias nos processos e espaços sociais e educativos com vistas à afirmação de práticas de diálogo crítico e ao combate de práticas antirracistas. Para tanto, hooks mobiliza, por meio da práxis que lhe é cara, um conjunto de dezesseis ensinamentos sobre comunidade, inscrita nas vozes dos mais diversos interlocutores, entre eles e elas, mulheres brancas, considerados seus aliados para a construção de uma pedagogia da esperança. Enfim, em um dossiê com um propósito de convergir experiências mais diversas sobre criação literária, ensino e subjetividade no cotidiano da escola, a obra de hooks, como assinala a resenhista, nos aponta ensinamentos e oferece um sentimento de renovação e esperança que “orienta para a prática da educação democrática e construção de comunidade”, ao mesmo tempo que nos convida ao cara tarefa de descolonizar pensamentos e práticas nos espaços educativos.

Dando seguimento tanto às reflexões dos artigos e ensaios coligidos na primeira seção quanto das provocações

acerca das múltiplas dimensões envoltas nos espaços de criação literária, o dossiê encerra com uma entrevista com o Dr. Rildo Cosson, professor e pesquisador relevante para as investigações sobre políticas de letramentos literários. Nessa conversa com o pesquisador, práticas e experiências se entrecruzam para refletir acerca do tratamento dado ao literário pelo letramento contemporâneo. Partindo desse pressuposto, o doutor em Letras (1998) e em Educação (2015), aponta caminhos para a execução de políticas que construam novos sentidos para o ensino de literatura no tempo presente, estabelecendo a reflexão acerca dos lugares das concepções de literatura, professor, de ensino, de texto, de literatura, de leitor no letramento literário.

A todxs, entregamos esse dossiê feito por muitos corpos, vozes e mentes, e desejamos uma leitura instigante e inspiradora.

Eider Ferreira
Nazarete Andrade Mariano
Wellington Neves Vieira
Organizadores

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: AS INTENÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR

Marleide Lima de Brito Sousa¹

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre a educação brasileira e a formação docente. Toma-se como eixo de análise a educação no Brasil desde a colonização até a contemporaneidade. Nessa perspectiva, destaca as intencionalidades do poder público para qualificar o professor, e expõe a importância da prática reflexiva docente frente às opções políticas em torno da educação pública brasileira.

Palavras-Chave: Educação. Formação docente. Política educacional.

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: GOVERNMENTAL INTENTIONS FOR EDUCATION AND THE TEACHER'S REFLECTIVE PRACTICE

Abstract: The objective of this article is to reflect on Brazilian education and teacher training. It takes as axis of analysis the education in Brazil since the colonization until the present time. In this perspective, it highlights the intentions of the public power to qualify the teacher, and exposes the importance of the reflective teaching practice facing the political options around Brazilian public education.

Keywords: Education. Teacher training. Educational policy.

¹ Mestranda em Crítica Cultural no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em História, Especialista em História Política e Metodologia da Educação Profissional, ambos pela UNEB. Especialista no Ensino de História e Geografia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Endereço eletrônico: marleide.brito78@gmail.com.

Introdução

Pensar a educação brasileira é reviver um passado imerso de intenções oportunistas que buscou subalternizar os menos favorecidos, além de possibilitar um lugar de prestígio e privilégios para os dominadores. Dessa forma, a educação no país traçou um projeto voltado tanto para os oprimidos quanto para os opressores. Se por um lado, defendiam uma proposta educacional de ascensão para os filhos da elite, por outro, ofereciam aos filhos dos pobres uma educação que os limitavam na condição de explorados, facilitando, assim, a dominação.

Diante do exposto, além da introdução e das considerações finais, esse artigo apresenta duas seções. A primeira seção intitulada: "Contextualização do projeto político educacional para os menos favorecidos no Brasil", propõe discutir o projeto político para a educação no Brasil, apontando as primeiras vítimas dos colonizadores (lê-se os indígenas) até o discurso da educação como "direito de todos". Nessa direção, a segunda seção nomeada: "A formação docente: proposta política x práticas pedagógicas sensíveis aos estudantes", visa analisar a questão da formação docente e a sensibilidade do professor no que diz respeito aos contextos situados dos estudantes.

Contextualização do projeto político educacional para os menos favorecidos no Brasil

A Educação pública brasileira na contemporaneidade apresenta algumas lacunas que dificultam o acesso a esse serviço por toda população, serviço esse indispensável para que possam ter condições de ingressar no mercado de trabalho de forma qualificada e justa, para ricos e pobres. Para compreender essas lacunas, é necessário um giro em alguns

episódios do passado brasileiro no que tange à escolarização, desde os objetivos voltados para os “clientes” da escola até os responsáveis por essa aquisição de conhecimento: os professores.

É interessante observar que o domínio do território brasileiro pelos portugueses, a partir de 22 de abril de 1500, demonstra as intencionalidades dos dominadores com a educação colonial. A chegada dos jesuítas no país em 1549, para catequizar os indígenas, expõe o quanto educar os “iletrados” servia aos interesses do projeto colonizador. Sendo assim, ao fundarem as missões nos territórios indígenas, eles impunham uma educação perversa e silenciadora.

Com efeito, as missões serviam para atender a imposição de uma religião e de uma língua que legitimava a supremacia dos invasores. Nessa conjuntura, a vinda dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, viabilizada pela instalação da Companhia de Jesus, silenciou os conhecimentos milenares dos povos indígenas. Houve a negação das línguas, culturas e formas de aprendizagens tradicionais. As sequelas dessa proposta educacional, desastrosa e cruel, ainda são visíveis na sociedade brasileira:

Lamentavelmente a leitura que os europeus fizeram das práticas autóctones foi etnocêntrica, desconsiderando tais ações como processos formativos [...] Não é que ignoravam leis, territórios e divindades, mas é que os tinham na memória porque não desenvolveram nenhuma forma de escrita e de institucionalização do ensino. Vespúcio traduzia, na verdade, o sentimento de superioridade que imperava no Velho Mundo em relação aos povos diferentes, principalmente os “selvagens”, que, embasado pela Igreja, legitimou não apenas a invasão como a imposição cultural que se seguiu (PAIVA, 2015, p. 203).

Observa-se que a expulsão dos jesuítas do território brasileiro não extinguiu as consequências da educação exclu-

dente e eurocêntrica imposta aos povos indígenas. Vale destacar que a tendência da proposta educacional dos clérigos era exclusiva, pois os pobres e os degredados que habitavam a terra do Brasil continuavam não tendo acesso às primeiras letras. Entretanto, os filhos das famílias abastadas eram educados em suas casas com professores particulares.

Como se sabe, a escola surge no Brasil para oportunizar a educação aos menos favorecidos. Mas na prática, a educação pública, como “direito de todos”, nasceu para atender aos interesses econômicos do país diante da necessidade de instruir os indivíduos para o ingresso no mundo do trabalho.

É significativo, nesse aspecto, que a configuração da escola enquanto espaço para o “acesso de todos” está pautada em formas educacionais que representam os interesses excludentes dos governantes, no que diz respeito aos filhos dos pobres, e para favorecer a elite. Dessa forma, a proposta relegada aos menos favorecidos economicamente era prepará-los como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, seguindo as exigências do capitalismo emergente. Esse fato é evidenciado desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808. Assim sendo, a Educação pública não surge como uma oportunidade “justa” de acesso ao mundo do trabalho e à universidade para todos, pois no referido contexto histórico a exclusão era nítida:

A Instrução Pública, determinando que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre o “privilégio” de exercer o trabalho manual na sociedade (SCHUELER, 1999, p. 10).

De acordo com o Regulamento de 1854, destacado por Schueler (1999), a educação pública tinha objetivos específicos para cada camada social desde seus primórdios.

Apesar de algumas mudanças acontecerem ao longo do tempo, o perfil de estudante traçado pelos governantes ainda era pautado na perspectiva da exclusão. Justamente nesse aspecto, as expectativas do povo em relação à escola nunca foram consideradas prioridade.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Pode-se defender também que as desigualdades sociais se tornam evidentes na escola, visto que as demandas e os objetivos para a escola pública só reforçam aquilo que é visto na sociedade, como se adefere nos primeiros ensaios de acesso à educação realizados no Brasil. Tais diferenças revelam que as individualidades dos sujeitos não são respeitadas.

Ressalta-se que o primeiro descaso com as particularidades locais aconteceu com os indígenas. Os dominadores suprimiram suas vivências, crenças e valores, cultura, língua e formas de ensinar e aprender nos padrões nativos. Além disso, impuseram um modelo europeu patriarcal que lhes negou o direito de ser e viver enquanto indígena, com o propósito de suplantar as vozes dos dominados covardemente. Levando isso em consideração, como sujeitos contemporâneos, dominar a língua e a escrita do dominador apenas serviu de meio subversivo para a libertação contra ele. Não obstante a opressão secular, as crenças e as culturas indígenas foram preservadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino da

língua portuguesa para os nativos brasileiros foi um desastre e uma violência, mas hoje opera entre as formas de resistência.

Desse ponto de vista, o segundo descaso atingiu os menos favorecidos economicamente. De fato, o percurso da educação brasileira é caracterizado pelo reforço às desigualdades vigentes na sociedade e do desprezo às necessidades da população. Diante desse cenário surge a seguinte inquietação: O que realmente crianças, adolescentes, jovens, adultos, deficientes e idosos querem aprender? É possível que a história da implantação da educação como “direito de todos” no Brasil tenha muito a revelar sobre a questão.

Pode-se acrescentar que no início do século XX houve um esforço público de organizar a educação profissional no país, tentando modificar o caráter assistencialista de atendimento aos menores abandonados e aos órfãos, a fim de capacitar operários para o exercício profissional. Nesse sentido, na década de 1930 ocorreu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que tinha o objetivo de instituir a educação democrática e a “escola para todos”. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Segundo Dante Henrique Moura (2007), esse projeto permitia a distinção entre os alunos que pensam e os que executam as atividades.

Embora houvesse esforços para fazer avançar o aperfeiçoamento da educação profissional no Brasil, desde a chegada da família real até o período da ditadura militar, a essência dessa educação não pode ser esquecida: capacitar os filhos dos pobres para o mercado de trabalho manual e educar os filhos da elite para o Ensino Superior.

Convém destacar que, em geral, a formação proporcionada pelas escolas públicas não confere uma contribuição

efetiva para o ingresso no mundo do trabalho, tampouco contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Sobre a questão, Bourdieu (2003, p. 53) conclui: “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve de máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.”

Ocorre que esforços significativos foram realizados desde a redemocratização do Brasil até a atualidade, no intuito de democratizar a educação para todos. Ao tratar da questão, sobretudo, evidenciando a relação entre a “pedagogia nova” e a “pedagogia da existência”, Dermeval Saviani (1981) afirma que a proposta da pedagogia nova interessou à burguesia. Inclusive, ela tinha uma preocupação maior com os menos favorecidos do que outros estratos sociais. Vale destacar que nessa época, precisamente na década de 1930, a burguesia estava se estabelecendo no poder com o avanço da industrialização pelo mundo.

Dessa maneira, a proposta da pedagogia nova fortaleceu a hegemonia da burguesia que pretendia cumprir a proposta de igualdade do saber para todos. O problema conforme Saviani (1981), é a intencionalidade dessa igualdade entre as classes sociais. Porque os filhos das camadas trabalhadoras teriam um conhecimento diferenciado em relação à educação proposta para os filhos da elite. Assim, a suposta igualdade de oportunidade se transformaria em desigualdade.

Nota-se que as propostas que foram planejadas em prol da educação, e implantadas ao longo da história do Brasil, demonstram o projeto político dos governantes e da elite para as camadas populares. Todavia, os menos favorecidos, a saber, pobres, indígenas, negros, idosos, deficientes, entre outras chamadas minorias sociais, não foram ouvidas. Portanto, não foi observado algo relevante para o convívio social: a voz desses sujeitos.

A formação docente: proposta política x práticas pedagógicas sensíveis aos estudantes

A formação de professores fazia parte do projeto político da educação brasileira. Aparentemente, era necessário preparar esses profissionais para exercer a função de “propagadores” dos anseios políticos do governo. Para tanto, um projeto de formação docente foi implementado no Brasil, mas foi realizado somente após a independência. Antes disso, eram concebidos apenas alguns ensaios para uma formação docente.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez (SAVIANI, 2009, p. 144).

Ao analisar o problema da formação docente ao longo da história brasileira, verifica-se medidas de acertos e desacertos que foram pensadas para aprimorar a “qualidade” do ensino nas instituições escolares. Essa postura pode ser observada a partir do século XIX. Entretanto, anteriormente algumas práticas podem ser percebidas:

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício

(SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2009, p. 148).

Historicamente, quando a educação foi pensada como direito de “todos”, a formação docente fazia parte das profissões da área de educação em prol do atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, muitos professores emergiam das camadas populares, essas pessoas viam nessa profissão uma oportunidade de ascender socialmente e intelectualmente. Todavia, a remuneração não atendia às necessidades de sobrevivência dos educadores. Vale destacar que esse fato favoreceu a adesão da jornada de trabalho exaustiva para suprir a carência financeira dos profissionais, em detrimento da formação continuada.

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 154).

É verdade que a formação do professor deveria ser uma prioridade, assim como a redução da jornada de trabalho, visto que:

[...] com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em

tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva (SAVIANI, 2009, p. 154).

Essa proposta de Saviani (2009) é pertinente para alcançar uma educação de qualidade que atenderia às necessidades de professores e alunos, pois a profissional motivado e comprometido revolucionária a educação a partir da sala de aula. Levando isso em consideração, a educação teria uma imensa força transformadora nos demais setores da sociedade.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

Fica esclarecido que, em determinado momento do percurso das políticas educacionais no Brasil, o poder público visou à educação como "direito de todos". Além disso, a formação docente foi necessária para a concretização desse projeto governamental educacional. Nesse contexto, cabem algumas reflexões: 1) "Como o professor poderia mudar sua prática pedagógica de forma sensível?"; 2) "Quais são as condições que o poder público oportuniza para a formação docente?" e 3) "Como o professor teria uma postura reflexiva?".

Evidentemente, pensar nas práticas pedagógicas sensíveis é um desafio para os professores em face das exigências contemporâneas. Em contraponto, as concepções políticas de Paulo Freire (1987), são bem discutidas e empregadas nas práticas pedagógicas brasileiras, tendo em vista seu papel inesquecível para a imersão da sensibilidade no contexto social dos estudantes e na formação dos professores. Nesse sentido, é importante perceber a eficaz contribuição da intenção revolucionária da educação, como agente de transformação social. Mas, para isso acontecer, seria necessária a libertação dos “oprimidos” do jogo de opressão imposto pelos dominadores.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 1987, p. 25).

Freire (1987) sugere a reflexão das pessoas para transformar o mundo. Assim sendo, a educação seria o caminho para esse destino libertador da humanidade. Tanto professores quanto alunos participam desse processo revolucionário, a fim de contornar os desmandos dos opressores aos que são historicamente oprimidos na sociedade.

Logo, a educação seria a via de escape para os indivíduos que foram subjugados e desprezados pelos algozes na história brasileira. Infelizmente, eles ainda traçam o projeto de vida para essas pessoas, sufocando sonhos e perspectivas de futuro que são contrários aos planos de opressão e silenciamento.

Superar essa “estrutura arborescente” e partir para uma estrutura rizomática, buscando “linhas de fuga” como destaca Deleuze e Guattari, (1995, p. 6), seria uma possibilidade de aniquilamento da proposta educacional brasileira,

para facilitar o florescer de um novo tempo. Eis o grande desafio dos professores em suas práticas pedagógicas.

Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora. Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (FREIRE, 1987, p. 26).

Constata-se que a formação docente é objeto de estudo de diversos pesquisadores que compreendem o quanto os professores têm um papel importante na educação. Realmente, um professor qualificado é também um poderoso agente social e político para a transformação de vidas. Na visão de Ângela Kleiman (2005), o educador é mesmo imprescindível no processo de formação do educando devido a esse papel político:

[...] para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social... O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico. Tal como Paulo Freire dizia, 'a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política' (KLEIMAN, 2005, p. 51-52).

Posto isto, Kleiman (2005) reafirma o pensamento de Freire (1987) sobre o papel político do professor. Sendo assim, o professor político é sensível aos contextos sociais dos alunos. No entanto, vislumbrando essa sensibilidade, é necessária a formação docente continuada, pautada no constante exercício de busca pelo conhecimento. É válido mencionar que o professor precisa se tornar mais sensível à realidade da opressão em que os estudantes estão inseridos.

Sobre essa questão Áurea Pereira (2008), salienta que uma das fragilidades do Programa de Alfabetização Para Todos (TOPA), na comunidade rural de Saquinho, localizada

no interior da Bahia, onde foi realizada uma pesquisa de campo, tem forte relação com a formação de professores. Em vários momentos vivenciados pela professora, nas aulas voltadas para esse programa, ela não se mostrou sensível às vivências das idosas (estudantes) da referida localidade, porque não conseguia associar os saberes que elas detinham com os conhecimentos formais. É possível perceber, a partir desse exemplo, que o processo de aquisição do letramento autônomo, para uma prática política atuante dentro dos padrões formais da sociedade, não foi tão eficaz quanto poderia ser. Se a professora tivesse uma formação docente sensível ao contexto social dos educandos, seria mais uma oportunidade para a troca de conhecimentos significativos.

Na verdade, a formação docente implica num olhar voltado para uma estrutura maior que agrega diversos indivíduos na escola. O intuito dessa formação é proporcionar uma educação que revolucione o mundo, permitindo um senso crítico aos sujeitos subjugados diante das atrocidades do sistema governamental que faz perpetuar a dualidade entre opressores e oprimidos. Segundo Paulo Freire (1987, p. 43):

[...] o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Percebe-se que o ponto de vista de Freire (1987), está pautado em um letramento crítico voltado para o contexto social dos indivíduos que os possibilitariam a libertação das atrocidades causadas pelos opressores na sociedade. É diante desse contexto político que o papel do professor se amplia.

Para aprofundar ainda mais a questão David Barton e Mary Hamilton (2000), orientam a prática do letramento

historicamente situado, partindo do princípio da história de vida dos educandos relacionada ao contexto escolar para a aquisição da aprendizagem formal. Dessa forma, “[...] as práticas de uma pessoa podem ser localizadas em sua própria história de letramento. Para entender isso, nós precisamos usar uma abordagem de história de vida, observando a história dentro da vida de uma pessoa” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7).

Em relação à aprendizagem voltada para os contextos situados Brian Street (2014), traz pertinentes contribuições. Para o antropólogo, lecionar sem conhecer o que realmente interessa os sujeitos de determinada comunidade não teria sentido para os principais envolvidos no processo. Nessa perspectiva, ele orienta que é preciso conhecer as necessidades e as vivências dos indivíduos, na comunidade, para desenvolver o letramento situado.

Cabe ressaltar que tal sensibilidade viria do professor, pois as ações governamentais destinadas à educação são indiferentes às particularidades da sociedade. Segundo as circunstâncias, a insensibilidade dos governantes é mais presente do que um olhar humano e sensível aos interesses dos oprimidos. O motivo é óbvio: ascender socialmente os oprimidos seria o mesmo que desbancar os opressores de sua função dominadora.

De acordo com Philippe Perrenoud (2000), a prática do professor precisa ser reflexiva, pois o professor que reconstrói seu percurso constantemente modifica a prática pedagógica. Assim, ao adotar a prática reflexiva, o processo de mudança no educador será inevitável:

Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias. Uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar (ALTET, 1994,

1996), mas em uma forma de 'sabedoria' que permite encontrar seu caminho entre a autossatisfação conservadora e a autodifamação destruidora (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Finalmente, é imprescindível uma reflexão constante da prática pedagógica por parte do professor. Freire (1987), adverte sobre a importância do professor atuar como um agente político na sala de aula. Considerando isso, o papel do educador revolucionário na educação é inegável. Ressalta-se que, quando todos os professores se unirem para desempenhar tal função, os estudantes não serão mais os mesmos. A sociedade, por sua vez, irá melhorar e o mundo será transformado revolucionariamente, a partir do uso adequado e crítico da palavra.

Considerações finais

Essa reflexão permitiu compreender que a situação da educação brasileira desde os primórdios até as formas atuais, requer do professor um constante exercício de se refazer e reaprender as práticas pedagógicas. Trata-se de uma tarefa que não é fácil mediante as constantes demandas e sobrecargas que o docente brasileiro enfrenta para garantir a sobrevivência.

Infelizmente, o professor no Brasil se vê sufocado diante de tantas atribuições. Além disso, em virtude da jornada de trabalho extenuante, acrescido da formação acadêmica frágil, acaba se acomodando nesse contexto desfavorável. Entretanto, foi evidenciada a necessidade de reagir para transformar a realidade da educação brasileira. A partir dessa perspectiva, é preciso investir na qualificação, e se politizar, para não se tornar um mero repetidor dos conteúdos que o poder público programa para a educação, mais precisamente para os menos favorecidos da sociedade brasileira. Portanto, a formação docente deve ser contínua e sensível aos contextos situados dos educandos.

Referências

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. Trad. Glícia Azevedo Tinoco. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, p. 41-64, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? *Coleção Linguagem e Letramento em foco*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*. Ano 23, vol.2, 2007.
- PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na Educação Brasileira. *Educação em revista*. Belo Horizonte, vol. 31, n.4, out./dez. 2015.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. In: *ANDE*, Ano1, n.1, 1981.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 37, set. 1999.
- STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

[Recebido em: 30 abr. 2022 — Aceito em: 27 set. 2022]

ABORDAGEM CRÍTICO-CULTURAL DE LEITURA LITERÁRIA

Wellington Neves Vieira¹
Lícia Soares de Souza²

Resumo: Trata-se de encontrar o lugar do leitor crítico-cultural para propor um método de leitura literária de experiências subjetivas ideológicas e teóricas em relação à noção de poder na sociedade. Esta investigação foi motivada por questões como: Qual o lugar do leitor crítico cultural? E qual o lugar no leitor crítico-cultural que permite criar um sistema de análise de leitura literária? Toma-se como base o uso da linguagem como operador de uma estrutura tática de poder institucionalizado no seio da sociedade. Discutido do ponto de vista de Stuart Hall (2003); Gomes (2011) e de Iúri Lotman (1978, 1979). Aplicados a leitura do poema "O bicho", de Manuel Bandeira. Essa abordagem possibilita uma ativação das experiências subjetivas do leitor e evidencia como resultado um ato emancipador do sujeito leitor.

Palavras-Chave: Lugar do leitor crítico-cultural. Leitura literária. Método de ensino da leitura literária crítico-cultural.

¹ Doutorando em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus-II – Alagoinhas - Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa "A estética da Necropolítica no Cinema e na Literatura brasileira" - (CNPQ) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de Professores no Âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no Âmbito da Crítica Cultural; Semiótica Cultural. Endereço eletrônico: wellington.nevieira@gmail.com.

² Professora, Orientadora e Coautora. É Doutora permanente do Programa de Pós-Graduação Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, principalmente, nos seguintes temas: americanidade, literatura comparada, literatura brasileira, telenovela e Canudos. Endereço eletrônico: licia_sos@hotmail.com.

A CRITICAL-CULTURAL APPROACH TO LITERARY READING

Abstract: It is about finding the place of the cultural-critical reader to propose a literary reading method of ideological and theoretical subjective experiences in relation to the notion of power in society. This research was motivated by questions such as: What is the place of the cultural-critical reader? And what is the place in the cultural-critical reader that allows for the creation of a system of literary reading analysis? It takes as its basis the use of language as an operator of a tactical structure of institutionalized power within society. Discussed from the point of view of Stuart Hall (2003); Gomes (2011) and Lúri Lotman (1978, 1979). Applied to the reading of the poem "O bicho" by Manuel Bandeira. This approach enables an activation of the subjective experiences of the reader and evidences as a result an emancipating act of the reader subject.

Keywords: Place of the critical-cultural reader. Literary reading. Method of teaching critical-cultural literary reading.

Introdução

Pesquisas recentes têm evidenciado uma preocupação em relação a ausência de leituras e esvaziamento da prática de ensino da leitura literária. Esse cenário é demarcado por Cosson (2006) em as práticas de letramentos literários, a função da literatura na escola já sinalizada por Zilberman (2021), Dalvi (2021), Macedo (2021), Ribeiro (2021) e Corsino (2021).

Essas investigações levam em conta que a percepção da leitura e habilidade de interpretação são desenvolvidas por meio de práticas de ensino e gosto significativos de leitura.

ra que tocam o sujeito leitor. Isso acarreta uma reflexão sobre o ensino e abordagem da leitura literária. Portanto, a presente pesquisa objetiva encontrar o lugar do leitor crítico-cultural para propor um método de leitura literária de experiências subjetivas ideológicas e teóricas em relação à noção de poder na sociedade. Para isso, tenta responder as seguintes problematizações: Qual o lugar do leitor crítico cultural? E qual o lugar no leitor crítico-cultural que permite criar um sistema de análise de leitura literária?

O primeiro tópico traça uma abordagem crítico-cultural compõe-se a cena por elementos como o “códigos negociados”, Stuart Hall (2003); “Leitor Cultural” por Gomes (2011) e “Semiosfera”, “Sistemas modalizantes” e “Fronteira” por Lúri Lotman (1978, 1979). A segunda cena aplica-se essa vertente teórica na leitura do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira.

Como resultado dessa abordagem encontra-se subjetivamente o lugar do leitor crítico-cultural no espaço fronteiro de códigos culturais negociados. Desse modo abriu uma fenda de perspectivas teóricas que pudessem mobilizar o lugar no leitor crítico-cultural que permitisse criar um sistema de análise de leitura literária como leitura cultural.

Com esse método a ação do sistema modalizante evidencia os sentidos dos signos culturais, que são emergidos dentro de um contexto de decodificação de relações de poder onde uns controlam e outros são controlados. Esta ação aplicada ao texto literário parece favorável também para a formação do leitor modalizante como leitor da cultura.

Em hipóteses essa proposta parece encontrar um caminho promissor a pedagogia literária, cujos aspectos podem ser mobilizados e aplicados em sala de aula como elementos orientadores para expandir a interpretação da leitura literária. Destarte, essa abordagem parece permitir uma ativação

das experiências subjetivas do leitor e evidencia como consequência um ato emancipador do sujeito leitor.

Abordagem crítico-cultural

Hall impulsiona a teoria da recepção como um ato político. E defende a tese de que as questões políticas devem atuar pela via da construção e reconstrução de significados, advertindo, não obstante, para a falsa representatividade e inviabilidade de um sentido fixo, no combate pela inexistência de uma lógica determinante global que permita decifrar um significado fixamente (HALL, 2003). Esse movimento é de suma importância para a formação do leitor crítico-cultural, pois permite reconhecer os modos de agenciamentos da semiosfera do poder e traduzir para a sua realidade local, regional e global.

Carlos Magno Gomes ao falar do “Lugar do Leitor Cultural” defende “[...] uma prática interdisciplinar de leitura em que a interculturalidade não pode ficar de lado das interpretações contemporâneas” (GOMES, 2011, p. 2) Esse fator é preponderante para a formação do leitor de cunho político, pois “o propósito é mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada” (GOMES, 2011, p. 2) o modo interdisciplinar de leitura explorados pela via da leitura social, estética e cultural ativa a subjetividade política do leitor e o baliza para romper com os sentidos naturalizados que são fixados pela lógica determinante. “Os códigos negociados operam através do que podemos chamar de lógicas específicas ou localizadas: essas lógicas são sustentadas por sua relação diferencial e desigual com os discursos e as lógicas do poder” (HALL, 2003, p. 402).

Assim, entende-se que a leitura literária como uma leitura de ato socio-cultural deve adentrar no horizonte do espaço negociado, porque é nesse espaço que se encontra a

perspectiva estética, cultural e política de significação. O jogo da negociação dialoga diretamente com a Semiótica da Cultura, principalmente, com as ideias de Iurii Lotman (1979) a respeito dos conceitos de Sistemas Modalizantes, Semiosfera e Fronteira. O semiotista russo defende

A compreensão da cultura como informação e sistema perceptível de texto enquanto linguagem determina alguns métodos de pesquisa. Ela permite examinar tanto etapas isoladas da cultura como todo o conjunto de fatos histórico culturais na qualidade de uma espécie de texto aberto (LOTMAN, 1979, p. 32).

Isso aplicado à leitura do texto literário como um espaço negociado como discutido por Hall, parece dar conta de uma pesquisa que privilegia o letramento literário de caráter crítico-cultural e político como ferramentas essenciais para a emancipação do sujeito. Logo entender a perspectiva negociada é compreender, também, que esse ato é composto por elementos de modalizações semiosféricas e fronteiriças. Os sistemas modalizantes se constituem por bases primárias e secundárias, conforme explica, Lotman (1978, p. 79):

Sistemas modalizantes primários e sistemas modalizantes secundários. Os primeiros correspondem às línguas naturais e, geralmente, demandam apenas uma estrutura de ação para existirem, ou seja, um único cruzamento entre expressão e conteúdo; os segundos (como as artes, a religião etc.), por sua vez, a) possuem o sistema primário (a língua natural) como base, mas b) recebem, posteriormente, uma estrutura complementar, secundária, de tipo ideológico, ético, artístico ou de qualquer outro tipo.

O elemento negociador se modaliza a sua necessidade por meio de um documento jurídico que limite a liberdade do sujeito, levando-o num estado de negociação quase sempre, em sua maioria, vantajosa para o sujeito dominador, pois os

efeitos modalizantes primários e secundários acarretam um estado de exceção — afirmando se ele está dentro ou fora da lei, constitui-se num sistema modalizante secundário.

É o caso por exemplo do Estado criar portarias e decretos — como a reforma administrativa — vigente no nosso país que estabelece o teto de gastos públicos — essa proposta é colocada num ponto de códigos negociados pelo “interesse nacional” com isso o receptor (leitor) “[...] pode adotar a definição hegemônica, concordando que “todos devemos nos remunerar menos para combater a inflação” ou pode não concordar com esse efeito controlador e aceitar a necessidade de haver greve por melhores condições de trabalho”(HALL, 2003, p. 402).

Essa caracterização além de ser formulado dentro de um sistema de modalização, articula-se por meio da semiosfera e subsemiosfera. Lotman (1978) caracteriza esse conjunto de sistemas que se entrecruzam como um “continuum semiótico”, que deve ser chamado de *semiosfera*. “A cultura, sendo o lugar da semiosfera, subdivide-se em diferentes linguagens, criando-se, dessa forma, ‘subsemiosferas’, que adquirem uma identidade própria a partir da maneira específica como organizam a informação” (LOTMAN, 1978, p. 63).

Nesse sentido, entende-se que o “interesse nacional” é demarcado pela semiosfera, quando as escolhas são direcionadas ao uma classe em específico como a dos trabalhadores estamos mobilizando uma subsemiosfera. A semiosfera negocia através do sujeito com a subsemiosfera para garantir os seus interesses, de igual modo, a subsemiosfera negocia com a semiosfera para garantir os seus direitos. Destarte, ambos os espaços criam suas regras e as movimentam em sentido negociado, esse é o lugar do leitor crítico-cultural, sua atuação ocorre em ambos os espaços, cuja função é ser um agente negociador, desconstruir os conceitos sem destruir (BARTHES, 2010), mas sim re-ampliar novos signos para atu-

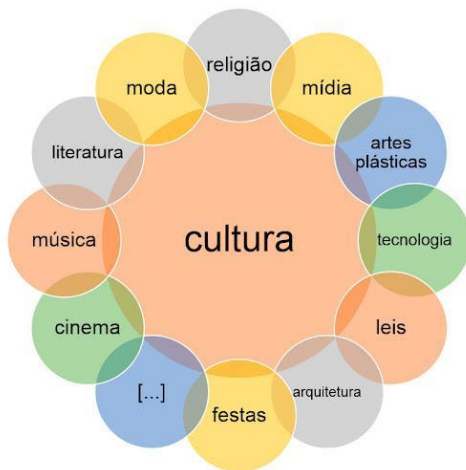
alizer o texto cultural de resquícios políticos e emancipador em favor dos mais necessitados.

É certo que a leitura literária de modo subjetiva tem a “finalidade de lhe fazer sentir as emoções e de poder exprimi-las na leitura de textos literários [...] leitor real aquele que não tem medo de dizer: “Foi assim que senti” e explicitar o que a obra literária nele suscitou. Isso é demonstrar consciência do que se sente[...] (XYPAS, 2018, p. 165) porém, deve-se lembrar que as emoções e sentidos no plano da expressão, podem se tornarem relativizadas em suas transmissões, por vários fatores, o texto literário simplesmente pode não ter tocado o leitor, a depender: do seu estado emocional, do seu modo de produção de vida, daquilo que consome como cultura, do seu nível de conhecimento e de tantas outras realidades do sujeito leitor. Isso mostra que os espaços da semi-óferas são modalizadas na construção de uma dada cultura ou identidade comunitária.

Faz-se pensar que esse movimento subjetivo mais amplamente divulgado por Annie Rouxel (2013), Gérard Langlade (2013) e Neide Luzia de Rezendes (2013) é de caráter relativo, somente pensar no ensino da literatura por via da subjetividade não é suficiente, deve-se levar em consideração todo o contexto de aplicação desse tipo de mediação de leitura, por isso, que neste trabalho, o sujeito pesquisador, prefere nomear de “Subjetividade relativizada” que levam em consideração apenas o referencial da experiência vivida do leitor, possibilita em superficializar a compreensão dos fenômenos literários, que poderá ficar rasos, fora da dimensão crítica, deixando-o a desejar o preenchimento dos espaços vazios do texto literário.

Claro que, a subjetividade deve ser levada em consideração, não se pode anular, porém esta investigação defende a ideia de que a formação do leitor literário crítico-cultural e político deve ir além das leituras literárias subjetivas e deve

preocupar-se em alimentar a subjetividade do leitor com um aporte teórico/metodológico de reconhecimento das formas de relação de poderes que são vivenciados nas experiências desses leitores, isso é necessário por compreender que o indivíduo ocupa um espaço e esse espaço se constitui e elabora suas regras e significações em relação com outros espaços. Isso pode ser melhor evidenciado na imagem a seguir:



Fonte: <https://bit.ly/zRqttSP>. Acesso em: 20 set. 2021.

Basta observar que o ator social faz parte de uma semiosfera que se estrutura por várias subsemiosfera responsáveis pelas suas significações, são os signos culturais que encaminha as experiências do sujeito. Esse aspecto teórico e metodológico, é fundamental para orientar o leitor em sua formação crítica de leitura literária, vale lembrar que o ato político do leitor crítico-cultural se forma antes de tudo pela materialidade do texto literário que provoca sua memória cultural, com isso, aliada aos conceitos metodológicos do código negociado de Hall (2003) e da Semiótica da Cultura de Lotman (1979).

Essa investigação parece encontrar um caminho promissor a pedagogia literária, esses aspectos podem ser mobi-

lizados e aplicados em sala de aula como elementos orientadores para expandir a interpretação daquela subjetividade que por um momento foi limitada, agora, ganhou os espaços sociais, estéticos e ideológicos do texto literário, por meio do entendimento dos sistemas modalizantes e semisoféricos, pois o leitor crítico-cultural “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (BHABHA, 1998, p. 35) todos esses elementos são evidenciados nos espaços de seus acontecimentos.

Horizontes de análises literária crítico-cultural

O BICHO

MANUEL BANDEIRA

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio.

Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,

Não examinava nem cheirava:

Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.

Não era um gato.

Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem³.

O efeito modalizante nesse poema ocorre primeiramente pelo título: “O Bicho” que modaliza na linguagem inúmeros horizontes de expectativa cujos sentidos estão atrelados ao signo animal. Esse horizonte cria paradigmas que nos remonta a algo como ferocidade, grosseiro, estúpido, mal-educado ou até mesmo feioso, como àquilo que nos causa terror, pois nos leva a perceber a ação sintagmática do

³ Fonte: <https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho> Acesso em: 20 set. 2021.

animal, “não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”, ou seja, uma ação monstruosa.

Todas essas percepções da ação do impacto da linguagem ressoa como um código modalizante de primeiro grau que o leva a desembocar no segundo grau — que é perceptível na marca ideológica quando nos situa a semiosfera da pobreza, miséria extrema, versus o daqueles que são detentores da riqueza, o que se observa no poema é um eu-narrador que se impressiona ao observar num determinado espaço “um bicho na imundice” a procura de comida, esse bicho só é evidenciado no final do poema, sobre o qual o eu-poético quebra com a linearidade do poema ao afirmar paradigma de bichos que não era um gato, não era um rato. e de forma abismada, O bicho, meu deus, era um homem.

Nessa percepção é notável que o método modalizante de primeiro grau nos balizar a interpretação do poema por meio de paradigmas e sintagmas como orientado por Barthes (1960) em “O Sistema da moda” que conduzem a uma semiótica social.

Por meio do sistema modalizante secundário, observa-se o código cultural representado dentro de uma semiósfera que revela uma condição humana icônica ao do animal, evidenciado aqui uma crítica do eu-poético ao sistemas de dominação que o leva o sujeito a uma condição precária de miséria que luta pela vida catando restos de comidas e age de modo irracional atendendo suas necessidades de sobrevivência.

O poema também reflete o espaço fronteiroço, o pátio é a fronteira entre aquele que vive na imundice e aquele que se espanta com tamanha miserabilidade humana, esse é o lugar do leitor crítico-cultural é a partir da imundice do pátio que o intérprete decodifica e codifica os signos sociais para poder traduzir para a semiosfera a sua representatividade.

O leitor crítico-cultural, atua nessa semiosfera como o agente negociador, a sua negociação como afirma Hall, ocorre por “leituras preferenciais”, de gosto estético, cultural e sociopolítico, pois a sua negociação ocorre no sentido de emancipação do sujeito que como bicho é invisível e ignorado aos olhos da sociedade, é justamente sobre isso que pauta a crítica do poema, no horizonte real de inúmeras pessoas que vivem nessas mesmas condições.

Vale ressaltar que “A crítica cultural tem o papel de analisar, interpretar as culturas e criticar o conjunto de artefatos presentes na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2016, p. 179). Quando o sujeito toma esse posicionamento certamente está fazendo algum tipo de leitura e utiliza a linguagem para interpretar e analisar os sistemas culturais e seus artefatos.

A investigação de uma prática crítica cultural está focalizada dentro das relações sociais pelas quais a cultura é produzida e consumida, e, que, portanto, a interpretação das culturas está baseada no entendimento da sociedade, política e economia, bem como em análises textuais de autores que representam sistemas culturais marcados pelo social, político, econômico, racial e ambiental, que são frutos de suas próprias contextualizações históricas (p. 185).

É de claro entendimento que a proposta crítica cultural busca traduzir as condições e os modos de produção de vida das pessoas na contemporaneidade, situado numa análise de projeto da modernidade adentrada nas esferas históricas, filosóficas e estética.

No livro intitulado: *Primeiros passos de um Crítico Cultural*. Entende que a crítica cultural deve revisar:

A modernidade histórica: que impõe o modelo histórico ocidental ao resto do mundo. Seguido da modernidade filosófica: que analisa o homem

ocidental, branco, burguês na criação e controle das formas institucionais e práticas do pensamento. Finalizada na modernidade estética: que é uma descoberta do campo linguístico-literário, a partir da noção de signo e sua duplicidade, significado e significante, com a possibilidade de se jogar a série significante sobre a série significada (SANTOS, 2015, p. 21-22).

Como se pode notar a prática crítica cultural é antes de tudo uma operação refratária que envolve e analisa os inúmeros processos constitutivos e característicos da modernidade triádica, entre elas: os questionamentos sobre instituições com ordens de dominação sobre o sujeito e suas formas de produção de arte e crítica. Com isso, a semiótica da cultura é uma forte aliada para instrumentalizar o crítico cultural em suas análises de sistemas de signos culturais.

Como atualização dos sentidos literários, o poema nos remete a uma leitura social porque envolve paradigmas da estética e da cultura de uma semiosfera pós-metafísica que reflete a problematização de um fenômeno social em escala global. A miséria e a fome, como sintagmática do extermínio.

E por isso, não se pode deixar de mencionar em paralelo com a nossa realidade, algumas imagens recentes que presenciamos na revista "*Isto É*" e em inúmeras mídias: pessoas cantando ossos para comer. Outro exemplo é o documentário "A Ilha das Flores", produzido por Jorge Furtado em 1989, deixa clara a diferença que existe entre "tomates, porcos e seres humanos". O estado com o seu poder controlador agencia táticas que determina a miserabilidade dos atores sociais

Palavras finais

O autor dos estudos culturais, buscou esforços para explicar o funcionamento dos meios de divulgação comuni-

cativa por uma abordagem relativa à linguagem e ao processo discursivo, de maneira conjunta com uma análise da influência exercida pelos fatores sociais, culturais e políticos.

E de igual modo, olhando esses sintomas com o aporte teórico fornecido por Lótman (1978, 1979), resultou numa melhor compreensão da organização social, os modos de produção de subjetividade de vida do indivíduo, como se relaciona no seu espaço e qual o valor dado a ele, o consumo dos artefatos culturais e suas implicações para construção de experiências subjetivas sócio-históricas, éticas, estéticas, ideológicas e culturais como rede de sistemas perceptíveis de textos entrelaçados pelos sistemas modalizantes e fronteiriços que orientam para a compreensão do simulacro contemporâneo, do reflexo das diversas expressões de vida em comunidade.

Isso é atestado no poema de Manuel Bandeira ao refletir uma tradição imposta pelas estruturas institucionais do poder hegemônico que define esse homem animal pelo seu ato de comer de forma voraz. Ou seja, é o ato humano rapidamente impulsionado para amenizar a dor da fome refletindo, assim na aniquilação do ser, uma degradação da vida em sociedade. É o efeito colateral que repulsa o status de sujeito e o eleva ao de objeto. O poema se abre para manifestar o grito cultural da liberdade como o signo da necessidade do bem-estar social para todos, pois o que se mostra no poema é uma necessidade de humanização, o tempo todo é negado a dignidade dos direitos humanos excluído de todo o convívio social.

Destarte, ao encontrar o lugar do leitor crítico-cultural no espaço fronteiriço de códigos culturais negociados, situado por Hall (2003) possibilitou abrir caminhos de perspectivas teóricas que pudessem mobilizar o lugar no leitor crítico-cultural que permitisse criar um sistema de análise de leitura literária. Desse modo, a ativação da subjetividade ideológica

e política junto a noção de semiosfera, fronteira e sistemas modalizantes permitiu suprir o lugar no intérprete da crítica cultural, como uma tecnologia de análise literária. Ou seja, o leitor da crítica cultural, atua no espaço da fronteira (seu Lugar) e traduz para a semiosfera, os fenômenos sociais, por meio da sua subjetividade ideológica e política que se organizam, através dos sistemas modalizantes de ordem primária e secundária. Esse é o método de análises literária usada pelo leitor da crítica cultural.

Com esse método a ação do sistema modalizante evidencia os sentidos dos signos culturais, que são emergidos dentro de um contexto de decodificação de relações de poder onde uns controlam e outros são controlados. Esta ação aplicada ao texto literário parece favorável para a formação do leitor modalizante como leitor plástico, rizomático e crítico cultural.

Referências

BHABHA, Homi k. *O local da Cultura*. Trad. Gláucia Renate Gonçalves, Eliana Lourenço de Lima Reis, Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARTHES, R. *O prazer do texto* Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. *Sistema da Moda*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CORSINO. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. *Revista Brasileira de Literatura comparada*, n. 16, 2010, p. 25-44.

HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

IURE. Lotman. *Estética e semiótica do cinema*. Lisboa: Estampa, 1978a.

IURE. Lotman. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978b.

IURE. Lotman. Sobre o problema da tipologia da cultura. In: SCHNAIDERMAN, Bóris. *Semiótica russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 31-41.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MACEDO. Maria do Socorro Alencar Nunes. Leitura, mediação literária e formação docente In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO. Ana Elisa. O livro, a leitura o (a) escritor (a) e a escola: cenas e polêmicas contemporâneas da leitura literária. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

XYPAS, Rosiane. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. *Revista Entreletras*, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018. (ISSN 2179-3948 – online) Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/5774/14362>. Acesso em: 23 Abril.22.

ZILBERMAN.Regina. Prefácio — Ensinar é preciso — resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

[Recebido em: 31 maio 2022 — Aceito em: 27 out. 2022]

ABORDAGEM DO TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA COM A TEMÁTICA “RESISTÊNCIAS LGBTQIA+ E INDÍGENAS”

Kleber Ferreira Costa¹
Wellington Pereira da Silva²
Rinah de Araújo Souto³

Resumo: Os direitos dos povos indígenas têm sido ameaçados desde a colonização do Brasil pela reiterada imposição da hegemonia eurocêntrica através do monopólio dos meios de comunicação e do controle sobre os aspectos econômicos, instituições educativas e culturais, gerando desigualdade social e intolerância racial. Desse modo, na tentativa de contribuir com o percurso afirmativo da lei 11.645/08, que trata da História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, objetiva este artigo propor um roteiro para abordagem comparativa do texto poético em sala de aula do Ensino Médio a partir da temática: “Resistências LGBTQIA+ e indígenas”. Nossas reflexões partem do aporte teórico da decolonialidade nos estudos de Maldonado-Torres (2016), Smith (2018), Walsh (2009) e outros. A metodologia aplicada tomou por base o roteiro para uma abordagem comparativa (PINHEIRO, 2021) da poesia na sala de aula.

Palavras-Chave: Lei 11.645/08. Poesia na sala de aula. Abordagem comparativa. Resistência LGBTQIA+ e indígena.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: kleber.costa@upe.br.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: pswellington@yahoo.com.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: rinahsouto@hotmail.com.

APPROACH OF THE POETIC TEXT IN THE CLASSROOM WITH THE THEME "LGBTQIA+ AND INDIGENOUS RESISTANCE"

Abstract: The rights of indigenous peoples have been threatened since the colonization of Brazil by the repeated imposition of Eurocentric hegemony through the monopoly of the media and control over economic aspects, educational and cultural institutions, generating social inequality and racial intolerance. Thus, in an attempt to contribute to the affirmative course of law 11.645/08, which deals with Afro-Brazilian and Indigenous History and culture in schools, this article aims to propose a roadmap for a comparative approach to the poetic text in the high school classroom from the theme: "LGBTQIA+ and indigenous resistances". Our reflections are based on the theoretical contribution of decoloniality in studies by Maldonado-Torres (2016), Smith (2018), Walsh (2009) and others. The methodology applied was based on the script for a comparative approach (PINHEIRO, 2021) of poetry in the classroom.

Keywords: Law 11645/08. Poetry in the classroom. Comparative approach. LGBTQIA+ and indigenous resistance.

Introdução

Quando nos encontramos com o texto poético, as possibilidades que ascendem são potentes e diversas. A relação texto-leitor pode suscitar tanto o estranhamento quanto o reconhecimento de outras perspectivas de mundo e de vozes poéticas plurais. Diante disso, desenvolver uma proposta de abordagem didática com a poesia indígena reitera as leituras literárias — e as conversas sobre tais leituras — como experiências que atravessam nossas perspectivas naturalizadas

durante nossas trajetórias educacionais, desestabilizando-as e ampliando-as a partir de outros campos de saber.

Com isso, reiteramos a orientação de Thiél (2012, p. 73) ao alertar: “Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética”. A autora não assinala uma transposição de teoria direta do professor para o aluno, mas nos chama a atenção para a contextualização das textualidades indígenas que diferem do repertório estético e cultural introjetado em nossa socialização. Portanto, nos aproximamos das contribuições teóricas acerca da interculturalidade.

Para Catherine Walsh, ao inserir a diversidade étnico-cultural nas discussões sociais também se está inserindo a interculturalidade que se apresenta em três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Assim, para perceber os estudos interculturais e suas abordagens, faz-se necessário, antes, compreender essas perspectivas, só assim é possível verificar a contribuição da interculturalidade para a educação.

A perspectiva intercultural relacional mantém formas mais gerais de contato entre as culturas. A segunda perspectiva, denominada de interculturalidade funcional, reconhece a diversidade cultural. Entretanto, não toca na questão das causas da desigualdade sociais e culturais, não questiona as regras econômicas, tornando-se compatível com o modelo neoliberal em voga. Na terceira perspectiva, a interculturalidade crítica, mesmo que seja um projeto em construção, não parte do problema da diversidade e das diferenças, e sim, do problema estrutural-colonial-racial. Parte da constatação de um modelo de estrutura e matriz colonial de poder racializada e hierarquizada, no qual os brancos e “branqueados” estão

acima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus abaixo.

Entender a interculturalidade crítica é mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009), pois é neste conflito hierarquizado e branqueado que as identidades e as culturas inferiores se manifestam reivindicando seus espaços por se sentirem subalternizadas, por isso a interculturalidade crítica para Walsh é vista como prática política.

Desse modo, a autora apresenta uma crítica ao modelo vigente de interculturalidade relacional e funcional, uma vez que buscam a manutenção de uma ordem racializada e hierarquizada, pois não fazem a crítica à matriz estrutural, colonial, racial, presente na sociedade. Por outro lado, a interculturalidade crítica contesta a matriz dominante de poder, propondo reconceituar e refundar as estruturas sociais, epistemológicas e de existência, afirmando equitativamente lógicas, práticas e modos culturais de pensar, agir e viver.

Nesse pensamento, inaugura-se a pedagogia decolonial que nasce na luta política, social, epistêmica e ética pelo reconhecimento e reafirmação do ser e do existir, confrontando a estrutura vigente e a perspectiva unilateral das culturas para abranger as perspectivas da luta dos povos subalternizados. A nosso ver esta perspectiva ressoa como provocadora de questionamentos contínuos sobre o entorno social e as suas hierarquias construídas.

Educar nesta perspectiva é dialogar com Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, na seção “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Freire (1996, p. 41) reflete que “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e to-

dos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

Também bell hooks (2013) no capítulo “Abraçar a mudança” de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* destaca que:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito (HOOKS, 2013, p. 63).

A autora reitera que os alunos estão ansiosos e dispostos a “derrubar os obstáculos ao saber”.

Essa colocação dialoga com Nelson Maldonado-Torres (2016) ao conceituar o que é a consciência decolonial, pois segundo o autor é estar “em contraposição à consciência moderna” (p. 93); “[...] a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber” (p. 93-94). E convoca o sujeito sem espaço a disputá-lo; o negro e o indígena a assumir a sua origem e assim, desafiam a boa consciência do sujeito moderno (p. 94), criando uma nova ordem de sujeitos cognoscentes, que reivindicam seus direitos.

Neste sentido, encontra-se a colocação de Linda Smith (2018): “Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins” (SMITH, 2018. p. 42). Essa citação de Smith evidencia a decolonialidade ao ressaltar seu ponto de vista indígena: “Com frequência temos permitido que outros contem nossas ‘histórias’, o que nos transforma em estrangeiros quando os ouvimos recontá-las. O sistema escolar está diretamente relacionado a esse processo” (SMITH, 2018, p. 47-48).

Desse modo, partindo do pressuposto de que “os povos indígenas querem ouvir a própria voz” (ALMEIDA, 2009, p. 91) e que o debate da educação intercultural se dá a partir da perspectiva Intercultural crítica em que a decolonialidade se integra, descreve-se a situação didática a seguir, que tem por objetivo propor uma abordagem didática comparativa envolvendo o texto poético em sala de aula do Ensino Médio a partir da temática: Resistências LGBTQIA+ e indígenas.

Desenvolvimento da abordagem didática

Entre as possibilidades de abordagem do texto poético em sala de aula destacamos a leitura comparativa como perspectiva metodológica que aproxima textos literários de autoria indígena e obras de autoria não indígena, pelos paralelos, sem hierarquizações. Segundo Pinheiro (2021, p. 164), a abordagem comparativa busca “proporcionar o confronto entre textos a partir de aspectos formais, temáticos, ideológicos, entre outros”. Entre as vantagens deste tipo de abordagem, o autor destaca a possibilidade de “exercitar no leitor de literatura em formação a capacidade de observar mais detidamente os textos e descobrir certas especificidades, diferenças de forma, de gênero, de visão de mundo”.

Nesta perspectiva, o autor referenda a importância da mediação dos professores em conformidade a afastar-se das limitações das experiências com o texto literário cerceadas tradicionalmente por métodos como a aula expositiva e incentivar leituras e diálogos sobre os textos com os estudantes. Para Pinheiro (2021, p. 618), “o mediador, por ser um leitor mais experiente, procura sempre instigar o leitor em formação a rever pontos de vista, a retornar ao texto para não cair num impressionismo fruto do não esforço de enfrentamento das obras”.

Diante disso, nosso percurso está estruturado, como dito anteriormente, conforme o núcleo temático que denominamos “Resistências poéticas LGBTQIA+ e indígenas”.

Esse núcleo temático parte das formas de resistência de povos subalternizados através do fazer poético. Assim, encaramos o convívio com o poema como processo de enfrentamento das relações entre escrita, leitura e os grupos usualmente chamados minorias. Aproximamos tematicamente autorias e textos diversos conforme as perspectivas do resistir poético de sujeitos e coletividades diante da violência normativa.

Concebemos tal núcleo conforme as possibilidades de diálogos intertextuais que as obras selecionadas suscitam entre os cânones ocidentais e as perspectivas poéticas do ponto de vista indígena de Auritha Tabajara e do ponto de vista LGBTQIA+ de João Victor Gomes Varjão, além de contemplar diálogos com outras artes como o RAP “Na mira”, de Katú Mirim e o documentário “Terra sem pecado”, dirigido por Marcelo Costa (povo KRAHÔ).

Optamos pelo enfoque no segmento do Ensino Médio. Tal escolha reitera que é importante, como nos lembra Thiél (2012, p. 47), que “o aluno do Ensino Médio perceba que as obras literárias são construções culturais e que há formas de expressão literárias diferentes daquelas comumente trabalhadas”.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017) orienta sobre a questão da diversidade cultural na área de Linguagens ao apontar na competência específica 1, a necessidade dos estudantes do Ensino Médio apreciarem diversas produções artísticas e culturais em suas especificidades a fim de “desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 483). Na competência específica 6, o documento reitera que os estudantes devem “entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas” (BRASIL, 2017, p. 488).

O presente roteiro abrange 5 aulas e encontra-se dividido em seis momentos, sendo um deles dedicado a motivação, três deles direcionados para a leitura e conversa literária; dois para a apreciação e conversa sobre outras artes que dialogam com os poemas ao retomarem seus temas e um último momento de sugestão de produção com os estudantes. A seguir, indicamos o passo-a-passo de nossa proposta. Vamos então ao primeiro momento: a motivação que antecede e prepara à leitura dos poemas.

No primeiro, o momento de motivação que antecede a leitura dos poemas se institui como uma conversa com os alunos sobre população indígena e LGBTQIA+ e o verbo *resistir*. Este momento é uma sensibilização acerca das possíveis aproximações entre as vozes LGBTQIA+ e indígenas. Esta motivação estará estruturada em dois momentos:

1º momento: Solicitar pesquisa sobre os termos “povos indígenas” e “comunidade LGBTQIA+”. Depois, passaremos à socialização da pesquisa, em roda de conversa, em que buscamos comentar com os alunos sobre os resultados da pesquisa norteados pela questão: “De que forma encontramos as vozes dessas coletividades nos diferentes campos que veiculam notícias sobre elas?”

O intuito é acolher a seleção feita pelos alunos das diferentes materialidades disponíveis nas suas fontes de pesquisa como internet, livros, enciclopédias etc. para seguirmos ao segundo momento de nossa motivação.

2º momento: Depois da socialização da pesquisa em que os estudantes podem relatar o que mais se destacou para cada um sobre os termos solicitados, poderá surgir o relato de notícias de jornais, reportagens, canções, protestos, entre outras veiculações midiáticas, desenvolveremos a reflexão sobre tais sujeitos com a pergunta: “Para vocês, o que significa resistir?”. Neste momento é necessário que o aluno registre por escrito seu ponto de vista sobre essa palavra. As res-

postas dos estudantes serão guardadas em uma caixa para retomá-las no momento final em um jogo de confrontação de ideias.

No segundo momento, iremos ao contato com o primeiro poema selecionado. Trata-se de “Iracema sem chão”, de Auritha Tabajara. Neste momento, os métodos serão: a realização oral do poema pelo professor; a realização oral pelos estudantes; a exibição de vídeo de realização oral do poema pela autora; e, por fim, uma conversa sobre o poema e a poeta.

Vamos à leitura do poema “Iracema sem chão”, de Auritha Tabajara:

Auritha Tabajara

Iracema sem chão

Sou Auritha cordelista
Nascida longe da praia
Fascinada pelas rimas
E melodia da jandaia
No Ceará foi a festa
Meu leito foi a floresta
Na companhia de Maia.

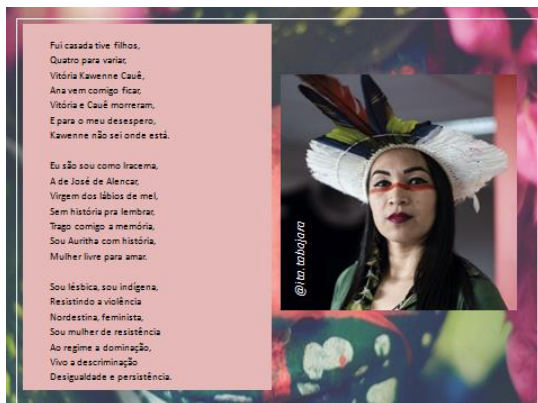
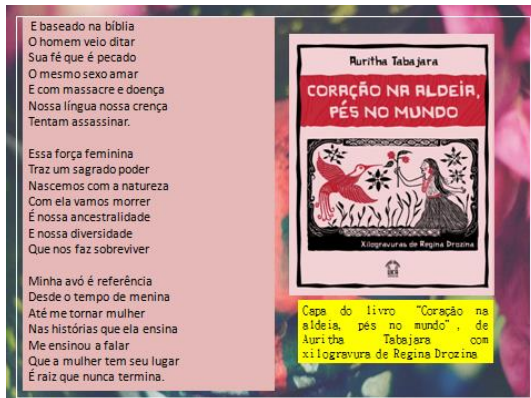
Minha essência ancestral
Me encontra cordelizando
Em amparo faz-me existir
E ao mundo eu vou contando
Que minha forma de amar
Ninguém vai colonizar
Da arte vou me armando.

Auritha Tabajara é do povo indígena Tabajara. A poeta nasceu no estado do Ceará, uma das características de sua escrita é a literatura de cordel. Considerada a primeira cordelista indígena.

Filha da mãe Natureza
Mulher indígena eu sou,
Com a força feminina
Cinco século atravessou,
Cada vez mais sábia e forte,
Meu medo é a morte
Que o preconceito gerou.

Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral
Contra toda violência
Por um amor ancestral
De um corpo esvaziado
Usado sem ser amado
Na lei do homem normal.

⁴ TABAJARA, Auritha. Iracema sem chão. In: Oca Babel – projeto de escrita coletiva e multilíngue. Gráfica: Coco Garbani, 2019, p. 8. Disponível em: https://www.babelfestival.com/wp-content/uploads/2019/07/OCA_BABEL_PosterWWW.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.



Este poema foi publicado no livro-pôster *Oca Babel*, mas é reconhecido como um poema de apresentação da autora. Em suas apresentações em eventos, Auritha Tabajara realiza variações deste poema, modificando alguns versos e estrofes ou até mesmo as suprimindo. Por isso, a apresentação do vídeo com a realização oral da autora no “I Colóquio internacional Mulheres da cultura popular — Ação Vozes do mundo” (2021)⁵ veiculará um encontro dos estudantes tanto

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ij2gDXkFgg&t=954s>. Acesso em: 29 out. 2021.

com o poema quanto com a autora e as diferentes formas de realização oral de poemas.

É importante socializar informações sobre a autora. Auritha Tabajara é do povo indígena Tabajara. A poeta nasceu no estado do Ceará e uma das características de sua escrita é a literatura de cordel. Considerada a primeira indígena cordelista, seu segundo livro *Coração na aldeia, pés no mundo*, publicado em 2020, tem xilogravura de Regina Drozina.

É importante também atentar para a percepção dos sentimentos evocados na interação com o leitor. Enfatizemos a importância da ativação da escuta de forma crítica e situada como articulada por Cecília Bajour (2012). Há neste percurso o enfático interesse nas leituras compartilhadas e suas potencialidades com ênfase nas observações de Bajour (2012) sobre o lugar da escuta na conversa sobre o lido em um encontro coletivo. Escutar, nesse caso, não é apenas alternar falas ou reafirmar uma verdade na palavra do outro, mas trata-se de, enquanto mediadores, ouvirmos os silêncios, gestos e as inquietações suscitados pelo encontro textos-leitores.

Sendo assim, após o momento de diferentes realizações orais do poema nos encaminhamos para uma conversa sobre o poema intitulado “Gênero e Vida em Cordel”. Esta conversa literária, assim como as demais a serem realizadas após a leitura dos poemas, baseia-se em pressupostos do texto “Conversa literária como situação de ensino”, de Cecília Bajour (2012). A autora referenda a conversa literária como uma quebra das práticas de leitura literária “monológicas”, onde o professor detinha a verdade sobre o texto. Especialmente quando atenta para a predisposição à surpresa por parte do mediador, sujeito que imagina questões sobre os textos selecionados, como uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros:

Habilitar a abertura ao inesperado no roteiro imaginário da futura prática de leitura literária com outras pessoas não quer dizer que basta dar lugar às vozes dos leitores para que sejam escutadas, sem qualquer outra intervenção do docente além de organizar a manifestação mais ou menos ordenada dessas vozes. Ou seja, não se trata de uma celebração acrítica da escuta (BAJOUR, 2012, p. 60-61).

A autora reitera que em uma conversa sobre os textos buscamos como mediadores da relação texto-leitor garantir que tanto as vozes dos leitores sejam consideradas quanto o conhecimento profundo sobre os textos selecionados, corroborando para a profícua convivência com o que a leitura do texto suscita.

Diante disso, as perguntas imaginadas e esboçadas aqui visam favorecer o diálogo com os textos partindo de suas provocações, mas não excluímos a imprevisibilidade de novas perguntas dos estudantes atentando especialmente para que cada opinião demande uma releitura do poema. Desta forma, propomos nossa conversa sobre o poema inicialmente guiada pelas perguntas a seguir divididas em seção temática:

Seção I: sobre o texto

O que mais gostaram no texto? (Contempla a subjetividade dos estudantes ou o que eles aceitam manifestar sobre suas experiências de leituras. Buscamos com essa questão instituir uma situação de possibilidades expressivas das subjetividades dos leitores, pois como afirma Annie Rouxel (2012, p. 277)⁶: “as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas” chegando algumas vezes ao

⁶ A autora descreve o impasse metodológico diante da desconfiança com relação à subjetividade como um desvio à norma (no sentido de consenso interpretativo) e orienta: “Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos” (ROUXEL, 2012, p. 278).

optar pelo silêncio ou a carregar de não dito suas expressões)⁷.

Quais versos ou estrofes destacariam? O que chamou sua atenção nos versos que destacou? (Contempla estudos literários ao instigar a expressão de aspectos da forma poética do cordel, como o aspecto rítmico, que possam ter instigado os leitores durante as realizações orais do poema).

Seção II: o gênero cordel

A fim de introduzir uma reflexão sobre o gênero Cordel, elencamos perguntas como:

O que vocês lembram ao ouvir falar em Literatura de Cordel? Qual cordel vocês conhecem? Sabem de sua origem e características?

Auritha Tabajara é considerada a primeira cordelista indígena. Quais outras obras da literatura de cordel escritas por mulheres vocês conhecem? E escrita por uma mulher indígena?

Seção III: Estudo comparativo

Em sua composição o poema imbrica uma relação intertextual crítica entre a voz poética indígena e a personagem Iracema do romance romântico indianista de José de Alencar. Diante disso, os mediadores podem se deparar com a possibilidade de abordar as diferentes perspectivas nesta relação texto-texto. Mas tal abordagem acarreta diferentes alternativas de acordo com o repertório dos estudantes.

Deve-se atentar se o trabalho com o romance indianista já ocorreu na turma ou se parte dos alunos indagações

⁷ Chamamos a atenção para a classificação das perguntas que se encontra entre parênteses. Essa abordagem é para perceber de forma didática o que contempla em cada pergunta, isso pode ajudar o professor a sistematizar melhor o conteúdo pela análise do texto.

durante as releituras do poema de Auritha Tabajra. Uma vez que a voz poética indígena se contrapõe a personagem indianista explicitamente no título do poema e na 9ª estrofe, imaginamos que os alunos podem atentar para essa perspectiva constituinte do texto.

Diante disso, sugerimos dois caminhos de abordagem intertextual que se orientem de acordo com o trabalho prévio de cada professor em suas turmas.

Neste contexto, podemos contemplar a intertextualidade crítica do poema ao ouvir os relatos dos alunos sobre o que percebem acerca do posicionamento da voz poética feminina indígena frente à personagem do romance indianista, guiados pelas perguntas: O que pode significar para a voz poética indígena não ser como a Iracema de José de Alencar? (Questões de intertextualidade e estudo comparativo).

Caso já tenham tido contato com tal obra, sugerimos aprofundar as questões da representação feminina indígena escrita por diferentes autorias, a de José de Alencar, no romance romântico indianista e a de Auritha Tabajara, autora indígena contemporânea. Podemos refletir junto com os alunos orientados pela pergunta: Como a voz poética indígena vê a si mesma e como enxerga a personagem do romance Iracema, de José de Alencar (1865 [1991])? Tal pergunta pode nos auxiliar a contemplar o modo como a voz poética indígena apresenta a si mesma como forma de resistência a uma expectativa a respeito de sua identidade.

Neste momento de reflexão não necessariamente abordaremos teoria com os alunos, mas é importante para o professor em sua mediação: reconhecer as especificidades das literaturas indígenas, indianista e indigenistas, assim como a teoria da decolonialidade aqui citada. Lembremos as reflexões de Janice Thiél (2012, p. 44): "O termo indianista refere-se à produção literária brasileira, do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional. Os

autores das obras indianistas não são índios⁸". Sobre a obra indigenista, a autora destaca o ponto de partida de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não indígena. Em que: "o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa" (THIÉL, 2012, p. 45)⁹.

É necessário que nós, mediadores de leitura de textualidades indígenas nos atentemos que, como afirma a autora: "As textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio (para os parentes) quanto para os não índios" (THIÉL, 2012, p. 47).

Por fim, elencamos a pergunta: Como podemos perceber a forma de resistir da voz poética indígena? (Questões de decolonialidade e construção do sentido).

Terceiro, iremos agora para a leitura e conversa sobre o poema de autoria não indígena, mas que aborda questões de resistência LGBTQIA+. Nossos métodos serão: a realização oral do poema pelo professor; a realização oral pelos estudantes; e a Conversa sobre o poema. Passamos à leitura do poema "5"¹⁰, de João Victor Gomes Varjão:

⁸ É importante uma reflexão acerca do termo "índio", corriqueiramente reiterado no cotidiano. Faz-se necessário que o professor na mediação das conversas parta do texto para reiterar a necessidade de nós, não indígenas, enfatizarmos o uso do termo indígena ao nos referirmos aos povos originários. O uso do termo "índio" por Janice Thiél referenda uma escolha da autora em contexto específico de publicação.

⁹ Importante ressaltar que Graça Graúna também discorre sobre o assunto em seu livro *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Ed Mazza, 2013.

¹⁰ "5" da seção "rapaz com 50 tiros no peito", do livro *Dentes brancos, mandíbula presa*, de João Victor Gomes Varjão. São Paulo: Ed. Urutau, 2020.

João Victor Gomes Varjão


5.
o primeiro tiro
minha mãe deu
quando chorou
ao saber de mim
o segundo tiro
meu pai deu
quando me fez
ter o medo
à flor da pele
o terceiro tiro
minha professora
me deu
quando
disse
que qualquer coisa
é melhor
do que 2 rapazes
se beijando



@jgomesvarjao

João Victor Gomes Varjão nasceu em Juazeiro da Bahia em 1996. Poeta e contista é autor de livros que versam sobre gênero e sexualidade.

o quarto tiro você
deu
quando
disse
que isso era coisa
do demônio
e todos
os outros
disparos
foram feitos
por vocês
não por
bandidos
não por
vilões
só por
cidadão
de bem
heróis da nação



DENTES BRANCOS, MANDÍBULA PRESA
JOÃO VICTOR GOMES VARJÃO

Ilustração de capa de Vladimir Taz para a obra poética "Dentes brancos, mandíbula presa" de João Victor Gomes Varjão, lançado em 2020 pela editora Urutau

As informações sobre o autor e o poema podem surgir como introdução ou desenvolvimento da conversa. Não será um momento extensivo ou de leitura de *lattes* do autor, apenas informações sobre a autoria que devemos nos atentar, pois a aproximação que faremos com o texto de Auritha Tabajara será uma aproximação temática. Dessa forma, será importante no estudo comparativo entre esses dois poemas as suas aproximações e distanciamentos especialmente em se tratando de Auritha Tabajara ser uma autora indígena e Varjão um autor não indígena.

João Victor Gomes Varjão nasceu em Juazeiro, Bahia em 1996. Poeta e contista é autor de livros que versam sobre gênero e sexualidade. Seu livro de poemas *Dentes brancos, mandíbula presa* foi publicado em 2020 pela editora Urutau e tem capa de Wladimir Vaz. O poema “5.” encontra-se em uma seção intitulada “rapaz com 50 tiros no peito”. Esta seção conta com seis poemas denunciando a violência *lgbtfóbica*, alguns com alusão ao atentado de 2016 a boate LGBTQIA+ *Pulse*, em Orlando onde 50 pessoas foram assassinadas. Todos, entre eles o “5.” referendam as formas de resistência à violência heteronormativa.

Para a conversa com os alunos elencamos perguntas como:

- O que mais chamou atenção neste poema? Quais versos vocês destacariam? (aspectos subjetivos da leitura literária).
- Após a leitura em voz alta do poema, quais elementos do texto afetaram o seu ritmo de leitura? (aspectos de construção poética).
- O poema lembra a vocês outros textos poéticos, canções?

Neste momento o professor pode lembrar aos alunos que este poema faz referência a outro texto literário brasileiro. Trata-se de “Mineirinho” (2016), texto de Clarice Lispector presente na sessão “Fundo de gaveta” do livro “A legião estrangeira” cuja primeira edição é de 1964 incluído na compilação “Todos os contos”, organizada por Benjamin Moser em 2016 pela editora Rocco. Caso os alunos desconheçam o texto, o professor pode sugerir a leitura complementar em sala ou em casa. A título de demonstração, destacamos o trecho de “Mineirinho” que destacamos pelo viés de intertextualidade:

[...] Esta é a lei. Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro [...]. (LISPECTOR, 2016, p. 386-387).

Assim como em um momento do texto de Lispector, o eu-lírico do poema de Varjão é alvejado por tiros, mas nesse caso em diferentes contextos e repetidas vezes. A intertextualidade aqui evidencia uma relação com o *outro* que desestabilize a normatividade e que nos atinja em nossa apatia. Tanto no texto de Lispector quanto no poema de Varjão ser atingido por tiros metafóricos não extingue dores, pelo contrário, testemunham-se gritos. Caso o professor julgue esse percurso intertextual com o momento de leitura do texto de Clarice Lispector demasiado extensivo, pode-se orientar a conversa sobre o poema de Varjão a partir de uma releitura do mesmo.

Nesta releitura, buscaremos provocar as percepções do sentimento de cada verso/disparo, atentando para a descrição pungente de cada perfuração. Para tanto, a retomada da leitura do poema visa aprofundarmos nossa conversa sobre os momentos em que somos atingidos por palavras, gestos ou intenções “benevolentes” de sujeitos que não percebem o outro para além do que consideram inadequado.

O choro da mãe, o medo provocado pelo pai, o comentário da professora, a crença reacionária e fundamentalista e por fim, a atitude e intenção daqueles que o eu lírico descreve ironicamente como “cidadãos de bem”, “heróis da nação” são situações evidenciadas no poema que podem ser aspectos instigantes na conversa literária. Mais tarde, em nosso

sexto momento, essas situações/disparos poderão instruir em uma experiência corporal com o poema.

Neste momento, poderemos ouvir as percepções dos estudantes ao questionar: “já sentiram esse “medo à flor da pele” que o eu lírico descreve na presença de alguém?”, “Em mais de um momento, o eu lírico se dirige a quem dispara contra ele, podemos perceber esse confronto como uma forma de resistência?”

Quarto, este momento trata-se do estudo comparativo dos poemas “Iracema sem chão”, de Auritha Tabajara e “5.”, de João Victor Gomes Varjão. Podemos reler os textos e conversar sobre possíveis aproximações e confluências entre os referidos textos, mediados por perguntas como:

- Do ponto de vista da forma do poema, o que os aproxima e distingue? (aspectos da forma poética).
- O primeiro texto é escrito por uma autora indígena, o segundo, por um autor não indígena. Em nossas leituras, como podemos identificar a resistência nas vozes poéticas destes textos? (aspectos de construção de sentidos).

Quinto, este é o momento de socialização de outras obras que apresentam aproximação temática com os textos lidos. Nossos métodos serão: audição do Rap “Na mira”, de Katú Mirim; Conversa sobre o RAP; Exibição do documentário “Terra sem pecado”, dirigido por Marcelo Costa, do povo Krahô; Sugestão da apresentação performática “Quintal”, de Uýra Sodoma. Roda de conversa sobre o documentário.

Este é um momento de apreciação e conversa sobre como outras artes veiculam a poética das resistências e possibilitam relações com os textos anteriores. Em primeiro lu-

gar ouviremos o RAP “Na mira”, de Katú Mirim presente no EP — Nós (2020). Vamos à letra¹¹:

Katú Mirim


“Na mira”:
“Eu disfarço, mas sempre percebo
Olham torto em todo lugar sempre que
eu chego
E meu discurso eu já te disse, não é
placebo
E respeitar meu corre, e eu tô no corre é
desde cedo
E vivendo
Na base do medo e não vem me apontar
o dedo
Juiz de rede sociais que diz que aqui
somos todos iguais
Mas mataram meus ancestrais,
condenaram meus rituais
Meu sangue aqui ô, não! Nem uma gota
mais (...)”



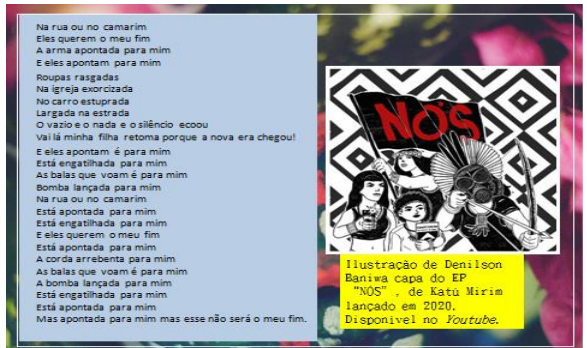
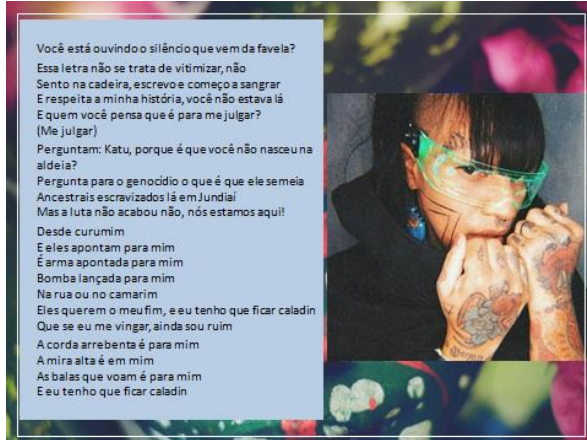
@katumirim

Katú é indígena do povo
Boe Bororo, rapper, atriz,
ativista das causas
indígenas e LGBT.

Desde curumim
E eles apontam para mim
Está engatilhada para mim
Que é bomba lançada para mim
Na rua ou no camarim
Eles querem o meu fim, e eu tenho que
ficar caladin
Que se eu me vingar, ainda sou ruim
No espelho eu olhava, os traços
maquiava
Eu não queria ter a cara
Olha a índia brava
E filha adotada que nunca valia nada
E menina selvagem que calada,
apanhava
E eu culpava minha mãe, mas a culpa
não é dela
O sistema patriarcaldo, e nós em uma
cela
E uns na rua passam fome, e outros
fecham a janela



¹¹ Composição: Katu; Beat/Prod: Urubatão; EP- Nós (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HfEGNVf466A>. Acesso em: 29 out. 2021.



Apresentar Katú Mirim pode ocorrer tanto através da fala do professor, quanto de uma entrevista em vídeo, pois ela é uma artista de atuação frequente nas mídias digitais. Mas é importante referenciá-la como indígena do povo Boe Bororo, rapper, atriz, ativista das causas indígenas e LGBT-QIA+.

Para as reflexões sobre o RAP, destacamos a fala de Márcia Kambeba sobre a música indígena:

A vasta produção musical indígena atual ocorre dentro de duas linhas de composição: a “música raiz”, ligada a rituais e à vida cotidiana de cada povo, e as

canções de protesto, entoada contra as dificuldades e o preconceito sofrido pelos indígenas residentes fora de seus territórios (KAMBEBA, 2020, p. 93).

A autora compreende a música indígena como um canto de resistência, uma forma de decolonizar com arte em que os indígenas se apropriam da música da cidade e as transforma impregnadas de protesto (KAMBEBA, 2020, p. 94).

Para o momento de conversa, elencamos questões como:

- Quais outros RAPs vocês conhecem? O que nos chama mais atenção neste gênero artístico?
- Quais versos do RAP de Katú Mirim vocês destacariam?
- Como podemos relacionar o RAP de Katú Mirim aos poemas de Auritha Tabajara e João Victor Varjão? O que os textos apresentam de semelhante e diferente?
- Retornando para as respostas da *caixa de resistência*, vamos confrontar os conceitos que elaboramos inicialmente com nossas visões depois das leituras dos textos literários.

Para mediação deste confronto entre as visões iniciais e as perspectivas geradas com a leitura dos poemas e do RAP, nós professores/as precisamos nos atentar para a questão do *entre-lugar* das subjetividades indígenas contemporâneas. Como Thiél (2012, p. 78) argumenta: “é na confluência cultural que surge a literatura indígena à qual o leitor não índio passa a ter acesso”.

Depois desse momento iremos à exibição do Documentário: *Terra sem pecado*²² (2020) (BRA, 20 min). O documentário *Terra sem pecado* (2020) é dirigido por Marcelo Costa (povo KRAHÔ). Conta como depoentes: PANKARARU — Alisson Cleomar dos Santos; BANIWA — Braulina Aurora; TUPINIKIM — Danilo Ferreira Alexandre; TAPUYA/GUAJAJARA — Fêtxawewe Veríssimo.

Após a exibição do documentário, utilizaremos a metodologia da roda de conversa para a discussão dos aspectos sociais (saúde mental LGBTQIA+ e indígena; a heteronormatividade como marca colonial nas comunidades indígenas) apresentados nos depoimentos do documentário.

É importante salientar que partiremos dos depoimentos dos sujeitos indígenas do documentário. Não iremos colonizar seu discurso com conclusões acerca das vivências de suas sexualidades ou de suas identidades indígenas, mas partir de suas falas para refletir sobre como indígenas LGBTQIA+ contemporâneos resistem em nossa sociedade heteronormativa.

Sexto, sugestão de produção/avaliação: Leitura dramática com os estudantes.

Com vista a nos afastar de um produto quantitativo das experiências poéticas, propomos um momento de vivência performática de leitura da poesia. Conforme as orientações de Pinheiro (2018) ao descrever as possibilidades de trabalho a partir da poesia e do jogo dramático baseado nos estudos de Slade (1978) e Ryngaert (1981) sobre o jogo dramático no espaço escolar, sugerimos construir coletivamente com os alunos uma dramatização dos poemas.

Elencamos como possibilidade a construção da Dramatização: “Vozes poéticas presentes”. Para tanto, a partir das

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUuqAd-Gq8w>. Acesso em: 29 out. 2021.

leituras e conversas sobre os poemas podemos criar uma situação de leitura dramática que considere as formas de resistência poética, em especial atentando para como os estudantes dialogam com as vozes dos poemas.

Segundo Pinheiro (2018, p. 98): “A porta de entrada para conviver com poemas devem ser os recursos expressivos que eles apresentam”. Um dos recursos recorrentes são as imagens de resistência à violência. Um exemplo de situação que desencadeie a leitura dramática poderia ser um recurso sonoro que lembra um disparo. A partir desse som de tiro que se ouve, as vozes surgem para gritar. Junto com os estudantes, divididos em grupos, poderemos desenvolver a criação de outras perspectivas indicadas pelas interações com as vozes poéticas. Especialmente a partir de perguntas: Como reagimos a esses disparos? Temos medo? Procuramos falar mais alto que seu eco? Quem dispara? É o pai, a mãe, os “heróis da nação”? Quem é atingido? Quem está presente? Como sobreviver a isso? Como resistir à violência?

O que sugerimos é uma aproximação do modelo de jogo pessoal classificado por Slade (1978, p. 19 *apud* PINHEIRO 2018, p. 83): “Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. A criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel”.

Os autores reiteram a importância de tal experiência com as crianças, mas isso não impede de que tal possibilidade seja efetivada com adolescentes no Ensino Médio, como propomos neste roteiro.

Consideramos a ênfase na autoria indígena e LGBTQIA+ durante a criação desse momento de dramatização, caso necessário, a leitura de outros poemas de Auritha Tabajara e João Victtor Varjão evidenciando a poesia-resistência nas diferentes formas de escrita e leitura literária.

Considerações finais

Acreditamos que este percurso literário possa ser uma possibilidade metodológica no processo de formação de leitores multiculturais, pois evidencia a leitura e a participação ativa dos estudantes em todo o processo de compartilhamento de experiências poéticas com os textos indígenas e LGBTQIA+. Thiél (2013) argumenta que o contato contínuo com as textualidades indígenas, com suas multimodalidades (escrita, imagens, movimento, áudio), pode mobilizar os processos de leitura em uma perspectiva de integração de culturas e valorização das diferenças na formação dos leitores no multiculturalismo.

Nessa perspectiva, estamos articulando uma proposta de vivência da lei 11.645/08 pelo viés da literatura como espaço de resistência e protagonismo dos povos originários. Aqui, dois vieses perpassam a abordagem: o primeiro, as intertextualidades que os textos proporcionam, visto que as leituras sugerem diferentes vozes em diálogo para afirmação de identidades plurais. No segundo, o contexto da interculturalidade crítica, em que almejamos uma escola plural onde as produções literárias de representatividade indígena e LGBTQIA+ estejam presentes no chão da escola.

Por fim, este percurso literário proposto como abordagem do texto poético em sala de aula com a temática resistência LGBTQIA+ e indígena sugere um encontro com a literatura que ainda não é considerada entre os canônicos e entre os textos da escola. Logo, é uma proposta também motivada pelo desejo de pluralização do cânone escolar. Daí a necessidade de estratégias didáticas e de um processo de formação do mediador-professor, que à luz da teoria da decolonialidade possa reverter práticas de leitura limitadoras e fazer do ensino de literatura um compartilhar de leituras lite-

rárias que reiteram a resistência, a liberdade e a imaginação das vozes dissidentes.

Referências

ALENCAR, José de. *Iracema*. 1865. Rio de Janeiro: Typographia Viana & Filhos. 1 ed. [24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro)].

ALMEIDA, Maria Inês. *Desocidentada: Experiência em terra indígena*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009

BAJOUR, Cecília. A conversa literária como situação de ensino. In: *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Cecília Bajour; tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 47-75.

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. In: *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Cecília Bajour. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 16-45.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.html. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. A colonização das sexualidades indígenas: um esboço interpretativo. *Enfoques*. Vol. 15, dez. 2016, p. 50-66.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra. 1996.

HOOKS, bell. Abraçar a mudança In: *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 51-63.

KAMBEBA, Marcia Wayna. A força dos maracás: Música é ensino, cultura, identidade. In: *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 86-97.

LISPECTOR, Clarice. Mineirinho. In: LISPECTOR, Clarice. MOSER. Benjamin (org.) *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 386-388.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/se/a/CxNvQSNhxqSTf4GkQvzckgG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia e ensino: Caminhos de pesquisa*. In: *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Organizadores Francisco Neto Pereira Pinto ... [et al.]. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021. Outros organizadores: Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Diógenes Buenos Aires de Carvalho. p. 609-625.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, José Hélder. Ensino de literatura: uma proposta comparativa. In: PINHEIRO, José Hélder. *O preço do jumento: poesia em contexto de ensino*. EDUFCG: Campina Grande, 2020, p. 163-178.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura. Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*. V.42, n.145, p. 272-283. Jan./abr. 2012. Tradução adaptada, com a devida autorização, de "Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?", publicado em *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

SMITH, Linda Tuhiwai. Imperialismo, história, escrita e teoria. In: *Descolando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba. Ed. UFPR, 2018. p. 31-55.

TABAJARA, Auritha. Iracema sem chão. In: *Oca Babel –projeto de escrita coletiva e multilíngue*. Gráfica: Coco Garbani, 2019, p. 8. Disponível em: https://www.babelfestival.com/wp-content/uploads/2019/07/OCA_BABEL_PosterWWW.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

THIÉL, Janice. Existe literatura indígena? In: *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes). p. 15-47.

THIÉL, Janice. As textualidades indígenas e sua leitura. In: *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes). p. 73-101.

THIÉL, Janice. A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 dez. 2021.

VARJÃO, João Victor Gomes. "5. "In: *Dentes brancos, mandíbula presa*. São Paulo: Ed. Urutau, 2020.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educacion intercultural*. 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

Obras audiovisuais e canção:

MIRIM, Katú. Na mira. In: *Nós* (EP). Composição: Katu. Beat/Prod: Urubaitão. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFGeCT1Hgyc>. Acesso em: 29 dez. 2021.

QUINTAL. *Performance de Uýra Sodoma, a árvore que anda*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQHRr7kNuHg>. Acesso em: 29 dez. 2021.

TERRA SEM PECADO. *Dirigido por Marcelo Costa* (povo KRAHÓ). BRA, 20 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUUqAd-Gq8w>. Acesso em: 29 dez. 2021.

[Recebido em: 5 jan. 2022 — Aceito em: 26 out. 2022]

ENTRE O TEXTO E OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE INTERAÇÃO LITERÁRIA ATRAVÉS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO *LUGAR DE CRIAÇÃO*

Lucas Rodrigues Coelho¹

Vitor Castro Brito²

Nazarete Andrade Mariano³

Resumo: Os estudos acerca da concepção do que seria um texto e de sua força de atuação social avançaram após as perspectivas de autores como Koch (2011), para quem o texto funciona como um instrumento sociocognitivo e linguístico. Junto a isso, cresceram os pressupostos de espaços ou de práticas de uso desses textos e de tantos outros, como as observações acerca das práticas sociais de letramentos propostas por Street (2014). Nesse sentido, trazemos nossa objetivação de delimitar essas perspectivas de textos e letramentos para a concepção identitária e literária que atua o programa *Lugar de Criação*. Definimos, para tanto, análise bibliográfica acerca destes

¹ Graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina; membro do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel); extensionista do programa de extensão *Lugar de Criação* e autor e organizador das coletâneas *Lugar de criação em versos e prosa* (2020) e *Escritas identitárias* (2022). Endereço eletrônico: lucas.rcoelho@upe.br.

² Graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina; membro do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel); extensionista do programa de extensão *Lugar de Criação* e autor e organizador da coletânea *Escritas identitárias* (2022). Endereço eletrônico: vitor.castro@upe.br.

³ Doutoranda e mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UPE); membro do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel); coordenadora do programa de extensão *Lugar de Criação*; autora do livro *Paisagens de si* (2022) e autora e organizadora das coletâneas *Lugar de criação em versos e prosa* (2020) e *Escritas identitárias* (2022). Endereço eletrônico: nazarete.mariano@upe.br.

pressupostos e como o programa *Lugar de Criação* contribui na potencialização dos escritores que o compõem.

Palavras-Chave: Produção textual. Letramentos. Lugar de Criação. Escritores.

BETWEEN THE TEXT AND THE LITERACY PROCESSES: THE CONSTRUCTION OF SPACES OF LITERARY INTERACTION THROUGH THE EXTENSION PROGRAM LUGAR DE CRIAÇÃO

Abstract: Studies on the conception of what a text would be and its strength of social action advanced after the perspectives of authors such as Koch (2011), for whom the text functions as a sociocognitive and linguistic instrument. In addition, the assumptions of spaces or practices of use of these texts and of many others grew, as well as the observations about the social practices of literacies proposed by Street (2014). In this sense, we bring our objective of delimiting these perspectives of texts and literacies to the identity and literary conception that the Program Lugar de Criação operates. We defined, for this, bibliographical analysis about these assumptions and how the Lugar de Criação contributes to the potentialization of the writers who compose it.

Keywords: Textual production. Literacies. Lugar de Criação. Writers.

Introdução

A universidade é formada por três instâncias, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Embora possivelmente as duas primeiras tenham maior prestígio na academia, a última manifesta-se de forma imprescindível e necessária, tendo em

vista que estabelece diálogo ativo entre a comunidade civil e acadêmica.

Dessa maneira, manifestamos a necessária aplicação e observação sobre objetos que se incluam na perspectiva de uma formação/representação de extensão, uma vez que, aprofundando, é a partir dos espaços gerados dentro de programas ou projetos de extensão que ocorre o paradigma da comunicação teoria-prática, pois, como aponta a própria concepção, temos uma *extensão* das resoluções científicas da academia para formar, dentro de cenários sociais distintos, diferentes possibilidades de diálogos.

Nesse cenário, surge o programa de extensão *Lugar de Criação*, vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Cultura (Proec) da Universidade de Pernambuco (UPE), agrupando os projetos de extensão *Lugar de criação: um estudo sobre a produção escrita identitária juvenil de Escolas Públicas* e *Lugar de fruição*. O referido programa, amparado nos objetivos das ações dos projetos, desenvolve atividades em torno da escrita literária.

Todavia, não se trata da literatura cânone, tão pouco de uma literatura contemporânea prestigiada. O *Lugar de Criação* tenciona suas ações para sujeitos socialmente marginalizados, os quais, por meio de suas escritas, evidenciam suas marcas identitárias e de subjetividades, visando, principalmente, dar voz e vez a esses sujeitos.

Diante disso, interessa-nos problematizar: (a) de que forma as ações do programa de extensão *Lugar de Criação* contribuem na potencialização de escritores literários e (b) como os paradigmas de letramentos conseguem estabelecer espaços para veiculação e construção desses escritores literários?

Trazemos, então, orientações que nos objetivam a traçar o objetivo geral de estabelecer uma consonância entre as

concepções de textos e letramentos e a produção — ou processo de produção — de escritas literárias e identitárias. De tal modo, pomo-nos a observar esses paradigmas teóricos que vão das definições de texto até a construção de uma ideia de letramentos, levando em conta as inúmeras possibilidades dentro das vastas teorias.

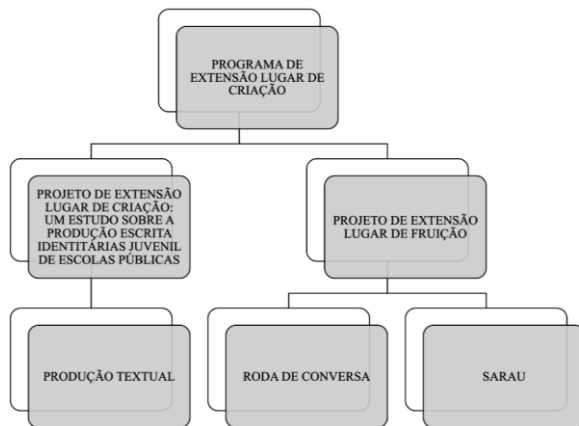
Continuamos, então, no intento da possibilidade de estabelecer um diálogo entre o que se entende acerca do texto e do seu processo e os espaços que as práticas de letramentos geram socialmente, contribuindo para a intersecção entre o sujeito produtor, o processo da produção e a produção em materialidade.

Frente ao exposto, este trabalho encontra-se fragmentado em duas vozes. Na primeira voz, propomos-nos a olhar às ações do *Lugar de Criação* a partir da noção de texto enquanto lugar de interação e da produção de texto como um processo de devolução da palavra ao sujeito. Na segunda voz, tencionamos a refletir o *Lugar de Criação* enquanto contribuidor na construção de práticas sociais de letramentos em uma perspectiva literária e identitária.

As ações do programa de extensão *Lugar de Criação* e suas contribuições na potencialização de escritores literários

Neste tópico, objetivamos apresentar as ações do programa de extensão *Lugar de Criação* e suas repercussões relacionadas à produção textual nas modalidades oral e escrita. Para tanto, procuramos estabelecer um diálogo entre perspectivas teóricas e contribuições das ações do programa na potencialização de escritores literários. A fim de compreendermos a disposição dos projetos e suas especificidades dentro do programa, vejamos o quadro 1:

Quadro 1 — Fluxograma das ações do *Lugar de Criação*



Fonte: elaborado pelos autores.

Como podemos observar, o programa de extensão *Lugar de Criação* comporta dois principais projetos, quais sejam: *Lugar de criação: um estudo sobre a produção escrita identitária juvenil de Escolas Públicas* e *Lugar de fruição*. No primeiro projeto, dedicamo-nos à produção de textos no domínio discursivo literário, enquanto, no segundo, debatemos os processos de criação em rodas de conversa e apresentamos os textos produzidos em saraus.

Em suma, o programa *Lugar de Criação* articula suas ações em torno do texto, seja na produção, na recepção e/ou na compreensão. Logo, achamos prudente, antes de avançar quaisquer discussões, evidenciar a concepção textual que tomamos como base. Conforme elenca Koch (2011), o entendimento que temos acerca da língua determina nossa compreensão sobre o texto.

Ao longo das diferentes fases dos estudos linguísticos, a língua foi concebida como representação do pensamento, como estrutura e como forma de interação. Se validarmos as duas primeiras, estaríamos assujeitados à visão individualista e mecanizada da língua em detrimento de sua principal no-

ção: a língua é uma instituição social (SAUSSURE *apud* CARVALHO, 2014).

Ora, conforme explicita os estudos saussurianos, um indivíduo sozinho não constitui e, principalmente, não mantém viva uma língua, tendo em vista que, para isso, é necessária uma comunidade mobilizada em seu uso. Em outras palavras, Pauliukinos e Alvares (2021) afirmam que a língua existe devido ao jogo de interlocução. A partir disso, entendemos que os usuários mobilizam o acervo linguístico disponível na virtualidade (e no dicionário), a fim de estabelecer a comunicação com outros usuários.

Nessa perspectiva, o texto verbal torna-se o lugar de interação (KOCH, 2011) entre sujeitos por intermédio da língua, comportando-se, assim, enquanto atividade linguística e sociocognitiva (KOCH, 2020). É aqui, portanto, que encontramos subsídios teóricos para sustentar as ações do programa de extensão *Lugar de Criação*.

Antes, porém, não podemos deixar de responder à pergunta: *Quem são esses sujeitos que atuam no Lugar de Criação?* Em síntese, podemos classificá-los em: participantes (estudantes e ex-estudantes do Ensino Médio); extensionistas (graduandos em Letras pela Universidade de Pernambuco); técnicos (professores da Rede Estadual da Bahia e/ou de Pernambuco) e docentes da Universidade de Pernambuco.

Embora seja um grupo composto por pessoas com diferentes níveis/titulações acadêmicas, há um fato compartilhado por todos: a marginalização social. Há mulheres, negros, gays, lésbicas, transexuais, nordestinos, candomblecistas, entre outros. Em suma, o *Lugar de Criação* é composto vozes que, por séculos, foram oprimidas e que, mesmo com a chegada do século XXI, ainda sofrem a repercussão negativa de uma sociedade firmada na discriminação.

Todavia, ainda que movimentos opressores se abatam sobre essas pessoas, o desejo de lutar prevalece. Trata-se de

uma luta que, para alguns, é silenciosa; para outros, porém, é ensurdecadora. São sujeitos que lutam com a palavra. Acha-mos conveniente ressaltar que não estamos falando de sujeitos iluministas ou sociológicos, mas de sujeitos pós-modernos (HALL, 2019).

Nessa perspectiva, Geraldi (2001) configura esses sujeitos como produtores e reprodutores de atos e de gestos, uma vez que possuem a liberdade de criar novos atos e gestos, bem como estão aprisionados à repetição de atos e de gestos realizados anteriormente. Assim, Geraldi (2001) apresenta a produção de textos como um processo de devolução da palavra aos sujeitos, visando ao diálogo e, principalmente, à possibilidade de contar histórias silenciadas socialmente.

Em consonância ao que foi exposto acima, o programa de extensão *Lugar de Criação* figura-se enquanto um espaço de devolução da palavra ao sujeito por intermédio de produção de textos literários. Entretanto, não nos referimos a textos literários que se fixam em narrativas em torno de amores furtivos ou de quaisquer estratégias que objetivam mascarar a realidade. Pelo contrário, são narrativas que evidenciam o jogo das identidades e das diferenças na sociedade.

Em outras palavras, o maior aliado dos escritores do *Lugar de Criação* é o conhecimento enciclopédico, isto é, o conhecimento de mundo o qual, conforme as discussões de Koch (2020), é construído a partir das vivências e das experiências dos sujeitos no decorrer da vida. Logo, ao produzir seus textos literários, esses escritores trazem suas marcas identitárias e, principalmente, suas reflexões acerca de sua vez e de sua voz⁴ na sociedade.

Nesse viés, constata-se que essas produções textuais do *Lugar de Criação* se constituem enquanto escritas identitá-

⁴ Para compreender mais acerca da identidade e da diferença, sugerimos a leitura de Silva (2014).

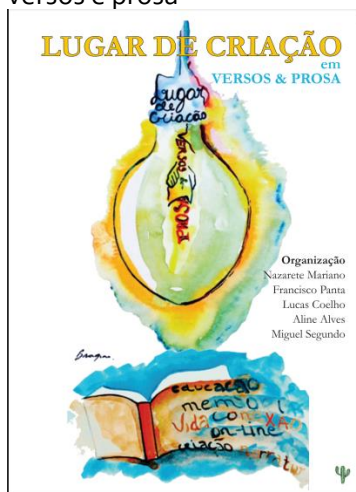
rias (COELHO; MARIANO, 2021), isto é, a apropriação do texto enquanto lugar de resistência, a fim de refletir seus papéis referentes a sujeitos sociais em meio às discussões sobre as identidades e as diferenças.

Assim, considerando o fato de que tais produções refletem as vozes dos seus escritores enquanto sujeitos sociais, não é prudente que os textos fiquem armazenados em pastas sem que quaisquer outras pessoas tenham acesso. É necessário, portanto, que essas vozes circulem por outros espaços, para que, dessa forma, outros sujeitos possam tecer reflexões e entendimentos a partir desses escritos, ratificando o texto enquanto lugar de interação.

Frente ao exposto, o projeto de extensão *Lugar de fruição* (uma das frentes de atuação do programa de extensão) comporta duas principais ações, quais sejam: sarau e bate-papo. No primeiro, os membros do programa apresentam oralmente seus textos a um público diverso, abrindo, posteriormente, discussões acerca do conteúdo do material lido, isto é, há uma troca de vivências e de experiências entre os sujeitos presentes. No segundo, os próprios autores discutem entre si o processo de criação literária permeado por questões da identidade e da diferença.

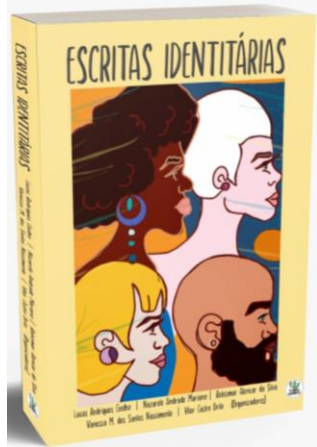
Ademais, complementa a proposta do programa *Lugar de Criação* a publicação de coletâneas com os textos produzidos ao longo das ações. Até o presente momento, contamos com a publicação de dois livros, quais sejam: *Lugar de criação em versos e prosa* (MARIANO *et al.*, 2021) — figura 01 e *Escritas identitárias* (COELHO *et al.*, 2022) — figura 02.

Figura 1 — Capa da coletânea Lugar de criação em versos e prosa



Fonte: MARIANO *et al.*, 2020

Figura 2 — Capa da coletânea *Escritas identitárias*



Fonte: COELHO *et al.*, 2022.

Em suma, entendemos que o *Lugar de Criação* atua na potencialização de escritores literários, tendo em vista que: (a) possibilita, por intermédio das produções textuais, a interação com o outro a partir de si, isto é, o texto enquanto lugar de interação entre o “eu” e o “outro” com base nas noções de identidade e de diferença, (b) rompe o silenciamento imposto anteriormente a esses sujeitos ao propor que falem sobre si e sobre sua escrita e (c) ousa em permitir que esses sujeitos marginalizados socialmente tenham textos literários publicados em livros que serão (re)lidos no presente e no(s) futuro(s).

A perspectiva do letramento acerca de espaços literários dentro do programa *Lugar de Criação*

Iniciamos o pensamento, agora, em torno do letramento e suas camadas de existência na sociedade pós-moderna. Assim sendo, precisaremos nos ater a certas questões basilares para traçarmos esse caráter existencial e variado nessas perspectivas de letramento, ou, melhor expondo, letramentos — entendido aqui como processos sociais de letramentos.

Nessa perspectiva exposta, trabalhamos com Street (2014, p. 121), que problematiza sobre a questão de uma prática de letramento: “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?”. Nesta linha que seguimos, o que nos importa é a indicação da existência de múltiplos letramentos, seguindo contra a vertente que questiona Street da unidade de letramento — essa que nasce concepção única de espaços de letramento, como a escola.

É fácil, em sequência, que entendamos como o letramento se estabelece em práticas sociais: ele é uma própria prática social. Não uma prática social de mera aquisição dos

sistemas linguísticos escritos, mas práticas sociais de aquisição de todos os mecanismos simbólicos que permeiam a vida social. Concordamos, então, com Kleiman (2008, p. 18) que o letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Temos, nesse pensamento, duas congruências: a primeira é a possibilidade de entendermos o letramento como possibilidades de aquisição do mundo simbólico que tem um grande marco, mas não somente, na escrita; o segundo é a coligação com o pensamento de Street (2014) sobre as inúmeras possibilidades de espaços de letramentos.

Não negaremos a relação particular que o letramento constrói com o ambiente escolar, mas devemos entender que, se estamos tratando de práticas de aquisição de leitura do mundo simbólico, necessitamos que outras esferas sociais sejam inseridas nesses contextos e, em somatória, pactuam mais processos de letramentos do que o ambiente supracitado.

Sabemos, entretanto, que as práticas, nesse sentido, separam-se pelo uso de metodologias diferentes, uma vez que o ambiente escolar tem objetivo uno de fornecer, também, as possibilidades dessa aquisição. Em compreensão desse ponto, propomos o pensamento de Street (2014, p. 122-123):

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem em outras instituições sociais.

Observamos, então, como propõe Street, que as práticas de letramentos são historicamente, e no presente, fontes

de outras tantas esferas da vida. Assim, podemos observar os avanços tecnológicos como novas fontes ampliadoras dessas instituições citadas por Street. Dessa forma, entramos na perspectiva de multiletramentos, não como um mecanismo de absorção dos meios digitais e o entendimento de suas formas de uso, mas como processos de construções de letramentos nesses ambientes digitais. Propomos aqui que grupos organizados podem e desenvolvem espaços ricos em práticas de letramento.

Introduzimos essas questões para que pudéssemos expor uma proposição que gera práticas de letramento literário em ambientes virtuais e como, em nossa percepção, essas modernas práticas impactam nas vidas de seus participantes e pessoas próximas. O programa *Lugar de Criação* constitui um desses espaços que englobam a perspectiva do multiletramento, especificamente, o literário. De maneira sistemática, através de saraus, rodas de conversa e encontros formativos há a elaboração de espaços que, fazendo os textos literários circularem, geram a perspectiva do letramento literário.

Igualmente impactante, há, no programa *Lugar de Criação*, a construção de um espaço que contempla a definição de Letramento ideológico, cunhada por Street (2013, p. 53): “O modelo alternativo, ideológico, de letramento, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro”. Nessa orientação, nota-se o claro estreitamento entre processo-produção-espaço, juntos formando a visão de que o letramento, quando visto através desse paradigma, ganha suas formas em contextos sociohistóricos e culturais diversos. Sendo o processo entendido como o próprio ato da ocorrência de um letramento social, a produção, ou produto, visto pela ótica do material em si e o espaço como a incidência desses contextos diversos que modificam, inclusive, seus antecessores.

É aqui que convergimos as ideias supracitadas, pois o letramento digital, entendido como ocorrência de espaços que possibilitam a construção de relações comunicativas e de leitura de textos — leitura, aqui, entendida em seu amplo sentido de entendimento do mundo simbólico — em diversos e específicos contextos que modulam nossas percepções. É assim que o *Lugar de Criação* constrói-se enquanto caminho de referência dessas possibilidades de espaço das práticas sociais de letramento, pois o contato com o pressuposto da “escrita de si” — assim convencionalmente chamada —, gera a imbricação com a ideia de que as práticas de letramento — na concepção ideológica — seguem resquícios das construções sociais das comunidades nas quais se apresentam.

Não se torna, prosseguindo, difícil entender como essas práticas sociais de letramento do *Lugar de Criação* têm seu caráter literário de suma importância. Compreendemos que o letramento literário, na perspectiva de Paulino e Cosson (*apud* COSSON, 2021, p. 172) é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Choca-se com a visão combativa do letramento autônomo que Street (2013) detalha, visto que, nessa linha, o texto em si tem uma sobreposta relação à prática, que é o nosso ponto.

Argumentamos, aqui, que essa dissipação de ideias tem um fim na postura que Cosson (2021) adota sobre o conceito de leitura responsiva, sendo a materialidade de um processo de letramento literário, ou seja, nessa concepção, uma leitura é efetivamente responsiva quando um sujeito consegue criar intertexto a partir de uma obra lida.

Reconfiguraremos a proposta de Cosson (2021) para que possamos entender, a partir do *Lugar de Criação*, como o letramento literário perpassa os caminhos de um letramento ideológico, até mesmo na produção de intertextos. A ideia que delimitamos é de que o leitor responsivo lê os eventos de

letramentos literários, a exemplo dos saraus existentes no *Lugar de Criação* e, a partir de uma perspectiva ideológica, põe-se como igualmente influenciado e influenciador dos processos que rompem com as estruturas da própria ideia de sociedade e suas estruturas.

É, pois, a partir dos saraus do *Lugar de Criação* que há a circulação e interação dos eventos de letramento com uma literatura que traz marcas individuais e coletivas do processo de existência. Entendendo, por fim, o participante como um sujeito que participa ativamente de processos de letramentos literários ideológicos.

Considerações finais

Frente ao que nos propomos a discutir nas duas vezes que compõem este estudo, deliberamos, por intermédio de suas ações em torno da escrita literária pautadas na ideia da produção textual como devolução da palavra ao sujeito, que o programa de extensão *Lugar de Criação* atua significativamente na potencialização dos sujeitos escritores que usufruem de suas ações.

Isso porque não está na pauta do programa “ensinar” a produzir literatura. As ações são direcionadas aos sujeitos que já possuem afinidade com a escrita literária. Todavia, proporcionamos a esses escritores tanto um refinamento quanto uma imersão em suas identidades e em suas subjetividades, a fim de torná-los escritores de si.

Concomitante a isso, há a certa observação acerca da construção de espaços literários e identitários pelo programa *Lugar de Criação*. De tal forma, apontamos com clareza como as práticas sociais de letramentos, sobretudo em uma perspectiva literária e textual, são fomentadas, geridas e geradas por espaços que prestam um serviço de construção de marcas identitárias através dos processos de construção

literária. Podendo, então, fazer-nos concluir a intrínseca relação entre textos, práticas sociais de letramentos e literatura.

Referências

- CARVALHO, Castelar de. Saussure e a língua portuguesa. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 21, n. 34, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17503>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- COELHO, Lucas Rodrigues; MARIANO, Nazarete Andrade. Sujeitos e identidades: a consagração da escrita identitária e dialógica. *Ipótese — Revista de Estudos Literários*, v. 25, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/35686>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- COELHO, Lucas Rodrigues; MARIANO, Nazarete Andrade; SILVA, Robismar Alencar da; NASCIMENTO, Vanessa M. dos Santos; BRITO, Vitor Castro (Org.). *Escritas identitárias*. Petrolina: Oxente, 2022.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e de Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- KLEIMAN, Angela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- KOCH, Ingedore Villhaça. Concepções de língua, sujeito texto e sentido. In: KOCH, Ingedore Villhaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- MARIANO, Nazarete Andrade; PANTA, Francisco de Assis Silva; COELHO, Lucas Rodrigues; ALVES, Aline; SEGUNDO, Miguel Willk (Org.). *Lugar de criação em versos e prosa*. Petrolina: Oxente, 2020.

PAULIUKINOS, Maria Aparecida Lino; ALVARES, Claudia Assad. Texto como discurso: a formação do leitor consciente do processo de enunciação. *PERcursos Linguísticos*, v. 11, n. 29, p. 258-278, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36761>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em: 26 abr. 2022.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

[Recebido em: 28 abr. 2022 — Aceito em: 27 out. 2022]

DESMONTAGEM LITERÁRIA DE CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UM DIA D DE LEITURAS E ESCRITA CRIATIVAS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim¹

Resumo: Enquanto a sociedade cria padrões para eleger leitura e escrita adequadas, a literatura rompe com as normas e vai além, ao girar saberes e multiplicar sentidos. Este texto tem como objetivo discutir a importância da literatura transgressora de Conceição Evaristo para formação, informação e transformação de leitores e leitoras do município de Iaçú, Bahia. Através de uma abordagem intersemiótica (BARTHES, 2001) e sob a perspectiva desconstrutivista (DERRIDA, 2014), utilizamos o livro de contos *Olhos d'água*, Conceição Evaristo (2016) para leituras, desleituras, oficinas literárias e encontros formativos com coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica da Rede Municipal. A partir da capacitação dos coordenadores pedagógicos, as escolas municipais se mobilizaram para conhecer a autora/obra de forma mais consistente para promoção de um Dia D da leitura de Conceição Evaristo. Através das pesquisadoras Jailma dos Santos Pedreira Moreira, Áurea da Silva Pereira e Heleieth Saffioti, a discussão de gênero se consolidou, possibilitando apontar alguns resultados: quebra de preconceitos com a literatura não-canônica, produção textual criativa como fruto de desconstrução das oficinas literárias, e formação do leitor.

Palavras-Chave: Conceição Evaristo. Educação Básica. Escrita transgressora.

¹ Doutoranda em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), escritora de contos infantis. Endereço eletrônico mrs.bamorim@yahoo.com.br / beth.criticacultural@gmail.com.

LITERARY DISASSEMBLY OF TALES BY CONCEIÇÃO EVARISTO: A D-DAY OF CREATIVE READING AND WRITING

Abstract: While society creates standards to choose adequate reading and writing, literature breaks with norms and goes beyond, by rotating knowledge and multiplying meanings. This text aims to discuss the importance of the transgressive literature of Conceição Evaristo for the formation, information and transformation of readers at laço city, Bahia. Through an intersemiotic approach (BARTHES, 2001) and from a deconstructive perspective (DERRIDA, 2014), we used the short story book *Olhos d'água*, Conceição Evaristo (2016) to the readings, misreadings, literary workshops and formative meetings with pedagogical coordinators from schools of Basic Education of the Municipal Network. Based on the training of pedagogical coordinators, municipal schools mobilized to get to know the author/work more consistently to promote a D-Day of the reading by Conceição Evaristo. Through the researchers Jailma dos Santos Pedreira Moreira, Áurea da Silva Pereira and Heleieith Saffiotti, the gender discussion was consolidated, making it possible to point out some results: breaking of prejudices with non-canonical literature, creative textual production as a result of dismantling literary workshops, and formation of the reader.

Keywords: Conceição Evaristo. Basic Education. Transgressive writing.

Introdução — “Por que lemos Conceição Evaristo?”

As nossas escolas públicas da Educação Básica passam por momentos transitórios de mudanças, através dos quais nem sempre a ação torna-se agradável aos olhos alheios. Porque mudança gera inquietação, deslocamento, descon-

trução, ousadia, investimento e muitas linguagens em movimento, inclusive o discurso do negacionismo. E quando propusemos trazer para a mesa a escrita transgressora a partir da leitura dos contos do livro “Olho d’água”, de Conceição Evaristo, significa dizer que não nos intimidamos diante dos livros “fora das prateleiras” das escolas públicas, mas inquietamos, sim, com as mortes de negros e negras estigmatizados por causa da pele escura, da pobreza e da invisibilidade social.

O ensino da literatura na Educação Básica não pode permanecer preso aos livros didáticos, todavia ao ir além para promover a transgressão, rompe com as amarras para que novos e diferentes caminhos sejam percorridos e refletidos, só assim mudaremos as estatísticas do ensino brasileiro. E levar Conceição Evaristo para sala de aula de todas as escolas públicas da rede municipal da cidade de Iaçu, localizada no Território Piemonte do Paraguaçu, Estado da Bahia, foi a forma que encontramos para informar a comunidade educacional que há literaturas que precisam de leitores e multiplicadores, há livros excelentes que não estão nas nossas bibliotecas, há negros e negras morrendo a cada hora por conta da discriminação racial, há muitas vítimas de balas perdidas por falta de segurança pública, há um grito de resistência ecoado das literaturas decoloniais, e por conta desse grito este texto se justifica.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da literatura decolonial da escritora Conceição Evaristo para a formação, informação e transformação de leitores e leitoras no município de Iaçu, estado da Bahia. Por conseguinte, a metodologia utilizada se deu a partir dos encontros formativos e informativos com coordenadores pedagógicos municipais, oficinas de leituras e desleituras de contos de Conceição Evaristo, palestra e implementação de momento cultural nas escolas para socialização dos resultados. Pensando nas táticas de desmontagem do literário conseguimos diminuir as

resistências fazendo com que mais leitores se interessem pelas obras de Conceição Evaristo, a escritora mineira, nascida numa favela da Zona Sul de Belo Horizonte, Mestre em Literatura Brasileira (PUC/Rio) e Doutora em Literatura Comparada (Universidade Federal Fluminense).

O livro de contos *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, desde 2014, ano da primeira publicação, chama a atenção por conta da escrita forte em que o cenário se apresenta sem espaço para o negro pobre oriundo da favela, o convívio com a morte é constante nas narrativas. Desse modo, este texto foi estruturado em três seções a saber: A primeira seção intitulada "Olhos d'água, de Conceição Evaristo, e as diferentes faces da violência racial", na qual os contos *Ana Davenga*, *Duzu — Querença e Maria* servirão de estudos críticos culturais para explorar as formas da sociedade brasileira se desfazer da mulher pobre, invisibilizando-a social e/ ou fisicamente. A segunda seção "A desmontagem literária de contos de Conceição Evaristo" — a partir das leituras e desleituras de contos que precisariam atingir um público maior e, através da junção Literatura e Semiótica foi possível multiplicar os sentidos dos textos e atrair mais leitores para os contos. Por fim, a terceira seção "Rompendo o preconceito: Dia D de Conceição Evaristo para todas as idades" — trata-se da socialização crítica da culminância do projeto de leitura de contos de Conceição Evaristo desenvolvido durante dois meses na cidade de laço no ano de 2018, cujos pontos positivos e negativos são abordados. Ah, a importância de fazer a literatura de Conceição Evaristo nas escolas é também por causa dos incômodos que ela causa, uma leitura que desassossega, inquieta e puxa algumas máscaras. Seguimos.

Olhos d'água, de Conceição Evaristo, e as diferentes faces da violência racial

E se somos Severinos

iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia.
(João Cabral de Melo Neto, 1955)².

Ao pensarmos na quantidade de textos literários em prosas ou em versos que dramatizam a morte, o famoso poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, adaptado para o cinema, teatro, animação entre outros, mostra o quanto os retirantes padecem do mesmo problema; uma vida de restrições e mortes atravessam o caminho. No entanto, deixamos os versos para outra ocasião, e focaremos na prosa crítica, forte e inigualável oriunda das escriturísticas da escritora mineira Conceição Evaristo, e com certeza, teremos motivos para ficarmos com os “olhos d’água” diante das narrativas protagonizadas por negros e negras, uma vez que as estatísticas de violências por questão racial revelam números alarmantes.

Maria da Conceição Evaristo de Brito ou simplesmente Conceição Evaristo, nasceu em Belo Horizonte em 1946, linguista e escritora, autora de Ponciá Vicêncio (2003), Becos da memória (2006), Insubmissas lágrimas de mulheres: contos (2011), Olhos d’água (2014), Canção para ninar menino grande (2018) entre outros. Todavia, discutiremos “Olhos d’água”, lançado pela primeira vez em 2014, trata-se de um livro composto por quinze contos, nos quais a invisibilidade, a morte, a discriminação racial são marcas das narrativas, a morte aqui, refere-se a perda afetiva e/ou definitiva de al-

² João Cabral de Melo Neto (1920-1999), poeta brasileiro, pernambucano, publicou o livro de poemas regionalista em 1955. O poema retrata a dramática vida de um retirante nordestino que convive com a morte constantemente ao longo da jornada, mesmo assim, diante do espetáculo do nascimento de uma criança, celebra a vida.

guém, por consequência do preconceito racial e a ausência de empatia. Mbembe (2016) no ensaio sobre a necropolítica diz:

Que a 'raça' (ou, na verdade, o 'racismo') tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômicas de classe), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e as práticas das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros — ou dominá-los (MBEMBE, 2016, p. 128).

Sem dúvida, há uma política de morte ceifando vidas, alicerçada por um poder soberano permeado de mecanismos e tentáculos capazes de imobilizar, dominar e alienar o ser. No conto Ana Davenga, de Conceição Evaristo (2016, p. 21-30), por exemplo, a criança que estava na barriga de Ana não teve direito de opção de viver ou morrer, a mãe, no dia do aniversário de vinte e sete anos de idade foi metralhada pela polícia, juntamente com o pai Davenga. Nas palavras da autora: "Na favela, os companheiros de Davenga choraram a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga". Davenga acumulava crimes, mas não há indício no conto sobre o caráter de Ana. Por que Ana não foi poupada? A ficção e realidade se encontram na escrevivência de Evaristo.

Outro conto que traz a mulher como protagonista é Duzu-Querência (p. 31-37), mais uma vez com a presença da morte no contexto da narrativa. Uma morte física e a simbólica marcada pela negação social do ser. Duzu-Querência era uma mendiga que morre nas escadarias de uma igreja, como se não fosse ninguém ou apenas um lixo incômodo. E como a história de Duzu se assemelha com tantas outras mulheres que deixam a casa dos pais com a promessa de estudos, mu-

dança de vida, mas são cooptadas para a prostituição ainda criança, nem os nove filhos foram suficientes para livrá-la da mendicância. A negação do outro é bem presente desde os primeiros parágrafos,

Duzu lambeu os dedos gordurosos de comida, aproveitando os últimos bagos de arroz que tinham ficando presos debaixo de suas unhas sujas. Um homem passou e olhou para a mendiga, com uma expressão de asco. Ele lhe devolveu um olhar de zombaria. O homem apressou o passo, temendo que ela se levantasse e viesse lhe atrapalhar o caminho (EVARISTO, p. 31).

A mendiga poderia “atrapalhar” as pessoas que transitavam nas proximidades da igreja, muitos, provavelmente, buscavam na religião uma “paz espiritual” para alma, enquanto na porta da igreja não notava os mendigos, como Duzu, uma mulher usando trapos, suja, faminta e sofrida. Provavelmente, diferente da criança usada precocemente para o sexo. E desde cedo não passava de um corpo violentado pelos cafetões, parceiros e vida. Duzu-Querência aprendeu a conviver com a dor, buscando nos sonhos a razão para a sobrevivência. Isso porque,

Estava chegando a época em que sofrer era proibido. Mesmo com toda a dignidade ultrajada, mesmo que matassem os seus, mesmo com a fome cantando no estômago, com o frio rachando a pele de muito, com a doença comendo o corpo, com o desespero diante daquele viver-morrer, por maior que fosse a dor, era proibido o sofrer (EVARISTO, p. 35).

Para muitas mulheres que moram em favelas “sofrer é proibido”, pois elas convivem com viver-morrer diariamente. E essa vida-morte serve de inspiração para escritora como Conceição Evaristo, que também traz a experiência de ter vivido em uma favela em Belo Horizonte. Enquanto a protagonista Ana Davenga é assassinada pela polícia, Duzu-Querência é morta silenciosamente pela própria sociedade. A

prostituição infantil é uma forma de matar a criança lentamente, e a ausência do poder Estado faz com que situações semelhantes a ficcional, sejam repetidas em nossa sociedade.

E quando falamos da morte, retomamos Mbembe que busca em Hegel fundamentação sobre o tema e contribui assim:

A concepção da morte, para Hegel, está centrada num conceito bipartido de negatividade. Primeiro, o ser humano nega a natureza (negação exteriorizada no seu esforço para reduzir a natureza a suas próprias necessidades); e, em segundo lugar, ele ou ela transforma o elemento negado por meio de trabalho e luta (MBEMBE, 2016, p. 125).

E essa negatividade atrelada a concepção de morte é muito constante nos contos de Evaristo, no conto “Quantos filhos Natalina teve?”, a protagonista não aceita os três primeiros filhos por não desejar, não passar por uma gravidez planejada, com isso, os filhos são rejeitados ao nascer. Para Natalina, a primeira gravidez na adolescência, ela opta pela fuga, e de certa forma, a criança ao ser entregue a enfermeira ao nascer, deixa de existir para a mãe. Do modo quase semelhante acontece com a segunda gravidez, dessa vez, é o pai quem carrega a criança. Os patrões assumem o terceiro filho, ignorando totalmente a mãe, que cedeu a barriga e o corpo ao patrão, para gerar a criança. Somente, na quarta gravidez, vítima de estupro, Natalina, sente que aquele seria o seu filho desejado. Uma contradição, igual a própria vida marcada pelas violências sofridas.

Um outro conto marcante é “Maria” uma empregada doméstica que é morta por populares num coletivo, simplesmente, porque conversou com um dos bandidos que roubou os passageiros do ônibus, o pai do seu primogênito. Até que ponto, negros e pobres não podem ter amizades com bandidos? Maria (p. 39-42) traz o retrato de uma violên-

cia urbana gritante, onde não há segurança nos transportes públicos, todos os dias muitos são vítimas de furtos e roubos. Maria, a mulher negra, vítima da discriminação racial, econômica e social é linchada até a morte, como muitas outras “marias” são mortas diariamente, porque ousou conversar com alguém, ou desistir de um relacionamento abusivo, talvez, ou por ser “Maria” ou “Marielle” e defender os direitos da mulher negra. O viver-morrer era uma realidade, no entanto o medo de Maria, não era o lado da morte, nem dos assaltantes, mas da vida. Uma vida de sofrimento, injustiça, invisibilidade, preconceito e morte. Das asperezas da vida, Maria ouve: “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho.” (EVARISTO, p. 41).

As violências contra “Maria” aparecem na narrativa para diminuí-la perante os outros passageiros, e “puta safada”, “negra safada”, negra atrevida”, “lascando um tapa no rosto”, “voando em cima de Maria”, “lincha” entre outros, isso porque “quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.” (idem, p. 42). Por mais de uma vez, a conduta moral de Maria foi usada de forma pejorativa para agredi-la, o fato de a empregada doméstica não ter sido roubada como os demais passageiros, não a torna “puta”, nem “safada”, o sistema capitalista contribui para invisibilizar uma trabalhadora como Maria, pois a função social desempenhada não eleva o status social.

Embora se possa dar a mulher uma excelente preparação técnica, o sistema capitalista não lhe oferece uma socialização capaz de determinar sua personalidade como trabalhadora, em sua integridade. Não se forma na personalidade feminina a totalidade dos componentes que transformam um membro da sociedade em um trabalhador adaptado ao esquema produtivo do capitalismo (SAFFIOTI, 1984, p. 23).

Os contos apresentados descrevem as faces da violência contra a mulher negra, pobre, geralmente moradora de um barraco, menina-mulher que aos treze anos engravida, apanha dos cafetões, dos clientes, apanha diariamente da vida. “Ana Davenga”, “Duzu-Querência” e “Maria” morrem diariamente nas camas de seus parceiros, nas escadarias das igrejas ou nos transportes públicos, fazendo parte da estatística de mortalidade contra as mulheres negras. No entanto, não podemos esquecer das “Natalinas” que naturalizam os abusos dos patrões em nome da sobrevivência de exploração e discriminação racial. Vejamos a seguir como alguns contos de Conceição Evaristo foram desmontados na Educação Básica.

A desmontagem literária de contos de Conceição Evaristo na Educação Básica

Quando olhei para Maria
Vi os olhos rasos d’água
Era muito sofrimento
que doía até a alma.

Muitos filhos tinham Maria
Era sofredora de montão
Acordava cedo para labuta
Para servir o seu patrão

De volta para sua casa
Sofreu uma decepção
O pai do filho que tanto amava
Era assaltante de arma na mão.

E temendo pela vida
Maria argumentou
Os agressores sem piedade
Maria crucificou.

Quando o sangue do seu corpo
Espalhou-se pelo chão

Não teve jeito, não teve não
O corpo morto foi para o caixão.
(Paródia Maria³ — Asa Branca).

É imprescindível investir na formação do professor para que a leitura chegue até os alunos, e quando falamos de desmontagem de contos da escritora mineira Conceição Evaristo os investimentos são maiores, porque não há livros da escritora em nossas bibliotecas. O primeiro passo para aplicarmos a desmontagem é o conhecimento, só desconstruímos, só multiplicamos e espalhamos a literatura quando a conhecemos. Isso porque desmontar, não é destruir, pelo contrário é investir na leitura, releitura, desleitura para ampliar o texto lido, relido e deslido, a fim de que ele atinja um público maior.

Sem sombra de dúvidas, muitos professores não conheciam a literatura de Conceição Evaristo, pelo menos com a amplitude que demos a escrita dessa escritora. E quando iniciamos com a Paródia Maria, baseada na música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, significa dizer que os coordenadores pedagógicos responsáveis pela leitura e apresentação do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, captaram a mensagem central do conto e repassaram em forma de canção. O conto passou de uma série discursiva para outra, a mulher foi marginalizada, violentada e pisoteada num transporte público, e os versos finais trazem as consequências da violência contra a Maria que “Não teve jeito, não teve não/ o corpo morto foi parar num caixão”.

E mais uma vez recorremos a Mbembe (2016) agora fundamentado em Bataille para falar sobre a morte, essa

³ Texto produzido Coordenadores Pedagógicos da rede municipal da cidade de laçu, Estado da Bahia. Em oficina “Olhos d’água” - Leitura e Escrita Criativa de Contos de Conceição Evaristo, formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação, realizada em 5 de setembro de 2018. Disponível in: <https://toquepoetico.wordpress.com/2018/09/11/4370/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

morte que captura a vida, assim como aconteceu com “Maria” durante a volta do trabalho para cuidar dos filhos, o direito à vida lhe foi negado por pessoas, assim como ela, usavam o transporte público. Percebemos o quanto as violências vão se naturalizando, conseqüentemente, ninguém está imune, e parceiros e parceiras se sentem no direito de praticar a justiça com as próprias mãos, buscando o mais fraco para exteriorizar o ódio. “Para Bataille, a vida é falha apenas quando a morte a toma como refém. A vida em si só existe em espaços e no confronto com a morte” (idem, p. 125).

Os contos foram para além da música, cada equipe utilizou um gênero discursivo diferente para socializar a leitura através de cartazes, poesias, charges e peça teatral. Eis a desmontagem literária! A formação dos coordenadores iniciou com a palestra da escritora Conceição Evaristo, na Feira Literária de Mucugê/ Fligê. Assim, a mobilização foi feita através de Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal de laçu para proporcionar a participação presencial de trinta e três professores. Cada professor(a) participante, serviu de multiplicador da literatura de Conceição Evaristo, e através de táticas inventivas, os textos foram sendo apropriados e multiplicados, com ajuda das redes sociais, as produções dos professores/ coordenadores pedagógicos eram socializadas.

Para Certeau (2018) tática é arte do fraco, sem local definido, com isso podemos afirmar, através de táticas criativas, inventamos o cotidiano literário. Com o conto “Olhos d’água” conseguimos o poema “Olhos d’água”, tática utilizada pela professora autora para fazer com que o texto chegasse até a educação infantil.

Mulher com sete filhas
Sofredora que só ela
Tinha uma vida muito difícil
Morava em uma favela

Todos os dias de sua vida
Lavava e passava roupa de montão
Como ganhava pouco dinheiro
Faltava comida, frutas não tinha não.

Para enganar a fome das filhas
Fecha os olhos! A mãe pedia.
Uma nuvem do céu, de algodão doce fingia
E na boca das filhas conduzia.

O algodão doce era comido com alegria
Sem poder abrir os olhos, senão a comida sumia.
Pois a mágica era bem rápida.
E demorar, a rainha não podia

A filha chamada Conceição
Abria os olhos devagarinho
Para ver o algodão doce
Ou se tinha outra comidinha...
(Fragmentos da poesia Olhos d'água)⁴.

Através do poema criado foi possível levar a desmontagem do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo para Educação Infantil, e a exploração por etapas ocorreu partindo das letras que formam o nome “Conceição Evaristo”. Levando para a escola imagens de favelas, notícias de jornal, atividades lúdicas e artísticas para associar a literatura de Conceição Evaristo a outras artes. Assim como o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” foi desconstruído e transformado em cantiga de roda parodiando o “Ciranda Cirandinha”, também, amplamente trabalhado com as crianças, principalmente na construção de brinquedos. A título de amostragem podemos conferir mais um fragmento;

Eram duas meninas pobres

⁴ Olhos d’água é conto que intitula o livro de Conceição Evaristo. O mesmo, após leitura e discussão foi transmutado para a poesia com o mesmo título, de autoria da pedagoga Janildes Luz, coordenadora da Educação Infantil. Disponível em: <https://toquepoetico.wordpress.com/?s=Olhos+d%27%C3%A1gua>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Que gostavam de brincar
Elas eram irmãs gêmeas
A Zaita e a Naita.

...

Uma flor da coleção
Zaíta guardava,
“Essa figurinha é minha!”
Dizia sua irmã danada.

...

Ao ver a menina sair
O lobo mau a seguiu
Logo sua irmã gritou
Zaita, volte logo, por favor!
(Fragmentos da Paródia Zaita esqueceu de guardar
os brinquedos⁵ — Ciranda cirandinha”)

Os contos de Evaristo são preciosos, e a literatura associada a semiótica como defende Barthes (2001) faz girar saberes. O quanto a intersemiose nos ajudou a propagar narrativas que traçam perfis da nossa realidade, não é por acaso que a autora utiliza o vocábulo *escrevivência*, e afirmar que não escreve para agradar a elite, ou moradores “da casa grande”, mas para inquietar, refletir, reler e desler. A semiósis defendida por Barthes, é uma força de liberdade de literatura, capaz de multiplicar os sentidos do signo e/ ou texto. E com a desmontagem literária que promovemos com os contos de Conceição Evaristo os sentidos são multiplicados a fim de atrair novos leitores. Em situações comuns, acreditamos que os textos apresentados, sem passar pelo processo de desmontagem literária, dificilmente, entrariam em escolas infantis. E toda a metodologia utilizada para atrair o público se voltou para confecção de brinquedos, jogos de figurinhas, personificação da violência através do “lobo mau”, sem esquecer a intertextualidade com “Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault / Irmãos Grimm) montagem de favela na escola, grafite, entre outros recursos pedagógicos.

⁵ Este conto traz a triste história de duas crianças pobres que brincavam, mas uma saiu de casa foi vítima de bala perdida.

Levar os contos de Conceição Evaristo para todas cinquenta e seis escolas da rede municipal não foi uma tarefa fácil, mas a educação precisa de mudança, e sem leitura, nada de novo acontece. Levar a favela para dentro das escolas foi algo marcante, porque muitos preconceitos caíram por terra. Há muita vida exalando das favelas, há muita arte, cultura, literatura e pessoas lutando para não serem invisibilizadas. E das favelas, dos becos das memórias saíram Carolina Maria de Jesus e a nossa homenageada Conceição Evaristo. Passemos para o momento de socialização dos resultados obtidos.

Rompendo o preconceito: Dia D de Conceição Evaristo para todas as idades

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez, agora, a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos (BARTHES, 2001, p. 47).

Barthes ao propor fugir da palavra gregária para ir além e buscar novos sentidos, de certa forma ele investe na fuga dos estereótipos, geralmente, “grudados” nos signos. Desse modo, desaprender, desmontar, desconstruir um signo literário, por exemplo, poderá ser o caminho a ser percorrido para descoberta de outros. Em nenhum momento a desmontagem literária é vista como única opção para levar textos com temáticas fortes para as escolas de Ensino Fundamental, porém com a prática da desconstrução foi possível criar um Dia “D” de Conceição Evaristo, na pequena cidade de laçu e propagar a sua literatura em todas as escolas da rede municipal.

O novo e o desconhecido assustam, apesar das mulheres retratadas nos contos de Conceição Evaristo desempenharem funções sociais, geralmente, não são notadas socialmente, a não ser como alvo da violência. Um dos pontos analisados pelos coordenadores foi justamente trabalhar as violências contra a mulher nas séries iniciais. Durante o processo, professoras mais envolvidas, encontraram as respostas nas desmontagens literárias, através das próprias produções adaptadas, que preferimos o termo “desmontadas”, porque lemos e relemos o texto para que ele seja desmontado para atender um público maior. Pereira (2018), chama a atenção do ativismo de mulheres, na comunidade quilombola do Saquinho, mesmo quando a sociedade insiste em não as notar. E vimos a mudança de comportamentos de professoras à medida que se envolviam com o projeto. Talvez, porque “Todas as atividades desempenhadas pelas mulheres trazem no seu bojo densos significados sociais, culturais de força e poder. Desse modo, as práticas sociais e culturais dessas mulheres podem fazer delas independentes, empoderadas e líderes” (PEREIRA, 2018, p. 80).

Como Conceição Evaristo transitou pelas nossas escolas públicas? Podemos dizer que não houve uma escola municipal que não tenha parado para ler, discutir, encenar, dançar, pintar a literatura. O Dia D da Leitura de Conceição Evaristo foi uma festa! Pinceladas de como as escolas se prepararam para socializar as produções realizadas em cada sala de aula. Vale ressaltar que as ações metodológicas todas foram amplamente divulgadas nos espaços virtuais, vídeos da culminância ocorrida nas escolas da sede, dos distritos de João Amaro e Lajedo Alto e nas escolas da Zona Rural e do Campo estão disponíveis no you tube, no canal Toque Poético.



(fig. 1)

Na figura 1 traz as imagens do cenário da Escola "A", localizada em Iaçú, e se percebe que todo um cenário foi montado para a contação de histórias, declamação de poemas, danças, jograis. A desmontagem literária dos contos contidos no livro "Olhos d'água, na Escola "A", que atende o Fundamental I e II foi um sucesso. Todos e todas que não conheciam as produções da escritora mineira Conceição Evaristo, a partir da implementação do projeto, passaram a conhecê-la, inclusive há professores que tiveram a oportunidade de conversar com a própria autora no evento ocorrido na cidade de Mucugê. Porque o dia 28 de setembro de 2018 consolidou as leituras com o Dia "D" da Leitura.



(fig. 2)



(fig. 3)

As escolas infantis não ficaram de fora, muitas atividades lúdicas foram desenvolvidas durante todo o processo de execução do projeto, mas percebe-se que na figura 2, a Escola "B" conseguiu envolver estudantes portadores de necessidade especial e, "Zaita esqueceu de guardar os brinquedos", "Lumbiá" e "Olhos d'água" foram os contos escolhidos durante o período de duração do projeto, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já na figura 3 temos o cenário da Escola "C" e chama a atenção, porque há uma representação da "Conceição Evaristo", bem interessante, pois oportunizou aos alunos dialogarem com "Conceição" após assistirem as apresentações de danças, poesias, encenações. Vale ressaltar que a Escola "C" está localizada no

distrito de Lajedo Alto, assim, ratificando a amplitude do projeto de leitura desenvolvido na cidade de Iaçu.



(fig. 4)

Se tudo começou numa favela, por que não levar a favela para a escola? Da favela saiu Conceição Evaristo! Na figura 4 temos a Escola "D" com mais um belo cenário. A Escola "D" está localizada na sede, atende o Ensino Funda-

mental I e II, foi mais uma que apresentou danças, poesias de Evaristo, peça teatral “Maria”, enfim, abraçou também o projeto de leitura. Como diz a professora Dra. Jailma Moreira é preciso se reinventar a cada dia, parece que nós conseguimos, quando implementamos um Dia “D” da leitura em que todas as escolas da rede municipal de laço. A preocupação sobre as violências contidas nos contos, deixaremos que a própria Conceição Evaristo responda: “A gente combinamos de não morrer”⁶. A violência não está nos contos, a violência está em casa, na rua, nos transportes públicos, nos restaurantes, os contos são ficcionais, mas a morte de Marielle Franco⁷, não foi ficção! E tantas outras mulheres, às vezes, invisíveis nas escadarias das igrejas, porém visíveis nos murais das escolas.

Fechando o livro e... Olhos d’água

Cida abandonou o calçadão e encaminhou-se para a areia. Sentiu necessidade de arrancar os tênis que lhe prendiam os pés e deixou aquelas correntes abandonadas ali mesmo. Afundou os pés na areia e contemplou mais uma vez o mar (EVARISTO, 2016, p. 68).

Assim como Cida, do conto “O cooper de Cida” (p. 65-70), várias mulheres esquecem de si e executam as atividades como robôs. E neste conto traz a mulher que desempenha mil e uma funções, até um dia ela resolve apreciar a paisagem e enxergar-se como mulher, talvez, pela primeira vez. E a pesquisa nos leva a tais caminhos, antes intransitáveis. E quando “Cida” se livrou “das correntes”, sentiu-se livre, viva, mulher.

Há quem defenda que a desconstrução literária poderá prejudicar o prazer da leitura e circulação do texto original, mas

⁶ Título de conto de Conceição Evaristo, p. 99-109.

⁷ Marielle Francisco da Silva (1979-2018), socióloga e política, assassinada em 14 de março de 2018.

defendemos o oposto, a desconstrução ajuda na circulação do texto e o nome do autor é amplamente divulgado. Porque falar da literatura não tem como buscar uma essência, nem um significado único da realidade. Derrida (2014, p. 15), diz: "... o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando a pergunta metafísica "o que é?", em proveito de um espaço irreduzível a qualquer ontologia".

E assim, vamos defendendo as práticas de desmontagens do literário que acontecem nas escolas públicas, muitas vezes, distantes dos espaços acadêmicos. E o livro "Olhos d'água" de Conceição Evaristo foi dialogado com outras artes e para diferentes públicos. E as produções estudantis romperam os muros das escolas, ganharam os espaços virtuais, as ruas, os jardins, porque cada escola a seu modo quis mostrar para a sociedade o quanto estavam contentes com os resultados obtidos. É possível dialogar com a literatura e a semiologia, e promover uma festa literária em todas as escolas. E fazer com que as "Cidas" sejam acordadas dentro de cada mulher. Isso porque,

Hoje ela não iria trabalhar, queria parar um pouco, não fazer nada de nada talvez. E só então falou significativamente uma expressão que tantas vezes usara e escutara. Mas falou tão baixinho, como se fosse um momento único de uma misteriosa e profunda prece. Ela ia dar um tempo para ela (idem, p. 70).

Há muito a ser discutido, pesquisado e desmontado para que chegue ao maior número possível de leitores. Com o projeto muitos professores adquiriram livros da escritora Conceição Evaristo, e outro ponto positivo foi conhecer o talento artístico de muitas professoras que publicaram nos espaços virtuais as produções desmontadas dos contos lidos. Porém, diante do aprendizado adquirido pelos nossos estudantes da Educação Básica o projeto cumpriu o seu objetivo.

Referências

AMORIM, Elisabeth S. A. Literatura em movimento e a transformação de leitores(as). *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana/ SE: Universidade Federal de Sergipe, v. 34, n. 1, p. 73-85, jul./dez. 2021.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Cultrix. 2001. Pronunciada em 7 de Jan. 1997.

CERTEAU, Michel de. 2018. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte e Ensaio: revista do PPGAV/ UFRJ*, n 32, dez. 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Narrativas de Rachel de Queiroz: modos de recontar, modos de (re)inventar-se. *Revista Diadorim*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3908>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PEREIRA, Áurea da Silva. As memórias autobiográficas — o lugar das mulheres do Topa na comunidade do Saquinho. In: PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamentos e aprendizagens*, 2018, p. 25-84.

SAFFIOTI, Heleith. *Mulher brasileira: opressão e exploração*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SEIDEL, Roberto Henrique. A materialidade do texto na contemporaneidade: deslendo os conceitos de autor, leitor e obra. In: FELIX, José Carlos; SALVADORI, Juliana Cristina (Org.) *Desleitura: o autor e o leitor no jogo do texto*. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Taise Campos dos Santos Pinheiro de. MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Escritoras subalternas negras: Por que incluí-las nas aulas? Dossiê: Ensino de Literatura e diversidade Cultural. *Revista Fórum identidades*, ano 9, v.19, n.9, set — dez, 2015.

[Recebido em: 1 maio 2022 — Aceito em: 31 out. 2022]

LITERATURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS GÊNEROS ORAIS

Raphaela Montana Gomes de Lima¹
Jane Cristina Beltramini Berto²

Resumo: Este estudo preocupa-se com o desenvolvimento da oralidade e a valorização da Literatura nas séries iniciais, nas escolas da Educação básica, tendo como objetivo geral investigar como a oralidade se apresenta no aprendizado inicial das crianças através da contação de histórias e em quais estratégias de ensino em sala de aula, além de observar as práticas discursivas de interação humana, e explorar o senso crítico e reflexivo dos educandos em sala de aula. Os objetivos específicos: Observar e analisar como as crianças se manifestam frente às estratégias de ensino; averiguar as manifestações que emergiram no ambiente investigado. Para fundamentar a pesquisa: Abramovich (1991), Dolz (2013) e Antunes (2009), e orienta-se metodologicamente pela pesquisa-ação (THIOLENT, 1988) discutindo a importância dos gêneros orais, a sua presença nas escolas, no ensino de língua portuguesa e em especial, na contação de histórias e, por fim, trataremos dos resultados de um relato de experiência, como forma de subsidiar e confirmar nossa hipótese.

Palavras-Chave: Contação de histórias. Gêneros orais. Escola.

¹ Acadêmica do Curso de Letras — Universidade Federal Rural de Pernambuco — Unidade Acadêmica de Serra Talhada, membro integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL). Endereço eletrônico: raphaela.montana@gmail.com.

² Professora Adjunta — Curso de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco — Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Coordenadora do GEPL (CNPq-UAST-UFRPE). Pós-doutoranda em Crítica Cultural (UNEB-BA). Endereço eletrônico: jane.beltramini@ufrpe.br.

LITERATURE, STORYTELLING AND INCLUSION IN THE EARLY YEARS: EXPERIENCE REPORT WITH ORAL GENRES

Abstract: This study is concerned with the development of orality and the valorization of Literature in the initial series, in schools of Basic Education. The general objective of this research is to investigate how orality presents itself in the initial learning of children through storytelling and what teaching strategies, in addition to observing the discursive practices of human interaction, and exploring the critical and reflective sense of students in the classroom. The specific objectives, To observe and analyze how children manifest themselves in face of teaching strategies and to investigate the manifestations that emerged in the investigated environment. To support the research, Abramovich (1991), Dolz (2013), Antunes (2009), and methodologically guided by action research (THIOLENT, 1988) and then discusses the importance of oral genres, their presence in schools, in Portuguese language teaching and especially in storytelling and, finally, we will deal with the results of an experience report, as a way to support and confirm our hypothesis.

Keywords: Storytelling. Oral genres. School.

Considerações iniciais

A naturalidade e popularidade da fala fizeram com que a escrita fosse mais valorizada, já que desde a antiguidade, poucas pessoas tinham acesso a tal privilégio. Escrever continua sendo um domínio para poucos. Isso não significou, entretanto, que, ao longo da história das civilizações, a fala sempre fosse relegada a um plano inferior. Na Grécia Antiga, a capacidade de “bem falar” ocupava espaço de destaque, pois a retórica era tida como a ciência mais importante, pelo

fato de a arte de (con)vencer estar na sua essência. Assim, entre os gregos, ela era utilizada em disputas sociais e de poder. Por isso mesmo, embora a população em geral falasse naturalmente, a “boa fala”, ou seja, a fala em sua forma de prestígio, era restrita a um público que apresentava um nível específico de conhecimento linguístico ao qual a maioria das pessoas não tinha acesso (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018).

Para que alguém consiga alcançar o pleno domínio da língua, é necessário passar pelo processo de aprendizagem. Falar sempre foi, e ainda é, mais comum do que escrever. Ao longo das atividades cotidianas, a maioria das pessoas fala mais do que escreve. Aprendemos o gênero por meio da interlocução, quanto mais gêneros eu conheço, melhor me comunico. É por meio do enunciado que a comunicação ocorre. Na oralidade existem determinados gêneros para determinadas idades, como Cantigas, contos, histórias e lendas, são gêneros da vida cotidiana usados para trabalhar a memória e a identidade.

Assim, a oralidade ganha relevância ao se notar que é por meio dela que grande parte dos indivíduos “batalham” pela vida. Seja no trabalho, nos estudos ou na vida social cotidiana, falar é uma prática quase que indispensável (ANTUNES, 2009, p. 174).

Na escola, a competência de fala deve receber um tratamento significativo, levando os alunos a refletir sobre o uso da oralidade na sala de aula e na sociedade. Pensando nisso, Antunes (2009) afirma que:

Uma tarefa da escola consiste em providenciar a sua crescente explicitação, na pretensão única de assegurar ao sujeito aprendiz uma atuação verbal cada vez mais relevante e coerente, isso tanto na escrita quanto na oralidade. É função da escola preparar seus alunos para as diversas situações do cotidiano, de forma que o emissor do discurso tenha consciência e competência suficientes na sua fala,

para que, assim, haja uma interação significativa e bem-sucedida (ANTUNES, 2009, p. 174).

No que tange das orientações Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017; 2018), por sua vez, afirma que na Educação Infantil é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 36).

Por acreditarmos que o eixo da oralidade deve ser desenvolvido na escola, escolhemos a Contação de Histórias como uma possibilidade metodológica para este fim. Assim, o estudo ocorreu por meio da observação e do desenvolvimento de novas estratégias de ensino, baseando-se na importância de se perceber que para o ensino da oralidade das crianças acontecer, é preciso levar em conta várias questões de educação na infância. Assim, essa investigação é dividida em dois momentos: O primeiro momento busca apresentar os Documentos Curriculares, os Gêneros Oraís e sua inserção dentro da sala de aula, e em seguida, um relato de experiência trazendo o uso da Contação de Histórias como recurso metodológico para o desenvolvimento da oralidade.

Os Documentos Curriculares: Orientações para a Oralidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (BRASIL, 1998) tem o objetivo de direcionar novos materiais que possibilitem a criação de contextos significativos de aprendizagem. É preciso ensinar a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, reivindicando assim, a

inclusão da oralidade como objeto de ensino aprendizagem de língua materna na escola.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) a escola deve ser responsável pelo ensino da oralidade formal, de modo que possibilite ao aluno usá-la além dos muros da instituição de ensino, ou seja, nas várias situações de linguagem fora do ambiente escolar na busca de serviços, tarefas profissionais, encontros institucionalizados e na defesa de seus direitos e opiniões.

Na BNCC, o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aulas dialogadas, webconferência, mensagem gravada, jingles, debate, programa de rádio, entrevista, apresentação de cantigas e canções, *playlist*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 76).

Marcuschi (1997; 2008), afirma que não há uma oposição entre fala e escrita e sim uma relação entre ambas, pois são duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, as quais são responsáveis pela formação cultural de um povo. Porém, o referido autor ressalta que não deve haver mal-entendido entre a concepção escrita e a concepção oral, pois a oralização da escrita não é suficiente para se trabalhar a especificidade da oralidade em seus diversos usos.

Por sua vez, a BNCC afirma que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas

individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 40).

Justifica-se então o uso da contação de histórias como recurso didático a ser utilizado inicialmente com crianças da Educação Infantil, devido aos benefícios que essa prática proporciona a cognição da criança.

O cérebro da criança faz conexões entre a história e seu contexto no mundo. A entonação de voz e materiais são fundamentais para a contação acontecer de forma prazerosa. Nessa perspectiva, compreendemos que é necessário preparar-nos para melhor desenvolver nossa capacidade linguística oral e, conseqüentemente, melhor a usarmos de acordo com as especificidades das diversas situações sociais nas quais nos inserimos.

O que são os gêneros orais?

Consideramos o gênero, na perspectiva Bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), como um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional e estilo, criado em uma esfera de atividade humana ou por uma comunidade discursiva, para realizar uma ação social por meio da linguagem.

Os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais, linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada.

Sabendo que os instrumentos podem variar, mudar, conforme o tempo e grupo social, podemos perceber que o mesmo acontece com os gêneros que são instrumentos para

ações linguístico discursivas para atingir um objetivo. O gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz, independentemente de ter ou não uma versão escrita. Para o pesquisador da Escola de Genebra, Dolz (2013):

o termo 'oral', do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo que concerne à boca ou a tudo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada pelo aparelho fonador humano (DOLZ, 2013, p. 127).

No que tange à oralidade, Marcuschi (2001) estabelece que:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Antunes (2003) indica algumas implicações pedagógicas que a concepção de oralidade envolve:

V — Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social — certas expressões verbais, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência (quando, naturalmente). Esse ponto diz respeito também à questão dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação.

VII — Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas — algumas vezes, essas produções aparecem na sala de aula apenas como pretexto para que sejam convertidas na norma padrão da língua. Perde-se

assim, o seu valor como forma de expressão oral dos valores culturais de uma comunidade.

VIII — Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores — não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar o que ele tem a dizer (competência socialmente tão relevante e pouco estimulada!) (ANTUNES, 2003, p. 100).

Podemos usar a oralidade para interagir de forma eficaz, compreender o outro e fazer-nos compreensíveis, e na perspectiva bakhtiniana, produzirmos e reproduzirmos enunciados orais, concretos e únicos provindos das mais diversas situações concretas da atividade humana.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) destaca que:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

Faraco (2012) apresenta alguns aspectos distintos entre as modalidades oral e escrita. O autor menciona que:

O meio oral, por exemplo, conta, na composição do processo de significação, com o apoio gestual e facial, e dispõe de uma gama de recursos prosódicos, ou

seja, a cadeia falada tem uma linha melódica que lhe é dada pela entoação e jogo da intensidade e da duração com que se proferem os segmentos sonoros. Tudo isso falta ao meio escrito (FARACO, 2012, p. 48).

Neste caso, estariam, entre outros gêneros, tais como: conferências, representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script, as notícias faladas em telejornais ou no rádio que geralmente estão previamente redigidas. Dessa forma, os autores destacam as semelhanças e diferenças entre o que denominamos por práticas orais e escritas, considerando que as orais nesse caso estariam atreladas às escritas, previamente.

Contaço de histórias no ambiente escolar

Podemos observar que poucas são as propostas para o trabalho com a oralidade na escola, tendo em vista que nem todos os profissionais fazem uso dessa prática social interativa dentro da sala de aula. A utilização dos elementos reiterativos ou de conectores está presente também nos textos orais, mesmo com algumas particularidades.

É importante destacar que o estudo do texto na escola propicia a compreensão de que a oralidade também se encontra sob os preceitos da textualidade, contemplando os elementos reiterativos, que são: Repetições, substituições por sinônimos/hiperônimos, pronomes, e associações entre palavras e conjunções.

Para Marcuschi (1999), não se trata de ensinar a falar, mas de evidenciar a grandiosa riqueza e a diversidade de usos da língua. O autor sugere que uma forma de determinar o espaço do estudo da fala em sala de aula seria especificar em que aspecto este estudo poderá contribuir para práticas pedagógicas voltadas para a oralidade. Assegura que um dos propósitos do ensino de línguas deve ser o de evidenciar as

características do contexto comunicativo para tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assim se posicionam:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Desde os tempos remotos a prática de contar histórias faz parte dos hábitos das culturas civilizadas. Na antiguidade a contação oral de histórias era inferiorizada em relação a escrita, todavia, os povos reuniam-se para contar lendas e contos, dispersando seus costumes e sua cultura. Apesar da prática ter sido inferiorizada na antiguidade, atualmente educadores fazem uso desse recurso didático para complementar suas aulas e dar um novo significado ao ato de contar histórias.

Alguns aspectos devem ser levados em consideração no momento de contar as histórias, o tom da voz, os gestos e movimentos utilizados pelo professor/contador, os recursos visuais, a organização do espaço, o agrupamento das crianças, o lugar deve ser harmonioso e acolhedor, fantoches, bonecos, aventais, instrumentos musicais ou até um tapete colorido são ótimos recursos para contar histórias, ainda

Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta lentamente a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade das narrativas (COELHO, 1999, p. 33).

As histórias contadas oralmente têm uma força de transmissão oral, isto é: a voz, olhar e o gesto vivo do “contador” usam-se as próprias palavras, há variações nas versões de cada história, permite-se o uso de recursos e está mais próximo da oralidade. A criança aprende mais sobre a língua que se fala, amplia seu repertório e seu universo imaginário, percebe que as histórias podem ser mudadas e começa a criar suas próprias histórias. Ao ler o professor apresenta aos alunos o universo letrado, instiga a curiosidade pelos livros e seus conteúdos. Neste caso a história é sempre a mesma, independente de quem a lê. Podemos modificar a entonação, a altura ou o timbre da voz, mas o texto é sempre o mesmo. A leitura traz consigo marcas específicas da língua escrita e que não se utiliza cotidianamente ao falar (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Dolz (2013), sugere que a criação de contextos de situação e a elaboração de exercícios diversos possibilita aos alunos a apropriação de técnicas e de instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento de seus potenciais em relação à expressão da oralidade e da escrita nas mais variadas situações comunicativas.

Para os profissionais que não possuem prática com o uso de objetos dentro da contação, a narrativa também é uma ótima opção, mesmo simples, desperta bastante atenção nos pequenos ouvintes. O contador é livre para reproduzir gestos, mudar a entonação na voz, usar toda a sua criatividade na hora de narrar as histórias. O próprio livro também pode ser utilizado, as gravuras contidas podem ser mostradas às crianças, fazendo com que eles participem da história. Com imagens descritivas e ricas em detalhes, de fácil compreensão pelo leitor, entre uma imagem e outra a história é imaginada pelo público leitor.

Os requisitos básicos para a escolha da história são de acordo com os objetivos que se busca alcançar com ela, além

de buscar as que sejam de interesse das crianças. Discutir sobre a história antes de iniciá-la é primordial, conhecer o que os alunos sabem a respeito, dar pistas sobre qual história será contada nesse dia faz toda a diferença, pois ao realizar uma apresentação inicial o professor despertará nos ouvintes maior interesse. Após o término da história, é interessante que o professor promova a discussão sobre ela, assim os ouvintes se sentirem instigados a falar, dessa forma os incentiva a discutir a respeito da história que acabou de ser narrada, permitindo que apresentem as suas considerações a respeito da mesma. Abramovich (1995) destaca que:

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui (ABRAMOVICH, 1995, p. 67).

Os alunos recebem a história e, em certo momento, alguns, podem se reconhecer no personagem ou na situação, isso gera um diálogo na sala de aula, que poderá nortear o trabalho do professor. As histórias fazem com as crianças aprendam e reconheçam os sentimentos e as emoções através da fantasia, da imaginação, do lúdico. Para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo, é necessário que o contador de histórias saiba interpretar o que é melhor para seus alunos, saiba qual história e o momento adequado para contá-la.

Como inserir a oralidade na sala de aula?

No trabalho pedagógico no âmbito escolar, muitas vezes, os gêneros orais não são vistos como objetos de ensino que podem ser explorados. Durante a fala, utilizamos muito a repetição (algo que é natural no cotidiano). O uso das pesso-

as discursivas na oralidade não é o mesmo da escrita, fazendo com que a informalidade se faça presente na sala de aula.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 68).

O ensino de oralidade dentro do ambiente escolar depende dos objetivos de ensino que contemplem o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes, relacionando-os com a interação dos professores e alunos em sala de aula, ouvindo, expondo suas opiniões em diferentes contextos de fala. Dar enfoque à oralidade no ensino de língua não implica ensinar a falar, mas ajudar o aluno a se expressar e identificar o que se faz quando se fala. Os documentos curriculares (BRASIL, 1998) alertam que:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67).

Trabalhar a oralidade dentro da sala de aula é um processo com três elementos: Constância, continuidade e retomada. Na oralidade, existe o gesto, a voz, a entonação e até a forma e o talento do falante no ato da fala. Na escrita, a multidimensionalidade se manifesta na presença de imagens, na aparência do texto, nos recursos gráficos que este texto utiliza, etc (MARCUSCHI, 2007).

Esses três elementos podem ser trabalhados por meio de debates, seminários, e outros, para que o aluno aprenda de maneira eficaz e observe seu desenvolvimento no decorrer das aulas. Quanto antes o aluno trabalhar a prática da oralidade, o respeito a vez e a voz dos colegas e as variedades linguísticas de cada lugar, mas ele vai ganhar confiança, e perder o medo de ser constrangido ou silenciado.

O aluno só pode ter um desenvolvimento global da língua quando ele desenvolver a escrita e a oralidade. Nas escolas, é recorrente que há pouco estímulo para que o aluno se comunique dentro da sala de aula, existe uma valorização do silêncio que faz com que as aulas ocorram de forma monótona. Dessa forma, se o aluno é silenciado, sem participar de discussões e conflitos, pode vir a comprometer seu desenvolvimento na aprendizagem, assim, o professor, como agente da educação, deve relacionar a sala de aula com o espaço social em que os educandos estão inseridos, conhecer e entender a subjetividade de seus aprendizes, podendo fazer ligações e interferir nos momentos propícios em que eles precisarem. Nesse sentido:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Para esse desenvolvimento no eixo da oralidade, muitas são as formas de se trabalhar a oralidade dentro da sala de aula, os gêneros orais, por exemplo. Atentar que não é somente a leitura de um livro que o faz ser oral, vai além dis-

so. A simples oralização de um texto não o torna um gênero oral. Devem ser considerados gêneros orais aqueles que apresentam uma versão escrita, mas tem uma realização oral.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reitera que a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

Predomina, nos PCN (1998), uma visão exclusiva da importância de a escola desenvolver um trabalho que possibilite ao aluno se apropriar do uso oral nos eventos previstos a partir dos gêneros formais elencados, uma vez que, na família, na maioria dos casos, ele não tem acesso a esses em práticas espontâneas da linguagem. Por isso, a prática da modalidade oral da língua não só pode como deve ser realizada na escola, assim como a escrita. Essa prática, em nossa concepção, que tem por preceito epistemológico a língua como interação, realiza-se de forma profícua por meio de gêneros do discurso.

Dessa forma, a escola pode construir por meio da linguagem oral, um planejamento com foco na realização de apresentações públicas: entrevistas, contação de histórias, debates, seminários, apresentações teatrais e outros. Logo, o professor pode aplicar atividades que tenham sentido e utilidade social, treinando um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para tais situações.

Relato de Experiência: A Contação de Histórias como recurso de desenvolvimento da oralidade

O ato de ouvir e contar histórias durante a educação básica, visa aguçar o senso crítico do ouvinte, ampliando seus conhecimentos linguísticos. O lúdico auxilia o professor a criar laços afetivos, sobretudo nos primeiros anos. A contação é construída de inúmeras fontes de informação, pois envolve vários temas e movimentos culturais, podendo retratar fatos fictícios, ou reais e comuns ao nosso dia a dia.

Para contar uma história — seja qual for — é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1989, p. 18).

A rotina de leitura faz com que os alunos sejam estimulados mesmo antes de saber ler e escrever, uma vez que no processo de escuta, eles adquirem e desenvolvem novas relações com a fala. Através do contato com diversas narrativas, o aluno pode obter novas visões e perspectivas. Regina Zilberman (1989), pesquisadora, escritora, ensaísta e professora brasileira, declara:

A criança e o jovem, mesmo interessados pelo assunto ou apresentação física do texto, podem não alcançar o prazer da leitura quando não dominam as estratégias construtivas das obras. O princípio-chave, quanto a narrativas, está em acompanhar o desenvolvimento das ações tomando a personagem central como fio condutor. Esta, proporcionando suportes de identificação afetiva ou intelectual ao

leitor, o conduz pelas circunstâncias espaço temporais da história, até o final do livro, pela curiosidade despertada quanto a seu destino (ZILBERMAN, 1989, p. 32).

A contação de histórias é um meio de entrar no universo infantil e trabalhar assuntos importantes de forma lúdica, animada e divertida. É importante ressaltar que a construção da identidade de uma criança se dá através daquilo que ela vê e aprende, por isso o é tão importante vivenciar o diálogo dentro da sala de aula. Fanny Abramovich (1991), grande pesquisadora, pedagoga e arte-educadora, afirma que:

Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos ler histórias para as crianças, sempre e sempre (ABRAMOVICH, 1991, p. 17).

Zilberman (1989) ainda acrescenta, acerca dos contos de fadas:

Os contos de fada são uma experiência imprescindível, uma vez que. Pela sua simplicidade e valores simbólicos, estimulam a imaginação criadora da criança. Apesar das ofensivas repetidas contra esses contos, condenado seu esquematismo e conteúdo ideológico, o simbolismo neles presente é salutar ao público infantil (ZILBERMAN, 1989, p. 21).

Assim, de acordo com os preceitos dos autores aqui referenciados, em destaque Zilberman (1989) e Abramovich (1991), passamos ao Relato da Experiência vivenciado em 2021, por meio do Prêmio Conecta Cultura.

Relato

Esse tópico visa apresentar uma experiência sobre o ensino da oralidade, realizada em 10 de outubro de 2021 no período de pandemia, sob a publicação de projetos contem-

plados pelo Prêmio Conecta Cultura com recursos da Lei Aldir Blanc, em parceria com a Prefeitura Municipal de Triunfo.

A premiação seria de até 23 (vinte e três) propostas de ações individuais ou coletivas voltadas à formação, criação, fruição ou difusão de práticas artísticas e culturais que pudessem ser transmitidas gratuitamente pela internet e/ou disponibilizadas por meio de redes sociais ou demais plataformas digitais, bem como em outros meios de difusão remota, sem a presença de público, em observância da Lei Federal nº 14.017, de 29 de junho de 2020, “Lei Aldir Blanc”.

Dessa forma, ciente de que minha proposta contemplaria a Educação Infantil, busquei considerar a escola Lar Santa Elizabeth, Entidade de Triunfo (PE) que acolhe crianças carentes, funcionando como creche, reforço escolar e local de oficinas como: Marcenaria, pintura, corte, costura, e Serlalaria, onde tive a oportunidade de estagiar no ano de 2018. Fui motivada por vários sentimentos e por toda a experiência vivida na escola, senti necessidade de entender e compreender melhor como se apresentavam as Estratégias de Ensino utilizadas em sala de aula por uma professora a partir da contação de histórias, posto que observei que a professora fazia o uso de músicas e a contação de histórias somente com o auxílio do livro didático, ao passar as imagens para o aluno.

Para concorrer ao projeto, era necessário responder a um pequeno questionário, definindo quais as principais propostas e materiais para a realização do projeto, e em seguida, anexar trabalhos antigos ou atuais, que tivessem relação com o tema escolhido.

Em primeira instância, quis produzir um avental, mas pensei na dificuldade que seria visualizar as imagens que colocaria nele, e depois de muita pesquisa, percebi que a luva seria uma boa estratégia. Mesmo com pouca experiência, o vídeo no YouTube foi o meu primeiro pensamento, tendo em

vista que os projetos seriam realizados sem a presença de público, em observância da Lei Federal nº 14.017, de 29 de junho de 2020, “Lei Aldir Blanc”.

As figuras 1, 2, 3 e 4 a seguir, apresentam o formulário do projeto:

Figura 1



Figura 2

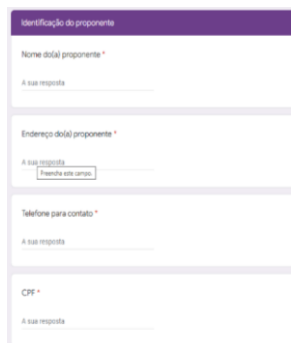


Figura 3

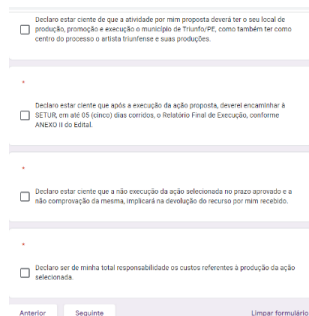
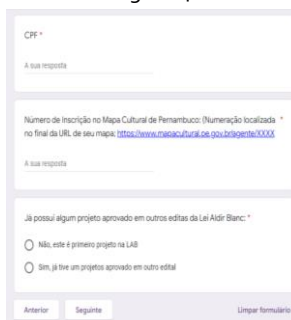


Figura 4



Fonte: Dados coletados pela autora³

Ao pensar na contação de histórias, imaginei que seria uma proposta diferente em que eu pudesse interagir, trazendo

³ (Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZF1a51QpAgBc6JKLGIko4jby6cf5-dC8tBvIMagsarJltg/viewform>).

do elementos de sensibilização, mas que também pudesse despertar a motivação e a curiosidade. O livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (1986) desperta a curiosidade desde o início, tanto pelo significado que a obra traz, quanto pelas formas de contação, destacando as características de cada personagem. Por meio das características peculiares de cada personagem, busquei trabalhar com os fantoches para introduzir a contação. Seguem as figuras 5 e 6 da culminância:

Figura 5 — Proposta no Youtube

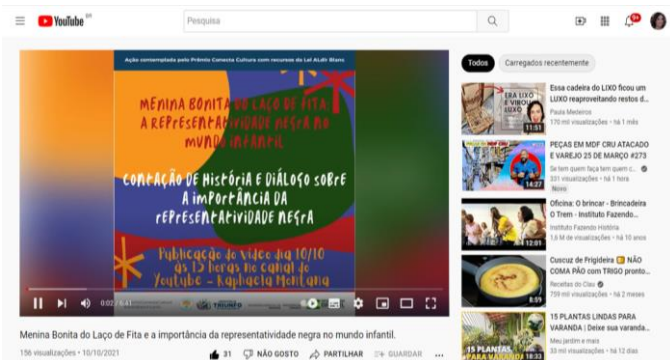


Figura 6 — Fantoches



Fonte: Dados coletados⁴.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hnBhAgGLuWM&t=168s>.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita” trabalha o conceito de beleza e o respeito às diferenças, nos fazendo refletir que contar histórias para as crianças vai muito além de diverti-las, porque enquanto a linguagem informativa trabalha com a palavra, o texto literário é portador de um discurso específico com a finalidade de educar, instruir, permitindo muitas leituras e construções, não estabelecendo o compromisso com o real.

As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que tem papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Com o advento da comunicação, ampliação dos recursos e globalização das informações, a linguagem falada tende a definhir, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. A tradição oral dos contos, não só apareceu, como está ganhando força nos últimos tempos (BUSATTO, 2006, p. 21).

As narrativas de histórias podem e devem acontecer desde as mais tenras idades, principalmente que o hábito de ouvir histórias desde cedo contribui na formação dos pequenos e sua identidade como ser em transformação e no momento que ocorre a contação é estabelecido uma relação de troca entre o contador e ouvintes, fazendo com que toda e qualquer bagagem inicial e cultural além de afetiva daqueles que ouvem venham à tona, levando-os, assim, a serem quem são. Já que se deve ponderar como alguns dos principais objetivos em contar-se histórias é divertir, entreter, estimular a imaginação por conta dos seus aspectos lúdicos (RCNEI, 1998, p. 145).

Durante a contação de histórias, as crianças permanecem atentas a todos os movimentos dos personagens, a nar-

rativa, aos cenários, curiosas para saber o que vai acontecer em seguida. Como reforça Abramovich (1997):

A história chega ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque contém esse elemento que fascina, desperta o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

O processo de leitura possibilita o encontro do que está dentro do livro com o que está dentro da nossa cabeça. Contar histórias é contar o mundo, e o livro é um instrumento imprescindível no desenvolvimento pessoal, na evolução e identidade da criança. A contação de histórias revela-se como instrumento de formação do sujeito, que pode ou não se identificar com atitudes e pensamentos, emoções do que está sendo contado, conhecendo a história e mais tarde, se reconhecendo também nos livros que irá ler.

Nessa perspectiva, Dolz (2013) assevera que:

cada um de nós, um dia ou outro, conta uma fábula a uma criança, assiste à exposição de um professor, à uma conferência pública, apresenta regras de um jogo a um grupo de amigos, estabelece um diálogo para pedir informações num guichê, apresenta-se para uma entrevista profissional para obter um emprego, escuta conversas, entrevistas ou debates no rádio ou televisão. Cada um de nós reconhece imediatamente esses gêneros como tais e a eles se ajusta em suas próprias produções (DOLZ, 2013, p. 142).

Sendo assim, entendemos que a construção da identidade da criança se faz através de seu convívio social e sua capacidade de interagir com o mundo e as pessoas em sua volta. Quando a criança interage ela observa as semelhanças e diferenças. Incorpora valores. Sendo por meio da relação entre eu e os outros que ele vai construindo a sua identidade. Quando falamos no contexto da educação infantil, estamos

falando de infância, não uma em particular, mas das diversas infâncias, sejam elas negras, quilombolas, brancas ou indígenas. Sendo assim, a criança precisa de representações, seja por meio de atividades desenvolvidas na escola ou histórias contadas, em que elas possam se reconhecer e se perceber naquelas atividades.

Destacamos que essa metodologia nos permitiu conhecer a realidade das escolas, a partir do estudo de sua realidade e diagnose ao longo do período de estágio; propiciou o projeto e suas interfaces entre o que pode o livro de literatura e a mediação do professor, por meio da contação de histórias; elencou possibilidades com o uso de ferramentas digitais, quando realizamos a gravação do vídeo no YouTube, por termos sido contempladas pelo Prêmio Conecta Cultura com recursos da Lei Aldir Blanc, em parceria com a Prefeitura Municipal de Triunfo.

Para tanto, nossa ação envolveu a pesquisa-ação, defendida por Thiollent (1988), cujo objetivo era o de apresentar novas práticas educativas para o ensino, que pudessem fortalecer as capacidades, conhecimentos e desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar em Língua Portuguesa.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo e dessa forma, demonstrar que a oralidade, assim como a escrita e a leitura, é primordial na sala de aula e deve fazer parte das atividades diárias do professor. Buscamos desenvolver uma reflexão sobre as habilidades que envolvem a aprimoração do trabalho com a o eixo da oralidade no ambiente escolar, durante o estágio supervisionado.

Em nosso trabalho de pesquisa, e ao longo das atividades no cotidiano escolar, percebemos que a linguagem oral é

uma atividade livre e se inicia desde o contato de uma criança nos seus primeiros meses, quando o bebê emite sons evidenciando a comunicação entre os que estão próximos. Aos poucos esses balbucios vão se tornando palavras, frases, e a criança se comunica definitivamente com o mundo ao seu redor, e quanto mais a criança exercita a fala, mais ela se aprimora e percebe o uso social da fala.

Por meio de pesquisas bibliográficas, com enfoque nas atividades e práticas orais no âmbito da sala de aula, percebemos que a postura do professor deve e pode contribuir para uma organização didática direcionada e preocupada com o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da fala em diversas instâncias de produção.

Para tanto, esta pesquisa baseou-se na importância de se perceber que as estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula que favoreceram o desenvolvimento da oralidade das crianças, precisaram levar em conta várias questões inerentes ao processo de educação na infância, entre as quais a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino, a compreensão que têm em relação às crianças, as propostas pedagógicas adotadas, as estratégias de ensino utilizadas, o potencial da criança, considerando que esse ensino pode ou não contribuir com as muitas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, quando iniciamos o trabalho com a contação de histórias, vimos que contar histórias é um dos métodos mais poderosos para ajudar as crianças a se desenvolverem mentalmente. Assim, as crianças percebem os efeitos das decisões como se estivessem na pele dos personagens. Ouvir uma história desenvolve a criança, focaliza a imaginação, ativa o corpo e trabalha com os sentimentos.

Por outro lado, esse trabalho revelou aspectos que não são discutidos em perspectiva escolar: o preconceito e a valorização de todos, igualmente, diante de uma história que

reflete uma personagem negra que não se assemelha aos estereótipos da maioria dos livros. E, que a menina negra, ela não se incomoda, destacando sempre suas qualidades e apresentando a imagem de uma criança extrovertida, criativa e esperta e que está sempre se expressando de alguma forma.

Nesse sentido, a pesquisa foi constituída pela valorização da criança como um ser capaz e constituída de muitas linguagens. Podemos entender que a contação de histórias contribui para o estímulo à fala e a curiosidade das crianças, através da ludicidade, da participação e da interação. Podemos afirmar ainda que esta pesquisa contribuiu para mostrar que o desenvolvimento, a organização das estratégias de ensino investigadas, mediadas pelo professor e com o uso dos gêneros orais é possível e, esteve o tempo todo permeada pelo entendimento e sentimento que concebe a criança como um ser cheio de possibilidades, respeitando seus conhecimentos prévios sobre diferentes conceitos, fundamentando-se nas diferentes vozes e manifestações infantis.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum — BNCC*. MEC, 2018.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O Oral Como Texto: Como Construir um Objeto de Ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Vol. 1; Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, A. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: *Fala e Escrita*. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros Escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1989.

[Recebido em: 31 maio 2022 — Aceito em: 26 out. 2022]

DIALOGANDO ENTRE CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA, CRÍTICA CULTURAL E CRIAÇÃO MUSICAL: USO DE UMA LINGÜÍSTICA APLICADA INTERDISCIPLINAR

Jussara Keila Nascimento Souza Silva¹

Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira²

Nilton Alex Fernandes Ribeiro³

Resumo: O estudo apresenta a construção de imagens e identidades brasileiras na musicalidade e analisa como as características permanentes da música brasileira expressa uma memória social e uma identidade em constante processo de construção. O texto tem como objetivo discutir noções contemporâneas de cultura a partir de imagens das canções no imaginário da nação, no sentido de destacar sua elaboração nas manifestações orais no decurso da história brasileira. Além de situar o leitor no conceito de cultura popular e como a mesma é importante para o fortalecimento das identidades e subjetividades. A Música se faz presente em todos os processos históricos principalmente os relacionados com a cultura popular, a musicalidade também é uma forma de transmissão oral de cultura que por sua vez se torna um registro identitário, na construção da subjetividade dos sujeitos em seus múltiplos processos, e compreender como a mesma contar história, demarcar territórios, legitimar culturas, e acima de tudo, é uma das grandes potencialidades do processo de ensino-aprendizagem fortalece a maneira de como a música

¹ Doutoranda do Programa em Crítica Cultural da UNEB/ Pós Crítica, Mestre, Pedagoga, Professora indígena. Endereço eletrônico: jussarakeila420@gmail.com.

² Doutorando do Programa Em Crítica Cultural (Pós Crítica/ UNEB) Turma Especial de Canudos, Mestre, Filósofo, Professor Auxiliar B DEDC UNEB XV-Valença (BA). Endereço eletrônico: mrvieira@uneb.br.

³ Doutorando do Programa em Crítica Cultural (Pós-Crítica/ UNEB), Mestre, Historiador. Endereço eletrônico: nilton-alex@hotmail.com.

é vista dentro de manifestações da cultura popular em seus signos e significados.

Palavras-Chave: Musicalidade. Identidades. Cultura Popular.

DIALOGUE BETWEEN BRAZILIAN POPULAR SONG, CULTURAL CRITICISM AND MUSICAL CREATION: THE USAGE OF AN INTERDISCIPLINARY APPLIED LINGUISTICS

Abstract: The study presents the construction of Brazilian images and identities in musicality and analyzes how the permanent characteristics of Brazilian music express a social memory and an identity in constant process of construction. The text aims to discuss contemporary notions of culture from images of songs in the nation's imagination, in order to highlight their elaboration in oral manifestations in the course of Brazilian history. In addition to placing the reader in the concept of popular culture and how it is important for the strengthening of identities and subjectivities. Music is present in all historical processes, especially those related to popular culture, musicality is also a form of oral transmission of culture that in turn becomes an identity record, in the construction of the subjectivity of subjects in their multiple processes, and understand how it tells a story, demarcates territories, legitimizes cultures, and above all, is one of the great potentialities of the teaching-learning process, strengthens the way in which music is seen within manifestations of popular culture in its signs and meanings .

Keywords: Musicality. Identities. Popular Culture.

Introdução

Quando saímos de nossa casa e damos uma volta na nossa rua, quarteirão, bairro, cidade ou outros lugares de nosso estado, nos deparamos com inúmeras informações. Somos bombardeados por cores, cheiros, sabores e saberes. Imagine-se sentindo um cheiro bom, de alguma comida gostosa; agora pense na receita que explica como essa comida foi feita, além de técnicas e segredos culinários, informações passadas de geração em geração, até chegar em nosso tempo: será que esse prato sofreu influência, da localidade, do estado ou até do país de sua original receita? Quantas culturas diferentes fazem esse mesmo prato com ingredientes diversos? e colocando a sua cultura em uma simples refeição que nos alimenta e às vezes nos trazem à tona lembranças de épocas e locais onde já passamos? Essa diversidade que está se transformando a todo momento, pode ser chamada de cultura popular?

Cultura + Popular = Cultura Popular. Antes de adentrar de fato na cultura popular devemos compreender essa soma de valores. Para Santos (1987), a cultura em suas duas concepções pode ser definida como algo que remete a todos os aspectos de uma realidade social e que refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. O popular é descrito por Arantes (1981), como o traço que melhor define a arte do povo.

Entender cultura é uma dualidade, pois se trata de um processo complexo e simples ao mesmo tempo, remete-se a pontos de vistas diferenciados, formas de saberes, dentre outros fatores, são determinantes para classificação da mesma, mas como definir o que é cultura popular? Essa complexidade causa tanta confusão que o antropólogo e escritor Antônio Augusto Arantes, na Coleção Primeiros Passos nº 36, deu um norte sobre o assunto:

Cultura popular está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas especialmente pela antropologia social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da 'Cultura'. São muitos dos seus significados e bastante heterogêneos e variáveis ou eventos que essa expressão recobre (ARANTES, 1981, p. 7).

Diante disso, as professoras Martha Abreu e Rachel Soihet (2003), escreveram sobre cultura popular o seguinte:

Cultura popular é um dos conceitos mais controvertidos que conheço. Existe, sem dúvida, desde o final do século XVIII; foi utilizado com objetivos e em contextos muito variados, quase sempre envolvidos com juízos de valor, idealizações, homogeneizações e disputas teóricas e políticas. Para muitos, está (ou sempre esteve) em crise, tanto em termos de seus limites para expressar uma dada realidade cultural, como em termos práticos, pelo chamado avanço da globalização, responsabilizada, em geral, pela internacionalização e homogeneização das culturas (ABREU; SOIHET, 2003, p. 1).

Parece que quanto mais estudamos sobre Cultura Popular fica mais difícil delimitar e classificar de forma homogênea esse termo tão abrangente. Para a socióloga Marina Soler Jorge (2006), em seus estudos concluiu que:

Por outro lado, nem sempre a palavra popular tem uma acepção positiva. Popular pode assumir uma conotação pejorativa relacionada, em geral, a baixo nível intelectual e artístico e a atraso (JORGE, 2006, p. 175).

Essa estereotipação dada à cultura popular leva muitas pessoas a concluir que seus signos e influências não devem ser consideradas com a mesma capacidade que as ciências exatas, devido a não "intelectualidade" acadêmica, para outros é um simples folclore; e sufocada pela cultura de massa esse conceito é cada vez mais difundido, como abordam as professoras Abreu e Soihet (2003):

Para uns, a cultura popular equivale ao folclore, entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região; para outros, inversamente, o popular desapareceu na irresistível pressão da cultura de massa (sempre associada à expansão do rádio, televisão e cinema) e não é mais possível saber o que é originalmente ou essencialmente do povo e dos setores populares. Para muitos, com certeza, o conceito ainda consegue expressar um certo sentido de diferença, alteridade e estranhamento cultural em relação a outras práticas culturais (ditas eruditas, oficiais ou mais refinadas) em uma mesma sociedade, embora estas diferenças possam ser vistas como um sistema simbólico coerente e autônomo, ou, inversamente, como dependente e carente em relação à cultura dos grupos ditos dominantes (ABREU; SOIHET, 2003, p. 1).

Por isso, seguindo a mesma linha de pensamento das autoras, o antropólogo Antônio Augusto Arantes também reforça essas conotações pejorativas que a cultura popular tem sofrido, e ele é ainda mais categórico quando expressa isso em sua argumentação:

Muita gente torce o nariz, levanta as sobrancelhas ou movimenta-se com paciência quando ouve o enunciado "cultura popular". Isso se deve a, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, ao fato dessa noção ter servido a interesses políticos populistas e paternalistas, tanto de direita quanto da esquerda; em segundo, ao fato de que nada de claramente discernível e demarcável no concreto parece corresponder aos múltiplos significados que ela tem assumida até agora (ARANTES, 1981, p. 9).

Estamos em tempos de reflexões e construção de um novo olhar sobre o conceito de cultura popular, esse rótulo de "objeto não identificado" deve ser rebatido, e não cabe mais aceitarmos. Outro fator que é muito contestado é "[...] a vaga comparação de cultura popular com tradição, sua fidelização a costumes, indumentárias, culinárias" (ARANTES, 1981,

p. 8), compreensões que são confundidas apenas como forma de curiosidade ao passado e tratadas como fetichização de uma visão romantizada dela. Essa visão deturpada e empobrecedora traz um cargo de sinonimização entre cultura popular e tradição, fazendo-se pensar que seu clímax foi passado e não contemporâneo; deixando uma visão que a cultura popular, assim como a tradição, é imutável, fixa e estática, e como podemos ver a cultura é viva e está em constantes transformações, (re)inventando-se a todo tempo, transformando-se e sendo transformada ininterruptamente.

Analisando as conceituações propostas pelas professoras Abreu e Soihet (2003), em que elas explicam como é difícil no Brasil definir cultura popular, podemos encontrar um embasamento para falar sobre esse conceito tão implícito como esse tema tão popular:

Antes, porém, é bom deixar claro que não entendo cultura popular como um conceito que possa ser definido a priori, como uma fórmula imutável e limitante. Talvez possa ser visto como uma perspectiva, no sentido de ser mais um ponto (de vista) para se observar a sociedade e sua produção cultural. O fundamental, no meu modo de ver, é considerar cultura popular como um instrumento que serve para nos auxiliar, não no sentido de resolver, mas no de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano, ou a das fontes históricas. Não se deve perder de vista, entretanto, como já ouvi certa vez, que muito mais fácil do que definir cultura popular é localizá-la em países como o Brasil, onde o acesso à chamada modernidade não eliminou práticas e tradições ditas pré-modernas (se bem que todo cuidado é pouco para identificar estas práticas e tradições como populares) (ABREU; SOIHET, 2003, p. 2).

Diante desses argumentos apresentados pelas autoras, podemos chegar a algumas conclusões: primeiro, que a cul-

tura popular pode variar em diferentes pontos de vistas e expectativas, pois para alguns pode ser um instrumento, para outros está definida em práticas que conseguiram trazer saberes para nossa geração por meio das narrativas, como mencionado por Arantes (1981); e segundo, ela nos ajuda a (re)pensar a nossa realidade por meio dos saberes que transcendem o ambiente escolar, a comunidade, o cotidiano, e assumem o papel de romper fronteiras como no exemplo do Brasil, onde o pré-modernismo não conseguiu ocupar as práticas tradicionais que foram trazidas, ou sobreviveram até nossos dias (ABREU; SOIHET, 2003).

Se pudéssemos transformar a cultura popular em uma teia de aranha infinita, poderíamos entender o significado dela, pois, como numa teia, os fios se cruzam em determinados momentos, e perpassam uns pelos outros, a cultura popular de modo similar é macro e ampla em todos os sentidos, ela continua crescendo, em especial por continuar sofrendo influências.

Por ser algo vivo, e não estável, muitas vezes palpável ou simbólico, ela vem mostrando que seu legado é imortalizado e perpetuado por meio de memórias e narrativas que precisam ser preservadas, e a produção audiovisual tem a capacidade de oferecer um registro fidedigno referente ao tempo na qual foi gravada, podendo garantir a conservação temporal de um dado momento gravado.

A cultura popular está presente na socialização que ocorre entre os indivíduos, na qual os mesmos, por meio dessas influências mútuas que estão inter-relacionadas, produzem diversos elementos e tradições, as quais são ensinadas por meio da linguagem informal ou popular. Na maioria das vezes envolvem narrativas, ensinadas por meio das danças, festas, folguedos, músicas, artesanato, folclore, dentre outras.

Cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro. O desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la. A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, seja movidas por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos. Por isso, ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa (SANTOS, 1987, p. 7).

Com base na definição dada pelo pesquisador Jose Luiz dos Santos (1987), podemos concluir que tudo que é produzido pela inteligência humana pode ser considerado cultura.

Cultura também remete à característica de uma resistência, de uma luta pela sobrevivência, ao passo que saberes são transmitidos em expressões artísticas, técnicas de trabalho, ou plantio, literatura oral, dentre outras possibilidades; e isso é vivo enquanto recorremos a plantas medicinais, que estão presentes no cotidiano popular das pessoas; superstições que ditam seus costumes e formas de agir; músicas que além de alegrar e encantar, trazem em si uma narrativa forte de pertencimento, seja na letra ou na composição melódica; podemos senti-la numa forma de costurar ou plantar.

Respiramos cultura; somos uma planta e a cultura popular é a raiz que alimenta e liga o passado com o contemporâneo, as folhas ao caule, o sentido à vida, e a tradição com a contemporaneidade. Ela faz parte de nossas vidas e dizem

mais sobre nossa formação do que o sobrenome que nós carregamos.

A identidade é o que fortalece as manifestações da cultura popular, mas para que isso possa acontecer, precisamos ter uma necessidade de pertencimento desenvolvida, no próximo subtítulo vamos entender um pouco mais sobre essa formação identitária, agregada ao pertencimento.

O diálogo de saberes no encontro das identidades

Os índios vivem em sua maioria do artesanato, também de caça, de coleta, de agricultura. Mas também são profissionais na saúde, na educação, e sem considerar os que migraram para trabalhar fora da aldeia, que são pedreiros, operários e profissionais especializados e até empresários. Tem professores/doutores universitários, médicos e advogados, suas manifestações culturais incluem a dança e a música.

Os índios Fulniô “povo da beira do rio” conservaram o seu idioma, são todos bilíngues, eles vivem em Águas Belas-PE em contato diário com os brancos, mas não perderam sua identidade, são os únicos indígenas do Nordeste que mantêm viva a sua língua nativa Yathê, que significa “nossa boca, nossa fala”. Os índios vivem do artesanato, suas manifestações culturais incluem a dança e a música, inspiradas na natureza, para eles a origem do índio é a sua linguagem.

Fotografia 1 — Música e Dança com os Fulniô



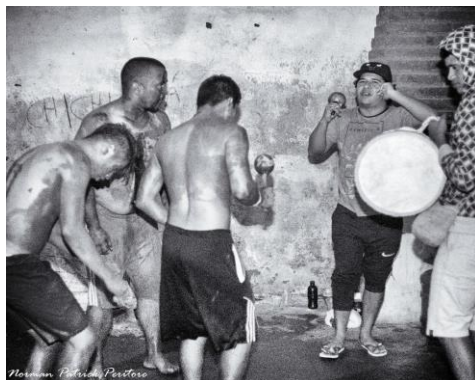
Fonte: Arquivo de memórias da Própria Autora (Kambiwá).

O convívio com o diferente e o semelhante entre os grupos sociais e as críticas a eles é um desafio para todas as culturas, a partir disso podemos refletir sobre as diferenças em nossas relações sociais. A dança, a música, o teatro e as artes é espírito de um povo (território, etnia, linguística, aprendizado da língua, identidade, educação).

Interessam mais os bens culturais — objetos, lendas, músicas — que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram., pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais a sua repetição que sua transformação (CANCLINI, 1998, p. 211).

As comunidades indígenas (guerreiros desenraizados) e as remanescentes de quilombo (comunidades negras rurais e terras de preto) vistas como categorias sociais representam forças relevantes no meio urbano e rural brasileiro. As origens da exclusão social no campo, dentro da questão indígena/negra tidos como a legião de bastardos não foi capaz de apagar a performance na dança, na música, na arte e a autenticidade étnica aprendida com os mais velhos como expressão obrigatória da identidade.

Fotografia 2 — Musicalidade Fulniô



Fonte: Arquivo de memórias da Própria Autora (Kambiwá).

A importância dos sons na formação das identidades

Os sons podem ser ruídos, vozes, inclusive a ausência deles, como o silêncio. Segundo Menezes (2008, p. 117): “o cultivo do ouvir pode enriquecer os processos comunicativos hoje muito limitados à visão, e nos ajudar a viver melhor num mundo marcado pela abstração”. O autor ainda afirma que:

Na cultura do ouvir somos desafiados a repotencializar a capacidade de vibração do corpo diante dos corpos dos outros, a ampliar o leque da sensorialidade para além da visão. Ir além da racionalidade que tudo quer ver, para adentrar numa situação onde todo o corpo possa ser tocado pelas ondas de outros corpos, pelas palavras que reverberam, pela canção que excita, pelas vozes que vão além dos lugares comuns e das tautologias midiáticas (MENEZES, 2008, p. 117).

Para definirmos o que é som, recorreremos à referência do livro “O som e o sentido”, de José Miguel Wisnik (1989), em que o autor define som da seguinte forma:

Sabemos que o sonho é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para atmosfera sobre a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos. Representar o som como uma onda significa que ele ocorre no tempo sobre a forma de uma periodicidade, ou seja, uma ocorrência repetida dentro de uma certa frequência (WISNIK, 1989, p. 17).

Essa frequência sonora que são medidas em decibéis (dB), nos ajuda a compreender o som ou a ausência dele como instrumento bastante significativo, e nos faz entender a importância de explicá-lo separadamente; e enxergar a sua potencialidade quando for vinculado a outras diversidades, como a produção audiovisual de uma manifestação da cultura popular. Por exemplo: em um documentário, um silêncio pode ser quebrado com um ruído de uma pessoa engolindo uma saliva, e isso pode expressar um sentimento ou sensação semelhante a de uma composição melódica, além de transmitir uma informação, pode falar usando o som ou a sua ausência, levando em consideração que o cinema mudo também na sua ausência de sons, conseguia transmitir sensações e emoções. Para Wisnik (1989):

A música, em sua história, é uma longa conversa entre o som (enquanto recorrência periódica, produção de constância) e o ruído (enquanto perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos complexos, irracionais, defasados). Som e ruído não se opõem absolutamente na natureza: trata-se de um continuum, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas categorias [...] (WISNIK, 1989, p. 26).

A música é um dos grandes e ricos elementos culturais presentes em todas as sociedades, ela pode contar história, demarcar territórios, legitimar culturas, e acima de tudo, é uma das grandes potencialidades do processo de ensino-

aprendizagem. Ela tem a capacidade de fazer uma leitura de mundo por meio da sonoridade. Quando paramos para analisar as músicas que os indígenas cantam, podemos ver que eles fazem o resgate de memórias, e perpetua sua cultura para as outras gerações, educa, e ainda usa do lúdico para se divertir. A música é algo presente em quase todas as culturas.

Para que o educador se utilize desse recurso pedagógico, que é a música, ele tem que ter uma consciência criativa, além de noções básicas sobre os elementos de som e música, deve ter também uma forma de abordar linguagem musical dentro de projetos e planejamentos pedagógicos coerentes.

Considerada uma excessiva envolvente forma de expressão artística, a música também pode atuar como poderoso instrumento educativo e transformador. Por meio dela, adultos e crianças descobrem universo que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora, do sensor rítmico, da percepção auditiva e da sensibilidade estética (SESI, 2009, p. 17).

O Brasil tem a fama de ser um país extremamente musical, seja na fala, na dança, no manejo com a bola, o brasileiro tem “música na veia”. Sua sonoridade invadiu o mundo com seus ritmos e sons que a cada nova temporalidade inova e se reinventa. A música faz parte do nosso berço de formação e ela jamais deve ser desconsiderada dentro do ambiente escolar. Tanto que na coleção dos “Cadernos Técnicos”, do SESI (2009), existe uma valorização para o trabalho com música que nos dá o que pensar, sobre a importância desse instrumento:

A música, quando apreendido utilizada como linguagem, oferece acesso a uma educação para a vida que inclui o desenvolvimento da sensibilidade, propiciando a integração do sentimento com pensamento. E, na verdade, a música como linguagem não depende apenas do talento ou não

especial, mas está ao alcance de todos. De fato, quando assumidas como linguagem que incorpora os fundamentos que tornam arte, a música nos permite integrar competências linguísticas, corporais, espaciais, de raciocínio lógico, percepção de si próprio e percepção do outro, além das músicas propriamente ditas (SESI, 2009, p. 18).

É notório que mesmo antes do aparecimento dos primeiros instrumentos musicais, o homem já fazia música por meio dos seus gritos e sons corporais, utilizando: paus, pedras, ou conchas, o *homo sapiens* tentava imitar os sons que vêm da natureza (SESI, 2009, p. 23). Existem muitos vestígios, como pinturas rupestres do período pré-histórico ou do período neolítico que comprovam que o homem utilizava a música. É possível citar diversas civilizações, como a Grécia e Roma, ou até mesmo a Idade Média, para se ter uma noção de quando começou o uso de música natureza (SESI, 2009, p. 24). Comprova-se então que a música é uma das mais antigas formas de expressão cultural, presentes em vários espaços, da nossa sociedade.

Não se tem uma cronologia exata referente à criação da música, mas existem algumas manifestações que foram pintadas na época das cavernas, que nos dão um norte referente à sua verdadeira origem: um sítio arqueológico tem uma figura rupestre que dá um embasamento satisfatório para podermos discutir sobre música e sua importância na sociedade, a falta de exatidão referente a sua origem não desmerece o seu valor, se recorremos aos manuscritos bíblicos, no livro de Gênesis 4:21, encontraremos o primeiro relato bíblico que fala quem foi o criador da música instrumental: "O nome de seu irmão era Jubal; este foi o pai de todos que tocam harpa e flauta". Baseado neste verso, acreditamos que Jubal, o sexto descendente de Caim, criou os instrumentos musicais, mas em Gênesis 2:23, encontramos a primeira vertigem de uma música, feita por um humano, em que Adão, ao ser apresentado por Deus, cantou um verso: "E disse Adão:

Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada.” Isso é apenas com base nos manuscritos bíblicos⁴.

Para compreender melhor a música, temos que entender o que é um som, para que exista o som é necessário existirem ondas sonoras, as quais são deformações causadas pela diferença de pressão, seja ela por meio de ar, metais, ou isolantes, sendo que Wisnik (1989) define som da seguinte maneira:

Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretadas segundo os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas que fazem nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam por que se interpenetram (WISNIK, 1989, p. 20).

Quando algum objeto vibra, essas vibrações moleculares se propagam muito rápido, podendo ser dividido em alguns elementos como intensidade, altura, duração e timbre. A música pode ser conceituada como uma prática cultural humana, uma forma de arte, também pode estar ligada ao intelecto e à emoção de transcender uma essência misteriosa e temporal em diversas ideologias. A altura do som pode ser medida por meio de uma nota musical, as quais são divididas em 7: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. As expressões dessas notas são feitas através de instrumentos musicais (SESI, 2009, p. 46).

Acredita-se que as primeiras experiências sonoras da humanidade foram feitas por meio da apreciação de sons naturais, visto que a onda sonora se propaga por todo ambiente, o ser humano provavelmente ficou encantado com que ouvia da natureza e tentava reproduzir através da voz huma-

⁴ A BÍBLIA. *Livro de Gênesis*. Trad. João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento. Citação: (A BÍBLIA, 2008).

na, a voz é o mais antigo instrumento musical que o homem pratica, por meio da voz podemos emitir música. A sonoridade que pode ser comparada à impressão digital, cada pessoa tem a sua, assim também cada pessoa tem o seu timbre vocal, que equivale a seu registro sonoro de uma digital.

Assim como escrevemos palavras, a música também pode ser escrita por meio de uma notação de partitura, o ritmo é tido como um esqueleto da desta, ele é o tempo que a música tem a partir dos movimentos do som regulados pela sua maior ou menor duração. Daí podemos entender que a melodia e a sucessão de sons ou ato de tocar, ou cantar as notas musicais formando um sentido da composição por meio da projeção do som. Atualmente se usa partitura para poder escrever a composição melódica de uma letra musical.

A música hoje tem sido utilizada de maneira terapêutica, lúdica, pedagógica, comercial (estimulando apresentação de produtos/serviços e o consumo) e também para o entretenimento. Partindo do viés pedagógico, a apreciação musical pode ser feita pela criação de performance de músicas da cultura local, o educador precisa estar atento para contextualizar a música aos conteúdos e às vivências do seu aluno, porque cada ser humano tem a sua identidade sonora que é única a cada ser. A música é capaz de mexer com ser humano por causa dos elementos básicos que ela tem, por exemplo, a melodia, ela mexe com atividade sensorial e a sensibilidade, já a harmonia trabalha intelecto e o aprendizado da teoria musical e do instrumento, e é capaz de alfabetizar; já o ritmo está associado à musculatura humana e aos batimentos cardíacos.

Por isso que às vezes nosso coração acelera quando ouvimos uma música que nos faz bem, nos traz uma lembrança, seja ela feliz ou não, e também pode dar sensação de pertencimento, valorização da cultura local, regional ou global. Além de fazer com que nossa mente vá a lugares que

nunca fomos ou vá a lugares que já visitamos, nos traz, às vezes, cheiro, cor, e sensação daquela visita, é capaz de trazer paz e tranquilidade, e o inverso também, pode nos trazer sofrimento, tristeza, apego, sensação de fobia, dentre outros, a capacidade que a música tem em nosso cérebro é fantástica (MORAIS, 1986, p. 64).

Existe no cérebro uma parte chamada “área cerebral”, que fica localizada bem perto da área do raciocínio lógico-matemático, ajudando na linguagem falada e escrita, melhorando a maneira de se relacionar em grupo, consigo e com o mundo⁵.

A maior herança cultural que o ser humano pode ter é a música. Ela traz um conglomerado de costumes e tradições que fazem parte da identidade nacional, reúne vários costumes, além de ter uma ampla farmacologia importante na medicina moderna no caso de utilizar sementes e folhas medicinais. A música também pode contar as diferentes para associações e modismos linguísticos de determinada época, além de transmitir conhecimentos que podem ser transformados em construções técnicas como confecção de tecidos, construções de casas e assim por diante (MORAIS, 1986, p. 67).

Nos deparamos hoje com um aspecto que coloca em risco a cultura, que é o negligenciamento cultural. Com isso, cresce grandemente o risco de esquecimento de identidade; está se perdendo com o tempo a herança cultural que era transmitida por meio da oralidade, essas narrativas musicais, identificavam a diversidade e identidade específica de determinados povos. Por isso, é necessário um trabalho de valorização cultural para que esses valores não se percam com tempo; da indignação à contestação das insatisfações que

⁵ SESI: Cadernos técnicos. Serviço Social Da Indústria. SESI-SP: Editora Brasília, 2009.

acarretavam as músicas, principalmente em tempos difíceis como os da ditadura, hoje se vê perdendo por conta da cultura de massa, que lança modismos musicais, que não conseguem durar 3 meses de audiência nas mídias, e são logo descartadas (LISBOA, 2013, p. 142).

Segundo Carvalho (2010), existe um grande perigo quando a cultura de massa intervém na cultura popular, transformando-a em “coisa”, com o objetivo de espetacularizar a mesma, para ele:

Essa demanda por transparência se impõe como inevitável porque, quando a cultura popular é convertida em espetáculo “desterritorializado” (isto é, deslocado de sua comunidade ou circuito de origem), ela passa a ganhar valor diante de consumidores de classe média urbana que podem transitar também por outras atividades culturais, como a Bienal de São Paulo, a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional do Rio de Janeiro, os Festivais (nacionais e internacionais) de Dança, Música e Teatro, etc. Deve-se então indagar quanto vale a cultura popular na visão do Estado brasileiro. Quem definiu, e com que critérios, que a cultura popular recebe sempre um apoio tão menor que o oferecido até hoje à arte erudita ou à arte popular comercial? E, quanto rende a cultura popular como produto ou serviço oferecido pela indústria do entretenimento? A dimensão estética não pode ser reduzida à dimensão econômica, mas também não pode ser analisada sem tomar a economia em conta. Sabemos que existe uma hierarquia no valor alocado às diferentes formas de expressão cultural — e um dos modos de medir essa diferença de prestígio é o preço que se paga pela performance dos diferentes grupos culturais (CARVALHO, 2010, p. 41-42).

A música é cultura, e também faz parte da cultura. Como podemos compreender isso? A música pode fazer uma abordagem sociocultural e reflexiva, ela pode deixar contribuições sobre etnias, pode ser usada para discutir gênero,

contribuições históricas, políticas e sociais, grandes nomes e construção de identidade: a música é vida.

Se a música é vida, ela pulsa e vive dentro de nós, faz parte da nossa corrente sanguínea, acelera os batimentos cardíacos, nos transcende em algum momento de nossas vidas, nos resgatam memórias, gera sensação de pertencimentos únicos, capazes de completar, ensinar e ao mesmo tempo culturalizar, toda uma sociedade, gerar mudanças, por meio da arte, porque música também é arte (SESI, 2009). Mas para que esse discurso não seja apenas uma utopia, nós precisamos estar decididos a reformular nossas práticas docentes, sair do comodismo, mudar e gerar mudança.

Hoje podemos encontrar registro de músicas disponíveis na internet, em qualquer plataforma digital, em vários formatos, receber pelo celular e enviar várias partituras de diferentes estilos. É preciso observar que todos estes apelos culturais expostos em plataformas de *streaming* carregam posicionamentos de raça, sexo, etnia e classe social, que precisam ser pautados como objetos de problematização e contextualização na educação formal. Textos musicais do Funk, do Forró, do Sertanejo ou do Axé, por exemplo, contêm posicionamentos de gênero e sexo, que não podem ser negligenciados pelos muitos campos do saber na educação. Desse modo, a música pode ser pensada como meio de sensibilização dos alunos, entendida como um suporte pedagógico interdisciplinar para diversos conteúdos, que também fornece importantes problematizações sobre a realidade que connota a vida social dos educandos.

A música é tão importante para os seres humanos por conta do poder de despertar emoções que ela tem. Na época do nazismo, por exemplo, durante o Holocausto, a música era usada como forma de desumanizar e quebrar a resistência dos presos. Atualmente a composição melódica é usada

em tratamento com pessoas que estão passando pela quimioterapia ou radioterapia, conhecida como Musicoterapia⁶.

Uma pesquisa que ocorreu no Instituto Cochrane, onde foram analisados mais de 3.700 voluntários com câncer que estavam fazendo tratamento de Rádio e Quimioterapia, chegaram a uma conclusão positiva na saúde e na qualidade de vida dos pacientes que usaram fones de ouvidos com suas músicas favoritas na sua *playlist*, o coordenador do curso de musicoterapia das Faculdades Metropolitanas Unidas, em São Paulo, Raul Brabo disse: "É natural em quem descobre o problema um grande abalo emocional. As melodias ajudam no reequilíbrio e no preparo para encarar as sessões de quimioterapia ou de radioterapia"⁷.

Para que o benefício seja maior, as composições selecionadas para o momento precisam ter um significado na vida do indivíduo⁸, isso deixa bem claro a relação da música com as emoções, desde o Holocausto que era usada com propósito ruim até nos dias atuais, como ferramenta para o tratamento de câncer. Isso é um fato relevante para intensificar o uso dela dentro do ambiente escolar. Para exemplificar também temos o fato de ter música nas práticas de yoga, de ter música nas práticas de ginásticas diversas; as práticas religiosas são permeadas de musicalização, deixando claro sua importância. Acrescentando que, em relação à educação, cursinhos pré-vestibulares costumam utilizar da estratégia da musicalização para transferência e fixação de conteúdos escolares.

⁶ Conjunto de técnicas baseadas na música e empregadas no tratamento de problemas somáticos, psíquicos ou psicossomáticos. Musicoterapia é uma prática com música no contexto clínico de tratamento, reabilitação ou prevenção de saúde e bem-estar. Decorre num processo sistemático ao longo do tempo, efetuado entre um musicoterapeuta e uma pessoa ou um grupo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Musicoterapia>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁷ Disponível em: <https://oncosul.com.br/musica-ajuda-no-combate-ao-cancer/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁸ Ibidem.

Numa pesquisa pioneira sobre a transmissão de emoções feita pelo professor Christian Alessandro Lisboa da Universidade Federal de Sergipe, chegou-se à seguinte conclusão:

O estudo das emoções não é algo subjetivo, porém, é no mínimo uma tarefa complicada, devido ao grande número de variáveis envolvidas. Se a própria execução instrumental envolve inúmeros elementos como, por exemplo, o instrumento, acústica do local, a partícula, o intérprete, além de elementos da própria música tais como ritmo, andamento, alturas, intensidades, etc. Em um estudo desse tipo adicionamos outras variáveis relacionadas à percepção dos intérpretes e ouvintes, como a capacidade auditiva, a experiência musical, as questões culturais e a própria experiência emocional (LISBOA, 2013, p. 177).

Com esse estudo podemos observar que as reações fisiológicas que a música pode exercer vai além das emoções, ela influencia diretamente no estado emocional do indivíduo, porque o som é uma onda sonora que se subdivide em frequência e timbre, altura x amplitude, podendo ser usada com ação curativa, sendo capaz de alterar diretamente o humor, visto que a frequência cerebral também vibra igual as frequências sonoras. Existem vibrações que produzem as emoções e sensações que levam a sentimentos como: alegria, tristeza, medo, dentre outros. Fazendo com que o humor de quem escuta se altere.

Nessa mesma pesquisa do professor Lisboa (2013), é possível se observar como as frequências das músicas criadas hoje foram programadas com intuito de fazer o cérebro gravar mais rápido, com isso, o descarte da mesma também é rápido, tanto que os *hits* que embalam o ano corrente, daqui a dois anos, poucas pessoas ouvem falar neles. O descarte também é rápido devido à frequência pela qual foram produzidas.

Os sons são como as cores, vibram, brilham e transmitem mensagens o tempo todo, quando andamos numa rua, podemos ouvir o som dos nossos passos pela calçada, o barulho de buzina, ou até mesmo a voz de várias pessoas falando ao mesmo tempo, os sons o tempo inteiro estão nos transmitindo mensagens e informações. Seja no sagrado ou no profano a melodia tem o seu papel importante, principalmente dentro da cultura popular. As várias liturgias cristãs, os hinos que são cantados, as músicas sagradas dos indígenas, os torés, os pontos dos orixás, todos repletos de signos e significados; deixam claro como a música é importante para a maioria das culturas, e não deve ser desconsiderada. Disso, conclui-se que a música:

[...] é um processo dinâmico; transformações (positivas) ocorrem, mesmo quando intencionalmente se visa congelar o tradicional para impedir a sua “deterioração”. É possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos (ARANTES, 1981, p. 32).

A vibração do som funciona além da inteligência consciente, essa viagem sônica que muitas vezes são desconsideradas, vai além da transformação que o cérebro faz de ondas, decibéis ou hertz (Hz) em som e emoção (LISBOA, 2013, p. 34), é aquilo que nos forma como seres humanos, é a sensação de pertencimento que a música pode nos dar, é a beleza do som, sendo ouvida por cores e tons que são sentidos somente pela alma.

Amparado pelas competências apresentadas pela Base Nacional Curricular Comum — BNCC (BRASIL, 2017), o componente Arte assume, também, o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização e ao letramento; visto que, ao possibilitar o

acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não-verbais. As inúmeras possibilidades que a música pode trazer ficam claras na citação de Wisnik (1989):

Quem se dispuser a escutar o som real do mundo, hoje, e toda a série dos ruídos em série em que há nele, vai ouvir uma polifonia de simultaneidades que está perto do ininteligível insuportável. Não só pela quantidade de coisas que soam, pelo índice entrópico que parece acompanhar cada som com uma partícula de tédio, como por não se saber mais qual é o registro da escuta, a relação produtiva que a escuta estabelece com a música (WISNIK, 1989, p. 53).

Nas narrativas audiovisuais, diversos elementos podem compor a sonoridade, as vezes uma respiração, uma voz trêmula e emocionada, por si só traz grandes reflexões. Assim como o som pode ser representado por cores, as cores em si mesmas produzem emoções e sensações, mesmo dissociadas do áudio.

Por isso a importância de um registro audiovisual em conjuntura com as culturas populares, podem perpetuar essas manifestações e garantir que outras gerações tenham acesso ao que foi produzido em dado momento histórico.

Considerações finais

O termo “cultura popular”, sempre estereotipado, visto com maus olhos, e desmerecido intelectualmente, tornou-se apenas um brinquedo nas mãos de quem tem o poder; para fazer dela motivo de uso e abuso sem nenhum compromisso, como que se ela estivesse a serviço do povo. Enquanto desconhecemos o real significado existente por de trás do termo “cultura popular”, vai existir essa discrepância entre a realidade e a prática.

A herança cultural dentro da cultura popular tem suma importância, considerando que ao se herdar algo, cria-se uma identidade, e esta, sendo permeável e flexível, transforma-se também ao longo do tempo. Com isso forma a necessidade de pertencimento, que conforme Hall (2006), é descrita por meio da formação da identidade da seguinte maneira:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente, na consciência no momento do nascimento. Existe algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está em processo, sempre sendo formada. Assim em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la, como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade, que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza, que é preenchida a partir, de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 38-39).

As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. As narrativas oferecem suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. É por meio das narrativas que se pode construir uma ideia do que foi vivido no passado. As narrativas orais são uma das maneiras mais antigas de propagar conhecimento, pois por meio delas os grupos de culturas populares, conseguiram sobreviver por meio das gerações e das influências tecnológicas, por isso o professor Joel Candau (2018), descreveu em seu livro "Memória e Identidade", um trecho que se aplica diretamente a essa nova era da tecnologia, em que esse aparato tecnológico mudou a relação de tempo e distância:

O Fluxo do tempo, por esta razão, ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências. Como

passar esse tempo devastador, essa "corrida desabalada", como evitar seu trabalho "incoerente, indiferente, impessoal e destruidor", como se livrar da "ruína universal" com a qual ameaça toda vida? (CANDAUI, 2018, p. 15).

Os registros audiovisuais exercem uma grande influência para a transmissão e registro de conhecimento. Essas narrativas que se recriavam na oralidade de maneira espontânea, atualmente pode fazer parte de um acervo digital onde permite-se consultar e saber qual era o comportamento de determinado grupo de cultura popular em determinada época, assim como as pinturas e os livros nos trazem um recorte temporal de outros momentos históricos. A Cultura é movimento ao vivo e em cores, não pode ser ensaiada, apenas acontece. São *hiperlinks* que podem nos levar a vários lugares inimagináveis. Mesmo sabendo que muita coisa pode ficar de fora de um registro fílmico, vale a pena salientar que "em cores" exemplifica a naturalidade e a aproximação com a realidade.

Referências

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 87-89.

ARANTES, Antônio Augusto. *O que é Cultura Popular?* n. 36, São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

ARIAS, Patricio Guerrero. La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Quito: Abya-Yala, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. *PEC - Lei 13.006*, de 26 jun. 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

CANCLINI, Néstor García. A encenação do popular. In: *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.p. 205-254.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto: 2018.

CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, Rio de Janeiro, ano 14, vol.21, p. 39-76, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós — modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORGE, Marina Soler. *Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro*. Cronos, Natal-RN, v. 7, n. 1, p. 173-182, jan./jun. 2006.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura?* nº 110, São Paulo: Brasiliense, 1987 (Coleção Primeiros Passos).

LISBOA, Alessandro Christian. *A transmissão da emoção através da música*. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

MENEZES, José Eugenio de O. Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. *Revista Líbero*. Ano XI. n. 21. Jun. 2008.

MORAIS, J. J de. *O que é Música?* nº 75, São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

[SESI] VALORES DA MÚSICA: *Cadernos técnicos*. Serviço Social Da Indústria. SESI-SP Editora Brasília, 2009.

WISNIK José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

[Recebido em: 30 mar. 2022 — Aceito em: 9 nov. 2022]

LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Rosiane Maria da Silva Coelho¹
Jarliso da Silva Almeida²

Resumo: Ler é possível e imprescindível na escola. Porém para que a leitura se realize significativamente é fundamental a utilização de metodologias adequadas à realidade e às necessidades do educando. Este trabalho demonstra uma experiência na mediação com a leitura, em uma turma de 3º ano, das séries iniciais, do Ensino Fundamental. Em relação à abordagem é qualitativa. Para atingir esse propósito a partir de uma pesquisa-ação na qual foi utilizada a observação participante, em uma Escola da Rede Pública, situada na zona rural, do Município de Alenquer (PA). O objetivo central desta pesquisa é verificar a partir do desenvolvimento de atividades de leitura, com a utilização de estratégias leitoras, as prováveis contribuições na compreensão de textos lidos pelos alunos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação através de observação participante. A análise demonstrou ampliação nas habilidades leitoras das crianças-participantes do projeto. Além de desenvolvimentos de habilidades socioemocionais, isso devido ao

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil; Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Oeste do Pará; Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará; Docência Superior e Tutoria em Educação a distância; Professora de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA) Santarém. Endereço eletrônico: rosiane.coelho@escola.seduc.pa.gov.br.

² Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional: Educação a distância 4, o pela FAEL. Graduado em Letras pela Faculdade de Itaituba; Pedagogia pela FAEL. Atualmente é professor de Língua Portuguesa na rede estadual e municipal de Itaituba. Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do UNIPLAN — Unidade Itaituba. Endereço eletrônico: jarlisoalmeida@gmail.com.

maior envolvimento e participação ativa nas atividades promovidas.

Palavras-Chave: Ensino. Leitura. Estratégias leitoras.

READING IN THE INITIAL SERIES: A PROPOSAL FOR READING UNDERSTANDING

Abstract: Reading is possible and essential at school. However, for the reading to be carried out significantly, it is essential to use methodologies appropriate to the reality and needs of the student. This work demonstrates an experience in mediation with reading, in a 3rd year class, from the initial series of Elementary School. Regarding the approach, it is qualitative. To achieve this purpose from an action research in which participant observation was used, in a Public School, located in the rural area, in the Municipality of Alenquer (PA). The main objective of this research is to verify, from the development of reading activities, with the use of reading strategies, the probable contributions in the comprehension of texts read by the students. Therefore, an action research was carried out through participant observation. The analysis showed an increase in the reading skills of the children who participated in the project. In addition to the development of socio-emotional skills, this is due to greater involvement and active participation in the activities promoted.

Keywords: Teaching. Reading. Reader strategies.

Introdução

Um, entre vários problemas, na educação brasileira, diz respeito à dificuldade na compreensão de textos apresentada por alunos da educação infantil até o ensino superior. Esse fato é possível de ser comprovado, sobretudo, tendo

como base os resultados negativos em avaliações externas — (SAEB, PISA, ENEM, ENADE entre outros) nacionais e internacionais — realizadas nos quatro cantos do nosso país. Não menos grave é saber que, no Brasil, ainda há 11 milhões de analfabetos. Tudo isso indica que não estamos tendo sucesso no ensino de leitura. Daí a relevância dessa pesquisa em apresentar um Projeto Didático de Leitura: "*Frutas pra que te quero?*" — sobre o tema alimentação saudável que visa potencializar as habilidades leitoras dos educandos. Para tanto, utilizamos algumas estratégias de leitura, a saber: levantamento de conhecimentos prévios, construção e verificação de hipóteses, inferências e resumo do texto. Ou seja, a nossa proposta didática prima por um ensino de leitura não somente *para* a escola, mas *para a vida*, isto é, aprender a ler não apenas para decifrar o código escrito e nem tão pouco para responder atividades preconcebidas, como ocorre na maioria das escolas brasileiras. No entanto, para interagir em qualquer contexto social e, sobretudo, entender as relações do/no mundo, como postula Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Ler é um direito fundamental a todos os estudantes que ingressam na comunidade escolar. À escola pública (instituição do Estado) cabe o dever de garantir o acesso e o ensino à leitura; logo, não viabilizar alternativas didáticas para sanar, ou mesmo, minimizar as dificuldades leitoras encontradas pelos educandos, pode significar (e significa!) a exclusão, de meninos e meninas, sobretudo, da classe menos favorecidas, em participar de uma sociedade cada vez mais imersa em textos dos mais variados gêneros.

Assim, inicialmente apresentamos a fundamentação teórica da nossa proposta didática. Em seguida, na seção "*Conhecer as concepções de linguagem é preciso*", abordamos as diferentes formas de conceber a linguagem, pois essas conceituações estão intimamente ligadas à prática do professor na sala de aula. Já em "*Afinal qual a concepção de leitura fundamenta a nossa proposta?*", informamos o conceito de leitura que defendemos em nossas ações pedagógicas. Na seção "*As estratégias de leitura em foco*" colocamos em evidência, de forma sucinta, o conceito desses procedimentos na compreensão do texto. Em "*Letramento*" apresentamos a definição bem como a importância das práticas sociais na formação do leitor. Depois, divulgamos a sistematização da proposta de intervenção para o ensino de leitura. E, por último, analisamos a partir do desenvolvimento das atividades de leitura realizadas, em sala de aula, as contribuições das estratégias metacognitivas para a ampliação da competência leitora dos educandos da 3ª série do Ensino Fundamental. E por último, as considerações finais em relação às atividades de leitura realizadas e suas contribuições.

Fundamentação Teórica

Centrar o foco de atenção apenas em uma das etapas da leitura, isto é, na decodificação, não colabora, para ampliar as habilidades leitoras dos educandos. Porque, não basta somente limitar a ação didática a mera repetição de sílabas para formar palavras fora de um determinado contexto histórico-social. E nem tão pouco, memorizar letras isoladamente e repeti-las fonética e graficamente. Contudo, não se pode esquecer, conforme Solé (1988, p. 52) "ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar." Como uma etapa importante, no processo de leitura, a decodificação é necessária, no entanto, é preciso ir além e levar o aluno-leitor à compreensão do texto. Por isso, de acordo com Solé "para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e

aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 24). Disso deriva a importância em utilizar uma metodologia ativa, abrangente e multidisciplinar, no ensino da leitura, nas séries iniciais, no caso, um projeto didático sobre alimentação saudável que inclui atividades direcionadas a ensinar a compreensão leitora mediante o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

O educando, na verdade, precisa sair da escola lendo e compreendendo vários tipos de texto, ao final dos nove anos, do ensino fundamental. Para isso, é relevante que aconteçam mudanças, no sistema de ensino, mas também nas metodologias utilizadas pelo docente na mediação com a leitura. É preciso, aliás, que a leitura seja objeto de ensino. E não seja restrita a repetições oralizadas de letras ou sílabas, ou ainda cópia fiel do texto, como infelizmente, vem ocorrendo desde a época do ensino jesuítico em nosso país. Por outro lado, sabemos dos diversos desafios enfrentados pelo professor, como por exemplo: as péssimas condições de trabalho, o excesso de carga horária, e, principalmente, sobre as limitações na formação inicial e contínua do educador. Concordamos, inclusive com as postulações de Lerner (2002, p. 33 *grifo nosso*):

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores — por melhor capacitados que eles estejam — , significa aceitar que, *além de continuar com os esforços de capacitação*, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correr o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional).

No entanto, se o intento é formar leitores proficientes capazes de ler os mais diversos textos, ultrapassando as formações superficiais, faz-se urgente reconstruir metodolo-

gias descontextualizadas, simplistas e mecânicas em relação ao ato de ler na escola. Mas como isso é possível? Investindo, primeiramente na autoformação, porque como sujeitos, necessitamos constantemente pensar e indagar nossas práticas, conforme nos ressalta, Freire (1998): “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Contudo, essa autoformação só fará sentido, se almejarmos formar um sujeito-leitor-crítico. Na verdade, como bem afirmam Moura e Martins (2012, p. 90):

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

É preciso, portanto, que o docente a partir da autorreflexão de sua prática, busque e /ou construa alternativas didáticas para um ensino de leitura mais efetivo, isto é, que possa alargar as competências leitoras dos estudantes. Neste sentido, é fundamental embasarmos a nossa proposta numa concepção que se afaste do tradicionalismo, ou seja, que considere vários elementos, no ato da leitura, até, porque cada texto tem um determinado propósito, um suporte, um público alvo e uma organização espacial no papel e, agora, também nas telas do computador ou do celular. Dessa forma, é fundamental uma prática interventiva que leve o estudante a perceber pistas verbais, não verbais e discursivas presentes no texto. É salutar, portanto, deixarmos claro as concepções de linguagem e de leitura que sustentam teoricamente a nossa proposta de intervenção com a leitura. É o que explicaremos no tópico a seguir.

Conhecer as concepções de linguagem é preciso

Antes de expor sobre as acepções de leitura é importante abordar a respeito das concepções de linguagem, pois elas estão estritamente relacionadas à metodologia utilizadas, em sala de aula, pelo docente, inclusive algumas delas vem se perpetuando e cristalizando, nas práticas de muitos professores, no ensino de língua. Desse modo, conhecê-las é, provavelmente, um meio para o rompimento com um ensino mecanicista de leitura no cenário escolar brasileiro.

Há três concepções de linguagem que serão expostas, neste estudo, a saber: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A primeira acepção, isto é, a linguagem como expressão do pensamento não leva em consideração o contexto situacional em que acontece a interação comunicativa. Travaglia (2009, p. 21) afirma, inclusive que “para essa concepção as pessoas não se expressão bem porque não pensam”. Ou seja, coloca-se que há regras para o “bem comunicar-se”, pois o homem precisa organizar de forma articulada e lógica o seu pensamento por meio da linguagem.

Já a segunda concepção relaciona-se à teoria da comunicação em que a língua é concebida como código, isto é, ela é capaz de repassar uma mensagem de um emissor a um receptor sem levar em consideração outros fatores.

Na terceira concepção de linguagem como forma de interação, o sujeito-falante usa a língua para realizar ações, isto é, agir e reagir a partir dos lugares sociais que ocupa na interação com outro(s) interlocutor(es), levando em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico. A seguir, apresentamos a concepção de leitura que embasa a nossa proposta para o ensino de leitura.

Afinal qual a concepção de leitura fundamenta a nossa proposta?

Antes da criação da escola, como instituição formal de ensino, já se pesquisava sobre como ensinar a ler e escrever, ou seja, como acontece o processo de aquisição da língua (oral e escrita), assim percebe-se que essa investigação científica vem dos tempos mais remotos aos dias atuais, pois vários estudos foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo e, em alguns países considerados desenvolvidos, ocorreram importantes mudanças na prática docente diretamente relacionadas às transformações ocorridas no contexto histórico-social. Aqui, no Brasil, as práticas para a formação leitora, além de acontecerem tardiamente, aparecem, na maioria das salas de aulas, estagnadas, apesar das inúmeras pesquisas avançadas sobre a leitura em nosso país.

Ao fazermos um breve retorno cronológico, para averiguarmos os conceitos e as práticas de leitura, percebemos a existência de diferentes concepções que vão desde a decifração do código alfabético aos processos de interação do leitor com o texto. Como já mencionado, é possível perceber que os conhecimentos teóricos sobre o ato de ler avançaram, no entanto, a maneira de fazer a medição entre texto e leitor, na sala de aula, continua arraigada em concepções anacrônicas e tradicionais. Em se tratando das séries iniciais, continua-se, na maioria das escolas, a ensinar somente o reconhecimento gráfico das letras, bem como direcionar o ensino à estrutura fonética das sílabas, dissociado das práticas sociais. É interessante notar que esses métodos vêm sendo utilizado há muito tempo, isto é, desde o final do século XIX e sem sucesso na aprendizagem dos alunos, porque continuam com sérias dificuldades de entendimento de textos.

O ato de ler não é simples e nem tão pouco fácil. É realmente, ao contrário, uma atividade abrangente e comple-

xa. E, em decorrência disso, vários pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Linguística, entre outras) veem se debruçando, ao longo do tempo, a investigar e a estudar a leitura que ainda constitui um amplo campo de pesquisa. E, a falta de diálogo, geralmente, entre essas áreas acaba por dificultar a compreensão tanto da concepção de leitura quanto ao modo de agir, pedagogicamente, em relação à mediação com o texto no cenário escolar.

As atividades que compõem a proposta didática aqui apresentada para ensinar à compreensão leitora é ancorado na concepção de leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor, em que se leva em consideração aspectos cognitivos, textuais, linguísticos, multimodais e discursivos na construção de sentido do texto. Para tanto, os estudantes precisam fazer uso de diferentes estratégias, tais como: o conhecimento prévio, a construção de hipóteses, as predições do estudante na busca para a compreensão do texto; além de levar em consideração aspectos sociais envolvidos na leitura. Ou seja, é uma proposta de ensino centrada num conjunto de estratégias que visam ampliar a proficiência leitora dos estudantes atentando aos diversos aspectos do texto para compreendê-lo. Por isso, a importância de mencionarmos no tópico seguinte sobre as estratégias leitoras.

As estratégias de leitura em foco

Aprender a ler as letras é o foco do ensino, sobretudo na etapa destinada à alfabetização — aliás ensinar a ler e escrever são os focos centrais. Destaca-se, que apesar das transformações ocorridas nas concepções de leitura, ao longo do tempo, o ato de ler, nas séries iniciais, ainda permanece quase inalterado, em grande parte das escolas brasileiras, isto é, o estudante ainda se limita a juntar sílabas para formar palavras e depois frases simples. Na verdade, o método fônico é, ainda, predominante. Mas, a leitura é um processo mais

complexo e envolve diferentes habilidades por parte do leitor que precisa de orientação para aprendê-las. Dessa forma, o docente precisa conhecer e utilizar estratégias leitoras, no ensino de leitura, ou seja, o aluno necessita aprender a usar procedimentos para ler e compreender textos na escola e fora dela.

Diferentemente, do que ocorre, em grande parte, das salas de aulas brasileiras, levando em consideração a leitura como prática social, o professor precisa ampliar as ações atentando para os aspectos: cognitivos, sociais, pragmáticos, linguístico, multimodais e discursivos para tratar a leitura como objeto de ensino, portanto, precisa ensinar estratégias para que o estudante possa utilizá-las no ato da leitura. Mas transformar a prática é difícil. Porém, não é impossível. Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire (198, p. 16) é válido: “como educador é preciso estarmos em constante busca”. Ou seja, em constante aprendizado seja em cursos de formação, seja no compartilhar de saberes com seus colegas de profissão, seja em comunidades colaborativas de aprendizagens docentes.

Assim, as estratégias leitoras devem ocupar lugar central no ensino e na aprendizagem da leitura, para que o estudante gradativamente, com a mediação do professor, possa utilizar diferentes procedimentos ao ler um determinado texto e ganhe, assim, autonomia no processo de aquisição da língua escrita e, conseqüentemente, da leitura. Mas afinal o que são estratégias de leitura?

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia

sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifos da autora).

Como bem definiu Kleiman (2002, p. 49) as estratégias são procedimentos que o leitor utiliza para compreender o texto. Elas podem ser classificadas em: COGNITIVAS e METACOGNITIVAS. As primeiras são operações inconscientes realizadas pelo leitor para atingir determinados objetivos da leitura. Já nas segundas o leitor tem consciência, controle sobre o texto que lê.

As estratégias podem ser procedimentos importantes para o trabalho com a leitura de forma mais abrangente e contextualizada, porque levam em consideração diferentes habilidades ao utilizá-las na compreensão do texto. Em decorrência das exigências postas na sociedade moderna, saber ler, compreender e interpretar, são ações necessárias também para oportunizar o letramento dos estudantes. Por isso, no próximo tópico discutiremos sobre a leitura e o letramento.

Letramento

É fato que a sala de aula, é um espaço de promoção das capacidades inerentes da alfabetização como a leitura e a escrita, mas também pode ser espaço de domínio de conhecimentos e atitudes envolvidas nos diversos usos sociais.

A alfabetização e o letramento nas séries iniciais, são processos de aprendizagens da língua escrita, porém com diferenças, a alfabetização é a aquisição de mecanismos que ajudam as crianças para que consigam transformar os sons da fala(fonemas) em letras(grafemas), enquanto que o letramento vai mais além, ele faz com que a criança utilize esse instrumento para compreender, produzir textos, ou seja: o letramento é inserção da criança no universo social e cultural,

daí a importância do letramento e alfabetização estarem sempre juntos na aprendizagem da leitura.

Por isso é fundamental que a criança tenha contato com diferentes atividades e sempre a partir de textos. Para as autoras, Castanheira e Maciel (2009, p. 31):

o modo como professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais.

Conforme notou-se para os autores, é importante perceber a sala de aula como o espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes que são fundamentais que são envolvidas nos diversos usos sociais de leitura e escrita.

E assim é necessário ampliar o universo do aluno e estar ultrapassando certos aspectos como: brincadeiras, jogos e entretenimentos para que os textos se tornem instrumentos de reflexão sobre aspectos relacionados a sua vida cotidiana.

Então, à medida que o aluno vai se familiarizando com as características dos textos escritos, ele vai adquirindo experiências com textos variados de tal forma que vão aprendendo as características diferenciais. Nesse contexto, é importante que as habilidades de leitura possam ser exercitadas em todas as suas formas, sobre esse tema Colomer e Campos (2002, p. 68), mencionam:

A escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e não inclui na aprendizagem a consideração de que as habilidades necessárias para proceder eficazmente em questões como buscar uma informação em uma enciclopédia, ler em uma

solicitação ou mergulhar em um romance devem ser exercitadas a partir de indícios textuais [...].

Mas sabemos que nos dias atuais as escolas vêm aos poucos mudando suas práticas, percebe-se o foco na aprendizagem significativa dos saberes transmitidos, que permite que a partir desse avanço o professor possa planejar o ensino da leitura como uma ajuda mais real e efetiva para os seus alunos, ou seja, abordagem de conteúdos que farão grandes diferenças para a vida desse aluno, como foi o caso das atividades vivenciadas no decorrer do projeto de leitura.

O uso significativo da leitura e da escrita, na Escola, deve ser motivador e contribuir para estimular a criança a ler e escrever. Para Solé (1998) quando se fala de contexto motivador referimos prioritariamente a existência de materiais e livros adequados e temas que irão contribuir para uma aprendizagem que trará benefícios futuros para a vida do aluno fora da Escola, em outros ambientes, pode-se incluir também nesse processo o trabalho com projetos de leituras com textos e temas variados e de grande relevância para além dos muros da escola. No próximo tópico, apresentamos as atividades de leitura do projeto desenvolvido com os alunos durante o período de estágio.

Metodologia

Nesse artigo, o nosso objeto de estudo foca nas estratégias de leitura utilizadas para ampliar o entendimento do texto. A pesquisa foi realizada com uma turma de 3º ano, das séries iniciais, do fundamental, de uma escola rural, no município de Alenquer — Pará. A nossa questão-problema esteve relacionada à seguinte pergunta: como ensinar leitura com procedimentos que possam ampliar a compreensão dos textos lidos por alunos das séries iniciais? Para responder o problema de pesquisa, realizamos uma pesquisa-ação, porque nossa intenção era uma maior aproximação com os envolvi-

dos nesta investigação, além de maior aprofundamento sobre o tema em voga.

projeto didático: Fruta pra quê te quero? **Considerações preliminares**

Por termos a leitura como prática social, desenvolvemos um projeto didático para o ensino de leitura com a utilização de algumas estratégias propostas por Solé (1998), Kleiman (2004), Koch (2011). O tema central da nossa proposta surgiu, durante o estágio de observação na escola, mais precisamente, no intervalo para o lanche, momento em que muitos alunos recusavam a merenda escolar e compravam salgadinhos, fatias de bolo, sucos artificiais de vendedores ambulantes em frente à escola. A partir dessa problemática surgiu o *Projeto "Fruta pra quê te quero?"*. As atividades foram experienciadas nas aulas de regência do estágio supervisionado, porque acreditamos que teoria e prática são complementares, logo devem caminhar juntas.

Optamos, assim por trabalhar com projeto, porque é uma metodologia ativa alinhada aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o estudante constrói suas aprendizagens com seus pares numa relação interativa, dinâmica e dialógica, ou seja, o estudante é protagonista de suas aprendizagens e também colabora com a aprendizagem do(s) outro(s) colega(s).

É oportuno ressaltar que não temos a pretensão de anular a prática da professora observada, nem tão pouco apresentar uma "receita didática", porém almejamos contribuir para reflexões a partir das atividades desenvolvidas, em sala de aula, afim de colaborar teoricamente com alternativa para um ensino de leitura menos tradicional e mais significativo.

O Cenário da pesquisa e particularidades

Na zona rural do estado do Pará, mais precisamente, numa comunidade a 60 km da cidade de Alenquer, fica situada a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (por solicitação da gestora escolar, não divulgaremos o nome da escola) onde realizamos a pesquisa que atende cerca de 406 alunos, organizados nos turnos da manhã e da tarde. É uma escola rural, que apresenta uma estrutura física razoável. A maioria dos estudantes pertence a outras comunidades próximas, inclusive, há condução escolar terrestre para realizar o transporte dos estudantes.

A turma

Foi em decorrência de algumas limitações observadas na prática intervencionista da professora em relação à leitura que escolhemos a turma do 3º ano. Os alunos copiavam muito do quadro, mas alguns não sabiam o que estavam a copiar e, no momento destinado à leitura, as crianças pouco interagiam, ouviam a leitura em voz alta feita pela professora e depois resolviam as atividades no livro didático.

A maior parte dos estudantes mora em comunidades próximas à escola. As crianças têm entre 8 e 9 anos, mas há uma exceção, isto é, um aluno com 10 anos que é repetente. As crianças são oriundas de famílias que vivem da agricultura. Utilizam o ônibus escolar para o deslocamento de suas residências à escola. Na turma há equilíbrio em relação à quantidade de alunos, pois 12 são do sexo feminino e 10 do masculino, totalizando 22 educandos. Grande parte dos alunos é tímida. Ou seja, as crianças mais escutavam que falavam. Também se mostraram muito disciplinadas.

Em relação à interação, na classe, os estudantes mostraram pouca integração, contudo quando tinham dúvidas, preferiam perguntar para o colega a interagir com a docente. Na verdade, um aluno, de 10 anos, repetente que lia com maior fluência, ajudava a todos, porque terminava rapidamente as atividades propostas e, por isso, era escolhido como o ajudante da professora.

Gráfico Sintético do Percorso Geral das Atividades do Projeto

A seguir, apresentamos o gráfico ilustrativo do passo a passo das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Resaltamos que para a construção desse artigo, fizemos um recorte, isto é, o momento de realização das atividades de leitura, isto é, no 3º momento (aparece destacado de vermelho no gráfico.).

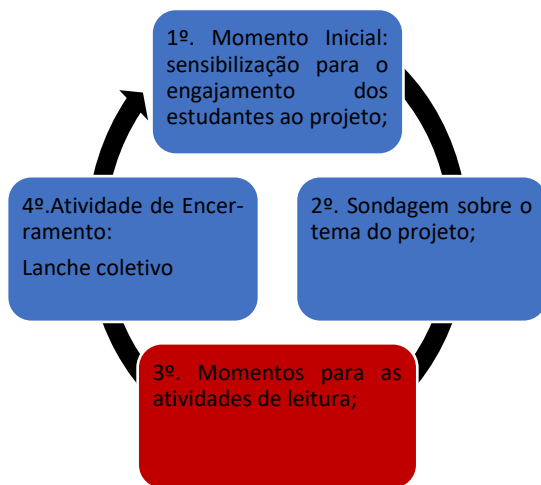


Gráfico Demonstrativo do Percorso do Projeto — criação dos próprios autores.

Quadro — síntese das estratégias utilizadas na atividade de leitura

As informações apresentadas, no quadro, fazem parte do momento destinado ao desenvolvimento das atividades de leitura. Destacamos que, em virtude da extensão do artigo, focaremos apenas em uma das atividades de leitura experienciadas ao longo do projeto. Trata-se da atividade com o poema “Baile das frutas”, de Jaime Resende Marquito. No quadro abaixo, detalhamos os três momentos da mediação bem como as estratégias utilizadas no ato da leitura do poema. Ratificamos, portanto, o que diz Solé, isto é, que as estratégias de leitura podem ser utilizadas: *antes*, *durante* e *após* a leitura.

Quadro demonstrativo das etapas de mediação da leitura do poema com os alunos — Criação dos próprios autores.

PRÉ-LEITURA ANTES	LEITURA DURANTE	PÓS-LEITURA DEPOIS
Apresentação dos objetivos da leitura;	Ler silenciosamente poema;	Confirmação ou Negação das hipóteses;
Predição: ativação dos conhecimentos prévios a partir do título do texto;	Localizar palavras desconhecidas no poema; Destacar informações relevantes no texto; Verificação de informações no texto;	Resumo oral do texto — na roda de conversa. Discussão coletiva.

Construção de hipóteses.	Ratificação e/ou reconstrução de hipóteses.	Resumo oral do texto — na roda de conversa.
--------------------------	---	---

Reflexões sobre o ensino de leitura, na sala de aula, com a utilização das estratégias leitoras metacognitivas

Nossa análise e discussão partem das observações e intervenções vivenciadas durante as aulas práticas da disciplina de Estágio Supervisionado. A nossa abordagem para o ensino de leitura, ancora-se nas estratégias metacognitivas postuladas por Solé, segundo a qual “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). É preciso destacar que a leitura está relacionada às práticas sociais dos estudantes, pois sabemos da importância dela em todas as esferas sociais, aliás sabemos que a leitura faz parte de um processo bem mais amplo, isto é, o letramento. Por isso, o trabalho com a leitura se deu a partir de textos relacionados à alimentação saudável.

As atividades desenvolvidas aconteceram durante as aulas de linguagem no 3º ano do Ensino Fundamental. Importa informar que não faremos explanação e nem análise de todas as etapas do projeto, porque nosso foco principal restringiu-se ao terceiro momento, ou seja, etapa em que ocorreram as atividades a partir da leitura do poema “Baile das frutas”, de Jaime Resende Marquito. Além disso, esse texto trata-se de um artigo científico e possui limite em relação à sua extensão. Contudo, o projeto aparece na íntegra descrito nos apêndices.

Iniciamos as atividades organizando os estudantes num semicírculo para haver maior interação entre eles, porque assim como Vygotsky, cremos no desenvolvimento da criança a partir das interações sociais, no caso em tela, entre

aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno. As crianças bem como a professora estranharam a forma, disposição, das cadeiras, na sala de aula, porque costumavam sentar enfileirados.

Começamos compartilhando com as crianças o objetivo da leitura, ou seja, informamos que iríamos ler um poema para aprender coisas novas. Na primeira atividade, utilizamos a estratégia metacognitiva para levantar os conhecimentos prévios das crianças, isto é, a partir do título do poema, no caso, “Baile das frutas”, perguntamos sobre o que trataria o texto, ativamos dessa forma os conhecimentos de mundo dos pequenos, ou seja, conhecimentos relacionados às suas experiências culturais e sociais. Grande parte da turminha permaneceu em silêncio. Dos poucos alunos que arriscaram a responder, dois mencionaram somente nomes de frutas que tinham em suas comunidades. Para instigá-los, a ampliar suas respostas, fizemos outras indagações envolvendo uma pista linguística, isto é, a palavra baile. Foi então que um aluno comentou que o texto falava sobre uma festa onde seriam distribuídos vários tipos de frutas igual acontecia na comunidade onde ele morava. Muito importante, conforme Kleiman, ativar o conhecimento dos alunos relacionados a suas vivências para a construção do sentido do texto. É, na verdade, uma forma do leitor elaborar hipóteses para o monitoramento da sua compreensão do texto.

Também solicitamos que fizessem uma questão para ser respondida após a leitura. Um aluno construiu a seguinte questão: “o que vai ter nesse baile?” Outra criança pediu para fazer um desenho sobre o poema.

Anotadas as hipóteses a partir do título do poema, na lousa, organizamos as crianças em pares, em níveis diferentes (um com domínio maior da leitura e o outro com algumas dificuldades), para que houvesse colaboração ativa entre os pares, trabalhamos levando em consideração as ideias de

Vygotsky, em relação, à zona de desenvolvimento proximal. Distribuímos a cópia do texto às crianças e solicitamos que fizessem, primeiramente, a leitura silenciosa. Notamos que as duplas funcionaram bem, porque houve interação e ajuda mútua entre os alunos.

Em seguida, partimos para a leitura colaborativa, foi necessário indicar os alunos a fazer a leitura, porque não se voluntariaram a ler. No início, os estudantes falaram baixo e poucos arriscavam dar uma resposta. Contudo, ao longo das demais atividades, foram perdendo o medo, a vergonha e sentiram-se mais confiantes em opinar sobre o texto.

Lemos a primeira estrofe, perguntamos se já era possível responder sobre o que aconteceria na festa. Uma estudante falou que era um texto de faz de conta, porque as frutas dançavam. Os demais colegas concordaram com ela. Essa pausa para questionamentos é muito importante na construção de hipóteses, porque ao longo da leitura, as crianças foram alterando e reelaborando novas hipóteses, isto é, fazendo uso de estratégias para construir sentido ao texto. Ainda sobre essa parte do poema, muitos alunos não sabiam o sentido da palavra “pomar”. Foram estimulados a tentar entender o sentido da palavra pelo contexto do poema. Próximo ao final da leitura, uma aluna conseguiu e falou em alto e bom tom: “é um lugar onde tem pé de um monte de fruta, tia”.

Uma estrofe que chamou bastante a atenção dos alunos falava da tristeza da laranja, porque o par dela estava dançando com outra fruta. Nesse momento, houve bastante falatório, porque uns diziam para a laranja dançar sozinha, outros que ela fosse embora do baile e ainda havia aqueles que a mandavam levantar e sair procurando um par. Esse diálogo entre leitor e texto é de extrema importância para a compreensão do poema e reforça a concepção de texto de Soares (2020, p. 204): “O texto é o lugar dessa interação —

inter-ação — ação entre quem produz o texto e quem lê o texto” (grifo da autora)

Na penúltima estrofe foram questionados sobre uma voz que aparece no texto:

“O baile ia noite adentro,
Atravessando a madrugada,
Quando se ouviu uma voz:
“Vamos todos dançar e aproveitar”

Perguntamos de quem era aquela voz? A primeira aluna afirmou que era de qualquer fruta, menos da laranja. “Porque ela tá triste, tia”. Importa informar que através dessa questão estávamos, durante a leitura, trabalhando com inferências, isto é, com uma informação que não estava explícita no texto. Foi interessante notar o envolvimento das crianças durante o debate. Eles acabaram usando outra estratégia para informar de quem era a voz, ou seja, reliam o texto para confirmar as respostas apresentadas pelos colegas, utilizavam, assim, a estratégia de verificação. Um estudante afirmou que aquela voz era da laranja que cansou de ficar olhando o seu par dançando com outra e foi se divertir. Afirmamos que a voz poderia ser de qualquer fruta que estivesse na festa, inclusive da laranja.

Após o término da leitura, utilizamos duas estratégias concomitantemente, ou seja, retornamos com as hipóteses iniciais sobre o poema e solicitamos que resumissem o que havia acontecido naquele baile. Diferentemente, da parte inicial da aula, todos queriam falar, ao mesmo tempo, mas conseguimos organizá-los para que todos participassem. Um aluno disse que o texto não fala das festas igual aconteciam na comunidade onde morava. Os alunos sugeriram que alguns falassem o que havia ocorrido no baile e outros poderiam ilustrar o poema. A maioria optou por comentar oralmente e afirmaram gostar bastante da história do baile das

frutas, com uma ressalva unânime, isto é, a tristeza da laranja.

Em síntese, houve aproveitamento da utilização das estratégias de leitura realizada com aquela turma. Além disso, as intervenções realizadas pela professora-estagiária fizeram a diferença na condução dos trabalhos. Apesar das atividades de leitura terem acontecido num curto espaço de tempo (duas manhãs), percebemos ao longo das demais atividades do projeto de leitura, alguns progressos metacognitivos, como por exemplo: passaram a construir hipóteses; fazer perguntas durante e após o texto lido; reler partes do texto não compreendidas. É válido destacar que, nas atividades realizadas anterior ao projeto, as crianças respondiam individualmente questões após a leitura em voz alta da professora. Também notamos o estímulo às habilidades socioemocionais, porque os alunos revelaram maior cooperação e participação oral nas atividades propostas.

Considerações Finais

Numa sociedade globalizada cada vez mais exigente em relação às competências leitoras, devido a multiplicidade de textos, em diferentes suportes, com diversidades de intencionalidades e interlocutores, é urgente que a Escola (principal agência de letramentos), seja urbana, seja rural, ensine os estudantes a se tornarem sujeitos de suas leituras, ou seja, promova não só acesso aos livros, mas que ensine o educando a ler do mais simples ao mais complexo gênero textual que circulam, em nosso meio social, utilizando estratégias leitoras adequadas ao texto a ser lido.

As atividades aplicadas deixaram evidente que a metodologia utilizada no ensino de leitura fez diferença para as aprendizagens dos educandos. E isso é muito importante, porque em pleno século XXI, não é mais admissível que estudantes após vários anos, nos bancos escolares, continuem

aumentando as estatísticas de analfabetos. Até porque, pesquisas e estudos têm avançado significativamente em relação à prática da leitura. Contudo, também sabemos do hiato existente entre o conhecimento científico e o chão da escola. Aproximar universidades e escolas de educação básica é preciso. Pois, para uma mediação significativa, no ensino da leitura, é importante aliar conhecimentos teóricos à prática docente.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, *et al.* *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e Letramento em sala de aula*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LENER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling-6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[Recebido em: 20 jan. 2022 — Aceito em: 20 set. 2022]

O TEXTO LITERÁRIO E A ABORDAGEM DE TAREFAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE

Ana Carolina Vitor Pereira¹
Bruna Caroline dos Santos Dias²
Roberto Rodrigues Bueno³

Resumo: Este artigo aborda, como tema primordial, o uso de texto literário ancorado à metodologia de abordagem de tarefas, integrando-os ao ensino de língua inglesa para a terceira idade dentro do projeto de extensão “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Foto-grafadas”. Neste contexto, Thaler (2016), Tiberio (2014), e Mota (2018) fundamentam o ensino de línguas através de literatura. Enquanto, Faria & Monteiro (2007), Vitor, Bueno & Trevisol (2022), Relvas (2005), Gonçalves (2010), Lima (2001) e Cardoso, Ribas, Silva, Gouvêa & Costa (2012) alicerçam o ensino de língua inglesa para a terceira idade; e por fim, Ellis (2003), Nunan (1991; 2004), Skehan (1998), Trevisol (2019), Dias & Trevisol (2022), Dias, Oliveira e Trevisol (2020), e Benson (2015) sustentam o ensino de línguas baseado em tarefas, Este trabalho se propôs a relatar a experiência em decorrência dos estudos de literatura com o público da terceira idade, assinalar as potencialidades do ensino de

¹ Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus IV - Jacobina/BA. Endereço eletrônico: anacarolinavitor.p@gmail.com.

² Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus IV - Jacobina/BA. Endereço eletrônico: diasbrunaa@outlook.com.

³ Possui graduação em Letras — Licenciatura Plena - Português e Inglês pela FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1998) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atua como professor assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, junto ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus IV - Jacobina/BA. Endereço eletrônico: rbueno@uneb.br.

língua inglesa para esse público, e por fim, teorizar o ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT). Destarte, com essa experiência, constatou-se que a abordagem de tarefas, integrada ao uso do texto literário, mostrou-se significativa para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (escrita, fala, compreensão oral e leitura) no contexto de ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade, contribuindo, de igual modo na autoestima das cursistas.

Palavras-Chave: Literatura. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Terceira Idade. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

THE LITERARY TEXT AND TASK-BASED APPROACH: AN EXPERIENCE OF TEACHING ENGLISH FOR OLDER ADULTS

Abstract: This article addresses, as a primary theme, the use of literary texts anchored to the Task-based Language Teaching, integrating them to the English to a group of third age adult learners during the extension project entitled “English Language Teaching for Seniors: Photo-graphed Memories”. In this context, Thaler (2016), Tiberio (2014), and Mota (2018) support language teaching through literature. While, Faria & Monteiro (2007), Vitor, Bueno & Trevisol (2022), Relvas (2005), Gonçalves (2010), Lima (2001) and Cardoso, Ribas, Silva, Gouvêa & Costa (2012) underpin language teaching English for seniors; and finally, Ellis (2003), Nunan (1991; 2004), Skehan (1998), Trevisol (2019), Dias & Trevisol (2022), Dias, Oliveira and Trevisol (2020), and Benson (2015) support the teaching task-based language learning. Therefore, this article aims at reporting the experience of teaching a literary text to third age English learners, bringing the potentialities of teaching to such a group; and, then shed some light on Task-Based Language

Teaching (TBLT). Therefore, with this experience, it was found that Task-based Approach, integrated with the use of literary texts, proved to be important for the development of the four linguistic skills (writing, speaking, listening e reading) in the context of teaching English to older adults contributing, in the same way, on the student's self-esteem.

Keywords: Literature. English Language Teaching and Learning. Older adult Learners. Task Based Language Teaching.

Introdução

O interesse em produzir este artigo emergiu com o projeto de extensão “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Foto-grafadas”, integrado ao projeto “FALE línguas com o Clube de Línguas — alemão, espanhol, francês, inglês (UATI)” aprovado no Edital 012/2022 no processo seletivo de Projetos de Extensão com concessão de Bolsa de Iniciação à Extensão para uma estudante da Graduação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), bem como ao programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). Tal interesse se concretizou como um minicurso aliado à disciplina Estágio Curricular Supervisionado II vinculado ao Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas no Departamento de Ciências Humanas (DCH-IV) em Jacobina (BA).

Neste contexto, dentre os principais objetivos elencados para a concretização do minicurso, procuramos elevar a autoestima dos estudantes; oportunizar o ensino de língua inglesa para o público da terceira idade de maneira lúdica, encorajadora, e reflexiva; estudar os termos designados aos membros da família em língua inglesa; explorar as quatro habilidades linguísticas (fala, leitura, compreensão oral e escrita) através da leitura de trechos de cunho descritivo da obra *Atonement* de Ian McEwan (2001) analogamente a tra-

dução de Paulo Henriques Britto (2002) a fim de elaborar a escrita de textos dos tipos descritivo; promover a leitura qualificada do prefácio do livro a fim de produzir um Prefácio para os *Scrapbooks* produzidos pelas cursistas.

A metodologia que foi empregada no projeto é o Ensino de Línguas baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching, TBLT*), a qual foi aliada ao ensino de línguas através de textos literários. O renomado linguista Rod Ellis (2003), declara que o *TBLT* enfatiza um trabalho pedagógico com foco no aluno e no uso da língua para comunicação que possibilita uma aprendizagem mais significativa e dinâmica (TREVISOL, 2019). Essa abordagem oferece oportunidades para experimentar a linguagem por meio das quatro habilidades linguísticas: a fala, a leitura, a compreensão oral e a escrita, através da utilização de tarefas significativas realizadas em sala de aula que envolvem os alunos no uso prático e funcional de uma segunda língua — L2 (DIAS; OLIVEIRA; TREVISOL, 2020 p. 15). Além disso, o *TBLT* é uma maneira ideal de melhorar a motivação e a autoeficácia dos alunos, levando os participantes a perceber a abordagem como uma forma de reforçar, compartilhar a tomada de decisão e elogiar seu próprio trabalho (HYDE, 2013 *apud* ZÚÑIGA, 2016, p. 22).

A proposta de intervenção evidenciada no presente artigo — apresentada através de um relato de experiência das professoras em formação ministrantes do minicurso — foi realizada a partir de um ciclo de tarefas dividido em três sequências didáticas — em que foram efetuadas as micro tarefas, até chegar a ‘tarefa principal’, isto é, a elaboração de um Scrapbook confeccionado por cada participante. O projeto contou como base a abordagem de tarefas, acima explicitada, o qual foi fundamentado em teóricos como Ellis (2003) e Skehan (1996; 2009) que estabelecem o *TBLT* com foco principal no *meaning* (significado), Huba e Freed (2000) e Long (2015) que estabelecem uma abordagem *Learner-centered*

(centrada no aluno). Outrossim, o princípio de *Scaffolding* — andaime — o qual destina-se principalmente a permitir feedback com foco no conteúdo (NUNAN, 2004; ELLIS, 2006), e o princípio da aprendizagem ativa por Nunan (2004). Por fim, acerca da relação das tarefas com o mundo real, os dois autores já citados, Skehan (1996; 2009) e Long (2015).

Este artigo pretende elucidar, através de um relato de experiência, os resultados obtidos com o minicurso “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Fotografadas”. Portanto, este trabalho busca conceitualizar o ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT), indicar as potencialidades do ensino de língua inglesa para a terceira idade, e por último, relatar os frutos obtidos a partir dos estudos de literatura com o público da terceira idade.

Ante o exposto, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, a) a temática será preconizada através de arcabouço teórico; em seguida, b) uma discussão em torno da utilização de Literatura no ensino de língua inglesa com o público da terceira idade; posteriormente, c) deslindar-se-á conceitos e estudos a respeito do ensino de língua inglesa para a terceira idade; em seguida, d) será exposto um relato de experiência sobre trabalhar Literatura com o público de aprendizes longevos; e finalmente, e) apresentar-se-á as considerações finais logradas com este trabalho.

II. Abordagem de tarefas — TBLT

O termo Ensino de Línguas baseado em Tarefas foi insituído na década de 80 e refere-se a “uma estrutura de ensino de línguas que faz uso de tarefas como uma unidade central de trabalho em sala de aula ou projeto de currículo” (TREVISOL, 2019, p. 9, tradução nossa). De acordo com Trevisol (2019), o ensino de línguas baseado em tarefas tornou-

se popular nesta época por meio do “Projeto de Ensino Comunicativo” do professor e pesquisador Prabhu (1987) em Bangalore, Índia. Seguindo esta linha, Ellis (2003) denota que a importância da inclusão de tarefas no currículo de línguas foi estabelecida no movimento do Ensino Comunicativo de Línguas — *Communicative Language Teaching, CLT* — nas décadas de 1970 e 1980 (p. 3). Ademais, pontua que o *TBLT* cresceu desse movimento, com outras informações da pesquisa inicial em aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition, SLA*), que levou a um questionamento da abordagem estrutural para o ensino de línguas (TREVISOL, 2019).

O *TBLT* foi aprimorado por uma agenda de pesquisa que forneceu uma base empírica sobre a qual os escritores de materiais, designers de currículo, e profissionais de sala de aula podem se basear (NUNAN, 1991, p. 283). O linguista australiano David Nunan (1991) aponta que nos últimos 25 anos, a tarefa comunicativa emergiu com um elemento relevante no desenvolvimento do currículo de línguas, essencialmente, nas suas fases de planejamento, implementação e avaliação. Segundo o autor, o conteúdo do programa que utiliza tarefas, é selecionado com referência às possíveis tarefas que os aprendizes precisarão realizar fora da sala de aula, além de insights teóricos e empíricos sobre questões psicolinguísticas que facilitam o processo de aquisição da linguagem (NUNAN, 1991, p. 279).

Dado que, o principal propósito deste artigo é relatar uma experiência de um minicurso de Língua Inglesa, se faz importante inferir uma pesquisa analítica realizada neste contexto de ensino. Dias e Trevisol (2022) em seu artigo intitulado “A Abordagem baseada em Tarefas: Uma Análise da Prática de Ensino em um Contexto Brasileiro de EFL”, discorrem, aprofundadamente, acerca de uma proposta de estágio supervisionado do curso Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas — Universidade do Estado da Bahia, UNEB (Campus IV

— Jacobina, Brasil) — a luz de autores renomados da área de tarefas (e.g. ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996; NUNAN, 2004 em DIAS; TREVISOL, 2022) a fim de analisar as características do *TBLT* presentes nesta intervenção de estágio. Além disso, as pesquisadoras evidenciam um panorama geral de métodos de ensino, dos antigos aos mais atuais que têm foco no ensino comunicativo de línguas, e discutem sobre a abordagem de tarefas apresentando que tal abordagem pode favorecer o engajamento dos alunos com a escrita, incentivando-os a se envolverem significativamente na tarefa e, talvez, até aumentar sua motivação para aprender inglês.

Rod Ellis (2003) esclarece que o *TBLT* constitui uma abordagem de ensino de línguas que prioriza o significado, mas não negligencia a forma, visto que, enfatiza a importância de envolver as habilidades naturais dos alunos para adquirir a língua, à medida que eles se envolvem nela como uma ferramenta de criação de significado. Por fim, o autor distingue a abordagem de tarefas e abordagens estruturais — estas enfatizam a língua como um objeto a ser sistematicamente ensinado e intelectualmente aprendido, enquanto no *TBLT* o foco central é na semântica da língua. Assim, Ellis (2003) reconhece a necessidade de demonstrar que o *TBLT* é mais eficaz do que as abordagens tradicionais. Sendo essa, uma das razões para a escolha de tal abordagem para compor a metodologia empregada no projeto de minicurso exposto neste trabalho.

Dias, Oliveira e Trevisol (2020) assinalam que o *TBLT* tem como propósito desenvolver o aprendizado da segunda língua através de tarefas que incluam o uso da língua em contexto real, com autenticidade e com principal foco no significado, mesmo havendo um espaço (secundário) para o foco na forma, que de acordo com Ellis (2003) desenvolve aspectos formais da língua também importantes ao processo de aprendizagem (ELLIS, 2003 *apud* DIAS, OLIVEIRA; TREVISOL, 2020, p. 14).

Conforme Peter Skehan (1998), uma tarefa é considerada uma atividade na qual o significado é primário, em que existe algum tipo de relacionamento com o mundo real, a conclusão da tarefa tem alguma prioridade, e a avaliação do desempenho da tarefa é em termos do resultado da tarefa (p. 38). Seguindo um pensamento semelhante, a autora Susan Benson (2015) além de apontar o *TBLT* como uma abordagem baseada em análise de necessidades, salienta que por meio dessa abordagem pode-se assumir uma certa confiança sobre a relevância e a possibilidade de transferência direta das habilidades desenvolvidas em sala de aula para contextos análogos do mundo real (BENSON, 2015, p. 3). Em outros termos, a abordagem de tarefas pode apresentar uma relação com o mundo real ao qual estamos inseridos, fazendo com que o aluno aprenda a língua e a utilize em seu cotidiano, não apenas os seus aspectos formais e/ou gramaticais, fora de um contexto factual que, possivelmente, terá mais significância para o seu aprendizado de uma segunda língua.

Destarte, o romance *Atonement* do autor britânico Ian McEwan (2001) foi trabalhado no projeto através da utilização do *TBLT* em um ciclo de tarefas. Para contextualizar, este texto literário é dividido em três partes e é narrado por uma garota — Briony — que usa a literatura para contar/ criar uma história, e isso causa uma inflexão no mundo real e evoca as obras de Jane Austen (SOUSA, 2016, p. 137) a qual é citada no prefácio — texto que foi utilizado em uma das tarefas realizadas no decorrer do projeto — do livro ao longo da narrativa, há a construção de seu processo de *Atonement* — na tradução para língua portuguesa brasileira de Britto (2002) “Reparação”. Neste livro de metaficção entra-se em contato com diversos elementos, entre eles a metalinguagem, as formas (estrutura arquitetônica) que o autor McEwan utiliza, referências literárias e religiosas, além de textos descritivos que detalham a obra e descrevem os personagens.

De acordo com Azevedo (2011), esta obra é um tipo de criação “uma narrativa de memória, focada nas circunstâncias de um episódio profundamente traumático, conforme descrito do ponto de vista dos três personagens principais envolvidos” (DE AZEVEDO, 2011, p. 165, tradução nossa). Por ser uma narrativa de memória — que traz além da temática envolvendo uma família, excertos descritivos que foram utilizados na fase de *pre-task* (pré-tarefa) — se fez imprescindível a sua utilização no minicurso proposto por esse projeto de ensino.

II. Potencialidades do uso de Literatura para o Ensino de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa através da literatura pode proporcionar na sala de aula maior motivação e interesse dos aprendizes por discutir temáticas relevantes tratando ainda, de questões inerentes ao ser humano. A integração da literatura em sala de Inglês como Língua Estrangeira — *English as a Foreign Language, EFL* — dá suporte ao aprendizado de idioma pois, o texto literário é uma amostra genuína de uma ampla gama de estilos e tipos de texto em todos os níveis de dificuldade (THALER, 2016, p. 23). Dessa forma, Thaler (2016) acrescenta que as aptidões e habilidades linguísticas (leitura, fala, compreensão oral e escrita) e os domínios linguísticos (léxico, gramática e pragmática) podem ser melhorados desenvolvendo, assim, a linguagem.

Conforme afirma Tiberio (2014), a literatura pode envolver o aluno por meio da trama do texto literário de forma imaginativa, e não por aspectos mecânicos da língua a ser aprendida, como ocorre com diversos materiais tradicionalmente utilizados no ensino de inglês. Quando o leitor se sente motivado e tem um certo engajamento na tarefa realizada em sala de aula, evidencia-se o seu envolvimento com o tex-

to literário, que produz efeitos favoráveis neste processo de aprendizado da língua (TIBERIO, 2016, p. 27).

No que se refere a motivação dos alunos com o uso de textos literários, esta pode ser aperfeiçoada quando agregada ao uso do *TBLT*, o qual apresenta várias características que são comumente relacionadas à metodologia ativa de ensino, a qual conforme Nunan (2004) dispõe do uso ativo da língua que os alunos estão aprendendo e a construção ativa do seu próprio conhecimento. Segundo Eulices Zúñiga (2016) assegura, em um estudo empírico realizado em uma universidade pública da Colômbia, além de integrar as quatro competências linguísticas, o *TBLT* ajudou a motivar os participantes, aumentou a sua auto-estima e permitiu-lhes elogiar o seu próprio trabalho e o dos outros. Insere, além disso, que os participantes do estudo foram motivados pelas etapas das tarefas (a sua estrutura), pelos objetivos propostos em cada fase, pelo anseio do professor-pesquisador de corrigir de forma significativa e pelo tipo de atividade que os alunos desenvolveram (ZÚÑIGA, 2016, p. 22).

Por sua vez, Mota (2018) disserta acerca do uso de textos literários no ensino de língua estrangeira (LE) e a sua articulação com outra área do saber, a linguística. Inicialmente, a autora declara que esses campos são vistos como distintos e até mesmo opostos, contudo, afirma que esse posicionamento é facilmente questionável quando colocamos a base comum que integra as duas áreas é a linguagem. Ainda, complementa corroborando que “identificam-se aproximações que justificam a articulação entre esses dois campos do saber” (MOTA, 2018, p. 101). À vista das considerações explanadas acima, observa-se a relevância da integração dessas duas áreas, o que foi confirmado no relato de experiência, retratado neste artigo na seção IV; constatou-se, portanto, os privilégios dessa aliança a partir de um ciclo de tarefas aliado ao uso de um texto literário. Finalmente, aponta-se para a importância de conhecer as particularidades inerentes ao

ensino de língua inglesa para a terceira idade, em face da urgência de produzir avanços.

III. Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade

Diante da necessidade de integrar a população de idosos ao ambiente acadêmico e escolar, o Estatuto do Idoso, por meio da Lei 10.741/03, Capítulo V, nos artigos 20 ao 25 preveem a garantia de acesso à educação à pessoa idosa. Mais especificamente, o Art. 25 esclarece que as instituições de nível superior devem ofertar às pessoas idosas, cursos e programas de extensão na modalidade presencial ou à distância, de maneiras formais ou não formais. Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa para a terceira idade tem se desenvolvido principalmente através de Programas de Extensão Universitária (ProExt), a exemplo do programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), que se trata de uma iniciativa reparativa proporcionada pelas Universidades públicas do Brasil.

Dado ao fato que a expectativa de vida tem se expandido gradualmente, é imperioso que o público longo vivo se estimule procurando fortalecer suas capacidades de desenvolvimento e aprendizado contínuo (VITOR, BUENO; TREVISO, 2022). Isso posto, um dos itinerários que conduzem o público da terceira ao caminho da evolução contínua é a aprendizagem de línguas. Neste trabalho, a aprendizagem de língua inglesa será o foco, visto que trabalhamos o ensino de língua inglesa através da Literatura diretamente com o público mencionado. Vale ressaltar que cada pessoa é única e compõe uma sala de aula heterogênea (FARIA; MONTEIRO, 2007), logo, as práticas devem ser adequadas e ter um olhar capaz de reconhecer essa realidade para trabalhar de maneira respeitosa, compreensiva e reflexiva.

Por muito tempo incutiu-se uma teoria de que, com o passar do anos, as conexões entre os neurônios do cérebro humano se congelavam em posições imutáveis (RELVAS, 2005, p. 14). Nesse viés, acreditava-se que a pessoa idosa deveria se contentar com um envelhecimento improfícuo, isto é, ao envelhecer, deixaria de ter um papel ativo na sociedade. Contrariando essa tese, estudos comprovam a capacidade de plasticidade do cérebro alegando que o cérebro consegue restaurar suas células nervosas e formar novas sinapses e conseqüentemente, oportunizar a pessoas de diversas idades, a vivência de estar em constante aprendizado (RELVAS, 2005). Perante o exposto, para que o cérebro da pessoa longeva não se degenera ou atrofia, é crucial exercitá-lo de maneira que ele tenha contato com informações e atualizações recorrentemente (GONÇALVES, 2010), portanto, como defendido, a aprendizagem de línguas é copiosamente importante para o bom funcionamento do cérebro, e além disso, para fortalecer a saúde mental dos aprendizes longevos.

Conforme Lima (2001) o processo de aprendizagem de línguas se faz primordial para uma vida longeva saudável. A interação social, através das atividades educativas realizadas em sala de aula, funciona como uma terapia para aqueles que a integram; conseqüentemente, há uma troca mútua de aprendizados e experiências. Essa sociabilidade pode cumprir o papel de reunir interesses, que por vezes surgem com um desejo de aprender a língua inglesa para fins de utilidade. De modo geral, as pessoas da terceira idade que manifestam interesse em aprender a língua inglesa não procuram somente uma recreação devido ao contato e interação com outros aprendizes, além desse aspecto, muitos apresentam interesse na cultura de países que têm a língua inglesa como língua materna, portanto, interesse em viajar, alguns possuem parentes no exterior, e outros realmente gostariam de ouvir músicas, assistir filmes e compreendê-los (CARDOSO; RIBAS; SILVA; GOUVÊA; COSTA, 2012, p. 76).

Isso posto, faz-se imperioso expor as experiências obtidas ao trabalhar Literatura com o público da terceira idade através do projeto “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Foto-grafadas”, que por sua vez está integrado ao projeto “FALE línguas com o Clube de Línguas — alemão, espanhol, francês, inglês (UATI)”. A execução do projeto está vinculada ao programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), que exerce um trabalho riquíssimo referente à extensão da Universidade para as pessoas da terceira idade.

IV. Relato de experiência

Entre os dias de 29 de Setembro e 17 de Novembro de 2022, concretizou-se o minicurso intitulado “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Foto-grafadas”⁴ ministrado por Ana Carolina Vitor e Bruna Caroline dos Santos Dias, discentes do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV de Jacobina. A proposta objetivou promover, ao público alvo — participantes do programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) — aulas interativas, comunicativas, oportunizando aos alunos uma postura ativa atendendo a uma das particularidades do Ensino de línguas baseado em Tarefas, o *Active Learning* (NUNAN, 2004). Um total de 6 mulheres integraram-se à turma do minicurso honrando vivamente seus compromissos; contudo, nas semanas finais, infelizmente tivemos uma desistência por motivos de saúde. As aulas aconteceram no espaço interno da UNEB, em uma sala reservada para a UATI, e ocorriam semanalmente às quinta-feiras pela manhã.

⁴ Para mais informações, acesse o site do minicurso onde constam diversas informações que possam ser relevantes: <https://sites.google.com/view/memoriasfoto-grafadas/p%C3%A1gina-inicial>.

Um dos principais alvos era a elaboração do Scrapbooks, um álbum de memórias completamente personalizável, como produto final. Para isso, fizemos estudo de excertos de cunho descritivo do romance *Atonement* de Ian McEwan (2001), aliando-os à tradução de Paulo Henriques Britto (2002). Vale evidenciar que somente trechos foram selecionados devido ao curto tempo que tínhamos para trabalhá-los com o nosso público da terceira idade. Previamente, no momento da inscrição, através de um questionário impresso, solicitamos algumas informações referentes ao nível de instrução das alunas para que tivéssemos um norte de como conduzir as práticas pedagógicas; em seguimento, já na primeira aula realizamos uma tarefa diagnóstica a fim de descobrir quais conhecimentos relacionados aos membros da família em Inglês elas dispunham. Então, a partir da terceira aula iniciamos os estudos com os excertos do romance *Atonement* de Ian McEwan.

Os trechos do romance foram criteriosamente escolhidos por nós seguindo os seguintes parâmetros: a) escrita descritiva relacionada aos membros família presentes no enredo do romance; b) descrição relativa às características físicas dos personagens; e por fim, c) escrita descritiva referente à personalidade dos personagens. Isso foi trabalhado por intermédio de materiais produzidos por nós, conforme o perfil e necessidade especificamente do nosso público, para isso, fizemos uso de slides com adereços ilustrativos como imagens, cores e símbolos intuitivos que as ajudariam a assimilar o conhecimento. Além disso, apresentamos o trailer da adaptação para cinema em Português, e posteriormente em Inglês para que as alunas tivessem um contato mais íntimo com a história e os personagens.

⁵ Pode ser traduzido como “álbum de memórias” ou até como “página de recados”.

Durante a leitura dinâmica, procuramos relacionar o romance com a realidade atual, pois o romance é o mundo moderno (MAGRIS, 2009). Entre os principais enfoques estava a discussão dos excertos postados, justamente, com o intuito promover uma postura ativa das alunas na sala de aula, já que se faz mais interessante ilustrar a partir de textos literários ao invés de regras normativas. De acordo com Nunan (2004), fornecer uma estrutura de apoio dentro da qual a aprendizagem possa ocorrer é um papel básico para um educador, sendo assim, as aulas e os materiais utilizados pelo docente devem fornecer estruturas de apoio definidos como andaimes (Scaffolding), conforme presencia-se no momento de apresentação e discussão dos excertos do romance *Attonement*.

No que concerne a implementação da literatura em sala de aula de língua inglesa, Mota (2018) reitera que trabalhar textos literários sob a perspectiva linguística não pode ser vista como uma prática dissociada, tendo em vista que há uma clara integração entre as duas áreas, que é a língua. Com isso, conseguiríamos trabalhar, de maneira geral, o uso de adjetivos antepostos aos substantivos (*e.g. blond hair, red dress*), verbos essenciais (*e.g. love, be, like, have*), pronomes, frisar os termos designados aos membros da família em Inglês, e ainda estudar critérios essenciais dos textos de cunho descritivo.

Posteriormente, as alunas já bem norteadas, conseguiram desenvolver a escrita de parágrafos descritivos individuais, constituindo o papel central no ensino sendo envolvidas ativamente em todo o processo, conforme estabelece Huba e Freed (2000) e Long (2015). A proposta era que elas escrevessem em língua portuguesa, e após o nosso feedback, elas passassem suas escritas para a língua inglesa com o auxílio de dicionários online e Google Tradutor, previamente apresentados em aulas anteriores. Após a escrita em língua inglesa, novamente fornecemos o feedback para corrigir possíveis

incoerências. Depois disso, solicitamos que elas mantivessem cada texto em seu caderno para aguardar o dia de produção do Scrapbook. A etapa posterior se refere à elaboração de uma das tarefas, o prefácio, cujo foi anexado na segunda página do Scrapbook, vindo logo em seguida da foto de capa⁶ e antes da página com a *Family tree*⁷.

O estudo sobre as características do Prefácio se fez, dessa vez, diretamente com a obra original e tradução de Britto, porém, sem intermédio de slides. Em seguida, exemplos de outros textos foram apresentados com foco único nas características: introdutória, informativa, elucidativa e concisa dos prefácios. Para informar, uma das aulas finais foi destinada para a finalização dos scrapbooks⁸, isto é, organização das escritas e colagem das fotografias; assim, os textos descritivos foram anexados aos Scrapbooks aliando-os individualmente às fotografias de oito membros da família de cada aluna, portanto, cada membro com um texto descritivo manuscrito referente a si. Os prefácios produzidos pelas alunas também foram manuscritos em seus Scrapbooks, pois o principal objetivo era executar a confecção de forma manual contemplando o *learning by doing* (aprender fazendo) prevista pelo *TBLT*. A autora Benson (2015) ratifica que a abordagem de tarefas promove o aprender fazendo, os alunos desenvolvem o idioma fazendo tarefas pedagógicas relevantes, envolventes e práticas que estimulam seu interesse mantendo a sua atenção na realização dessas atividades (BENSON, 2015, p. 2).

Em síntese, a experiência de trabalhar literatura com o público da terceira idade se apresentou de forma muito posi-

⁶ As fotos foram registradas com um fotógrafo profissional, em estúdio, através da parceria com o NUCOM (Núcleo de Comunicação) da UNEB IV e as impressões das atividades semanais através do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) da UNEB IV.

⁷ Árvore genealógica.

⁸ Os Scrapbooks foram confeccionados de maneira personalizada em uma gráfica, deixando no estúdio para escrita dos textos e colagem das fotografias.

tiva. Como defendido, trabalhar aspectos linguísticos através da literatura se torna mais efetivo que trabalhar essas noções de maneira descontextualizada. Essa prática favorece aos estudantes a oportunidade de expandir os horizontes, conhecer novas histórias e culturas, aprender novas palavras, experimentar outros sentimentos, e apreciar a interação social com outros aprendizes em sala de aula. A convivência e socialização compõem a parte mais agradável do processo de aprendizagem da língua inglesa.

V. Considerações finais

Este trabalho designou-se a relatar, em linhas gerais, a experiência enriquecedora de trabalhar Literatura, por meio do romance *Atonement* de Ian McEwan, com o público da Terceira Idade. O projeto “Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias-Fotografadas” marcou de maneira benfazeja a vida dessas professoras em formação que relatam. Em suma, os resultados alcançados demonstram que o uso de literatura no ensino de língua inglesa, se bem trabalhado, pode trazer efeitos significativos em relação às práticas discursivas, participação e comunicação do aprendiz, na manifestação de pensamento reflexivo, e por fim, aquisição de vocabulário. Nesse viés, as experiências de ensino-aprendizagem devem ser desenvolvidas de modo respeitoso, reflexivo e comunicativo prezando pela integração da pessoa idosa em sociedade (VITOR, BUENO; TREVISOL, 2022).

A utilização do *TBLT* nesta pesquisa empírica demonstrou que a abordagem é significativa para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (escrita, fala, compreensão oral e leitura) no contexto de ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira (EFL) apresentado. Os participantes do minicurso desenvolveram tarefas síncronas e assíncronas — proporcionando mais momentos para praticar a língua de maneira satisfatória. Ademais, essa implantação impactou

positivamente o desempenho dos alunos na realização das atividades propostas, pois impulsionou a motivação, interesse e a aquisição de vocabulário, tirando de cena concepções errôneas acerca da aprendizagem de Língua Inglesa na Terceira Idade.

Os participantes do projeto foram colocados como centro de todas as tarefas propostas, assumindo uma das características da abordagem de tarefas: o Learner-centered (HUBA; FREED, 2000 e LONG, 2015). Verifica-se o foco no aluno e no uso da língua para comunicação (ELLIS, 2003) além da relação das tarefas com o mundo real (SKEHAN, 1996; 2009 e LONG, 2015). O minicurso dispôs, ainda, do princípio de Scaffolding — andaime — que é destinado a fornecer feedback com foco no conteúdo (NUNAN, 2004; ELLIS, 2006). Por fim, o princípio da aprendizagem ativa proposto por Nunan (2004), que decorreu do uso ativo da língua que estavam aprendendo e a construção ativa do próprio conhecimento.

Outrossim, defende-se a respeito da importância dos cursos de extensão. Segundo Rocha e Corsino (2019, p. 17) os cursos de extensão exercem o papel de fortalecer a autonomia, a participação ativa na sociedade e a autoestima da pessoa longeva. Com a realização do trabalho exposto, notou-se o quanto a utilização da literatura por meio da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas é efetiva, interessante e necessária nas aulas de língua inglesa. Como defendido acima, as habilidades linguísticas e domínios linguísticos podem ser aprimorados através do estudo de textos literários (THALER, 2016), e assim, o aprendiz longevo poderá desenvolver suas aptidões de maneira imaginativa e não mecânica (TIBERIO, 2014).

Por fim, espera-se que este relato de experiência, apesar de breve, sirva como um ponto de partida e a força motriz para posteriores trabalhos. Assim sendo, é necessário mais

dedicação e empenho em realizar pesquisas em torno do ensino-aprendizagem de língua inglesa na terceira idade a partir de Literatura visando implicar em avanços na área. Possivelmente este trabalho se fará útil, primordialmente para professores de adultos da terceira idade, bem como professores em formação que atuam na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI); pesquisadores que manifestam interesse em investigar a utilização de literatura com a terceira idade, ou ainda o uso de literatura em língua inglesa com o mesmo público.

Referências

BENSON, Susan D. *Task-Based Language Teaching: An empirical study of task transfer*. Language Teaching Research, 2015, USA.

BIALYSTOK, E.; SULLIVAN, M. D. *Growing old with two languages: Effects of bilingualism on cognitive aging*. Amsterdam: John Benjamins. 2017. <https://doi.org/10.1075/sibil.53>.

BRASIL. Lei nº 10741 de 3 de outubro de 2003. *Dispõe sobre o Estatuto do Idoso*. Brasília, 2003.

CARDOSO, J. d. S.; RIBAS, A. K. D. A. G.; DA SILVA, K. C.; DE GOUVÊA; N. A. D.; & COSTA, S. C. d. S. *Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo*. Rio de Janeiro: Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações, 2012.

DE AZEVEDO, M. M. *Memória e esquecimento em reparação de Ian McEwan*. Signótica, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 165–178, 2011. DOI: 10.5216/sig.v23i1.16151. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/16151>. Acesso em: 10 out. 2022.

DIAS, Bruna C., TREVISOL, Juliane R. *A Abordagem baseada em Tarefas: Uma Análise da Prática de Ensino em um Contexto Brasileiro de EFL*. Não publicado. Jacobina, Universidade do Estado da Bahia, 2022.

DIAS, B. C.; OLIVEIRA, D. D.; TREVISOL, J. R. Planejando e Implementando Tarefas Pedagógicas para a Aula de Língua Estrangeira. In: Juliane Regina Trevisol; Ilauana Teles Silva. (Org.). *Fundamentos e Práticas no Ensino de Línguas*: volume II. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2020, v. 2, p. 14–26. 2020.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford. Oxford University Press. 2003.

FARIA, F. S. C.; MONTEIRO, S. H. C. Desafios na Terceira Idade: O Ensino de Língua Inglesa sob novas perspectivas. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil: *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 2007. 29-33 p. v. 9. ISBN 1984-5499.

FINARDI, K; PORCINO, M. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. Florianópolis: *Ilha do Desterro*, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287517914_Tecnologia_e_Metodologia_no_Ensino_de_Ingles_Impactos_da_Globalizacao_e_da_Internacionalizacao. Acesso em: 21 mai. 2022.

GONÇALVES, R. P. *Envelhecer bem: criando o cotidiano*. Rio de Janeiro: Aquariana, 2010.

HUBA, M. E.; FREED, J. E. Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Allyn & Bacon, 160 Gould St., Needham Heights, MA 02494, 2000.

KLIMOVA, B. Learning a foreign language: A review on recent findings about its effect on the enhancement of cognitive functions among healthy older individuals. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12: 1–7. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00305>.

KNIGHT, C.; KENNEDY, S. M.; HURFORD, J. *The Evolutionary Emergence of Language: Social Function and the Origins of Linguistic Form*. Cambridge University Press. The United States of America, 2000. p. 1-34. ISBN: 9780521786966.

LIMA, M. A. A Gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a UnATI/UERJ. In: VERAS, Renato. *Velhice numa perspectiva de futuro saudável*. Rio de Janeiro: UnATI-UERJ, 2001.

LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell, 2015.

MCEWAN, Ian. *Atonement*. New York: Anchor Books, 2001, p. 255.

MAGRIS, Claudio. *O romance é concebível sem o mundo moderno?*. Disponível em: <https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/claudio-magris.pdf>. 2009. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOTA, Fernanda. Literatura e (m) ensino de língua estrangeira. *Fólio-Revista de Letras*, v. 2, n. 1, 2010.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. © Cambridge University Press, New York, 2004.

- NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. In: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Inc. (TESOL), 1991.
- PUEBLA, C.; FIEVET, T.; TSOPANIDI, M.; CLAHSEN, H. *Mobile-assisted language learning in older adults: Chances and challenges*. Cambridge University Press. *ReCALL* (2022), 34: 2, 169–184. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000276>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/mobileassisted-language-learning-in-older-adults-chances-and-challenges/B1125FB682D760FAD71E560C63766846>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- PROVEDEL DIB, A.; SILVEIRA DA SILVA, A. MAY R. M. C. Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês entre alunos da terceira idade. *LínguaTec, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 60–79, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35819/linguatec.v7.n1.5770>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5770>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- RELVAS, M. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2005.
- ROCHA, A. L.; CORSINO, T. de S. Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: A oferta dos Cursos de Extensão Universitária no Brasil. *Linguagens & Cidadania, [S. l.]*, v. 21, 2020. DOI: 10.5902/1516849238284. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/38284>. Acesso em: 26 mai. 2022.
- SOUSA, T. da C. P. As manipulações narrativas em *Atonement* de Ian McEwan. *Porto das letras*, Vol. 02. 2016. As Narrativas Contemporâneas. Disponível em: [file:///C:/Users/Rafin/Downloads/2662-Texto%20do%20artigo-16715-1-10-20170228%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rafin/Downloads/2662-Texto%20do%20artigo-16715-1-10-20170228%20(1).pdf). Acesso em: 19 mai. 2022.
- THALER, E. *Teaching English Literature*. UTB, 2016.
- TREVISOL, J. R. Investigating L2 learners' oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 2019.
- TIBERIO, D. *A Literatura no Ensino de Língua Inglesa*. Monografia de especialização. João Pessoa, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

VITOR, A. C.; BUENO, R. R.; TREVISOL, J. R. Ensino de Língua Inglesa por aprendizes da Terceira Idade: Uma revisão de estudos científicos. 2022. Jacobina, Bahia. (não publicado).

VITOR, A. C.; DIAS, B. C. S. *Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Memórias Foto-grafadas*. Google, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/memoriasfoto-grafadas/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 21 mai. 2022.

WALDER, D. The genre approach. In: WALDER, Dennis. *The realist novel*. New York: Routledge/The Open University, 2005.

ZÚÑIGA, C. E. Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. Profile Issues in Teachers' Professional Development, vol 18, no. 2, 2016.

[Recebido em 30 maio 2022 — Aceito: 10 out. 2022]

DA UNIVERSIDADE PARA SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIO DE LICENCIATURA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Darlene Gomes Lordelo Jesus¹

Resumo: Este artigo apresenta uma defesa ao laboratório de licenciatura a partir de experiências durante o tiorcínio do mestrado com o ensino e aprendizado de línguas através do texto literário e do uso da tecnologia em grupos de pesquisa/ trabalho. Para melhor apresentar esse texto, este foi estruturado em tópicos, dentre eles estão: I. A necessidade de busca pelo conhecimento, tanto por uma questão pessoal quanto profissional por meio de uma metodologia autobiográfica por entender que a identidade individual e profissional se faz pela interação social; II. A precarização da educação citada por Nóvoa (2017), reforçando a busca por parceria entre universidade e escola básica enquanto medida para minimizar esse processo; III. A defesa ao estreitamento da distância entre teoria-universidade e prática-escola a partir do espaço híbrido, chamado por Nóvoa (2017) de Laboratório de Licenciatura; IV. Em metodologia autobiográfica para pesquisa em educação, examino as razões da escolha da pesquisa autobiográfica. V. Por fim, no levantamento de dados, apresento o Laboratório de licenciatura no contexto da pandemia da Covid-19, contextualizando com o ensino remoto e a codocência, além de abordar o itinerário entre UNEB e a sala de aula da escola pública. Nas considerações finais, enfatizo que o processo de profissionalização docente deve ser uma constante na práxis docente.

Palavras-Chave: Profissionalização docente. Ensino de línguas. Codocência. Laboratório de Licenciatura.

¹ Mestranda em Crítica Cultural (UNEB). Professora de Língua Estrangeira da rede estadual de ensino da Bahia desde 2013. Endereço eletrônico: darlin-prof@gmail.com.

FROM THE CLASSROOM IN BASIC EDUCATION: A DEFENSE TO THE LICENTIATE LABORATORY FOR LANGUAGE TEACHING

Abstract: This article presents a defense to the licensure laboratory based on experiences during the master's course with the teaching and learning of languages through the literary text and the use of technology in research/work groups. The article is structured in following topics: I. The autobiographical methodology as way to understand that individual and professional identity is made through social interaction; II. The reinforce of finding ways for a partnership between university and elementary school as a measure to minimize this process; III. Ways to overcome and narrowing of the distance between theory-university and practice-school from the hybrid space, called by Nóvoa (2017) as Licensure Laboratory; IV. The reasons and benefits for choosing autobiographical research. V. The report on a personal experience about the Licentiate Laboratory in the context of the Covid-19 pandemic, contextualized with remote teaching and co-teaching, and addressing the itinerary between UNEB and the public-school classroom. In the final considerations, I emphasize that the process of teacher professionalization must be a constant in teaching practice.

Keywords: Teacher professionalization. Language teaching. Co-teaching. Licentiate Laboratory.

Introdução — o contexto da pesquisa

O ensino de Línguas na educação básica reúne diversos questionamentos, diferentemente, de outros componentes curriculares como de exatas e ciências naturais, por exemplo, todos têm um certo entendimento acerca do conteúdo abordado. Mas, nas aulas de Línguas, os estudantes, assim como

a família e a comunidade, projetam expectativas sobre a proficiência a ser alcançada, muitos confundem os objetivos da escola regular com os dos cursos Livres de Línguas. Estes não precisam seguir nenhuma normatização legal como os orientadores curriculares, e o seu público-alvo é restrito a uma parcela da sociedade com interesses específicos. Além dessa incongruência de objetivos entre a escola regular e o ensino de Línguas, outra divergência está na profissionalização docente oferecida pela instituição formadora, ou seja, nas universidades de Licenciatura em Línguas. Os estudos de António Nóvoa (2017) retratam fragilidades no sistema educacional e critica a supervalorização da produção acadêmica em detrimento a profissionalização docente. As autoras Finardi e Dalvi (2012) relatam em seus estudos a insegurança do egressos nos cursos de licenciatura, isso porque a estruturação dos cursos de graduação privilegiam a leitura, análise e produção textual centrados na teoria, relegando à prática pedagógica uma carga horária ínfima, normalmente, nos últimos semestres e concomitantes à produção do TCC. E, esse profissional com deficiências na formação irá lecionar para alunos que posteriormente irá ingressar na graduação com lacunas e, assim, forma-se um ciclo de fragilidade docente, discente e formativo. E, justamente, com essa sensação de deslocamento do lugar que me caberia enquanto docente no ensino de Línguas na escola regular, apresento o itinerário árduo que percorri na busca por profissionalização docente, descreverei e analisarei as experiências que me permitiram quebrar esse ciclo de desvalorização profissional e criar um caminho personalizado para minha práxis pedagógica.

Sabemos tudo mesmo? Em que esse artigo pode colaborar?

O conhecimento amplia as possibilidades do indivíduo diante de uma sociedade contemporânea competitiva e fragmentada, e para conquistar oportunidades de trabalho,

estudo e melhorar sua condição de vida o sujeito passa por formação moral pela interação com os familiares e segue para escola para compreender conceitos e desenvolver suas habilidades fundamentada na educação formal, isto possibilita a inserção no mercado de trabalho e lá reestrutura sua imagem pessoal a partir de sua relação com o grupo de trabalho impactando diretamente na sua identidade. Portanto, a autoimagem do docente reflete a sua relação com a práxis, logo, a insegurança do fazer docente gera uma baixa autoestima do docente. Esse mal estar pode acompanhar por toda a sua vida profissional, ou, ser reconstruída a cada formação, na qual, esta possa reavaliar suas práticas e sua satisfação enquanto profissional. Pereira (2015) indica a metodologia narrativa autobiográfica como possibilidade de reconstrução da imagem pessoal e social do docente refletindo diretamente na autoestima. Mas, a formação continuada nem sempre atende as necessidades de profissionalização, pois na especialização o indivíduo pode ser levado a permanecer no campo da teoria, ou, com muito custo, encontrar viés prático. Nóvoa (2017) defende o estreitamento entre teoria e prática, porém as ações ainda são tímidas, as universidades vêm demonstrando uma mudança de paradigma permitindo que a teoria venha amparar a prática e vice-versa. E, este estreitamento entre teoria à prática terá um demonstrativo a partir da pesquisa que realizei durante o mestrado e que mudou minha práxis docente e, de certa forma, minha identidade pessoal e profissional.

Qual problemática conduziu esta pesquisa?

Nóvoa (2017) relata um sistema de precarização da educação, seria um desmonte da estrutura educacional desde a base física da escola, às leis que orientam o currículo à instituição formadora de docentes. Neste ciclo, a universidade lança no mercado de trabalho docentes despreparados para o fazer pedagógico, a escola regular recebe este

profissional que oferece um serviço limitado porque não houve formação suficiente na faculdade, alguns seguem a vida acadêmica e reproduzem o padrão a que fora submetido. O docente passa toda sua vida profissional com baixa auto-estima e a sociedade reforça o estigma ao desvalorizar seus serviços. Ainda nessa lógica de precarização, os deputados que deveriam elaborar leis que estruturam uma formação mais prática da licenciatura não se interessam tanto por essa não demonstrar ser prioridade da nossa sociedade com baixa consciência cidadã. Parece que a escola é uma arma perigosa para emancipação do povo, o que resultaria numa participação mais atuante da sociedade na política. Essas mudanças de paradigma levam tempo, mas pode acontecer. Nóvoa, cita, especificamente, questões políticas e interesse dos departamentos das universidades em deixar o academicismo para propiciar pesquisas que aproximem a teoria à prática e que ambas se complementem sem sentido de hierarquia e, sim, de simbiose. E, nessa perspectiva, de integração entre universidade e educação básica a pesquisa se desenvolveu, lá seguimos a orientação de estabelecer laboratórios de licenciatura num espaço híbrido com fluxo entre teoria e prática para fomentar a profissionalização docente, como defende Nóvoa (2017). Esse termo era incomum nas discussões as quais me envolvia, queria que alguém me dissesse como ser uma boa professora de inglês se o que eu havia aprendido não correspondia às necessidades dos meus alunos, parece simples, mas passei anos procurando respostas até encontrá-las, mesmo que isso representasse colocar o dedo numa ferida muito dolorosa, eu me sentia fracassada.

Quais são os objetivos deste artigo?

O objetivo geral é debater e retratar possibilidades de estreitamento da teoria com a prática a partir do laboratório de licenciatura, enquanto espaço profissionalização docente, a partir de uma experiência exitosa. Os objetivos específicos

são: 1. defender o laboratório de licenciatura enquanto espaço de profissionalização docente e 2. apresentar a pesquisa em educação a partir da metodologia da narrativa autobiográfica para fortalecer a identidade docente.

Por que metodologia autobiográfica para pesquisa em educação?

A metodologia dessa pesquisa é de narrativa autobiográfica, nela a subjetividade e identidade do pesquisador é o foco do processo, isso porque, são suas convicções, ou falta destas, que o leva para a pesquisa a partir de um problema comum ao cotidiano do fazer pedagógico que, por analogia, pode oferecer recursos para outros que passam por situação semelhante. Segundo Pereira (2015) os estudos voltados para educação passaram a considerar o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva do que se sabe sobre si e sobre o seu fazer, sua práxis. E, essa ação sobre si redimensiona o conhecimento do seu fazer e ser. Para Bragança (2011) e Josso (2002) as memórias narrativas redefinem o ser e o saber, nelas o conhecimento pessoal dialoga com o coletivo e produzem uma nova imagem do indivíduo. Essa busca pela transformação do ser ao se reelaborar a partir de suas narrativas de vida provoca profunda identificação com o modo no qual pretendo proceder na pesquisa. Pretendo, como defende Pollak (1992), apud Bragança (2011), estabelecer relações entre as memórias e a identidade social. Conforme defendem as autoras, a identidade se consolida numa busca constante e infinita. E só se reelabora na interação social, eu e meus pares.

Levantamento de Dados

Sessão I: o Laboratório de licenciatura no contexto da pandemia da Covid-19/Laboratório I

Neste artigo, discute-se o conceito de laboratório de línguas enquanto espaço híbrido constituído tanto por rami-

ficações e sujeitos das universidades quanto por da educação básica, conforme Nóvoa (2017). O conceito de Laboratório de Licenciatura foi extraído dos estudos de Nóvoa (2017) que utiliza este para nomear um ambiente híbrido formatado a partir das contribuições entre membros da universidade e da escola regular.

Para que ambas as vertentes possam se reestruturar e reforçar suas bases a partir desse diálogo equânime e profícuo a fim de produzir ações efetivas de estreitamento entre teoria-universidade e prática-escola regular. Sabendo disso, o grupo de professores da Uneb Jacobina, que será descrito mais à frente, decidiu incorporar em seus planejamentos grupos híbridos.

Estes seriam compostos por professores-formadores da Universidade do Estado da Bahia, alunos da graduação, da pós-graduação e egressos que estivessem atuando na educação básica para participar de um grupo e aplicar em sua turma atividades pedagógicas produzidas em parceria com outros docentes e seus aprendizes. A finalidade deste é aproximar a teoria aprendida na graduação com as atividades desenvolvidas pelo professor regente em suas turmas desenvolvidas, aplicadas e repensadas em conjunto com os professores-formadores da UNEB.

A minha primeira experiência com o laboratório de licenciatura aconteceu durante o cumprimento do Tirocínio durante a pandemia provocada pelo covid 19. Por ocasião, participei, por convite de meu orientador, do Grupo de Trabalho “Panorama da Literatura” estruturado e idealizado por três professores titulares do curso de graduação em Língua Estrangeira, no campus da Uneb Jacobina. Nesta ocasião, precisei assumir a regência da turma do III semestre sob a orientação do professor titular e meu orientador.

Nesta etapa, estava diante de um quadro de ensino atípico por conta da pandemia, as aulas aconteceriam atra-

vés do recurso tecnológico, visto que as aulas presenciais estavam suspensas. Nesse novo arranjo educacional algumas possibilidades reluziam em meio a escuridão da pandemia. Usar tecnologia não era uma escolha, e sim, uma necessidade. No tirocínio, notei que, além da questão tecnológica a virtual, havia ali uma formatação pedagógica diferenciada de tudo que já tinha visto, estava diante de uma rede de apoio com intervenção pedagógica, apoio emocional, suporte operacional e tecnológico, e tudo isso organizado dentro de uma referência teórica, fiquei impressionada.

Porém, tinha certeza que aquele formato só seria possível dentro da universidade e, nunca numa escola regular. Eu estava errada, isso porque apliquei um formato semelhante nas minhas turmas de ensino médio. Voltando ao Tirocínio, lembro-me que fiquei apavorada em dar aulas na graduação, usando a tecnologia sem ter domínio desta, naquele momento eu só pensava em desistir. Não sabia usar a interface do *Google Classroom*, mas havia duas alunas do VI semestre encarregadas disso, elas representavam um suporte técnico voltado para docência, a comunicação com elas não foi algo simples. Naturalmente, nem todos os colegas de trabalho terão afinidades conosco.

Havia ainda um planejamento super organizado, com planos de ensino, ementa, itinerários e trilhas pedagógicas e cronograma com todas as datas, conteúdos, avaliações, referências, materiais pedagógicos, diário de leitura, sugestões de atividades obrigatórias e optativas. Fiquei surpresa com tanta organização. Foi uma experiência transformadora, eu acreditava que jamais conseguiria reproduzir algo assim, mesmo que em proporções reduzidas.

Entendi que a rede de apoio pedagógico extrapola o profissional, se for necessário. Notei o quanto o diálogo é importante mesmo com possíveis divergências. Outro fator preponderante é que o grupo tenha, de forma clara e defini-

da, a função do coordenador do grupo, pois este fará, com auxílio dos demais participantes, a intervenção pedagógica.

Nesta função, haviam dois professores responsáveis. Isso porque, a cada final de módulo, eram três, havia uma reunião para avaliar o planejado e reavaliar as avaliações, numa atividade para recuperar aprendizagem. Sendo sincera, pela primeira vez notei a importância de planejar, aplicar e reavaliar a prática docente.

O que mais chamou minha atenção neste processo foi entender o poder de instrumentalização como ferramenta pedagógica empregada em aplicativos tecnológicos com a plataforma *Classroom*, lá tinha toda a programação da disciplina com datas e atividades, sendo que a cada quinze dias a equipe de professores e alunos se reunia para avaliar as aulas e propor sugestões para superar os entraves.

Depois entendi que o conceito de instrumentalização caberia a atividade objetivas, e não para contemplar a subjetividade que o ensino aprendizagem de línguas, o melhor termo é profissionalização docente, como indica Nóvoa (2017), pois não reproduzimos instruções, nem modelos, ao contrário, produzimos com base em objetivos pedagógicos e reconstruímos para atender as especificidades do grupo ou da turma.

Ao finalizar o tirocínio, eu me senti feliz, porém exausta, e precisava escrever o relatório, percebi que grande parte do texto já havia sido escrito em grupo eu só percebi ao visitá-lo o quanto leve pode ser trabalhar em conjunto. Depois dessa etapa, já no segundo semestre em 2021.2, recebi um convite que me deixou muito feliz, porém com medo de não atender às expectativas, mas lembrei de como funciona a docência e ganhei segurança para participar do GT com grupo da turma do segundo semestre de curso de Língua Estrangeira da UNEB no Campus de Jacobina.

Esse grupo de trabalho transformou o meu olhar sobre a relação entre Língua, Literatura e Práticas pedagógicas, mas, não irei detalhar o desenho pedagógico deste. Pois, o farei na análise do segundo grupo de trabalho, correspondendo ao Laboratório de Licenciatura II. Inclusive, minha pesquisa muda um pouco o foco e segue no sentido de analisar o Laboratório de Licenciatura e seu potencial de aproximar a Universidade da escola e o modo de produção do professor-leitor-formador neste ambiente.

Sessão II: Percorrendo o caminho entre a UNEB e a sala de aula da escola pública/ Laboratório II

O convite para participar do grupo de Práticas Pedagógicas representou outra oportunidade de vivenciar a profissionalização docente através do Laboratório de Licenciatura. Este formato de espaço híbrido deu-se por meio da composição dos membros, dentre eles: professores-formadores da universidade, professores regentes na educação básica, alunos de licenciatura e turmas de ensino médio.

O foco está na formação docente de forma cíclica na qual educação superior e básica caminham juntos em suas potencialidades (re) construtivas. Este laboratório esteve configurado no grupo de trabalho por apresentar uma estrutura pedagógica hierárquica com papéis e funções definidas com foco na profissionalização docente.

A intervenção pedagógica, foi gerida pela equipe de professores-formadores com o objetivo de aproximar o aluno-professor do fazer docente num ambiente real de aprendizagem, ou seja, numa sala de aula, sob regência do professor titular na educação básica assumindo protagonismo em dado momento, mas sob coordenação.

A estrutura do grupo de trabalho seguia a seguinte organização:

- I. Na sala de aula da graduação o professor titular apresentou a proposta pedagógica para o primeiro módulo do semestre, neste o discente deveria desenvolver um projeto de curso de extensão numa turma da educação básica a partir das necessidades dessa comunidade;
- II. Este projeto deveria ser planejado, aplicado e avaliado dentro do grupo;
- III. Foram disponibilizadas as turmas dos professores parceiros para que juntos elaborassem esse projeto que melhor atendesse às necessidades da comunidade escolar daquele local.

Dentre os professores parceiros, muitos deles egressos da graduação ou da pós ou vinculados ao curso de mestrado, como era a minha situação. Participar deste segundo grupo de trabalho levou-me a pesquisar mais sobre a profissionalização docente presente nos laboratórios de licenciatura e este tornou-se o meu objeto de pesquisa.

Todas as vivências transformavam-se em experiências e ao mesmo tempo em dados a serem analisados. O primeiro dado levantado foi o letramento digital, visto que este formato de trabalho em grupo só foi possível pelo viés virtual devido a distância entre os envolvidos.

Logo, a democratização dos *smartphones* foi decisiva para o desenvolvimento das atividades. Isso faz alusão à inclusão digital a partir do letramento. Essa inclusão digital aconteceu paulatinamente e a cada necessidade buscava-se um tutorial ou um colega para ajudar até que o uso se tornasse habitual.

Simple, não é. Porém, é possível. Digo, por mim mesma, que tinha muita dificuldade com tecnologia e fui criando familiaridade com o uso constante e gradual. Isso também, porque não havia outro meio, diante da pandemia e da distância física, avancei na tecnologia e, esta se tornou

comum, até porque, o pedagógico ganha espaço no ambiente virtual, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 — Interface do padlet



Fonte: Autoria própria Interface do padlet

Tomei conhecimento dessa plataforma “*padlet.com*” no GT e fiquei impressionada com a gama de possibilidades. Fiquei com a sensação de estar atrasada diante dos recursos tecnológicos. A primeira impressão diante do recurso tecnológico é de estranhamento, mas esse conhecimento digital sobre a ferramenta se deu no uso, explorando as necessidades. Produzir, elaborar e analisar o que não deu certo, entender e refazer.

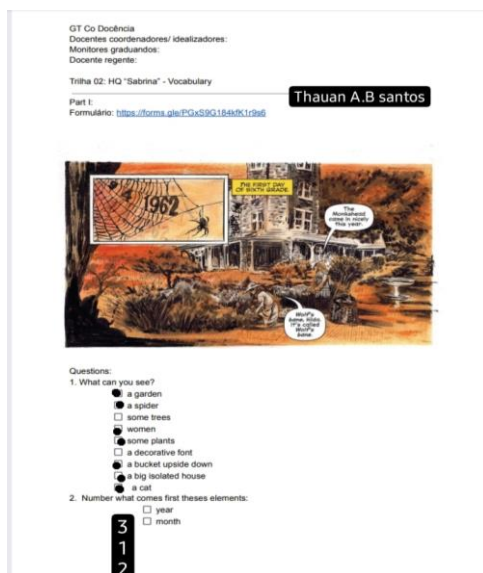
Esse foi meu principal aprendizado. Mas, eu não estava sozinha. Por isso esse artigo defende a profissionalização docente a partir da inserção em um grupo itinerante sob supervisão de determinado professor-formador que acolhe e reconhece a legitimidade do professor-titular da educação básica para trazer o que é exequível na prática docente, e dar ao aluno da graduação um crescente protagonismo no fazer docente.

Essa equipe precisa estar afinada para que haja, realmente, um diálogo e ações efetivas no estreitamento da distância entre a universidade-teoria e a escola-prática. Na imagem da figura 1 podemos ver essa construção em muitas

mãos. Primeiramente, fizemos o projeto sobre narrativas góticas, como vimos na interface do *Padlet*, lá anexamos o link para o Google Docs e juntos decidimos como trabalhar o texto, na intervenção pedagógica fomos orientados para explorar o vocabulário.

E, os estudantes do ensino médio teriam que responder e devolver, assim o fizeram adicionando respostas e os nomes. Alguns alunos fizeram cópias e editaram, outros printaram a tela adicionaram informações. Percebi que os estudantes do médio têm muita facilidade com tecnologia e, na sala de aula, muitas vezes ajudaram com os recursos.

Figura 2



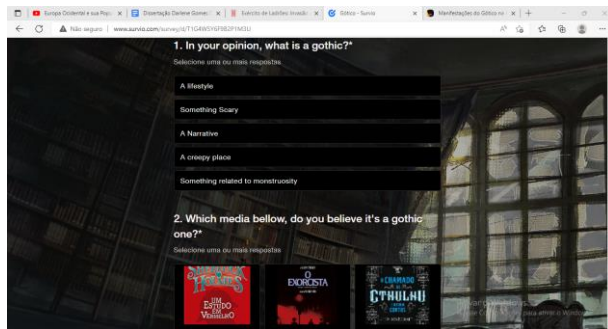
Fonte autoria própria na interface do Google docs.

O grupo de trabalho reunia-se semanalmente e a cada quinze dias apresentamos o desenvolvimento do projeto. Periodicamente, a cada quinzena, nos reunimos virtualmente

para apresentar as etapas do projeto. A intervenção pedagógica me ensinou muito, pois a opinião de um profissional engajado no processo e com larga experiência tem bastante a acrescentar. Percebi isso no projeto, pois, estava trazendo estagiários para a minha turma que realmente trabalhavam juntos. Alguns se destacaram e outros preferiram assumir a posição de vítima diante da tecnologia, mas nada atrapalhou o desenvolvimento do projeto.

Abaixo veremos o questionário sobre a narrativa gótica, em língua inglesa, na Figura 3, notem que os recursos imagéticos auxiliam na leitura da questão. Não sei você, caro leitor e colega de profissão, mas eu nunca havia acompanhado a produção de um durante minha graduação nem mesmo nos demais. Isso me deu autonomia para construir outros e trazer para minha práxis.

Figura 3 — Questionário



Fonte: Autoria própria Interface do Padlet.

Apesar de ser, neste momento, o único caminho possível, a tecnologia tem-se apresentado como um manancial criativo por incorporar imagens com qualidade, e diversos recursos conectados entre si, como questionário, texto, imagens, links e outros.

Considerações parciais

Na profissionalização docente a reconstrução faz parte do fazer pedagógico como vimos tanto no Laboratório de Licenciatura I e no II, neles identifiquei nos grupos de trabalho o espaço equivalente aos laboratórios pelas suas características prática e formativa. Neste ambiente é oferecido ao estudante de graduação a oportunidade de participação gradual nas aulas, ao professor regente é garantido o suporte pedagógico para as suas necessidades e, por fim, ao professor-formador é dada a possibilidade de analisar as teorias debatidas nas universidades e realizadas em sala de aula na educação básica.

Durante o tirocínio notei uma abordagem pedagógica de codocência coincidindo com o que buscava, percebi que o texto literário poderia ser a base da aula, e os teóricos iriam corroborar com a análise deste, a multimodalidade também se fez presente nessa percepção educativa. Acredito que a grande novidade é o fato de trazer para o estágio a intervenção pedagógica em formato colaborativo.

Para António Nóvoa (2017), firmar a profissão docente e o local do professor significa reforçar o fazer pedagógico, inclusive, é importante estabelecer laboratórios de licenciatura enquanto local híbrido constituído por uma parceria entre a Universidade e a Escola Básica para que se aprenda a prática laborativa dentro do ambiente escolar e amparado pelos referenciais teóricos conforme pude constatar nas atividades de codocência.

Pude notar que a realização do tirocínio em meio a uma pandemia ampliou as possibilidades deste, isso porque, em caráter presencial, seria impossível participar do GT em Jacobina, cidade a cerca de 300 Km de distância de Catu, município no qual resido e trabalho 40 horas semanais. Outro

ganho foi a oportunidade de desenvolver o letramento digital, visto que as plataformas disponibilizadas para educação no Google permitem inovações multimídias para enriquecer a prática pedagógica.

Durante o curso de mestrado, fui apresentada a teóricos que ampliaram muito a minha visão sobre conhecimento, mas ainda estávamos no campo da teoria. Havia uma grande necessidade em formação em práticas pedagógicas para o fazer docente e, assim, atingir a tranquilidade de desenvolver um processo de ensino aprendizagem de qualidade.

Nessa busca, depois de cumprir as disciplinas, encontrei na experiência proposta pelo tirocínio no mestrado uma dimensão de prática que trazia sentido ao que eu almejava encontrar na minha formação, a experiência de codocência com os professores parceiros.

Sendo este um espaço de cocriação da prática pedagógica articulando os eixos de Língua, Literatura e Ensino. Neste grupo de trabalho, há uma espécie de força tarefa contra a precarização da profissão docente. Então, o foco está no potencial da codocência para oferecer qualidade e profissionalização da na licenciatura. O objetivo geral é investigar a codocência enquanto espaço de profissionalização docente.

Sendo que este laboratório de Licenciatura ocorreu, especificamente, voltado para o ensino de línguas. Sempre me perguntei o que ensinar e alguns autores oferecem essa resposta como, por exemplo, Leffa (2016) que defende a presença de um interlocutor para dar sentido às práticas sociocomunicativas em LI utilizando-se das mídias sociais virtuais.

Então, o GT seguiu os passos de Leffa (2016), visto que a tecnologia mediou e possibilitou dar ao aluno interlocutores para ressignificar as habilidades e competências desenvolvidas nas atividades com foco no texto literário, mas também na interação.

Este autor, em seus estudos, acende uma luz para direcionar outros professores de Inglês. A tecnologia é a ferramenta basilar e o letramento digital fundamental para esta abordagem. Vilson Leffa retrata a necessidade de oferecer ao emissor um receptor para mensagem codificada em Língua Inglesa. Assim, o aprendizado me LI passa a fazer sentido para o estudante.

As atividades apresentadas nas figuras acima foram produzidas em conjunto com profissionais e estagiários da área. E, neste formato, a função do estagiário é preservada. Pois, o aluno da graduação vai assumindo protagonismo diante da turma, mas sob mediação do regente. A autonomia no fazer docente vai se construindo. Há ganhos tanto para o aluno-professor quanto para o professor regente pela atividade em conjunto.

Esse trabalho diário do professor precisa deixar o isolamento pedagógico para um coletivo produtivo, no qual, uns inspiram aos outros. Ou que, o docente se permita ser assessorado por seus pares em trocas de conhecimento em práticas. Já que, como Nóvoa (2017) indica, a formação de professores tem fragilidades pela própria composição dos cursos de licenciatura, deve-se criar ramificação de profissionalização docente para oferecer suporte ao docente na Educação Básica.

Essa ideia parece muito óbvia, mas esbarra em questões diversas como, a falta de tempo, de espaço físico, de aparato tecnológico, de tolerância interpessoal, de crenças limitantes, do sistema de precarização da educação. São muitos os entraves, porém, é uma questão de decisão, de dar o primeiro passo, de buscar parceiros, de acreditar.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Revista Educação*: Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ ago. 2011.

FINARD, K; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre Teoria-prática e Universidade-escola no ensino de Línguas e na formação de professores. *Revista Intersecções*, Edição 8 - Ano 5 - número 2 - 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Tema destaque — Didática e formação de professores. *Cad. Pesqui.* 47 (166). Oct-Dec 2017

PEREIRA A.S.; MOTA, K.M.S. "Espaços biográficos": o lugar das memórias autobiográficas. In: PEREIRA, A.S. (Org.). *Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas*. Curitiba: CRV, 2015, p. 105-117.

[Recebido em: 30 maio 2022 — Aceito em: 16 out. 2022]

RESENHA

ENSINANDO LITERATURA: A SALA DE AULA COMO ACONTECIMENTO

Paulo Henrique Raulino dos Santos¹
Charles Albuquerque Ponte²

CECHINEL, André; DURÃO, Fábio Akcelrud. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

Ensinando Literatura: A sala de aula como acontecimento, novo livro de André Cechinel, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), e Fábio Akcelrud Durão, professor Livre-Docente do Departamento de Teoria Literária da Unicamp, se propõe a tarefa de “[...] traduzir para o ensino uma visão da literatura calcada em uma objetividade enfática”. Questionando a aceitação das obras literárias como sagradas ou instrumentos civilizatórios, eles defendem que o *status* de literário não deve ser um predicado, mas algo que surge somente após a exploração da produtividade interna do texto a partir da interpretação e da elaboração. Nos capítulos iniciais, intitulados “Explorando uma concepção de literatura” e “Uma ideia de aula”, Cechinel e Durão apontam para a necessidade de elaboração de um conceito forte de literatura como elemento organizador da aula. Tradicionalmente, haveria três tipos concorrentes de aula de literatura: 1) a *aula escrita* (o professor controla o que é dito a partir de elaboração prévia, cabendo aos alunos apenas uma escuta atenta do conteúdo); 2) a *aula conversa* (cria-se a sensação de que os alunos são agentes ativos em sala,

¹ Professor do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da referida instituição. Endereço eletrônico: paulohraulinos@gmail.com.

² Professor do Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, e do Programa de Pós-graduação em Letras da referida instituição. Endereço eletrônico: charlesponte@uern.br.

mas não há garantias da participação de todos ou de que a discordância de ideias não gere entraves no conteúdo), e, por fim, 3) *a aula como primazia da fala orgânica* (o controle é novamente do professor, mas não há a rigidez de um roteiro previamente elaborado). Cada uma delas carregaria empecilhos amenizados somente pela constatação de que o texto não é um artefato de interpretação única, cabendo ao professor organizar a aula menos a partir de propostas metodológicas do que tomando-a como propícia para destacar o caráter processual da interpretação literária. Para tanto, o procedimento inicial dos autores seria a prática do *enquadramento* da obra como ponto de partida. Os livros didáticos, por exemplo, ignoram as características de organismo vivo do texto, um objeto histórico e socialmente variável, escolhendo tratá-lo como um conteúdo comum. O enquadramento, contrariamente, busca localizar no artefato o seu componente mais saliente (a ponta de fio, como os autores nomeiam) para a partir dele desenvolver um processo analítico de crescente complexidade com o auxílio do *close reading*, ou leitura atenta. Uma vez que elementos externos ao texto devem ser utilizados somente como potencializados da produtividade que já é intrínseca a ele, depende do sucesso dessa aplicação a legitimação da crítica literária. Em “Discutindo a bibliografia da área”, terceiro capítulo, são revisadas pesquisas, documentos e livros que refletem ou guiam o ensino de literatura. Em maior ou menor grau, todos têm em comum o fato de dispensarem a elaboração de um conceito forte de literatura, limitando-se ao desenvolvimento de reflexões pedagógicas ou curriculares que, em sua maioria, fletam com perspectivas neoliberais do ensino sobre o pretexto de combater tradições opressoras e instituições elitistas. Mesmo os documentos oficiais responsáveis por guiar a educação do país (BNCC e PCNEM, por exemplo) apontam para a mesma desintegração da área ao posicionarem a literatura no campo amplo dos estudos de mídia, considerando o seu estudo apenas um outro meio de desenvolvimento de com-

petências e habilidades instrumentais. O quarto capítulo, “Práticas de leitura”, sustenta que todo sistema que se propõe fechado ou reprodutível torna-se um elemento indesejado no processo formativo. Especificamente sobre o ensino de literatura, os autores afirmam não ser possível oferecer uma metodologia de entrada que simultaneamente não danifique a própria experiência com o texto. Para eles é mais produtivo apresentar uma alternativa prática a partir da análise de três obras literárias (“A cavalgada”, de Raimundo Correia; *A mulher sem pecado*, de Nelson Rodrigues e “Os três nomes de Godofredo”, de Murilo Rubião) de modo a evidenciar os elementos do trato com o texto, e não etapas metodológicas que organizariam a aula enquanto um objeto estanque. Por fim, em “À guisa de conclusão”, Cechinel e Durão reafirmam a posição inicial de não aceitarem o trato da literatura como dotada de uma substância própria e imutável, ao mesmo tempo em que buscam não relativizar o objeto em favor de uma pluralidade irrefletida — perigosa por arriscar tornar a área dos estudos literários frágil ou pouco conceitual. Ainda que aceitem que ela possa oferecer diferentes tipos de formação, preferem vinculá-la à intransitividade como meio de assegurar uma dimensão não instrumentalizada, identificando as propostas feitas como mecanismos úteis para remover empecilhos do processo educacional. Mais do que pensar meios eficazes de ensino de literatura, seria necessário reafirmar o lugar central da própria leitura do texto literário em sala de aula. O livro ainda oferece como apêndice a palestra “Sobre a irrelevância da literatura hoje”, proferida por Fábio Durão em 2004 no *Colóquio Filosofia, Arte e Educação* na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara. Partindo da hipótese de que o conceito de formação (*Bildung*) não é mais possível na atualidade, Durão argumenta que a literatura se encontraria igualmente inutilizada por uma sociedade organizada a partir do predomínio da vida administrada. Já não haveria relevância moral, social,

cultural, econômica ou formativa para o texto literário, substituído, em grande parte, pelas novas mídias de comunicação de massa e pelas áreas especializadas. Essa situação, todavia, não se converteria em demérito para a área, mas a posicionaria como um lugar de resistência em uma sociedade que valoriza somente a utilidade. *Ensinando Literatura: A sala de aula como acontecimento* abre uma discussão atual e necessária para a área dos estudos literários ao propor a literatura em sua intransitividade como um instrumento de resistência ao toque alienante da sociedade contemporânea. É verdade que a proposta também transparece elementos de uma concepção utópica da aula de literatura, deixando intocadas limitações formais e humanas que impossibilitam uma efetivação integral do que é apresentado — salas superlotadas de alunos pouco motivados a enfrentar um tão trato rigoroso com texto; cobranças institucionais e sociais pelo cumprimento de um *currículo* engessado, ou mesmo o próprio professor, com carga horária limitada, baixa formação continuada e pouco incentivo de carreira. Ainda assim, os autores evidenciam uma visão que vai além da aula de literatura, oferecendo a possibilidade de repensarmos a própria sala de aula como prática educativa a partir do acontecimento, quando alunos e professores deixam de ser coadjuvantes de um roteiro para se tornarem exploradores do conhecimento.

[Recebido em: 31 maio 2022 — Aceito em: 20 out. 2022]

RESENHA

ENSINANDO COMUNIDADE: UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Jeniffer Geraldine Pinho Santos¹

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

Nascida Gloria Jean Watkins, em 1952, nos Estados Unidos, bell hooks foi uma importante teórica feminista afro-americana que levantou as bandeiras do amor e da educação como prática da liberdade. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021) faz parte da Trilogia do ensino, composta também pelas obras *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2013) e *Ensinando pensando crítico: sabedoria prática* (2020).

No livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, a autora utiliza a própria trajetória como estudante e educadora para mostrar a importância de construir uma comunidade, em qualquer espaço educativo — a sala de aula convencional, a família, “o mundo como sala de aula”, que valorize a autonomia e autoestima dos jovens. Para tanto, a autora acredita na prática do diálogo crítico, no feminismo e em práticas antirracistas. A obra traz 16 ensinamentos sobre comunidade e pedagogia da esperança, sempre dialogando com outros educadores, psicólogos, intelectuais, mulheres brancas e homens brancos considerados por bell como aliados, alguns dos seus estudantes e sua própria família.

Em o “desejo de aprender: o mundo como sala de aula”, primeiro ensinamento, a autora comenta sobre a necessidade de uma revolução pedagógica em sala de aula que exponha como o sistema institucionalizado de dominação

¹ Mestra em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, jornalista, professora e pesquisadora. Endereço eletrônico: jeniffergps@gmail.com.

(raça, sexo, imperialismo nacionalista) reforça os valores dominadores e doutrina a mente de alunas e alunos. Um ponto de partida da revolução é a crítica ao material utilizado em sala de aula. Em seguida, o comprometimento em utilizar outras narrativas para desmontar o discurso da universalidade branca e colocar em sala de aula narrativas contra-hegemônicas. Um movimento de descolonização dos modos de pensar reforçado principalmente pelos estudos negros e estudos feministas.

Neste primeiro capítulo/ensinamento, bell relembra a importância das acadêmicas feministas que desafiaram o currículo e a metodologia de ensino patriarcais para criar um espaço de formação progressista e mais atrativo nas universidades norte-americanas. A autora também expõe as tensões encontradas durante o percurso, como os embates com alguns professores brancos e professoras brancas e a manipulação da grande mídia conservadora. hooks, ao longo de toda a sua produção intelectual, criticou a grande mídia, mostrando como o discurso propagado por esse meio contribui para formar opiniões errôneas sobre o feminismo e modos progressistas de pensar. Além de ser o principal veículo de exaltação da mensagem da cultura dominante.

No ensinamento 2, “um tempo de licença: salas de aula sem fronteiras”, a autora compartilha de alguns momentos da sua trajetória como docente em que pode experienciar outros tipos de sala de aula, diferentes das salas de espaços de elite branca que havia passado até o momento na carreira. A autora realizou palestras e teve a oportunidade de lecionar para estudantes não brancos, da classe trabalhadora, em instituições públicas. Esse tempo de licença promoveu o deslocamento do habitual que trouxe novas perspectivas sobre a prática de ensino e aprendizagem para bell. Ela passou a alimentar o desejo de ensinar além da norma e dos valores corporativos das universidades.

“Conversa sobre raça e racismo” é o ensinamento 3 em que bell hooks defende um ativismo antirracista contínuo para acabar com o pensamento supremacista branco existente em ações do cotidiano em toda sociedade. É neste capítulo também que a educadora explica o uso do termo “supremacia branca” para nomear o sistema de preconceitos de raça. De acordo com bell (p. 71-72), “Ele engloba pessoas negras e de cor cuja mentalidade é racista, ainda que organizem o pensamento e ajam de forma diferente das pessoas brancas racistas.” O argumento utilizado para reforçar a proposta do termo supremacia branca é que todos são socializados para reproduzir as crenças e valores da cultura dominante.

Ao defender um ativismo antirracista contínuo, a autora alerta para a ameaça que são as práticas diárias que reproduzem o racismo e que podem passar despercebidas enquanto há preocupação com grupos extremistas, por exemplo, que já são ameaças declaradas. As práticas do racismo cotidiano reforçam quem pode falar ou se expressar e quem é considerado autoridade. E do lado oposto quem deve ouvir, aceitar e servir. Em todos os casos faz-se tudo pelo bem da branquitude. E perpetua-se também o pensamento excludente, característica da supremacia branca.

No ensinamento sobre raça e racismo, bell hooks também aponta algumas propostas de enfrentamento que compõem o ativismo antirracista e a construção de uma comunidade: a vigilância sobre o uso da linguagem para que faça uso da inclusão — “ambos/e” contra o pensamento excludente; o resgate da autoestima; e o cultivo da consciência crítica e descolonização do pensamento.

Educação democrática é o tema do ensinamento 4. Neste capítulo, bell hooks explana como um educador democrático pensa sobre sala de aula e ensino. E uma das suas principais referências, não apenas nesta obra, mas em toda

Trilogia do ensino, é o educador brasileiro Paulo Freire. Nesta perspectiva democrática, defendida por hooks e Freire, o ensino é parte essencial do mundo e da vida real e não algo fora. E o conhecimento é compreendido como “uma experiência que enriquece a vida integralmente” (p. 93).

Uma das práticas progressistas dos educadores democráticos é compartilhar conhecimento fora da sala de aula, o que traz a percepção de que o conhecimento acadêmico pode sair do espaço universitário e alcançar outros públicos, um dos desejos da própria bell hooks com relação ao seu trabalho intelectual. Outras práticas do educador democrático levantadas pela autora são: diálogo com papel central na pedagogia; valorização da diversidade da linguagem; participação em movimentos por justiça social — luta antirracista e movimento feminista; empenho em criar laços.

No ensinamento 5, “o que acontece quando pessoas brancas se transformam”, bell hooks comenta sobre a formação de laços com pessoas brancas antirracistas que conheceu ao longo de sua trajetória. É, principalmente, um ensinamento sobre acreditar na possibilidade de transformação das pessoas. A autora argumenta que não acreditar na transformação reforça a lógica da supremacia branca. Assim como Paulo Freire dizia que somos condicionados, mas não determinados, bell acreditava ser possível escolher resistir à socialização racista. A educadora também pondera que resistir não quer dizer que pessoas brancas não vão cometer erros e que não vão se beneficiar do privilégio da branquitude, mas “serão capazes de encarar o próprio erro e de corrigi-lo” (p. 118).

Em “ensinamento 6: padrões”, bell hooks alerta para o fato de que a segregação racial existe hoje na educação e de forma mais aperfeiçoada. A autora argumenta que escolas com público pobre não branco da classe trabalhadora recebem menos financiamento, o que acarreta infraestrutura

precária. Neste capítulo, bell também relembra sua experiência como aluna de escola segregada, no sul dos Estados Unidos, e como a presença de professores negros ajudou no processo de elevação da autoestima de jovens negros. O padrão do pensamento supremacista branco pode criar o que bell hooks chamou de “auto-ódio internalizado” em pessoas negras. Esse ódio diminui ou anula a autoestima negra, que reflete negativamente no engajamento para formação intelectual e outros setores da vida.

É também no ensinamento 6 que bell fala da criação de uma “subcultura revolucionária dentro do sistema educacional de nossa nação” (p. 132), que significa elevar a educação como prática da liberdade para afirmação da autoestima dos estudantes, ser e viver com consciência crítica e acreditar no “poder da integração antirracista”. Ela também alerta para uma característica padrão da supremacia branca que é a lógica excludente e relembra que, na educação democrática, deve-se partir da lógica da inclusão, “ambos/e”. Outro padrão da supremacia branca é a socialização da dominação por isso faz-se necessário a consciência sobre o desejo de poder que toda pessoa que vive em uma sociedade de cultura dominante acredita como parte das relações.

O ensinamento 7, “como podemos servir”, trata sobre a profissão educador como uma profissão do cuidado, do servir, e suas implicações, afinal a sociedade patriarcal supremacista branca capitalista imperialista não valoriza profissões desse tipo. Essa desvalorização faz com que os professores e professoras rejeitem a proposta de servir, o que acarreta uma educação deficitária, já que para bell hooks o compromisso de servir é uma “prática libertadora contra-hegemônica” que desestabiliza a educação bancária.

“Superando a vergonha” é o ensinamento 8 em que hooks aborda os episódios de vergonha e humilhação que os estudantes de grupos marginalizados enfrentam e que afe-

tam a autoestima e confiança. A autora critica a falsa ideia de condições de igualdade, alertando para o fato de que existe uma manutenção da subordinação racial. O mecanismo da subordinação racional é alimentado pela vergonha sistêmica, uma forma de continuar a colonização das mentes de pessoas negras. O imaginário social que tem como um dos principais propagadores a grande mídia reverbera ideias negativas sobre pessoas negras. Crianças crescem ouvindo e assistindo estereótipos racistas serem repetidos na televisão e no cinema. Essa também é uma forma de racismo cotidiano que pode passar sutilmente. bell alerta para a vigilância crítica como um dos principais impeditivos da humilhação como “arma de terrorismo psicológico”.

No “ensinamento 9 — guardiões da esperança: o ensino em comunidades”, bell hooks compartilha um novo diálogo com o filósofo e amigo branco Ron Scapp². Durante a conversa, os autores comentam sobre como utilizam de narrativas pessoais para mostrar às pessoas que ambos estão em constante vigilância crítica para preservar o comprometimento com a educação como prática da liberdade. Neste capítulo, os autores elencam os valores essenciais para a educação como prática da liberdade: generosidade, coragem e disposição para reconsiderar crenças antigas (p. 185). Essa disposição bell chama de “abertura radical”, se manter aberto é “garantia contra qualquer forma de pensamento doutrinário”. A amizade de bell com Scapp foi um lembrete da possibilidade real de transformação de pessoas brancas e formação de uma comunidade.

Toda obra de bell hooks é permeada de textos autobiográficos e histórias de vida. No “ensinamento 10 — aprendido progressista: um valor de família”, a autora aborda a família como a primeira comunidade e espaço educativo. E

² No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013) há um diálogo com o Ron Scapp no capítulo 10. “A construção de uma comunidade pedagógica: Um diálogo”.

como suas escolhas intelectuais afetaram e influenciaram seu pai, mãe, irmão e irmãs. Neste capítulo, bell exemplifica a educação como prática da liberdade em família. Ela diz que assim como escreve e tece críticas sobre pessoas da família, deve-se manter aberta às respostas que vão surgir. Dessa maneira demonstra características da educação democrática: “disposição mútua para ouvir, argumentar, discordar e construir paz” (p. 201). É nesse capítulo também que bell aponta uma solução para famílias de classe trabalhadora com filhos pouco engajados na leitura e na escrita. A educadora propõe uma leitura compartilhada em família para gerar um debate e um momento familiar. E discussões críticas sobre o conteúdo da televisão e filmes.

Um dos temas importantes da obra de bell hooks é o amor. Além da Trilogia do Ensino, a autora produziu a Trilogia do amor³ — *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), *Salvation: Black people and love* (2011) e *Communion: The female Search for love* (2022). No ensinamento 11, “um diálogo sincero: ensinar com amor”, a educadora fala sobre as conexões emocionais no contexto educacional. bell parte da ideia de que é aceitável um professor dizer que ama o seu trabalho e o ato de ensinar, mas que há uma cautela ao dizer que ama os seus estudantes. A cautela vem da valorização excessiva da objetividade. A sociedade acredita que as emoções afetam o julgamento e a objetividade.

Para bell hooks há um perigo na valorização excessiva da objetividade. Ela pode afirmar a autoridade, o desejo de dominar e controlar, e diminuir ou anular o espaço para escuta. As respostas dos estudantes à objetividade excessiva dos professores são o medo e a competição contra os colegas e professores — situações que não dialogam com a educação democrática e a proposta de comunidade. A solução propos-

³ A trilogia está sendo traduzida e publicada no Brasil pela Editora Elefante. Os títulos em inglês ainda não foram traduzidos.

ta por hooks para lidar com essa questão é o amor, definida por ela como uma “combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (p. 216).

Sexo e sexualidade são temáticas abordadas na perspectiva da educação, por meio do ensinamento 12, “o sexo bom: pedagogia apaixonada”. No capítulo a autora alerta que o erótico está presente em todo momento. E faz-se necessário reconhecê-lo para também reconhecer as responsabilidades. A autora argumenta que o erótico pode ser mecanismo de exploração e opressão, mas também “lugar de empoderamento e de transformação positiva”. Para hooks, colocar o erótico apenas como mecanismo de exploração e opressão reforça a negatividade do desejo. A autora levanta a importância de discutir abertamente sobre erotismo, relações de poder e autonomia sexual.

Além do amor, espiritualidade também é um assunto recorrente na obra de bell hooks. Em *Ensinando comunidade*, a autora compartilha três ensinamentos que abordam a espiritualidade na educação, “ensinamento 13 — espiritualidade na educação”, “ensinamento 14 — assim é a nossa vida: ensino sobre a morte” e “ensinamento 15 — questões espirituais em sala de aula”. O pai e a mãe de bell hooks foram cristãos fundamentalistas, mas hooks escolheu o budismo como prática espiritual.

Assim como a educação convencional preza pela objetividade, também há o encorajamento da desconexão com uma vida espiritual. A autora traz no “ensinamento 15 — questões espirituais em sala de aula” a proposta de Dalai Lama sobre o que é espiritualidade para elucidar aos professores que é possível tratar sobre espiritualidade na educação sem fazer relação com religião. Espiritualidade está relacionada com qualidades interiores como amor, compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento,

noção de responsabilidade, noção de harmonia. Tudo isso traz contentamento para quem pratica e para todos envolvidos. A partir dessa definição, cultivar a espiritualidade está associada à formação de comunidade e prática da educação democrática.

No último ensinamento, “sabedoria prática”, hooks compartilha a proposta de imaginação profética que dialoga com a criação de subcultura revolucionária, uma intervenção radical no conhecimento e na prática. E com base nisso reforça a construção de uma comunidade sem medo da diversidade e com abertura para diálogo, alegria e conexão entre teoria e prática.

Ao final do prefácio de *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, bell hooks diz que espera que o livro “envolva você e renove seu espírito”. E após conhecer os dezesseis ensinamentos, há mesmo um sentimento de renovação que orienta para a prática da educação democrática e construção de comunidade. É um convite para descolonizar pensamentos e práticas em qualquer espaço educativo.

[Recebido em: 29 abr. 2022 — Aceito: 15 jul. 2022]

ENTREVISTA

COSSON COM A PALAVRA... RILDO JOSÉ COSSON

Eider Ferreira¹

Nazarete Andrade Mariano²

Wellington Neves Vieira³



Imagem de arquivo do autor

O professor Rildo Cosson concluiu o doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998 e o doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2015. Foi professor da Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação (Cefor) da Câmara dos Deputados. É autor dos livros Paradigmas do Ensino da Literatura (2020), Letramento Político:

¹ Doutorando em Crítica Cultural UNEB/PPGCC. Endereço eletrônico: eiderdb-ferreira@gmail.com.

² Doutoranda em Crítica Cultural UNEB/PPGCC. Endereço eletrônico: nazare-te.mariano@upe.br.

³ Doutorando em Crítica Cultural UNEB/PPGCC. Endereço eletrônico: welling-ton.nevieira@gmail.com.

a perspectiva do legislativo (2019), Círculos de Leitura e Letramento Literário (2014), Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia (2008), Fronteiras Contaminadas – Literatura como jornalismo e jornalismo como literatura no Brasil dos anos 1970 (2007), Letramento literário: teoria e prática (2006), O livro e o gênero (2002), Romance-Reportagem (2001). Tem organizado livros, publicado artigos e participado em congressos nacionais e internacionais sobre letramento político e letramento literário. Atualmente é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG e professor visitante da Universidade Federal da Paraíba.

Apresentação⁴: A entrevista concedida pelo professor Rildo Cosson – Professor e pesquisador relevante para as investigações sobre as políticas de letramentos literários – traz uma discussão da ordem do dia no debate sobre letramento, literatura, ensino e crítica cultural. O ontem e o hoje no ensino de literatura; a crítica literária e a crítica cultural e suas relações. Como coloca o autor Cosson: “Todos nós precisamos da literatura, todos nós precisamos desenvolver o nosso imaginário”.

Eider: Prof. Dr. Rildo Cosson, nas primeiras linhas do seu livro “Letramento literário: teoria e prática”, o senhor abre com uma fábula sobre um imperador chinês e seus três sábios, em que o pedido do imperador – ensinar três filhos- é recusado pelos sábios por temerem as três mais temidas inimigas de educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. De forma magistral, o senhor traz essas posturas para pensar o ensino de literatura, que, para muitos, é vista apenas como um verniz burguês parado no tempo e no espaço, ou seja, um saber desnecessário. Professor Cosson, como poderemos modificar essa visão, considerando a juventude em fase escolar, atualmente?

⁴ Entrevista realizada de forma online e gravada no dia 11 de fevereiro de 2022, via plataforma Google Meet. Transcrita posteriormente para fins publicação com autorização do entrevistado.

Cosson: A fábula foi escrita inicialmente para retratar as dificuldades do professor de literatura, mas hoje percebo que, na verdade, são dificuldades de qualquer professor e parece que a lista está se ampliando. Na fábula, as dificuldades são a ignorância, a indiferença e a arrogância. E agora nós temos outras dificuldades: a obscuridade, a intransigência, a violência. Em relação ao ensino da literatura, o jovem enfrenta, hoje, uma situação que é delicadíssima, porque o ensino da literatura predominante nas salas de aula do ensino médio ainda é aquele do início do século passado, ou seja, o ensino de cem anos atrás. Então ele olha para esse ensino e, obviamente, não o entende, porque não tem nada a ver com ele. O estudante não vive no início do século XX, ele vive no início do século XXI, então, há esse desencontro temporal entre aquilo que se ensina ou que se quer ensinar ou que se pretende ensinar (porque, na verdade, é um simulacro de ensino) e aquilo que o aluno poderia vivenciar da literatura na escola. Aí, o que acontece? Ele termina buscando acesso ao universo literário fora da escola. Então ele tem um letramento literário, ele tem uma formação literária. Não se engane, os jovens têm formação literária. Só que é uma formação literária feita por outros canais, por outros mecanismos: os *booktubers*, por exemplo, estão aí para comprovar tanto a demanda quanto o atendimento das necessidades de letramento literário dos jovens. É uma formação, obviamente, não sistemática. Precária em muitos aspectos e, em vários casos, equivocada, mas não o deixa de ser. E é a formação que ele consegue ter, porque a escola não cumpre sua função educativa, não consegue dar a formação que ele necessita, por isso ele vai buscar em outros lugares. Todos nós precisamos da literatura, todos nós precisamos desenvolver o nosso imaginário, não é mesmo? Você que leu o livro “Letramento Literário: Teoria e Prática”, você conhece a metáfora do corpo que delineamos lá, né? Então, todos nós temos um corpo simbólico. Esse corpo precisa se alimentar e o principal alimento desse corpo é a literatura. Assim, se a escola não oferece esse alimento, o aluno vai buscar

em outros lugares. Agora, a qualidade dessa alimentação, a forma como essa alimentação é feita, é outra conversa. Para falar dela, teríamos que conversar como é que a literatura circula na cultura digital, qual é a atuação do mercado nessa circulação, como atuam as mídias e tudo o mais que compõe o sistema literário e o consumo da literatura atualmente. E aí é outra questão, mas na escola, infelizmente, a escola não está atrasada, ela está paralisada. É triste você verificar isso. O livro que eu escrevi a respeito dos paradigmas do ensino da literatura visa justamente mostrar aos professores como é que eles podem avançar, porque vou a muitas palestras e encontros com professores e vários deles me dizem: “professor, queria fazer diferente, mas eu tenho que ensinar as escolas literárias” e eu retruco: não, não tem que ensinar as escolas literárias” e explico as razões. Dito isso, eles insistem dizendo “mas no currículo diz que é para ensinar”. Respondo: “não, não diz, mostrem-me onde no currículo se fala sobre isso”. Então lemos juntos os currículos e eles chegam à conclusão: “realmente não diz”. Não tem em lugar nenhum que se deve ensinar estilos de época nos currículos atuais, só o livro didático é que ainda organiza o ensino de literatura dessa maneira. Jogue o livro didático fora e você se liberta disso. Há análises muito bem feitas pela Lívia Suassuna sobre provas da Universidade Federal de Pernambuco, de quando tinha vestibular, e agora as provas do Enem, mostrando que nem para as provas do vestibular, nem para o Enem esse conhecimento sobre as escolas literárias é necessário. Luís Augusto Fischer, da UFRGS⁵, também fez uma análise das várias provas do Enem. Mostrou que o ensino sobre a literatura não era necessário. Em suma, esse tipo de ensino só está no livro didático, não está em outro lugar. Não estava nos PCN⁶, nem está na BNCC⁷, não está nos currículos locais, nem mesmo nos programas do

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁷ Base Nacional Comum Curricular.

Enem. Nosso livro didático é um modelo muito específico de livro didático, ele precisa se apoiar nas escolas literárias para ser informacional, para poder dizer que está ensinando alguma coisa, que tem algum conteúdo para ensinar, aí o professor o acompanha porque funciona como uma muleta para a sua atuação na sala de aula. Aqui já entramos em outra seara que é a formação docente. Mas, a rigor, não precisamos ensinar as escolas literárias para ensinar literatura, até porque se era necessário em algum momento lá em 1910, hoje, em 2020, já não faz mais sentido.

Nazarete: Levando em consideração que a BNCC normatiza conteúdos mínimos, especialmente, na Educação de Base, nos leva a pensar o contexto educacional da Bahia que passa a implantar o DCRB Documento Curricular Referencial da Bahia) a partir deste ano de 2022, em que a disciplina de Língua Portuguesa contará com duas aulas semanais no Ensino Médio e três no Ensino Fundamental. Que reflexão o senhor pode fazer num cenário de conteúdos mínimos e de aulas reduzidas para uma disciplina que precisa levar em conta o ensino de literatura (leitura, escrita e oralidade) além de análise linguística?

Cosson: Não dá pra deixar de registrar a dor que é essa redução. Vou responder essa pergunta em duas frentes: a primeira frente, é interessante para a revista de vocês, para o programa como um todo, que é de Crítica Cultural, é que essas mudanças não se fazem no vácuo. Não é o governo da Bahia ou Secretária de Educação que acordou e disse “hoje vamos mudar tudo”. Isso faz parte de um movimento muito maior que recebeu o acrônimo GERM – *Global Education Reform Movement*, que é o nome dessas reformas que estão acontecendo no mundo inteiro, não só no Brasil, todas elas baseadas em uma lógica empresarial que submete a educação às chamadas leis do mercado. A consequência mais imediata é a transformação do aluno em um produto e a escola

em uma empresa que precisa entregar esse produto pronto para o consumo no mercado, daí os testes para controle de 'qualidade', a busca de uniformidade em todo o sistema de ensino e a redução da formação ao que consideram essencial, afinal um bom produto é aquele que se faz mais com menos recursos. Daí a diminuição do lugar das Humanidades no processo formativo do aluno. Para os defensores dessa perspectiva, não é necessário ter um aluno crítico, capaz de pensar por si próprio. Ele só precisa ser eficiente. Seria o destino das pessoas daqui para frente. Não teremos mais gente pensando. Só gente agindo. Até porque a interação com a máquina faria com que se supere a necessidade de ter toda essa reflexão que hoje fazemos na área das Humanidades. Trata-se de uma visão conservadora que vai do ensino básico ao superior porque as universidades também sofrem com esse apagamento. A ideia geral é que se vive um excesso de caos e é preciso ter ordem, e essa ordem significa diminuir o lugar das Humanidade porque elas são instigadoras do caos. E é onde se pensa ou se questiona. Então elas são, digamos, assim, promotora do caos, perturbadoras da ordem que se quer para se ter uma vida produtiva. Esse é um contexto que não se pode deixar de lado porque tendemos a pensar que apenas uma questão local e não é. É uma questão mundial. Você vai ver reformas curriculares feitas em vários países e a linha é essa mesma. Aliás, a nossa BNCC, por exemplo, apoiou-se, enormemente, na reforma curricular feita na Austrália. Também não é à toa que a fundação Lemann atuou junto à BNCC. Esse é um primeiro aspecto. Agora, especificamente, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, Literatura, que é a segunda frente. Não temos como intervir diretamente no nível global, mas a nível local, o que podemos fazer? É preciso propor alternativas concretas a esse modelo de escola e educação. Até porque os dados que fundam seu diagnóstico da situação estão essencialmente corretos, ou seja, a escola não está cumprindo adequadamente seu papel formador, sobretudo para os jovens, como mostram, por exemplo, os números da evasão

escolar no ensino médio e seria cegueira acreditar que isso se deve apenas a questões externas. Nesse sentido, uma forma de enfrentar esse modelo não é nos tornando em conservadores, tentando manter a escola tal como ela está. Temos que reconhecer que a escola precisa ser reinventada ou ela vai, realmente, sucumbir; ela vai sucumbir não apenas porque reduziu a carga horária das disciplinas, mas porque o modo como ela propõe as aulas e o seu modo de ensinar é ultrapassado. Por isso temos que buscar e adotar novas formas de trabalhar com a língua e a literatura que não seja a forma tradicional da sala de aula. Se diminuíram a carga horária, vamos trabalhar com projetos; vamos acionar os mecanismos que temos de ocupar os espaços de formação do aluno, que não seja aquele exclusivo da sala de aula e, obviamente, não aceitar calados a diminuição da carga horária. Devemos brigar pela carga horária para fazer algo melhor com esse tempo. Porque se o professor conceber que ele tinha cinco aulas de Língua Portuguesa e isso incluía Literatura e agora baixou para duas, ele vai fazer o quê? Vai ficar com uma de Literatura e outra de Língua Portuguesa? Se ele continuar com essa visão, ele vai perder a capacidade formativa. E o apagamento que a literatura sofre hoje vai passar para a língua também. Em outras palavras, ou pensamos o ensino dentro da escola e repensamos a escola e não só a nossa área, nossa disciplina, ou vamos perder essa guerra. Em tempo de mídias rápidas e voláteis, esse cuidado precisa ser redobrado. Em vários momentos, ouvimos muito claramente que as escolas são desnecessárias, que as mídias formam muito mais rápido, muito melhor, com mais eficiência. Que um programa de computador pode substituir plenamente o professor, não se precisa de tantas aulas e de tantos professores. Nós, que somos professores, devemos ter muito cuidado com esse discurso que circula na sociedade. A escola é uma conquista! Conquista dos cidadãos! Levamos séculos para conseguir o direito à escola, o direito de ter escola para todos! Mas, hoje, vemos pais brigando para não levar o filho para a escola. Temos que refletir mais e temos que propor

coisas concretas; não dá mais para ficar só nas discussões. Temos que ir para a prática, propor alternativas, construir alternativas, experimentar novas formas e, para isso, é preciso nos despir de nossos próprios preconceitos em relação à tecnologia, por exemplo. Nosso objeto livro é uma tecnologia antiga, então nós temos resistência às novas; e temos que buscar uma formação diferenciada para os professores. Temos muitas frentes para trabalhar! E como é que eu, individualmente, faço isso? Comece de onde você está! Se você está dentro da escola, começa na sua sala de aula. A escola é um lugar que você tem que ocupar.

Wellington: Sabemos que as habilidades de ler e escrever estão no cerne das discussões de letramentos, de modo mais particularizado no letramento literário, tão bem-conceituado em suas pesquisas e estudos. Trazendo para o viés do curso de Letras, como podemos mobilizar e visibilizar de modo efetivo a produção literária de graduandos em letras, considerando que muitos deles saem da graduação sem essa experiência com o ato de criação literária?

Cosson: No início de 2020, nós, os professores da linha Leituras Literárias do PPGL da UFPB, montamos um curso de formação de professores que procurava responder essas questões, mas veio à pandemia e tudo foi por água abaixo. Então, eu vou responder um pouco baseado nesse curso que planejamos a várias mãos. Primeiro um diagnóstico: o curso de Letras, hoje, é resultado de uma evolução relativamente rápida. A sua origem está ligada ao curso secundário que dividia o ensino de língua em clássicas e modernas. Essa estrutura passa para o ensino superior com a fundação dos cursos de Letras. Quando os cursos começam a se disseminar pelo país, há uma fusão entre as duas orientações, com o abandono do grego. O curso vai se remodelando com a inclusão de novas disciplinas, como Teoria da Literatura e Linguística, que ocupam o espaço dos estudos clássicos. O ensino de

Latim sobrevive por mais tempo, mas também é progressivamente abandonado. Quando comparamos um currículo dos anos 1960 e os de 2020, por exemplo, descobre-se que a formação é praticamente outra. Já não há mais Latim, Literatura Latina, Filologia Românica, Filologia da Língua Portuguesa – essas disciplinas todas desapareceram da maioria dos cursos de Letras, cuja carga horária se distribui entre as áreas de Linguística e Literatura, usualmente em uma perspectiva sincrônica. No caso da linguística, ela começou como Linguística Geral, depois passou a se desdobrar, a trabalhar com os outros aspectos da língua, como: Linguística Textual, Análise de Discurso e a Linguística Aplicada que avançou e passou a ocupar a parte educativa do curso de Letras. Para entender: Antes havia Didática, depois Didática da Língua Portuguesa que agora é substituída pela Linguística Aplicada. Já a área de Literatura, ficou presa aos estilos de época e uma visão nacionalista da produção literária, com duas disciplinas iniciais e genéricas de Teoria Literária e seis outras disciplinas repartidas entre Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira. Só mais recentemente é que se vê a oferta, muitos casos ainda como optativas, de disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino da Literatura. O resultado é um curso de Letras composto por dois terços de linguística e um terço em literatura. Só que esse um terço não conversa com os dois terços porque são *vecinos de espaldas*, como se diz em espanhol. Um fica de costas para o outro. E eles caminham assim: os professores de Literatura não têm a menor noção do que os professores de Linguística ensinam. E o professor de Linguística não tem a menor noção do que o professor de Literatura ensina. Eles não dialogam, não falam entre si, parecem não estar formando a mesma pessoa.

Um primeiro efeito disso é o fenômeno, estranhíssimo, do aluno que é formado em Letras e diz assim: não gosto de Literatura. Ou então: não gosto de Língua Portuguesa, todavia, este aluno é formado em Letras. É como ouvir um geógrafo que diz: não gosto de espaço; ou, então, o biólogo que diz:

não gosto de animais. O segundo efeito é que se tende a ignorar o aluno real e suas demandas em favor de um perfil idealizado ou no mínimo ultrapassado. É o que revelam as reclamações usuais de que o aluno não é leitor, não possui repertório e se equivoca ao escolher o curso achando que o prepararia para ser escritor, entre várias outras que apontam um distanciamento crescente entre o perfil dos alunos que ingressam no curso e o perfil dos alunos suposto pelo curso. É verdade que frente o desconhecimento do cânone pelas novas levas de alunos que chegam à universidade, houve o movimento em alguns cursos de introduzir na área de Literatura uma disciplina inicial voltada para a leitura de obras de referência ou clássicos ocidentais, mas isso não resolve nem a questão da formação do leitor literário, nem a questão de repertório. Daí a nossa proposta de formação que a partir do letramento literário contemplava tanto a recepção quanto a produção de textos literários. Com isso, nosso objetivo não era formar escritores, nem mesmo críticos e teóricos, mas sim professores de literatura capazes de manusear a linguagem literária em seus vários aspectos, compreendendo que a literatura é, como acertadamente propõe Even-Zohar, um polissistema composto por diferentes fatores e o professor de literatura precisa conhecer e ocupar as diferentes posições nele oferecidas. Em outras palavras, o exercício da escrita literária é necessário no curso de Letras não porque deva ter como objetivo formar escritores (uma questão que precisa de maior reflexão), mas sim porque é pela experiência da literatura, pelo manuseio da linguagem literária que se forma o leitor literário. O professor de literatura, que é formado pelo curso de Letras, precisa conhecer o sistema literário na teoria e na prática para cumprir o seu papel de formador do leitor literário.

Eider: O ensino de literatura vem sofrendo um colapso no momento pandêmico atual. Diante disso, quais paradigmas precisam ser superados para a promoção da leitura literária em modalidade remota na educação básica? E mais, o

senhor acha que o letramento literário foi compreendido e/ou absorvido pela Educação Básica?

Cosson: Olha, vou começar pelo final. Gosto de pensar que uma vez o texto escrito, ele já não pertence ao autor, mas sim ao leitor que lhe dá vida em diferentes circunstâncias. O que eu queria dizer, ficou comigo, o que está dito no texto é uma transação entre as palavras escritas e o leitor. Se o leitor compreendeu daquela forma é porque havia – salvo as exceções da regra – a possibilidade desse entendimento. Dito isso, percebo que alguns professores compreenderam o letramento literário não como um paradigma, mas como uma técnica, uma estratégia de ensino. É como se fosse apenas uma forma. Tenho visto isso em algumas dissertações. O mestrando se apropria das sequências propostas no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, apagando a teoria ou buscando uma sustentação teórica suplementar, usualmente da estética da recepção. O problema é que isso pode levar a incongruências porque a proposta da estética da recepção é uma e a do letramento literário é outra. Então, há um choque teórico entre as duas propostas em aspectos fundamentais que precisam ser discutidos e, eventualmente, conciliados. Por isso tenho insistido que o letramento literário seja visto na sua inteireza, a proposta como um todo, que tem uma concepção de literatura, uma concepção de professor, de ensino, de texto, de literatura, de leitor, do lugar social da leitura e do leitor. Tudo isso compõe esse conjunto que é o letramento literário. Não que não se possa combinar conceitos e práticas diversas – até porque fazemos isso constantemente em sala de aula. A rigor não existe teoria ou práticas puras ou isoladas ou mesmo absolutamente originais. Sempre partimos das nossas experiências de leitura e de vida. Também aprendemos com Bakhtin que participamos de um diálogo que nos antecede e que continuará para além de nós. Mas é preciso reconhecer as diferenças entre as vozes com as quais dialogamos até para que possamos adequar as reflexões feitas por elas aos nossos objetivos.

Em relação à pandemia, não se pode esquecer o seu lado terrível, negativo, mas também teve um lado positivo que é o fato de trazer para o professor a consciência de que muitas coisas que ele ensinava não fazia muito sentido mesmo. Não é unanimidade, obviamente, porque tem gente que continua ensinando do mesmo jeito, mas como vários professores tiveram que repensar suas práticas para sintetizar e fazer o mínimo, eles começaram a repensar o que ensinavam, para que ensinavam e como ensinavam. Soube de muitos professores promovendo leitura com os alunos, encaminhando livros para ler e fazendo círculos de leitura como alternativa ao ensino tradicional de literatura. Nesse sentido, o letramento literário ganhou. Obviamente foi uma coisa terrível o enfrentamento da pandemia com os professores (e alunos também) sendo jogados diretamente na vida virtual, sem preparação. Mas tivemos também soluções muito boas. Na situação da pandemia, uma boa parte dessas soluções foram encaminhadas na direção do letramento literário, com ênfase na leitura dos textos. Ao trabalhar a leitura do texto online com os alunos, o professor precisou deixar o aluno ser protagonista da leitura. Ele teve que abdicar daquela preocupação de ele ser a fonte única do conhecimento e passou a compartilhar com o aluno a construção da leitura. Foi que aconteceu sobretudo com aqueles que aplicaram os círculos de leitura. Neste caso, os professores pegavam uma lista de livros e mandavam os textos para os alunos, inclusive em PDF, para depois discutir com eles a leitura. Tais professores sentiram que não adianta ficar ensinando características literárias. Quem conseguiu ir para esse caminho avançou bastante.

Nazarete: O programa de pós-graduação em Crítica Cultural destaca a formação do leitor literário por via dos estudos culturais. Defendemos a expansão dos textos canônicos trabalhados nos ambientes escolares e os consideramos de fundamental importância para ampliação de práticas de leitura literária; o mundo objetivo dos fatos, o mundo social

das normas e o mundo de experiências intersubjetivas, portanto, percorremos por uma abordagem de noção simbólica dos jogos dos significantes, do lugar de fala do autor e autora cujas falas emanam no contexto do imaginário coletivo, material, subjetivo, sócio histórico, científico e cultural do homem, entre outros objetos da contemporaneidade. Nesse sentido, qual seu ponto de vista dessas abordagens que elegem os tópicos de emancipação do sujeito no ato de leitura literária? De que modo esse aparato crítico cultural pode ser empregado para a formação do leitor literário no Ensino Médio?

Cosson: Em relação ao cânone, a primeira coisa que precisa fazer é distinguir cânone como repertório cultural, que seriam as obras guardadas pela comunidade como obras que a representam ou que são importantes para ela, e cânone como repertório escolar, que são aquelas obras tradicionalmente lidas na escola. Pensamos que elas são a mesma coisa, mas não é! O cânone escolar é uma coisa: são aqueles textos que estão, repetidamente, nos livros didáticos e que frequentam a escola e que são considerados como leituras obrigatórias; que é diferente de um conjunto de obras que representam a herança cultural de uma comunidade. O cânone escolar, normalmente, é uma fração desse cânone maior e nem sempre é a melhor parte dele. Por que é importante o cânone estar presente na escola? Porque a escola tem por função, dentre outras, preservar a memória cultural. Nós não podemos apagar os textos do passado se nós queremos saber quem somos no presente e o que queremos ser no futuro. Então apagar os textos do passado porque eles foram escritos com as características do passado, ou seja, são racistas, são misóginos, é um grande equívoco. Ao contrário, eles têm que ser lidos, discutidos, criticados, apontados, justamente, para compreendermos porque no passado essas coisas eram assim, e que hoje nós não aceitamos, não queremos mais. Se nós queremos ser e fazer diferente, temos que reconhecer os passos que nos trouxeram até aqui. Então, os textos devem ser lidos na sua totalidade, sem fazer cortes, sem fazer adap-

tações. Tal como eles foram escritos. Sem censuras. Então, Lobato é racista? É sim! Então vamos discutir o racismo de Lobato. Racismo era uma prática usual e corriqueira na sua época, quando ele escreveu os livros, hoje não aceitamos mais. É essa a primeira questão que é importante discutir quando trabalhamos com o cânone. Uma outra é a questão sobre a manutenção do cânone tal como recebido, ou seja, é preciso discutir se todos esses textos do passado ainda valem a pena serem lidos. Alguns deles não precisam ser lidos e permanecem nas listas de leitura mais por inércia que por suas qualidades literárias ou culturais. Nesse sentido, vou recusar este ou aquele texto não porque seja racista, mas porque não diz mais nada literária e culturalmente. Estou usando o racismo como exemplo, obviamente. Tem uma polêmica bem grande sobre Lobato, por exemplo, mas podia ser qualquer outra questão social. Pode ser misógino, machista ou qualquer outro tipo de preconceito que hoje não é mais aceitável como foi no passado. Em suma, não podemos apagar a nossa memória cultural e a escola é uma das principais instituições responsáveis por nos garantir essa memória cultural. Então, se tirarmos o cânone da escola, vamos tirar a possibilidade de conhecermos a nossa história cultural, nosso passado, e isso é muito ruim para nós. Não podemos apagar o que fomos. Se queremos construir uma nova sociedade, um novo mundo, temos que partir daquilo que temos, não ignorando aquilo que temos.

No que diz respeito à formação do leitor, o cânone é apenas uma parte. Qual é a parte que toca no campo da formação do leitor? É a parte dos textos complexos e variados. Para formar um leitor eu preciso ter textos de diferentes níveis de complexidade. Eu não posso formar o leitor nem só com textos complexos, nem só com textos simples. O verdadeiro leitor é aquele que consegue ler diferentes tipos de texto em diferentes momentos e tira deles aquilo que é importante para ele naquele momento. Então, eu preciso dos textos complexos que são representados na maioria dos casos pelo cânone. Então, a recusa do cânone, geralmente, tem

uma simplificação que deve ser questionada. Quando se quer formar um leitor literário, não se pode oferecer aos alunos apenas as obras de entretenimento porque elas sozinhas não dão conta da tarefa. Observe que o que estou dizendo não tem nada a ver com aquela crítica de que essas obras são *best sellers* internacionais, a exemplo de *O Harry Potter* ou *Jackson dos trovões*, *Os Cinquenta tons de cinza*. Na verdade, defendo que os *best sellers* fazem parte da sociedade, do consumo cultural. Não podem ser ignorados, eles também devem ser lidos. Lembrando, entretanto, que na escola se realiza a leitura literária com fins formativos. Minha proposta é que o professor leia, literariamente, todos os textos que leva para seus alunos, inclusive, os textos de entretenimento. Esse é o grande objetivo. Se o seu aluno não tem condição de ler um texto sofisticado, complexo do ponto de vista de elaboração literária, você não deve indicar esse texto para ele, porque, provavelmente, ele irá recusar o texto. Ele vai odiar aquele texto e não vai conseguir ler. É o que ainda acontece em algumas salas de aula. Ouço vários colegas e professores dizerem assim: “eu odiava Machado de Assis, foi preciso eu ter feito o mestrado para eu começar a gostar de Machado de Assis”. Por quê? Porque lá no Ensino Médio o professor mandou: “leia *Esaú e Jacó*” sem nenhuma preparação. Ou seja, ele não era leitor, ainda. Ele era neoleitor. Ele não tinha condições de ler um texto complexo como é *Esaú e Jacó*. A escola tem que preparar o aluno para fazer esse tipo de leitura, para ler o cânone. O grande problema do cânone não é ele está ou não está na escola, mas como vamos lê-lo e quando vamos lê-lo, tem que estar na escola. E isso vale, também, para a leitura de entretenimento. Posso ler os romances de grande consumo na escola? Claro que sim! Não tem nenhum problema, mas deve-se lê-los literariamente, até para que os alunos percebam o que tais obras estão trazendo para eles, qual significado que elas conseguem trazer. Aliás, é fascinante esse tipo de exercício. Eu fiz isso com minhas alunas. Há muito tempo atrás, quando era tempo das coleções Júlia e Sabrina. Eram alunas do

magistério e elas argumentavam: “professor, é preconceito não querer ler *Júlia e Sabrina*, são os melhores romances que existem”. Eu disse: “Concordo com vocês! Vamos ler!” Então pegamos uns dois ou três títulos de *Júlia e Sabrina* e lemos na sala de aula. Lemos, analisamos a construção das personagens, discutimos a trama, investigamos os recursos de linguagem, etc. Depois das duas primeiras leituras em sala de aula, as próprias alunas não quiseram continuar com outros títulos das coleções. Elas perceberam que estavam à frente de uma narrativa muito simples, com recursos de elaboração limitados. Em síntese, o que nós, professores, precisamos fazer é ler literariamente os textos que levamos para sala de aula, porque ler de qualquer jeito, ler como se lê um jornal, os alunos já fazem isso por si sós. Os alunos precisam do professor para ler literariamente, ou seja, empreender a leitura estética do texto. É para isso que eles precisam do professor de literatura. A função da escola é formar o leitor e formar o leitor literário. A escola falha quando não consegue formar leitor literário, quando, ao final do processo de ensino básico, o aluno não consegue ler um texto complexo.

Wellington: Em seu livro *Paradigmas do Ensino da Literatura*, o senhor traz várias abordagens de ensino da literatura no Brasil e ao mesmo tempo desconstrói todas elas na seção de crítica. Em vista disso, qual paradigma você considera importante para se pensar numa educação literária cujas práticas estejam voltadas para a formação humana?

Cosson: É claro que defendo o Letramento Literário como o melhor paradigma. Quero dizer, é o melhor porque penso que seja o mais adequado para a situação que nós vivemos hoje. Os professores que trabalham com a Crítica Cultural, trabalham com crítica de gênero, trabalham com a teoria *queer* têm feito algumas críticas por conta dessa minha defesa do letramento literário. Eu tenho dois orientandos, um que trabalha questão de gênero e outro que trabalha com a

teoria *queer*. Eles estão em fase de conclusão e vejo que serão trabalhos muito interessantes por fazer a abordagem da obra literária a partir desses pressupostos. Dito isso, penso que temos que muito a aprender com todos os paradigmas contemporâneos. O que temos que abandonar são os paradigmas do passado. Todos os paradigmas contemporâneos dialogam de alguma maneira entre si. Ainda há pouco conversei com Neide Rezende, da USP, sobre essa questão – me parece que a posição dela está mais para o paradigma da formação do leitor. Concordamos que temos que unir nossas forças em defesa daquilo que é comum a todos os pesquisadores da área no ensino contemporâneo da literatura. Penso que mais do que optar pelo paradigma A, B ou C, o professor que está na sala de aula precisa compreender que existe uma forma contemporânea de pensar o ensino da literatura; não dá mais para ensinar as escolas estilísticas da mesma forma como ele aprendeu. Isso é uma coisa que já passou e deve ser deixada para trás. Agora o que distingue o Letramento Literário dos outros paradigmas é que ele compreende a leitura literária de uma forma mais integrada, ou seja, para o letramento literário ler literatura implica ler contexto, intertexto e texto. É a união da leitura do texto com o intertexto e contexto que faz a leitura literária. Quando se privilegia apenas um desses elementos você está perdendo parte dos outros. Quando eu dou ênfase sobre o contexto, eu perco intertexto e o texto. Quando eu leio apenas o texto, eu dou ênfase à língua, a linguagem, daí eu perco o contexto. É como se o texto não existisse no mundo, esse é o problema da crítica estruturalista, formalista, etc. Do mesmo modo, se eu leio o contexto, leio o texto, mas não leio o intertexto, eu desprezo o leitor. Porque todos nós temos uma história de leitores, somos leitores porque nos formamos lendo outros textos e esses outros textos que lemos fazem parte da minha leitura, do que eu leio agora. Eu leio dessa maneira por conta dos textos que eu li lá atrás e o texto que eu leio hoje vai afetar os textos que eu vou ler no futuro. Não só em termos de interferência, mas em termos de modo

de ler. Então, o letramento literário procura dar conta desses três aspectos. Por isso que eu acho que ele é o mais adequado. Ele não despreza o texto, ao contrário, o que ele pretende é um diálogo entre texto, contexto, intertexto. Então não basta saber se o texto tem uma proposta ideológica ou de contra ideológica. Eu tenho que saber como é que isso acontece no texto e como é que eu, leitor, consigo fazer essa leitura. Outro aspecto importante do letramento literário é o compartilhamento da leitura, sintetizado no aforisma que diz que a leitura é solitária, mas a interpretação é solidária. Trata-se do reconhecimento da comunidade de leitores que diz o que é literatura, o que se deve ler, como se deve ler em um determinado local e tempo. E o que é fundamental que a experiência estética, o encontro do leitor com o texto a base de toda leitura literária. Para exemplificar isso, costumo contar uma história interessante. Eu fiz uma pesquisa muito grande para escrever o livro *Círculo de leitura e letramento literário*. Aliás, o livro do círculo é apenas parte da pesquisa feita. A pergunta de pesquisa era assim: como é ler literatura com outras pessoas, como é ler literatura em comunidade? Então procurei, investigatei vários grupos de leitores. Pessoas que liam junto com outras pessoas. Um desses grupos era das senhoras do chá da tarde. Fui informado que estavam lendo textos literários e fui lá conversar com elas porque eu queria entrevistá-las. Para o encontro que participei, elas tinham escolhido ler *Dom Casmurro*, o meu favorito, do Machado. Eram mulheres de classe média, classe média alta, uma boa parte não trabalhava, não tinham afazeres domésticos para cumprir. Eram leitoras bem informadas criticamente, algumas tendo feito o curso de Letras. Durante a discussão que fizemos do texto, de repente, uma senhora mais jovem começou a chorar. Fiquei surpreso, mas logo ela saiu e as que ficaram sugeriram que se tratava de uma situação muito pessoal. Bem, acontece que algum tempo depois encontrei com essa senhora em oficina de leitura. Conversamos rapidamente sobre o livro e ela resolveu me contar o que lhe aconteceu naquele dia: "ao ler *Dom Casmurro*, tive

uma súbita clareza qual era a minha relação com meu marido. Meu marido era Dom Casmurro, meu marido era o Bentinho. Quando começamos a discutir o texto, percebi que meu marido era Bentinho. Foi por isso que eu não aguentei. A partir dali minha vida mudou inteiramente”. Eu fiquei muito impressionado com seu relato. Veja bem, a discussão estava no nível literário. Nós estamos discutindo justamente a construção do texto. Dentro das questões contextuais e intertextuais, não estava pensando no leitor. Não era questões do leitor, mas ela leu aquele texto, quer dizer, ela pegou o texto e leu como se fosse uma mensagem de vida para ela. Machado pensou alguma coisa sobre isso? Jamais, nem qualquer leitor do Machado, acredito, jamais aconselharia alguém que está com problemas de relacionamento a ler *Dom Casmurro* para resolvê-los. Agora ela conseguiu fazer isso, percebe? Teve esse efeito porque nós estávamos discutindo o texto. Porque o texto estava sendo compartilhado. Ela estava numa comunidade de leitores que permitiu ir mais fundo ao texto, talvez em uma outra situação a leitura pudesse até passar em branco e não teria afetado em nada a vida dela. Às vezes, o livro nos toca e não percebemos. E toca. Esse é o problema que os paradigmas mais voltados para o texto ou para o contexto perdem, eles perdem o encontro do leitor com a obra, porque a literatura é uma obra de linguagem, acima de tudo, e essa linguagem é que dá conta do simbólico, não só do social, ela dá conta do simbólico, sobretudo. Isso quer dizer que ao dar conta do simbólico, a literatura nos faz viver, experienciar aquilo que nós estamos lendo. Quando leio uma obra literária, um romance, um poema, eu vivo aquelas palavras, eu vivo aquela situação de uma maneira intensa. Essa é uma experiência que estou tendo. É como se estivesse vivendo. Essa possibilidade só a literatura tem, por isso eu não posso perde-la quando vou ler o texto literário na escola, quando vou fazer a leitura crítica.

Eider: Professor, no paradigma social-identitário, o senhor afirma que “[...] como consequência do princípio repre-

sentacional, a formação do leitor literário é secundarizada em favor da socialização que se pode promover com os textos literários, os quais passam a funcionar como ilustrações sobre o que é correto em termos de comportamento social” (COSSON, p.123). Será que esse processo não é uma estratégia cíclica? Ou seja, ao passo que se discute os modelos representacionais, também, não estamos focalizando o processo de formação do leitor literário? Como poderíamos trabalhar esse paradigma com o foco na formação do leitor literário na Educação básica?

Cosson: O grande problema que esse paradigma tem que resolver é a questão da representação. O texto literário não é só mera representação, ele tem representação, obviamente, mas não é só. Tem também elaboração de linguagem. Ele só nos toca por que é uma representação feita por meio de uma linguagem elaborada. Quando se ignora isso, tende-se a tratar a obra literária como obra sociológica, antropológica, psicológica ou, pior ainda, como se fosse uma mera notícia de jornal. Em outras palavras, tende-se a usar o texto como pretexto para discutir questões que são importantíssimas, mas que, às vezes, são até mínimas no texto. É o caso de quem usa o romance *Lucíola*, de José de Alencar, para discutir prostituição, por exemplo, quando o foco do texto é o amor virtuoso, ou ler *Senhora* apenas para discutir a questão dos contratos de casamento no século XIX. Obviamente se o interesse for histórico ou sociológico, essas são leituras perfeitamente válidas, mas se for o ensino da literatura então é preciso investir antes de qualquer coisa na leitura literária do texto. A formação do leitor literário pressupõe obviamente a leitura literária em primeiro lugar. Daí que as discussões que dizem respeito ao contexto, enquanto mundo representado na obra, não podem ser feitas sem a companhia da discussão da tessitura do texto e de como cada leitor o recebe naquela comunidade. Quando isso é levado em consideração já se mudou de paradigma.

Nazarete: Como o senhor pensa numa educação literária cuja formação docente atenda as necessidades das comunidades leitoras contemporâneas?

Cosson: Na formação básica penso que uma das coisas mais importantes que o professor de literatura deve compreender é que a literatura não é o livro, mas que ela está nos livros. Com essa compreensão ele vai conseguir incorporar outros meios de circulação do discurso literário às suas aulas e que hoje estão muito presentes na cultura digital. Nesse sentido, ele vai conseguir incorporar mais do que a canção popular, que já é tradicional. Vai conseguir incorporar filmes, vídeos, etc. Vai conseguir incorporar textos que foram feitos sem nenhuma intenção literária, mas que são literatura porque dialogam intensamente com o discurso literário. Eu acho que aí vai ter uma pluralidade de perspectiva e dialogar melhor com o seu aluno. Porque o seu aluno está se alimentando desse universo digital, apesar de o livro, ainda, ser muito presente. Eu fico impressionado em ver jovens lendo. Fico bem impressionado quando eu vou ver uma batalha de poemas, *Slam*, e eu vejo o jovem utilizando métricas básicas da poesia e alguns que conseguem ir além, passando das redondilhas para decassílabos. Seria maravilhoso se eles tivessem um pouco mais de consciência da produção, que o professor de literatura pudesse ajudá-los para ter mais domínio do que fazem. É o caso do cantor de rap que faz a contagem de sílabas. A força do rap não está na rima, está na contagem do número de sílabas da frase. Então esse tipo de questão, que é próprio do saber literário, poderia ser trabalhado com os alunos na sala de aula, com esses materiais. Inclusive, os alunos poderiam compreender melhor e teria significado para eles. Atingiria a formação dele, ele seria um produtor e um melhor leitor literário. Ele conseguiria entender porque, muitas vezes, o rap não funciona porque perdeu a métrica. Claro que não precisa ter essa linguagem técnica para ensinar. Eu que sou professor

é que tenho que dominá-la. Então, precisa ensinar sem preconceito em relação aos produtos, sem achar que a literatura é o livro. Eu tenho que ir onde a literatura está, com os meus alunos. Isso é formação de leitor. São os interesses do aluno que devem servir como base para a construção de parâmetros de sua formação até porque o processo formativo precisa ir para além deles. O professor, por sua vez, não pode esquecer que ele é o professor. É seu papel, sabe? Ele não está ali para agradar aos alunos, não é para ser bom, para fazer bonito. Ele tem um objetivo a cumprir, um trabalho a fazer. E esse objetivo é a formação do leitor. Do leitor literário.

[Recebido em: 30 maio 2022 – Aceito em: 20 set. 22]

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Vitor Pereira é graduanda em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (DCH) — Campus IV/ Jacobina (BA). Endereço eletrônico: anacarolinavitor.p@gmail.com.

Bruna Caroline dos Santos Dias é graduanda em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas (DCH) — Campus IV/ Jacobina (BA). Endereço eletrônico: diasbrunaa@outlook.com.

Charles Albuquerque Ponte é professor do Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, e do Programa de Pós-graduação em Letras da referida instituição. Endereço eletrônico: charlesponte@uern.br.

Darlene Gomes Jesus é Mestra em Crítica Cultural (UNEB). Professora de Língua Estrangeira da rede estadual de ensino da Bahia desde 2013. Endereço eletrônico: darlinprof@gmail.com.

Elisabeth Silva Amorim é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2010) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2014), Doutoranda em Crítica Cultural. Atualmente atua na editoração de livros autorais na cidade de laço, Bahia. Tem experiência nas áreas de Letras e Pedagogia, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, literatura, intersemiose, literatura desmontada e literatura-arte. Endereço eletrônico: beth.criticacultural@gmail.com.

Jane Cristina Beltramini Berto é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com doutora-

do sanduíche na Universidade de Aveiro-PT. Foi professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Técnica Pedagógica em Língua Portuguesa nos Núcleos Regionais de Educação de Campo Mourão, Loanda e Maringá ao longo de sua carreira na educação básica no Estado do Paraná. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Possui experiência no ensino superior como tutora em Educação a Distância — EaD, coordenadora adjunta do PIBID-Letras e como membro da Comissão da Extensão da UAST_UFRPE. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) na Universidade Estadual da Bahia — UNEB e desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de língua materna, formação de professores, ensino da escrita e Educação do Campo. Endereço eletrônico: janeltramini@gmail.com.

Jarliso da Silva Almeida é Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional; Educação a distância 4.o pela FAEL. Graduado em Letras pela Faculdade de Itaituba; Pedagogia pela FAEL. Atualmente é professor de Língua Portuguesa na rede estadual e municipal de Itaituba. Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do UNIPLAN — Unidade Itaituba. Endereço eletrônico: jarlisoalmeida@gmail.com.

Jussara Keila Nascimento Souza Silva possui licenciatura em Pedagogia (2021) e graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2007), trabalhou como professora desta Instituição lecionando Compreensão Textual, Estágio Supervisionado e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Atualmente coordenadora pedagógica da Escola Agropecuária Municipal José de Carvalho Alcântara e da Es-

cola Municipal de Referência em Ensino Fundamental Anos Finais — João Rodrigues de Almeida. Pós-graduada em Psicopedagogia, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em Teologia e em Educação e Ética para uma Cultura de Paz pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Extensão Rural com ênfase na Linha de Pesquisa: Identidade, Cultura e Processos Sociais (Universidade Federal do Vale do São Francisco).

Kleber Ferreira Costa é doutorando em Letras do PPGL/UFPB, na linha de pesquisa Leituras literárias. Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Professor assistente dos cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Petrolina. Endereço eletrônico: kleber.costa@upe.br.

Lícia Soares de Souza possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1976), mestrado em Letras Modernas — Université de Toulouse II — Le Mirail (1977) e doutorado em Semiologia — Université du Québec (1989). Atualmente é professora aposentada da UNEB, professora associada na Université du Québec à Montréal, professora permanente do programa Pós-Cultura da Universidade Federal da Bahia, professora permanente do programa Crítica Cultural da UNEB, Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: americanidade, literatura comparada, literatura brasileira, telenovela e Canudos. Endereço eletrônico: liciasos@hotmail.com.

Lucas Rodrigues Coelho é graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE), cujo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitula-se "O ecoar de vozes de mulheres escritoras do programa de extensão Lugar de Criação: um olhar à identidade e à diferença" (defendido e aprovado em outubro de 2022). Em 2019, atuou como extensionista do

projeto "100 dias em busca da nota 1000: desvendando a redação do Enem". Atualmente, é extensionista do programa "Lugar de Criação", em que atua nos projetos "Lugar de criação: um estudo sobre a produção escrita identitária juvenil de escolas públicas" e "Lugar de fruição". Além disso, faz parte dos projetos de ensino "Táticas didáticas: a arte de fazer com" e "Profautoria". Em 2020, participou como pesquisador voluntário do projeto de pesquisa "A abordagem discursiva da linguagem na redação do Enem", o qual estava vinculado ao Programa Institucional de Bolsas Científicas (Pibic). Desde 2021, é membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel), fazendo parte da Linha 01: educação, linguagem e cultura. Por fim, é autor e organizador das coletâneas "Lugar de criação em versos e prosa" (2020), "Escritas identitárias" (2022) e "O valsar das palavras" (em prelo). Endereço eletrônico: lucas.rcoelho@upe.br.

Márcio Ronaldo Rodrigues Vieira é discente regular do Programa de Doutorado em Crítica Cultural da UNEB, turma de Canudos 2021. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (1997), mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (2010) e mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Atualmente é professor auxiliar b da Universidade do Estado da Bahia, coordenador do curso de história da Universidade do Estado da Bahia, bolsista — Programa de Formação de Professores Plataforma Freire MEC, uneb — Universidad Católica de Santa Fe e professor de filosofia geral dedc xv direito da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, cultura, marisqueiras e mulheres. Endereço eletrônico: mrvieira@uneb.br.

Marleide Lima de Brito Sousa é mestranda em Crítica Cultural no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural

da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em História, Especialista em História Política e Metodologia da Educação Profissional, ambos pela UNEB. Especialista no Ensino de História e Geografia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Endereço eletrônico: marlei-de.brito78@gmail.com.

Nazarete Andrade Mariano é doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Linha 02: letramento, identidade e formação de professores) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). No doutorado, sua pesquisa em andamento intitula-se "O *Lugar de Criação* configurando outra cena na formação em Letras". No mestrado, sua dissertação recebeu o título "Professora inventora: um estudo sobre as práticas inventivas nas escolas públicas do Vale do São Francisco". Atualmente, é professora assistente da Universidade de Pernambuco (UPE), encontrando-se blocada no Colegiado de Letras do *Campus* Petrolina. É coordenadora do programa de extensão "Lugar de Criação", dos projetos de extensão "Lugar de criação: um estudo sobre a produção escrita identitária juvenil de escolas públicas" e "Lugar de fruição" e dos projetos de ensino "Táticas didáticas: a arte de fazer com" e "Profautoria". Ademais, é Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel) e do Observatório do Ensino-aprendizagem da Escrita no Semiárido. Por fim, é autora e organizadora das coletâneas "Conversa afiada: um lugar de criação estudantil" (2019), "Quem disse que estudante EJA não escreve?" (2019), "Lugar de criação em versos e prosa" (2020), e "Escritas identitárias" (2022), além de ser autora da obra literária "Paisagens de si" (2021). Endereço eletrônico: nazarete.mariano@upe.br.

Nilton Alex Fernandes Ribeiro é doutorando em Crítica Cultural pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB, 2021), Mestrando em COMUNICAÇÃO pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2021), Mestre em Culturas populares pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2020). Atu-

almente é professor Universitário dos cursos de Pedagogia, Ciências contábeis, História, Geografia e Educação Física na Universidade UNINTA (Polo Cipó-BA) também fotografo/ Designer Gráfico, Cantor/Compositor e Interpretete de Libras. Endereço eletrônico: nilton-alex@hotmail.com.

Paulo Henrique Raulino dos Santos é professor do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. É graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, e Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da referida instituição. Endereço eletrônico: paulohraulinos@gmail.com.

Raphaela Montana Gomes de Lima é graduada em Letras — Português e Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST) em 2022. Em 2020, prestou serviços a Cooperativa de Educadores da Escola Nova Geração (COOENGE), ministrando aulas de Português no ensino infantil e fundamental. É membro integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação — GEPLÉ (UAST-UFRPE). Atualmente vem desenvolvendo sua pesquisa na área de ensino-aprendizagem de língua materna, intitulada: “Contação de histórias: A oralidade como objeto de ensino aprendizagem de Língua Materna na Escola”, com apresentações em eventos acadêmico-científicos e simpósios na área. Endereço eletrônico: raphaela.montana@gmail.com.

Rinah de Araújo Souto é graduada e mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, doutora em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra com título reconhecido no Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba e vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do campus I. Docente na linha Leituras Literárias do Programa de Pós-Graduação

em Letras da UFPB. Coordena o projeto de extensão Escrevivências: formação de professores para uma mediação decolonial de leitura literária. Foi uma das organizadoras da primeira edição do Seminário de Estudos Culturais Afro-brasileiros da UFPB. Atuou como artista educadora no Museu da Cidade de São Paulo e em outras instituições culturais da cidade. É membro do GEAL — Grupo de Estudos em Antropologia Literária (UFPB/CNPq), do GEEF — Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (DLCV/DLPL/UFPB), uma das pesquisadoras do projeto Leitura literária na escola: *bildung*, experiências e propostas na educação básica (UFPB/DLCV/PPGL) e do projeto Cartografias das culturas populares. É vice-líder do projeto de pesquisa Sul Global: perspectivas pós/descoloniais afro-latinoasiáticas. Áreas de interesse: literaturas de língua portuguesa, literatura indígena contemporânea, literatura infantojuvenil, literatura e ensino, literatura e outras artes, arte/educação, espaço narrado, antropologia literária, epistemologias do sul, estudos pós-coloniais e decoloniais. Endereço eletrônico: rinahsouto@hotmail.com.

Roberto Rodrigues Bueno possui graduação em Letras — Licenciatura Plena — Português e Inglês pela FECILCAM — Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1998) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atua como professor assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, junto ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) — Campus IV — Jacobina (BA). Endereço eletrônico: rbueno@uneb.br.

Rosiane Maria da Silva Coelho é doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Docência Superior e Tutoria em Educação a distân-

cia e professora de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA) Santarém. Endereço eletrônico: rosiane.coelho@escola.seduc.pa.gov.br.

Vitor Castro Brito é graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE). Em 2019, atuou na Faculdade Aberta à Terceira Idade (Fati) nas áreas de Literatura e de Língua Espanhola. Atualmente, é extensionista do programa "Lugar de Criação", em que atua nos projetos "Lugar de criação: um estudo sobre a produção escrita identitária juvenil de escolas públicas" e "Lugar de fruição". Além disso, faz parte dos projetos de ensino "Táticas didáticas: a arte de fazer com" e "Profautoria". Desde 2019, é membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Linguagens (Gepel), fazendo parte da Linha 01: educação, linguagem e cultura. Por fim, é autor e organizador das coletâneas "Escritas identitárias" (2022) e "O valsar das palavras" (em prelo). Endereço eletrônico: vitor.castro@upe.br.

Wellington Neves Vieira é doutorando em Crítica Cultural — Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus-II — Alagoinhas — Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa "A estética da Necropolítica no Cinema e na Literatura brasileira" — (CNPQ) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de Professores no Âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no Âmbito da Crítica Cultural; Semiótica Cultural. Endereço eletrônico: wellington.nevieira@gmail.com.

Wellington Pereira da Silva é mestrando em Letras do PPGL/UFPB, na linha de pesquisa Leituras Literárias. Licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB — *Campus III*). Endereço eletrônico: pswellington@yahoo.com.

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos pelo site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>,

em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1, 5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quatro linha devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1, 5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordenadas do resenhista (nome, instituição etc.). Sugere-mos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicitando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, conforme os incisos VI e I do artigo 5º da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

Grau Zero

Revista de Crítica Cultural

Volume 10, número 2 jul./dez. 2022 ISSN 2318-7085