



**Pontos de  
Interrogação**

Revista de Crítica Cultural

## **Reflexões sobre Letramentos, Educação Literária e Estudos Culturais**

**Organização:**

**Maria de Fátima Berenice da Cruz – (Pós-Crítica/ UNEB)**

**Carlos Magno Santos Gomes – (Universidade Federal de Sergipe)**

**María Del Mar López-Cabrales (Colorado State University)**

**Fábrica de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**

**Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II**

**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

|                        |            |                |       |      |          |                 |
|------------------------|------------|----------------|-------|------|----------|-----------------|
| Pontos de Interrogação | Alagoinhas | ISSN 2237-9681 | v. 10 | n. 1 | p. 1-285 | jan.- jun. 2020 |
|------------------------|------------|----------------|-------|------|----------|-----------------|

© 2019 | Fábrica de Letras  
**Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)**  
**Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Campus II**  
**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**  
Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3  
CEP 48.040-210 Alagoinhas – BA | Caixa Postal: 59  
Telefax: +55 (75) 3422-1139 | E-mail: sec.poscritica@gmail.com

#### **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Reitor: José Bites de Carvalho  
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila  
Pró-Reitoria de Extensão: Adriana Marmorì  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação: Tania Maria Hetkowski  
Pró-Reitoria de Graduação: Dayse Lago de Miranda  
Departamento de Linguística, Literatura e Artes II: Maria Neuma Mascarenhas Paes  
**Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)**  
Coordenador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos  
Vice-Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea da Silva Pereira Santos

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (Universidade Estadual de Campinas)  
Christian Miranda Jaña (Universidade do Chile, Chile)  
Cláudia Graziano Paes de Barros (Universidade Federal de Mato Grosso)  
Cláudio Cledson Novaes (Universidade Estadual de Feira de Santana)  
Denise Almeida Silva (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)  
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí)  
Fabiola Simão Padilha Trefzger (Universidade Federal do Espírito Santo)  
Francisco de Assis da Costa (Universidade Federal da Paraíba)  
Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Centro Universitário Estácio do Ceará)  
Geraldo Vicente Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Jordi Canal Morel (EHES, França)  
José Henrique de Freitas Santos (Universidade Federal da Bahia)  
Marcelo Ferraz de Paula (Universidade Federal de Goiás)  
Márcia Cristina Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria)  
Marcio Rodrigo Vale Caetano (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)  
Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho, Portugal)  
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa)  
Patrick Imbert (Universidade de Ottawa, Canadá)  
Paulo Martins (Universidade de São Paulo, FFLCH, Brasil)  
Ramon Grosfoguel (University of California at Berkeley, EUA)  
Rosane Maria Cardoso (Universidade de Santa Cruz do Sul)  
Sinara de Oliveira Branco (Universidade Federal de Campina Grande)  
Hu Xudong (Universidade de Pequim, China)



**Reflexões sobre Letramentos, Educação Literária e Estudos Culturais**

**ISSN 2237-9681**

© 2020 | Fábrica de Letras  
**PONTOS DE INTERROGAÇÃO**

Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 10, n.1, jan.-jun. 2020

**NÚMERO TEMÁTICO:**

Reflexões sobre Letramentos, Educação Literária e Estudos Culturais

**ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO:**

Maria de Fátima B. Cruz (Pós-Crítica/ UNEB)

Carlos Magno S. Gomes (UFS)

María Del Mar López-Cabrales  
(Colorado State University)

**APOIO TÉCNICO COM O OJS:**

Gleison Fernandes da Silva

**PREPARAÇÃO DE TEXTO:**

Gislene Alves da Silva

**COMISSÃO EDITORIAL:**

Gislene Alves da Silva

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA:**

Allan Veiga

**ACOMPANHAMENTO EDITORIAL:**

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)

**EDITORA FÁBRICA DE LETRAS**

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Ma. Gislene Alves da Silva

**REVISÃO LINGUÍSTICA:**

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Carlos Magno Santos Gomes

**IMAGEM DA CAPA:**

Domínio Público.

**SÍTIO DE INTERNET:**

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

**DISTRIBUIÇÃO:**

Editora Fábrica de Letras

E-mail: [distribuicao.fabricadeletras@uneb.br](mailto:distribuicao.fabricadeletras@uneb.br)

---

**Ficha Catalográfica**

---

R454r Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), (2020: Alagoinhas)

Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural do Programa de Pós - Graduação em Crítica Cultural (Pós – Crítica), [v. 10, n. 1, jan. a jun. 2020]. Número temático: Reflexões sobre letramentos, educação literária e estudos culturais/ Organização do volume: Carlos Magno Santos Gomes, Maria de Fátima Berenice da Cruz, Maria Del Mar López – Alagoinhas, Ba: Fábrica de Letras, 2020. 285fl.

1. Letramento. 2. Educação. 3. Criação (Literária, artística etc.). I. Gomes, Carlos Magno Santos. II. Cruz, Maria de Fátima Berenice da. III. López, Maria Del Mar. IV. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 372.40

---

Biblioteca do Campus II / Uneb | Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto – CRB: 5/902

Os conceitos emitidos nos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos são reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

## SUMÁRIO

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>                 | 7 |
| <i>Maria de Fátima B. da Cruz</i>   |   |
| <i>Carlos Magno Gomes</i>           |   |
| <i>María Del Mar López-Cabrales</i> |   |

## ARTIGOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>UNA CARTOGRAFÍA DE ESCRITORAS ARGENTINAS JUDÍAS DE FINALES DEL SIGLO XX</b>   | 15  |
| <i>María Del Mar López-Cabrales</i>  |     |
| <b>A FOTOPOESIA E O LETRAMENTO LÍRICO</b>  | 33  |
| <i>Christina Ramalho</i>   |     |
| <b>FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM "O MUNDO ENCANTADO DAS FADAS"</b>                               | 65  |
| <i>Gilmei Francisco Fleck</i>  |     |
| <i>Cristian Javier Lopez</i>   |     |
| <i>Carla Cristiane Saldanha Fant</i>   |     |
| <b>PRÁTICA DE LETRAMENTO POÉTICO DE CANÇÕES FEMININAS</b>  | 83  |
| <i>Joseneide Santos de Jesus</i>   |     |
| <i>Carlos Magno Gomes</i>  |     |
| <b>POR UM BRASIL DE MAIS LEITORES: O QUE OS FEMINISMOS TÊM A VER COM ISSO?</b>   | 105 |
| <i>Vania Maria Ferreira Vasconcelos</i>  |     |
| <i>Sandy Karelly Freitas Falcão</i>  |     |
| <b>LITERATURA E CRÍTICA CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS CÂNTICOS DO MMTR NO CURSO DE LETRAS</b>   | 127 |
| <i>Sandra Freitas de Carvalho Cruz</i>   |     |
| <i>Jailma dos Santos Pedreira Moreira</i>  |     |
| <b>DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DO PIBID (2018-2020) NA UFRJ</b> | 153 |
| <i>Alessandra Fontes Carvalho da Rocha</i>   |     |
| <i>Diego Domingues</i>   |     |
| <i>Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa</i>  |     |
| <i>Marcos Scheffel</i>   |     |
| <b>A ESCRITA DE SINAIS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E IDENTITÁRIO PARA O SURDO</b>                                      | 175 |
| <i>Francyllayans Karla da Silva Fernandes</i>  |     |
| <i>Edneia de Oliveira Alves</i>  |     |
| <i>Marianne Rossi Stumpf</i>   |     |

**POESIA EM MÚLTIPLAS FORMAS E TONS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL** | 193

*Joice Mariane Andrade Cruz Borba  
José Jacinto dos Santos Filho*

**LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO IMAGÉTICA** | 215

*Jussara Figueiredo Gomes*

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS DE ESTUDOS SINDICAIS NO ESTADO DE SERGIPE** | 233

*Sanadia Gama dos Santos*

**A CRIAÇÃO LITERÁRIA E O COTIDIANO** | 245

*José Wellington Dias Soares*

## ENTREVISTA

**Com NEIDE LUZIA DE REZENDE  
REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL** | 263

*Carlos Magno Gomes  
Maria de Fátima Berenice Cruz*

## RESENHA

**A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS** | 275

*Marcio Santos da Conceição*

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES** | 281

## APRESENTAÇÃO

Maria de Fátima Berenice da Cruz<sup>1</sup>  
Carlos Magno Gomes<sup>2</sup>  
María Del Mar López-Cabrales<sup>3</sup>

O Conselho Editorial da *Revista Pontos de Interrogação* lança o volume 10, número 1, correspondente ao primeiro semestre de 2020, que é composto por artigos, entrevista e resenha voltados para a temática: *Reflexões sobre Letramentos, Educação Literária e Estudos Culturais*, proporcionando diversos olhares para a questão dos letramentos no campo educacional. A abrangência do conceito de letramento nos permite afirmar que em decorrência da velocidade das transformações ocorridas no mundo, permitindo novas possibilidades no campo da leitura e da escrita, esse termo tem sofrido inúmeras ressignificações, que nos convidam a repensarmos nossas práticas pedagógicas para o século XXI.

Assim, este volume temático pretende refletir sobre as várias possibilidades de letramentos, mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, compondo os múltiplos letramentos. Atrelada a tal reflexão buscaremos apresentar pesquisas sobre a cultura social e sua produção de significados nas sociedades contemporâneas. Nessa concepção de estudos culturais que rompe com a noção de cultura ligada a artefatos, sua filiação direta está em transformar o seu saber em uma ferramenta de mudança política, tendo como meta a realização de uma intervenção na sociedade, migrando da reflexão *à crítica* para que se possa transcender do ambiente acadêmico e alcançar as grandes massas de excluídos sociais. Os artigos aqui reunidos repensam a pesquisa-formação construída pelos saberes acadêmicos e experienciais como constructos necessários à formação docente.

A escolarização do texto literário e as práticas sociais de letramento se constituem numa realidade da qual necessita de pesquisas cada vez mais

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Líder do Grupo de pesquisa GEREL/CNPq. E-mail: mfcruz@uneb.br.

<sup>2</sup> Professor da UFS. Editor da Interdisciplinar. Pesquisador CNPq. E-mail: calmag@bol.com.br.

<sup>3</sup> María del Mar López-Cabrales é Professora de Literatura no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade do Estado do Colorado (EUA), onde leciona diferentes aulas em culturas e literaturas espanholas e latino-americanas. É editora da revista acadêmica *Confluencia* desde o outono de 2017. E-mail: cabrales@colostate.edu.

acuradas. Embora alguns estudiosos afirmem que o texto literário ao ser escolarizado perde sua essência primaz, que é a fruição, vale a pena dizer que muitos são os alunos que têm a escola como referência para o contato com a leitura literária e suas práticas. Se observarmos a atual conjuntura escolar de formação, logo se percebe que a escola é, por diversas razões, o único lugar em que a dinâmica de leitura literária se faz presente, mesmo que precária. Em vista dessa realidade, a despeito da polêmica instaurada sobre escolarizar ou não escolarizar o texto literário, ressaltamos as discussões sobre as diversas possibilidades que o docente possa criar para levar à escola práticas de ensino que priorizem a formação do leitor crítico de textos literários.

Essa atitude de inovação do docente atenderá a uma nova percepção cultural desse jovem contemporâneo que, em uma época em que a comunicação em rede foi incorporada como modelo cultural, cujos padrões de comportamento, costumes e códigos se constroem dentro das experiências do ciberespaço, faz-se necessário repensarmos nossas atividades didático-pedagógicas. Em tempos de pandemia, quando passamos pela necessidade de reconfiguração o *modus operandi* dessas práticas, o repensar nossas propostas de atividades é um exercício de atualização.

Portanto, considerando o contexto atual em que prevalecem as atividades remotas, o isolamento social e o distanciamento da escola presencial, será necessário repensar a função da escola e dos sistemas tradicionais de aprendizagem e aquisição da leitura. Partindo deste pressuposto, este volume tem a pretensão de apresentar aos leitores as mais diversas experiências de pesquisas de estudiosos que se debruçaram sobre a questão do letramento, das práticas sociais culturais para educação literária, tendo por lastro uma concepção teórica sobre as competências que podem ser desenvolvidas pelo leitor no momento da leitura literária.

Creemos que práticas de leitura voltadas para a formação crítica dos nossos alunos, nesse contexto digital, são fundamentais para construção de uma ética da aprendizagem à distância. Nesse sentido, ratificamos que noção de decifração de palavras para o contexto da escola está completamente obsoleta, visto que o ato de ler deve ser entendido como um processo contínuo, similar ao fato de se estar biológica e socialmente no mundo. Por essa razão precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que



possibilitem ao aluno se envolver de forma simbiótica com conteúdo do texto, pois o seu envolvimento o tornará sujeito de pertencimento real consigo, com a escola e com o mundo que o cerca. Com a incorporação de uma ética de aprendizagem, podemos formar cidadãos/ãs capazes de enfrentar desafios, resolver problemas e elaborar novas interpretações de diferentes contextos históricos.

Miguel Arroyo<sup>4</sup> salienta que “é preciso alargar nossa visão de como as pessoas se educam e aprendem, pois há uma pedagogia além da nossa pedagogia”. Esta pedagogia de que fala Arroyo possibilita ao aluno comparar, observar, questionar para além das possibilidades visíveis. Desta forma, o aluno é capaz de romper com a barreira da superfície do texto e investir na compreensão de sua complexidade. Assim, se ao homem é dado o direito de produzir na dimensão material e imaterial o seu próprio mundo, é porque ele é dotado de capacidade para dar sentido a sua própria existência, produzindo ideias e ideais que reconstroem os seus valores e sentimentos dentro da sua existência.

Tal capacidade é indispensável para formação crítica do homem. Para Paulo Freire<sup>5</sup>, esse poder de articulação de conhecimentos é visto como “inteligência do mundo”. Adquirir esta inteligência significa conhecer valores e ideias na sua interioridade, significa também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria. É com essa responsabilidade de promover um espaço de reflexão responsável que a *Revista Pontos de Interrogação* reúne diversas práticas de leitura, ressaltando a “inteligência de mundo” de nossos alunos, como veremos na apresentação de cada texto selecionado, a seguir.

Abrindo esta edição, em *UMA CARTOGRAFIA DE ESCRITORAS ARGENTINAS JUDIAS DO FIM DO SÉCULO XX*, María del Mar López-Cabrales apresenta a análise de obras de escritoras argentinas judias, que descrevem a dor e o silêncio impostos aos marginalizados no contexto da ditadura militar daquele país. Essa cartografia investiga os discursos de marginalização emitidos pela literatura de Alicia Borinsky, Liliana Heker, Sara Rosemberg, Ana

---

<sup>4</sup> ARROYO, Miguel Gonzalez; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Educação e exclusão da cidadania. In: *Educação e cidadania*. Cortez, 1996. Vide p. 11.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Vide p. 23.

Maria Shua e Nora Strejilevich produzida no final do século XX, com o intuito de ver como elas modificam ou não a versão oficial da história contemporânea da Argentina. Para isso, analisaremos alguns dos trabalhos e declarações dessas escritoras que elegem, entre seus principais temas, estão a morte e o suicídio. A postura de denúncia e seleção de temas como tortura e castigos sofridos por suas personagens desafiam o universo canônico das letras argentinas e a história oficial por trazer à tona amarguras e opressões de mulheres vigiadas e punidas pelo sistema totalitarista daquele momento histórico.

Na sequência, em *A FOTOPOESIA E O LETRAMENTO LÍRICO*, Christina Ramalho apresenta reflexões teóricas e críticas sobre a Fotopoesia, ou a arte de criar fotopoemas, como instrumento didático que auxilia no letramento lírico, por fundir duas linguagens, a fotográfica e a lírica, e promover, ao mesmo tempo, uma experiência lúdica de criação e a reflexão sobre o estar no mundo. No segundo artigo, em *FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM “O MUNDO ENCANTADO DAS FADAS”*, Gilmei Francisco Fleck, Cristian Javier Lopez e Carla Cristiane Saldanha Fant afirmam que o gosto pela leitura não surge naturalmente em cada leitor, mas depende de como esse indivíduo vai sendo introduzido ao universo dos livros. Nessa configuração, práticas que são iniciadas nos primeiros anos escolares podem contribuir para o acesso e o prazer proporcionado pela leitura. Logo depois, em *PRÁTICA DE LETRAMENTO POÉTICO DE CANÇÕES FEMININAS*, Joseneide Santos de Jesus e Carlos Magno Gomes descrevem uma proposta de intervenção para formação de leitores/as críticos/as por meio de canções de autoria feminina que destacam o empoderamento da mulher na luta contra a desigualdade de gênero, debatendo as especificidades do letramento poético e a performance feminista a partir de duas oficinas com as canções “Respeita”, de Ana Cañas, e “Respeita as mina”, de Kell Smith.

Ampliando o debate sobre leitura no texto literário feminista, em *POR UM BRASIL DE MAIS LEITORES: O QUE OS FEMINISMOS TÊM A VER COM ISSO?*, Vânia Maria Ferreira Vasconcelos e Sandy Karelly Freitas Falcão discutem a importância da literatura de autoria feminina, assim como a de outros grupos sociais antes ignorados, para a formação não só de mais leitores,

mas de leitores mais diversos. Em seguida, em LITERATURA E CRÍTICA CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS CÂNTICOS DO MMTR NO CURSO DE LETRAS, Sandra Freitas de Carvalho Cruz e Jailma dos Santos Pedreira Moreira trazem uma inovadora proposta de abertura do cânone escolar ao valorizar a produção oral dos cânticos das mulheres do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Inhambupe-BA sob a perspectiva da crítica cultural e feminista. Esta experiência foi desenvolvida na disciplina *Cânones e Contextos da Literatura Brasileira*, do curso de Letras do Campus de Alagoinhas, da Universidade do Estado da Bahia.

Na continuidade, em DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DO PIBID (2018-2020) NA UFRJ, Alessandra Fontes Carvalho da Rocha, Diego Domingues, Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa e Marcos Scheffel se juntam para apresentar resultados dos trabalhos *Mobilivro e A poesia ao meu redor: o diálogo entre a produção poética da baixada fluminense e aulas do sexto ano* desenvolvidos no Pibid na UFRJ.

Num inteiro diálogo com a educação especial, A ESCRITA DE SINAIS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E IDENTITÁRIO PARA O SURDO de Francyllayans Karla da Silva Fernandes, Edneia de Oliveira Alves e Marianne Rossi Stumpf apresentam uma proposta do uso da escrita de sinais, Signwriting, como instrumento de empoderamento e desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo. Dentro de uma abordagem semiótica, logo depois, temos o artigo POESIA EM MÚLTIPLAS FORMAS E TONS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL, de Joice Mariane Andrade Cruz Borba e José Jacinto dos Santos Filho, que trazem a público uma análise preliminar sobre como se processa a tradução intersemiótica do poema para a pintura a partir do imaginário do aluno, observando a sua criatividade imaginativa. Ainda pelo prisma da semiótica, em LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO IMAGÉTICA, Jussara Figueiredo Gomes discorre sobre a leitura de textos literários e de textos semióticos na sala de aula e pauta uma discussão sobre a comunicação do leitor a partir de uma análise semiótica dos textos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* do escritor Aleilton Fonseca.

Com o olhar voltado para o letramento em espaços sindicais, em PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS DE ESTUDOS SINDICAIS NO ESTADO DE SERGIPE, Sanadia Gama dos Santos descreve práticas pedagógicas desenvolvidas nos Grupos de Estudos Sindicais em sindicatos do Estado de Sergipe e perceber como o letramento social acontece nesse processo, a partir do conceito, em Street (2014), de letramento ideológico, por meio das vivências pedagógico-populares. Fechando a seção de artigos, em A CRIAÇÃO LITERÁRIA E O COTIDIANO, José Wellington Dias Soares analisa aspectos do cotidiano e representações culturais em romances e crônicas de Machado de Assis e de Lima Barreto, correspondendo, portanto, ao espaço da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1881 e 1922.

Na continuidade, trazemos a público uma entrevista da Dra. Neide Luzia de Rezende (USP), organizada pelos professores Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz, sobre a dinâmica da formação do leitor literário. Nessa oportunidade, Neide Rezende nos apresenta sua experiência à frente da disciplina Estágio supervisionado para os alunos do curso de Letras da USP e retoma o debate acerca da recepção literária por meio dos estudos culturais e da valorização dos direitos humanos. Além desses temas, ela ressalta a importância do engajamento político na formação do leitor literário e descreve sua vivência como professora e orientadora dos mestrandos do. E para finalizar este volume, selecionamos a resenha de um livro impactante nesses tempos de pandemia: *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura de Souza Santos. Márcio Santos da Conceição descreve a força do pensamento do sociólogo português que analisa o vírus como uma consequência do fracasso das políticas capitalistas voltadas para a destruição do meio ambiente e desrespeito aos direitos dos que vivem em situação de risco no planeta. Este livro foi publicado no mês de abril em meio à pandemia do COVID 19.

Com o conjunto de artigos, a entrevista com Neide Rezende e a resenha da obra de Boaventura dos Santos, reforçamos a peculiaridade deste periódico de mergulhar em epistemologias decoloniais para revisarmos nossas práticas de letramentos. Ressaltamos as bases teóricas interdisciplinares dos Estudos Culturais para as diversas pesquisas reunidas neste volume. Pela colaboração e envolvimento com a revisão dos textos e adequações solicitadas

## APRESENTAÇÃO



pelos pareceristas, agradecemos aos pesquisadores a escolha deste periódico para divulgação de suas pesquisas.

Alagoinhas, junho de 2020.



## UNA CARTOGRAFÍA DE ESCRITORAS ARGENTINAS JUDÍAS DE FINALES DEL SIGLO XX

María del Mar López-Cabrales<sup>1</sup>

**Resumén:** Partiendo de la concepción de que las escritoras argentinas judías presentan otra cara de la realidad y dan voz a los silenciados en la historia oficial, este ensayo analiza los discursos de marginalización emitidos por sus obras a finales del siglo XX para ver de qué manera estos modifican o no la versión oficial de la historia contemporánea argentina. Para alcanzar este objetivo, investigaremos obras y declaraciones de Alicia Borinsky, Liliana Heker, Sara Rosemberg, Ana María Shua y Nora Strejilevich. Entre sus temas y universos reinciden la muerte y el suicidio que desafían el universo canónico de las letras argentinas y la historia oficial que declaran los medios de comunicación y los políticos del país.

**Palabras-Claves:** Literatura argentina. Autoría femenina. Vozes silenciadas. Escritoras judías.

## UMA CARTOGRAFIA DE ESCRITORAS ARGENTINAS JUDIAS DO FIM DO SÉCULO XX

**Resumo:** Com base na concepção de que as escritoras argentinas judias apresentam um outro lado da realidade e acomodam sujeitos sem voz e situações silenciadas na história oficial da Argentina, o objetivo deste ensaio é investigar os discursos de marginalização emitidos por seus textos literários do final do século XX, para ver como elas modificam ou não a versão oficial da história contemporânea da Argentina. Para isso, analisaremos alguns dos trabalhos e declarações de Alicia Borinsky, Liliana Heker, Sara Rosemberg, Ana Maria Shua e Nora Strejilevich. Entre seus principais temas estão a morte e o suicídio, que desafiam o universo canônico das letras argentinas e a história oficial que a mídia e os políticos do país declaram.

**Palavras-Chave:** Literatura argentina. Autoria feminina. Vozes silenciadas. Escritoras judias.

---

<sup>1</sup> Professor of Spanish and Latin American Literatures of Department of Languages, Literatures and Cultures at Colorado State University, Fort Collins. Editor of *Confluencia*. E-mail: Cabrales@ColoState.edu.

## Introducción

Hace años elaboré un ensayo sobre las tendencias de la narrativa argentina escrita por mujeres a finales del siglo XX y mis conclusiones al respecto se basaban en distintas ideas.<sup>2</sup> Según las novelas analizadas en ese momento pude determinar que las escritoras de finales del siglo XX habían sobrevivido la terrible experiencia del Proceso, el cual era, desde distintos puntos de vista, un tema central en la narrativa de ese momento. Ya una de las antecesoras de estas narradoras finiseculares, Victoria Ocampo, fue encarcelada un mes en 1953, durante el gobierno peronista, y esta experiencia le dejó marcada para el resto de su vida: se vio privada de sus seres más queridos y, por primera vez, se encontró cerca de mujeres de otras clases sociales, “la solidaridad y el interés de estas mujeres la conmovieron de manera casi religiosa [...] y produjo una obra de teatro (inédita) sobre las mujeres de esta prisión” (MARTING, 1990, p. 398).

De esta manera, Ocampo se convertía en precedente de la novela testimonial de mujeres sobre la experiencia carcelaria como es el caso de *Pasos bajo el agua* de Alicia Kozameh o *La escuelita* de Alicia Partnoy. Por otro lado, el humor negro, la ironía, la mezcla de lo usual con lo inusual e inesperado de los textos de Silvina Ocampo se ven repetidos en la narrativa de Ana María Shua y de Alicia Borinsky. Y la constante vuelta a la infancia y al pasado son lugares comunes en la narrativa de Liliana Heker, Sara Rosemberg y Nora Strejilevich. Otro tema en el que la mayoría de estas escritoras argentinas de final de siglo reincide es el de la muerte y el suicidio. Alfonsina Storni dialoga indirectamente con las escritoras de fin de siglo, quienes han tenido, a la vez, otras antecesoras más cercanas que trataron este tema hasta llegar al propio suicidio como Alejandra Pizarnik y Marta Lynch.

Si trazamos el mapa de escritoras argentinas de finales del siglo XX podemos percibir una gran cantidad de escritoras judías en su elenco. Gorodischer explica el concepto de hermandad entre mujeres que puede ser aplicable a las escritoras argentinas en general, pero sobre todo a las judías que en sus obras presentan, por pertenecer a una comunidad doblemente

---

<sup>2</sup> Véase López-Cabrales (2003).



marginada, la otra cara de la realidad y dan cabida a los sujetos sin voz y a las situaciones silenciadas en la historia oficial argentina:

Hay, mal que le pese a una sociedad que no puede dejar de lado la marca del patriarcado, una hermandad de las mujeres que se va construyendo lentamente [...]. Una hermandad que nos cubre a todas como poncho, ruana, sarape, manta, como la tibia resolana que cantó Carlos Gardel. [...] los textos de mujeres pueden formar OTRA América Latina de fronteras abiertas a la que cualquiera pueda entrar, recorrer, cuestionar; en la que cualquiera puede buscar, y a veces encontrar, las cortinas que filtran la luz, los dulces fragantes en pailas de cobre, las cuevas de manos pintadas, la voz que ensaya en la soledad, los espejos que cubren la muerte (GORODISCHER, 1994, p. 8-9).

En momentos en los que la globalización impone profundos cambios en las culturas locales, en especial en las de las regiones periféricas expuestas a lo que algunos denominan neocolonialismo, está en marcha la elaboración de nuevos paradigmas de identidades. Reflexionando sobre este tema y después de apreciar que de la lista de escritoras que seleccioné en su momento había una gran mayoría de escritoras judías, me planteé profundizar en un grupo de escritoras argentinas judías ya que es relevante tener en cuenta los planteamientos que surgen desde quienes están doblemente marginadas.

Esther Gimberant González ha recopilado un estudio profundo de los textos escritos por mujeres argentinas en los 80 y los ha dividido en tres categorías: 1) Versiones íntimas de la Historia, 2) De la simultaneidad paradójica: viajes y voces y 3) Versiones del extrañamiento y la marginalidad. En su libro sobre este tema se analizan más de cuarenta novelas de narradoras argentinas tan diversas como: Alina Diaconú, Angélica Gorodischer, Luisa Futoransky, Vlady Kociancich, Reina Roffé, Silvia Molloy, Tununa Mercado, Liliana Heer, Ana María Shua, Alicia Steimberg, Marta Mercader, Lilina Heker, Alicia Borinsky, María Rosa Lojo, Hebe Uhart, Clara Escofet, Elena Pozzi, Luisa Valenzuela, etc. En esta lista se percibe un alto número de escritoras judías ya que en Argentina, la comunidad judía ha desempeñado un papel primordial en

el campo de las artes, la música, la pintura, el teatro, el cine y, por supuesto, en el campo de la literatura.

El propósito de este ensayo es analizar los discursos de marginalización emitidos por voces de escritoras argentinas judías a finales del siglo XX para ver de qué manera estos modifican o no la versión oficial de la historia contemporánea argentina. Y para ello, analizaré algunas de las obras y declaraciones de Alicia Borinsky, Liliana Heker, Sara Rosemberg, Ana María Shua y Nora Strejilevich. Los temas y universos presentados en las obras de estas autoras desafían el universo canónico de las letras argentinas y la historia oficial que declaran los medios de comunicación y los políticos del país.

### **Alicia Borinsky y la estética de lo ecléctico<sup>3</sup>**

El tango, el bolero, la telenovela, las letras de la música popular argentina, el shooping, lo postizo, lo fragmentado, lo caleidoscópico, el contrapunto, el exilio, el misterio, el destierro, las intrigas, el sexo, la violencia... la historia son palabras que podrían definir la obra de esta escritora argentina tan prolífica y a quien la crítica aún no ha dado el espacio que se merece dentro de la crítica literaria argentina actual. Alicia Borinsky nació en Buenos Aires y en 1967 se marchó a la Universidad de Pittsburgh a realizar su doctorado. En la actualidad la escritora reside en Boston donde enseña en la Universidad, aunque pasa gran parte del tiempo también en Argentina.

Borinsky ha incursionado en casi todos los géneros de una manera sorprendente. En la crítica literaria ha estudiado universos que van desde *El licenciado vidriera* de Cervantes hasta María Luisa Bombal, pasando por Macedonio Fernández, Jose Emilio Pacheco, Alejandra Pizarnik, José Donoso, Jean Rhys, Alberto Guirri, García Márquez y Calderón. En estos artículos sobresale la preocupación por diferentes temas como son el miedo y la pérdida, la comunicación, la traducción, la interlocución y el deseo de llegar al "otro" sin necesidad de destruirlo. Es como si Borinsky, incluso en su trabajo de crítica literaria, quisiera entablar una conversación amistosa pero crítica con su audiencia para, de una manera "desaforada" y cómica (y aquí estoy tomando la expresión del artículo de GONZÁLEZ, 1992), llegar a lo más profundo del ser.

---

<sup>3</sup> Véase López-Cabrales (1998) para una versión más amplia de que incluye una entrevista a la autora.

En la otra orilla de su producción destacan las novelas *Mina cruel* que ha sido ya traducida a varios idiomas, *Sueños de un seductor abandonado*, recientemente publicada, y *Cine continuado*. También ha incursionado esta escritora en la poesía creando parámetros e imágenes inolvidables por su crudeza y su ironía. Sus poemarios publicados son: *La ventrílocua y otras canciones*, *Mujeres tímidas y la Venus de China*, *La pareja desmontable* y *Madres alquiladas*.

Borinsky reflexiona sobre las características judías de su propia obra y explica que puede verlas en la “incertidumbre con respecto a la estabilidad de la lengua materna y en los personajes femeninos que, como una lógica de la literatura picaresca, circulan en la ciudad inventada de su narrativa. Las letras de tango formulan una poética del desencanto. La impostura y la injusticia con que la sociedad se burla de los méritos y moral me parece acoger cierto aspecto de la visión de los judíos permanentemente exiliados de su origen hipotético, incómodos y a la vez instalados en los lugares en que viven” (2000, p. 412).

De su obra de creación literaria se puede decir que roza los parámetros de lo prohibido, pero al leer su obra no nos ofendemos porque todo se resuelve con una sonrisa, aunque ésta sea de dentadura postiza. Lo inaudito de su obra reside en la desfachatez con que la autora incursiona en temas “malditos” sin insultar, a pesar del desparpajo verbal con que éstos se manejan. La escritora puede estar tratando algo tan terrible como la violencia y la tortura en su novela *Mina cruel* y salir triunfante.

Una cosa que llama mucho la atención de Borinsky son las lecturas poéticas que realiza en estos magnos congresos académicos organizados bianualmente por el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh. Las palabras de Borinsky son siempre las que despiertan más comentarios por la frontalidad irónica con la que se acerca a cosas tan íntimas y graves a la vez que despiertan en la concurrencia sus más bajas pasiones. Es como si el público allí presente viera ante sus ojos una imagen desnuda de sí mismo. Alicia Borinsky consigue deshacernos de nuestro sentido del pudor y abrir una yaga en nuestros cuerpos con sus palabras llenas de humor irónico y amargura, a veces. Sus performances en las conferencias de LASA (Latin American Studies Association) de finales de los 90 siempre fueron un

"despelote", una carcajada al aire fresco entre tanto encorsetamiento académico.

El mismo efecto tienen sus textos para el/la que los lee. Hay una sensación de estar asistiendo al simulacro de todo. Nada es real, pero a la vez todo es histórico. Es una manera desenfadada de contar lo que sucede a nuestro alrededor sin que nos demos cuenta, en una ciudad innominada, pero a la vez veraz. Este tira y afloja, este juego con la realidad, es lo que caracteriza su obra que se mueve al compás de sones de tango, y a la vez se mira en las vidrieras de un "shooping mall". Los personajes de sus novelas y poemas son intrépidos, saltan constantemente al abismo, sin antes dejar de hacer una mueca. Como en el poema en el que la mamá le dice a la hija que no tenga miedo que "el mundo es un lugar decente", que nada malo le espera ni contamina porque han puesto su nombre al lado de los protegidos. El poema continúa diciendo que no se preocupe a pesar de las calenturas en el colectivo, las caricias desconocidas, las llamadas en mitad de la noche con voces entrecortadas, los partes de guerra, los atentados, etc..., para terminar diciendo:

Del lado de la caridad está tu nombre así lo hemos  
prometido  
Nada de esto te alcanzará  
Tu inocencia es flor doble  
Con egoísmo  
Con piruetas  
Calculando  
Tu felicidad está segura  
("Lo que le dijo la mamá" de La pareja desmontable).

No sólo en la poesía, sino también en la prosa se observa este ir y venir. Hay un desplazamiento constante en los personajes entre lo que tienen y lo que quieren, entre la tierra propia (la patria) y la prometida (el exilio). Como ha señalado González (1992) esto se observa perfectamente en el juego de las parejas de personajes (las mellizas y Cristina y la Amiga) en *Mina cruel* (GONZÁLEZ, 1992, p. 304-306). En una parte de esta novela, a pesar de los ruegos de la mamá, que está haciéndole los rulos a la nena para que no vaya a la fiesta porque Francisco está enamorado de Cristina y, a pesar de la belleza de la nena y de la juventud, no le va hacer caso, ésta responde con un párrafo sobre las

realciones de poder y de amor en el mundo político que sólo pueden tener un encuadre sociohistórico: La Argentina. Después de esta parrafada y a modo de contrapunto, la nena termina diciendo:

Mami, mami, mami, olvidáte de mí y seguí haciéndome los rulos que quiero ser la más linda de la fiesta. En este mundo uno entra al poder por la cama, a los hombres me los voy a comer con cuchillo y tenedor, despacio y relamiéndome; hacéme los rulos mami que quiero estar lista, de gala, envalentonada e irresistible (Borinsky, 1989, p. 56).

La tensión que caracteriza a sus personajes femeninos sobre todo se presenta siempre en relación con el amor que aparece tras la máscara de lo grotesco, lo "kitsch" y lo telenovelesco. El poema que citamos a continuación bien podría figurar entre las letras de cualquier grupo de música de boleros o ser la descripción de una telenovela o de una canción al estilo "Rata de dos patas" de Paquita la del Barrio:

Desgraciado infiel indigno  
te veré en cuclillas admirando mis retratos  
a carcajadas articularé las palabras de nuestra despedida  
quiero dedicarte mi venganza  
cada vez que vienes cada vez que tardas cada vez que  
marco tu  
teléfono y no te encuentro y te pienso navegando en la  
ciudad  
en cuartos que no conozco imbricado en porvenires que  
me  
excluyen cada vez y desde la primera me invento tu  
enemiga me  
desvanezco nuevamente en tus brazos para atarte  
paralizarte  
rayito de luz novio marido de mis sueños más felices.  
("Ella le canta una canción de amor" de La pareja  
desmontable).

En suma, la obra de Alicia Borinsky se incluye en un tipo de creación con tintes desenfadados de finales del siglo XX. No es que todo valga en su obra. La autora dice que los ángeles no tienen lugar en su universo literario, ni los jaguares. Hay en su escritura un deseo constante y unas ganas de tocar el suelo

con rebeldía y desenfreno. Su obra es contemporánea para quienes la leen porque está repleta de cotidianeidad y fuerza. La historia de hoy se muestra por medio de un guiño y de una mueca casi girondina que despierta nuestras más bajas pasiones.

### **La historia de su país por Liliana Heker y Sara Rosemberg<sup>4</sup>**

La realidad no existe en la Argentina de los 70 y los 80 y hay que reinventarla y reescribirla porque el dolor es incontable. Esto hacen los textos de Heker y Rosemberg. Partiendo de la ficcionalización (la memoria y el dolor de una amiga de una desaparecida en *El fin de la historia*, y la historia colectiva contada y revivida por un guionista que hace una película sobre este período de la historia argentina en *Un hilo rojo*), estas dos escritoras judías logran volver a contar lo indecible.

¿Por qué se sigue contando la historia? ¿Por qué continuar repitiendo el dolor? ¿Por qué insistir en la presencia del pasado? Nora Domínguez responde a estas preguntas con una cita de Walter Benjamin (*Tesis de filosofía de la historia*) “[porque] ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo, si éste vence” (1993). Estos textos quieren dar una versión alternativa a la historia oficial y replantear lo anteriormente prohibido, reprimido y eliminado. Roland Spiller dice que las novelas argentinas de los 80 “indagan las relaciones entre realidad social e individual, tratando de decir o bien los indescriptibles horrores de la llamada “guerra sucia” de los militares, o lo que la censura prohibió decir.

Los escritores cumplen una función crítica frente al poder corrupto. Esta función ya fue ejercida en literatura argentina por escritores que lucharon contra los caudillos de su tiempo: Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento y José Mármol” (SPILLER, 1993, p. 8). Esta afirmación se aplica también a los textos de los 90 de Rosemberg y Heker. La relación entre historia y creación literaria es la base de la discusión postestructuralista y postmodernista, ya que la novela histórica reconfigura un espacio estructurado por medio de la fragmentación, la elipsis, la polifonía, el diálogo directo con la persona que lee, el perspectivismo, la parodia e ironía, la alteración del tiempo y del espacio y la hibridación. Estas novelas no intentan

---

<sup>4</sup> Véase López-Cabrales (2003) para un análisis con más precisión.

quedarse en el pasado, como forma trasnochada de reflexión, sino que quieren triunfar sobre el futuro, venciendo los fantasmas del ayer y proyectándose hacia el mañana. Porque “hablar del pasado significa iluminar el presente: decir sin nombrar, hablar elípticamente, indirectamente, un recurso para denunciar el horror del presente, de contestar a las preguntas iniciales” (CITTADINI, 1993, p. 45).

Rosemberg, en *Un hilo Rojo*, traza el mapa indescifrable de un guionista de cine que está recogiendo información sobre la muerte y desaparición de un grupo de guerrilleros en Argentina. La voz narrativa del guionista da cohesión al relato que es un conjunto de testimonios, voces que llegan de Catamarca, Tucumán, Patagonia, cintas de grabaciones de conocidos y familiares de los desaparecidos, y charlas con personas que tuvieron alguna relación con ellos. La unión con el “otro”, el desaparecido, se produce gracias al peso del recuerdo de Julia, y sus palabras en un diario. El guionista le dice a una Julia inexistente: “Los límites se han roto y el asesinato parece natural [...]. Entre mi vida y tu vida se desteje un mapa, y a esta altura no sé si voy o si vengo. Los puntos cardinales se han perdido en una suerte de bordado superpuesto como un círculo que no se ha cerrado ni nunca se cerrará. [...] Ahora que voy a terminar el guión, me faltan ganas de poner un punto y final. [...] Las preguntas están envejeciendo conmigo y espero que al menos ellas no me abandonen” (ROSEMBERG, 1998, p. 201-202). El título del libro es significativo ya que nos remite al miedo: “El último dibujo que Julia me mandó desde Bolivia era casi aéreo, un círculo rojo alrededor de un animal asustado, hecho con un solo trazo. Abajo, con letra muy pequeña decía: “Como un hilo rojo el miedo nos ha ido cercando”” (ROSEMBERG, 1998, p. 114).

*Un hilo rojo* dialoga de manera directa con el libro de Liliana Heker, repleto de miedos y preguntas que tampoco tienen respuestas ni final. A pesar de la ironía de su título, *El fin de la historia* “propone una estética que cuestiona la pérdida de las ideologías centrando su relato en una víctima de la tortura bajo el terrorismo de Estado y la vida de una compañera que padece su desaparición” (ZUFFI, 1999, 145). Estrategia paralela a la de Rosemberg en *Un hilo rojo*, ya que la voz narrativa central huye del recuerdo de Julia, pero siempre la lleva consigo, todas las voces y los lugares le hablan de ella. En el texto de Heker, Diana Glass cuenta la historia de su compañera Leonora

desaparecida por el recuerdo del pasado y “por el deseo de verla viva” (ZUFFI, 1999, 146) y, a la vez, se nos presenta la experiencia de la narradora Diana en un taller literario donde se le recomienda que no busque con tanta pasión, porque puede convertirse en un personaje de ficción. Esto es lo que hace Diana con Leonora. Cuando, por fin, se produce el encuentro de la narradora y la desaparecida, ésta ha sobrevivido, pero no es quien aquélla esperaba. “La novela de Liliana Heker trabaja sobre la memoria individual y colectiva como testimonio de los años represivos y nos deja a través del recuerdo o el deseo de Diana Glass los pliegues de una historia que no cierra” (ZUFFI, 1999, p. 147) que no tiene fin, porque la labor de resistencia continuará siempre, para que quienes murieron, desaparecieron y sobrevivieron estén a salvo gracias a este tipo de escritura que recupera la historia.

### **Una novela de misterio con mucho de verdad**

Barrios tomados, ciudades divididas, casas de recuperación, bailes de disfraces, pasiones incontables son algunos de los temas que Shua trata *La muerte como efecto secundario*. Shua ubica su texto en un tiempo y espacio indeterminados, pero sus novelas son, en el fondo, crónicas ficcionalizadas de un Buenos Aires despiadado y cruel de fin de siglo, un cambalache que no tiene nada que envidiarle al que cantara Santos Discépolo. En la contraportada del libro de Shua se dice “*La muerte como efecto secundario* se desarrolla en una Argentina posible, en donde todo lo que podía ir mal, fue mal: es decir, un anticipo cruel de lo que nos está pasando aquí y ahora”. En este sentido, esta novela tiene algunos puntos en común con Alicia Borinsky. Ernesto Kollody, en *La muerte...*, le cuenta a su ex amante su viaje iniciático, hasta conseguir sacar a su padre de una casa de recuperación para que pueda morir en paz. Así convierte a su padre en un cimarrón, que llega a un lugar donde los viejos controlan sus vidas, sus horarios y sus pasiones, y donde las mujeres tienen fama de brujas. El hijo, la voz narrativa, desde este lugar, sigue escribiendo cartas a su ex amante y confiesa que siempre pretendió dejar de compartir el universo con su padre y crear un mundo nuevo: “[...] no es la muerte, sino solamente esa nueva forma del universo lo que deseo conseguir: y si para obtenerla debo llamar a la muerte habrá sido, la muerte, a penas una



consecuencia, nada más que una reacción adversa y no deseada, un simple efecto secundario. / Voy a seguir escribiendo [...] y mis palabras serán la prueba de que ese mundo que imagino es posible y [...] de que empecé por fin, huérfano y liviano como el aire, mi verdadera vida” (SHUA, 1997, p. 235). Kollody abre un futuro que le pertenece y que comienza después de su relato de lucha.

El mundo casi fantasmagórico presentado por la autora se entrelaza con lo posible en las novelas de Ana María Shua. En este texto hay una necesidad de profundizar en los anhelos del ser humano, en las intrigas y entregas de los enigmas universales y no se adentran en problemas específicos de la mujer, ni en un diálogo entre mujeres. Sus personajes centrales no son femeninos pero la voz narrativa de Shua describe una historia marginal y, con ello, redefine la historia oficial y hegemónica de la nación argentina.

### **Nora Strejilevich y el testimonio polifónico sobre la historia más cruel argentina<sup>5</sup>**

*Una sola muerte numerosa* de la escritora judía argentina-canadiense Nora Strejilevich fue el texto ganador del premio Letras de Oro 1995-1996 en el género novela. Es necesario debatir el género de este texto que *marca diferencias y que cruza fronteras* (como manifestó Jean Franco en su momento), y analizar las consecuencias de ello, ya que mi hipótesis se basa en que el género de este texto está en la encrucijada del testimonio, la canción infantil y de protesta, el documento histórico y la novela. Esta condición enriquece al libro y provoca una reacción de grata sorpresa en la persona lectora que no se ve atrapada de manera asfixiante por la lectura, como lo hacen otros textos producidos durante o como resultado de la “guerra sucia” en Argentina.

En *Una sola muerte numerosa* las preguntas, las investigaciones y las vivencias diseñan un texto polifónico de fuentes orales, bibliográficas, periodísticas, solicitadas, canciones, documentos, pero, sobre todo, de voces del pasado que nos hablan “hasta los codos”. Ya no hay un sólo sujeto ni un sólo texto, ya no “soy, *somos*, el poema” (STREJILEVICH, 1997, p. 200). Las voces que se oyen deconstruyen brutalmente “las versiones tranquilizadoras que

---

<sup>5</sup> Para una versión más amplia véase López-Cabrales (2001).

emanan de los departamentos de estado y de las democracias cauteladas” (JARA; VIDAL, 1986, p. 3) y, por ello, el testimonio es Literatura de Resistencia, como lo ha denominado Bárbara Harlow: "the subverting discourse of mainstream speaking and writing, the intentionality of regaining the real and the truth from a postmodernist con-fusing [sic] syncretic discourse which covers but does not lay bare any longer the ideological implications of the works under discussion. When everything can be used for inter interpretative enjoyment the need to understanding [of the Latin American relaiity] becomes alarmingly obvious" (HARLOW en GUGELBERGER; KEARNEY, 1991, p. 11).

Partiendo de una cita de un texto de Tomás Eloy Martínez, *Una sola muerte numerosa* (1997) se divide en tres partes, cada una precedida por un poema que resume la idea central de dichas partes. Estos poemas nos presentan la evolución que la/s voz/ces narradoras sufrieron antes, durante y después del Proceso. En la primera parte surge el silencio y la represión que roban nombres e identidades a las personas, sumiéndolas en un laberinto de lamentos sin rostros, sin ojos, sin voz en un país sin iniciales. Todo son rejas, silencios, paredes, todo es punto y aparte. En esta parte se cuentan las historias de cientos de personas encarceladas, torturadas; además de la caída de la autora y la desaparición de su hermano, se está relatando la historia del país entero y la infancia de una generación perseguida. En la segunda parte se devuelven los nombres, pero ya no son los mismos, no les pertenecen a quienes sobrevivieron y tuvieron que sufrir el exilio (interno o externo). Nadie los reconoce, las cicatrices son intraducibles, el dolor inexplicable. El cuerpo se reclama, la identidad se difumina en un relato de exilio, incomprensión, muerte y aislamiento de familiares, horrores de la ESMA, del Mundial de fútbol y de la guerra de las Malvinas. En la tercera parte, a partir de la conciencia de una identidad fragmentada, dividida, difusa, y de la imposibilidad de recuperar el nombre, se expresa la intención de escribir, de contar, de hablar, de reinventar, la voluntad de un oficio para resistirse al olvido. Al final, en una parodia del juego infantil del “veo, veo”, el texto recupera el futuro y la esperanza a través del color verde, y del coro de voces que se resisten al monólogo asesino y al vacío inyectado, porque, como dice Strejilevich, “Perdimos una versión de nosotros mismos/ y nos reescribimos para sobrevivir” (1997, p. 200).

Los diferentes géneros utilizados en *Una sola muerte numerosa* se basan en las fuentes consultadas por la autora que aparecen al final del libro. Hay fragmentos del documento *Nunca más* (1985) y uno de ellos es la declaración que la misma autora hizo a los miembros de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas: “Durante el interrogatorio pude escuchar los gritos de mi hermano Gerardo, cuya voz pude distinguir perfectamente. Además, los torturadores se refirieron a una cicatriz que ambos –mi hermano y yo – tenemos en la espalda, lo que ratificó su presencia en ese lugar” (1997, p. 44). Otra voz que se rescata de *Nunca más* es la de Ana María Careaga, quien describe que a una chica secuestrada le preguntaron si prefería la picana o que la violaran, prefirió la picana, y al día siguiente pidió que la violaran. Después de violarla, le hicieron repetir que no le había pasado nada, que ellos no le habían hecho nunca nada (p. 28). Siguiendo con la experiencia de las mujeres encarceladas, se oye el llanto de esta mujer a quien se llevaron y, cuando la volvieron a dejar en la celda, le preguntaron si iba a llorar, a lo cual la presa contestó “no señor” (1997, p. 38). El dolor de los electrodos “cuando funcionaba[n] parecía que mil cristales se rompían, se astillaban en el interior de uno y se desplazaban por el cuerpo hiriéndolo todo... no podía uno ni gritar, ni gemir, ni moverse. Un temblor convulsivo que, de no estar atado, lo empujaría a una a la posición fetal (1997, p. 31).

Existen también documentos oficiales: una copia de la solicitud de beneficio de la Ley 24.043 por la que los familiares de quienes fueron encarcelados o los mismos presos políticos obtienen una retribución monetaria del gobierno, dependiendo de los días que permanecieron “entre rejas”, como expresa Strejilevich. Se presentan sentencias judiciales, como la que recupera la no aprobación de la privación de libertad del primo de la escritora y se resuelve la absolución de los apresados, como si nada hubiera sucedido (que era el objetivo más claro de los militares al terminar la dictadura). Testimonios del CONADEP, como el que explica el sistema de baño semanal en las cárceles, de a 8 y de 1 minuto de duración, y de cómo, entre más de cien que eran, tenían que compartir 5 ó 6 pedazos de trapo para secarse” (1997, p. 90).

Se citan bastantes artículos de Prensa de *Página 12* y el fragmento del informe de *La Nación*, en 1985, en relación a los juicios de los generales

Lambruschini, Agosti, Viola y Anaya, los cuales manifestaban: “Nada tengo que reprocharme, Ya me ha perdonado Dios, 29 desaparecidos figuran e las listas de sobrevivientes de los recientes terremotos en México, o nada tengo que agregar” (1997, p. 75). Estas declaraciones cierran una lista extensa de términos encadenados empleados durante el Proceso: Abatir al enemigo, Chupar, Estar en la joda, Subversivo, Tabique, Torturadores, Métodos de interrogatorio, Picana, Quirófano, Tubo, etc.

En *Una sola muerte numerosa* se incluye también la voz de los torturadores en el comunicado número 19 del 24 de marzo de 1976, día en el que se hace oficial el golpe de estado y se comunica a la población argentina que se permite la pena de reclusión con tiempo indeterminado a quien se relacione con o forme parte de los sectores subversivos de la sociedad (1997, p. 73). También se citan partes de distintos dossiers. En uno se describe que la Escuela de Mecánica de la Armada (uno de los lugares de torturas más conocido en el Proceso) estaba entre dos de los barrios más ricos de Buenos Aires. y que los prisioneros eran llevados a la enfermería del sótano, torturados y sacados por la puerta lateral, introducidos en un camión, llevados al Aeroparque “e introducidos en un avión que volaba hacia el sur, mar adentro, donde eran tirados vivos” (1997, p. 154).

El texto, como toda reescritura, es una constante vuelta atrás en el tiempo, a través de canciones infantiles, dichos y juegos de infancia, tangos y canciones que cantaba la mamá mientras lavaba, planchaba, concinaba, ordenaba etc. cuyas letras variaban según el estado de ánimo, canciones de protesta y comics políticos como el de Mafalda.

Jugando con esta voz que hace referencia a una nación entera, el texto, además de recoger partes íntimas del testimonio de la autora, como algunas cartas escritas por la mamá, incluye declaraciones falsamente conciliatorias de 1994 del presidente de la nación: “las madres, pese al tiempo transcurrido, siguen incitando a la violencia, agraviando, insultado y alentando a muchos argentinos que quieren paz a que a que entren al mundo de la violencia” (1997, p. 169).

*Una sola muerte numerosa* posee numerosas citas literarias de escritores como Rainer María Rilke (p. 191), Juan Gelman (p. 189), Cortázar (p.

169), Verbitsky (p. 149), Paoletti (p. 136), Pablo Conti (p. 82), Bayer (p. 53), Federico García Lorca (p. 44), y Tomás Eloy Martínez (p. 9).

Después de la libertad se suceden el miedo, el silencio, la muerte, la soledad, el olvido, el insomnio, el indulto<sup>6</sup>. “*El silencio encierra la imposibilidad de decir eso, el horror, lo terrible*” (1997, p. 133), porque mientras se vive en el terror, uno casi no es consciente: “*te acostás a dormir con el terror, lo incorporás. Y cuando pasa mirás para atrás te preguntás ¿cómo pudimos haber soportado todo esto, cómo pudimos haber tolerado que te llamen a la mañana siguiente para decirte: “che, cayó fulano anoche”, y vos digás “puta, ¿qué cagada”, y cortés el teléfono?*” (1997, p. 72).

Estas voces son parte de una voz numerosa, de una identidad que se ha querido aniquilar. Nora Strejilevich fue arrestada con su hermano el 16 de julio de 1977, en 1980 ella fue puesta en libertad y salió del país, a su hermano no volvió a verlo nunca más. En 1982 recibió asilo como refugiada política en Canadá. El texto en cuestión termina con la llegada de la autora a Buenos Aires un 24 de marzo de 1993, dieciséis años después del golpe militar. Aún la gente protesta en las calles.

*Una sola muerte numerosa* no cuenta la experiencia de su autora, habla por todo un país y por todos los sectores sociales oprimidos y diezmados en cualquier parte del mundo, a lo largo de la historia de la humanidad (perseguidos y encarcelados injustamente por sus ideologías de oposición al gobierno hegemónico), presos políticos, mujeres infelices, judíos, exiliados, inmigrantes, etc. *Una sola muerte numerosa* es una proclama, un grito a voces en contra de la violación de los derechos humanos.

## Conclusión

Hemos podido ver que en los textos de Borinsky, Rosemberg, Heker, Shua y Strejilevich se cuenta la historia argentina desde distintos puntos de

---

<sup>6</sup> En el 93, cuando la autora regresa a Buenos Aires, se publican en Clarín las declaraciones del Presidente del Régimen instaurado en el 76, Roberto Viola, quien fue condenado a 16 años de cárcel por las graves violaciones a los derechos humanos, condena interrumpida por el indulto que le concedió el gobierno del Presidente Menen. Viola manifiesta que en los años del ‘Proceso’ no hubo terrorismo de Estado: la expresión de terrorismo de Estado no va y dice que el golpe fue un hecho que contó con el apoyo de prácticamente toda la sociedad argentina sin otra oposición que la del ámbito subversivo (1997, p. 195).

vista. Alicia Borinsky, en un artículo sobre Alejandra Pizarnik titulado “La memoria del vacío: Una nota personal en torno a la escritura y las raíces judías”, expone que:

Los judíos que llegaron a Argentina huyendo de las masacres nazis y de los *progroms* rusos vinieron con las lenguas de sus lugares de origen. Al idish se unía el ruso y el polaco. Y fue en ruso y en polaco que podían evocar, simultáneamente, las experiencias su juventud y el dolor de la exterminación y la humillación. [...] practicar constantemente una poética de la distancia, saber que no estaban más allá y que el acá era algo irreversiblemente extranjero, se convirtió para ellos en una realidad cotidiana (BORINSKY, 2000, p. 411).

Esta condición expresada parece verse repetida en los textos de las escritoras argentinas judías. Esta necesidad de contar con distintas “lenguas” y estrategias narrativas la realidad innombrable argentina, las experiencias de “exterminación y humillación” de una nación debastada por la historia de la represión militar a finales de los setenta y de la crisis económica actual, es algo que unifica a las narrativas comentadas. Borinsky dice que Argentina se convirtió en una “especie de esponja que absorbió a todos para transformarlos en algo que no es asimilación sino fusión cultural incómoda, con fisuras y resentimientos” (2000, p. 411). Por ello, estas voces presentan características diferentes a las del discurso oficial. Los universos presentados en las obras de estas escritoras doblemente marginadas por ser judías y mujeres se presentan como necesarios para comprender la geografía completa de un país golpeado por la incomprensión de los discursos totalizadores de la globalización y de la exclusión de quienes se expresan desde el margen.

La comunidad de escritoras judías argentinas presenta algo en común. Como comenta Borinsky: “A lo nomádico y universalizante se opone lo local con una marca histórica definida. La ambiciosa obra de Marcos Aguinis, con su simultánea exploración de la historia y del presente, universaliza y localiza al mismo tiempo. Entre los poetas, el itinerario de Luisa Futoransky y Juan Gelman es un registro de la multiplicidad de voces que emergen de esta

pasión por dar elocuencia a una palabra prestada y apropiada por la escritura” (2000, p. 412).

Esta misma pasión y sensación de injusticia e impostura que se aprecia en las obras de Borinsky recorre los textos de las escritoras judías analizadas en este ensayo. Quizás por ello haya una relación autobiográfica entre el judaísmo y la obra de escritoras como Ana María Shua, Nora Strejilevich, Liliana Heker, Sara Rosemberg y Alicia Borinsky.

En este análisis he querido reflexionar sobre estas otras voces que hablan a gritos, que no olvidan y que fueron capaces de forjar un idioma y una cultura diferentes; quise trazar el entramado de relaciones entre una comunidad que ha ido siempre a la cabeza de las letras argentinas. Espero que con mi ensayo haya podido contribuir a la creación de una cartografía de escritoras argentinas judías de fines del siglo XX para así comprender mejor el siglo XXI.

## Referências

BORINSKY, Alicia. *Mina cruel*. Buenos Aires: Corregidor, 1989.

BORINSKY, Alicia. La memoria del vacío: Una nota personal en torno a la escritura y las raíces judías. *Revista Iberoamericana*, vol. LXVI, n. 191, p. 409-412, 2000.

CITTADINI, Fernando. Historia y ficción en *Respiración artificial*. In: SPILLER, Roland (Ed.). *La novela argentina de los 80*. Frankfurt: Editorial Vervuert, 1993.

DIACONÚ, Alina. *Los devorados*. Buenos Aires: Atlántida, 1992.

DOMÍNGUEZ, Nora. Un mapa hecho de mujeres. In: SPILLER, Roland (Ed.). *La novela argentina de los 80*. Frankfurt: Editorial Vervuert, 1993.

FRANCO, Jean. *Marcar diferencias, cruzar fronteras*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1996.

GONZÁLEZ, Esther Gimberant. *Aventuras del desacuerdo. Novelistas argentinas de los 80*. Buenos Aires: Danilo Vergara, 1992.

GORODISCHER, Angélica (Ed.). *Mujeres de palabra*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1994.

GUGELBERGER, Georg; KEARNEY, Michael. Voices for the Voiceless: Testimonial Literature in Latin America. *Latin American Perspectives*, v. 69, 1991.

HEKER, Liliana. *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996.

JARA, René; VIDAL, Hernán. Ed. *Testimonio y Literatura*. Minneapolis, Minnesota: Institute for the Study of Ideologies and Literatures, 1986.

LOJO, María Roso. *La Princesa Federal*. Buenos Aires: Planeta, 1998.

LÓPEZ-CABRALES, María del Mar. Dentaduras postizas y pasiones ocultas en la escritura de Alicia Borinsky. *Confluencia*, vol. 13, n. 2, p. 171-180, 1998.

LÓPEZ-CABRALES, María del Mar. *La pluma y la represión. Escritoras contemporáneas argentinas*. New York: Peter Lang, 2000.

LÓPEZ-CABRALES, María del Mar. La polifonía de un texto que es muchos textos: *Una sola muerte numerosa* de Nora Strejilevich. *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. 78, n. 2, p. 241-246, 2001.

LÓPEZ-CABRALES, María del Mar. Reincidencias e innovaciones en la narrativa argentina de mujeres de fin de siglo: los 90. In: RUIZ BARRIONUEVO, Carmen. *La Literatura Iberoamericana en el 2000. Balances, Perspectivas y Prospectivas*. Salamanca, Spain: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, p. 939-949.

MARTING, Diane. *Escritoras de Hispanoamérica. Una guía biobibliográfica*. México: Siglo XXI, 1990.

ROSEMBERG, Sara. *Un hilo rojo*. Madrid: Espasa, 1998.

SHUA, Ana María. *La muerte como efecto secundario*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.

SPILLER, Roland (Ed.). *La novela argentina de los 80*. Frankfurt: Editorial Vervuert, 1993.

STREJILEVICH, Nora. *Una sola muerte numerosa*. Miami: Letras de Oro, 1997.

VIDAL, Hernán. *Fascismo y literatura: Reflexiones para una recanonización*. Mineápolis: I&I, 1985.

ZUFFI, Griselda. Tejiendo y destejiendo los hilos de la historia. *Confluencia*, v. 15, p. 145-147, 1999.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



# A FOTOPoesia E O LETRAMENTO LÍRICO

Christina Ramalho<sup>1</sup>

**Resumo:** Reflexões teóricas e críticas sobre a Fotopoesia, ou a arte de criar fotopoemas, como instrumento didático que auxilia no letramento lírico, por fundir duas linguagens, a fotográfica e a lírica, e promover, ao mesmo tempo, uma experiência lúdica de criação e a reflexão sobre o estar no mundo. A partir do diálogo com Cosson (2006), Gens (2010) e Pinheiro (2007) e de algumas referências à arte da fotografia, tais como as de Felizardo e Samain (2007) e Mauad (1996), entre outros, elaboro aqui considerações teóricas destinadas àqueles e àquelas que desejem se aprofundar nas possibilidades didáticas que a presença do fotopoema nas salas de aula pode proporcionar em termos de incentivo ao gosto pela leitura de poemas e à busca por olhares mais sensíveis à realidade que nos cerca. A essas reflexões, acrescento a descrição de uma proposta metodológica de realização de Oficina de Criação de Fotopoemas.

**Palavras-Chave:** Ensino de Literatura. Fotopoesia. Fotografia. Gênero lírico. Letramento lírico.

## PHOTOPoETRY AND LYRICAL LITERACY

**Abstract:** Theoretical and critical reflections on Photopoetry, or the art of creating photopoems, as a didactic instrument that helps in lyrical literacy, by merging two languages, the photography and the poem, and promoting, at the same time, a playful experience of creation and reflection on being in the world. From the dialogue with Cosson (2006), Gens (2010) and Pinheiro (2007) and some references to the art of photography, such as those of Felizardo and Samain (2007) and Mauad (1996), among others, I elaborate here theoretical reflections aimed at those who wish to delve into the didactic possibilities that the presence of the photopoem in the rooms of classes can provide in terms of encouraging the taste for reading poems and the search for looks more sensitive to the reality that surrounds us. To these reflections, I add the description of a methodological proposal to conduct a Photopoem Creation Workshop.

**Keywords:** Literature teaching. Photopoetry. Photography. Lyrical genre. Lyrical literacy.

A imagem não é um objeto, não é uma coisa, ela é um  
ato posto diante de nós, oferecido aos nossos destinos.  
(ETIENNE SAMAIN, 2012, p. 162)

---

<sup>1</sup> Professora-Adjunta 4 do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Doutora em Letras pela UFRJ (2004), com Pós-Doutoramento em Estudos Cabo-Verdianos (USP/FAPESP, 2012) e Estudos Épicos (Université Clermont-Auvergne, 2017). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/ITABAIANA), da Universidade Federal de Sergipe.

## Introdução

No artigo “A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula” (2014), tive a oportunidade de apresentar algumas reflexões sobre a presença do poema nas salas de aula de instituições de Ensino Básico e Ensino Superior que foram fruto do projeto de pesquisa intitulado “No meio do caminho tinha um poema: repensando as teorias e as práticas em torno dessa presença”, que, na verdade, se tratou do projeto que marcou meu ingresso como professora-adjunta de Literaturas de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado no Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana, em 2012. Naquela ocasião, partindo de bases teóricas – com destaque para Cereja (2005), Cosson (2006) e Paz (1982) – que incluíam documentos oficiais como os PCNs, elaborei testes de sondagem por meio dos quais faria um reconhecimento da presença (ou ausência) do poema como texto trabalhado em salas de aula do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe e de instituições de Ensino Básico da região.

Após a aplicação dos testes em todas as turmas do curso de Letras da UFS/Itabaiana (2012) e em escolas do Ensino Básico – neste caso em projeto de Iniciação Científica (2012-2013) – o que pude, de modo geral, observar foi a grande ausência do poema nas salas de aula, principalmente no que tange a abordagens estéticas e culturais ao texto lírico, visto que o “uso” do poema ou de letras poéticas de canções como pretexto para exercícios gramaticais esteve, ocasionalmente, presente. Pouco se sabia sobre autores, produções regionais, temáticas recorrentes. Por outro lado, e ainda mais relevante, percebi a pouquíssima intimidade com a fruição lírica, tanto por parte de docentes como de discentes. Docentes, inseguros/as de sua capacidade de, por si mesmos/as, realizarem leituras bem sustentadas e interessantes de poemas, e oprimidos/as por cargas horárias imensas, raramente ousavam, por conta própria, enveredar com seus/suas estudantes pela fruição de poemas. Unindo os resultados das sondagens com a observação de livros didáticos, percebi também que o trabalho com o poema, como corpus instigante, convidativo e revelador, existia apenas em raros momentos de iniciativa particular de um/a ou outro/a docente, cujo interesse pela poesia advinha muito mais de um gosto pessoal do que propriamente de sua formação como docente.

No âmbito específico do espaço universitário das Letras, motivada pelas conclusões a que cheguei, expressei algumas propostas:

[...] propõe-se aqui que também sejam urgentes as mudanças de postura por parte de docentes de literatura brasileira, teoria literária e leitura nas universidades, de modo a evitar que o traço de individualidade natural e positivo que as características de cada docente imprimem a cada curso de licenciatura em Letras não se sobreponha às reais necessidades de formação dos futuros professores. Que os cursos de licenciatura em Letras, além dessas marcas individuais, que destacam a própria trajetória de cada docente e seu envolvimento com temáticas específicas no campo da literatura e da língua, também tenham como princípio norteador o diálogo com a sociedade, com as questões específicas de cada contexto sociocultural e, também, com as expectativas dos discentes (2014, p. 367-368).

Essa colocação teve origem em outro aspecto observado: a pouca prática de se buscar, entre os/as estudantes, o conhecimento de seu gosto pela poesia, incluindo aí o gosto musical. Não recebi relatos de sondagens com os/as discentes para verificar seus conhecimentos sobre poesia e MPB, por exemplo. De certo modo, reconheci uma “cerimônia” ou um “protocolo de erudição”, que criava um abismo entre o texto lírico e os/as estudantes. Era necessário, pois, fazer dos resultados obtidos uma base para a reflexão sobre a possibilidade de se promover maior aproximação entre textos líricos, docentes e discentes.

De lá para cá, ano a ano, meu envolvimento com estudos sobre a presença do poema nas salas de aula e o desenvolvimento de propostas e de ações voltadas para o incremento dessa presença ampliaram-se bastante. Foram fundamentais, nesse sentido, os projetos de extensão “Poetas modernos na escola I” (2013) e “Poetas modernos na escola II” (2014), que permitiram a interação entre graduandos/as do Curso de Letras de Itabaiana e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Estadual 28 de Janeiro (hoje Centro de Excelência 28 de Janeiro), localizado na cidade de Monte Alegre de Sergipe, no sertão sergipano. Cada uma das duas ações envolveu um público de cerca de 500 pessoas em apresentações criativas sobre poetas modernos brasileiros, que aconteceram em dois turnos na escola, que liberou todas as

turmas para participarem. A parceria, nesses projetos, com o professor e mestre Carlos Alexandre Nascimento Aragão, que atua como docente na escola, gerou, por sua vez, o projeto assinado por ele “A poesia indo à escola” (PIBIC Jr. da FAPITEC, 2015), que multiplicou, com modificações, as apresentações realizadas nos dois projetos acima citados, levando um grupo de 20 estudantes do Ensino Médio para diversas escolas do sertão sergipano com o objetivo de incentivar a presença do poema nas salas de aula e promover encontros com a poesia por meio de apresentações criativas. Esse projeto continua em vigor e é, sem dúvida, uma prova concreta de que o envolvimento de adolescentes e jovens com a linguagem lírica pode ser bem mais intenso do que se imagina.

Além desses projetos, muitos outros – entre ações de extensão internas, locais, regionais, nacionais e internacionais – foram acontecendo, ora de forma individual ora por meio do estabelecimento de parcerias, principalmente com o professor Aragão. Minha intenção foi dar materialidade ao objetivo de impulsionar novas visões e práticas envolvendo a presença do poema nas salas de aula brasileiras (e mesmo cabo-verdianas, como se verá na descrição a seguir). Assim, foram realizadas as ações: Nossas canções: poesia e MPB (curso de extensão em Itabaiana), em 2012; Oficina de Criação Literária I (curso de extensão em Itabaiana), em 2013; Oficina de criação: crônica e poema (curso de extensão em Itabaiana), em 2014; Poesia Ilustrada (PRODOCÊNCIA/CAPES, versões I a IV, em 17 escolas sergipanas e uma baiana), em 2014; organização do livro *Olha o poema na escola* (com o Prof. Dr. Beto Vianna, 2014, PRODOCÊNCIA/CAPES); I Noite de Gala da Poesia Contemporânea (PRODOCÊNCIA/CAPES, evento sobre poesia contemporânea envolvendo 70 graduandos/as do Curso de Letras Itabaiana, poetas e um público de 500 pessoas), em 2014; História da arte em diálogo com a poesia (curso de extensão em Itabaiana), em 2015; Noite de poesia no Murilo Braga (evento no Colégio Estadual Murilo Braga, em Itabaiana, envolvendo 67 graduandos/as do Curso de Letras Itabaiana e público de 400 estudantes da escola), em 2016; Em cena: Aglacy Mary (evento em homenagem à poesia da sergipana Aglacy Mary, em Itabaiana, envolvendo 17 graduandos/as do Curso de Letras Itabaiana e público de 500 pessoas), em 2017; Poesia Nordeste Brasileira na Escola Secundária de Chão Bom (evento realizado no Tarrafal, ilha

de Santiago em Cabo Verde, com a participação presencial de 6 graduandas do Curso de Letras Itabaiana, de 2 doutorandos e de 1 mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, 3 docentes da UFS e membros da Academia Gloriense de Letras e público estimado em 250 pessoas), em 2018; Seramagipepá: um amoroso neologismo da união (projeto de extensão que reuniu a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal de Sergipe em ações voltadas para a divulgação virtual mútua de produções culturais locais, entre elas, a poesia<sup>2</sup>), em 2019; Oficina de Criação de Fotopoemas em assentamento do MST no sertão sergipano, em 2019; Oficina de Criação de Fotopoemas na Biblioteca Epifâneo Dória, em Aracaju, em 2019; e, finalmente, o Projeto Sergipe é Poesia!<sup>3</sup> (2019, em andamento, em parceria com o professor Aragão), subdividido em ações iniciais de atualização/capacitação docente realizadas, individualmente, em municípios sergipanos (já concluídos: Curso de atualização Monte Alegre é Poesia!, Curso de Atualização Poço Redondo é Poesia!; Curso de Atualização Carira é Poesia!; Curso de Atualização Nossa Senhora da Glória é Poesia!), e cuja continuidade, de um lado, estenderá o projeto a estudantes dos municípios envolvidos e, de outro, levará a primeira etapa a outros municípios.

O Projeto Sergipe é Poesia!, de dimensões bastante ambiciosas, possibilitou que fosse criada a necessária ponte entre a universidade e as escolas, por meio do estabelecimento do diálogo com docentes de diferentes níveis do Ensino Básico das quatro primeiras cidades a que o projeto chegou. Uma formação, com dupla caráter de atualização/capacitação, com 60 horas de duração – na modalidade semipresencial – foi organizada, tendo como parâmetros diferentes formas de se abordar um poema. E a primeira oficina que integra o projeto trata-se da “Oficina de Fotopoesia”.

Toda essa memória recuperada teve por finalidade explicar os antecedentes que levaram à ideia de se aproveitarem duas linguagens bastante ricas e instigantes, a fotografia e a poesia, para criar um método que pudesse acelerar, de um lado, a formação do gosto pela leitura de poemas e, conseqüentemente, a habilidade para chegar à fruição do texto lírico; e, de

---

<sup>2</sup> A página <https://www.ramalhochris.com/seramagipepa> disponibiliza o acesso às ações realizadas.

<sup>3</sup> A página <https://www.ramalhochris.com/sergipe-e-poesia> disponibiliza diversos materiais didáticos, descrição de ações, imagens, vídeos, oficinas etc.

outro, incentivar a criação de poemas, aliando essa criação ao ato de fotografar. Tomando como ponto de partida o conceito de “letramento literário”, de Rildo Cosson, definido como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), cheguei ao que chamei de “letramento lírico” (2014), defendendo a ideia de que as especificidades do texto lírico exigiriam estratégias particulares para se chegar a esse letramento. Entre essas estratégias, esta tem sido, além de eficaz, bastante simples e prazerosa: fazer do trabalho de criação e fruição de fotopoemas um modo de aproximar docentes e discentes do gênero lírico. Afinal, se “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação” (COSSON, 2006. p. 54), não se pode negar, em tempos de realidade virtual e de grande valorização da imagem, que a fotografia se faz um elemento muito atraente para dar início ao investimento no letramento lírico.

Neste artigo, buscando criar um texto de consulta teórica sobre a fotopoesia e, ao mesmo tempo, objetivando apresentar as linhas gerais do desenvolvimento de oficinas de criação de fotopoemas, trago considerações sobre a linguagem fotográfica e o fotopoema como gênero textual híbrido. Primeiramente, abordarei de forma sucinta a presença do poema na sala de aula, relembrando colocações de Hélder Pinheiro no já clássico *Poesia na sala de aula* (2007) e de Armando Gens, outro pesquisador dedicado ao tema. Em seguida, apontarei alguns aspectos relacionados à fotografia como linguagem artística, para, então, chegar à fotopoesia como recurso didático, incluindo o detalhamento da oficina dedicada a essa prática.

Espero, com as reflexões aqui propostas, contribuir para a formação de uma base conceitual, crítica e metodológica sobre o fotopoema, manifestação híbrida, rica e instigante sobre a qual pouco se tem em termos de referências, mas que já se revelou recurso interessante para o letramento lírico.

## O poema na sala de aula

É curioso, e mesmo triste, constatar que, muitas vezes, é preciso defender e justificar a importância de se lerem poemas. A aceleração do tempo, a pouca capacidade de concentração das pessoas, o imediatismo como traço

comportamental, a supervalorização da matéria e do dinheiro, a pouca compreensão sobre o sentido de “estética” e de “arte”, todos esses aspectos, entre muitos outros, parecem explicar a resistência ao texto lírico como fonte de conhecimento de mundo. Por mais que grandes escritores e pensadores, como Otacvio Paz, afirmem coisas como:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal (PAZ, 1982, p. 15).

Parece haver, entre as pessoas e o texto lírico, principalmente quando se exige dessas pessoas que interajam com um poema explicitando os sentidos que nele encontram, um caminho em cujo chão se atravessam um ou mais obstáculos. A presença mais aguda de recursos figurativos de linguagem, a constante intertextualidade literária e o convite implícito para se promoverem diálogos entre o poema e os diferentes contextos (filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos, psicológicos, míticos etc.) a que ele remete são elementos que sugerem a necessidade de leitores/as maduros/as para que a fruição aconteça de forma mais plena e rica. Ao não se sentir maduro/a, um/a leitor/a pode, facilmente, esquivar-se do encontro com a poesia ou, tal como descreveu Paz, optar por não comer o “alimento maldito”. E, para agravar a situação, pode-se facilmente ver no poema uma linguagem cuja sofisticação impede a eficácia comunicativa e faz dele um texto “sem grandes utilidades”. Surge, mesmo que nem sempre de forma manifesta, a pergunta: “Para quê serve um poema?”. E isso não é de se estranhar em tempos de utilitarismo como parâmetro regulador de práticas sociais.

Se essa questão é projetada no âmbito da escola ou mesmo da universidade, chega-se a uma complexidade ainda maior, pois, quando um/a docente traz o texto lírico como “conteúdo” de aula, ler ou não um poema deixa de ser uma decisão individual sobre um possível ato de lazer e passa a ser uma obrigação a ser cumprida. Não houve escolha, mas, em certo termo, imposição. Entretanto, antes de pensar nessa condição obrigatória de recepção, lembro do

que afirmou Marisa Lajolo em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2006):

A discussão sobre a leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com que lê (LAJOLO, 2006, p. 108).

Sem jamais querer esbarrar no vício de sempre se buscarem culpas nos/as docentes para os problemas relacionados à leitura e à interpretação de textos, quero, com a alusão a Lajolo, ressaltar um aspecto fundamental relacionado à presença do poema nas salas de aula: quando um/a docente leva para a aula um poema de que gosta e com o qual estabeleceu uma fruição prazerosa, ampliam-se imensamente as possibilidades de uma recepção mais simpática ao texto.

Partindo dessa constatação, lembro que Hélder Pinheiro (2007), sobre o trabalho com a poesia na escola, discrimina algumas condições que ele caracteriza como “indispensáveis” para que a presença do poema na sala de aula seja, de fato, uma experiência eficiente de investimento em leitura. A primeira delas é justamente uma experiência leitora docente significativa. Sendo assim, para trabalhar eficazmente com poemas em sua sala de aula, um/a docente precisa ser leitor/a de poesia. Por isso, em qualquer curso ou palestra que eu ministre para docentes, sempre destaco quão fundamental é que eles/as busquem, quando isso já não aconteça, se tornarem, de fato, leitores/as de poemas. Ao fazerem isso, certamente começarão a compor um repertório de leituras que lhes foram especialmente instigantes e que poderão, eventualmente, compartilhar – de forma entusiasmada e contagiante – com seus/as alunos/as.

A segunda condição apontada por Pinheiro refere-se ao interesse constante pelo repertório discente de leituras, de modo a ter um perfil mais real do “gosto” dos/as estudantes. Conhecer esse gosto, entretanto, não significa manter uma dependência com ele, mas aproveitar, por exemplo, temas que interessam a determinada turma, para, a partir de poemas selecionados,



aproximar os/as estudantes dessa turma da poesia. Ao mesmo tempo, o/a docente pode, a partir de poemas selecionados, incrementar a sensibilização desse gosto sem que isso signifique atacar as afinidades dos/as estudantes com determinadas formas líricas, principalmente as que estão presentes (ou ausentes!) em letras de canções que lhes são caras.

A terceira condição se relaciona à preparação do ambiente no qual a experiência com o poema se dá. Pinheiro sugere recursos como leitura de poemas no pátio, uso de música, montagem de murais, incentivo à criação lírica. Entretanto, o aspecto mais relevante apontado pelo autor é que essa ambientação não seja algo extraordinário, mas uma constância no espaço da sala de aula e da escola. O poema precisa estar na vida, diariamente, como um alimento para a sensibilidade. E será um “alimento maldito” não porque possa envenenar, mas por levar a uma visão mais sensível e crítica do mundo.

A quarta condição se relaciona ao papel da instituição de ensino, que deve oferecer, em sua biblioteca, não só um acervo variado, que inclua livros de poemas de diferentes autores/as e épocas, mas também um espaço convidativo de interação com esses livros. Nesse sentido, Pinheiro faz referência às salas de leitura como espaços que podem contribuir para a qualidade do encontro dos/as estudantes com os textos líricos.

Outra contribuição importante de Pinheiro se relaciona à dimensão oral do encontro com o poema. Saber ler oralmente um poema é requisito fundamental para fazer o texto despertar interesse e sensibilidade. Ele aponta que:

As maiores dificuldades ocorrem com os poemas modernos. A falta de pontuação, as elipses, a ausência de uma direção de leitura, deixam-nos muitas vezes perplexos no contato inicial com a poesia moderna. Essas dificuldades, sem dúvida, algumas vezes podem afastar as pessoas da poesia. Muitos professores se confessam inseguros para ler um poema em voz alta para seus alunos (PINHEIRO, 2007, p. 33).

Ainda que esse fato – a dificuldade para ler oralmente um poema – seja inegável e envolva tanto docentes como discentes, há soluções, e todas, certamente, passam pela leitura e releitura silenciosa do poema a ser lido

oralmente até que se chegue à compreensão das demandas de trabalho com a voz que os sentidos do poema constroem.

Destaco, ainda, nesta abordagem sucinta sobre a presença do poema na sala de aula, algumas considerações de Armando Gens, em “Sobre o poema, o poeta, o livro” (2010). Uma de suas afirmações mais contundentes é a seguinte:

Professores atentos aos diferentes contextos das escolas brasileiras observam que o poema não se harmoniza com os propósitos mais diretos da tradição escolar do ensino de leitura e escrita. De modo geral, esta tradição se centra na fixação de padrões, normas e tipologias. A consequência de tal concentração é que se dá ao desvio muito tento: o texto literário só tem significativo rendimento quando permite o exercício de descrições gramaticais legitimadas e ser como mostruário de escrita modelar (GENS, 2010, p. 4-5).

Essa colocação de Gens se alinha com o que há pouco afirmei sobre o utilitarismo como prática para definir o que é e o que não é interessante para a formação de um/a estudante. Além disso, Gens também assinala certas questões de gênero relacionadas ao gênero lírico tradicionalmente visto como uma manifestação mais afeita ao universo feminino. Nesse âmbito, salienta o autor: “Aqui, a interferência do professor torna-se fundamental para que tais construções culturais sejam desnaturalizadas” (2010, p. 5). Ou seja, o/a docente contribuirá para se desconstruir a ideia de que poemas são “coisas de menina”, para valorizá-los como formas de expressão acessíveis a quem se interesse por esse tipo de arte. Formas de expressão que podem levar a um encontro profundo com a própria língua.

Sobre a capa de hermetismo com que se vestem os poemas, Gens destaca que uma das razões está “na ausência de protocolos de leitura que possam franquear a efetivação de pactos entre a comunidade leitora e o poema, de modo que a referida comunidade possa manter com o poema um jogo de infinitas possibilidades” (GENS, 2010, p. 6). No caso específico deste artigo, considero o trabalho com o fotopoema uma forma de pacto, no sentido apontado por Gens. E sobre esse pacto discorrerei mais adiante.

Uma última referência se relaciona aos termos “poesia” e “poema”, em geral tratados como sinônimos. Esse tratamento equivocado se explica sem dificuldade se caminharmos por trilhas metonímicas, afinal, entre “poesia” e “poema”, há um campo semântico com traços comuns relevantes. No entanto, ao não se fazer a distinção, não se percebe que a palavra poesia, por nos remeter à abstração do belo e à sua criação, extrapola o texto material que é o poema, como gênero textual literário que possui características bem peculiares, como uso padronizado ou inventivo de versos, estrofes, rimas, métrica, ritmos, recurso gráfico etc. Conforme salienta Gens: “o sentido do termo ‘poesia’ tem longo alcance e se reveste de ambiguidades se exposto à investigação semântica” (GENS, 2010, p. 7). A poesia está nas artes, na natureza, no ser humano, nos acontecimentos. Está em tudo aquilo que, por conter elementos que tocam diretamente a emoção e a razão humanas, promove a experiência estética de “viver o mundo” através de palavras que levam a imagens, sons, texturas, aromas e sabores. Conhecer o sentido profundo de poesia nos leva, inclusive, a entender que a forma “poema”, reconhecida pela presença de versos, estrofes, rimas etc., não garante que o texto contenha “poesia”. Dito isso, concluirei esta parte com uma última reflexão diretamente relacionada ao trabalho com fotopoemas. Vou a ela.

Em minha concepção, só consegue, realmente, vivenciar toda a capacidade de emocionar e provocar reflexões que um poema possui quem alcança ver a poesia do e no mundo. Logo, como investir no letramento lírico sem passar pela experiência de se buscar a poesia que está contida na vida? Por outro lado, se voltarmos à ideia de que um poema – quando contém poesia – pode provocar, a partir das palavras, relações e experiências imagens, sons, texturas, aromas e sabores, facilmente perceberemos que, entre os sentidos ligados a cada uma dessas experiências, destaca-se a maior intimidade do ser humano, mais ainda em nossos dias, com as imagens, visto que quem conduz esse encontro é a visão, sentido sobre o qual temos uma percepção muito mais concreta. Com exceção, por razões óbvias, de pessoas que apresentam condições de visão limitadas ou inexistentes, é a partir do que vemos que construímos nossa relação com o espaço e os outros seres. Não à toa surgiu a máxima “O que os olhos não veem o coração não sente”.

Essa intimidade com o “ver” – ainda que não discutamos aqui a qualidade que leva o “ver” a se tornar “olhar” – pode, sim, ser um excelente ponto de partida para se promover a busca pela poesia do mundo e, na sequência, gerar o encontro com a beleza de um poema. Por isso, defendo aqui o uso da fotografia como elemento de mediação inicial entre o ser, o mundo e a poesia e, depois, o fotopoema, como elemento de fusão entre o ver, o olhar e a palavra que traduz o olhar alcançado. Para melhor explicar a proposta, recorrerei, como primeiro passo, a algumas considerações sobre a fotografia.

### **A fotografia e sua arte de dizer o mundo**

Pensar o objeto fotográfico, em sentido amplo, refere-se à apropriação. A apropriação do real e sua transformação em realidade captada e revelada, capaz de reproduzir um espaço que foi visto e capturado por uma lente e transferido na sua imortalidade de objeto revelado para todo e qualquer olhar que a ele se atenha (KOURY, 2004, p. 131).

Início esta parte do artigo sublinhando que, evidentemente, não há espaço aqui para uma retomada diacrônica – e interessante – do trajeto da fotografia como técnica e arte universal e, muito menos, de sua história no território brasileiro. Contudo, reproduzo colocações de Felizardo e Siaman que se prestam muito bem para descrever o papel da fotografia na sociedade:

A fotografia foi um fenômeno que revolucionou a memória, a sociedade da época e o pensamento moderno. A concepção e visão de mundo se alteraram a partir do seu advento. Ela, com sua chamada visão imparcial, precisa, metódica, inequívoca, muito contribuiu nos campos da evolução tecnológica, informativa, dedutiva, historiadora, do campo social e antropológico (FELIZARDO; SIAMAN, 2007, p. 215).

A fotografia logrou alcançar, com precisão, um sentido de “realidade transfigurada” que, em muitas épocas da história das Artes Plásticas, foi objetivo de pintores/as e escultores/as. Por meio de um objeto, de uma máquina, o ser humano desenvolveu a técnica de reproduzir no papel cenas da

realidade, fazendo, respectivamente, dessa máquina, a câmera fotográfica, e da ação a ela relacionada, fotografar, instrumento e meio para se elaborar uma memória concreta da história. Uma história, entretanto, que se torna um produto cultural, visto que mediado pelo olhar do/a fotógrafo/a que elege as cenas capturadas a partir de uma sensibilidade própria, fazendo, também uso de recursos técnicos que, orientados por essa sensibilidade, podem imprimir valor estético – ou poesia – à fotografia realizada. Por essa razão, Mauad (1996) afirma que:

A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto de trabalho social de produção signíca. Neste sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural. Dentro desta perspectiva, a fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar (MAUAD, 1996, p. 83).

Mauad, no artigo acima referenciado, que se intitula “Através da imagem: fotografia e história interfaces” (1996), aborda a faceta da fotografia que a insere no âmbito das fontes históricas. No entanto, para mostrar a ambiguidade da fotografia, ela retoma a origem dessa técnica para sublinhar dois olhares distintos que, desde então, projetaram, simultaneamente, a fotografia no campo da realidade e no da arte, visto que a inventividade se fez presente na captura de imagens desde um de seus inventores, o pintor, fotógrafo e inventor francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851). Vejamos:

A fotografia surgiu na década de 1830 como resultado da feliz conjugação do engenho, da técnica e da oportunidade. Niépce e Daguerre – dois nomes que se ligaram por interesses comuns, mas com objetivos diversos – são exemplos claros desta união. Enquanto o primeiro preocupava-se com os meios técnicos de fixar a imagem num suporte concreto, resultado das pesquisas ligadas à litogravura, o segundo almejava o controle que a ilusão da imagem poderia oferecer em termos de entretenimento (afinal de contas, ele era um homem do ramo das

diversões). É bem verdade que no século XIX a distinção entre técnica e magia não era tão clara quanto hoje, como bem ilustra o nome de uma das primeiras lojas de venda de material para eletricidade no Rio de Janeiro: “Ao Grande Mágico”.

Desde então e ao longo de sua história, a fotografia foi marcada por polêmicas ligadas aos seus usos e funções. Ainda no século XIX, sua difusão provocou uma grande comoção no meio artístico, marcadamente naturalista, que via o papel da arte eclipsado pela fotografia, cuja plena capacidade de reproduzir o real, através de uma qualidade técnica irrepreensível, deixava em segundo plano qualquer tipo de pintura (MAUAD, 1996, p. 74).

Assim, ainda que a técnica seja um componente fundamental da fotografia, há um segmento de produções fotográficas que extrapola o mero registro realista de uma cena – com intenções de compor fonte histórica ou memória do vivido – e penetra naquilo que, mais acima, apontei como a poesia do mundo. Em vista disso, há uma gama imensa de variações entre o que, em princípio, reconheceríamos apenas como “fotografias”. E tudo isso se torna ainda mais complexo quando o mundo entra na era digital, levando imagens a circularem virtualmente pelo planeta, sem a necessidade da versão em papel da imagem capturada. Sobre esse e outros temas, Etienne Samain, no artigo “As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo” (2012), dimensiona “a chamada ‘civilização das imagens’, isto é, essa chuva de imagens que, ao mesmo tempo, nos provoca, nos ensina, nos inunda e nos satura” (2012, p. 155), reconhecendo, entre outros atributos, seus vínculos com o que chama de “ordem das coisas vivas”:

As imagens pertencem à ordem das *coisas vivas*, ao mesmo título que os problemas de beleza, os caranguejos do mar, as orquídeas e os seres humanos. Explico-me. Se admitirmos que a imagem (toda imagem) é um *fenômeno*, isto é, “algo que vem à luz [*phanein*]”, “algo que advém”, um “acontecimento” (um “advento” como melhor se dizia, outrora), entender-se-ia que ela é, ainda, uma “epifania”, uma “aparição” [*epiphanein*], uma “revelação”, no sentido até fotográfico do termo (SAMAIN, 2012, p. 157).

O que uma fotografia revela, portanto, pode extrapolar esse registro factual do vivido e penetrar no simbólico. Pode nos fazer pensar no sentido que se estabelece entre os signos que integram o todo da imagem, pode nos levar a um campo semântico vasto, que se multiplica cada vez que o “olhar” se aprofunda. Por isso, “É necessário, pois, *abrir* a imagem, desdobrar a imagem, ‘inquietar-se diante de cada imagem’ (Didi -Huberman, 2006b). Furar e romper a superfície” (SAMAIN, 2012, p. 159).

Por esse viés, podemos compreender que há fotografias que nos convidam a um profundo exercício de leitura visual, que, segundo o que aqui defendo, pode ser um primeiro passo importante rumo à busca pela poesia do mundo. Despertar, em nossos/as estudantes, essa capacidade de ir além do ver e alcançar o olhar, trabalhando com imagens fotográficas, nos aproxima desses/as estudantes, visto que estamos fazendo uso de um contexto que lhes é íntimo, pois são representantes autênticos dessa “civilização das imagens”. Passo, então, a pensar, na relação entre fotografia, ensino e poesia.

### **A fotografia e a fotopoesia como recursos didáticos**

Retomando um comentário feito na primeira seção deste artigo, destaco que os biólogos Marília Dammski Borges, José Marcelo Aranha e José Sabino, em “Fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental” (2010), trazem uma importante consideração inicial sobre um dos sentidos por meio do qual nos relacionamos com o mundo, a visão:

A visão é um dos sentidos mais importantes nos humanos. Para Berne e Levy, (1998) a visão evoluiu como sentido dominante nos primatas, o que levou a espécie humana a depender da visão para a comunicação. Douglas (2000) afirma que, dentro dos sistemas sensoriais da espécie humana, a visão é um dos sentidos mais evoluídos, permitindo conhecer o mundo externo, pela formação de imagens em um receptor específico localizado na retina. Então, o cérebro recebe impulsos elétricos gerados na retina e interpreta as imagens ópticas determinando a sensação visual propriamente dita (2010, p. 150).

A partir do reconhecimento da importância da visão como forma de conexão sensível com o mundo, os autores desenvolvem pertinentes reflexões sobre o uso didático da fotografia na formação de uma consciência ecológica, tão necessária em tempos de grandes violações ao Meio Ambiente. Para defender seu ponto de vista sobre a fotografia como recursos didático eficaz, os autores analisam o impacto que algumas fotografias geram no público que entra em contato com elas. Além disso, reconhecem diferentes níveis de sensibilidade e percepção, que levam uma mesma fotografia a ser vista de formas diversas e em graus distintos de reconhecimento de signos. Daí também o ponto de vista de que a cada contemplação podem ser descobertas novas provocações semânticas em uma fotografia.

Outro aspecto levantando pelos autores se refere à circulação da fotografia pelos diferentes meios de comunicação e linguagens:

Os diversos meios de comunicação e informação jornalística, publicitária ou cultural que nos envolvem e fascinam, são essencialmente fotográficos, seja na forma de imagens estáticas ou dinâmicas. A fotografia, impressa, exposta ou projetada, sempre está presente. Sem dúvida, a fotografia integrou-se definitivamente em várias áreas das atividades humanas, proporcionando processos criativos na busca de novos patamares do conhecimento, em todas suas formas e níveis (BORGES; ARANHA; SABINO, 2010, p. 152).

As considerações dos autores, ao relacionarem fotografia, ensino de Biologia e investimento na consciência ecológica, servem para sustentar visão semelhante, aqui manifestada, que considera a fotografia como um recurso viável, instigante e útil para o contato com o sentido do poético. E isso se dá justamente pela ambiguidade que a linguagem fotográfica possui – e aqui sublinho que me refiro a fotografias que integram técnica e arte – e à decorrente necessidade de se transformar o ver uma fotografia em olhá-la, para se penetrar mais agudamente nos sentidos possíveis. Borges, Aranha e Sabino ainda destacam que:

Ao fornecer um sem número de possibilidades plásticas e/ou gráficas, a fotografia provoca dúvidas, gera questionamentos e sugere soluções na busca de



resultados, tanto para artistas quanto para cientistas, e também ao homem comum, em sua contemplação desinteressada (ou não) do mundo que o cerca (BORGES; ARANHA; SABINO, 2010, p. 152).

São justamente essas dúvidas e questionamentos que nos colocam em contato com a experiência poética. Abandonamos a mera referencialidade das coisas retratadas para penetrarmos na simbologia dos elementos presentes na fotografia. E, para melhor compreender esse tipo de fotografia, precisamos, inclusive, abandonar conceitos culturalmente impostos a nós, como “beleza” e “feióra”, pois, somente assim, entenderemos que a poesia é uma forma de libertação de padrões impostos em nome da busca por sentidos mais sensíveis, problemáticos, políticos, afetivos etc. Quando um/a estudante analisa fotografias de elementos da natureza feitas com arte, será conduzido à problematização da relação do ser humano com esses elementos. Basta, claro, que a mediação docente parta de uma fruição prévia que o/a capacite como mediador/a para explorar didaticamente a fotografia ou fotografias em questão. O mesmo se dará quando um/a professor/a de língua e literatura buscar em imagens fotográficas possibilidades de despertar em seus/suas alunos/as a compreensão do sentido da beleza poética, como veremos, mais adiante, quando passarmos a dimensionar essa prática em forma de oficina.

Ainda para pensar no potencial da fotografia e, em seguida, do fotopoema, como recurso didático para incrementar a qualidade na leitura de poemas, a ponto de configurar um letramento lírico bem-sucedido, lembro a definição de fotografia proposta por Mauad:

A fotografia – para além da sua gênese automática, ultrapassando a ideia de *analogon* da realidade – é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras que envolvem, inclusive, o controle de um determinado saber de ordem técnica (MAUAD, 1996, p. 75).

Se a fotografia revela uma “elaboração do vivido” podemos dizer que ela é plenamente compatível com o poema, pois, como arte literária, o poema faz uso da palavra para elaborar o sentido do vivido. Os meios de o poema fazer

isso é que são distintos dos da fotografia, cuja dimensão técnica parece mais palpável por existir uma máquina mediando o olhar para o mundo.

Também por associação, podemos contrapor a figura do/a fotógrafo/a à do/a poeta. Fotografar algo não faz de quem fotografou um/a artista da fotografia assim como escrever um texto em versos não faz de ninguém um/a poeta. Há, além da competência técnica para o uso da câmera, no caso do/a fotógrafo/a, e para o uso da palavra, no caso do/a poeta, a necessidade de um investimento na poesia, ou seja, naquilo que, como já destacamos, extrapola a mera realidade e nos projeta, simultaneamente na emoção do sentir e no desafio do pensar. Cibele Abdo Rodella fala sobre o que chama de “fotografia poética”:

A fotografia poética por sua vez nasce do interesse do artista em manifestar algo, em representar a natureza ou de intervir nesta natureza com elementos que despertem uma manifestação qualquer. A foto poética é livre enquanto depende da criatividade sem limites do artista. A intencionalidade do autor deste tipo de imagem é produzir sensações, leituras muito mais nos campos estéticos e sensíveis do que do informativo, e muitas vezes estas imagens são produzidas sem intencionalidade, já que o artista tem uma postura menos “racional” frente à sua obra – o que importa na maioria dos casos é a criatividade, a intuição a sensibilidade, menos que o raciocínio articulado do repórter fotográfico (RODELLA, 2009, p. 1048).

Como se vê, há, nesse tipo de fotografia, um trabalho conceitual, um investimento no simbólico. Por tudo isso, levar fotografias e fotopoemas para a sala de aula e, mais, incentivar a produção de fotopoemas não pode prescindir de alertar os/as estudantes envolvidos/as sobre a constante busca por aperfeiçoamento técnico (tanto do/a fotógrafo/a quanto do/a poeta) e ampliação da própria sensibilidade para perceber o mundo. Caso contrário, banalizaríamos as duas artes e acabaríamos contribuindo para o achatamento cultural que tem feito uma massa imensa de pessoas não serem mais capazes de discernir limites entre o que promove o aprofundamento do sentir e do pensar e o que, na contramão do humano, nos transforma em seres insensíveis, e às vezes até violentos e inumanos.

Dito tudo isso, o que seria, de fato, um “fotopoema”? Visto que não há, propriamente, uma teoria definida sobre essa forma criativa, trato aqui, de forma bem simples, de conceituar fotopoemas como criações que mesclam duas artes: a fotografia e a poesia. Sobre o tipo de fotopoema de que trato, cabe dizer que essa mescla integra imagem e texto no mesmo espaço, ou seja, o texto lírico, feito a partir de uma imagem, integra-se a ela, o que requer cuidados técnicos e igual sensibilidade, para que uma arte não destrua a beleza da outra. Convém igualmente lembrar que há outras visões, como as de Teresa Vignoli, poeta, e Ronaldo Miranda Barbosa, fotógrafo, que, juntos, realizaram o projeto “Fotopoemas: uma questão de moldura”<sup>4</sup>. Em seu trabalho, poema e fotografia são colocados lado a lado, e o diálogo é feito com o olhar que vai e volta da fotografia ao poema e vice-versa. O fotopoema, no entendimento aqui exposto, não isola as duas produções. O texto é, harmonicamente, inserido na imagem, logo, há critérios técnicos próprios sobre os quais discorrerei mais adiante.

Já Dutra, Santos e Silva, no artigo “Uso das novas tecnologias para a produção textual do gênero fotopoema em inglês” (2014), discorrem sobre o fotopoema como recurso didático para o ensino de língua inglesa. Contudo, há na proposta um caráter mais prático, que valoriza o uso da língua inglesa em si, e não, propriamente, a dimensão poética que uma fotografia e um texto podem ter. Assim, o corpus em questão não é a fotografia artística, mas apenas o registro fotográfico em si e a técnica de fazer uso de canais como o *Facebook* (hoje falaríamos no *Instagram*), por exemplo, para envolver estudantes em práticas mais afeitas à sua realidade. Não é esse o foco do que aqui exponho, dado o objetivo de promover o trabalho com o poema em sala de aula, o que requer, de fato, o cuidado com todos os detalhes técnicos e criativos que envolvem tanto a fotografia a ser feita quanto o texto lírico que, a partir dela, nascerá.

Também é preciso salientar que a complexidade logo se instala, se nos damos conta de quão difícil é definir o que, no âmbito dessa fusão entre duas linguagens distintas em sua materialidade, pode ser considerado “artístico” ou “poético”. E essa complexidade se aprofunda quando falamos do fotopoema como recurso didático, visto que, por exemplo, ao trabalhar, em sala de aula,

---

<sup>4</sup> Ver <https://www.preface.com.br/projetos/39>.

com a criação de fotopoemas, um/a docente não estará lidando com profissionais da fotografia – nem ele/a mesmo/a será um/a profissional – nem com poetas experientes ou maduros/as. Logo, o nível de exigência em relação a ambas as linguagens deve ser compatível com o grupo com o qual se trabalha, levando em consideração, também, a faixa etária e o repertório de conhecimentos sobre fotografia e poesia dos/as discentes envolvidos/as. Finalizando esta seção, é válido retomar considerações de Mauad (1996) sobre as condições de recepção envolvidas na fruição da imagem fotográfica:

À competência do autor corresponde a do leitor, cuja exigência mínima é saber que uma fotografia é uma fotografia, ou seja, o suporte material de uma imagem. Na verdade é a competência de quem olha que fornece significados à imagem. Essa compreensão se dá a partir de regras culturais, que fornecem a garantia de que a leitura da imagem não se limite a um sujeito individual, mas que acima de tudo seja coletiva. A ideia de competência do leitor pressupõe que este mesmo leitor, na qualidade de destinatário da mensagem fotográfica, detenha uma série de saberes que envolvem outros textos sociais. A compreensão da imagem fotográfica, pelo leitor/destinatário, dá-se em dois níveis, a saber:  
nível interno à superfície do texto visual, originado a partir das estruturas espaciais que constituem tal texto, de caráter não-verbal; e  
nível externo à superfície do texto visual, originado a partir de aproximações e inferências com outros textos da mesma época, inclusive de natureza verbal. Neste nível, podem-se descobrir temas conhecidos e inferir informações implícitas. (MAUAD, 1996, p. 81)

Como se pode concluir, por meio de uma associação entre o que Mauad destaca e o que aqui se defende, o investimento no letramento lírico a partir da interpretação e mesmo da criação de fotopoemas não pode prescindir de uma mediação que considere as condições de recepção e invista na necessária contextualização sobre as duas linguagens envolvidas nesse processo: a fotográfica e a lírica.

Ao descrever, a seguir, como se pode realizar uma “Oficina de interpretação e criação de fotopoemas”, darei formas mais concreta a todas as reflexões até aqui desenvolvidas.

### **Oficina de interpretação e criação de fotopoemas**

A realização de uma “Oficina de interpretação e criação de fotopoemas” não supõe públicos específicos. Essa afirmação nasce de experiências práticas por mim vividas, visto que tanto ofereci essa oficina a docentes que participaram dos cursos de atualização/capacitação do Projeto Sergipe é Poesia! já citados, como dentro da disciplina optativa “Experiências de Criação Literária” (2018/1, 2018/2 e 2019/1); na Biblioteca Estadual Epifâneo Dória (Aracaju, 2019), para público variado; e mesmo em um contexto bastante especial, quando a ofereci a moradores/as de diferentes faixas etárias de um assentamento do MST no sertão sergipano (2019). Além disso, tive acesso aos resultados de realizações da mesma oficina que foram desenvolvidas por docentes que participaram do Sergipe é Poesia!.

Algumas das oficinas que realizei resultaram em produções que, reunidas na forma de “mostra de fotopoemas” – especificamente “Tempo de feira” e “Poética dos detalhes: campus Itabaiana” –, foram exibidas no campus Itabaiana, na Bienal do Livro de Itabaiana (2019), na Biblioteca Epifâneo Dória em Aracaju, na Biblioteca Municipal de Nossa Senhora da Glória e na Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Sergipe. A mostra “Poética dos detalhes: campus Itabaiana”, reunindo fotopoemas criados por 14 graduandos/as da terceira turma da disciplina Experiências de Criação Literária, foi ainda mais longe: em março de 2020 foi exibida na Université de Poitiers, na França, após trabalho de tradução dos textos para o francês, em ação desenvolvida em parceria com a Professora-Doutora Karina Marques, que atua na universidade e desenvolveu o projeto de tradução com seus alunos e suas alunas. Essa mesma mostra será, ainda, exibida em breve na Universidade do Porto em Portugal.

Destacadas, portanto, as experiências, que comprovam a diversidade de público com o qual se pode desenvolver a oficina aqui proposta e os resultados possíveis, em termos de se estimular ainda mais o envolvimento

dos/as participantes com esse gênero, descrevo, de forma sintética, como a oficina se estrutura, destacando ser essa uma oficina a ser realizada no espaço escolar (o que não impede de se aproveitarem suas etapas para realização em outros espaços). Descreverei, a seguir, cada uma das 6 etapas que a compõem.

#### **4.1 Etapa 1: Uma conversa sobre a arte da fotografia**

Essa etapa tem dois objetivos principais: realizar uma sondagem – por meio de conversa oral – para conhecer as informações (ou a bagagem de conhecimentos) que o grupo envolvido na oficina tem sobre a arte da fotografia; e apresentar informações contextuais básicas que complementem esse conhecimento.

Como cada grupo, a depender do nível de ensino e da faixa etária, além de outras especificidades das turmas, exigirá grau diferente de aprofundamento nas informações contextuais, o/a docente deve produzir seu próprio material informativo, de modo que possa contar um pouco da história da fotografia.

Minha sugestão, também a partir das experiências que já realizei, é selecionar imagens de um grande nome da fotografia brasileira para mostrar ao grupo, de modo a explorar sua capacidade de “ver”, “olhar” e “compreender” os sentidos possíveis das imagens trabalhadas. Nesse particular, indico fortemente o nome de Sebastião Salgado<sup>5</sup>, sem dúvida o maior expoente brasileiro na Fotografia universal, cujas imagens, disponibilizadas fartamente na Internet são riquíssimas e plurais. A proposta de se selecionar apenas um/a fotógrafo/a se baseia na visão de que variações estéticas muito grandes poderão, nesse primeiro momento, produzir um excesso de informações que, em lugar de promover olhares mais aguçados, possivelmente cansarão o grupo e atingirão sua capacidade de concentração.

Não será, ainda, momento para fixação de conceitos, mas apenas uma oportunidade de trocas de conhecimentos. No entanto, nesse momento,

---

<sup>5</sup> Sebastião Ribeiro Salgado Júnior (Aimorés, MG, 1944) é um famoso fotógrafo brasileiro. Foi internacionalmente reconhecido e recebeu praticamente todos os principais prêmios de fotografia do mundo como reconhecimento por seu trabalho. Fundou em 1994 a sua própria agência de notícias, “As Imagens da Amazônia”, que representa o fotógrafo e seu trabalho. Salgado e sua esposa Lélia Wanick Salgado, autora do projeto gráfico da maioria de seus livros, vivem atualmente em Paris. O casal tem dois filhos. Fonte: obvious: [http://lounge.obviousmag.org/cafe\\_ nao\\_ te\\_ deixa\\_ mais\\_ cult/2014/04/por-de-tras-das-fotografias-de-sebastiao-salgado.html#ixzz60dFZak1q](http://lounge.obviousmag.org/cafe_ nao_ te_ deixa_ mais_ cult/2014/04/por-de-tras-das-fotografias-de-sebastiao-salgado.html#ixzz60dFZak1q). Consulta realizada em 15 de agosto de 2019.

será fundamental tocar na questão do sentido do “Belo” e discutir com o grupo o que, para seus/suas participantes, tornaria uma fotografia bonita. Um modo eficaz de desconstruir visões culturalmente construídas é trazer fotografias que permitam transformar essas visões. Como exemplo, cito esta fotografia de Sebastião Salgado:

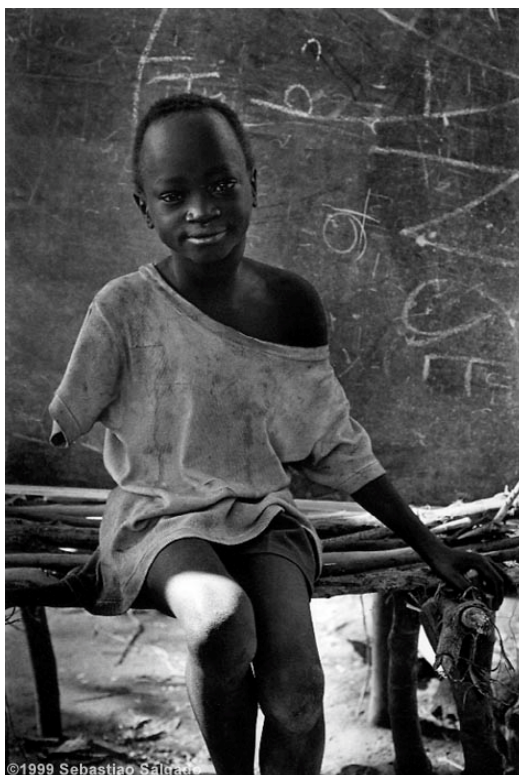


Imagem 1<sup>6</sup>

Depois de perguntar aos/às discentes se considerariam essa uma “bela” fotografia e de ouvir suas respostas e tecer comentários que possam explorar o que foi dito, o/a docente, como mediador/a da leitura, pode destacar – caso isso não tenha partido do próprio grupo – a beleza que reside no contraste entre a sugestão de sofrimento trazida tanto pelo fato de a criança não ter um braço como pelos elementos espaciais que caracterizam uma

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://historiadelartepublicadab.blogspot.com/?q=Sebasti%C3%A3o+Salgado>. Consulta realizada em 08/04/2020.

realidade de muita pobreza e o semblante suave e terno dessa criança. Ao associar beleza a esse contraste, que provoca uma reflexão sobre a capacidade humana de superar as adversidades, o/a docente estará estimulando o grupo a abandonar possíveis conceitos prévios acerca do que seria uma imagem do “belo” e olhar para a fotografia buscando encontrar o modo que o/a fotógrafo/a encontrou para captar a beleza do mundo. Também é interessante explorar a sugestão de a criança estar em um ambiente escolar e debater os elementos que levam a essa visão.

Como tarefa complementar, pode-se propor pesquisas em grupo sobre fotógrafos/as renomados/as e seleção de algumas imagens para serem apresentadas à turma em encontro posterior. Caberá ao/a docente definir a carga horária a ser destinada a essa primeira etapa.

## **Etapa 2: “Campo semântico”: um lugar onde se semeiam sentidos**

Essa etapa se relaciona ao investimento na transformação do “ver” em “olhar”. Dependendo do nível do grupo, o/a docente pode explicar, conceitualmente, o que quer dizer “campo semântico” – que poderia ser traduzido, de forma mais didática e simples, como uma “corrente de imagens ou palavras” por trás das quais há uma “corrente de ideias”. Caso o/a docente opte por não fazer isso, basta propor ao grupo a “leitura” visual de algumas fotografias, seguindo o critério de pedir que os/as alunos/as observem, individualmente, cada foto (sugiro trabalhar, sequencialmente, com três fotografias diferentes ainda do/a mesmo/a fotógrafo/a e abrir espaço para algumas fotografias de outro/a fotógrafo/a que cada grupo tenha levado para a aula) e que, a partir dessa observação, registrem no papel palavras que lhes venham à cabeça. Assim que cada lista esteja pronta, o/a docente proporá a verificação das palavras coincidentes e diferentes, buscando que os/as discentes apresentem os porquês de terem pensado nas palavras que escreveram.

A experiência de observação desse repertório de palavras por eles/as registrado deve ser oral e paulatina, ou seja, sem pressa ou precipitação, o/a docente deve tentar chegar próximo do esgotamento de ideias. Para isso, pode contribuir sugerindo, para cada imagem, questões como: “E não poderíamos



pensar na palavra X a partir dessa imagem? Sim? Não? Por quê?” A proposta é que as ideias associadas a cada imagem mostrem para os/as discentes que, quando aprendemos a olhar o mundo à nossa volta com mais sensibilidade e atenção, podemos ampliar nossa percepção sobre detalhes que, anteriormente, não havíamos percebido.

Como tarefa complementar, pode-se sugerir um exercício a ser feito em casa, no qual, a partir de uma imagem dada, cada aluno/a, além da série de palavras que venham à sua mente, componha pequenas frases com essas palavras, estabelecendo alguma relação com a própria fotografia.

### **Etapa 3: “Fotopoesia”: a arte de compor fotopoemas**

Essa etapa se prestará à apresentação do gênero “fotopoema”. Sugiro que a etapa tenha início com a exibição de uma série de fotopoemas (cinco ou seis), sem antecipação de conceitos. Essa exibição poderá ser comparada com as anteriores exibições de fotografias, de modo que possa partir do próprio grupo a observação de que, na exibição dessa etapa, os textos que integram as imagens mantêm um diálogo com os elementos que fazem parte da fotografia.

Para a realização dessa mostra, disponibilizo, no site “miXturas”, diversos fotopoemas de minha autoria. Mas é possível encontrar fotopoemas em pesquisas na Internet. Ao mesmo tempo, sugiro que o/a docente, caso se sinta seguro, surpreenda o grupo com um fotopoema de sua própria autoria.

Como exemplo, teço comentários sobre o fotopoema “Restou às ondas”, reproduzido na sequência (disponível no site), imaginando um grupo de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental ou de alunos/as do Ensino Médio:

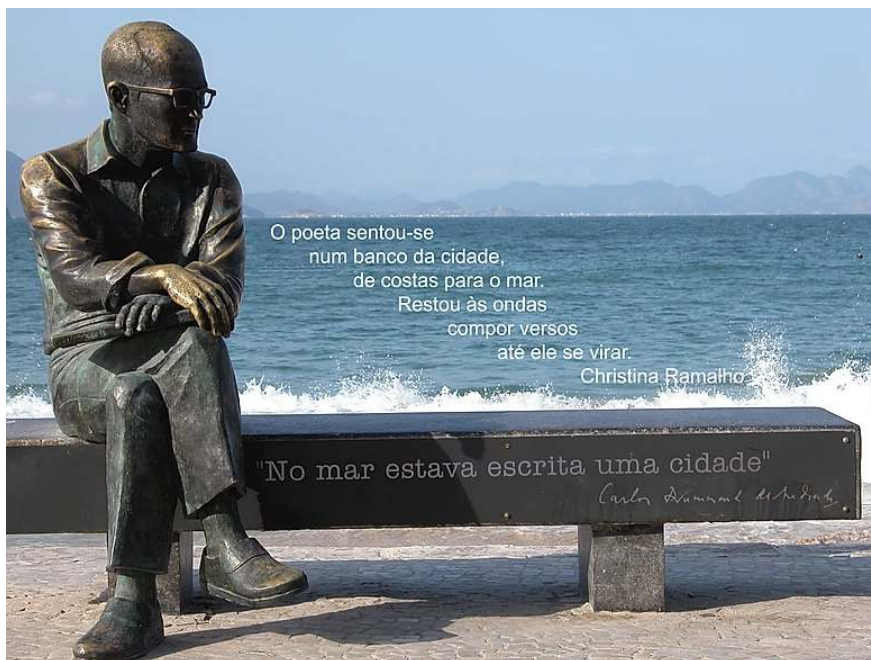


Imagem 2

Após ouvir os comentários do grupo, caberá ao/à docente não só explorar esses comentários, como trazer à tona alguns aspectos caso não venham a ser colocados pelo grupo, a saber: a foto foi tirada na cidade do Rio de Janeiro, no Posto 6, na praia de Copacabana; a fotografia apresenta uma famosa escultura do mineiro Leo Santana – inaugurada em 2002 – que nela retratou o poeta também mineiro Carlos Drummond de Andrade; o banco traz um verso de Drummond, extraído do poema “Mas viveremos” (*A rosa do povo*, 1945); os versos do poema de Christina Ramalho sugerem a forma de uma onda; há rimas no poema; o poema dialoga com a figura do poeta, entre outros.

Feito isso com alguns fotopoemas, o/a docente deve passar à conceituação do gênero. É importante que o/a docente faça referências especiais ao gênero lírico, recuperando ou inserindo, conforme o nível do grupo, o conceito de poema e de seus elementos estruturais. Ainda nesse momento, como já se afirmou nas seções anteriores deste artigo, é fundamental que o/a docente volte à questão do “belo”, que, no caso da arte da Fotopoesia, resulta também da harmonia entre imagem e texto.

Retomando o fotopoema “Restou às ondas” como exemplo, o/a docente poderia mostrar como as palavras do poema, feito para e a partir da fotografia, estão no campo semântico que a imagem traz: poeta, banco, cidade, costas, mar, ondas, versos. O poema, ao inserir a ideia de “até ele se virar”, sugere o ponto de vista que o mar tem da própria escultura ou do próprio poeta.

Para encerrar essa etapa, o/a docente deve explorar o sentido amplo da palavra “poesia”, conduzindo o grupo à percepção de que um fotopoema nasce quando um poeta percebe a “poesia” de uma imagem fotográfica e resolve interagir com ela. É interessante também que o/a docente aborde a questão dos direitos autorais, sublinhando que quando o/a fotógrafo/a é também o/a autor/a do poema, não há exigências de autorização para o uso da imagem.

#### **Etapa 4: Sobre técnicas da fotografia e da versificação**

Nessa etapa, o/a docente apresentará ao grupo algumas informações sobre técnicas da fotografia, sempre levando em consideração o nível do grupo com o qual estiver trabalhando. Sugiro, como fonte, livros como *O guia completo da fotografia digital* (2006) ou sites disponíveis na Internet, dos quais o/a docente extrairá informações sobre luz, enquadramento, técnicas específicas para se fotografarem pessoas, paisagens, cenas urbanas, natureza, objetos, ações etc., qualidade da fotografia, efeitos alcançados em programas ou aplicativos para se trabalhar com imagens etc. Claro está que o conjunto de informações levado para a aula dependerá diretamente de uma série de características de grupo: faixa etária, nível escolar, acesso ao mundo digital, acesso ao uso de câmeras fotográficas ou do aparelho celular, além de curiosidades que o grupo manifeste espontaneamente.

A esse conjunto de informações se somará outro, referente à estrutura da versificação. Como poemas que compõem fotopoemas são, na grande maioria das vezes, curtos, porque precisam ser integrados à imagem de forma harmônica, sem contraste forte de cores ou sobreposição excessiva das palavras aos elementos que compõem a fotografia, sugiro que o/a docente leve poemas bem curtos para serem lidos e observados pelo grupo. Os haicais, por

exemplo, são interessantes. A ideia de campo semântico pode ser retomada, agora a partir de poemas e não de imagens.

Essa abordagem não pode ser exaustiva, para não comprometer a qualidade da recepção, mas deve incluir algumas referências ao trabalho do gênero lírico com as figuras de linguagem. Dependendo do grupo, o/a docente pode eleger três ou quatro figuras de linguagem e mostrar como elas se fazem presentes nos poemas apresentados.

Como tarefa complementar, o/a docente pode solicitar que, no próximo encontro, cada estudante apresente uma fotografia de sua autoria, na qual ele/a reconheça haver tanto a qualidade “técnica” na forma final como alguma “poesia” no conteúdo. Para isso, deve motivar cada aluno/a a buscar a “poesia das coisas”, salientando que pode estar num gesto das mãos de suas mães, no modo de dormir de seus animaizinhos de estimação, em uma flor que nasceu no jardim, em algum ângulo da própria rua onde moram etc.

Ainda como parte dessa etapa, as fotografias trazidas pelos membros do grupo devem ser exibidas individualmente. O/A docente deve mostrar ao grupo quais, entre as imagens exibidas, são mais adequadas, tecnicamente falando, para a inserção de textos. Para isso, devem ser observados os “espaços vazios” ou mais uniformes das imagens, onde se poderia inserir um texto. Além desses aspectos, o/a docente deve salientar o potencial poético de cada imagem, estimulando o grupo a entrar em contato, através do “olhar” com o campo semântico que cada fotografia apresenta. Dependendo do número de participantes, pode ser necessário ter mais de uma aula para essa experiência. Feito isso, o/a docente realizará um exercício de criação de fotopoemas, solicitando que cada aluno/a escreva um pequeno poema para a imagem preferida, dando liberdade para que os/as alunos/as interajam com fotografias de seus/suas colegas.

### **Etapa 5: Um projeto temático de criação de fotopoemas**

Realizadas todas as etapas anteriores, é hora de propor à turma um projeto temático para a criação de fotopoemas, de modo que o grupo possa compor uma mostra a ser exibida, na forma de fotopoemas impressos, na própria sala, na escola ou em outro local, ou, virtualmente, em algum canal

virtual disponível. O/A docente deve conduzir o debate para a definição do tema, observando que a proposta escolhida seja realmente viável, visto que pode haver casos em que alguns/mas alunos/as não tenham acesso ao tema proposto. Por exemplo, se a turma decidir fazer fotopoemas a partir de fotografias de seus animaizinhos de estimação e alguns membros do grupo não tiverem animais em casa, será complicado envolver todo o grupo na atividade. Caso não se chegue a essa definição espontaneamente ou o/a docente perceba que a escolha que está sendo encaminhada tem pouco potencial para explorar o sentido do poético, o/a docente pode propor temas, sempre considerando, cuidadosamente, o perfil do grupo.

O/a docente deve enumerar, com clareza, todos os cuidados necessários para a criação dos fotopoemas: a) seleção de fotografias nas quais se possa perceber a beleza ou o poético, que leva a pensarmos e sentirmos além da imagem; b) boa qualidade das fotografias, para que, em caso de impressão, possa se optar por tamanhos maiores de papel fotográfico, como o A3; c) trabalho com o texto lírico para se chegar ao efeito mais interessante, o que inclui o trabalho com figuras de linguagem, uso ou não de rimas, de divisão em estrofes, de efeitos como o deslocamento de palavras, o uso de letras maiúsculas etc.; d) perfeita harmonia entre o texto e a imagem, e, nesse sentido, cabe mostrar claramente que um fotopoema não é um texto em prosa colocado sobre uma imagem bonita apenas para passar uma mensagem – como acontece com muitas mensagens que circulam em locais como o *Whatsapp*, o *Instagram* ou o *Facebook* –, mas que é resultado de duas artes integradas em uma só, o que exige um trabalho cuidadoso e criativo; e) definição da autoria, com decisão sobre a possibilidade de criações em dupla (uma pessoa fotografa, a outra faz o poema), se for o caso; f) uso ou não de programas ou aplicativos que alterem ou deformem, intencionalmente a imagem, de modo a compor um conjunto harmônico de fotopoemas; g) definição o número de fotopoemas que comporá a mostra; h) revisão final de todos os fotopoemas produzidos; i) debate final do grupo, apreciando, individualmente, cada fotopoema que integrará a mostra. Este último momento poderá ser bastante revelador para o/a o docente, que poderá dimensionar os efeitos da oficina em termos de letramento lírico. A grande questão a ser respondida será: as atividades aproximaram os/as alunos/as da poesia do mundo e do texto lírico em si?

## Etapa 6: Organização, divulgação e realização da mostra

Definidos todos os fotopoemas que integrarão a mostra, caberá ao grupo, sob a coordenação do/a docente, organizar o evento, considerando sua forma (fotopoemas impressos ou mostra virtual), título, data, local, divulgação, modo de identificar cada fotopoema etc.

Após a realização da mostra, o/a docente deve criar um momento para que todos/as expliquem suas impressões sobre todo o trabalho realizado.

## Conclusão

Este artigo, dedicado à Fotopoesia e à sua possível presença em salas de aula de diferentes níveis de ensino como recurso para o letramento lírico ou para o aprofundamento da relação de estudantes com a poesia, de forma geral, e com o poema, de modo específico, apresentou diversas considerações, a partir dos distintos aspectos envolvidos na proposta de uma Oficina de interpretação e criação de fotopoemas.

De reflexões sobre a presença do poema nas salas de aula a abordagens teóricas e críticas sobre a linguagem da fotografia, busquei compor um conjunto de fundamentações que possa orientar pessoas que se interessem pelo tema, levando-as não só a multiplicar sugestões aqui dadas como a elaborar caminhos próprios para o desenvolvimento de atividades com a Fotopoesia, cuja natureza híbrida, impactante e plural certamente permitirá diversas outras iniciativas.

## Referências

BORGES, Marília Dammski; ARANHA, José Marcelo Aranha; SABINO, José. Fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. In: *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

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

DUTRA, Alessandra; SANTOS, Gilvan José Ferreira dos, SILVA; Luciana Idaldo da. Uso das novas tecnologias para a produção textual do gênero fotopoema em inglês. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019, p. 279-297.

FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. In: *Discursos fotográficos*, Londrina, v.3, n.3, 2007, p. 205-220.

FREEMAN, Michael. *O guia completo da fotografia digital*. Edição revista e atualizada. Tradução Marta Jacinto e Sérgio Filipe. Lisboa: Livros e Livros, 2006.

GENS, Armando. Sobre o poema, o poeta, o livro. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, Georgina; GENS, Rosa. *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 4-21.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Fotografia e interdito. In: *RBCS*. Vol. 19 n, 54 fevereiro/2004, p. 129-141.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, n, 2, 1996, p. 73-98.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, jan.-jun. 2008, p. 33-50.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RAMALHO, Christina. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. In: *Revista da Anpoll*, nº 36, Florianópolis, Jan./Jun. 2014, p. 330-370.

RODELLA, Cibele Abdo. A intencionalidade da imagem fotográfica poética e da imagem fotográfica no Jornalismo. In: *Anais do Encontro Nacional dos Estudos da Imagem 2*, 2009. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, 1047-1055. Disponível em

[http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Rodella\\_Cibele%20Abdo.pdf](http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Rodella_Cibele%20Abdo.pdf). Consulta realizada em 12/04/2020.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. In: *Visualidades*. Goiânia v.10 n.1, jan-jun 2012, p. 151-164.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



# FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM “O MUNDO ENCANTADO DAS FADAS”

Gilmei Francisco Fleck<sup>1</sup>

Cristian Javier Lopez<sup>2</sup>

Carla Cristiane Saldanha Fant<sup>3</sup>

**Resumo:** O gosto pela leitura não surge naturalmente em cada leitor, mas depende de como esse indivíduo vai sendo introduzido ao universo dos livros. Nessa configuração, a literatura infantil desempenha um papel importante de fornecer elementos que atraiam a atenção desse leitor. Assim, práticas que são iniciadas nos primeiros anos escolares podem contribuir para o acesso e o prazer proporcionado pela leitura. Por isso, propomo-nos a estabelecer reflexões sobre a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar uma metodologia que se efetiva por meio de “Oficinas literárias temáticas” que abordam “O mundo encantado das fadas”. Para alcançar tais objetivos, ancoramo-nos em conceitos fundamentais que permeiam abordagens referentes à formação do leitor literário e o papel humanizador e transformador da literatura, como encontramos em Candido (1972; 2011), Magnani (1989), Coelho (2017), Jauss (1979), Stierle (1979), Mendoza Fillola (1994), entre outros.

**Palavras-Chave:** Leitor Literário. Estética da Recepção. Literatura Comparada.

## FORMATION OF THE LITERARY READER IN THE ELEMENTARY SCHOOL: AN EXPERIENCE WITH "THE ENCHANTED WORLD OF FAIRIES"

**Abstract:** The willing for reading does not appear naturally in each reader, but it depends on how this individual is introduced to the universe of books. In this configuration, children's literature plays an important role in providing elements that attract the attention of this reader. So, practices that are initiated in the first school years can contribute to the access and the pleasure provided by reading. For this reason, we propose to establish reflections on the formation

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Uvigo/Vigo-Espanha; Doutor em Letras pela Unesp/Assis-SP. Líder do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”; chicofleck@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>.

<sup>2</sup> Doutor pela UVIGO/Espanha em cotutela com a Unioeste/Cascavel-PR/Brasil; integrante do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, cj\_lopez2@hotmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7391-8395>.

<sup>3</sup> Mestranda no Programa Proletras - Mestrado Profissional em Letras da Unioeste/Cascavel-PR; integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, ccsfant@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5806>.

of the literary reader in the early years of elementary school and to present a methodology that is developed through “Thematic literary workshops” that refer to “The enchanted world of fairies”. To achieve these goals, we anchored ourselves on fundamental concepts that permeate approaches related to the formation of the literary reader and on the humanizing and transforming role of literature, such as, in Candido (1972; 2011), Magnani (1989), Coelho (2017); Jauss (1979), Stierle (1979), and Mendoza Fillola (1994), among others.

**Keywords:** Literary Reader. Aesthetics of Reception. Comparative Literature.

## Introdução

A formação do leitor literário é um tema recorrente na sociedade atual, no entanto não se esgotam os debates sobre esse tema e sobre as possibilidades de oportunizar o encontro de gêneros literários diversificados com os estudantes desde os primeiros anos escolares, para que despertem a sensibilidade de saber escolher o que querem ler e, ao mesmo tempo, pensar sobre o que leram e sobre como a temática lida se apresenta nas relações com as pessoas que estão à sua volta.

Isso possibilita, lentamente, a construção de sentidos sobre o mundo e a interpretação desse universo que ocorre em determinado contexto, e o resultado dessas ações pode ser diferente para cada leitor/receptor. Este vai descobrir um sentido para o que lê e uma maneira de desvendar o texto, pois a compreensão sobre leitura vai além do que está escrito, é um processo que depende de conhecimentos e interesses prévios ao ato da leitura.

Para que a atividade de leitura possa se concretizar, ela deverá vir ao encontro da necessidade do leitor. Segundo Martins (1983, p. 14) “[...] dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” e, de acordo com essa perspectiva, é preciso conduzir o leitor iniciante, aquele que recém está descobrindo o universo mágico das letras e palavras, a vivenciar histórias repletas de seres mágicos que povoam a imaginação e a fantasia.

Nesse contexto da formação de um leitor literário, apresentamos algumas reflexões acerca da recepção da obra literária e sobre como as personagens fantásticas podem encantar a criança leitora. Por fim, apresentamos uma metodologia que está organizada por meio de “Oficinas literárias temáticas” sobre o tema “O mundo encantado das fadas”.

## Da representação da fala às magias do mundo encantado da literatura infantil

A formação de um leitor literário, aquele que vai adquirindo o gosto pela leitura literária, que se torna consciente de que a linguagem é material artístico manipulável, de que há uma linguagem denotativa e outra conotativa que desenvolvem diferentes discursos, é um processo que deve ser iniciado simultaneamente ao da aprendizagem da leitura como habilidade de decodificação e codificação. Esse processo, aos poucos, vai ganhando amplitude, possibilitando procedimentos mais elaborados de compreensão do texto artisticamente construído à medida que a sensibilidade para a literariedade que os constitui seja desenvolvida pelo aprendiz.

Esse momento mágico em que a criança é apresentada aos signos linguísticos como meios de representar a fala e de estruturar o pensamento é crucial na trajetória de vida do sujeito e “mágico” à sua introdução ao mundo encantado das palavras. Se a ela conseguirmos juntar, também, a magia das palavras poéticas, nesse processo primeiro de aprendizagem da codificação e decodificação que, lentamente, também deve conduzir ao uso consciente da leitura e da escrita como ferramentas de ação sócio histórica – pelo efetivo letramento –, estaremos a caminho da formação de um leitor-cidadão.

O papel da literatura nesse processo é fundamental, pois

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

O texto literário apresenta traços do funcionamento histórico e social das comunidades, pois é produzido por um autor, inserido em uma determinada época e em um determinado local que, ao escrever, já está pensando sobre o seu possível leitor/receptor. Nesse contexto, é necessário

pensar sobre o texto literário como um objeto histórico-social que, além de ser usado como elemento capaz de despertar o gosto pela leitura, é, também, uma forma de possibilitar que esse leitor/receptor seja inserido numa sociedade historicamente constituída pela palavra. Sobre essa reflexão, Magnani (1989) pontua que,

[...] falar em leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor (MAGNANI, 1989, p. 28).

No âmbito escolar, o texto literário vem sendo utilizado como aliado ao letramento, pois é visto como elemento de enriquecimento cultural, desde que utilizado adequadamente. Assim, torna-se necessário pensar em experiências que conduzam o leitor iniciante não só ao entretenimento, mas à apreensão das peculiaridades que constituem o texto literário.

Na fase inicial de leitura, devem aí prevalecer os aspectos lúdicos e de encantamento que, normalmente, os textos literários, mais indicados às crianças, incorporam em sua tessitura. Já o jovem leitor deve ter contato com obras que ampliem seus horizontes, proporcionem novos sentidos ao que lê e, ao mesmo tempo, que o seduzam e o encantem por meio dos elementos que se apresentam no texto, ou seja, as estratégias escriturais que tornam o texto literário em uma obra de arte. Nesse contexto, Jauss (1979) explicita que,

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 1979, p. 46).

Jauss (1979, p. 46) orienta que o trabalho com a literatura deve ser realizado envolvendo duas tarefas da hermenêutica literária, sendo elas: tornar claro o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, ao mesmo tempo, explicitar o processo histórico em que o texto é recebido não apenas por esse leitor, mas por leitores de outras épocas.

Esse é um trabalho que pode ser realizado desde as atividades de alfabetização e letramento, uma vez que são concebidos como processos inter-relacionados, até atividades de análise mais aprofundadas que requerem já a conscientização de que, na arte literária, se efetiva, em diferentes graus e com diferentes propósitos, a manipulação da linguagem. Consideramos essa etapa – a do leitor consciente – já um estágio avançado da formação do leitor literário na escola.

Para Geraldi (1997, p. 167), “o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá”, é o elo entre o autor, que tem o que dizer e faz uso de estratégias que explicitam as ideias que se materializam no próprio texto; e o leitor, que desempenha o papel de reconstituir o que lê por meio de suas próprias ideias. Dessa forma, é pela leitura da palavra expressa pelo autor que o leitor apreende formas diversificadas de pensar e elaborar seu próprio pensamento.

Essa dinâmica imprime significado ao texto lido pelo leitor ativo, e efetua aquilo que Jauss (1979) chama de preenchimento dos vazios do texto. Ao atribuir sentidos significativos ao texto, o leitor desempenha, também, seu papel de coautor. Esse se caracteriza pela atuação ativa do leitor com o material textual a fim de imprimir-lhe um sentido e um valor pessoal. Mediado pelo professor, esse processo pode ser realizado já nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Assim também ocorre ao focalizarmos o texto literário no âmbito das interações comunicativas, pois “o texto ficcional não se coloca simplesmente fora de uma situação de comunicação, [...], mas sim que a ficção se refere a uma situação comunicacional implícita.” (STIERLE, 1979, p. 147).

Desse modo, devemos considerar que o texto ficcional não tem – como durante muito tempo se chegou a crer – a “obrigação” de retratar a “realidade”. Há momentos em que este texto está mais próximo de uma representação da factualidade e há outros em que se apresenta mais distante,

por isso possibilita reações no leitor que o conduzem à interpretação, à reflexão ou, ainda, à crítica, alterando o seu horizonte.

A literatura infantil oportuniza os primeiros contatos do leitor com o livro de literatura, com a ficção, com o maravilhoso e o imaginário. “A obra literária é um objeto social” (LAJOLO, 1988; YUNES; PONDÉ, 1988), pois, além de promover a interação entre o autor e o leitor, é o resultado de conhecimentos que são estabelecidos em uma sociedade constituída por valores culturais, econômicos e políticos. Ela pode apresentar ideologias de diferentes sociedades. Ela faz uso especial da linguagem para concretizar esses valores que, no processo ativo de leitura, vão interagir com aqueles do universo do leitor, provocando reações que vão operacionalizar os sentidos e construir os significados.

Se a obra literária impuser ao leitor comportamentos moralizantes e regras de conduta, estará submetendo-o a uma situação de submissão, reforçando a ideia de que a escola promove uma ideologia burguesa dominante, como foi comum em certa época histórica. Grande parte da literatura infantil e juvenil mais atual é já emancipadora, desperta à criatividade e permite ao leitor a sua expressão estética.

A literatura, concebida como arte humanizadora, que tem a capacidade de suprir uma necessidade universal de ficção e fantasia (CANDIDO, 1972), pode ser instrumento para sensibilizar o leitor e auxiliá-lo na forma de ver o mundo que está ao seu redor, pois, de modo geral, esta arte nos coloca frente às questões universais de nosso tempo ou de sociedades passadas, instiga à curiosidade, ao pensamento e ao debate sobre essas questões e impulsiona para as necessárias comparações.

No entanto, em sociedades que se constituíram a partir de processos de colonização – onde ler e escrever foram sempre armas de dominação controladas pelas elites do poder –, a escola ainda é o local onde a literatura se faz mais presente na vida do aluno, pois, nessas sociedades, há necessidades vitais mais urgentes no seio das famílias que o investimento em livros.

É, portanto, no espaço escolar que se ensina a manusear o livro, a lê-lo da esquerda para a direita, a descobrir o sentido de palavras e a formação de frases e parágrafos e, a partir desses passos básicos, expandir o entendimento

à arte que os constitui. Para pensar a formação desse leitor – nascido em um espaço historicamente territorializado por uma ideologia dominante que segrega, exclui, explora e escraviza – é necessário compreender que este pode interpretar o que lê – e, desse ponto, expandir sua visão aos aspectos peculiares do texto literário. Este procedimento mediador do professor, entre outros pontos, permite ao aprendiz, ao longo de sua caminhada, compreender os processos de manipulação da linguagem como material que constituiu a arte literária.

Se as crianças forem ensinadas a fazer isso, irão tornar-se, nesse processo contínuo de formação de um leitor literário, em leitores conscientes, ou seja, sujeitos de posse do conhecimento que a linguagem é um material discursivo, manipulável e ideológico. A reflexão sobre os temas que permeiam essa leitura é o mesmo que o pensar sobre o pensamento do outro, dialogar com as proposições do texto e, nessa interação, assumir o ativo papel de coautor, dando significado próprio ao que se lê como arte.

Ao visarmos à realização de um trabalho com o leitor iniciante, essa análise literária deverá apontar questionamentos que lhe permitam contrastar a realidade e a constituir conhecimentos com base nos seus próprios saberes, seja para ampliá-los ou redimensioná-los. No entanto, isso deve ser feito com a presença da fantasia, introduzida por meio de elementos fantásticos, mágicos, misteriosos, que atraem a atenção e a curiosidade desse leitor em fase inicial de formação.

Nesse engajamento do pequeno leitor com o texto literário, podemos nos valer, também, da ludicidade para conquistar esse aprendiz e fazer da prática de leitura um momento de prazer, de compartilhamento, de expressão emotiva e de ampliação de visão.

Para Yunes e Pondé (1998, p. 47), “a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade, uma forma de conteúdo e não o conteúdo ele mesmo.” Dessa maneira, o leitor ainda iniciante, ao realizar uma leitura permeada de fantasia, pode estabelecer conexões entre a leitura e as suas sensações, seus sentimentos e emoções.

Ainda sobre a fantasia, Zilberman (2003, p. 49) pontua que ela

[...] é um importante subsídio para a compreensão do mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros.

Assim, por meio dos livros dirigidos às crianças em fase de alfabetização e do fantástico presente neles, o leitor infantil vai construindo conhecimentos sobre a própria literatura, sobre o uso especial da linguagem contida nessa arte e sobre a experiência leitora de que não há limites entre a fantasia e a realidade na obra literária.

Essas descobertas podem auxiliá-lo a conhecer melhor a realidade à sua volta, pois, ao identificar-se com o herói, ou com o vilão, ou ainda com o local onde se passa a história ou com qualquer elemento que permeia a obra, esse indivíduo também se torna capaz de pensar sobre as pessoas e sobre as situações cotidianas, sob as quais é ancorado seu universo real, num intenso processo de comparação, aproximação, distanciamento e reordenação.

A criança leitora vale-se da “ilusão, uma etapa mais primária da recepção” (STIERLE, 1979, p. 149), em que “ela encontra, sobretudo nos contos infantis, a concretização das experiências elementares e pré-conceituais de angústia, de esperança, de felicidade e desgraça, do misterioso e do apavorante.” (STIERLE, 1979, p. 149).

Além disso, os contos fantásticos, os contos de fadas e muitas histórias infantis apresentam forças opostas como o bem e o mal, virtudes que se contrapõem, como o belo e o feio, a força e a fraqueza e esses elementos permitem que a criança constitua-se e reconheça esses valores culturais que permeiam a vida em sociedade.

Stierle (1979) apresenta a seguinte reflexão sobre a recepção estética de uma obra literária:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeiam no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de escrever uma crítica ou ainda



de pegar um papelão, transformar em viseira e montar a cavalo (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Desse modo, a formação do leitor literário, que se inicia nos anos iniciais, na escola – ou antes disso, se esse indivíduo pertencer a uma família que possibilita o contato com os livros – é um processo e, como tal, demanda tempo, pois vai ocorrer durante todos os anos escolares, se o estudante for exposto a metodologias dinâmicas e emancipatórias, estendendo-se, daí, para toda a vida.

Sobre o processo de aquisição da leitura e sobre a formação do leitor literário, Fleck (2017, p. 26) explicita que

[...] este processo tem seu início nos primeiros anos de vida, nos contatos iniciais da criança com o mundo mágico, fantástico e aberto da literatura infantil, cujo acesso garante o aprimoramento do processo de aprendizagem da linguagem como meio de construção e representação da realidade.

Nessa perspectiva, os primeiros contatos do leitor infantil com a leitura na escola vão, aos poucos, sendo intensificados, por meio de ações sistematizadas, até que este desenvolva o gosto pela leitura e a capacidade de reflexão acerca do texto lido, mas isso requer tempo e planejamento. Portanto, o professor iniciará esse processo nas séries iniciais e os resultados dos procedimentos efetuados já nessa fase de escolarização serão observados ao longo de toda a fase adulta do sujeito, quando este pode, de fato, chegar a atuar, conscientemente, como um leitor crítico.

Dessa forma, a literatura é um dos maiores componentes culturais em uma sociedade, senão o maior, e materializa-se por meio das obras literárias que fazem uso da palavra, essencialmente escrita, mas, também, por meio de produções imagéticas e orais.

Assim, o leitor/receptor, de certa forma, entra no jogo de palavras/imagens proposto pelo autor, deixa de lado sua realidade circundante e limitada e passa a viver aventuras pelas ações das personagens de ficção, elaborando um campo plurissignificativo, que possibilita diversas leituras, as

quais vai ajustando à sua realidade e aos seus conhecimentos, conforme vai avançando na leitura do texto.

Para Bordini e Aguiar (1988, p. 15), a literatura também pode ser considerada “uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” Esse aspecto da arte literária é também destacado pelo ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, o peruano Vargas Llosa (2002, p. 394), ao expressar que,

[...] la literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites<sup>4</sup>.

Nesse transcurso, a relação signo/significante pode estabelecer-se dentro do próprio universo ficcional (como é comum ocorrer com os seres fantásticos que unicamente habitam o espaço imaginário, ficcional: fadas, duendes, gnomos, centauros, ogros, bruxas, feiticeiros, elfos, animais fantásticos, etc.) e não necessariamente no contexto real de existência do leitor.

Segundo Coelho (2017, p. 54-55), “as forças da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério, da intuição, etc. são desencadeadas como novas possíveis formas de representação da experiência humana” e todos esses elementos encontram força por meio da literatura infantil, possibilitando que esse leitor iniciante seja conduzido, ainda que inconscientemente, a pensar sobre sua vida. Ao refletir sobre a ação da bruxa, da fada, do príncipe, poderá refletir, também, sobre fatos reais que o conduzem a uma dificuldade, a um perigo ou a uma vitória.

Diante do exposto, propusemo-nos a estruturar uma sequência de “Oficinas literárias temáticas” que tem como base a utilização de textos literários que apresentam ao leitor iniciante “O mundo encantado das fadas”, contendo letras de canção, poemas e contos, que, além das fadas, também apresentam a esse jovem leitor outros elementos desse mundo de fantasia

---

<sup>4</sup> Nossa tradução: [...] A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis através da qual passa nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impunidade do excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

repleto de imagens que foram sendo constituídas desde o contato com as primeiras histórias infantis que eram apenas narradas a ele.

Para a realização desse trabalho, ancoramo-nos na *Teoria de Literatura Comparada e Intertextualidade*, de Mendoza Fillola (1994), na qual o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente, que possibilitam a construção de novos sentidos, ao estabelecer um processo de comparação, aproximação e distanciamento entre objetos e experiências de leitura já efetuadas com aqueles materiais em curso no ato da leitura atual.

Sobre esta metodologia, apresentamos a reflexão de Mendoza Fillola (1994), que expressa:

El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica)<sup>5</sup> (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Além disso, Mendonza Fillola (1994) expõe uma série de encaminhamentos metodológicos de trabalho com o texto literário em busca de promover o aperfeiçoamento do estabelecimento de intertextualidades. Entre os procedimentos de leitura sugeridos estão a proposição de ações que possibilitam estabelecer comparação entre as obras lidas, obras de arte, como também a integração de conhecimentos culturais que permeiam diferentes áreas de conhecimento para, assim, auxiliar o leitor a reflexões sobre a leitura e como a temática nela abordada se apresenta na sociedade em que o leitor se

---

<sup>5</sup> Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a co-presença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

insere, seja para confirmar certos conhecimentos, ampliá-los, revisá-los ou para refutá-los e reformulá-los.

Desse modo, ao final das “Oficinas literárias” o leitor terá constituído certos conhecimentos sobre uma temática específica e as diversas formas sob as quais ela se apresenta na literatura, aprofundando aspectos sobre questões culturais que se manifestam nas obras lidas e sobre a constituição da linguagem utilizada nas histórias infantis.

Ressaltamos a presença das fadas nas leituras que planejamos no decorrer das “Oficinas literárias temáticas”. Isso se deve ao fato de serem elas seres encantadores, que se apresentam sob a forma humana. No entanto, são imaginadas com características que as diferenciam destes, como as asas, os poderes mágicos, tornando-as seres superiores em determinados aspectos. Elas têm o poder de realizar aquilo que os seres humanos limitam-se a sonhar. Para Coelho (2017), “limitado pela materialidade do seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o homem tenha desejado sempre uma ajuda mágica.”

Esse sentimento de satisfação da realização de sonhos e de fantasias fica mais evidente ao procedermos às leituras com esse leitor ainda criança, pois ele expõe suas ideias, sua forma de pensar e estabelece conexões com sua vida sem medo de julgamentos e sem constrangimentos. Devido à pouca idade, entrega-se, de fato, à leitura e às reflexões decorrentes dela. Vejamos, na sequência, um Módulo de nosso projeto de “Oficinas literárias temáticas”, voltado ao “Mundo encantado das fadas”.

### **Oficinas literárias temáticas: Módulo I – O meu mundo encantado**

*Tema da Prática:* Relações possíveis entre as obras *Peppa e a fada do dente*<sup>6</sup>, de Neville Astley e Mark Baker (2014), trecho do filme “O fada do dente”<sup>7</sup> (2010), Vídeo “A fada do dente banguela”<sup>8</sup> (2017), adaptado do livro *A fada do*

---

<sup>6</sup> ASTLEY, N. *Peppa e a fada do dente*. São Paulo: Salamandra, 2014.

<sup>7</sup> Filme “O Fada do dente”, produzido em 2010, pelo diretor Michael Lembeck, duração de 101min. Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=filme+o+fada+do+dente+completo](https://www.youtube.com/results?search_query=filme+o+fada+do+dente+completo). Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>8</sup> Vídeo do Youtube, extraído do canal de contação de histórias “O Baú da Camilinha” produzido em 14 set. 2017, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5wv-L5v5dzQ>. Acesso em: 06 mar. 2020.

*dente banguela*<sup>9</sup>, de Lulu Lima (2016) e a obra pictórica "Surprise Visitors"<sup>10</sup>, de Josephine Wall (2012-2020).

Como sugestão para o Módulo I, selecionamos obras que apresentam diferentes "fadas do dente" e "o fada do dente" que, de certa maneira, representam o sentimento da esperança às crianças, pois propõem-se a realizar seus sonhos e seus pedidos em troca do dente que lhes acabou de cair. Também são histórias que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre leitura e literatura de maneira lúdica. O módulo está planejado para uma duração de, aproximadamente, nove horas. Para ele escolhemos o subtema "Meu mundo encantado", pois tem o propósito de trazer ao ambiente escolar não apenas as obras estudadas pelos alunos, mas as histórias vivenciadas por eles.

*Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:* Na primeira etapa do módulo, sugerimos que a sala seja preparada com colchonetes, com as carteiras dispostas em semicírculo, com projetor de multimídia, com ilustrações sobre o tema nas paredes e materiais que poderão ser utilizados pelos alunos como cartolinas, papéis sulfite, canetinhas, lápis de cor, tesourinha, entre outros, pois, nos momentos de ouvir histórias ou ler, poderão estar nos colchonetes e, durante as atividades de registro ou pintura, poderão ficar em suas carteiras. O subtema deverá ser exposto em painel ou cartaz. Após informados sobre o subtema e instalados adequadamente para o início das atividades, o professor pode propor um diálogo a respeito do ambiente e sobre as imagens que o decoram e, a partir das informações fornecidas pelos alunos, será possível reconhecer o que o grupo de leitores já conhece ou não sobre o tema. Dessa forma, estaremos estabelecendo o horizonte de expectativas do leitor que será, no decorrer das leituras e atividades realizadas, confirmado ou redimensionado.

*Recepção e análise das obras:* A primeira sugestão é mostrar aos alunos a capa do livro *Peppa e a fada do dente* (2014), de Neville Astley e Mark Baker e perguntar-lhes sobre como a personagem se apresenta nessa capa. O (A) professor(a) pode oportunizar um diálogo sobre o autor, o ilustrador e outros elementos de identificação, e também questionar como será essa

---

<sup>9</sup> LIMA, L. *A fada do dente banguela*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

<sup>10</sup> Quadro da artista Josephine Wall. Disponível em: <https://josephinewall.co.uk/art-gallery/fairies/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

história e, a partir das informações fornecidas pelos alunos, será possível reconhecer o que o grupo de leitores já conhece ou não sobre o conteúdo observado e poderão levantar hipóteses sobre o texto, se possível registrar as hipóteses no quadro. Em seguida, sugerimos que o(a) professor(a) leia em voz alta e de forma dramatizada para os alunos. Questioná-los, após a leitura, para que verifiquem se as hipóteses levantadas e registradas na versão deles se confirmam ou não. Nesse momento, deixar que explicitem o que compreenderam sobre a história e relatem aos colegas o que ocorre com seus dentes que vão caindo e observar, de acordo com os relatos, em quais famílias os dentes das crianças são entregues à “Fada do Dente”.

Depois disso, rever as ilustrações do livro para que os alunos façam a narrativa oral da obra, e assim poderão identificar aspectos naturais ou fantásticos, expressando o que lhes chama a atenção nas ilustrações. Essa narrativa será conduzida pelo(a) professor(a) e, mais tarde, servirá para compará-la com a versão do autor. É importante que os alunos vejam que a história que eles estão criando está sendo registrada no quadro ou em cartaz, para que reconheçam o quanto a escrita é útil e importante, por isso, o(a) docente deve ir “negociando” com eles os registros.

Na sequência, sugerimos que os alunos sejam convidados a assistir um trecho do filme “O fada do dente” (2010), perguntar-lhes se já assistiram ao filme e se teriam alguma informação para compartilhar com os colegas. Antes de iniciar a seção de cinema, propomos uma brincadeira saborosa: distribuir pipoca doce a todos e alertar os alunos que o(a) professor(a) jogará um pozinho mágico (utilizamos o açúcar colorido) sobre os pacotinhos de pipoca. Em nossa brincadeira, acrescentamos que, após comê-las, cada aluno conseguirá praticar ações que demonstram bondade, amizade e que o dia será melhor, assim como acontecerá na vida da personagem do filme que vamos assistir. Essa atividade estará envolvendo os sentidos da visão, da audição e do paladar, para que os conhecimentos constituídos sobre a linguagem sejam acionados por meio dos sentidos.

Ao término do filme, pedir que relatem algumas cenas e o que sentiram ao assisti-las, aproveitar o momento para perguntar o que mudou na vida da personagem após tornar-se um fada do dente. Espera-se que os alunos notem que, antes da transformação, a personagem era egoísta, preocupava-se

com sua aparência, com a fama e com o dinheiro e agia de forma desumana com seus semelhantes.

Nesse momento devem ser registradas, em papel sulfite ou cartolina, as palavras que representam os sentimentos que podem ser identificados nos relatos dos alunos. Cada aluno pode fazer o seu registro e o(a) professor(a) poderá auxiliar o aluno que está se apropriando da escrita, depois pedir que disponham as palavras no painel em que foi apresentado o subtema do módulo.

No próximo encaminhamento, sugerimos a história narrada no vídeo “A Fada do Dente Banguela”, que apresenta uma “fada do dente” que ficou banguela. Este vídeo é produzido e disponibilizado pelo canal “O Baú da Camilinha”, do Youtube, sendo a própria Camilinha a contadora da história. Nesse momento, questionar sobre o sentido da palavra “banguela” e sobre o fato de a “fada do dente” também encontrar-se na mesma situação em que ficam as crianças as quais deve socorrer. Ouvir os comentários dos alunos, organizando-os de modo que todos os interessados possam expor suas ideias, explicar-lhes que a história que acabaram de ouvir é a mesma do livro *A fada do dente banguela* (2016), de Lulu Lima, mostrar o livro aos alunos e recontá-la, pausadamente, para que possam observar as ilustrações e comentar sobre o tema livremente.

Em seguida, distribuir aos alunos a caderneta “Dentinho mágico” (uma espécie de caderneta produzida pelo(a) professor(a), em cuja capa há um dentinho sorridente, personificando esse elemento que esteve presente nas obras trabalhadas). Na caderneta, os alunos podem representar a história ouvida por meio de ilustrações. Se algum aluno quiser fazer o registro escrito também poderá fazê-lo; a personagem da abertura da caderneta poderá ser ilustrada com cola glitter ou conforme a preferência do aluno.

Em seguida, sugerimos a análise da pintura “Surprise Visitors” (2012-2020), da artista Josephine Wall, utilizando o projetor de multimídia, oportunizando o momento para que os alunos relatem como essa tela se relaciona com as outras histórias que integram este primeiro módulo, pois apresenta a representação pictórica de uma criança recebendo a visita de muitas fadinhas, à noite, em seu quarto. Para esse encaminhamento, sugerimos que o(a) professor(a) distribua a imagem colorida da obra de Josephine Wall (2012-2020) aos alunos, propriamente identificada, no tamanho

do sulfite, recortada em forma de quebra-cabeça, possibilitando que a remontem e a coleem em outro papel com espessura mais firme que a do sulfite;

Ao final do Módulo, acrescentar ao painel – que já contém o subtema “Meu mundo encantado” e as palavras que representam emoções – uma imagem sobre cada personagem analisado por meio das obras selecionadas para essa etapa, denominando-as para que os alunos possam se lembrar das obras analisadas. As atividades produzidas pelos alunos poderão ser guardadas ou encaminhadas aos responsáveis de acordo com os procedimentos habituais de cada docente.

*Integração de conhecimentos culturais.* Nesse momento sugerimos que o(a) professor(a) peça aos alunos que pesquisem junto aos pais, avós e avós, o que faziam com os dentes que caíam quando eram crianças. Desse modo, no próximo encontro, deverão narrar aos colegas as histórias contadas pelos familiares. Com isso, estaremos estabelecendo a integração de conhecimentos culturais de diferentes gerações.

*Conclusões.* Para verificarmos se os alunos estão constituindo conhecimentos a respeito das leituras e análises das obras, sugerimos que o docente analise as ilustrações da caderneta, os relatos orais, os argumentos apresentados pelos alunos e/ou registros escritos, considerando o ano escolar em que se encontram.

Propomo-nos, ao longo dos encontros literários, possibilitar momentos de reflexão, de modo que as leituras e análises oportunizem o acesso a conhecimentos que vão além do que está escrito ou visualizado, pois há momentos de pesquisa e de compartilhamento de conhecimentos. Além disso, queremos promover momentos de ludicidade por meio da realização de brincadeiras, de atividades orais, de registros realizados com ilustrações.

## Considerações Finais

A literatura infantil possibilita que o leitor iniciante seja sensibilizado ao conhecer a obra e sua constituição, pois ela é instrumento de aquisição de conhecimentos e de valores culturais, além de ser primordial para desenvolver a reflexão sobre conceitos, sobre temas e sobre a linguagem presente nas obras literárias.



Para Candido (2011, p. 179), “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Dessa forma, o autor explicita uma análise sobre como a literatura contribui para a constituição do indivíduo, como ele se situa enquanto ser social e como passa a pensar sobre si e sobre seu lugar no mundo.

Dessa forma, ao estruturarmos “Oficinas literárias temáticas”, estaremos oportunizando ao jovem leitor (re)conhecimentos sobre alguns elementos fantásticos que permeiam as histórias de fadas e que isso contribua para que possa, também, continuar lendo e se “encantando” com o mundo da literatura e que, por fim, ele constitua seu próprio “mundo encantado da leitura”.

Ler uma série de textos multimodais, amalgamados sob uma temática comum, oportuniza ao leitor, mesmo àquele de menos idade, a aprofundar sua experiência de leitura e, assim, constituir um sentido e um posicionamento pessoal, para o universo abordado, sem estar desviando-se por encruzilhas multitemáticas, abordadas de forma rasa, num tempo muito curto e sem mostrar a gama de inter-relações possíveis de se alcançar no processo de leitura.

## Referências

CANDIDO, Antonio. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809.

CANDIDO, Antonio. (2011). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

COELHO, Nelly Novaes. (2017). *Literatura infantil: Teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna.

FLECK, Gilmei Francisco. Formação do leitor: um projeto socioeducacional – uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, Gilmei Francisco (Org.), 2017. *Literatura Infantojuvenil: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar*. Curitiba: CRV, p. 23-37.

GERALDI, João Wanderley. (1997). *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 63-82.

LAJOLO, Marisa. (1982). *O que é literatura*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. (1989). *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes.

MARTINS, Maria Helena. (1983). *O que é leitura*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

MENDOZA FILLOLA, Antonio. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? *In*: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.), 1979. *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 133-188.

VARGAS LLOSA, Mario. (2000). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Seix Barral, 1996; Buenos Aires: Alfaguara.

ZILBERMAN, Regina. (2003). *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.

# PRÁTICA DE LETRAMENTO POÉTICO DE CANÇÕES FEMININAS

Joseneide Santos de Jesus<sup>1</sup>  
Carlos Magno Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo descreve uma proposta de intervenção para formação de leitores/as críticos/as por meio de canções de autoria feminina que destacam o empoderamento da mulher na luta contra a desigualdade de gênero. Debates sobre as especificidades do letramento poético e a performance feminista a partir de duas oficinas voltadas para a educação básica, explorando as canções “Respeita”, de Ana Cañas, e “Respeita as mina”, de Kell Smith. Metodologicamente, articulamos, na fundamentação desta abordagem, os conceitos de ensino de poesia, de Hélder Pinheiro Alves, hibridismo estético das canções, de Simone Alcântara, e performance vocal, de Paul Zumthor. Quanto ao empoderamento feminino e o lugar de falar da mulher, ressaltamos os questionamentos feministas de Djamila Ribeiro e Chimamanda Adichie, que destacam a importância da revisão das normas de gênero para a valorização da igualdade de direitos entre homens e mulheres.

**Palavras-Chave:** Letramento poético. Performance feminina. Empoderamento da mulher. Canção popular.

## PRACTICE OF POETIC LITERACY OF FEMALE SONGS

**Abstract:** This article describes an intervention proposal for the training of readers and critics through songs written by women that highlight the female empowerment in gender inequality struggle. There will be discussed the specificities of poetic literacy and feminist performance regarding two workshops focused on basic education, exploring the songs “Respeita”, by Ana Cañas, and “Respeita as mina”, by Kell Smith. Methodologically, in the foundation of this approach, the concepts of poetry teaching, by Hélder Pinheiro Alves, aesthetic hybridism of songs, by Simone Alcântara, and vocal performance, by Paul Zumthor are articulated. As for female empowerment and standpoint, we highlight the feminist questions brought by Djamila Ribeiro (and the concept of “place of speech”) and Chimamanda Adichie, which highlight the importance of revising gender norms for the valorization of equal rights between men and women.

**Keywords:** poetic literacy. Female performance. Empowerment of women. Popular song.

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pelo Profletras da Unidade de Itabaiana. Professora da Rede Estadual da Bahia. Bolsista CAPES (2017-2019). E-mail: josynj.21@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr. de teoria literária da UFS. Pesquisador Produtividade do CNPq vinculado ao Profletras da Unidade de Itabaiana e ao PPGL. E-mail: calmag@bol.com.br.

O casamento como destino para uma mulher baseia-se nos preceitos da dominação masculina, uma vez que a subordinação do gênero feminino ao masculino normalmente aparece como algo inquestionável em sociedades patriarcais e machistas. Chimamanda Adichie nos lembra que, especialmente com as meninas, não devemos falar do casamento como realização pessoal. Esse acontecimento pode ser algo muito bom, que pode até ser complementar à sua felicidade, todavia não se trata de uma realização, pois as mulheres são condicionadas a “aspirarem ao matrimônio e não fazemos o mesmo com os meninos; assim, de partida, já há um desequilíbrio tremendo” (ADICHIE, 2017, p. 16).

Na acepção da antropóloga Lia Zonatta Machado, essa normatização de gênero é naturalizada para ser aceita como padrão, proporcionando diversos tipos de violência contra a mulher. Essa opressão nem sempre gera conflito de forma direta, mas é composta de valores que aprisionam as mulheres à virilidade masculina e à ideia de proteção. Tais valores fazem parte de um repertório de violência de gênero, regulamentado pelo poder masculino de “controlar, fiscalizar e fazer obedecer as mulheres, impondo assim sua vontade quer seja por agressão físico-moral ou apenas moral (MACHADO, 2017, p. 42).

Partindo do contexto social de uma pequena cidade do interior da Bahia, na qual o papel da mulher ainda é condicionado a viver do lado de um homem, propomos uma prática de letramento poético de canções femininas que visa promover o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva de alunos/as do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Jeremoabo/BA. A referida escola está inserida em uma comunidade onde é muito comum as jovens se casarem muito cedo, entre os 14 e 17 anos. Quem não encontra um companheiro até 20 anos é criticada, pois, na visão das pessoas dessa comunidade, a mulher deve aceitar seu destino se casando.

Diante deste cenário, propomos uma prática de letramento poético de canções que abordem o lugar de fala da mulher e seu empoderamento. Tal letramento passa pelo exercício de ir além do universo textual e explorar os sentimentos que a poética nos convida a exercitar. Didaticamente, dividimos esta prática em três seções: abordagens teóricas, que dão sustentação à prática de letramento de canções pela perspectiva feminista; seguida da proposta de

oficinas compostas por canções como textos multimodais e híbridos, videoclipes, publicidades, documentários, entre outros; por fim, as considerações críticas sobre esta proposta com análise dos dados da prática.

Para este texto, vamos trazer o recorte do corpus das canções que apresentam ideias de empoderamento feminino e questionamento do machismo, presentes em: “Respeita”, de Ana Cañas, e “Respeita as mina”, de Kell Smith. Essas artistas ressaltam a criatividade feminina e a resistência como forma de desconstrução do poder masculino. No projeto original, nossa prática foi dividida em três etapas com um repertório dinâmico de produções de artistas jovens como também das cantoras mais experientes<sup>3</sup>. As principais fundamentações teóricas sobre o letramento poético são sustentadas pelos conceitos de Pinheiro (2018) e Alcântara (2012), enquanto as reflexões feministas são fundamentadas pelo debate crítico proposto por Djamila Ribeiro (2017), acerca do ponto de vista feminista, e por Chimamanda Adichie (2017) sobre a desconstrução da normatização de gênero.

Tal prática pretende ir além do letramento de canções e propõe romper o paradigma do casamento cedo, promovendo reflexões de gênero e destacando que o papel social da mulher não se reduz aos cuidados do lar e de um companheiro. Nesse contexto, o papel do letramento literário é bem mais amplo, pois estamos pensando em desenvolver o gosto pela leitura e pela formação crítica desse/a leitor/a para questionar valores da violência estrutural imposta às mulheres. Para isso, propomos uma abordagem interpretativa baseada nos estudos de gênero para analisar como a mulher é representada em canções de cantoras brasileiras contemporâneas. Nossa prática analisou tanto canções da MPB como do rock e do pop, nessas canções, as vozes femininas líricas abordam, expõem, questionam e denunciam aspectos da vida cotidiana da mulher de maneira intimista e, ao mesmo tempo, crítica.

Cabe destacar que o gênero canção está sendo usado por sua condição híbrida e fronteira, visto que esse gênero artístico é composto de diferentes

---

<sup>3</sup> No projeto original, montamos três oficinas com estrutura: 1 – análise das performances artísticas de “Paradinha”, de Anitta e “Cheguei”, de Ludmila, questionando o sensualidade e estrelismo social; 2 – debate sobre empoderamento feminino e questionamento do machismo: “Desconstruindo Amélia”, de Pitty, e “Respeita”, de Ana Cañas; e 3 – ampliação do horizonte de expectativas para valorizar lugar de fala da mulher: “Pagu”, de Zélia Duncan e Rita Lee e “Balacobaco”, de Rita Lee.

parâmetros de linguagens que “traduzem a experiência poética do artista e a dos ouvintes, ou seja, expressam sentidos pessoais, sociais, culturais e estéticos propostos, em conjunto, por uma obra – sentidos em todos os sentidos” (ALCÂNTARA, 2012b, p. 9). Portanto, nossa intenção é de nos apropriarmos da riqueza multissemiótica e performática que a canção pode apresentar para motivar os participantes desta prática a ampliarem seu horizonte cultural. Para tanto, priorizamos o método cultural de leitura, defendido por Gomes “como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual” (2014, p. 168). Com isso, pretendemos articular o ponto de vista feminista e a identificação com o lugar de resistência proposto pelas compositoras das canções.

Na sequência, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre a importância do letramento de canções, seguidas de aportes sobre a relevância do pensamento feminista para o questionamento das normas de gênero.

### **O/a leitor/a de canções e o empoderamento feminino**

A poesia desperta nossa subjetividade sensitiva e intelectual por, normalmente, exigir uma leitura mais atenta e concentrada. As palavras no texto poético não têm compromisso direto com a objetividade. Elas podem ser exploradas por suas nuances plurissignificativas, que, no processo de recepção, se intensificam a partir das experiências do/a leitor/a, pois o texto não tem existência sem as instâncias interpretativas e colaborativas do sujeito que ler. Especificamente, a canção, por ser um gênero textual híbrido, já que associa som, letra, imagem, entre outros elementos, é um excelente recurso para as aulas de leitura, visto que tem uma ótima recepção por parte dos/as alunos/as em diversos segmentos de ensino.

A canção é tratada neste trabalho com o enfoque de representação da arte. Não se trata de trabalhar esse gênero apenas tratando-o como objeto estético e analisando as suas relações com o poema apenas em nível estrutural e estético. Trabalharemos a relação da canção com a poesia num sentido mais amplo para possibilitar o diálogo entre as mensagens que se deseja transmitir em cada texto. Nosso objetivo não está em trabalhar apenas o gênero textual

e/ou literário, mas sim debater sobre a performance artística que cada canção traz, dando destaque ao empoderamento feminino e aos direitos da mulher.

Para tanto, é preciso diversificar as práticas de se trabalhar com a poesia porque em muitas delas ainda é possível observar que não há “uma aproximação mais afetiva do texto, a possibilidade de destaque para uma imagem, um ritmo diverso, uma sonoridade” (ALVES, 2008, p. 20). Cabe destacar que a canção apresenta abrangentes possibilidades para serem debatidas por ser híbrida e democrática visto que “transita das rádios mais populares aos Ipods mais sofisticados, de shows abertos a teatros tradicionais, bem como das telenovelas aos documentários de arte” (ALCÂNTARA, 2012a, p. 28).

A canção, independentemente da sua classificação (MPB, rock, sertanejo, pop, pagode...), é um gênero literário que está presente na vida das pessoas, especialmente dos/as jovens e adolescentes, de maneira muito intensa. Além do mais, é possível “plantar um quinhão de curiosidade ante às tantas riquezas de sentido que podem nascer do encontro do leitor com o texto em verso” (ALVES, 2008, p. 20). Esse convite para o letramento lírico torna-se engajado quando selecionamos canções de artistas brasileiras que questionam os estereótipos femininos e o machismo ainda comum na produção cultural brasileira.

Como estamos preocupados com a voz da mulher, destacamos que há poucas antologias que favorecem uma abordagem de ensino do texto poético feminino. Por isso, torna-se necessário a ampliação do *corpus* de poetas com a inclusão das compositoras, pois as “vozes femininas” ainda são inferiores ao número de poetas nas coletâneas escolares, “aspecto indicativo do silenciamento e da exclusão das vozes líricas femininas” (ALVES; NEVES, 2017, p. 92). Sendo assim, introduzir produções artísticas das compositoras representa, por si só, a ampliação do cânone escolar com textos multimodais e multissemióticos.

A dinâmica da canção demanda uma prática de letramento que explore as diferentes linguagens desse gênero oral, que demanda uma performance artística híbrida. Para Paul Zumthor, a recepção da canção abrange mais que seu suporte verbal ou vocal, pois inclui diversos outros aspectos exteriores que interferem diretamente na compreensão textual.

Com efeito, nas formas poéticas transmitidas pela voz (ainda que elas tenham sido previamente compostas por escrito), a autonomia relativa do *texto*, em relação à *obra* diminui muito: podemos supor que, no extremo, o efeito textual desapareceria e que todo o lugar da obra se investiria dos elementos performanciais, não textuais, como a pessoa e o jogo do intérprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido (ZUMTHOR, 2018, p. 18).

Para nossa proposta de letramento literário por meio de canções, é indispensável englobarmos essa dinâmica desse gênero e explorar a produção performática dos videoclipes. A seleção desse gênero também foi estrategicamente pensada para motivar os/as participantes a se engajarem com a divulgação da literatura oral, explorando temas que fazem parte de sua comunidade. Vale lembrar que esse gênero textual faz parte do imaginário cultural brasileiro, e apresenta diversos exemplos de ruptura de fronteiras, visto que “sempre de uma forma lúdica, a nossa canção vai (en) cantando o público nacional e internacional, das letras à palavra, dos sons à voz, à melodia, à *performance* e à tecnologia (ou seria em sentido inverso?), para, dessa maneira, compor a poesia nossa de cada dia” (ALCÂNTARA, 2012a, p. 28).

Nessa perspectiva, a performance feminina de resistência não está apenas na letra da música, mas também na performance da artista. Com isso, a canção nos convida a sair do lugar comum e ampliarmos nosso horizonte cultural, pois valorizamos a canção e a capacidade do/a leitor/a de se apropriar de seus sentidos para experienciá-los a partir de seu contexto social: “Não há recepção textual desvinculada da pessoa que lê, da atuação do/a intérprete, do público, do momento e dos elementos culturais. Por isso, há relação direta entre a “recepção do texto poético com o corpo vivo” (ZUMTHOR, 2018, p. 27).

Assim, ao priorizarmos a temática do empoderamento feminino, reforçamos os diferentes diálogos entre a canção e o contexto dos participantes. Com isso, promovemos um debate em torno dos direitos da mulher e da busca por emancipação, pois para o letramento cultural, um/a leitor/a é “aquele que inclui no processo de interpretação as questões identitárias: gênero, raça, sexualidade” (GOMES, 2014, p. 10). Além disso, essa



abordagem prioriza o processo de interpretação, levando em conta as relações entre leitor e contexto social e tem a finalidade “de mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada” (GOMES, 2010, p. 9).

A forma como essas canções são recepcionadas é fundamental para uma prática de empoderamento feminino, pois “a voz viva tem necessidade – uma necessidade vital – de revanche, de “tomar a palavra”, como se diz” (ZUMTHOR, 2018, p. 17). Assim, debatemos a importância de a mulher falar de si mesma, de expor seu ponto de vista sobre as diferentes formas de violência. No tocante à questão da voz, do lugar de fala, é imprescindível esse debate para analisarmos as percepções sensoriais e críticas que emanam do texto.

Nesse sentido, formar um/a leitor/a tem relação direta com a formação do/a cidadão/ã, reforçando o compromisso e a responsabilidade da escola nesse processo. Annie Rouxel defende que “A cultura literária tem sentido para o sujeito quando a obra lida é relacionada com a experiência do mundo” (2013, p. 180). Sendo assim, o trabalho com as canções justifica-se pela importância do tema, visto que as relações de gênero na sociedade ainda são regulamentadas por normas que privilegiam a desigualdade de gênero. Com esse recorte, abrimos espaço para a formação do sujeito que seja capaz de fazer da leitura estética uma maneira de conhecer a si mesmo e de ser transformado pelo texto (ROUXEL, 2014, p. 21).

Quanto aos papéis de gênero, Adichie argumenta que desde cedo as crianças, especialmente as meninas, precisam aprender “que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina” (2017, p. 10). Discutir essa concepção com as crianças e adolescentes é uma alternativa para desconstruir a imagem de que alguém deve fazer ou deixar de fazer algo simplesmente pelo fato de ser mulher ou homem. É inadmissível uma pessoa ser impedida de acessar espaços de cidadania simplesmente porque a sociedade dita que ela não pode pelo simples fato de ter nascido mulher.

Ao propor um trabalho de conscientização do lugar de fala da mulher ressaltamos que a luta feminista não pode retroceder. Mesmo que os avanços sejam a passos lentos, uma vez que “vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes,

desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto” (RIBEIRO, 2017, p. 87). Logo, é necessário enfrentar os falsos empoderamentos que impõem uma agenda neoliberal e fascista para explorar a liberdade da mulher. Do contrário, estaríamos acreditando num “falso empoderamento, que só se presta às necessidades mais superficiais de um grupo específico de mulheres – as mais privilegiadas” (LARA *et al.*, 2016, p. 75).

Para tanto, é preciso que se incentive a questionar a linguagem que dá sustentação discursiva a essa situação porque “A linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos. Mas, para lhe ensinar isso, você terá de questionar sua própria linguagem” (ADICHIE, 2017, p. 14). Sendo assim, nós educadores/as temos um papel fundamental, pois não basta falarmos para os/as nossos alunos/as que precisamos desconstruir o padrão de normatizar a pessoa pelo gênero que representa, mas agir e tratá-los/as sem rotulá-los/as também.

Nesse contexto, é fundamental discutir qual seria de verdade o tipo de empoderamento que buscamos. Habitualmente a mulher empoderada é associada a determinado status de beleza (normalmente de pele branca), à vaidade e à condição financeira. Sendo assim, quem não se enquadra a esses padrões não pode ser empoderada? Nesse contexto, para uma mulher empoderar-se e/ou ter sucesso na vida pessoal e profissional não basta que ela tenha determinação e iniciativa para alcançar os seus objetivos.

Para entendermos o questionamento da violência de gênero, exploramos diferentes intertextualidades para ampliarmos o horizonte cultural dos participantes. Para tanto, selecionamos discussões jurídicas para fundamentarmos o debate a partir de reflexões sobre a lei Maria da Penha (2006). Tal perspectiva propõe a ruptura do paradigma de mulher submissa e homem provedor. Essa prática de classificar e normatizar as relações sociais provoca instabilidades e conflitos, visto que “a forma violenta advinda da desigualdade de gênero advém da legitimidade de longa duração do poder masculino como poder patriarcal de controlar e fazer obedecer às mulheres” (MACHADO, 2017, p. 42).

Na sequência, apresentamos de forma sucinta uma das oficinas programadas para esta experiência. Logo depois, analisaremos os resultados provenientes dessa experiência com canções de autoria feminina.

### Oficina de empoderamento feminino

Nesta oficina foram trabalhadas as canções “Respeita”, de Ana Cañas, e “Respeita as mina”, e Kell Smith. Nas canções o eu-lírico clama por respeito ao seu corpo, ao direito de andar sozinha sem ser assediada, visto que estar por aí não significa estar à toa, já que para o pensamento machista, uma mulher andar desacompanhada em alguns ambientes pode significar que ela está disponível e que aceita ser assediada. Os videoclipes das músicas também trazem a representação de diversas mulheres que mostram o seu rosto e reforçam as reivindicações do texto. Nessa perspectiva, a recepção explora a natureza plural da poesia, que “é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A “compreensão” que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua” (ZUMTHOR, 2018, p. 59).

Para a realização dessa atividade, após assistirem aos videoclipes, pautamo-nos no posicionamento dos teóricos do texto poético que nos aconselham o uso de atividades que valorizem a voz alta em sala de aula, pois essa prática “é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto da sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores” (PINHEIRO, 2018, p. 32). O uso da voz também foi explorado como instrumento de reivindicação social, de luta e disputa de espaços porque “Necessariamente, parece-me, a voz viva tem necessidade – uma necessidade vital – de revanche, de tomar a palavra”, como se diz (ZUMTHOR, 2018, p. 17).

Inicialmente, explicamos nossa abordagem que privilegia a voz da mulher na canção, pois estamos interessados em tratar essa prática como uma “produção estético-cultural, marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica” (GOMES, 2012, p. 168). Assim, antes de realizar a leitura os/as discentes serão convidados/as a refletir sobre o contexto de protesto que a canção traz para repensarmos porque ela questiona a violência e propõe a resistência feminina.

Nesse debate, lembramos que essa luta é contínua, pois os direitos da mulher continuam sendo ameaçados todos os dias. Lia Zanotta Machado argumenta que, apesar de ainda faltar uma adequada implementação das leis na sociedade brasileira, elas são de grande importância porque

A Lei propõe para sujeitos homens e mulheres que chegam aos Juizados, não somente o entendimento do ato de violência como ilegal e ilegítimo, assim como propõe como possível uma modelagem simbólica da construção de relações de reciprocidade de gênero no âmbito doméstico onde diferenças de estilo e conflitos persistem, mas relações desiguais de poder entre gêneros deixam de ser “valores legitimados (MACHADO, 2017, p. 40-41).

Um dos pontos debatidos, além da importância de ressaltar a voz da mulher, passou pela revisão do ponto de vista machista que atribui à vítima a culpa pela violência sofrida. Essa é uma estratégia da sociedade e/ou do agressor de naturalizar formas de violência e de tentar justificar atos injustificáveis, pois “A mulher que está em uma relação abusiva precisa repetir para si mesma: a culpa nunca é da vítima. NUNCA” (LARA *et al.*, 2016, p. 189).

Ao retomar o debate sobre a violência contra a mulher, devemos priorizar a revisão desse padrão, já que o desrespeito pelo corpo feminino é uma manifestação da violência simbólica. Trazemos aqui como referência o conceito de violência simbólica de Bourdieu, que é definida como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (LARA *et al.*, p. 164).

As duas canções ressaltam o corpo feminino liberado, pois o eu lírico reivindica sua liberdade. Esse questionamento é notado nessas canções quando elas pedem respeito e pedem que a sociedade permita que as mulheres usufruam da liberdade de andar na rua, pois elas precisam ter o controle do próprio corpo: “Meu corpo, minha lei/Tô por aí, mas não tô a toa/ Respeita, respeita, respeita as mina porra!” (Ana Cañas). Na mesma direção Kell Smith afirma “Que o corpo é nosso, nossas regras/ Nosso direito de ser/ Respeita as mina”.

Com essa postura, a performance feminina de engajamento se destaca na produção das duas canções. Elas pregam um corpo feminino liberado. Dessa forma, a artista contemporânea está alcançando mais espaço para escrever e para externar as suas angústias sobre a opressão que sofrem.

**Primeiro momento da oficina: o que é violência contra a mulher**

A oficina é aberta com a leitura da letra da canção “Respeita”, de Ana Cañas, que destaca o respeito à mulher e ressalta sua resistência diante das injustiças. Por meio dessa tarefa, tem-se a oportunidade de convidar o/a leitor/a a recepcionar a canção de autoria feminina para ampliar a visão que possui sobre as agressões físicas e simbólicas que a mulher enfrenta em suas atividades corriqueiras. A canção “Respeita” questiona a agressão verbal e física; destaca a coragem da mulher que questiona o desrespeito pelo corpo feminino.

**Respeita** (Ana Cañas)<sup>4</sup>

Você que pensa que pode dizer o que quiser  
 Respeita, aí!  
 Eu sou mulher  
 Quando a palavra desacata, mata, dói  
 Fala toda errada que nada constrói  
 Constrangimento, em detrimento de todo discernimento quando ela diz não  
 Mas eu tô vendo, eu tô sabendo, eu tô sacando o movimento  
 É covardia no momento quando ele levanta a mão

Ela vai  
 Ela vem  
 Meu corpo, minha lei  
 Tô por aí, mas não tô a toa  
 Respeita, respeita, respeita as mina, porra!  
 [...]

Violência por todo mundo  
 A todo minuto  
 Por todas nós  
 Por essa voz que só quer paz

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ana-caas/respeita/>. Acesso em 05 abr. 2018.

Por todo luto nunca é demais  
Desrespeitada, ignorada, assediada, explorada  
Mutilada, destratada, reprimida, explorada  
Mas a luz não se apaga  
Digo o que sinto  
Ninguém me cala  
[...]

Em seguida, passamos à construção do conceito de “empoderamento feminino” de forma subjetiva a partir das experiências dos/as participantes sobre identidade de gênero e opções de profissões para homens e mulheres. Finalizando essa etapa, convidamos para apresentarem suas considerações iniciais a partir do questionário sobre empoderamento feminino:

1. Você já ouviu falar na palavra empoderamento? O que ela significa? E empoderamento feminino do que trata?
2. A mulher tem conquistado muitos espaços na sociedade contemporânea? O que você pensa sobre isso?
3. Homens e mulheres são tratados de forma diferente na sociedade? Como e/ou em quais situações isso pode ser observado?

### **Segundo momento da oficina: a performance lírica**

Neste momento, passamos a leitura da segunda canção desta oficina dando destaque para a performance da artista no videoclipe. Assim, levamos em conta não só o questionamento da violência contra a mulher, mas também a forma como a artista se expressa. No processo interpretativo, a performance da canção anterior também será utilizada como lugar de fala da artista empoderada.

**Respeita as mina (Kell Smith)<sup>5</sup>**

Respeita as mina  
Toda essa produção não se limita a você  
Já passou da hora de aprender  
Que o corpo é nosso nossas regras  
Nosso direito de ser  
Respeita as mina  
Toda essa produção não se limita a você  
Já passou da hora de aprender  
Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser

[...]

Não leva na maldade não  
Não lutamos por inversão  
Igualdade é o "x" da questão, então aumenta o som!  
Em nome das marias, quitérias, da penha silva  
Empoderadas, revolucionárias  
Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas!  
Pra que nasça uma joana d'arc por dia!  
Como diria frida: "eu não me kahlo! "  
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo  
O grito antes preso na garganta já não me consome  
É pra acabar com o machismo  
E não pra aniquilar os homens  
Quero andar sozinha porque a escolha é minha  
Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina  
Que possa soar bem, correr como uma menina  
Jogar como uma menina  
Dirigir como menina, ter a força de uma menina  
Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!  
[...]

Assim como na composição de Cañas, a canção “Respeita as Mina”, de Kell Smith, aborda diversas questões sobre o papel da mulher diante da violência. A voz lírica pede que a mulher seja respeitada todos os dias e não apenas no dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher. O texto defende o direito de a mulher ser vaidosa, de vestir-se com conforto sem se preocupar em agradar ou chamar a atenção do homem. A liberdade da mulher está acima de dogmas e valores misóginos. Essa performance exalta as mulheres

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html> Acesso em: 5 abr. 2018.

revolucionárias e ressalta a luta pela igualdade de gênero e pelo fim do machismo. Para isso, reforça que mulheres e homens têm direitos iguais. A mulher tem o mesmo direito do homem de andar sozinha sem sofrer assédio, nem ser considerada culpada por se vestir de forma sensual. Finalizando esta etapa, os/as participantes serão convidados a pontuar elementos semelhantes e diferentes das performances líricas das duas compositoras.

### Atividades comparativas das canções

1. As duas canções trazem uma temática semelhante, pois reivindicam o respeito para com as mulheres. Cite pelo menos dois versos de cada música que ilustram exemplos de desrespeito contra a mulher.

2. As músicas também abordam vários tipos de violência que atingem o público feminino. Releia as letras das músicas e escreva pelo menos dois exemplos de violência física e dois exemplos de violência psicológica que são apresentados nos textos.

3. No contexto da cultura machista, uma das formas de exercer violência contra a mulher é por meio do controle do seu corpo. Comente sobre a liberdade da mulher a partir dos versos selecionados  
“Que o corpo é nosso nossas regras/ Nosso direito de ser” (Kell Smith);  
“Ela vai/ Ela vem/ Meu corpo, minha lei/ Tô por aí, mas não tô a toa” (Ana Cañas).

4. Como as vozes femininas das músicas representam o empoderamento das mulheres? Justifique com elementos do texto.

### Terceiro momento: a recepção cultural

Nesta fase da oficina foi introduzida a discussão a respeito Lei Maria da Penha. Como na etapa anterior, os/as discentes são convidados a refletirem sobre alguns tipos de crimes e violência contra a mulher. Todos recebem trechos desta lei e são divididos em grupos para realizar a leitura do artigo 7º, que trata da descrição das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher.



#### LEI MARIA DA PENHA

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III – a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006).

Ao finalizar a leitura, os/as participantes passaram a debater em grupo sobre a performances das cantoras e a importância da Lei Maria da Penha para a mudança de paradigma da proteção de mulheres que sofrem violência. Esta oficina é concluída com a apresentação de reflexões sobre as canções e os direitos da mulher. No geral, esse debate amplia o horizonte cultural dos/as participantes sobre a violência de gênero.

## **A ampliação do horizonte cultural dos/as participantes**

Com a aplicação das oficinas de prática de letramento poético, alcançamos uma expansão do horizonte de expectativa dos/as participantes sobre o empoderamento da mulher, pois houve o desenvolvimento pelo gosto de ler poesias/canções e produção de análise desses textos a partir do lugar de fala dessa comunidade. Essa prática foi aplicada em diversas etapas para uma turma do último ano do ensino fundamental, composta por 17 estudantes, entre 14 e 18 anos, sendo nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, equivalendo 53% de garotas e 47% de garotos.

Antes de iniciar o debate sobre o tema desta oficina, foram retomadas reflexões das oficinas anteriores em que foram aplicados questionários sobre identidade de gênero e profissões. Para a maioria, as profissões adequadas para as mulheres estão relacionadas a cuidar do outro: professora, enfermeira, entre outras; para os homens as indicadas estão relacionadas à força e às ciências: policial, cientista, jogador de futebol, entre outras. Da etapa anterior, já tinha a constatação que entre os/as participantes prevalecia uma visão preconceituosa em relação à mulher exercer determinadas profissões como jogadora de futebol, motorista de táxi. Nos debates, conseguimos desconstruir o padrão machista, visto que o fato de nascer homem ou mulher, biologicamente falando, não pode servir de parâmetro profissional, pois “muitas vezes usamos a biologia para explicar os privilégios dos homens, e a razão mais comum é a superioridade física masculina” (ADICHIE 2015, p. 23). Assim, restringir e padronizar as atividades das mulheres por questões biológicas faz parte de discursos patriarcais conservadores.

Durante a oficina, destacamos a importância do empoderamento feminino para a mudança de paradigma. Esse debate valorizou o corpo da mulher como um território seu e de liberdade de expressão como destacado pelas compositoras Cañas e Smith. Os/as participantes concordaram que, no cotidiano a mulher tem mais responsabilidade que o homem, pois prevalece a dupla jornada de trabalho para as mulheres, que para tentar alcançar essa ideia de “supermulher”, têm que se desdobrarem em várias e, para isso, muitas vezes privam-se até do sono e de cuidar de si mesmas.

O aspecto da classe social também foi levado em conta em nossa oficina, visto que além de carregar o peso da discriminação em comparação ao homem, a mulher ainda é menos prestigiada se for das classes sociais baixas, ou negras, ou homossexuais, interfaces da desigualdade de gênero, pois “uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Então, a mulher precisa mostrar o poder da sua voz, mas é preciso ter consciência que há muitas barreiras a serem ultrapassadas nessa luta por emancipação e busca pela garantia de direitos e respeito.

No debate, constatamos que “o feminismo precisa ser entendido de forma coletiva e interseccional, porque não há autoestima nesse mundo capaz de derrubar, por si só, um sistema econômico, político e cultural que coloca as mulheres abaixo dos homens” (LARA *et al.*, 2016, p. 75). Nas discussões sobre as performances líricas, houve um engajamento maior das meninas nas atividades de leitura das canções: “Respeita” e “Respeita as mina”, que assumiram a leitura, mas no momento do refrão toda a turma lia junto. Conforme essas canções sugerem, a leitura performática foi importante para a aproximação dos/as participantes com o texto lido/declamado em tom de protesto, colocando mais força e eloquência.

Nos comentários compartilhados, esses/as participantes argumentaram que as canções trazem vozes empoderadas, visto que empoderamento das mulheres não é apenas poder, mas também respeito. Em uma das questões foi solicitado que os/as discentes analisassem o videoclipe de cada canção. Eles/as destacaram que o videoclipe da música de Kell Smith “mostra várias mulheres sendo assediadas no dia a dia, como na balada, no trabalho, no ônibus, na academia e todo esse assédio é ocasionado por sua aparência física”. As meninas afirmaram que essas cenas realmente são muito comuns também na vida cotidiana delas que, em algumas ocasiões, já se sentiram incomodadas com olhares insistentes e cantadas de mau gosto dirigidas a elas por homens.

Sobre o debate da lei Maria da Penha, sobretudo o artigo 7º, que trata da descrição das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, após a conclusão da leitura e dos debates em grupo, os/ as discentes fizeram a explanação, por meio da oralidade, de cada uma das leis e afirmaram que já

tinham ouvido falar na lei Maria da Penha, porém nunca havia lido ou discutido nada a respeito. No debate sobre a Lei Maria da Penha, houve o reconhecimento dos avanços da proteção da mulher, mas concordaram que essa lei ainda necessita de melhor adequação à sua implementação naquela região, como destacado por Machado (2017, p. 40).

Após o debate e a finalização das atividades comparando as questões destacadas nas duas canções, os/as participantes ampliaram seu horizonte cultural ao destacarem que as performances femininas dessas artistas traziam também uma postura política. Reconheceram que as canções pedem o respeito pela mulher e abordam alguns tipos de violência que ela sofre na sociedade. Expuseram que já souberam de casos de violência doméstica ocorridos com pessoas próximas a eles/as. Identificaram nas músicas passagens que tratam da violência psicológica e confessaram que já assistiram situações em que a mulher foi constrangida e desrespeitada por namorado ou esposo. Uma discente, que já foi casada, confessou que já sofreu esse tipo de violência.

Por isso, foi fundamental agregar as letras das canções de Kell Smith e Ana Cañas aos videoclipes, pois isso permitiu ampliar a discussão, lembrando que, muitas vezes a mulher sabe dos seus direitos, mas nem sempre tem forças para lutar contra tantas barreiras que o sistema de dominação lhe impõe. Essas músicas também foram essenciais para introduzir o assunto dos direitos da mulher que foi ampliado por meio da inserção de algumas leis que dialogam diretamente com a nossa temática. Isso é importante porque “Nesse desafio, reconhecemos a contribuição teórica da literatura comparada para uma prática cultural de ensino de literatura contemporânea que valorize a formação de um/a leitor/a atualizado/a com a agenda dos direitos da mulher” (GOMES, 2014, p. 13).

Para finalizar a discussão, retomamos aspectos da importância do empoderamento da mulher para o combate à violência de gênero, questionando “o sentimento de posse do homem sobre a mulher, o controle, o abuso, a culpabilização da vítima e a naturalização da violência contra a mulher têm um coeficiente em comum: o machismo enraizado na nossa sociedade, fundada em bases culturais extremamente misóginas” (LARA *et al.*, 2016, p. 192). Isso nos lembra que não há como falar em empoderamento feminino e

igualdade de gênero sem considerar a estrutura social da qual determinada mulher faz parte.

### **Considerações finais**

Conforme vimos na análise dos resultados, percebemos por meio da aplicação das oficinas que o imaginário dos/as nossos/as alunos/as mudaram suas opiniões a partir do exercício de leitura e envolvimento com a performance femininas das artistas. Consoante Zumthor, isso acontece porque a recepção dá oportunidade do desenvolvimento de visão privilegiada para o/a leitor/ por meio da performance de leitura, que acontece quando esse sujeito “encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal” (2018, p. 49).

Portanto, o processo de leitura subjetiva foi valioso para a formação do/a leitor/a, pois conseguimos despertar o gosto pela leitura ao introduzir temáticas de cunho social. Até mesmo porque “A leitura das obras é, antes de tudo, uma “leitura para si” da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade” (ROUXEL, 2013, p. 177). Nessa prática, a preocupação com o empoderamento da mulher despertou o gosto pela leitura e aproximou os/as participantes, que por meio de suas subjetividades agregaram significados novos, ampliando a sua visão de mundo e a sua maneira de enxergar os direitos da mulher.

Desse modo, a ampliação do horizonte cultural dos/as participantes se deu pelo reconhecimento que ainda há desigualdades de gênero e que precisamos superá-las. As análises dos dados colhidos no decorrer da oficina demonstraram o quanto é satisfatório trazer para a sala de aula um tema que possibilite aos/às discentes aprimorarem a criticidade sobre as relações de gênero. Com isso, reconhecemos que ainda há um caminho a ser trilhado para conquistarmos direitos iguais entre homens e mulheres, mas começamos a espalhar as sementes ao ressaltar a importância das performances femininas como resistência social, pois nossa “preocupação e compromisso é semear a poesia. Nem todos os canteiros florescerão, pois há inúmeros empecilhos contra os quais não temos muito o que fazer (ALVES; NEVES, 2017, p. 102). Ao semear a valorização do lugar de fala da mulher, contribuímos para o

empoderamento das garotas que participaram da oficina e do desenvolvimento do respeito como cantado nas canções analisadas.

## Referências

ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas: Um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALCÂNTARA, S. S. de. Canção: a poesia nossa de cada dia. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 15, p. 23-34, 2012a. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1045>. Acesso em: 25 mar. 2018.

ALCÂNTARA, S. S. de. Sentidos em todos os sentidos. *Recorte revista eletrônica*, UNINCOR, v. 09, n. 2, p. 1-16. 2012b. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/682/pdf>. Acesso em 30 abr. 2018.

ALVES, J. H. P. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. *Graphos*. João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 19-31, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4299>. Acesso em 05 mai. 2018.

ALVES, J. H. P.; NEVES, A. L. M. de S. Vozes femininas da poesia lírica na sala de aula. *Interdisciplinar*. São Cristóvão, v. 28, p. 91-104, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/6838>. Acesso em 05 fev. 2018.

BRASIL. *Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2006.

CAÑAS, A. *Respeita*. Som Livre, 2008.

GOMES, C. M. O leitor cultural. *Pontos de Interrogação*. Revista de Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 08-23, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1412>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, C. M. *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica*. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

LARA, Bruna de; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paola; MALAQUIAS, Thaysa. *#Meu amigo secreto*. Feminismo além das redes/ [Não me Kahlo]. Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, L. M. Violência contra as mulheres: diálogos entre feminismo e ciência social. In: DIAS A. F.; SANTOS E. F.; CRUZ, M. H. S. (Orgs.). *A transversalidade de gênero na produção do conhecimento e nas políticas públicas*. Aracaju: Editora IFS, 2017, p. 37-54.

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

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROUXEL, A. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, A.; LANGLADE G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (Org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SMITH, K. *Respeita as mina*. Midas Music, 2017.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.





## POR UM BRASIL DE MAIS LEITORES: O QUE OS FEMINISMOS TÊM A VER COM ISSO?

Vania Maria Ferreira Vasconcelos<sup>1</sup>  
Sandy Karelly Freitas Falcão<sup>2</sup>

**Resumo:** Nas últimas décadas, a democratização do ensino no Brasil realizou avanços significativos em todos os níveis; no entanto, os indicadores de compreensão leitora dos egressos da escola e o alarmante número de analfabetos funcionais são desanimadores. Neste artigo discutimos a importância da literatura de autoria feminina, assim como a de outros grupos sociais antes ignorados, para a formação não só de mais leitores, mas de leitores mais diversos. Tratamos do conceito de letramento literário de Rildo Cosson (2006) e da literatura como direito básico do ser humano, fundamental para a saúde social e cidadã, segundo Antonio Candido (2004). Abordamos o surgimento dos Estudos Culturais e a influência dos feminismos, enquanto movimento social e teoria crítica, como um dos pilares que sustentam os novos paradigmas culturais. Na abordagem teórica dos Estudos Culturais, revisitamos os textos de Stuart Hall (2003; 2011) e, na análise do panorama da crítica histórica à produção literária brasileira, observamos os argumentos de Rita Terezinha Schmidt (2008) e a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2005). Analisamos como as vozes literárias até então silenciadas são muito mais representativas do resultado histórico da nação e que, mesmo distantes do mercado editorial, sempre compuseram o povo e a cultura brasileira.

**Palavras-Chave:** Letramento literário. Estudos Culturais. Literatura de autoria feminina.

## FOR A BRAZIL WITH MORE READERS: WHAT DO FEMINISMS HAVE TO DO WITH IT?

**Abstract:** In the last decades, the democratization of education in Brazil has made significant advances in all levels; however, the reading comprehension indicators of school graduates and the alarming number of functional illiterates are disheartening. In this paper we discuss about the importance of female authored literature, as well as of that other social groups previously ignored, for the formation not only more readers, but more diversified readers. We deal with the concept of literary literacy by Rildo Cosson (2006) and literature like a basic human right, fundamental for social and citizen health, according to Antonio Candido (2004). We approach the appearance of Cultural Studies and

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura Contemporânea pela UNB, membro do GT Mulher na Literatura, da ANPOLL e do Grupo de Pesquisa Vozes Femininas, professora do Curso de Letras da UNILAB — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras — MIHL, da UECE — Universidade Estadual do Ceará. E-mail: vaniavas@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em História e Letras pela UECE — Universidade Estadual do Ceará. E-mail: sandyfalcão@gmail.com.

the influence of feminisms, as a social movement and critical theory, as one of the pillars that support the new cultural paradigms. In the theoretical approach of Cultural Studies, we revisit the texts of Stuart Hall (2003; 2011) and, in the analysis of the panorama of historical criticism to Brazilian literary production, we observe the arguments of Rita Terezinha Schmidt (2008) and the research of Regina Dalcastagnè (2005). We analyze how the literary voices hitherto silenced are much more representative of the nation's historical result and which even when distant from the publishing market, have always composed the Brazilian people and culture.

**Keywords:** Literary Literacy. Cultural Studies. Female Authored Literature

## Leitores Literários E Cidadania

Um equívoco comum entre aqueles que buscam mais justiça social, mas não lidam com as artes, é considerar a experiência artística ou cultural como um luxo no mundo das desigualdades sociais em que vivemos e, que, portanto, buscar políticas que diminuam tais desigualdades não passa, necessariamente, por ser tão prioritário quanto o acesso a outros direitos, tais como moradia e saúde. Quando, no entanto, discutimos de que forma, na nossa experiência, o consumo e a apreciação de arte e cultura nos habilitaram a decodificar o mundo político e social à nossa volta; quando observamos como e quanto a posse de tais conteúdos nos abrem portas, compreendemos que, a saída para um mundo com mais justiça social passa pela real democratização também dos bens culturais que o mundo produziu até aqui. Além disso, toda discussão em torno da revisão dos conceitos de cultura a partir das emergências identitárias que configuram e definem o mundo pós moderno não permitem que ignoremos que, nesse mesmo movimento, e com o suporte da tecnologia, há uma tendência para a democratização inevitável dos meios de produção, distribuição e consumo de arte e cultura.

Dentro da criação e fruição artística, a literatura cumpre um papel fundamental na formação humana, através da ampliação da nossa empatia, do registro da memória dos tempos e temperamentos humanos, da possibilidade de expressar nossa subjetividade em muitas concepções. Em contato com a obra literária, o leitor melhora suas habilidades sociais pelas percepções que a obra literária oferece, seja na forma narrativa ou poética. Por isso, em seu

famoso ensaio *O direito à literatura*, Antonio Candido nos alertava a considerar a literatura como uma necessidade básica do ser humano e que, dessa forma:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 175).

Candido nos lembrou que a literatura contribui de forma fundamental para o desenvolvimento das nossas habilidades sociais, ou “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Concordando com a reflexão de Candido, podemos, portanto, afirmar que a ampliação e o amadurecimento da cultura literária são fundamentais para a saúde cidadã e social. Dessa forma, aumentar o universo de leitores literários de um país é contribuir não só para a justiça social, no atendimento aos direitos, mas também para a qualificação cidadã.

Nas últimas décadas, o Brasil realizou avanços significativos na democratização do ensino e escolarização em todos os níveis, embora ninguém ignore que são muitos ainda os obstáculos a superar na qualificação e mesmo ampliação do ensino em todos os níveis. Pensando na contribuição que o fomento à leitura literária pode dar para o cumprimento dos objetivos aqui tratados, é preciso refletir sobre aspectos fundamentais: a capacidade leitora tem sido alcançada, entre nossos jovens de maneira a conduzi-los a desenvolver a compreensão e expressão no mundo contemporâneo? Tem conduzido o desenvolvimento de suas habilidades sociais, sobretudo de interpretação do mundo das relações e de interação com o outro? Tem fornecido instrumentos de domínio de linguagem que os arranque do silenciamento dos seus próprios direitos? Caso as respostas a tais questões sejam negativas, como e por que as promessas contidas na reflexão de Cândido não se afirmam?

Antes mesmo de tratarmos da questão da leitura literária, que Cândido nos propõe como um direito básico, tratemos brevemente de uma

questão anterior: o letramento em leitura. Os indicadores relativos à compreensão leitora entre alunos egressos do sistema escolar brasileiro são desanimadores e apresentam grandes variações de desempenho entre regiões e mesmo dentro de cada uma delas. Foi nesse cenário e tentando diagnosticar tais problemas que a UNESCO vem alertando para o persistente número de analfabetos funcionais que saem do sistema educacional brasileiro.

Segundo dados do site Agência Brasil, as pesquisas do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, em 2018 apontam para um índice vergonhoso. De acordo com a pesquisa, o índice de analfabetos funcionais na população entre 15 e 65 anos em 2012 era de 38%, tendo este número diminuído no período entre 2007 e 2015 para 27% e voltado a subir até atingir 29% em 2018. Quando falamos de analfabetos funcionais, estamos tratando de pessoas que estão formalmente habilitadas com o código escrito, mas que não dominam a expressão escrita, seja para comunicar um pensamento ou para compreender um texto simples. Segundo o mesmo relatório, os níveis dessa condição variam, mas cerca de 3 em cada 10 brasileiros têm muita dificuldade para fazer uso da leitura, da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz, folheto ou escrever um bilhete.

Sabemos que muitas são as questões que se associam para compor esse quadro de desastres na educação brasileira. Aqui, pretendemos discorrer sobre a contribuição do letramento literário, ou seja, como a formação do leitor literário poderia colaborar na melhoria da formação de quem adentra o sistema escolar brasileiro. A escola é um dos primeiros ambientes no qual as pessoas têm contato com a leitura e, por isso mesmo, indispensável ao cultivo e ao fomento da leitura, para que haja desenvolvimento de novos leitores. Na escola desenvolvem-se as concepções de leitura e escrita que impactam e determinam o processo da ampliação ou não de leitores. Essas concepções são determinantes para o trabalho de formação leitora na escola. A forma como as instituições concebem essa formação se refletirá na adoção de programas, métodos, atividades e repertório de leituras. Se tais concepções são entendidas apenas como um caminho para que os estudantes sejam inseridos na sociedade alfabetizada, com foco na realização das atividades previstas e conteúdos propostos, ou seja, para a decodificação do código escrito ou se tais instituições se preocupam com uma formação mais completa, que habilite o leitor a

adentrar no universo da leitura literária, da cultura da arte e da melhor proficiência escrita resultante disso. Como já tratamos no começo deste texto, o alcance de tais habilidades vai muito além da superação do analfabetismo funcional. Perceber o desenvolvimento da leitura e da escrita enquanto essenciais no processo de formação dos estudantes, enquanto cidadãos pensantes e reflexivos, é fundamental para o desenvolvimento de um país melhor.

Para o professor e pesquisador de Literatura Rildo Cosson (2018), uma das modalidades fundamentais da prática leitora é o letramento literário. Para ele, “[...] o letramento literário tem uma relação diferente com a escrita e por consequência, é um tipo de letramento singular” (COSSON, 2018, p. 102). Denomina-a dessa forma, levando em consideração que a literatura tem particularidades, as quais induzem o leitor a refletir a partir da obra escrita, que, em consequência, se materializa a partir da leitura. “O letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção à escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir da mesma” (COSSON, p. 102). Essa modalidade de letramento compreende a leitura literária enquanto uma prática social. Assim, salienta a importância de a escola apropriar-se do letramento literário, pois é da responsabilidade desta que isso seja concretizado (COSSON, 2018). Para compreender o letramento literário, é necessário entender que ele “[...] é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA; COSSON, p. 103). Trata-se, pois, de experimentar o mundo por meio do treinamento da leitura literária e da escrita decorrente dela.

Cosson levanta uma série de questões conhecidas que afastam os jovens leitores dos textos literários na escola. Apenas para trazer à tona algumas questões bem conhecidas, pensemos, por exemplo, no que se transformaram as aulas de literatura, ou melhor, do uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa nas últimas séries do ensino fundamental ou no ensino médio. Os livros didáticos funcionam como guias de nomes de movimentos literários e datas, ou seja, aula de história da literatura e não fruição, treinamento de leitura literária. Já as bibliotecas escolares, que deveriam ser o espaço de incentivo à ampliação da leitura, o acervo disponível

com ambiente adequado para novas e prolongadas interações com o livro, transformaram-se em depósitos de livros, muitas vezes servindo apenas para ocupar docentes em situação de afastamento legal de sala de aula ou deram lugar para as ‘salas de multimeios’, que convidam às redes sociais e escondem livros num canto esquecido.

A apreciação do texto literário é introduzido nas escolas, geralmente pautado somente no ensino das linguagens, ou seja, na disciplina de língua portuguesa, buscando apenas a decodificação do código da leitura e escrita. Isso, inúmeras vezes, faz com que os estudantes não concebam a leitura literária enquanto aquisição importante na sua formação, o que pode impactar negativamente na concepção de quem a estuda. No ensino médio, quase sempre, o texto literário chega recortado apenas como exemplo pontual e fragmentado das aulas de história da literatura, limitadas ao livro didático. Cosson desenvolve uma metodologia para o que chama de ‘letramento literário’, que consideraria variações a partir do texto e da faixa etária, mas que se desenvolveria basicamente nas etapas do que chama de sequência básica, composta de: motivação, introdução, leitura, interpretação ou, no caso de textos mais complexos e em séries mais avançadas, a sequência expandida, que contaria com mais de um momento de interpretação e até com pesquisa e relação com outras obras.

A metodologia, portanto, discute a importância de se fazer um planejamento cuidadoso de textos e obras; trabalhar na motivação para que a turma se interesse pela leitura completa, acompanhar esta leitura desde a introdução dela, junto com a turma, estabelecendo prazos parciais, buscando nestes intervalos mais e mais a motivação; avançando posteriormente para a conclusão da leitura e incentivando o compartilhamento das interpretações.

Além da metodologia no desenvolvimento do letramento literário, é fundamental pensar na escolha dos textos. O livro didático, muitas vezes, única fonte de leitura de alunos e professores, apresenta um painel fragmentado de textos, além de fazer uma seleção pautada em autores que repetem um cânone já exaustivamente questionado pela exclusão de parcela significativa de obras, autores e, sobretudo, autoras da nossa literatura. O livro didático não deveria, portanto, ser o único condutor da escolha de textos literários. A escolha de obras e textos que vise formar leitores não deveria ser decorrente de uma

seleção limitada a escritores de um mesmo grupo social, já que, como discutimos anteriormente, o mundo contemporâneo caracteriza-se pela diversidade e democratização das expressões culturais. A fabulação é uma necessidade humana desde sempre e um dos recursos pelos quais a obra de arte nos toca, além da beleza e impacto, é pela identificação. Portanto, quando temos acesso a maior diversidade de pontos de vista, maiores são as possibilidades de nos interessarmos pelo que diz.

Filha da fabulação, a forma literária concretiza a partir de um código linguístico o nosso desejo de registro da nossa imaginação. Em todas as sociedades humanas, antes mesmo de desenvolver-se a escrita, desenvolvem-se os enredos que guardam a memória coletiva. Quando esses enredos são conservados na escrita, começa a produção literária que define um povo, uma época para a posteridade. A leitura literária, portanto, contribui de forma significativa para a formação e identificação do indivíduo no seu grupo social. Segundo Ricoeur (2011, p. 432), “a identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através das histórias que narra a si e sobre si”. Pensando nisso, podemos nos perguntar sobre as ausências de representações identitárias ou pontos de vista presentes nos textos literários que oferecemos aos nossos alunos.

Se consideramos a prática leitora como definidora da conquista da cidadania e a leitura literária como um direito fundamental do ser humano, precisamos urgentemente transformar os descaminhos por onde se perdeu a formação de leitores no nosso país e oportunizar não apenas o acesso aos livros e às metodologias formadoras de leitores literários, mas alargar a oferta de autores/autoras e textos, considerando a necessária revisão do que se viu antes como painel da literatura brasileira.

### **Novos paradigmas culturais**

No Ocidente, especialmente na Europa, essa revisão se deu por meio dos questionamentos acerca do que seria literatura canônica, que se fortaleceram nas décadas de 1950 e 1960. As intensas transformações sociais, políticas e econômicas vividas na primeira metade do século XX fomentaram,

na Inglaterra, o debate acerca dos conceitos de cultura. Enquanto uma elite intelectual defendia ser a literatura o antídoto contra os males trazidos pela industrialização e atribuíram, portanto, aos professores de literatura, o papel de salvaguardar e difundir os valores humanos, estudiosos ingleses – dentre os quais se destacaram Edward Thompson, Richard Hoggart, Raymond Williams e, posteriormente, o jamaicano Stuart Hall – passaram a investigar o papel da cultura na reconstituição da nação no cenário de desenvolvimento do capitalismo, mas escolhem fazê-lo por uma abordagem por meio das classes populares, dando início ao que hoje se conhece por Estudos Culturais (MATTELART; NEVEU, 2004).

Raymond Williams (1921-1988), que, assim como E. Thompson, lecionava para adultos da classe trabalhadora no período noturno, desenvolve, a partir do pensamento marxista, a teoria do materialismo cultural, segundo a qual o conceito de cultura se atrela ao de produto cultural, passando a ser indissociável do mundo do mercado e das relações sociais:

[...] nessa altura ficou ainda mais evidente que não podemos entender o processo de transformação em que estamos envolvidos se nos limitarmos a pensar as revoluções democrática, industrial e cultural como processos separados. Todo nosso modo de vida, da forma de nossas comunidades à organização e conteúdo da educação, e da estrutura da família ao estatuto das artes e do entretenimento, está sendo profundamente afetado pelo progresso e pela interação da democracia e da indústria, e pela extensão das comunicações. A intensificação da revolução cultural é uma parte importante de nossa experiência mais significativa, e está sendo interpretada e contestada, de formas bastante complexas, no mundo das artes e das idéias. É quando tentamos correlacionar uma mudança como esta com as mudanças enfocadas em disciplinas como a política, a economia e as comunicações que descobrimos algumas das questões mais complicadas mas também as de maior valor humano (WILLIAMS, 1961, p. xi, apud CEVASCO, 2003, p. 12-13).

Nos anos 1930, na Alemanha, Walter Benjamin reflete, no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, sobre a mudança no status



e na função social da obra de arte, compreendida enquanto produto de mercado, e discute como as condições materiais de produção influenciam na produção artística (BENJAMIN, 2014). Com o êxodo rural e a concentração de pessoas nos grandes centros urbanos, tem-se a sociedade das massas, para quem a arte, a exemplo do cinema, passa a se voltar. O desenvolvimento das tecnologias e a possibilidade de reprodução mecanizada da arte mudam o modo de percepção do sensível, e as ideias de progresso e inovação alteram a relação entre a arte e uma sociedade em intensa transformação: a obra perde sua “aura”, ou seja, o distanciamento e o valor de culto caem por terra, e o indivíduo, enquanto parte das massas, participa coletivamente da atividade artística, que tem agora função política. Esse crítico alemão pensa a reprodução não como uma simples cópia, mas como a própria obra; desse modo, sua análise das mudanças sociais e políticas desse período é fundamental para os estudos sobre cultura até os dias atuais.

Sobre essa relação entre cultura e sociedade no pensamento de Williams, a professora Maria Elisa Cevasco (2003, p. 12) aponta que: “O ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo são o impulso inicial de seu projeto intelectual”. Para esse autor, que tem enorme respeito pela tradição cultural, a cultura não é privilégio de uma minoria perita nas artes, mas é todo um modo de vida; no entanto, ao contrário de Leavis, acredita ser necessário expor o maior número de pessoas às realizações culturais, ao invés de preservá-la para um pequeno grupo.

Entendendo a cultura como espaço de luta hegemônica, Williams defende ser necessário um conceito mais inclusivo – a chamada cultura comum – naquela sociedade em transformação, visando a intervir politicamente no presente, afinal, segundo Cevasco (op. cit., p. 48), “[...] fica difícil intervir na sociedade a partir de uma concepção da cultura como separada da organização social, um campo apartado de onde efetivamente se desenrola a vida social. Esta uma das percepções fundantes dos estudos culturais”.

Em *Recursos da Esperança*, Williams trata dessa relação entre cultura e hegemonia, que vem a ser fundamental para as abordagens da obra literária e de sua relação com a sociedade desenvolvidas posteriormente:

Nos anos 1960, ficou claro que estávamos diante de uma nova forma do Estado corporativo, e a ênfase na cultura, que freqüentemente era considerada a nossa posição, sempre foi uma ênfase, pelo menos do meu caso pessoal, no processo de incorporação social e cultural por meio do qual é mais do que simplesmente a propriedade ou o poder que mantêm as estruturas da sociedade capitalista. Na verdade, a tentativa de definir essa situação nos possibilitou rever partes importantes da tradição marxista, notadamente o trabalho de Gramsci, com sua ênfase na hegemonia. Pudemos então afirmar que a dominação essencial de uma determinada classe na sociedade mantêm-se não somente – ainda que certamente, se for necessário – por meio do poder, e não apenas – ainda que sempre – por meio a propriedade. Ela se mantêm também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, a reprodução de uma ordem social profundamente arraigada, a que as pessoas podem até pensar que de algum modo se opõem, e a que, muitas vezes, se opõem de fato (WILLIAMS, 2015, p. 74).

Percebe-se que, segundo Williams, as relações assimétricas de dominação em uma sociedade são constituídas não apenas pelo poder e pela propriedade, mas também pela cultura. Esse debate acerca de linguagem e poder é desenvolvido também algumas décadas antes, na Rússia. Em 1929, Mikhail Bakhtin publica *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinada por V. Volochínov, na qual discute a relação entre o signo linguístico e a estrutura social. Em oposição à filosofia idealista e à visão psicologista de cultura, que situavam a ideologia na consciência, Bakhtin defende o caráter material da ideologia – entendida, numa perspectiva crítica, como a da classe dominante – , cujo veículo privilegiado é a palavra. Desse modo, para Bakhtin, todo signo é ideológico e refrata a realidade, servindo para instaurar, manter ou subverter relações sociais de poder (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

É importante frisar, acerca do caráter inclusivo da cultura defendido por Williams, que a mera propagação de valores de um grupo específico a outro não traria a mudança estrutural, no sentido de uma sociedade mais participativa e democrática, afinal, esses valores seriam sempre os da classe dominante: a questão central é que haja condições para que todos sejam não apenas consumidores, mas também produtores de cultura:

[...] uma cultura comum não é a extensão geral do que uma minoria quer dizer e acredita, mas a criação de uma condição em que as pessoas como um todo participem na articulação dos significados e dos valores, e nas conseqüentes decisões entre este ou aquele significado ou valor (WILLIAMS, 2015, p. 35).

Tal argumentação encontra eco em *O direito à literatura*, de Antonio Candido, já mencionado anteriormente. A tese de Candido vai ao encontro da proposta do materialismo cultural, que, segundo Cevalco (2003, p. 53), se trata de “[...] recuperar para todos o que se coloca como herança da humanidade: os processos especiais de esforço criativo também devem ser socializados, assim como a alta tradição da classe trabalhadora será estendida a todos em um futuro socialista”. Ao invés de um individualismo aquisitivo, típico da sociedade atual, é notável, no pensamento de Candido, o princípio da solidariedade, segundo o qual o desenvolvimento e o progresso não são individuais, mas comuns.

O trabalho desse crítico brasileiro é coerente com a teoria do materialismo cultural de Williams, na medida em que considera a obra literária não apenas em seu caráter imanente, mas a partir de uma perspectiva dialética, através da qual a realidade social se transforma em componente da estrutura literária. O texto literário é visto como tecido cujos fios, orientações estéticas e representações sociais, texto e contexto, são igualmente importantes para a compreensão da obra a partir do reconhecimento das relações sociais como parte integrante da composição (CANDIDO, 1985).

Os Estudos Culturais nascem, portanto, como uma nova forma de abordar o fenômeno cultural, visto que “[...] as disciplinas então existentes não comportam as questões que interessa formular. Para lidar com as novas complexidades da vida cultural é preciso um novo vocabulário e uma nova

maneira de trabalhar” (CEVASCO, 2003, p. 13). A partir da noção de que a cultura e a literatura não estão em um plano diferente das relações sociais e que, portanto, a lógica de funcionamento da cultura é a mesma lógica de funcionamento dessas relações, os EC passam a pensar nas identidades e nas vozes silenciadas, estudando a cultura na perspectiva dos “de baixo”.

Stuart Hall, uma das figuras fundadoras dos Estudos Culturais, trata de forma ampla em sua obra sobre identidades culturais, raça e etnia, e seu entendimento da linguagem como intrinsecamente relacionada às construções identitárias é um ponto basilar para os estudos contemporâneos sobre cultura.

Em *Da Diáspora: identidades e mediações culturais* (2003), Hall analisa o legado teórico dos EC e afirma que o desenvolvimento dessa disciplina “[...] foi, incontáveis vezes, interrompido por rompimentos, verdadeiras rupturas, de forças exteriores”. Duas interrupções no trabalho do Centro são citadas por Hall: “a primeira em torno do feminismo e a segunda incidindo sobre questões de raça” (op. cit., p. 208). O feminismo foi, segundo o autor, responsável por reorganizar o debate intelectual de forma concreta e decisiva, das seguintes maneiras:

Primeiro, a proposição da questão do pessoal como político – e suas consequências para a mudança do objeto de estudo nos estudos culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos. Segundo, a expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvida dentro do arcabouço da noção do público, do domínio público, com o resultado de que o termo poder – tão central para a problemática anterior da hegemonia – não pôde ser utilizado da mesma maneira. Terceiro, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. Quarto, a abertura de muitas questões que julgávamos ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica. Quinto, a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise. [...] Sabe-se que aconteceu, mas não se sabe quando nem onde se deu o primeiro arrombamento do feminismo. Uso a metáfora deliberadamente; chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um

barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais (idem, ibidem, p. 208-209, grifo no original).

Hall relata que os pesquisadores, na maioria homens, que compunham o Centro, politicamente engajados com as causas das minorias, acreditavam não haver relações desiguais de poder no tocante ao gênero, já que não havia hierarquia e estavam todos unidos no propósito dos estudos culturais. Apesar disso,

[...] quando o feminismo arrombou a janela, todas as resistências, por mais insuspeitas que fossem, vieram à tona – o poder patriarcal plenamente instalado, que acreditara ter-se desautorizado a si próprio [...] Foi precisamente aí que descobri a natureza sexuada do poder [...] Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado (idem, ibidem, p. 209-210).

Além de contribuírem para a “virada de mesa” mencionada por Hall, os feminismos também foram responsáveis, dentre outros, pela fragmentação do sujeito na modernidade tardia. Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2011), destaca três concepções de identidade: a do “sujeito do Iluminismo”, fixa e unificada ao longo de toda a vida; a do “sujeito sociológico”, formada na interação entre o eu e a sociedade; e a do “sujeito pós-moderno”, caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente, definida pela biologia, mas identidades diferentes ou mesmo contraditórias, definidas historicamente. Hall propõe, inclusive, que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento” (2011, p. 39, grifo do autor).

Esse descentramento do sujeito cartesiano, que resultou na fragmentação das identidades do sujeito pós-moderno, foi fortemente influenciado por grandes avanços no pensamento das ciências humanas e sociais. Dentre eles, Hall destaca o movimento feminista, enquanto crítica teórica e movimento social, cujas contribuições para esse deslocamento foram, dentre outras: apelar para a identidade social de seus sustentadores; questionar a tradicional diferença entre “privado” e “público”, com o slogan “o pessoal é

político”; trazer para o espaço da contestação política aspectos da vida social totalmente novos, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças etc.; e por politizar a “subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2011, p. 46, grifos do autor).

Nessa perspectiva, “[...] identidade e diferença são atos de criação linguística. [...] A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 76-77), o que nos permite pensar a literatura, enquanto signo linguístico, não apenas como discurso estético, mas como veículo de ideologias e espaço de luta pela hegemonia, com potencial não só de criar e sustentar essas relações desiguais de poder, mas também de transformá-las (BAKHTIN, 2009).

O debate de Hall acerca da construção discursiva das identidades se situa no chamado pensamento pós-colonial, que “[...] relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação” (HALL, 2003, p. 109). Essa releitura também é proposta por Edward Said em *Orientalismo*, que analisa a relação de poder e dominação entre Ocidente e Oriente, sustentada e fortalecida pela hegemonia. Said aponta que o Orientalismo não é

uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente [...] (SAID, 2007, p. 33).

A proposta de Said de desenvolver um contraponto ao discurso colonial parte da premissa de que “[...] o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não europeus” (op. cit., p. 34), e analisa como as obras produzidas pelo Ocidente acerca do Oriente – um conhecimento, portanto, de caráter político –

chegaram até a inspirar tentativas de dominação, como na invasão do Egito por Napoleão Bonaparte.

Essa relação entre identidades, literatura e poder na sociedade e a compreensão da cultura como lugar principal de resistência aos discursos hegemônicos (MONTERO, 1999) são desenvolvidas pelo crítico indobritânico Homi K. Bhabha, para quem o “[...] estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de “alteridade”” (BHABHA, 2019, p. 36).

Nesse sentido, o pensamento pós-colonial – no curso das profundas transformações sociais que revolucionaram o século XX, desconstruíram conceitos e tradições fundamentais para a sociedade da época e motivaram teorias como as dos fundadores dos Estudos Culturais – propõe que as narrativas sejam recontadas do ponto de vista dos sujeitos até então silenciados. “Pode o subalterno falar?” é a pergunta de Gayatri Spivak (2010), crítica feminista indiana que, criticando Deleuze e Foucault, argumenta ser papel do intelectual pós-colonial a criação de espaços para que os sujeitos subalternos possam falar e ser ouvidos, sem que sejam intermediados. Spivak, ao tratar desses sujeitos cujo discurso é obliterado, destaca também o fato de a mulher subalterna encontrar-se “[...] em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero” e apela para a mulher intelectual, a quem cabe “[...] a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (p. 17-18).

Assim, entendendo a cultura como espaço de luta e a literatura enquanto veículo da ideologia, é fundamental que, ao analisarmos a produção cultural de mulheres e de outros grupos até então silenciados, consideremos o que esses próprios sujeitos sociais têm a dizer sobre si mesmos. Enquanto há um vasto número de pesquisas que analisam a representação feminina em obras de autoria masculina, o estudo dessa representação em obras escritas por mulheres ainda não é suficiente para mostrar o quão rica e complexa é a produção literária de autoria feminina.

Tendo contribuído para o debate intelectual acerca da questão identitária, os feminismos se constituem como movimento social e teoria

crítica, opondo-se ao paradigma positivista, que pressupõe um conhecimento objetivo e neutro, e incorporando “[...] a dimensão subjetiva, emotiva e intuitiva no processo de conhecimento” (ZOLIN, 2012, p. 104). Essa perspectiva marca um outro momento para os feminismos, que agora buscam o poder de interpretação e o direito à significação. Por ligarem-se a produções literárias também marginalizadas, a crítica literária feminista é desvalorizada por aqueles que detêm o poder de definir o que é, por exemplo, a própria literariedade. Sua contribuição, no entanto, reside, dentre outros fatores, justamente no fato de ser capaz de “desnudar os princípios que têm fundamentado os cânones literários oficiais” (op. cit., p. 104).

### **Feminismos, literatura brasileira e formação de leitores**

Em países que sofreram o processo de colonização, já distante no tempo histórico, como o Brasil, o que chamamos ‘cultura nacional’ e, dentro dela, a ‘literatura nacional’ atravessou momentos históricos bem diversos. No passado, nossos escritores viveram o atropelo do rolo compressor da assimilação, que supõe dizimar a força ativa das vozes autóctones e impor uma outra, hegemônica, supostamente superior; mais tarde, buscaram o reconhecimento ao olhar-se num espelho que lhes revelasse o ser resultante do ritual antropofágico das culturas em movimento. Na contemporaneidade, quando já não se busca qualquer hegemonia ilusória, a literatura brasileira nos apresenta o mosaico do diverso e, nele, começam a se destacar as vozes literárias que, curiosamente, estiveram por muito tempo ausentes daquilo que chamamos mercado editorial, mas que sempre compuseram nosso povo e nossa cultura. É um conjunto heterogêneo de nomes e textos que tem marcado presença em prêmios e feiras literárias na cena literária brasileira, mas que ainda estão distantes dos ambientes escolares nos quais os jovens leitores se formam. Essas vozes compõem um rico, colorido, diverso quadro de autores/autoras e textos muito mais representativo do resultado histórico do que é esta nação continental chamada Brasil.

A revisão do quadro de autores/autoras e textos a serem ofertados na formação dos novos leitores é a revisão do conceito, da função e da história da literatura brasileira. Pensando, sobretudo, na lacuna resultante da quase



ausência das obras de autoria feminina brasileira, a pesquisadora Rita Terezinha Schmidt afirma:

Penso que os estudos literários podem articular o seu papel educacional com uma função social de relevância na medida em que abrirem o campo de reflexão e crítica às formas de silenciamento, de exploração e destituição do humano. Mas isso só se tornará possível mediante decisões de caráter ético, estético e político com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelas subjetividades engendradas pelas hegemonias da história única, seja a do passado nacional, seja a da aldeia globalizada. Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente (SCHMIDT, 2008, p. 139).

Na necessária revisão, portanto, que sejam contempladas as autoras contemporâneas e as do passado, que ainda frequentam timidamente as salas de leitura, bibliotecas e livros didáticos. Como bem afirmou Paulina Chiziane, autora moçambicana contemporânea, “o colonialismo é masculino” (2019, p. 15), destacando a ação silenciadora do poder colonial e patriarcal que selecionou lá (Moçambique), como aqui, o que se define como cultura e, dentro dela, a literatura nacional.

No caso do Brasil, a desqualificação (pelo esquecimento dos historiadores ou pelo boicote do mercado editorial) das obras de autoria feminina são fatores que deixaram quase desconhecidas, por muito tempo, as obras literárias de escritoras como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), escritora negra abolicionista, considerada a primeira romancista brasileira, autora de *Úrsula*, hoje reconhecido como primeiro romance abolicionista da América do Sul; ou a grande e variada obra de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), que integrou o grupo fundador da Academia Brasileira de Letras, junto com

Machado de Assis, mas não teve seu nome listado entre os fundadores, por ser a única mulher.

Faz-se relevante, portanto, estabelecer aqui uma reflexão sobre a escolha dos textos oferecidos aos novos leitores. Os chamados textos canônicos são parte significativa do que precisamos conhecer, mas a ausência de diversidade do que apresentam frequentemente os livros didáticos decorre de critérios questionáveis. As escolhas do que se convencionou chamar de cânone não decorrem apenas do propalado padrão estético, antes se estabelecem a partir de filtros decorrentes de categorias como classe, raça e gênero.

A reveladora pesquisa sobre a literatura contemporânea coordenada por Regina Dalcastagnè (2005) revelou que, ainda na contemporaneidade, entre todos os romances brasileiros publicados pelas maiores editoras (Companhia das Letras, Record e Nova Fronteira) no período de 1990 a 2004, 72% são de autoria masculina, e a situação não muda quando se analisam as personagens protagonistas, aumentando ainda mais a desproporção quando se verificam se são ou não narradores. Há, evidentemente, uma crise de representação constatada, e essa sub-representação é histórica, como observa a pesquisadora:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7).

É evidente o potencial educativo que a literatura apresenta no sentido de permitir-nos contribuir, enquanto pesquisadores, para que a

formação de leitores no nosso país se enriqueça e seja mais uma oportunidade para que, leitores de todos os níveis, entrem em contato com mais e mais da rica produção literária brasileira na sua diversidade que vai ficando estocada em bibliotecas, mesmo quando os nomes de autoras e autores são reconhecidos e aplaudidos em tantas partes do mundo. Enquanto nossos projetos de pesquisa, artigos e aulas seguem buscando o texto/autor/autora ou perspectiva mais distante e surpreendentemente inédito/a, nossa literatura segue construindo seu repertório de ausências; na contemporaneidade, de maneira diferente, mas ainda distante das mãos dos nossos alunos/professores. A pergunta que me faço é se, nós, pesquisadoras, professoras, formadoras de professores, não estamos reforçando o que antes o cânone excludente e até hoje as academias seguem fazendo?

Defender a leitura literária como um recurso para a construção e alcance pleno do atendimento aos direitos humanos, portanto, passa também por uma compreensão da literatura como expressão da nossa humanidade diversa. A literatura de autoria feminina, já fartamente produzida e publicada no país, assim como outros grupos sociais antes ignorados, precisa chegar às salas de aula e aos grupos de leitores em diversos ambientes. A história nos ensina que a escolha do que ler sempre passou pelos critérios de quem tinha poder de censura e indicação. Como nos ensinou *Cândido*, a fruição da arte e da literatura deve fazer parte de uma sociedade justa. Estamos bem distantes de viver numa sociedade justa, mas, acreditamos que, pesquisadores, professores, formadores de leitores hoje, buscam se aproximar mais e mais de um mundo assim e que esse mundo será composto por mais leitores e mais diversos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. / VOLOCHÍNOV, Valentin N. (2009) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.

BENJAMIN, Walter (2014). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. 12. ed. São Paulo: L&PM Editores.

BHABHA, Homi K. (2013). *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- CANDIDO, Antonio (1985). *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional.
- CANDIDO, Antonio et al (2004). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, p. 169-191.
- CEVASCO, Maria Elisa (2003). *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- COSSON, Rildo (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- CHIZIANE, Paulina (2019). Sobre Caderno de Memórias Coloniais. In: FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de Memórias Colonias*. São Paulo: Todavia.
- DALCASTAGNÈ, Regina (2005). A personagem do romance brasileiro contemporâneo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 26. Brasília, jul.-dez., pp.13-71.
- DALCASTAGNÈ, Regina (2012). *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. 1. ed. Vinhedo: Editora Horizonte.
- HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. HALL, Stuart (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- INAF BRASIL (2018). *Relatório dos Indicadores de Analfabetismo Funcional*. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- MONTERO, Paula (1999). O projeto pós-colonial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 ago. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs14089916.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane (2014). *Análise do discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- RICOEUR, Paul (2011). *Tempo e Narrativa*. vol 3. São Paulo: Martins Fontes.
- SAID, Edward W (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o subalterno falar?*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SCHMIDT, Rita Terezinha (2008). Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. n. 32, Brasília, jul./dez., p. 127-141.

WILLIAMS, Raymond (2015). *Recursos da esperança: Cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora da UNESP.

ZOLIN, Lúcia Osana (2012). Aportes teóricos rasurados: a crítica literária feminista no Brasil. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 18, p. 99-112. Disponível em: [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34506/1/Veredas18\\_artigo5.pdf?ln=pt-pt](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34506/1/Veredas18_artigo5.pdf?ln=pt-pt). Acesso em: 25 set. 2019.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



# LITERATURA E CRÍTICA CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA COM OS CÂNTICOS DO MMTR NO CURSO DE LETRAS

Sandra Freitas de Carvalho Cruz<sup>1</sup>  
Jailma dos Santos Pedreira Moreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma reflexão sobre a experiência desenvolvida com cânticos produzidos por mulheres do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), de Inhambupe-BA, no componente curricular *Cânones e Contextos da Literatura Brasileira*, do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia. Tal reflexão tem como objetivo observar os saldos dessa experiência, principalmente no que diz respeito ao cânone literário, ao ensino de literatura sob a perspectiva da crítica cultural e feminista. Como metodologia para o curso, nos utilizamos de estudos de textos, debates, rodas de conversas, leituras dos cânticos, palestras e performances, com a finalidade de mostrar como os discursos são construídos, inclusive o que fixa o cânone literário, apontando as relações de poder, as interdições que são feitas: das mulheres, do cotidiano, da vida, de produções culturais discursivas como os cânticos das trabalhadoras, que foram debatidos em sala. Assim, fragmentos, cenas desse curso foram retomados nesse texto reflexivo, que, tanto nessas páginas como nas aulas, contou com amparo teórico de autoras e autores como: Roberto Reis, Jonathan Culler, Michel Foucault, Lupinacci Muzart, Rita Terezinha Schmidt, entre outros. Dessa forma, concluímos que a perspectiva da crítica cultural e ainda feminista, no trabalho com a literatura, amplia as perspectivas sobre o literário, favorecendo a produção do conhecimento, inclusive de si e do mundo, tão próximo e tão distante. Com isso, a interdição discursiva, a exclusão da vida foram postas em xeque por uma pedagogia que desnaturaliza verdades, expõe a poética subjetiva, via linguagem, promovendo a criticidade, como fazem os cânticos trabalhados em sala, que convidam o leitor/ouvinte, a participar da cena, a se perceber sujeito de direitos, a reficcionalizar a si e ao mundo.

**Palavras-Chave:** Literatura. Cânticos de trabalhadoras. Crítica cultural feminista. Sala de aula.

---

<sup>1</sup> Mestra em crítica Cultural pelo Programa de pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB-Campus II. Integrante do grupo de pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural. Email: sanuneb@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Dra. do curso de Letras e do Programa de pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB-Campus II. Integrante do grupo de pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural Email: jailmapedreira@uol.com.br.

## LITERATURE AND CULTURAL CRITICISM: AN EXPERIENCE WITH THE SONGS OF THE MMTR IN THE COURSE OF LETTERS

**Abstract:** It is a reflection on the experience developed with songs produced by women of the Movement of Women Rural Workers (MMTR), from Inhambupe-BA, in the curricular component Canons and Contexts of Brazilian Literature, of the course of Letters of the University of the State of Bahia. Such reflection aims to observe the balances of this experience, mainly with regard to the literary canon, to the teaching of literature from the perspective of cultural and feminist criticism. As a methodology for the course, we used text studies, debates, conversation circles, readings of songs, lectures and performances, with the purpose of showing how the speeches are constructed, including what fixes the literary canon, pointing out the relations of power, the interdictions that are made: of women, of the daily life, of life, of discursive cultural productions such as the songs of the workers, which were discussed in class. Thus, fragments, scenes from that course were taken up in this reflective text, which, both in these pages and in the classes, had theoretical support from authors and authors such as: Roberto Reis, Jonathan Culler, Michel Foucault, Lupinacci Muzart, Rita Terezinha Schmidt, among others. Thus, we conclude that the perspective of cultural criticism and still feminist, in the work with literature, expands the perspectives on the literary, favoring the production of knowledge, including oneself and the world, so close and so distant. With that, the discursive interdiction, the exclusion of life were put in check by a pedagogy that denaturalizes truths, exposes the subjective poetics, through language, promoting criticality, as do the songs worked in the room, which invite the reader / listener, to participate in the scene, to perceive oneself as a subject of rights, to refocus on oneself and the world.

**Keywords:** Literature. Chants of female workers. Feminist cultural criticism. Classroom.

### Iniciando a reflexão

Durante algum tempo, para alguns, trazer a perspectiva dos estudos culturais junto à literatura significaria acabar com a literatura. Isso rendeu vários debates, alguns mais conhecidos, como encenam Wander Miranda (1998) e Leyla Moisés (1996) em seus textos. Moisés estaria preocupada com o fim da crítica literária, poderíamos dizer, com o fim da literatura, enquanto Miranda reforçaria que o que estaria em jogo com a chegada dos Estudos culturais não seria o fim da literatura e sim o fim ou abalo de uma classe hegemônica, que se



colocou como única detentora do saber, predefinindo o que seria literatura, o gosto literário. O abalo, portanto, seria contra um único lugar de enunciação, que se naturalizou como verdade única, apagando, em efeito dominó, outras possibilidades, por exemplo, de literatura, de se trabalhar com o literário, de ser mulher.

Jonathan Culler (1999) retoma essa contenda ou receio para com o fim da literatura, trazendo para sua discussão textual o que estaria mudando no campo literário, as outras questões que estariam sendo alvo de interesse dos pesquisadores que se voltavam para assuntos e sujeitos até então não considerados nesse campo. Após fazer uma digressão, retomando uma genealogia dos estudos culturais, seu traço barthesiano ou estruturalista francês, assim como seus princípios marxistas britânicos, buscando revelar a cultura dos operários, bem como a cultura de massa que se impunha sobre os mesmos, enfatiza a agência, a representação, o sentido e a identidade, como palavras-chave desses estudos culturais que se disseminaram.

No Brasil, o crítico literário Silviano Santiago (2005), faz um pequeno mapa do contexto de chegada desses estudos por aqui, sinalizando também o interesse, nas teses dos pesquisadores, por outros objetos, temas, sujeitos, que geralmente não eram tratados na academia. Demarca, portanto, o fim da década de 1970 e início da seguinte, época de democratização no Brasil, como espaço-tempo em que emergem, entre nós, tais estudos. Para o crítico, dessa forma, o que estaria havendo seria uma abertura para se levar em conta uma outra noção de arte, mais ligada à cultura, considerando inclusive sua vertente antropológica. Os relatos do cotidiano, as letras de rap, os poemas marginais ganham a cena, assim como o samba do malandro recebe atenção para se pensar a relação entre centro e periferia, entre os outros e nós, invertendo, estrategicamente, um parâmetro. Como sinalizado, a arte desce do pedestal e se entrelaça à cultura do nosso dia a dia.

Nesse sentido, seguindo essas inquietações, muitas pesquisas entre nós aderiram a estes novos estudos, novas abordagens, outros objetos<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Além do texto citado, de Silviano Santiago (2005), o qual mapeia, como dito, estas outras pesquisas, com outros enfoques e objetos, sendo feitas no Brasil, o próprio programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, na área de Letras, é um exemplo da efetivação dessas novas abordagens, pois, enfocando a perspectiva da

ampliando o campo fechado sob uma única perspectiva. Os estudos feministas que já questionavam as relações no cotidiano, o pessoal como algo que deveria ser politizado, pondo em questão um sujeito universal e iluminista, encontra-se com tais estudos, como nos diz Margareth Rago (2019), num movimento de retroalimentação, que vai reforçar uma crítica cultural feminista, a desnaturalizar verdades construídas e essencializadas sobre o sujeito feminino. O movimento é mesmo de abertura para se ouvir outras vozes, inclusive no campo feminista, literário, como nos convida Luíza Barrios (1995), já pluralizando o movimento, a revisitar nossos feminismos.

São as vozes-mulheres, diria Conceição Evaristo (2019) em poema, com tal título, que podem funcionar como instrumento teórico, ferramenta, como sinaliza Foucault (2006) alertando-nos sobre a microfísica de poder, para desvelar as condições de produção discursiva, outros sujeitos de enunciação, mulheres, negras, pobres, com suas narrativas engasgadas, sufocadas, sem direito a escrever, ler, existir nesse mundo patriarcal, racista e capitalista. É um movimento, portanto, que põe na cena as relações de poder, relações entre saber e poder. E, nessa esfera, põe em questão uma academia, um campo científico, questionando, na esteira de Grada Kilomba (2019), o lugar que é destinado a outros sujeitos, percebidos como sem fala, sem cultura, sem literatura, no âmbito científico.

Foi considerando esse contexto delineado, que levamos para o componente curricular *Cânones e Contextos da Literatura Brasileira*, a literatura oral produzida por mulheres trabalhadoras rurais do interior da Bahia, mais precisamente os cânticos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe- BA. Marcas dessa experiência serão relatadas, tematizadas no decorrer do texto, com o objetivo de partilhar e refletir sobre esta, de ampliar o campo dos estudos literários para além do texto escrito, desconstruindo uma perspectiva patriarcal, provocando professores e pesquisadores a refletirem sobre a potência da literatura oral e feminina, a significância de um trabalho envolvendo literatura e crítica cultural, na sala de aula.

---

crítica cultural, tem possibilitado pesquisas sobre produções culturais de mulheres, tanto da cidade como do campo, (como artesanato, cantorias, gêneros alimentícios etc.), produções culturais de pessoas em situação de rua, de quilombolas, de indígenas etc.

Nesse sentido, buscando destacar os saldos dessa experiência, a reflexão sobre o cânone literário, o ensino de literatura sob a perspectiva da crítica cultural, com seu ângulo feminista, retomaremos textos discutidos em sala, assim como cenas, discursos, fragmentos deste trabalho desenvolvido junto a uma turma, do curso de Letras, da UNEB, em componente curricular já citado. Este curso, ministrado para uma turma composta somente de mulheres, foi desenvolvido, como sinalizamos, através de uma perspectiva crítica cultural feminista, que foi fundamental na elaboração de atividades que ajudaram a construir o processo de criticidade.

Dessa forma, essa base teórica, também disseminada nesse texto, nos levou a alguns procedimentos metodológicos, como, primeiro, uma pedagogia do questionamento, da desnaturalização discursiva, através de leituras, debates e performances, desvelando as relações entre saber e poder, as interdições, por exemplo, de mulheres e de seu texto-vida. Com isso, como segundo ponto, destacamos uma reflexão sobre como o cânone literário foi construído e como as produções literárias femininas, mais especificamente as poéticas orais de autoria feminina, foram excluídas, inclusive do cânone da literatura oral. E, um terceiro procedimento a destacar, criado como contraponto dessa exclusão, foi a inserção nas aulas de cânticos de trabalhadoras rurais, de sua textualidade, acompanhados de uma reflexão sobre o cotidiano feminino, inclusive local, das estudantes, de mulheres rurais, através de rodas de conversas e palestras com mulheres de movimentos sociais diversos, entre eles o MMTR. Tudo isso permeado pelos cânticos de mulheres trabalhadoras rurais, integrantes desse Movimento, que foram selecionados de livro, impresso-publicado artesanalmente,<sup>4</sup> e partilhados com as estudantes, que fizeram leituras, assistiram a vídeos e performances e foram levadas a refletir sobre a produção subjetiva via linguagem, enfim sobre a participação, de cada uma, nessa produção de conhecimento do literário, da poética

---

<sup>4</sup> Estes cantos integram o seguinte livreto produzido pelas mulheres trabalhadoras: MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS (MMTR) – Sem medo de ser feliz: *Livreto de canto do Movimento*. Inhambupe-Ba, 2003. Como dissemos, deste livro, impresso artesanalmente, selecionamos alguns cânticos para se trabalhar em sala de aula, buscando trazer para a cena a produção poética e política dessas mulheres. Assim, os cânticos que demarcavam suas lutas, suas demandas no cotidiano, enfim, sua política prático-discursiva, apontando para a desconstrução do feminino, foram privilegiados. Destes cânticos trabalhados em sala, selecionamos fragmentos de alguns para a feitura deste artigo.

feminina, de trabalhadoras rurais, logo de si e do mundo. É sobre essa experiência que iremos tratar a seguir.

## O canto do MMTR e a interdição de textos-vidas

A realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente aos nossos olhos. Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver, existem ideias dominantes, compartilhadas e repartidas por quase todos, que, na verdade, “selecionam” e “distorcem” o que os olhos veem, e “escondem” o que não deve ser visto (SOUZA, 2015, p. 9).

Começamos esse tópico com o início do primeiro texto lido e discutido no componente curricular *Cânones e Contextos da Literatura Brasileira*, ministrado em uma turma do quarto semestre de Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II. Partindo do texto, cujo trecho transcrevemos logo acima, retirado do prefácio do livro “A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixou manipular pela elite” de Jessé Souza, abrimos um debate sobre como as riquezas estão mal distribuídas no Brasil e como os grupos dominantes (os ricos, os políticos e os intelectuais), têm se esforçado para manterem-se no poder. Discutimos também: quem costuma compor esse grupo elitizado? Os homens ricos, heterossexuais e brancos. Assim, as mulheres, os homossexuais e os negros compunham, na sua maioria, a parte pobre da sociedade brasileira. Muitas vezes, os grupos sociais sofrem com a dupla ou tripla exclusão, como as mulheres negras e “roceiras” do interior da Bahia, estado nordestino.

Nesse cenário, as mulheres que compunham o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, lutam contra várias ideologias excludentes que compõem a nossa sociedade, pois elas são mulheres, negras, pobres, moradoras da zona rural e da região nordeste do país. Somado a tudo isso, elas produzem/reproduzem uma literatura menos valorizada, a poética da oralidade. Nessa perspectiva pensamos a divisão de classes e hierarquização desses grupos como nos esclarece Jessé de Souza (2015).

Como podemos notar no trecho transcrito acima, Souza (2015) começa seu discurso constatando que nós vemos o mundo não apenas com os olhos e que os conceitos/verdades que nos cercam são construções sociais. Afirma, por conseguinte, que essas ideias dominantes também escondem o que não pode ser visto. Então, perguntamos: por que a produção cultural de mulheres da zona rural, de um lugarejo próximo a nós, não é tematizada na sala de aula? Com isso, fomos encadeando outras perguntas: Por que os cantos do MMTR de Inhambupe não estão em salas de aula? A quem interessa esconder esse grupo e suas verdades? Que literatura está nas escolas? Quais ideias, muitas vezes, são compartilhadas e repetidas como verdades pelas literaturas, nas escolas e universidades?

Para Jessé de Souza: “São sempre ideias de intelectuais e especialistas que estão na base de programas de partido político, de planejamento do Estado, do que se ensina em salas de aula, do que se decide em tribunais e daquilo que se publica em jornais” (SOUZA, 2015, p. 12), ou seja, existe um grupo que cria as verdades em favor de uma classe, geralmente a dominante, Jessé Souza chama essas verdades de ideias força. O autor segue dizendo, que temos a impressão de que essas ideias “brotam” espontaneamente, mas que isso não é verdade. Assim, a literatura oral não é inferior à literatura escrita, as mulheres não são menos capazes e competentes que os homens, os negros não são menos inteligentes que os brancos e as mulheres que moram na zona rural são tão ou mais politizadas que as mulheres da cidade, embora muitas vezes essas verdades fiquem escondidas e a estes grupos não lhes é dado o direito de fala.

Michel Foucault questiona: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 1998, p. 8). O filósofo, no texto *A ordem do discurso*, segue esclarecendo sobre o que ele chama de interdições do discurso. Afirma que mesmo tendo outros mecanismos de exclusão do discurso, existem três grandes sistemas nesse sentido: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. No primeiro mecanismo de interdição, Foucault alerta: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 1998, p. 9).

Então, voltemos aos sujeitos que produzem/reproduzem os cantos que, em geral, não são considerados por uma comunidade escolar, e mesmo acadêmica. Quem são as mulheres do MMTR de Inhambupe? Elas podem falar qualquer coisa, em qualquer lugar e a qualquer momento? De onde vem estes sujeitos? Da zona rural, um lugar considerado atrasado em relação a cidade. Quem são estes sujeitos? Mulheres que, historicamente, foram consideradas inferiores em relação aos homens, foram, portanto, desprestigiadas pela ciência, que, excluindo mulheres do seu campo, evidentemente era feita por homens. Aliado a isso, devemos lembrar que são mulheres da zona rural, mais um elemento de inferiorização, como já dissemos. Seguindo as perguntas impulsionadas por Foucault, tentando respondê-las, tendo como suporte a produção cultural-literária de trabalhadoras rurais, ainda diríamos que são mulheres que se expressam artisticamente através de cantos, um texto oral, que também foi colocado em segundo plano, ou mesmo desconsiderado, diante do império da escrita. Sendo assim, como levar essa produção para o contexto da sala de aula, da escola, da universidade, lugar de produção, ou reprodução, do conhecimento, considerado certo, verdadeiro, assim naturalizado?

Dessa forma, seria necessária uma pedagogia que nos instigasse a rever o que incorporamos como certo, nós, professores e estudantes. Estarmos dispostos a desaprender, reaprender, abrir-nos para outras aprendizagens, outras textualidades. Uma pedagogia que nos levasse a desnaturalizar verdades, ver de fato, visualizar as forças de produção, para que, nessa arena, pudéssemos nos posicionar. Seria necessária uma hermenêutica do cotidiano, como nos sugere Odília Dias (2019), para que pudéssemos nos perguntar pela nossa vida, nossos arredores, nosso cotidiano e a relação com o saber que estamos estudando, produzindo. Um saber que faça sentido, um conhecimento para a vida, nossa vida! Assim também nos alerta Paulo Freire (1996) em sua *Pedagogia da autonomia*.

Nesse sentido, partindo de questionamentos como estes, ao falarmos da proposta de discutirmos os cânticos de trabalhadoras rurais em sala de aula e começarmos a ler textos que nos ajudavam a refletir sobre a produção discursiva, sobre discursos naturalizados e outros recaldados, nos colocamos a ler/discutir a primeira parte do livro de Foucault (1998), *A ordem do discurso*. Com a leitura sugerimos uma reflexão sobre o cotidiano, através de

performances, para pensarmos as interdições discursivas, sua nocividade, suas implicações em nossas vivências. Assim, foram criadas pequenas encenações que abordavam as três formas de interdição do discurso, apontadas por Foucault.

O primeiro grupo simulou uma votação para diretor do Departamento de Educação da UNEB, pois no momento estávamos vivendo esse contexto de eleição. Na encenação feita a democracia foi posta em questão, visto que nem todo mundo podia falar, opinar, já que uma mulher pobre, que representava o povo, fora impedida de se expressar.

O segundo grupo encenou uma discussão entre um casal. A aluna que representava o homem (a turma toda era de mulheres, como já dito) falava alto e, usando palavras ofensivas, proibia a mulher de sair. No meio da cena, a discente que representava a mulher na discussão saiu chorando muito da sala de aula e não conseguiu dar continuidade a apresentação. O grupo relatou que no final da encenação a mulher iria ficar louca, então elas falariam da fragilidade entre a sanidade e a loucura. Nesse momento pudemos perceber que a linha entre o real encenado e a encenação do real que vivemos todos os dias foi cortada, tornou-se tênue o bastante para percebermos como aquelas questões faziam parte do nosso cotidiano, como a nossa vida estava naquela discussão, estava sendo interditada da sala de aula e como ela era latente e merecia ser discutida.

Dessa forma, depois dessa apresentação iniciou-se um debate sobre violência contra a mulher e duas alunas declararam ter sofrido uma relação abusiva. Uma delas sofreu isso ainda durante o namoro, a outra, justamente a aluna que saiu chorando, estava terminando uma relação abusiva e deixava transparecer como as amigas e as novas ideias discutidas na faculdade a estavam ajudando a tomar essa decisão, a desnaturalizar verdades, a pensar outras possibilidades, mais saudáveis, de relação amorosa/afetiva. Com isso, vários outros relatos foram surgindo, traduzindo várias outras experiências nesses moldes naturalizados, as consequências disso, ou seja, as dores que observavam nos corpos femininos que logo envelheciam. Ficou ainda mais perceptível o alto índice de violência na cidade e região, pois os relatos, os depoimentos, a fala sobre o cotidiano, antes muitas vezes interditada, pôde ser aflorada, provocada a se expressar, virar assunto a ser discutido.

Nessa linha, o terceiro grupo ainda encenou uma manifestação com cartazes que discutiam o tema: Lula livre ou Lula preso? Novamente fazendo uma referência ao contexto em que se vivia, pois, naquele momento, surgiram no país muitas denúncias contra o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e todos acompanhavam as notícias que prenunciavam a prisão do político. As alunas explicaram que existiam duas vontades de verdade nesse debate e que uma excluía a outra. Uns queriam ver Lula preso e defendiam suas verdades para sustentar sua vontade, o mesmo acontecia com o outro grupo, nos fazendo pensar nessa contenda de forças, uma maior outra menor, isto é, em uma verdade que impede outras, apagando posições e implicações. Sobre essa interdição discursiva, Foucault foi literalmente retomado:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da educação, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje (FOUCAULT, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva, foi se compreendendo que o que há são vontades, discursos que são pronunciados, naturalizados, como verdades, através de vários sistemas. Assim, as vontades de verdade são discursos proliferados como verdades absolutas, que se institucionalizam em vários espaços, inclusive nas escolas e universidades. Espaços esses que, como nos disse Paulo Freire (1996), deveriam libertar, acabam por aprisionar, naturalizar uma verdade, um único caminho, muitas vezes nocivo, excludente.

Desse modo, muitas vezes, por meio dos livros didáticos,<sup>5</sup> do trabalho realizado com a literatura canonizada, e mesmo com aquela que porventura

---

<sup>5</sup> A repercussão do trabalho desenvolvido nesse curso, junto a turma, acabou mostrando como a vida, as discussões e produções locais ficam ausentes, muitas vezes, de salas de aulas, de livros didáticos. O próprio desconhecimento do MMTR, um Movimento atuante localmente e regionalmente, por parte das estudantes, é um exemplo desse apagamento. Para mais pistas sobre o assunto sugerimos a leitura dos seguintes textos, que já constam na referência final: SOUZA, Taíse Campos dos Santos Pinheiro de; MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Escritoras subalternas negras: por que incluí-las nas aulas? *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde, vol 19, set/dez, 2015. MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Feminismos locais na sala de aula. In: SANTOS, C.; GARCIA, P. e SEIDEL, R. (Org.) *Crítica cultural e educação básica: Diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.



ainda não seja amplamente reconhecida, pode-se estar interditando um debate emergencial sobre a vida que as pessoas estão vivendo, sobre o que tem amortecido esta vida todos os dias, sobre os problemas vividos pelos estudantes cotidianamente. Outras questões, outros textos, outras vozes precisam vir junto com a literatura a ser discutida na sala de aula, pois não se pode desconsiderar a vida de quem a lê, ainda mais em contexto de formação, a vida trazida ou não no texto, as vidas interdidadas. Assim, seria necessário não perder de vista uma perspectiva cultural na sala de aula, uma leitura cultural, como nos sugere o pesquisador Carlos Gomes (2011), referindo-se inclusive sobre a significância deste trabalho, levando em conta a textualidade feminina, as violências que a marcam e os antídotos que mobiliza.

Sabemos da importância da mediação do professor nesse processo, da postura do pedagogo da escola, podendo interferir na injeção das vontades de verdade, criando barreiras para a leitura e debate de novos textos, outros olhares sobre o mesmo texto, pois alguns pedagogos no seu trabalho de orientação pedagógica interferem na seleção dos textos trabalhados em sala de aula, em alguns casos limitam até o tema que pode ser discutido em sala. Assim, uma pedagogia tradicionalista quase não tem inserido reflexões sobre as relações de gênero e suas interconexões com classe, raça, regionalidade etc. no espaço escolar. Uma escola, repetindo a lógica naturalizada do capitalismo, tem excluído, muitas vezes, da sala de aula, a reflexão sobre a existência, como nos sugere a pesquisadora Fátima Cruz (2012).

Durante as encenações aqui descritas, percebemos que as questões de gênero afetam diretamente nossas alunas, importa ressaltar que eram todas do sexo feminino. E certamente isso ocorre com nossos alunos e alunas em todo e qualquer ambiente de aprendizagem e não podemos desprezar a necessidade que nossos discentes têm de falar disso. É importante dizer também que, durante todas as aulas percebemos que falar de literatura é falar da vida, ao discutir os teóricos e posteriormente os cânticos, as alunas sempre falaram de si e sentiram-se felizes e satisfeitas por poderem fazer isso. Uma das estudantes, aqui nomeada de estudante número 1, declarou: “Não posso deixar de falar como o componente nos tocou, abraçou, conversou com cada uma de

nós de alguma forma. De modo que podemos perceber que questões que pareciam tão externas são muito internas também”<sup>6</sup>.

Como notamos, a linha que separava o externo do interno estava sendo quebrada, pois se percebia que o externo partia de um interno, isto é, um discurso que se tonou verdade, partia de uma vontade, de uma enunciação, de um sujeito ou comunidade discursiva. Ou seja, havia vida ali, ainda que interditada. Por isso se percebeu a importância de, com a literatura, se refletir sobre o cotidiano, sobre a vida de quem escreveu/produziu o texto, leu, fora representado na poética, importância de se fazer aflorar as perspectivas, ampliar as perspectivas, importância de se falar, refletir sobre o que se fala, quem fala, em que circunstâncias fala, as falas interditadas, para se conceber sujeito da história, com direito a expressão, a reconstrução de si e do mundo. Assim, se no texto, transcrito abaixo, fragmento de um dos cânticos das mulheres trabalhadoras rurais discutidos em sala, as mulheres reivindicam direitos não garantidos ao sujeito feminino da zona rural, queremos acrescentar, com tudo isso, o direito a expressão, conquistado, em alguma medida, através do canto produzido.

Para lavar roupa sou mulher? Sou mulher. Pra lavar prato?  
Sou mulher.  
Pra cozinhar? Eu sou... Pra ter dinheiro? Por que eu não  
sou mulher?  
Pra ter filhos? Eu sou mulher. Trabalhar na roça? Eu sou  
mulher!  
Fazer comida? Eu sou... Pra ter direitos? Por que não sou  
mulher?  
Cuidar do marido? Eu sou mulher. Pra remendar? Eu sou  
mulher  
Pra produzir? Eu sou... Pra ser candidata? Por que eu não  
sou mulher?<sup>7</sup> (MMTR, 2003).

---

<sup>6</sup> Nesse texto traremos várias falas de algumas discentes do curso de Letras vernáculas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II, discentes que fizeram parte da turma na qual trabalhamos os cantos de mulheres trabalhadoras rurais do MMTR. Por questão de ética, suas identidades serão preservadas. Assim, serão nomeadas de estudantes 1, 2, seguindo essa sequência numérica, conforme a ordem em que seus discursos são transcritos neste artigo.

<sup>7</sup> Os cantos do MMTR, como já dito, transcritos nesse texto, podem ser encontrados, em sua íntegra, no Caderno de cantos do Movimento, que consta na referência final. Tais cânticos são produzidos pelo MMTR de Inhambupe-BA e distribuídos gratuitamente nos momentos em que estas mulheres se apresentam, seja em congressos, nas missas ou na comemoração do dia da mulher (08 de março).

Se, como nos sugere Derrida (2014), a importância do trabalho com a literatura está justamente em se explorar esta relação entre linguagem e vida, é nessa linha que podemos refletir sobre o sentido, a representação, a identidade e a agência, que Culler (1999) nos alertou como questões chaves nesse trabalho crítico cultural da literatura. Somente assim se pode desnaturalizar verdades, e olhar, por exemplo, para uma naturalização canônica de outra perspectiva.

### **Para além do cânone: a poética oral das trabalhadoras rurais perfurando exclusões**

Nesse clima de aprendizagem, afetividade e de vida, depois de discutirmos sobre as diferenças sociais, os discursos e as relações de poder, iniciamos um debate sobre o significado do termo “cânone”. O primeiro teórico lido nessa linha foi Roberto Reis, com o texto *Cânon*, o qual, neste, elucida que:

O termo (do grego “Kanon”, espécie de vara de medir) entrou para as línguas românicas com o sentido de “norma” ou “lei”. Durante os primórdios da cristandade, teólogos o utilizaram para selecionar aqueles autores e textos que mereciam ser preservados e, em consequência, banir da bíblia os que não se prestava para disseminar as “verdades” que deveriam ser incorporadas ao livro sagrado e pregadas aos seguidores da fé cristã (REIS, 1992, p. 4).

Sendo assim, o termo cânone desde o início foi utilizado para selecionar e excluir. Referindo-se ao texto literário, temos uma lista de autores e obras que compõem a história da literatura, estes autores foram considerados bons escritores e representantes da literatura em períodos distintos. E essa historiografia literária tornou-se norma, como uma lei a ser seguida. As escolas, em geral, tendem a trabalhar com estes autores autorizados e legitimados pelo cânone, excluindo, assim, outras obras literárias.

Zahidé Muzart (1995) ao pesquisar sobre as escritoras do século XIX descobre e revela que as mulheres nesse período escreveram muito, mas que a historiografia literária não incluiu quase nenhuma dessas mulheres no cânone literário. Então ela reflete: “O porquê da canonização é complexo e ligado a muitos fatores, inclusive um que eu chamo de *mesmice*, o da facilidade:

prosseguir os estudos das mesmas autoras já consagradas, já canonizadas. Não se arriscar por *mares nunca dantes navegados...*” (MUZART, 1995, p. 86)

Partindo do pensamento de Muzart, podíamos nos perguntar: por que os cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe não estão em sala de aula? Talvez a mesmice seja uma das justificativas possíveis. Trabalhar com essa literatura exigiria mais pesquisa, uma reflexão nova, pois talvez nenhum teórico ou crítico literário consagrado já teria falado sobre a mesma. Assim, seria mais “fácil” levar para sala de aula as literaturas canonizadas, já lidas e discutidas, também exigidas pela grade curricular. Todavia, nem sempre a mesmice justificaria a exclusão dessa literatura do ambiente escolar ou acadêmico, visto que, quando os professores resolvem inovar, pesquisando e trabalhando com literaturas não canonizadas, os artistas escolhidos dificilmente são mulheres, sobretudo pobres e moradoras da zona rural.

As pesquisadoras Taíse Souza e Jailma Moreira (2015), em texto denominado *Escritoras subalternas negras: por que incluí-las nas aulas?*, relatam como uma literatura produzida por sujeitos femininos negros revelou um potencial linguístico, cultural e uma vida política-ativa de mulheres que produzem estes textos. Entretanto, revelam também, através de pesquisa feita em universidade e escolas públicas, como ainda há um desconhecimento amplo da produção feita por estas mulheres, desconhecimento por parte de professores e estudantes. Assim, se elas perguntam: por que incluir escritoras negras subalternas em sala de aula?, nós perguntamos: o que perdemos quando deixamos de fora da sala de aula textos de mulheres subalternizadas com um potencial político subjetivo, como os cantos do MMTR de Inhambupe?

Para Muzart (1995), “O estudo do cânone está ligado, pois, a várias coisas, principalmente à dominante da época: dominantes ideológicos, estilo de época, gênero dominante, geografia, sexo, raça, classe social e outros”. (1995, p. 86). Ainda nos afirma também que grande parte dos textos literários femininos aceitos pela crítica literária do século XIX eram do gênero poético e tinham uma linguagem melancólica, romântica. Todavia, Zahidé Muzart acrescenta que as mulheres que ousaram não inovar e submeteram-se ao cânone masculino, imitando-o, também não foram reconhecidas. Se pensarmos que os cantos do MMTR de Inhambupe se constituem como poesia, eles poderiam até

ser aceitos, mas sua poesia é oral e sua linguagem não é nada melancólica. Sem contar que as mulheres que integram o Movimento não são brancas, nem ricas, a maioria não frequentou nem frequenta o meio acadêmico, os congressos que falam de literatura, melhor dizendo, a maioria não frequentou as escolas.

Roberto Reis (1992), ainda sobre o cânone, nos diz que:

Não resta dúvidas de que existe um processo de escolha e exclusão operando na canonização de escritores e obras. O cânone está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação. Para desconstruir esse processo, sem dúvida ideológico, faz-se necessário problematizar a sua história (REIS, 1992, p. 5).

Dizendo de outra forma, para mexer nas estruturas do cânone é fundamental questionar a sua história, não aceitar como melhor e única literatura aquela que já foi canonizada, é importante pesquisar e refletir sobre outras literaturas. Foi nessa linha, portanto, que o trabalho na sala de aula foi transcorrendo: refletindo sobre o cânone, sua história, ao tempo que trazíamos para a cena os cânticos das trabalhadoras rurais, as vidas dessas mulheres, de modo que nos perguntássemos por que elas não estavam no cânone, nos livros de historiografia literária, nem mesmo os referentes a literatura oral popular, outra categoria também desprezada por uma historiografia oficial canônica ou considerada mais relevante.

Foi nesse sentido que, encaminhando essa discussão na sala, essa revisão do cânone, através da perspectiva cultural feminista, lemos o texto *A história da literatura tem gênero?*, no qual, sua autora, Rita Schmidt ratifica:

No campo das letras, as histórias da literatura foram territorializadas pelo sujeito masculino com a institucionalização e valorização da função autoral – a paternidade do texto – que sustentou a autoridade literária a partir do século XVII, autoridade essa que exerceu um poder regulador na produção, recepção e legitimação de obras literárias (SCHMIDT, 2017, p. 9).

Assim, para Schmidt a história da literatura tem gênero sim, o gênero é masculino. O cânone é regulado segundo valores presentes nas obras de

autoria masculina, estes dominam a produção e a recepção do texto literário. Partindo desse pensamento, podemos ratificar que a exclusão dos cantos do MMTR de Inhambupe das salas de aula, o desconhecimento deste material de estudo, como afirmaram as estudantes em sala, deve-se também às questões de gênero.

Importante ressaltar que se a literatura oral e popular, como sinalizamos, também foi desprestigiada por uma literatura considerada grande e canônica, também no espaço da produção poética popular, as poéticas orais femininas não foram consideradas. Dessa forma, produções como as das mulheres trabalhadoras rurais foram excluídas tanto no campo da literatura consagrada, considerada maior, como na esfera da literatura popular. Estudiosas como Alvanita Santos (2005) alertam para isso, assim como denunciam as marcas da produção de autoria feminina nesse campo.

Desse modo, com estas pesquisadoras, revendo uma historiografia literária, estudando fragmentos da produção de autoria feminina no campo das poéticas orais, pudemos mudar uma história e afirmar que as mulheres produzem sim, elas fazem cordel, repente, cantos, literaturas outras. Por conseguinte, também constatamos, indo de encontro a um saber naturalizado que de alguma forma incorporamos: elas pensam muito e escrevem/produzem bons textos e a exclusão destes do cânone, das salas de aula, das rodas de conversas, de muitos encontros literários, se deve muito mais a uma determinada perspectiva, a fatores ideológicos e de relações de poder, do que às características linguísticas desses textos, despidas de um elemento social-cultural.

Sendo assim, a questão da exclusão dos cantos das salas de aula, seu desconhecimento, sua não tematização nesse espaço, deve estar associada a vários fatores. Refletimos aqui sobre as questões de gênero, raça, classe social, a localização geográfica e o gênero literário como fatores que contribuíram para a não aceitação dos cantos em espaços pedagógicos ou o trato com indiferença para com estes em muitos ambientes. Refletimos sobre a importante produção de mulheres, em geral, desconsiderada, excluída por diversos fatores aqui já assinalados.

Por conta disso, a pesquisadora Jailma Moreira (2016), coautora desse artigo, em seu livro *Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o movimento da*

*subjetividade de mulheres sertanejas*, vai nos provocar uma reflexão, em tópico que discute gênero, negociação política e espaço discursivo, sobre o lugar de mulheres consideradas iletradas no campo das letras. Para tanto, insere nesse campo a prática discursiva de uma mulher que não escreveu, Maria Bonita. Para isso a autora partiu da leitura e análise da peça de Rachel de Queiroz, intitulada *Lampião*, buscando relacioná-la com a história de vida de Maria Bonita e de outras mulheres sertanejas, muitas sobreviventes do cangaço. No seu texto, Moreira questiona:

Como tem se configurado nossas narrativas sobre mulheres sertanejas? Como as instituições sociais e culturais (a escola, a política, a história, a literatura) têm se responsabilizado pela vida dessas mulheres? Que tipo de intervenção tem sido feita ao lado e com elas nesse seu lento movimento de vida e sociabilidade? Existem entre os saberes instituídos, sobretudo no campo das ciências humanas, alguma espécie de empenho transversal no sentido de partilhar impasses teóricos, estratégias metodológicas de pesquisa, com vistas a lidar melhor com esse “estranho” objeto nacional chamado mulher sertaneja? (MOREIRA, 2016, p. 175).

Partindo destas provocações, continuamos indagando: Como são vistas as narrativas de vida das mulheres que compõem o MMTR de Inhambupe? Porque o Movimento encontra dificuldade para entrar nas instituições escolares, nas universidades, na câmara de vereadores, nos sindicatos? Diante da história do MMTR, traduzida em seus cânticos, podemos perceber claramente que a mulher, sobretudo a pobre, da zona rural, ainda sofre com o desrespeito e a invisibilidade.

Assim, continuamos revisando uma história de exclusão para o feminino, também no campo das letras, perguntando-nos, com os debates e leituras, pela responsabilidade de instituições culturais e sociais, como a escola, a história, a literatura, a universidade etc. pela vida de mulheres trabalhadoras rurais, sua produção literária-cultural, a representação que se disseminou, feito verdade naturalizada, delas. Esse era também o nosso empenho transversal no campo, de modo que pudéssemos rever aquela história tão distante, tão fixada, vista como natural, improvável de ser outra. Talvez seja

por isso que ouvimos de uma das estudantes o relato de que estava se surpreendendo com aquele trabalho em sala de aula, visto que achava que uma discussão sobre cânone seria muito chata, mas, surpreendentemente, estava gostando.

Estava, portanto, sendo levada a rever uma história literária, de um cânone, até mesmo da literatura popular, e, com isso, uma história da mulher, a mulher configurada somente como reprodutora, ou produtora de algo que é menosprezado, representada, enfim, somente como sem poder de intervenção, de produção de fato, de participação, logo, neste sentido, não representada.

Desconstruímos o cânone, estudamos, sob outra perspectiva, uma morfologia das poéticas populares, através da produção de mulheres trabalhadoras rurais, que nos ensinavam, o tempo todo, com sua textualidade, que era preciso desnaturalizar, revisar histórias, logo, participar, para que se fizesse mudar um roteiro, um ensino. Assim cantam, como transcrevemos em trecho abaixo, estudado em sala de aula:

Pra mudar a sociedade  
Do jeito que a gente quer,  
Participando, sem medo  
De ser mulher.  
(MMTR, 2003)

### **Tão perto e tão longe: literatura e criticidade na sala de aula, movendo o olhar**

Perceber-nos participando da cena, como personagem e, principalmente como autor desta, talvez seja o grande saldo da reflexão crítica cultural literária que fizemos em sala, repensando o sentido, a subjetividade, a representação e, acima de tudo, a agência, como nos alerta Culler (1999), através do uso da linguagem, do estudo dos cânticos de trabalhadoras rurais do MMTR da Bahia.

Se perceber autor de sua narrativa, participante, logo, capaz de reivindicar seus direitos, são lições que vamos recolhendo dos cânticos, alguns transcritos, em partes, aqui. São lições que não esquecemos, quando nos colocamos a retomar essa experiência em sala de aula. Uma aula que começou com as mulheres, em movimento social, tecendo uma rede de conversa.



A aula iniciava no dia 8 de março, data em que estava ocorrendo, na cidade, uma marcha organizada por mulheres de diversos coletivos, instituições etc., aglutinando mulheres de toda a região ou território ao qual pertence Alagoinhas, cidade onde o campus II da UNEB se situa, local onde desenvolvemos essa experiência, junto a estudantes de Letras. Então, era 8 de março, pela manhã havia ocorrido essa marcha histórica na cidade, pelo volume de participantes, e a tarde ocorria o início do semestre e de nossa aula, que começava com o tema: Por que marcham essas mulheres?

O pronome essas se desfez para o nós, aproximando todas em uma roda de conversa, em reflexão crítica sobre o cotidiano de mulheres da cidade, do território e daquele espaço acadêmico, disciplinar, nos levando a perceber como o externo era interno, (como disse a estudante número 1 já aqui citada), como certas verdades precisam ser desconstruídas, como o senso crítico precisa ser aguçado, como as subjetividades precisam ser tematizadas, como a literatura pode ser uma força vital nesse processo de reficionalização de si, como nos provocou nesse sentido Derrida (2014), após se ouvir a outra, depois de contar e recontar a si. Foi nesse movimento, em uma discussão que se tematizava as reivindicações femininas e principalmente a violência assustadora que incidia sobre a mulher, que ouvimos, pela primeira vez, nossas alunas falando de relacionamentos abusivos que tiveram, das violências diversas que sofreram, de como já tinham, apesar de tão jovens, atentado, nesse contexto submerso, contra a própria vida. Foi nesse contexto, que emergia, que cada vez mais éramos levadas a repensar nossos passos, nossas marchas, como mulheres, como pesquisadoras, como professoras, trabalhando com a literatura, a produção cultural de tantas mulheres.

Foi também nesse contexto, crítico-cultural-feminista, que, em uma das aulas, apresentamos a marcha das mulheres trabalhadoras rurais, sua história de luta. A aula em determinado momento foi silenciosa, pois diante dos slides, recompondo marcas dessa história entremeada com os cânticos dessas mulheres, trazendo suas performances, a turma parecia não acreditar que existiam aqueles sujeitos femininos, que aquelas mulheres eram trabalhadoras rurais e, ainda por cima, daquela região. Mulheres que não tinham documentos, que viviam uma vida precária, mas que cantavam poeticamente/politicamente uma outra vida. Os olhos das estudantes brilhavam, estavam todas atentas,

diante, pareciam, de um filme/um cântico tão próximo e tão distante. Nessa aula, lembramos o que a estudante número 2 expressou:

Ter contato com produções realizadas tão perto, mas ao mesmo tempo tão distanciadas, nos permitiu perceber o quanto a linguagem é carregada de poder, de história, de ideologia e por isso também segregada, valorizando a linguagem escrita. Contudo, ainda há possibilidade de mobilizar essas estruturas de dominação, prova disso são as discussões e questionamentos sobre a constituição de um cânone, os estudos de produções antes não divulgadas.

Tal fala e muitas expressões da turma, algumas aqui resenhadas, nos remetem ao que Moreira (2011) nos convida a pensar, considerando o ativismo do MMTR, inclusive em Alagoinhas, sobre como os feminismos locais têm ficado de fora das salas de aula. Ou seja, quando se fala em mulher, se retoma o 8 de março, no ambiente escolar, mas, muitas vezes, as guerreiras lembradas estão sempre distanciadas do nosso cotidiano, assim, as escritoras, as lutadoras que se deveria conhecer e homenagear, geralmente são as do livro “global-universal”, quando estão no livro, ou as que ficaram no passado, raramente mulheres locais, da roça/do campo, como as trabalhadoras rurais, prova disso é o desconhecimento que muito ainda se tem sobre o MMTR.

Nessa expressão da estudante, citada acima, também percebemos que a turma desenvolveu, por meio das discussões do componente curricular, que envolveu estudos teóricos, leituras do texto-vida, da poética oral do MMTR de Inhambupe, a capacidade crítica, se apropriando um pouco mais de uma engrenagem discursiva importantíssima para os estudantes de letras, pois trata da linguagem, da literatura, da língua falada/língua escrita e do cânone. Para quem ainda retinha a repetição de uma imagem despolitizada dessa mulher, teimando no imaginário, esta foi posta em xeque, quando, em uma outra aula, convidamos a líder do movimento para fazer uma palestra, já que não foi possível levar uma parte do grupo. Ou seja, a convidamos para falar sobre a trajetória pessoal dela e a luta que engendra com as mulheres, assim como do processo de produção dos cânticos.

Sobre os cânticos, quando os apresentamos, mais uma vez a descolonização do olhar foi perceptível, pois observamos como este se movia,

e, junto com ele, o senso crítico, uma outra concepção de pessoas ao seu redor, pessoas que eram invisibilizadas, outra concepção sobre si, seu papel no mundo, retroalimentando, com isso, as forças da literatura. Um dos cânticos apresentados, em forma de leitura e cantado pelas próprias mulheres, por meio de um vídeo, está transcrito abaixo:

A lei do machismo, vem mulher revirar  
Se não fazes a tua parte esta lei vai dominar (2X)  
Mulher frágil era um ditado, para menos te tornar  
Mas quem viu revolução sem mulher funcionar  
Mulher não deixa esta canga no teu corpo a machucar  
Vem enfeitar o teu pescoço, prende nele um colar  
(MMTR, 2003).

Nesse momento, a criticidade, junto com a movência do olhar, se dava pela via da sensibilidade, através de um texto que, por ser literário e popular e ainda feminino, poderia ser considerado lúdico, inocente, sem poder de intervenção. Entretanto, o que vimos foi um texto que, como transcrito acima, convida-nos a revirar uma lei machista, patriarcal, a rever os ditados ou produções discursivas, certos conhecimentos que apagam outras textualidades, o nosso texto-vida, enfraquecendo-nos, excluindo-nos da cena, da possibilidade de narrar, de reescrever.

Assim, diante daquela lição, daquela aula inesperada, os olhos das meninas, como dissemos, brilhavam, pareciam emocionadas, e quando perguntadas sobre o que acharam daquela produção literária, a estudante número 3 simplesmente respondeu: “lindo”, a número 4 disse: “esse canto mudou totalmente a visão que eu tinha de mulher do campo, passei a perceber como elas são politizadas e inteligentes”. Outra discente, configurada aqui pelo número 5, ainda declarou:

Quando Sandra trouxe informações sobre o MMTR, causou uma surpresa na maior parte da turma que até então enxergava as mulheres como não politizadas. Então, a partir dos cantos, vimos o quanto as mulheres mudaram com o passar dos anos e quanto são racionais e politizadas. Foi uma experiência extraordinária, conhecer o MMTR, um Movimento existente tão perto e infelizmente ainda não conhecido pela maioria das pessoas.

Lembramos que, quando iniciamos o trabalho com a poética oral das mulheres trabalhadoras rurais aqui citadas, uma pergunta que fizemos foi a seguinte: Que imagem aparece para vocês, em mente, quando falamos em mulher trabalhadora rural? E, para esta, obtivemos respostas como: “Pensei em uma mulher com o lenço na cabeça e a enxada na mão preparando a terra”; “Pensei em uma mulher preparando a comida no fogão à lenha”. Nenhuma educanda pensou em uma mulher lendo, escrevendo, participando de passeatas, dos sindicatos, da política, inclusive partidária ou coisas do tipo.

Dessa maneira, depoimentos como estes já nos mostrava como foi importante o trabalho, em uma perspectiva literária-cultural-feminista, com os cânticos de mulheres trabalhadoras rurais, pois aquela turma de universitárias e futuras professoras de língua portuguesa e literatura ampliou sua visão no que se refere a estas mulheres, e à literatura oral, ao cânone. Elas podem disseminar outro discurso, não hegemônico, como provoca Miranda (1998) ao ressaltar a junção entre literatura e estudos culturais, outras produções literárias-culturais, portanto. Além disso, uma ressalva faz-se necessária quanto ao uso do termo “experiência extraordinária”, pois esse adjetivo atribuído à experiência, ao contato com o texto/vida dessas mulheres sertanejas, os seus cânticos, nos revela que o trabalho com a literatura pode ser prazeroso, as vezes doloroso, mas acima de tudo afetuoso, visto que pode aproximar as pessoas e contribuir para desenvolver o seu pensamento crítico, seu cuidado consigo e com o outro.

Outros depoimentos ouvimos das estudantes também nesse sentido, ressaltando a junção de “valorização/autoestima e competência crítica”, como algo que “não teria preço”. Realmente, neste trabalho crítico cultural, o preço, tão comum em uma relação mercadológica, não se encaixa aqui, visto que, como nos alerta Paulo Freire (1996), a educação não pode ser bancária, pois trabalhamos com pessoas, logo, os laços de afetividade são inevitáveis e podem aproximar ou afastar os educandos, além de interferir na aprendizagem. Também ficamos, ao fim da experiência, bastante gratificadas, por termos navegado em outros mares, como nos provocou Muzart (1995), compartilhando textos/vidas, construindo outros conceitos para os sujeitos feminino e

masculino, outras perspectivas para a literatura e para o trabalho com esta em sala de aula.

Um trabalho, como revelamos, crítico, inserindo outros discursos, outras literaturas, outras vozes, como pontua Evaristo (2019), Barrios (1995) e Kilomba (2019), contribuindo para a construção de outras subjetividades, permitindo que as discentes também participassem da construção do conhecimento, a medida em que, desnaturalizando verdades e interdições, puderam falar de si, das questões de gênero que lhes afetam, vivenciando a literatura, percebendo a relação entre esta e suas vidas.

## Referências

BARRIOS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Revista estudos feministas*. Florianópolis, UFSC, V. 3, N. 2, p. 458 – 465, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CULLER, Jonathan. Literatura e Estudos Culturais. In: CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999, p. 48 – 58.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, Maria Odília L. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.357-369.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras – UFMG, p. 10 – 11, 2019. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>. Acesso em: 30 de mar. 2020.

GOMES. Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. *Revista Pontos de Interrogação: a invasão da cultura nos estudos de língua e de literatura*. Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural. Alagoinhas, Uneb, v. 1, n. 1, p. 8 – 23, 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/5919>.  
Acesso em: 25 fev. 2020.

PERRONE – MOISES, Leyla. Que fim levou a crítica literária? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/8/25/mais/14.html>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.

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

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

MIRANDA, Wander. Projeções de um debate. *Revista brasileira de literatura comparada*. Niterói, Abralic, V. 4, n. 4, p. 11 – 17, 1998. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/53/54>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Feminismos locais na sala de aula. In: SANTOS, C.; GARCIA, P. e SEIDEL, R. (Org.) *Crítica cultural e educação básica: Diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, p.152-172.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o Movimento da subjetividade de mulheres sertanejas. Salvador: EDUNEB, 2016.

MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS (MMTR) – Sem medo de ser feliz: *Livreto de canto do Movimento*. Inhambupe-BA, MMTR, 2003.

MUZART, Zhaiddé Lupinacci. *A questão do cânone*. Anuário de Literatura. Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 3, p. 85 – 94, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277/4657>. Acesso em: 18 fev. 2020.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 371-387.

REIS, Roberto. *Cânon. Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/artedubioergosum/arquivo78.htm>. Acesso em: jul. 2018.

SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil 1979 – 1981 (Cultura versus artes). IN: *A viagem de Levi-strauss aos tópicos*. Brasília: Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre de Gusmão, 2005.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *A história da literatura tem gênero?* Notas do tempo (in)acabado de um projeto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: [ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/mesa-7](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/mesa-7). Acesso em: ago. 2018.

SANTOS, Alvanita Almeida. *O canto das mulheres – entre bailar e trabalhar: relações de gênero em narrativas orais*, 2005, 219 f. Tese (Doutorado em Letra e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Jessé. A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: Le Ya, 2015.

SOUZA, Taíse Campos dos Santos Pinheiro de; MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Escritoras subalternas negras: por que incluí-las nas aulas? *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana, Gepiadde, v.19, p. 13 – 32, set/dez, 2015. Disponível em: [file:///D:/Meus%20arquivos/Users/Sandra%20Cruz/Downloads/4800-Texto%20do%20artigo-13692-1-10-20160322%20\(1\).pdf](file:///D:/Meus%20arquivos/Users/Sandra%20Cruz/Downloads/4800-Texto%20do%20artigo-13692-1-10-20160322%20(1).pdf). Acesso em: 05 fev. 2020.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.





# DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO DE PORTUGUÊS E LITERATURAS DO PIBID (2018-2020) NA UFRJ

Alessandra Fontes Carvalho da Rocha<sup>1</sup>

Diego Domingues<sup>2</sup>

Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa<sup>3</sup>

Marcos Scheffel<sup>4</sup>

**Resumo:** A partir da articulação entre educação básica e ensino superior, apresentamos, neste artigo, alguns trabalhos desenvolvidos entre setembro de 2018 e dezembro de 2019 no Programa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pretendemos falar sobre dois dos projetos que tiveram lugar em dois núcleos do Pibid: i) *Mobilivro*, que aborda a formação de comunidades de leitores na escola; e ii) *A poesia ao meu redor: o diálogo entre a produção poética da baixada fluminense e aulas do sexto ano*, que desenvolveu o letramento literário dos alunos, partindo do diálogo proposto entre poetas do cânone brasileiro e autores contemporâneos moradores da mesma região na qual a escola está localizada. Antes disso, consideramos alguns aspectos teóricos sobre o letramento literário e a educação literária que sempre nortearam nossas ações em tais projetos e os saberes necessários para a prática docente.

**Palavras-Chave:** formação de professores. Letramento literário. Saberes docentes. Comunidade de leitores.

## DÉMOCRATISATION DE LA LITTÉRATURE EN ÉDUCATION DE BASE: EXPÉRIENCES DANS LE SOUS-PROJET PORTUGAIS ET LITTÉRATURES DU PIBID (2018-2020) À L'UFRJ

**Résumé:** À partir de l'articulation entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur, nous présentons, dans cet article, quelques travaux développés entre septembre 2018 et décembre 2019 dans le cadre du *Programa de Iniciação à Docência (Pibid)* dans l' *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

---

<sup>1</sup> Professora de Didática Especial e Prática de Ensino de Português-Literaturas da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do PIBID de Português – CAPES.

<sup>2</sup> Professor de Português na Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ. Professor supervisor do Pibid de Português na Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes – CAPES.

<sup>3</sup> Professor de Português e Literaturas de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II. Professor supervisor do Pibid de Português no Colégio Pedro II – CAPES.

<sup>4</sup> Professor de Didática Especial e Prática de Ensino de Português-Literaturas da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do PIBID de Português – CAPES.

(UFRJ). Nous avons l'intention de parler de deux des projets qui se sont déroulés en deux groupes du *Pibid*: i) *Mobilivro* qui aborde la formation de communautés de lecteurs à l'école; et ii) *A poesia ao meu redor: o diálogo entre a produção poética da baixada fluminense e aulas do sexto ano* qui a développé le lettré littéraire des élèves, à partir du dialogue proposé entre les poètes du canon brésilien et les auteurs contemporains vivant dans la même région où se situe l'école. Avant cela, nous avons considéré certains aspects théoriques du lettré littéraire et de l'éducation littéraire qui ont toujours guidé nos actions dans les projets et les connaissances nécessaires à la pratique de l'enseignement.

**Mots-clés:** formations des professeurs. Lettré littéraire. Les savoirs du professeur. Communauté de lecteurs.

## Formar leitores em um curso de Letras?

Entre setembro de 2018 e dezembro de 2019, o subprojeto de Português e Literaturas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) teve atividades em três escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Duas delas localizadas em bairros suburbanos da Zona Norte da capital do Estado – uma Federal, o Colégio Pedro II, no campus Engenho Novo II; outra, a Escola Municipal Dilermando Cruz, no bairro de Bonsucesso – e uma localizada no município de Duque de Caxias, a Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes.

A parceria estabelecida com estas escolas para realização do Pibid liga-se diretamente a uma série de opções políticas no campo da formação de professores e das identidades docentes que procuramos construir em nossas licenciaturas. São escolas periféricas, de diferentes redes de ensino, com diferentes realidades, com diferente Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e com professores que vêm há anos recebendo os estagiários da UFRJ e que, por conta disso, conhecem alguns princípios que norteiam esta formação. Alguns destes princípios estão explicitados na mais recente iniciativa no campo formativo: o Complexo de Formação de Professores, que tem por objetivo:

Forjar um lugar específico de formação constituído pela interseção da UFRJ (nos termos do item anterior) com escolas de Educação Básica pública (municipais, estaduais e federais) selecionadas como escolas formadoras,

constituindo um lócus de novo tipo, em que processos de formação sistemática de parte importante da licenciatura possam acontecer por meio de diálogos, práticas, estudos teóricos, envolvendo docentes universitários, da educação básica, estudantes das licenciaturas e, mais amplamente, a comunidade escolar (COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2020).

Este “lugar” do Complexo de Formação de Professores não é físico, mas sim regido por princípios, como o estabelecimento de relações horizontais com as escolas parceiras, reconhecendo a escola como espaço construtor de saberes ligados à docência que são essenciais para cursos que têm por escopo a formação de professores para atuarem na educação básica, como são ou deveriam ser as licenciaturas. De certa forma, esta relação mais horizontal com a educação básica e com uma cultura profissional é um dos principais escopos do Pibid, que tem como um dos seus objetivos:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (PIBID).

Em 2018, ocorreu a última edição do Pibid, na qual houve uma mudança significativa nos critérios de seleção dos alunos que participariam do programa. Os candidatos deveriam ter cursado até metade do curso, já que o tempo dedicado ao programa poderia aproveitado para complementar a carga horária da Prática de Ensino.<sup>5</sup> Em termos práticos, isto nos fez privilegiar alunos de períodos iniciais do curso de Letras de Português e Literaturas e das demais licenciaturas duplas (a UFRJ tem onze habilitações na modalidade dupla), pois, após atingir a metade do curso, havia uma orientação para pedir o desligamento dos bolsistas do programa. Pode-se dizer que tínhamos alunos

---

<sup>5</sup> Face ao caráter tecnicista deste programa, que prevê ensinar como se aplicar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a UFRJ não aderiu ao Programa de Residência Pedagógica. Decisão tomada pelo colegiado da Faculdade de Educação após amplo debate.

com uma experiência incipiente do ensino superior e que traziam ainda muito presente sua vivência como alunos da educação básica.

Quando surgiu a publicação da chamada para o programa no grupo da Faculdade de Letras no Facebook, vi uma oportunidade de conhecer esse mundo e resolvi tentar uma vaga. Poderia descobrir a sala de aula não mais como aluna, mas agora como professora. No começo foi estranho, pois estamos acostumados desde a infância a nos comportar e a conceber uma aula como aluno. Por conseguinte, precisei redirecionar o meu olhar, o que não foi imediato; nos primeiros contatos com os supervisores e suas turmas insistia em observar de uma mesma ótica, a do aprendizado. É inegável que parte dessa ótica recai na nova, já que precisamos aprender a lidar com a sala de aula; mas o aprendizado não se concentra mais no conteúdo propriamente dito, e sim de conquistar novas formas de repassar aquele conteúdo para o aluno, de uma maneira satisfatória tanto para eles como para nós mesmos (Cristiane Soeiro Cunha Gomes, Colégio Pedro II)<sup>6</sup>.

A maioria desses licenciandos, oriundos de escolas públicas, teve uma relação frágil ou até mesmo nula com a literatura na escola, como se observa neste outro relato:

Ninguém deveria sair da escola sem conhecer o *Deadpool* [referência a Rubem Fonseca]. Eu saí, infelizmente. Conheci ele no Pibid. E nada mais justo do que apresentar à escola o autor que se tornou meu favorito e que conheci nela mesma. Me sinto como retribuindo à escola por ter transformado minha relação com a literatura. Porque se hoje eu *passeio* pela literatura, é muito por causa daquela aula do Luiz Guilherme [supervisor do Pibid] sobre *O Seminarista* [romance de Rubem Fonseca que estava sendo lido]. Porque depois dessa aula e de conhecer a escrita desse autor, a literatura mergulhou na minha vida, e eu nela. Se antes eu não andava de mãos dadas com a literatura, hoje eu não solto as mãos dela. *Passeio* todos os

---

<sup>6</sup> Os relatos aqui citados foram cedidos pelos licenciandos ao firmarem compromisso de bolsistas e voluntários do programa. Citamos o nome completo do bolsista/voluntário e a escola onde atuou no programa. A ideia destes diários de bordo foi fazer um registro durante o percurso do programa para acompanhar como se dava a construção das identidades docentes destes licenciandos.

dias com ela (Guilherme Frederico de Moura, Colégio Pedro II).

Estes mesmos licenciandos agora se deparavam com um curso que tem no seu quadro de professores pesquisadores de ponta dos estudos literários, que representam uma certa tradição letrada de um país periférico de poucos leitores literários, como apontam várias pesquisas sobre a leitura no Brasil. Na quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em 2015, por exemplo, com uma amostra de 5 mil entrevistados, os dados apontam que 54% dos pesquisados não leem livros de literatura por vontade própria, como contos, romances ou poemas. Sobre a média de livros lidos nos últimos três meses durante a realização da pesquisa entre todos os entrevistados, apenas 0,72% realizam leitura de literatura por vontade própria e 0,31% leem livros de literatura indicados pela escola.

Temos a impressão de que nossos cursos de Letras – principalmente aqueles mais prestigiados em termos de pesquisa acadêmica – têm uma dificuldade enorme em lidar com licenciandos com este perfil e que, por conta disto, adotam uma postura de “manter o sarrafo alto”. Postura que faz alguns alunos passarem o sarrafo, outros a se chocharem nele, outros a passarem por baixo do obstáculo e outros a simplesmente desistirem do salto. Esta mesma postura tem consequências graves quando replicada na educação básica, pois valoriza uma concepção da literatura como algo para poucos, para saltadores altamente habilitados e desvaloriza os processos contínuos de formação de leitores.

Eu tinha 18 anos e desisti [do curso de Letras] não foi por acaso. Via neste curso uma perspectiva reflexiva e filosófica que me punha à margem e sempre a questionar sobre o meu lugar de pertencimento. Por isso fui parar nas exatas [cursou Arquitetura]. E dez anos depois aqui estou. Como são as coisas né? (Guilherme Nascimento, Escola Municipal Dilermando Cruz)

Cientes de tais especificidades, enfocamos nos núcleos de nosso subprojeto do Pibid aspectos ligados ao letramento literário e à educação literária destes licenciandos, que fizeram registros em forma de diário sobre as experiências que tiveram ao longo do programa nas atividades e projetos

desenvolvidos nas escolas parceiras. Pretendemos aqui falar de dois destes projetos: *Mobilivro* e *A poesia ao meu redor: o diálogo entre a produção poética da baixada fluminense e aulas do sexto ano*, que tiveram lugar em dois núcleos do Pibid. Antes disso, queremos considerar alguns aspectos teóricos sobre o letramento literário e sobre a educação literária que sempre nortearam nossas ações em tais projetos.

### **Letramento literário, educação literária e saberes necessários para prática docente**

Em artigo publicado na Revista *Bakhtiniana*, em 2014, João Wanderley Geraldi demonstra desconforto com aquilo que ele denominou de “gaseificação” do termo letramento, que teria se espalhado em reflexões teóricas do campo da linguística e em especial em documentos oficiais e políticas de formação de leitores. Segundo o autor, o enfoque nos letramentos trouxe distorções para o campo educacional brasileiro quanto aos critérios de seleção de gêneros do discurso a serem adotados em sala de aula – isto em documentos oficiais e livros didáticos – privilegiando-se muitas vezes gêneros da práxis social que poderiam ser aprendidos/compreendidos na própria vida e deixando de lado outros que, em um país desigual como o nosso, muitos só têm acesso na escola, caso das artes e da literatura. Logo:

Não cabem à escola de ensino básico todos os diferentes letramentos, no sentido que estamos atribuindo a “diferente” neste item. Cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola (GERALDI, 2014, p. 31).

A reflexão crítica de João Wanderley Geraldi, nome marcante nas discussões sobre a leitura e a escrita em sala de aula desde os anos 1980, nos parece pertinente. Prova disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que privilegia “os diferentes letramentos, os letramentos digitais, os letramentos multissemióticos etc.”, enquanto deixa a literatura em segundo

plano, repetindo, em termos metodológicos, a velha fórmula de leitura literária como fruição. Vejamos um longo excerto do documento que é praticamente uma confissão do papel marginal da literatura no ensino escolar segundo as Bases:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, porque a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” (BNCC – Linguagens, Ensino Fundamental, 2017, p. 64).

Há um tom entusiasmado em relação às “práticas de linguagem contemporâneas” e uma possibilidade democrática de acesso e publicação em redes sociais que desconsidera a realidade escolar brasileira onde muitas escolas sequer têm tomadas funcionando na sala de aula, quem dirá possibilidade de acesso às redes sociais por alunos e mesmo professores. Fora isso, fica bastante evidente o tom secundário que a literatura assume aqui, já que ela só é citada após um longo elogio às “novas formas de produzir” textos. Claro que é importante pensar em critérios de seleção/curadoria de textos e informações, mas mais uma vez essa responsabilidade é depositada na disciplina de língua portuguesa. Essa sobrecarga – de se trabalhar com tudo, com a quase totalidade dos gêneros – põe a literatura num lugar de quase

esquecimento que o próprio documento pede desculpas em uma nota de rodapé na página seguinte:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral (BNCC – Linguagens, Ensino Fundamental, 2017, p. 64).

Não há como resolver este erro metodológico e de escolhas políticas com uma nota de rodapé. Ao colocar no centro “as práticas de linguagem contemporâneas”, os documentos oficiais fundam uma política que irá influenciar a confecção de livros didáticos, cursos oferecidos por secretarias, programas como o Residência Pedagógica, que valorizam um caráter de aplicação dos documentos, em concursos para o magistério, em currículos de cursos de licenciatura e em práticas de sala de aula. Isto pode se configurar em um verdadeiro sumiço da literatura muito mais grave do que aquele temido por Leyla-Perrone Moysés, quando da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Todos esses documentos evidenciam um fato: a literatura é uma disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça: são sintoma” (PERRONE-MOISÉS 1996, p. 27).

Enquanto profissionais que atuam na educação básica, em diferentes papéis, temos que tencionar e refletir sobre o que significam determinados direcionamentos e procurar alternativas para que leituras críticas e reflexivas de tais documentos possam conduzir a práticas que viabilizem o acesso democrático à arte, à literatura. Esses são saberes docentes que estão em jogo na formação inicial e continuada de professores. Antes do ensinar, propriamente dito, o docente faz escolhas – principalmente políticas – que orientam toda sua prática. No campo do ensino de Português e Literaturas, tais escolhas são cruciais para tarefas que são de responsabilidade do professor. Destacamos, aqui, as que serão mais evidenciadas, posteriormente, na apresentação de dois projetos realizados durante o Pibid 2018-2020: i) a formação de uma comunidade leitora e, sobretudo, de leitores literários; ii) a



seleção de obras e autores a serem apresentados em sala de aula; iii) a curadoria, a seleção dos textos. Essas tarefas não são nada fáceis quando se percebe que, segundo Tardif & Lessard (2009, p. 100), “ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola”.

Entre controle e autonomia para realização dos objetivos da escola, conforme consta na citação, está a identidade docente vinculada ao que esse sujeito sabe sobre o que é preciso para a sala de aula e suas ações com, sobre e para o outro. E é por isso que temos em todos os atos da profissão de professor um compromisso político atrelado ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Afinal, “[...] não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país? [...]” (MATURANA, 1998, p. 12). Sem dúvida, para professores, essa é uma pergunta crucial antes de qualquer escolha. E, para além do questionamento, saber o nosso posicionamento diante da resposta é o que faz com que o trabalho docente contribua para atender o principal: necessidades humanas para formação humana. Nesse campo voltamos à literatura e às outras artes, pois, segundo Antonio Candido (2011), em “O direito à literatura”, a literatura é um direito básico do ser humano.

Ao mesmo tempo não podemos esquecer que nossos alunos, tanto da educação básica como do ensino superior, são, nas palavras de Nestor García-Canclini, “leitores, expectadores e internautas” (2008). Linguagens que muitos deles dominam – precisando, sim, apropriar-se criticamente delas – mas será que é na leitura destes mesmos gêneros que este leitor crítico vai se formar?

### **A formação de comunidade de leitores**

Uma das preocupações do projeto Pibid, que faz dialogarem estudantes e professores do ensino superior público com estudantes e professores da educação básica, diz respeito à integração dos pibidianos na comunidade escolar. O reconhecimento de cada graduando como professora ou professor pelos estudantes representava, para cada um deles, um desafio

inédito na sua trajetória, e era preciso, portanto, fomentar a elaboração de identidades docentes baseadas nas experiências escolares e universitárias de cada um.

Como estamos imbuídos de um projeto de ensino de literatura voltado para a formação de leitores, resgatar a memória e a identidade desses pibidianos como leitores, apresentá-la aos alunos da escola e, a partir disso, elaborar um projeto de mediação de leitura que inserisse esses recém-chegados na rotina escolar foi uma estratégia importante durante as atividades do Pibid no Colégio Pedro II do Engenho Novo.

Assim, chegamos à compreensão de que as relações afetivas entre os livros de ficção e seus leitores deveria conduzir a integração dos pibidianos nas turmas em que atuaram e, por isso, um dos projetos de mediação de leitura desenvolvidos esteve baseado na premissa de que produzir cultura literária na escola significa produzir, ao mesmo tempo, cultura democrática.

O trabalho de integração requereu a triangulação entre estudantes, professor e estagiários, o que implica refazer os lugares de autoria na sala de aula. Depois de uma coparticipação numa aula em que se apresentou como leitora, uma pibidiana relatou a diferença observada:

Eu gostei como a turma se engajou com a minha participação e eu notei que eles estavam ainda mais engajados quando o [professor] Luiz falava. Acho que a nossa interação fez com que o ambiente de aprendizagem ficasse mais dinâmico – assim, também acredito que quando eu interferia na performance dele, havia uma interação maior dos alunos. Acho que isso se dá pela quebra do monólogo. O ideal, acredito eu, é que as aulas fossem sempre tão dinâmicas e isso seria facilmente pela interação de todos eles na discussão. Mas a interação deles ainda é muito tímida, ao meu ver, porque a vida inteira lhes foi dito que o momento da aula era o momento apenas de escutar. A discussão, o questionamento, a intervenção foram desde sempre deixados de lado. Sendo algo tão internalizado, é realmente difícil a quebra desse paradigma não importando o quão encorajador o professor possa ser. Falo, ao menos, da minha experiência de aluna, que foi sempre tão engajada em aprender coisas novas, tão apaixonada pelos estudos e discussões (Cristiane Soeiro Cunha Gomes, Colégio Pedro II).

Relacionar as primeiras experiências docentes com a memória escolar parece fundamental para a invenção como professora, pois se trata de momento de reconhecimento de si na história da educação, ou na história de cada um com a educação. O marcado discurso de crise moral da educação contemporânea, disseminado como senso comum, encontra alguma refutação na leitura, por essa pibidiana, de que a sala de aula fomenta a cultura democrática, numa escola que se reconhece como instituição mais coletiva e, sendo menos calcada no trabalho individual de professores e de estudantes, menos heroica – já que o professor-herói costuma ser figura solitária no seu contexto adverso. É decisivo, sob essa perspectiva, que os saberes presentes na sala de aula tenham o monopólio quebrado, cabendo ao professor e aos pibidianos elaborar projetos pedagógicos que fomentem a aprendizagem daqueles coletivos especificamente, ou seja, de cada turma. Aqui, espírito crítico não se transmite a partir de um discurso positivo que o propagandeie, mas pode se constituir na convivência entre os atores de uma sala de aula, a exemplo do que narra a mesma pibidiana acerca da avaliação de sua coparticipação em aula:

Apesar de eu e Luiz termos vistos minha participação como satisfatória, ambos concordamos no que ele apontou: eu, quando estava falando da questão indígena, fazia uma separação muito marcada na minha fala entre “nós” e “os indígenas”. Ele não explicou a fundo o problema a que isto se relaciona, mas acredito que são relativamente óbvios e numerosos. Por exemplo, fazer uma oposição “nós” e “os indígenas” é excluir os indígenas desse “nós”, é os alienar, os fazer alheios, estrangeiros; é colocá-los como “o outro”, é jogá-los em um não-lugar. É discriminatório, é excludente e vai contra a própria questão que eu estava respondendo, sobre a obtenção de direitos e assim, igualdade, na nossa própria Constituição. Assim, eu propus a ele que poderíamos voltar nesse ponto e nessa questão com os alunos na próxima aula (e problematizar um pouco mais isso). Ele concordou muito com a ideia. O que é mais interessante nessa reanálise, é que o aprendizado se torna ainda mais autêntico, mais real e significativo, pois é algo que eles viveram, experienciaram conosco (Cristiane Soeiro Cunha Gomes, Colégio Pedro II).

A autenticidade reconhecida pela autora do diário nos parece resultado do trabalho de letramento, na medida em que esse processo não deve ser concebido, na educação básica, apenas em caráter instrumental, mas, sobretudo, formativo. Não se trata, nesse contexto, de ensinar a como representar os povos indígenas da América do Sul, pois o discurso crítico sobre essa matéria é plural (no campo da Antropologia há defesas diferentes sobre a adequação do emprego de termos como “índios”, “indígenas”, “povos da floresta”, “culturas ameríndias”, etc.) e, conforme afirmamos, a relação pedagógica deve prevalecer no processo de formação para o letramento e construção da identidade docente. Isso quer dizer que as condições favoráveis de aprendizagem, baseadas não apenas na infraestrutura material e simbólica das escolas, mas também nas relações pedagógicas entre aqueles que participam da comunidade escolar, devem anteceder a matéria ensinada, cujo aprendizado não está garantido fora da cultura democrática.

Foi partindo dessa concepção que um dos projetos de mediação do Pibid no Colégio Pedro II procurou formar uma comunidade de leitores a partir do engajamento da comunidade escolar na eleição de um livro de ficção a ser lido coletivamente. Baseado em experiências do tipo “One city one book” ou aplicadas a instituições de ensino,<sup>7</sup> e em diálogo com o projeto de seleção pública de livros de ficção a serem lidos por todos os candidatos do Vestibular UERJ<sup>8</sup>, um coletivo de pibidianos atuantes no Colégio Pedro II elaborou o projeto Mobilivro. A concepção e a execução do projeto se deu de forma coletiva entre professor e pibidianos, e foram produzidos oito documentos: plano de trabalho; logotipo do projeto; perfil na rede social *Instagram*; carta-convite aos grupos da comunidade escolar que trabalham com a formação de leitores;

---

<sup>7</sup> Algumas delas, desenvolvidas em cidades dos EUA, estão listadas no endereço eletrônico: [https://en.wikipedia.org/wiki/One\\_City\\_One\\_Book](https://en.wikipedia.org/wiki/One_City_One_Book), acessado em 25 de abril de 2020. Em relação a instituições de ensino, a leitura do projeto de livro comum desenvolvido na Universidade de Santa Bárbara foi uma referência importante, disponível no endereço: <https://www.library.ucsb.edu/ucsbreads>, acessado em 25 de abril de 2020.

<sup>8</sup> “Desde 2017, o Vestibular da UERJ indica uma lista de livros de literatura, utilizados nas provas de Linguagem, no exame de qualificação, de Redação e de Língua Portuguesa e Literaturas, no exame discursivo. O resgate dessa lista de livros de literatura facilita tanto os candidatos, por aumentar a previsibilidade das provas, quanto as bancas de correção, por aumentar a qualidade do desempenho dos candidatos. Esse resgate destaca também a importância da literatura para a construção interdisciplinar do conhecimento.” Disponível em: <https://www.uerj.br/vestibular>, acessado em 25 de abril de 2020.

formulário eletrônico de votação dos livros de ficção indicados pelos grupos de formação de leitores; vídeo-resenhas dos livros candidatos; análise do processo de votação nos livros candidatos; relatos da roda de leitura do livro vencedor. Ao avaliar os limites e a contribuição desse projeto para a comunidade escolar, o relato que elaboramos analisando o processo de votação parece revelador:

Dos seis comentários enviados pelos votantes, um foi bastante significativo. Uma estudante do oitavo ano do ensino fundamental parabenizou o projeto pela qualidade dos livros candidatos e concluiu com uma frase cujo sentido extrapola os objetivos específicos dessa iniciativa: “Obrigado por sempre nos oferecerem a oportunidade de participar de projetos incríveis!!!” A indeterminação no endereçamento do discurso insere o projeto Mobilivro num contexto de pluralidade de projetos pedagógicos existentes na escola. Esse comentário revela como um projeto pedagógico participa da produção cultural escolar fomentando possibilidades de formação, a serem oferecidas de acordo com o interesse dos estudantes. Assim, a análise quantitativa do engajamento dos estudantes pode ser revista sob uma perspectiva qualitativa, que se interesse por analisar o vínculo pedagógico que o projeto produziu ao longo do ano letivo com estudantes singulares. E o momento pós-votação de leitura do livro escolhido é oportuno para começar essa análise.

Foram recebidos 66 votos, dos quais 33 de alunos do ensino médio, oito de alunos do ensino fundamental, 22 de professora, professor, e demais profissionais da instituição, e 3 de mãe, pai ou responsável. Reconhecendo o baixo índice de engajamento dos estudantes numa iniciativa que considerou as redes sociais como principal estratégia de comunicação, a análise desenvolvida destacou a importância do contexto de iniciativas plurais de formação para a leitura. Foi a aliança com as iniciativas já existentes o principal fator de engajamento, demonstrando como a convivência rotineira entre leitores é determinante para a formação de uma comunidade.

Além disso, avaliou-se que a turma, por ser um coletivo já constituído na rotina escolar, deve ser considerada a célula básica de uma comunidade de leitores num projeto dessa natureza, e o trabalho de seleção de livros de ficção

a ser lido durante o ano pode ser realizado em diálogo com o currículo das aulas de Português e Literaturas. Nesse sentido, um dos principais objetivos do projeto Mobilivro foi alcançado: a contribuição do Pibid para a escola como legado curricular, compreendendo o trabalho de formação de leitores como direito dos estudantes e, por isso, articulado à formação para o letramento baseada na cultura democrática.

### **A mediação entre o cânone e o contemporâneo**

Partindo, então, dos saberes necessários para a prática docente anteriormente mencionados e, também, das escolhas provenientes da reflexão dos professores sobre o meio no qual estão inseridos, esta seção irá comentar sobre o projeto envolvendo literatura em uma turma de sexto ano da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes (Duque de Caxias/RJ). Tal projeto, que contou com a participação de dois bolsistas que cursavam os primeiros anos da Graduação em Letras, teve como principal objetivo desenvolver o letramento literário dos alunos, partindo do diálogo proposto entre poetas do cânone brasileiro e autores contemporâneos moradores da mesma região na qual a escola está localizada.

Pensar o desenvolvimento de um projeto que tem a literatura tanto como ponto de partida, quanto ponto de chegada, é tarefa que demanda levar em consideração não somente quais gêneros literários serão explorados ou quais os autores escolhidos, mas, também, que concepções políticas sobre ensino estão guiando essas práticas, que visões de mundo o professor estará mobilizando ao propor determinadas atividades e, principalmente, quais expectativas de alunos leitores essas práticas pedagógicas estão (des)legitimando.

É particularmente importante este último ponto, pois o processo de ensino e aprendizagem, se verdadeiramente dialógico, não pode se furtar de partir dos referenciais discentes, de suas expectativas e repertórios para que o trabalho em sala de aula seja produtivo e não atenda meramente a uma demanda profissional ou pessoal do docente. Em outras palavras, as principais motivações para aulas envolvendo textos literários não deveria ser somente a exigência de determinado currículo ou o gosto particular do professor.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. [...] O trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2011, [1996], p. 51).

Jamais querendo menosprezar o saber dos alunos, a seleção de textos precisa ter um determinado rigor pedagógico, evitando justificativas subjetivas que se apoiam majoritariamente no caráter estético do texto. Sobre esse aspecto, Vicent Jouve (2012) comenta sobre o risco em se ter o prazer estético como eixo para o ensino de literatura, para ele “ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil” (p. 134). E, mais adiante, o autor diz:

No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos da linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (JOUVE, 2012, p. 135).

Ainda comentando sobre a seleção de obras e autores a serem apresentados em sala de aula e refletindo sobre como essa curadoria de textos pode ser realizada, cabe também levarmos em consideração a relação, nem sempre isenta de atritos, entre a produção cultural socialmente prestigiada, as culturas locais e as culturas escolares.

Quando estamos falando de turmas de escolas localizadas em espaços periféricos da cidade, como é o caso da escola em questão, é importante lembrar a incompatibilidade que, muitas vezes, ocorre entre o que a sociedade considera como cultura digna de ser avaliada e consumida e o que é

considerado algo menor, subalterno, pouco digno de nota. Mediando essas manifestações aparentemente antagônicas, a escola ocupa lugar central enquanto espaço que tem como um dos principais objetivos proporcionar o diálogo entre diferentes modos de manifestação cultural<sup>9</sup>.

Não bastaria, então, apresentar textos literários consagrados, como se o fato de terem sido, em um determinado momento histórico, elevados ao patamar de cânone, desobrigasse o professor de justificar a importância dessas obras. O peso histórico, bem como as qualidades estéticas, sobre a qual já comentamos, podem não ter nenhuma relevância para os alunos, ainda mais para aqueles sem o hábito de leitura literária.

Nesse momento de primeiros contatos entre a turma e literatura é que se torna ainda mais importante estabelecer a relação entre produções culturais/artísticas reconhecidas pelos alunos e obras mais tradicionais, possivelmente ausentes de seu cotidiano. Para tal ponto, as reflexões de Roxane Rojo são bastante apropriadas, já que para autora:

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Ainda que todos os pontos até agora mencionados sejam considerados no planejamento das práticas envolvendo textos literários, percebemos que um outro importante ponto de ser analisado em todo esse processo é a própria trajetória do professor enquanto leitor.

Difícilmente um profissional de educação poderá despertar em seus alunos o interesse por obras literárias se ele próprio não for também um leitor contumaz. Esse desinteresse, por sua vez, é rapidamente percebido pelos

---

<sup>9</sup> Devido ao espaço do qual dispomos, não entraremos nos pormenores sobre as diversas definições de Cultura, palavra altamente polissêmica. Neste artigo, ficamos com a definição antropológica mais objetiva de cultura enquanto “conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.” Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 25.4.2020. Para apresentação aprofundada e problematização sobre o termo, recomendamos a obra de Terry Eagleton *A ideia de Cultura* (2000), ed. Unesp.



alunos que, por não contarem, muitas vezes, com referências de leitores em seu ambiente familiar, acabam também rejeitando a literatura na escola.

Esse ponto da dinâmica pedagógica foi ressaltado devido às reflexões dos bolsistas sobre suas experiências enquanto alunos-leitores na educação básica. Destacamos um trecho que sintetiza bem essa influência da escola sobre o desinteresse dos alunos:

Desde muito nova, sempre fui o que chamavam de “aluna exemplar”. Tirava boas notas, não fazia bagunça na escola, não atrapalhava a aula etc. Apesar disso, eu, como a maior parte dos alunos de minha idade, tinha uma deficiência muitíssimo pouco ou quase nunca comentada: Não lia livros. [...] De um lado, as escolas pelas quais passei pouco motivavam os alunos a ler, não se falava sobre isso. [...] Duas escolas por onde passei indicavam livros para os alunos e alguns deles eram bons. Não eram clássicos da literatura e eu gostava bastante de alguns deles. Porém, avaliando hoje com mais afinidade o assunto, acredito que um ponto principal ajudou no meu distanciamento do hábito de ler. Os professores discutiam as leituras de forma superficial e, pouquíssimas vezes, as aulas se aprofundavam nos temas. Basicamente, os livros não tinham uma função realmente útil, mas serviam como um instrumento de avaliação e composição de nota (Raíssa Vitória de Farias Régis, Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes).

O relato de Raíssa é bem exemplar, pois mesmo que fosse considerada “boa aluna”, a literatura não fazia parte de seu cotidiano estudantil, não era um saber mobilizado e, pelo visto, sequer reconhecido como necessário para que ela pudesse ter bom rendimento escolar. Essa declaração da bolsista nos chama a atenção para um aspecto nem sempre abordado com a devida atenção: o fato de que o distanciamento dos alunos da literatura é muitas vezes provocado, direta ou indiretamente, pela própria escola.

Atividades conteudistas de pura análise gramatical em torno de um texto, pesquisa bibliográfica sobre determinado autor sem nenhuma contextualização, exercícios de interpretação com respostas únicas, desconsiderando, assim, as múltiplas interpretações de uma obra... Todas essas atividades, tão comuns no cotidiano escolar, nos levam a perceber que tão

prejudicial quanto a ausência da literatura é sua mediação através de propostas incipientes e pouco reflexivas.

Um outro ponto que cabe mencionar sobre o relato da bolsista é que mesmo com poucas motivações escolares, isso não significa que ela desenvolveu uma relação frágil com a literatura. Ela acabou seguindo para o curso de Letras e, na primeira oportunidade que teve de lecionar em uma turma, propôs com seu colega justamente um projeto em torno de textos literários. Além do mais, Raíssa é poeta e utilizou nas aulas um de seus poemas; o que demonstra a potência da literatura mesmo diante de percursos escolares tortuosos e nem sempre estimulantes.

Decidimos dedicar a maior parte desta seção para refletirmos sobre temas que consideramos bastante significativos em todo o processo envolvendo a formação de leitores. Seguiremos, por último, para apresentação de como o projeto foi realizado.

Com o título de *A poesia ao meu redor: o diálogo entre a produção poética da baixada fluminense e aulas do sexto ano*, começamos o projeto apresentando aos alunos, no mesmo patamar, poemas de autores canônicos e de autores contemporâneos da Baixada Fluminense. Esse primeiro movimento buscou abolir as distinções elitistas que são construídas em torno de certas produções, como se um poema fosse “marginal” ou “periférico” apenas por ter sido escrito por autores das classes populares. Essa associação bastante rasa acaba reduzindo a potência e a pluralidade de temáticas que todo poeta pode alcançar, independentemente de onde nasceu ou onde mora.

Foi realizada leitura coletiva, debate sobre os temas apresentados nos poemas, votação para que os alunos expressassem seus gostos sobre quais poemas gostaram mais. Toda essa dinâmica inicial buscou aproximá-los dos poemas, reconhecendo as qualidades literárias, mas sem reverências desnecessárias.

O projeto durou parte do segundo bimestre de 2019 e, devido ao espaço do qual dispomos, não iremos tratar de todos os detalhes. Após todo o processo de aproximação e aprofundamento em torno dos conteúdos dos poemas, da estrutura do gênero em estudo, das opiniões, críticas e dúvidas

sobre o fazer poético; os alunos também desenvolveram suas próprias produções literárias.

Os encaminhamentos realizados no projeto buscaram, portanto, concatenar práticas de reflexão sobre a língua, leitura, e escrita, de modo que, além de explorar as obras literárias, não foram menosprezados os conteúdos tradicionais mencionados no currículo escolar.

A rigor, a dificuldade apresentada para o entendimento das obras literárias não se encontra na natureza de seus enredos, nem na profundidade psicológica de seus personagens, mas no instrumento utilizado para manifestá-las e nas equivocadas estratégias empregadas para estabelecer o contato inicial do aluno com esse material (BITTENCOURT, 2008, p. 191).

A conclusão do projeto ocorreu com a organização de um sarau, no qual os alunos que se sentiram mais à vontade leram seus poemas, que tiveram como temática “meu lugar preferido”. Posteriormente todas as obras foram expostas pela escola em barbantes e folhas coloridas.

Nesse movimento, tanto de escolha do tema, quanto de exibição das produções, pudemos incentivar que os alunos valorizassem o ambiente no qual moram e convivem, destacando aspectos positivos do entorno escolar e compartilhando tais olhares com o restante da comunidade escolar, iniciativa que consideramos ter sido bastante produtiva e enriquecedora para todos os envolvidos.

### **Considerações finais**

Os projetos desenvolvidos no Pibid, subprojeto Língua Portuguesa, e apresentados nesse artigo apontam para um trabalho com a perspectiva de que a escola é um espaço de produção de saberes sobre a docência, o ensino e a aprendizagem. Nas palavras de António Nóvoa (2017, p. 1131): “Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das

técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa”.

Durante 18 meses, alguns licenciandos do curso de Letras da UFRJ se inseriram no ambiente escolar e participaram do cotidiano das escolas parceiras; e vivenciaram a prática docente por meio da realidade das escolas da rede pública de ensino. Eles também puderam realizar leitura coletiva, o que orientou a escrita de diários de leitura com o objetivo de relacionar o conteúdo do livro, aspectos marcantes para os(as) leitores(as) pibidianos(as) e as possíveis relações que esses(as) leitores(as) estabeleceram com o mundo e, principalmente, com as vivências nas escolas. Tais atividades consistiam no estímulo a processos autorais de gêneros orais e escritos dos(as) pibidianos(as). Paralelamente, eles também experimentaram a formação enquanto leitores acadêmicos e leitores literários; e refletiram sobre possíveis projetos pedagógicos que poderiam atender à demanda de cada escola, sempre articulando teorias e práticas sobre o ensino de língua, literatura e produção textual.

Ao final, em meio ao que vivemos como Era Digital, voltamos à reflexão sobre a possibilidade democrática de acesso e publicação em redes sociais e à valorização dos documentos oficiais em relação a práticas de linguagem contemporâneas, já mencionadas ao longo do texto, e insistimos no potencial da literatura, principalmente por entendermos que ela é “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177) e por acreditarmos que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177). A partir de tal posicionamento político e pedagógico, é que buscamos o apoio nos textos literários para o fazer docente, principalmente por saber que: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177), ações essas que, certamente, dão conta de formar leitores críticos e lúcidos.

## Referências

BITTENCOURT, T. da F. P. A língua literária e o ensino de português in Confluência: *Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, n.33 e 34. p. 187- 201, 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRJ. Disponível em: <https://admin.formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/06/Extrato-do-Documento-Interno-do-Complexo-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-1.pdf> Consultado em: 17/04/2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* [1996]. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Versão digital.

GERALDI, João Wanderley. *Bakhtiniana*, 9(2); 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19443/15592> Consultado em: 17/04/2020

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Consultado em: 20/04/2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: USP, 1996. (p.16-29) Disponível em: [www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br) Consultado em: 17/04/2020

PIBID - PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Consultado em: 17/04/2020.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL (2015). Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48> Consultado em: 17/04/2020

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.

# A ESCRITA DE SINAIS COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E IDENTITÁRIO PARA O SURDO

Francyllayans Karla da Silva Fernandes<sup>1</sup>  
Edneia de Oliveira Alves<sup>2</sup>  
Marianne Rossi Stumpf<sup>3</sup>

**Resumo:** Sendo a língua de sinais uma manifestação cultural e identitária do surdo e possuindo ela a modalidade sinalizada e escrita, essa última modalidade no sistema signwriting. A escrita é um importante instrumento de empoderamento e desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo. Assim, defendemos que sua alfabetização deva ser realizada em sua escrita de sinais por ser sua primeira língua, assegurando-lhe a aquisição linguística como um período significativo, sem rupturas ou adaptações de uma língua (visualespacial) para outra (oral), com a qual ele não possui identificação. O objetivo geral desse trabalho foi verificar a aprendizagem da escrita de sinais pelo surdo. A pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e delineamento de estudo de caso. O campo de pesquisa foi uma escola pública estadual e os participantes foram 6 sujeitos surdos. Analisou-se os dados por meio da técnica da migrogenética. Os dados indicaram que o surdo aprende com facilidade a escrita de sinais e que esses sujeitos se identificam com essa escrita por ser visoespacial.

**Palavras-Chave:** Escrita de sinais. Cultura. Identidade.

## THE WRITING OF SIGNS AS AN INSTRUMENT OF LINGUISTIC DEVELOPMENT AND IDENTITY FOR THE DEAF

**Abstract:** The Sign language is a identity and cultural expression of the deaf en has signaled and write mode through SignWriting. The write is en important instrument of empowerment and cognitive and linguistic development of the deaf. Thus, we defend that his literacy have to be by sign writing because it is his first language, ensure his language acquisition as a meaning moment, no breaks or adaptations from one language (viso-spatial) to another (oral) with that the deaf does not identify himself. The general objective was checked apprenticeship of the writing of signs by the deaf person. The research was made by qualitative nature, exploration character and study case design. Tha researche local in a state public school and the participants were 6 deaf subjects.

---

<sup>1</sup> Pedagogia. Letras-Libras. Psicologia. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). francyllayans@gmail.com.

<sup>2</sup> Letras – Inglês / Português. Mestre em Psicologia Social. Doutora em Psicologia Social. Professora de Libras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). edneiaalvesufpb@gmail.com.

<sup>3</sup> Tecnologia em Informática. Educação dos Surdos. Doutora em Informática na Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). stumpfmarianne@gmail.com.

The dates was analysed by microgenetic techniques which indicated that the deaf learn sign writing easily and these people identify themselves with this kind of write because of visio-spatiality.

**Keywords:** Signwriting. Culture. Identity.

## Introdução

A Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da comunidade surda trouxe para essas pessoas inúmeras possibilidades dentro da sociedade, principalmente, em sua formação básica. A educação é um direito constitucional previsto a ser garantido para todos, entretanto, durante anos foi negado de forma sutil e velada, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nunca foi abordada especificamente no ambiente escolar como a língua natural da comunidade surda e, hoje, essa história se repete na maioria das escolas regulares nas quais a língua de sinais não é inserida como disciplina curricular.

No percurso histórico de lutas há vitórias e derrotas. O reconhecimento oficial da Libras através da lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto 5.626/05 traz a exigibilidade de que a educação bilíngue deve ser estabelecida para o melhor desempenho acadêmico da pessoa surda. Segundo Alves e Alberto (2016), os documentos de ordenamento jurídico possuem como exigibilidade que seja ofertada uma educação bilíngue para o surdo em que a Libras seja sua primeira língua e o português escrito sua segunda língua e nela considera-se os aspectos culturais do surdo. Entretanto, na prática, não há o respeito a essa ordenação linguística para aquisição.

Com base nessas inquietações e na importância que a língua de sinais tem para o surdo, essa pesquisa surgiu com o objetivo de verificar a aprendizagem da escrita de sinais no sistema SignWriting pelo surdo, analisando o interesse dos mesmos pela escrita de sinais, bem como identificando as facilidades e as dificuldades presentes nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita de sinais e, assim, observar a identificação do sujeito surdo com a escrita de sua língua.

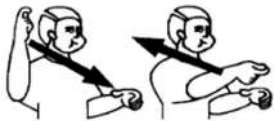
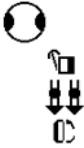




A pesquisa foi de natureza qualitativa, de caráter exploratório e delineamento de estudo de caso. O campo de pesquisa foi uma escola pública estadual situada em um município do Rio Grande do Norte que fornecia ensino



em nível fundamental II e EJA atendia 261 alunos, dentre os quais 1 era surdo. Além desse aluno, a escola atendia mais 5 alunos surdos de outras escolas em sua sala de recurso. Todos os alunos surdos se tornaram participantes da pesquisa. Suas idades variavam de 13 a 34 anos de idade, 5 eram das séries escolares de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1 do 6º EJA, conforme quadro 1. Os dados foram analisados por meio da técnica da migrogenética por meio da qual buscou-se compreender o processo de ensino aprendizagem da escrita de sinais, verificando as facilidades e dificuldades e o interesse pelo conteúdo. Para avaliação de rendimento foram analisados os testes aplicados para esse fim.

A língua de sinais representa a comunidade surda, segundo Alves e Paixão (2018), ela é um artefato cultura do povo surdo, é o elemento central de sua produção humana e é marca identitária e da formação de cultura surda. De acordo com Alves (2018), a Libras possui modalidade sinalizada e escrita. Na figura 1, há o desenho do sinal ‘azabumba’ representando a sinalização do sinal e sua representação escrita.

Figura 1: sinal azabumba

| O sinal   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Desenho do sinal  |   | Sinal escrito   |   |
|  |   |  |   |
| Parâmetros do sinal   |   |   |   |
| Expressão facial  | Configuração de mão dominante   | Configuração de mão não dominante   | Movimento diagonal  |
|  |  |  |  |

Fonte: Capovila, 2008.

Vemos nessa figura, o sinal é uma representação simbólica do objeto, mesmo ele possuindo motivação incônica. Lederberg, Schick e Spencer (2013) nos diz que a gesticulação constrói o significado e que essa é realizada por meio de movimentos de corpo, braços e faciais e que possui uma gramática de pronominalização, verbal, adjetivos e outros. A representação escrita desse sinal dá conta de todos os elementos da Libras sinalizada.

O sistema que adotamos para a escrita de sinais é o SignWriting. Conforme Morais (2016), esse sistema foi criado por Valerie Sutton e surgiu na Suécia. Essa escrita, Segundo Alves a Paixão (2018), representa graficamente o sinal que tem como referência a visualidade, assim, representa os aspectos de formação do sinal, o que possibilita registrar por escrito os classificadores e as expressões faciais e corporais

A escrita é uma manifestação formal dos mais variados tipos de letramento, tornando-se um bem social, a qual é fundamental para o cotidiano e é essencial para a sobrevivência dentro do mundo moderno (MARCUSCHI, 2001). Nesse sentido, torna-se indispensável para todo cidadão. Considerando que o surdo possui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, é ela que deve ser ensinada em primeiro plano para o surdo. Porém, seja na escola específica para surdos ou na escola regular, a educação básica tem tentado alfabetizar o surdo em língua portuguesa ao longo de todos esses anos. Esse é um movimento que tem como base a sobreposição do valor da língua oral sobre a língua de sinais, favorecendo a uma educação de fundamento oralista, conforme Alves e Alberto (2019), repetindo a filosofia de educação oral ainda praticada no início do século XX.

Por décadas existem falhas que não foram sanadas e continuam a ser perpassadas. A criança surda é submetida a mesma estratégia de alfabetização em língua portuguesa adotada para ouvintes (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). No entanto, a Língua Portuguesa representa a cultura oral diferente da cultura surda que é baseada na visualidade. Portanto, a alfabetização do surdo em escrita do português é uma adaptação que não supre a necessidade de expressão cultural do povo surdo.

Ter acesso a uma alfabetização em escrita de sinais é acessar sua própria cultura, que traz na língua de sinais todos os elementos culturais desse povo, ou seja, o registro escrito dos pensamentos do indivíduo surdo. É o

respeito ao sujeito surdo e a uma cultura de uma coletividade surda porque, segundo Strobel (2009), a cultura surda é o modo como o Surdo enxerga, entende e identifica o mundo, com o intuito de transformá-lo para que se torne condizente a sua construção identitária.

No tocante à cultura surda e seus elementos, a língua é o maior veículo de transmissão cultural, sendo a língua de sinais a língua natural do povo surdo e importante instrumento de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, aceitar a língua da comunidade surda implica em aceitar a cultura desse povo também, pois a língua e a cultura estão extremamente relacionadas, sendo ela a do sujeito que participa das duas comunidades, surdas e ouvintes (STROBEL, 2009). Dentro desse processo, percebe-se que Pode-se explicar esse apressado pelo sinal-nome a partir da cultura surda.

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, 1997). Partindo desse ponto de vista e pensando na apropriação cultural, gramatical e na facilitação de desenvolvimento cognitivo, a modalidade escrita da língua de sinais desempenha um papel importante no desenvolvimento da pessoa surda.

Defendemos dessa forma, porque ela é uma modalidade visual e representante dos elementos linguísticos da Libras da modalidade sinalizada desta língua, tais como os elementos quirêmicos formados pelos parâmetros (Configuração de Mãos, Movimentos, Direção, Expressão Facial/Corporal e os Pontos de Articulação), os contados, os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, os quais exercem uma função representativa significativa para os seus usuários. Além desses aspectos, ela representa a cultura do povo surdo, como afirma Oliveira (2016), pois na literatura em escrita de sinais há a apresentação do sinal-nome, demonstra o processo de aquisição e uso da língua e variação linguística.

Desta forma, através do contato com sua língua escrita, o sujeito surdo terá oportunidade de apreender relações de significado entre a sinalização e a escrita da língua, proporcionando um maior desenvolvimento linguístico e cognitivo (DALLAN, 2009). Como afirma Piaget (1970), para a construção do conhecimento, faz-se necessário a relação entre o sujeito e o

objeto. Assim, a pessoa surda necessita do favorecimento da sua atividade mental lendo, escrevendo e transcrevendo a língua de sinais.

Conforme Vygotsky (2008), adquirir a escrita contribui para o uso consciente das habilidades linguísticas, sendo a escrita desenvolvida em toda sua plenitude e a fala no interior de maneira condensada e abreviada. Ainda para Vygotsky, o saber precisa da experiência, por isso a cultura e a história assume um papel de destaque no processo de aprendizagem e a linguagem é o maior vínculo de socialização e assim também instrumento de intermediação do conhecimento e a escrita responsável pelo desenvolvimento do pensamento, sendo fundamental ao surdo o acesso à escrita de sinais.

No que se refere ao processo de alfabetização do surdo acreditamos que não pode ser ofertada ao surdo como se faz com o ouvinte porque ao invés de oferecermos a equidade de oportunidade estaremos apenas contribuindo com a hegemonia da língua portuguesa. Entendemos como Marcuschi (2001) que o ensino para o letramento envolve a prática social da leitura e o ensino de alfabetização promove a aquisição do código. Ao mesmo tempo, compreendemos da mesma forma que exposto por Leal e Nascimento (2019) de que o ensino da palavra precisa ser considerando o mundo, ou seja, precisamos considerar o contexto sócio-histórico e discursivo do estudante. Nessa linha de pensamento, Leal e Nascimento nos diz que o ensino precisa considerar os gêneros textuais e discursivos.

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi de caráter exploratório que tem como finalidade uma maior familiaridade com o problema (GIL, 1991, p. 46) e busca descobrir ideias e intuições, para se adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado (SELTIZ *et al.* 1965). Para a realização dessa pesquisa também adotamos a natureza de estudo qualitativo porque, segundo Araújo e Oliveira (1997), com ele pode-se realizar estudos descritivos com o fenômeno em ambiente natural. O delineamento constitui-se como estudo de caso, por favorecer a uma pesquisa empírica e observar as variáveis interferentes e intervenientes. A partir do objetivo desse estudo nos interessa entender como acontece o processo de

alfabetização em escrita e de que forma ele impacta na habilidade de aquisição do código escrito da própria língua pelo surdo.

### **Caracterização campo de pesquisa e da amostra**

O estudo foi realizado em uma escola localizada no Município de Canguaretama-RN, recebia 261 alunos de diversas comunidades com grande maioria pertencentes a classe social D, funcionários de usinas e pescadores. Atendia os anos escolares do 6º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde e à noite tem a modalidade EJA que atende do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio. Com relação aos alunos surdos, havia apenas 1 cursando 7º ano.

Na escola, nenhum dos funcionários da instituição se comunicava em Libras e apenas a partir de 2015 os alunos passaram a ter a tradução da aulas para Libras. Entretanto, a escola tinha uma sala de recurso que atendia 5 ex-alunos da escola e esse aluno da escola por ser um polo de atendimento para as pessoas com deficiência. Os surdos tinha atendimento com a professora de Libras uma vez por semana por 2 horas, sendo o ensino de Libras realizado a cada quinze dias revezando o horário com o ensino de português como L2. Esse publicou tornou-se a amostra da pesquisa, ver as características no quadro 1. Todos eles possuíam como fonte de renda o benefício de proteção continuada (BPC).

Quadro 1 – Características dos participantes

| <b>Participante</b> | <b>Idade</b> | <b>Série</b> |
|---------------------|--------------|--------------|
| 1 Feminino          | 13           | 6º           |
| 2 Feminino          | 15           | 9º           |
| 3 Masculino         | 15           | 9º           |
| 4 Masculino         | 21           | 7º           |
| 5 Masculino         | 23           | 9º           |
| 6 Masculino         | 34           | 6º EJA       |

## Procedimentos

Essa pesquisa foi uma replicação de três estudos de caso realizados no ano de 2016 realizados por Encarnação (2016), Alves (2016) e Lima (2016), as quais utilizaram também a aplicação de rendimento da professora Marianne Stumpf, que trata da escrita de sinais no sistema SignWriting. Para a realização do estudo foi conversado e autorizado pela diretora. Para teste do procedimento as aulas foram ministradas aos participantes da pesquisa na sala de recurso aos quais a pesquisadora atendia. Para verificação de rendimento foi aplicado o teste da professora Marianne Stumpf que verificava a aprendizagem de escrita de vocábulos, na qual o aluno precisa escolher o sinal escrito correto para determinada imagem. Além desse teste, utilizamos as lições, atividades e um diário de bordo.

Foram realizadas quatro aulas de escrita de sinais no sistema SignWriting com duração de 60 minutos, tendo o auxílio de data show para exposição das imagens que demonstram a língua de sinais escrita, utilizamos material pedagógico (lápiz, papel, borracha), atividade impressa, ao fim das quatro aulas aplicamos o teste de verificação de rendimento.

Os dados foram analisados por meio da técnica Microgenética que possibilita observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem, identificando as habilidades comunicativas que corroboram com esse processo, bem como os que dificultam a aprendizagem (BRANCO; SALOMÃO, 2001). Assim, buscou-se a compreensão sobre a forma em que o processo de ensino-aprendizagem da escrita de sinais com os participantes da pesquisa ocorreu, a interação dos participantes com a escrita no decorrer das aulas, o interesse diante das atividades propostas, as dificuldades e facilidades para aceitação da escrita de sinais, crescido da verificação dos resultados baseados no teste de rendimento aplicado no final da sequência das quatro aulas ministradas.

## A aprendizagem de escrita de sinais

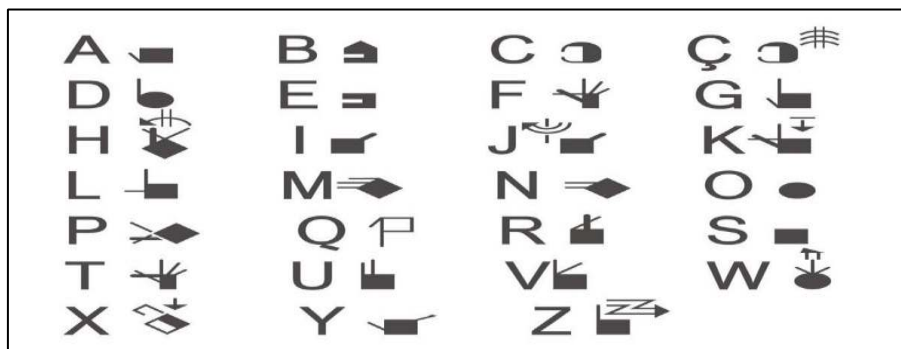
Os dados aqui apresentados foram adquiridos das aulas ministradas pela pesquisadora utilizando-se da Libras como meio de comunicação, pois, possui fluência na mesma. Os conteúdos abordados foram: parâmetros da

Libras em escrita de sinais (configuração e orientação de mão e movimentos tipos de contato e leitura e compreensão de texto). Iniciou-se por meio do ensino do alfabeto para construção do seu próprio e o sinal-nome com atividade em roda de conversa com autoapresentação. Foi trabalhada decodificação dos movimentos presentes em cada sinal e a diferenciação entre os parâmetros nos sinais escritos. Também foi trabalhada em aula expositiva a leitura e compreensão da tradução em escrita de sinais do poema “No meio do caminho” de Drummond.

A pesquisa foi realizada com um público adolescente, porém, as referências norteadoras da pesquisa são de estudos com crianças, pois não encontramos referências para aprofundamento do tema nessa faixa etária, o que revela a necessidade de pesquisas desses tipos com adolescentes.

Na primeira aula, foi trabalhada a escrita de sinais do nome próprio e do sinal-nome dos alunos, com isso trabalhamos o alfabeto manual escrito e as configurações e orientações de mão, conforme figura 2.

Figura 2– Alfabeto em português e em escrita de sinais

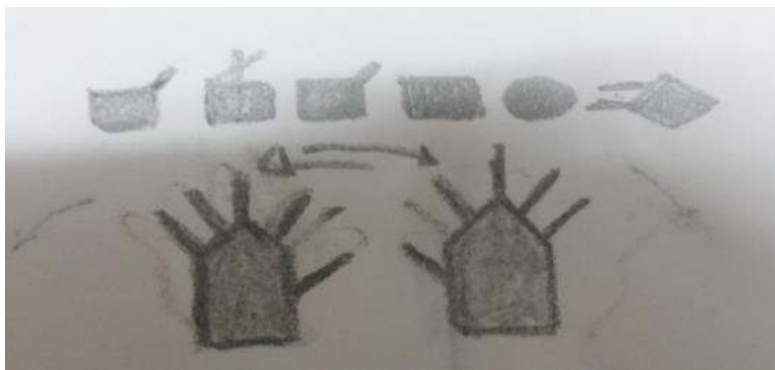


Fonte: <http://www.signwriting.org>.


Nem todos os participantes dominavam a datilologia da língua de sinais, assim trabalhamos também alguns nomes soletrados para contato inicial com a escrita de sinais. Esse trabalho facilitou o entendimento da escrita do próprio nome na datilologia escrita conforme figura 2. Esse dado nos revela que o ensino da palavra mundo, como ressaltado por Leal e Nascimento (2019), produz uma aprendizagem significativa. Também nos revela que a escrita do






próprio sinal-nome causou mais interesse que a escrita do nome de batismo. Corroborando com Alves e Moura (2015) que o sinal-nome relaciona-se com a identidade surda por possuir afinidade com a cultura surda. Porém, é importante que se inicie pela escrita do sinal-nome por ser ele o conhecimento prévio, conforme preceitos de Vygotsky (2008). Embora o surdo não negue seu nome de nascimento e tenha criado uma forma de representá-lo com as mãos.

Figura 2 – Nome e Sinal-Nome



Fonte: Dados da Pesquisa

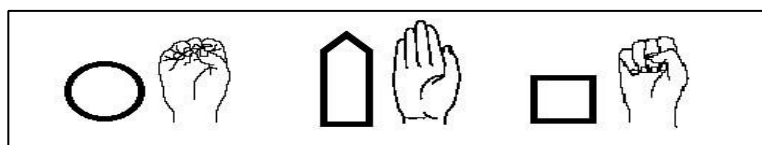
Nesse sentido, fomos dando continuidade aos estudos da escrita de sinais. A segunda e terceira aula teve como conteúdo a escrita dos parâmetros da Libras: Configuração de Mão  e suas possibilidades de orientação; Movimento em plano chão e parede, que são algumas das convenções da escrita de sinais e símbolos de contato: Tocar, Escovar e Esfregar em Círculo, com o objetivo de estabelecer distinção entre esses elementos a partir de palavra do cotidiano do aluno, tais como:

-  (CASA),
-  (BANHEIRO),
-  (SAUDADE),
-  (ROSA) e
-  (VERDE).



Esse momento foi uma oportunidade de relacionar os conhecimentos práticos dos alunos, construídos em suas vivências de sinalização com a aquisição dos conhecimentos teóricos acerca da escrita dos sinais, conforme figura 4.

Figura 4– Orientação básica da palma da mão


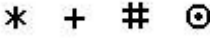


Fonte: <http://www.signwriting.org>

Nessa aula, percebemos que os alunos utilizavam o conhecimento prévio da sinalização, apoiavam-se na mediação da professora e conseguiam associar a escrita dos parâmetros com a sinalização. Mais uma vez os alunos demonstraram total entendimento, estabelecendo rápida e significativa compreensão da escrita de cada sinal e aos seus parâmetros, confirmando o que Alves, et al (2015, p. 112) quando afirmaram que o surdo vê no papel a sua língua realizada com as mãos e que a escolha por trabalhar com sinais do cotidiano facilita a aquisição do código escrito.

Na quarta aula, foi trabalhada a tradução em escrita de sinais do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade. Inicialmente, trabalhamos a leitura e compreensão e logo após fizemos uma aula expositiva para rerepresentação dos parâmetros: Configuração de mão, Orientação da mão, Movimento e Tipos de contato presentes nos sinais que compunha o poema. Dessa forma, trabalhamos formação de sinais a partir de uma unidade de sentido: o poema, com o objetivo de proporcionar o reconhecimento e a interpretação dos parâmetros da escrita de sinais dentro do texto. Para que o processo de leitura e interpretação acontecesse, foi realizada a apresentação dos movimentos de seta e das noções de tipo de contato e a rerepresentações dos parâmetros já estudados, focando nas orientações das mãos dos sinais propostos. E, por fim, o símbolo de contatos, focando no contato arrastar, pegar, bater e escovar conforme a figuras 5.

Figura 5 – Parâmetros encontrados no poema

|            |  |
|------------|--|
| Movimentos |  |
| Contatos   |   |

Fonte: Dados da pesquisa

Esse dado nos indica que é possível trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, conforme Marcuschi (2001) a alfabetização relaciona-se à aquisição do código e o letramento ao uso da escrita nas práticas sociais. Portanto, nos momentos da aprendizagem do código é preciso apresentar-lhe uma leitura significativa, em nosso caso escolhemos um gênero literário. Verificamos também que a escrita de sinais é útil também no acesso à literatura brasileira e no processo de desenvolvimento de leitura do sujeito surdo, pois, mesmo estando em fase inicial de aprendizagem da escrita de sinais não apresentaram nenhuma dificuldade na identificação dos sinais escritos e na interpretação do texto, o que seria diferente se o mesmo estivesse escrito em língua portuguesa. Além dessas questões, com esse trabalho oferecemos ao aluno a leitura por prazer e para a reflexão sobre a realidade que é uma das funções do trabalho com literatura.

Para a finalização de nossa pesquisa em busca da verificação da aprendizagem da escrita de sinais no sistema SignWriting pelo surdo, aplicamos o teste de verificação de rendimento. 4 deles resolveram rapidamente com 100% de acertos e 2 demoraram um pouco mais, porém, tiveram 80% de acertos. O fato de que dois dos participantes terem tido um rendimento, embora muito bom, menor que os demais, podemos considerar se deve à pouca fluência que ambos possuem na língua de sinais. Esses dados corroboraram com os resultados dos estudos de Encarnação (2016), Alves (2016) e Lima e Alves (2018).

O bom rendimento da turma indicou que a alfabetização dos surdos deve acontecer através da escrita de sinais, pois mesmo diante de uma nova modalidade de escrita, os participantes revelaram facilidade em apropriação

dessa escrita, uma vez que através do conhecimento de sua própria língua é possível adquirir outros conhecimentos de maneira mais rápida. Por isso, Stumpf (2013, p. 63) sobre o processo de aprendizagem da Escrita de Sinais afirma:

Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais – espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir.

A facilidade em aprender a escrita de sinais foi um dado importante, tendo em vista que há a crença de que o surdo não aprende a escrever. Essa pesquisa indicou que a dificuldade presente nos discursos dos professores de surdos está relacionada à escrita da língua portuguesa e uma hipótese para a explicação desse fenômeno é que as dificuldades são geradas pela inversão do processo de alfabetização, pois, ao surdo é imposta a aquisição da escrita de uma língua diferente da sua língua natural. A facilidade no processo de ensino/aprendizagem foi encontrada em todas as pesquisas realizadas sob orientação da professora Edneia Alves.

A reação de aceitação da escrita de sinais SignWriting ocorreu desde a primeira exposição, uma vez que os alunos reagiram sem receio, pois os mesmos agiram naturalmente diante da exposição do conteúdo da escrita de sinais, corroborando com os dados dos estudos replicados nessa pesquisa. É importante destacar que todas as aulas contaram com a exposição visual, sendo esse elemento fundamental para o ensino da pessoa surda que possui a capacidade de leitura visual. Como pontua Reily (2003, p. 16) “Crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”.

E desta forma a interação da escrita de sinais com o contato visual, acentuou o desejo pelo conhecimento dos parâmetros necessários para escrita dos sinais, o que ficou ainda mais ressaltado na interpretação do poema, que deu aos surdos a possibilidade de através de sua própria língua ler um texto, interpretar, identificar sinais e construir significado.

O contato do surdo com a escrita de sinais revela a importância dessa construção para o desenvolvimento do pensamento superior complexo, cognitivo, cultural, linguístico e social do povo surdo. Conforme Vigotsky (2008), o significado das palavras pressupõe o desenvolvimento da atenção, memória lógica, abstração e capacidade de comparar e diferenciar. Dessa forma, tem-se a escrita de sinais como possibilidade de acesso igualitário ao desenvolvimento intelectual, à aprendizagem e ao letramento em sua primeira língua permitindo ao surdo construir, manifestar e registrar suas produções, marcando a história com seus escritos, tendo sua língua valorizada em diferentes modalidades.

Assim, diante dos resultados obtidos e comparados, ficou evidente a eficiência no processo de aprendizagem da língua de sinais na modalidade escrita, tendo a necessidade de estudos cada vez mais profundos nesse campo de conhecimento, para que através dos resultados positivos encontrados os surdos consigam ter maior e melhor acesso a educação por meio de sua própria língua.

## Conclusão

O estudo enquanto continuidade de outros três realizados no ano de 2016, sobre a escrita de sinais, conseguiu confirmar os dados encontrados nas mesmas, uma vez que revelou a eficiência da aprendizagem da escrita da língua de sinais para os surdos, contribuindo para a formação dos mesmos enquanto sujeitos letrados e alfabetizados, promovendo uma aprendizagem significativa que dialoga com os elementos necessários ao seu desenvolvimento.

É destacável que a escrita faz parte da constituição dos indivíduos letrados, sendo ela um instrumento cultural que marca positivamente uma comunidade e por isso é de suma importância também para a comunidade surda, dando aos mesmos o poder de interagir de todas as formas com os seus pares compreendendo e interpretando melhor a sua língua numa mesma perspectiva de oportunidade que é dada aos ouvintes.

Para isso, é importante que os professores, especialmente o de Libras e de língua portuguesa para surdos, busquem formação adquirindo conhecimento da escrita de sinais no sistema Signwriting para que consigam

desenvolver metodologias que atendam às necessidades linguísticas no campo da escrita do povo surdo. Com esse instrumento podem buscar recursos diferenciados que coloquem a língua de sinais como língua natural possível de ser aprendida na modalidade visual-espacial e escrita difundindo o conhecimento.

Desta forma, é possível destacar os aspectos positivos do ensino da língua de sinais na modalidade escrita o qual corrobora positivamente para o amplo desenvolvimento psicológico e cognitivo do surdo, sendo necessário o desenvolvimento de matérias didáticos que ampliem as possibilidades de trabalho com a escrita de sinais, incluindo a mesma em todas as áreas do conhecimento presentes do ambiente escolar e na sociedade em geral.

## Referências

ALVES, Risolene J. *O Processo de Aquisição da Escrita de Sinais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2016. 22f.

ALVES, Edneia O.; ALBERTO, Maria F. P. Língua como singularidade na política educacional para surdos. *Revista linguagens & letramentos*, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, v. 1, n. 2, p. 167-190, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/>. Acesso em 09, jun, 2020.

\_\_\_\_\_; ALBERTO, Maria F. P. Vivência educacional do surdo usuário de Libras. *Revista linguagens & Letramentos*, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, , v. 4, n. 1, p. 165-188, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1337/532>. Acesso em 09, jun, 2020.

\_\_\_\_\_; PAIXÃO, Ezequiel A. L. MOURA, Janilson N. STUMPF, Marianne R. SOUZA, Willames P. Uma Experiência com a Escrita de Sinais. In: ALVES, Edneia O. (Org). *A extensão universitária: fonte de conhecimento para área de Libras* [recurso eletrônico]. 1 ed. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 99 – 122.

ARAÚJO, Aneide O.; OLIVEIRA, Marcelle C. Tipos de pesquisa. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Pesquisa Aplicada a Contabilidade - Departamento de Controladoria e Contabilidade da USP. São Paulo, Mimeografado, 1997.

BRASIL. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436). Acesso em 20, mar, 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/20042006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 28, mar, 2017.

BRANCO, Angela U; SALOMÃO, S. Cooperação, competição e individualismo: pesquisa e contemporaneidade. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto-SP, v. 9, n. 2, p. 11-18, 2001.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Volume I, 3 ed.

DALLAN, Maria S. S. Signwriting: escrita visual para a língua de sinais – o processo de sinalização escrita. In: II Congresso Nacional de Surdez, São José dos Campos, São Paulo, 2009. Disponível em: [http://escritades.dominiotemporario.com/doc/SIGNWRITING\\_ARTIGO.pdf](http://escritades.dominiotemporario.com/doc/SIGNWRITING_ARTIGO.pdf). Acesso em 08, mai, 2017.

ENCARNAÇÃO, Emmanuelle O. A Aplicabilidade do Ensino da Escrita de Sinais para o Surdo. 2016. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba.

GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas, 1991.

LEAL, Sandra R. F.; NASCIMENTO, Maria I. M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teóricos-metodológicos em Paulo Freire. *Revista Pro-posições*, Unicamp – Faculdade de Educação – FE, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>. Acesso em 09, jun, 2020.

LEDERBERG, Amy. R, SCHICK, Brenda; SPENCER, Patrícia. Language end Literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes ad challenges development. *Developmental Psychology*, American Psychological Association, England, n. 49, v. 1, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22845829/>. Acesso em 09, jun, 2020.

LIMA, Marleide F. *Escrita de Sinais: Uma Proposta de Alfabetizar os Surdos em LI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2016. 25 f.

\_\_\_\_\_; ALVES, Edneia O. Escrita de Sinais: uma Proposta de Alfabetizar os Surdos em L1. *Revista Prática Docente*, Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 3 n. 1. p. 140 – 157. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p140-157.id162> . Acesso em: 09 jun. 2020.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, Carla D. Escrita de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita de sinais da Libras em SignWriting. Florianópolis. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

OLIVEIRA, Christinne F. S. Análise da Escrita de Sinais SignWriting presente na obra literária Rapunzel Surda. Trabalho de Conclusão de Surdo. João Pessoa: UFPB, 2016.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIXÃO, Ezequiel A. L; ALVES, Edneia O. Libras em suas modalidades artefatos linguísticos da comunidade surda. In: PEIXOTO, Janaína A.; VIEIRA, Maysa R. (Org). *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*. João Pessoa: Sal e terra, 2018. p. 47 – 60.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

QUADROS, Ronice M; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, Lúcia Helena. *As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos*. In: SILVA, Ivani. R., KAUCHAKJE, Samara.; GESUELI, Zilda. M. (Orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

STROBEL, Karin L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, Ana C. B., HARRISON, Kathryn, M. P., CAMPOS, Sandra. R. L.; TESKE, Ottmar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SELLTIZ, Clarie; WRIGHTSMAN, Lawrence. S.; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

VYGOTSKY, Levy S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



## POESIA EM MÚLTIPLAS FORMAS E TONS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Joice Mariane Andrade Cruz Borba<sup>1</sup>  
José Jacinto dos Santos Filho<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise preliminar sobre como se processa a tradução intersemiótica do texto literário poema para a pintura realizada pelo aluno-leitor do 6º ano, de modo a compreender como se realiza a recepção do texto literário a partir do imaginário do aluno, observando a sua criatividade imaginativa. Serão abordadas as formas de leitura e as etapas do processo de formação do leitor. Será considerada, ainda, a relação que se estabelece entre os sinais e os signos ou linguagens. Este artigo se baseia em alguns postulados teóricos, no que se refere ao imaginário em Wunenburger (2007), à criatividade e aos processos de criação em Ostrower (2010), à semiótica em Santaella (2012), sobre leitura do texto literário, Bordini e Aguiar (1988). Desse modo, a metodologia adotada é de caráter qualitativo e o método de análise das produções dos alunos, as quais constituirão o *corpus* desta pesquisa, é o interpretativo.

**Palavras-Chave:** Poema. Pintura. Intersemiótica. Interpretação.

## POESÍA EN MÚLTIPLES FORMAS, EN MÚLTIPLES TONOS — UNA PROPUESTA DE LITERACIDAD LITERARIA EN EL GRUPO DEL 6º AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

**Resumen:** Este trabajo está pensado para presentar una análisis preliminar sobre cómo se procesa la traducción intersemiótica del texto literario poema para la pintura realizada por el alumno-lector del 6º año, de modo a comprender cómo se realiza la recepción del texto literario desde el imaginario del alumno, observando su creatividad imaginativa. Serán abordadas las formas de lectura y las etapas del proceso de formación del lector. Será considerada, asimismo, la relación que se establece entre las señas y los signos o lenguajes. Este artículo se basa en algunos postulados teóricos, a lo que se refiere al imaginario en Wunenburger (2007), a la creatividad y a los procesos de creación en Ostrower (2010), a la semiótica en Santaella (2012), sobre lectura del texto literario, Aguiar y Bordini (1988). De ese modo, la metodología adoptada es de carácter cualitativo y el método de análisis de las producciones de los alumnos, las cuales constituirán el *corpus* de esta investigación es el interpretativo.

**Palabras Clave:** Poema. Pintura. Intersemiótica. Interpretación.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS na UPE/Campus Mata Norte. E-mail: joice.mariane@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFPE. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE/Campus Mata Norte. E-mail: jacinto.santos@upe.br.

## Introdução

Este trabalho busca sistematizar uma proposta de atividade de leitura que possibilite aos alunos uma formação para o letramento literário. Para a execução desta ação pedagógica, trabalhamos com textos do gênero poema, de autoria de Mario Quintana.

Partindo da realidade vivenciada em atividades de leitura em salas de aulas de Língua Portuguesa, essa proposta de trabalho busca atenuar os desafios encontrados na formação do leitor do texto literário, com alunos do 6º ano, em situações didáticas de letramento.

A leitura deve, pois, vir ao encontro do atendimento dos interesses e das necessidades do leitor, representando sua maneira de ser e de ver as coisas. Nesse caso, ela “desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

Com o intuito de aprimorar a competência leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, elaboramos uma sequência didática que pudesse contemplar práticas de tradução intersemiótica. O detalhamento das etapas que consistem nessa sequência será exposto na fundamentação teórica e na metodologia do trabalho.

A obra selecionada para a aplicação desta sequência didática é uma seleção de Regina Zilberman – Poemas para ler na escola, com textos de Mario Quintana. Essa obra traz de forma leve e imaginativa o universo da poesia em verso, abordando temas que fazem parte das vivências dos estudantes da faixa etária do 6º ano.

## Leitura do texto literário

A capacidade leitora é componente primordial à aquisição de autonomia, principalmente no que se refere aos aspectos de interação social. É a partir da apropriação dos processos de leitura e das práticas leitoras que cada indivíduo experimenta, nos vários níveis de convívio, que o ato de ler extrapola a condição de ter domínio de uma língua e perpassa por outros campos propagadores de comunicação.

De acordo com Vera Silva (2009, p. 23-24), no que se refere à leitura, podemos distinguir pelo menos três formas de leitura, ou três atitudes do leitor durante o ato de ler. A primeira forma é a *leitura mecânica*, que se refere à habilidade de decodificar códigos e sinais, correspondendo ao estágio mais elementar da formação do leitor. A segunda forma é a *leitura de mundo*, tão difundida na proposta freiriana.

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (FREIRE, 2005, p. 71).

Este modo de ler corresponde a um processo que se inicia na infância e prossegue continuamente na vida de cada pessoa; parte da decodificação inicial para os aspectos inerentes à subjetividade de quem lê e do que se lê. A terceira forma de leitura agrega a leitura mecânica e a de mundo – é a *leitura crítica*. Neste estágio, o leitor atinge um nível mais amplo de sua capacidade leitora, pois se torna capaz de compreender, interpretar, avaliar, criticar o que lê, elaborando suas conclusões.

Estimular o desenvolvimento da criticidade do leitor por meio do texto literário: este é o grande desafio do professor de português ao desenvolver as aulas de letramento literário. Percebe-se, portanto, a necessidade de ampliar o quanto antes o encantamento pelo texto literário, o desvendamento das nuances e o extrapolar do texto.

Este posicionamento pode ser referendado em Silva (2009, p. 29):

A trajetória de leitura deve ser iniciada o mais cedo possível, antes da alfabetização escolar, pela audição de histórias e poemas, com a criança acompanhando no livro a versão visual dada pela ilustração. Ao mencionarem o título do texto e seu autor, os grupos de contadores de histórias que se formaram nas últimas décadas demonstram sua preocupação de levar o livro ao ouvinte. Além disso, ao situarem o autor num contexto, ao contarem alguma particularidade de sua vida (a época em

que viveu, seu país de origem) ou do personagem, eles também ajudam a despertar o interesse e a imprimir esses dados na mente do ouvinte. A bagagem cultural do jovem leitor vai, então, pouco a pouco, se enriquecendo.

O contato com obras literárias, ainda na infância, estimula o imaginário da criança e proporciona uma formação do leitor-aprendiz repleta de elementos lúdicos e significativos, que o acompanharão em toda sua trajetória enquanto leitor do texto literário. A literatura é a porta de acesso para o mundo da leitura; mundo este, repleto de possibilidades de criação e recriação dos mais variados saberes, vivências, fantasias, realidades.

De acordo com Frantz (2011, p. 17), “a escola tem falhado, e muito, na condução desse processo, no que se refere à formação do leitor. Ela não tem conseguido introduzir o aluno no mundo da leitura, a partir da beleza, da magia, do prazer, da alegria que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor”. Diante deste cenário, o aluno não consegue estabelecer que a leitura é uma atividade de elaboração de significados e isto pode ser recompensador em sua trajetória como leitor.

Propõe-se que a escola programe e/ou insira no planejamento das atividades escolares o desenvolvimento do hábito da leitura entre os estudantes de maneira lúdica e significativa. O professor, em especial o de Língua Portuguesa, assume o papel de mediador do diálogo que se estabelece entre texto-aluno.

Consoante Bordini e Aguiar (1988, p. 9):

Registrando a linguagem verbal, através do código escrito, o livro é um documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço.

Ao tomar consciência do sentido de um texto, o indivíduo entra em contato com o universo de quem o escreveu e adquire elementos, dos mais variados, para elaborar o seu próprio universo. A leitura tem esse poder criador e recriador. As práticas de leitura promovidas na escola são primordiais para a formação de um leitor sensível às múltiplas nuances de um texto.

Tanto o escritor se coloca no lugar do seu leitor, quanto o leitor se coloca no lugar do autor do texto. Acontece, portanto, um processo criador que se inicia de forma individual e passa a ser coletivo, que dá “vida” ao texto, trazendo à tona seu papel social de manifestar e materializar para o mundo uma ideia. Conforme Chartier (2014, p. 144):

Nunca se lê sozinho, não se lê para si mesmo numa ilha deserta, mesmo que, durante o tempo da leitura, os leitores possam experimentar esse distanciamento do mundo que os cerca e acreditarem que estão sós com seus heróis de ficção. Mas, fechada a última página, reencontramos o mundo dos homens, e a virtude dos livros é a de mudar, pela ficção, nosso olhar sobre a realidade.

Difícil imaginar a formação de um leitor reflexivo e criativo, sem que se permita a ele um contato mais íntimo com as obras literárias. Desde sua fase inicial como pré-leitor até chegar a ser leitor competente há longo caminho para ser percorrido. Propomos que a escola seja o ambiente que estimule e potencialize as habilidades e competências necessárias para que os estudantes tenham acesso às mais variadas formas de enxergar e de descrever o mundo.

Ainda de acordo com o pensar de Aguiar e Bordini (1988, p. 13), destacamos o seguinte:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

O que mais importa ao ler um texto literário não é somente a temática que ali é representada, mas, como isto é abordado no texto. Ao estimular esta competência nos estudantes, o professor estará contribuindo para a formação leitora de jovens que se tornarão capazes de estabelecer relações mais empáticas, não só entre o autor do texto, mais também, em suas interações estabelecidas em suas comunidades, escolares ou não.

A obra literária é autônoma e a formação de seu leitor carece de abordagens distintas da formação de um leitor pragmático. Sabemos que, tanto

uma formação quanto outra, é importante para que o estudante possa exercer sua liberdade de pensamento e sua cidadania. Todavia, sugerimos que o letramento literário dos alunos seja valorizado e que as práticas de leitura não se restrinjam ao cumprimento de uma lista de obras clássicas a serem cobradas em uma prova com caráter castrador.

Observemos o dizer de Zilberman (2009, p. 32) sobre a leitura da literatura:

[...] essa atividade de decifração traduz um adentramento no real, porque o texto age como uma síntese dele. Nesse aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu confronto físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.

A leitura não pragmática torna-se mecanismo de acesso ao mundo idealizado do autor e do leitor. As temáticas abordadas nos textos e a forma com que estas são desenvolvidas acabam por seduzir o jovem leitor, que passa a refletir sobre si e sobre o mundo. É incontestável a catarse que pode ser provocada, no ato de ler obras literárias, no leitor, e seus efeitos não são regidos por padrões nem podem ser delimitados.

Segundo Zilberman (2009, p. 36), a literatura desencadeia a experiência mais ampla da leitura e a sua presença no ambiente escolar ocasiona transformações profundas, extremamente necessárias; o que substancializará o processo de formação do leitor do texto literário. Processo este que, sugerimos ser iniciado nas tenras idades do estudante, com o intuito de apresentar os recursos promovedores para seu letramento literário.

### **Literatura e imaginário**

A leitura de textos literários é tal qual um “portal” de acesso ao campo do imaginário. Como assevera Wunenburger (2007, p. 7), “fantasia, lembrança, devaneio, sonho, crença não verificável, mito, romance, ficção são várias expressões do imaginário de um homem ou de uma cultura”. Por meio da

leitura de textos literários o ser humano insere-se no universo textual do imaginário ali expresso, seja de forma verbal ou não verbal.

À medida que o leitor realiza o processo de leitura literária de forma plena, ele passa a fazer parte do mundo imaginário do texto, por conseguinte imagético, e torna-se coautor do texto. O encontro entre a mente criadora com a mente cocriadora promove um momento repleto de elaborações imagéticas, que tornam a vivência de tal leitura uma atividade de construção de significados e de deleite.

Na concepção de Wunenburger (2007, p. 10):

Conviremos, portanto, em denominar imaginário um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados.

Neste sentido, o imaginário instiga o leitor a construir uma ideia mais holística do texto, sem privilegiar apenas o aspecto linguístico, percebendo as variadas possibilidades de compreender e sentir o texto literário e, a partir dele, reconstruí-lo de acordo com as suas experiências prévias individuais de leitura.

De acordo com o dizer de Ricoeur (2007, p. 22), uma imagem poética é algo que transcende o próprio conteúdo literal, por apresentar uma composição carregada de pluralidade e inúmeros significados. No ato da elaboração de uma imagem poética, o eu do leitor extrapola o signo linguístico e permeia espaços ilimitados do texto que em cada nova imersão se ampliam, se propagam e se reelaboram.

Sobre as formas de abordagem, nem todos os imaginários apresentam-se atrelados aos mesmos suportes; eles compreendem aspectos linguísticos, como também expressões visuais, formando um tipo de textura verbo-icônica cujas características não se unificam devido à heterogeneidade dos dois registros.

Conforme Wunenburger (2007, p. 28):

Com efeito, a função linguística abrange uma entidade específica de imagem cujas equivalências estruturais ou funcionais com a imagem visual são fonte de problemas. A experiência escópica do olho, que nos fornece representações analógicas dos objetos, e a experiência da verbalização, ligada inicialmente à voz, que substitui o real pelos signos convencionais e abstratos da língua, de fato constituem duas fontes e registros claramente diferenciados de informação e de expressão do homem.

Os padrões de estudo do imaginário foram lapidados em vários campos do conhecimento (como a crítica literária, antropologia, psicanálise, filosofia, ciências religiosas etc.). A maioria desses padrões mistura muitos tipos de abordagem, que alternam entre dois pontos: a semiótica estrutural e a hermenêutica simbólica.

A semiótica estrutural compreende o imaginário literário como determinado pelos signos linguísticos, devido às suas propriedades combinatórias e expressivas. Na hermenêutica simbólica, a prática da interpretação compreensiva do imaginário foi aplicada primeiramente aos textos mítico-religiosos, cujo sentido imagético se apresenta sempre equívoco, percebendo-se uma dualidade que se estabelece entre sentido literal e figurado; em que o nível literal deixa de ser a expressão da verdade pura e passa a ocupar um nível de superficialidade que abriga em seu interior a amplitude do sentido a ser construído.

O imaginário pode ser apreendido de forma organizada, mediante métodos que interliguem as partes de um todo, oriundo de processos humanos inconscientes. Não confundamos aqui, o termo inconsciente com o termo irracional; haja vista tais processos ocorrerem em um tempo-espço diferente; porém, inseridos num contexto que possui significação para o ser humano.

Como afirma Ostrower (2010, p. 10), “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.”. A espécie humana é culturalmente impelida à criação, porque esta faculdade encontra-se fecundada em sua essência, evidenciada pela intuição.

Por meio da intuição, o ser humano toma decisões que satisfazem as necessidades que a vida lhe impõe. Logo, o processo de criação perpassa pela



intuição e ao tomar consciência deste processo o homem dá uma forma, expressando-se em seu contexto social; tomando consciência, também, de si mesmo no desenvolvimento de sua criatividade.

Partindo desta premissa, entendemos que toda ação humana apresenta intencionalidade, uma vez que o ser humano se mobiliza interiormente para adequar-se à situação concreta. A imaginação é associada à circunstância vivenciada e este consegue solucionar o problema e/ou desafio experimentado. O ato de criar está inserto na intencionalidade, pois o indivíduo estabeleceu critérios para escolher o jeito mais adequado de solucionar determinada ocorrência.

O homem é um ser simbólico em sua essência, conseguindo nomear, identificar e generalizar as coisas que compõem seu contexto, seu ambiente. É capaz de simbolizar objetos e ideias estabelecendo relações; consegue perceber a unidade em meio à multiplicidade e vice-versa. Esta competência permite que ele possa se colocar no lugar do outro imaginativamente e estabelecer um distanciamento sobre seu próprio eu, ampliando o entendimento que pode ter sobre si mesmo.

No centro do ato criativo, o ser humano exerce sua capacidade de comunicar-se por meio de formas. Isto porque toda produção humana, verbal ou não verbal, é realizada de maneira ordenada para atender a uma intencionalidade que, por sua vez, está atrelada a uma necessidade de adequação contextual.

A leitura de um texto literário é um momento de encontro de um imaginário com outro imaginário. Não há controle e/ou delimitação das possibilidades de interpretação que podem acontecer nesta atividade mental. O processo de letramento literário é um percurso coletivo e também individual; a subjetividade do autor e do leitor constituirão a produção de uma outra subjetividade, a obra literária adquire nova roupagem.

Vejamos o que diz Petit sobre os jovens e a prática da leitura:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo que esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade

no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2008, p. 19).

Quando Petit diz que a leitura se torna um mecanismo de defesa contra a marginalização, remetemo-nos à proposta Freiriana que propaga autonomia do indivíduo por meio de seu letramento. A leitura de mundo depende também do desenvolvimento da capacidade imaginativa e de senso crítico; elementos importantes para que cada jovem, cada estudante, possa vislumbrar horizontes mais largos, mais promissores.

O imaginário, este espaço etéreo, abundante em possibilidades permite ao homem ser mais humanizado. É a partir das experiências que a mente humana vivencia neste campo que a realidade se transmuta, tornando-se mais palpável e perceptível aos olhos a ação do ser humano no ciclo vital de produção, de (re)criação.

## Literatura e semiótica

A semiótica é uma ciência que estuda os signos em geral. O termo semiótica vem da palavra grega *semeion*, que quer dizer sinal, marca, signo. A busca pelo entendimento dos problemas da linguagem começou no mundo grego e, no século XX, a semiótica ficou conhecida como uma ciência.

Partindo desse pressuposto, a semiótica é uma ciência que desenvolve estudos sobre todas as formas de linguagem.

Consoante Santaella (1992, p. 13), “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação”. Com base neste entendimento, compreendemos que toda produção comunicativa do homem estabelecerá um ponto de elaboração de elementos de linguagem e, com isso, a produção de signos que efetivam o processo de criação e recriação de significados.

O signo corresponde a qualquer coisa que venha a representar uma outra coisa, ele representa algo que não é o próprio, ou seja, o objeto do signo; produzindo um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial; este efeito é denominado de interpretante do signo.

Logo, compreendemos a existência de uma tríade: signo, objeto e interpretante. Os dois primeiros elementos podem ser qualquer coisa de qualquer espécie. O que vai determinar a distinção de cada um dos três elementos é a posição lógica que cada um ocupa no processo de representação.

Santaella (2012, p. 4) esclarece que:

As diversas facetas que a análise semiótica apresenta podem assim nos levar a compreender qual é a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados e que tipos de efeitos são capazes de provocar no receptor.

A análise semiótica nos permite compreender o processo existente de signos, sejam eles verbais, não verbais ou naturais. Trata dos mecanismos de construção dos modos de significação e seus desdobramentos nas etapas de compreensão e interpretação de uma informação.

Em Santaella (2012, p.5), a definição de signo, elaborada por Peirce, tem uma base tríplice, podendo este ser analisado *em si mesmo* (poder de significação), na sua *referência àquilo que indica* (poder de representação) e nos *tipos de efeitos que apto a produzir* nos seus receptores (poder de possibilitar múltiplas interpretações) (grifo da autora).

A teoria semiótica nos propicia um desvendamento de como as mensagens se organizam internamente e as possíveis repercussões que estas podem ocasionar em seus interlocutores, de acordo com seus referenciais pessoais, históricos, culturais; isto é, de acordo com o contexto em que os interlocutores estão inseridos. Observando também as naturezas distintas que as mensagens podem apresentar como a verbal, a imagética, a sonora e suas combinações.

Contudo, não devemos ter a intenção de, por meio da análise semiótica, traçar um único percurso para a compreensão de como as mensagens podem ser articuladas e compreendidas. A semiótica delinea aspectos importantes para que a análise possa acontecer de forma coerente, sem menosprezar outros conhecimentos mais específicos da história de um determinado processo de signos.

## Metodologia

Este trabalho, fruto de nossos estudos no PROFLETRAS, foi desenvolvido em uma escola da Rede Pública Estadual, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta de atividade para o letramento literário se fundamentou na aplicação de sequência didática, articulando o texto literário poema com a linguagem imagética da pintura.

Vejamos a ideia de Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) sobre o trabalho com sequência didática:

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

Percebemos, a partir deste posicionamento, que a utilização de sequência didática no desenvolvimento de um projeto envolve o emprego de mecanismos que estimulam os alunos a defrontar os conhecimentos já elaborados com os que poderão ser reelaborados, mediante práticas de linguagem.

A seguir, apresentamos uma proposta de Sequência Didática de trabalho com tradução intersemiótica, para execução em sala de aula.

### Etapa 1: Atividade Preparatória:

Para executar a primeira etapa desta sequência didática, recomendamos que o professor defina o gênero textual a ser trabalhado e a linguagem artística (pintura, fotografia, cinema, música, teatro) que será utilizada na tradução intersemiótica.

O professor apresenta o gênero textual escolhido, neste caso, o poema, por meio de leitura-deleite de um texto. Os textos utilizados nesta proposta são da obra “Poemas para se ler na escola – Mário Quintana”, seleção Regina Zilberman. Este é o momento de permitir que o aluno-leitor comente o

texto, exponha suas impressões e sensações sobre a leitura feita, seja pelo professor ou por um aluno.

Em seguida, o professor apresenta a linguagem artística que se relacionará com o gênero textual escolhido. Nesta proposta, a pintura será a linguagem utilizada para o trabalho intersemiótico. O professor mostra aos alunos-leitores os textos imagéticos que estabelecem algum tipo de relação intertextual com os poemas lidos na sala de aula. Recomendamos esclarecer aos alunos sobre a distinção entre ilustração e tradução.

Na atividade preparatória, sugerimos que a validação da participação do aluno-leitor seja realizada de maneira oralizada; de modo breve, para que todos tenham a oportunidade de se expressar. Sugerimos o período de 2(duas) aulas para a execução desta etapa.

### **Etapa 2: Produção Inicial:**

A segunda etapa desta sequência didática consiste na primeira produção do aluno. Como este trabalho estrutura-se na tradução intersemiótica de poema para a pintura, indicamos a produção pictórica.

O professor solicita aos alunos que produzam o texto imagético, deixando-os livres para escolher o tema, cores e formas que comporão a pintura, e orienta-os que se permitam imaginar, visitar memórias, elaborar uma mensagem por meio da arte plástica.

Para esta etapa da sequência, sugerimos que o professor utilize 2(duas) aulas, preferencialmente aulas geminadas; com o intuito de não haver uma ruptura temporal na produção pictórica.

### **Etapa 3: Oficina de Leitura:**

Já que esta proposta interventiva busca a formação do leitor do texto literário, em turma de 6º ano do Ensino Fundamental; indicamos que, após a produção inicial, os alunos-leitores participem de uma oficina de leitura, com a duração de 2(duas) aulas.

Nesta oficina, o professor trabalhará com os alunos os textos que forem previamente selecionados – *Canção da primavera* e *Canção de garoa*, de

Mario Quintana, 1946 – e coordenará as mudanças de turno entre leitura e comentário sobre o poema lido.

Para validar a participação do aluno-leitor, propomos que o professor solicite aos estudantes que escrevam um pequeno comentário a respeito do poema que mais lhe tocou; transpondo para a escrita a expressão de seu eu ao entrar em contato com o texto.

#### **Etapa 4: Oficina Artística:**

A pintura será a linguagem artística para a execução desta oficina. Recomendamos que o professor se aproprie dos elementos básicos (exemplo do pictórico: linha, cor, valor, contorno, forma, espaço, textura, equilíbrio, contraste, ênfase, ritmo, unidade e proporção) que caracterizam a linguagem artística escolhida.

Nesta etapa, os alunos terão acesso às técnicas elementares de pintura para que possam produzir o texto imagético em tela. Sendo assim, sugerimos que o tempo de 1(uma) aula seja direcionado para a exposição das técnicas e 1(uma) aula para a produção pictórica individual.

#### **Etapa 5: Produção de Tradução Intersemiótica:**

Nesta etapa da sequência, o professor selecionará um poema que será traduzido para a pintura. Para esta atividade interventiva, selecionamos o poema *Canção de nuvem e vento*, de Mario Quintana (1946).

O professor faz a leitura oralizada do poema para os alunos e solicita que eles expressem por meio da pintura as emoções, as impressões que tiveram no momento da escuta do poema.

É importante que o professor esteja atento às observações que os alunos fizerem, para que não tendam a ilustrar o poema, mas sim traduzi-lo para a pintura.

Esta atividade de produção pictórica corresponde ao estágio principal para se atingir o objetivo geral desta proposta, pois demonstrará a capacidade do leitor acessar os campos subjetivos de uma obra literária.

Propomos o tempo de 2 (duas) aulas para a realização desta etapa da sequência didática.

### **Etapa 6: Validação da Produção:**

Tendo em vista que este trabalho possui abordagem de pesquisa participante, nesta etapa de execução sugerimos que haja a validação das produções efetuadas pelos alunos-leitores com a partilha dos saberes entre a comunidade escolar.

Dependendo da linguagem artística que for escolhida, podemos propor a publicação de livro, exposição (pintura, fotográfica), apresentação musical, mostra de cinema, dramatização, sarau. Mediante a proposta de utilizar a pintura como elemento de materialização das imagens poéticas, validaremos as produções dos estudantes por meio de um livro, contendo as imagens das pinturas e o comentário de cada aluno-autor a respeito de sua obra.

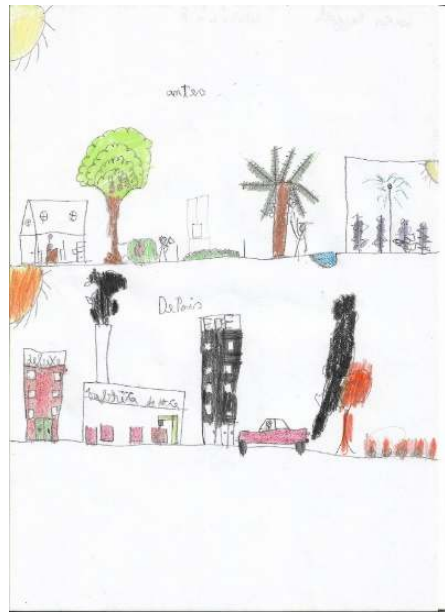
Nesta última etapa, o professor definirá o tempo de acordo com a estratégia de validação mais adequada à linguagem artística que for escolhida para o desenvolvimento da proposta interventiva. Como o produto final deste trabalho interventivo será a publicação do livro, destinaremos o tempo de 5 (cinco) aulas para realização da exposição das produções; de maneira que a comunidade escolar possa apreciar o trabalho e ter contato com os alunos-autores.

### **Análise do *corpus***

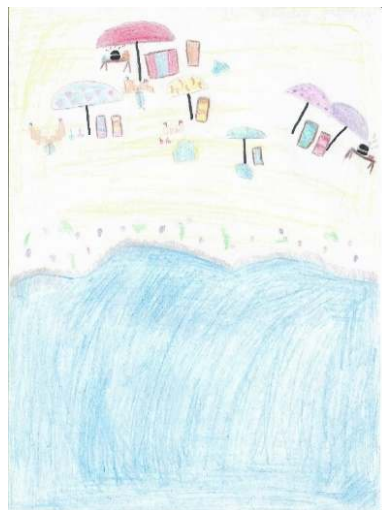
A análise preliminar das produções dos alunos foi mediante os dados coletados nas Etapas 2, 3 e 4 desta sequência didática. Selecionamos as produções de três participantes das oficinas e utilizamos, para identificá-los, a sigla P1 (para participante 1), P2 (para participante 2) e P3 (para participante 3).

Nas produções da Etapa 2, os alunos produziram um texto imagético, usando papel sulfite e lápis coloridos. Não houve utilização do texto verbal (poema) ou imagético como referencial para esta etapa. Com o intuito de estimular no aluno o acesso ao seu imaginário e/ou lembranças de vivências

por eles experimentadas, um questionamento foi lançado: Qual sentimento você quer expressar hoje?



Texto imagético (lápiz de cor sobre papel) – P1 Texto imagético (lápiz de cor sobre papel) – P2



Texto imagético (lápiz de cor sobre papel) – P3



Nestas três produções podemos perceber o destaque dado às influências do meio sobre os participantes. No texto do P1, observamos a conexão com a ambientação natural, revelando um lazer comum às pessoas desta faixa etária e a satisfação que isto pode trazer, sendo revelado pela expressão da menina no balanço. No texto do P2, notamos a preocupação com relação à ação humana sobre o ambiente natural, ao retratar um espaço urbanizado e os efeitos negativos deste processo, destacados com o uso da cor preta, indicando poluição ambiental. No texto do P3, percebemos um aspecto harmônico do ambiente retratado, tendo em vista o uso de tons mais suaves e traços equilibrados.

Nas produções da Etapa 3, os alunos escreveram um breve comentário sobre os textos de Mario Quintana, que foram lidos em sala com eles.

#### Texto verbal – P1

Após a leitura dos poemas "Canção de primavera" e "Canção de garoa", do escritor Mario Quintana, escreva um pequeno comentário sobre o texto que mais lhe emocionou:

*Canção da garoa:*

*10. A simulação da poluição está sempre igualando  
na verdade a natureza e para mim, acho que me  
2000. Quando eu ainda era pequena, 3 dias depois  
mas eu cheguei um pouco depois.*

#### Texto verbal – P2

Após a leitura dos poemas "Canção de primavera" e "Canção de garoa", do escritor Mario Quintana, escreva um pequeno comentário sobre o texto que mais lhe emocionou:

*Canção de garoa, porque de P1, de P2, de P3, de P4,  
afirmação e verdade e tem várias rimas*

#### Texto verbal – P3

Após a leitura dos poemas "Canção de primavera" e "Canção de garoa", do escritor Mario Quintana, escreva um pequeno comentário sobre o texto que mais lhe emocionou:

*Eu gostei mais da canção de garoa, porque tem  
como saber como a natureza estava nesse momento,  
mas eu também gostei da canção de primavera,  
porque lembrei de uma época muito especial pra mim,  
que eu não tive chance de conhecer, ela só táva doente,  
de novo e aí ela muito pequena ainda tinha mãe e  
aí ela morreu...*

Nos três comentários produzidos pelos participantes, verificamos que o poema Canção de garoa foi o que mais os emocionou. P1 e P3 revelam ter se lembrado de um ente querido ao ler o texto e a saudade é um elemento forte; a temática da morte é acessada ao ler o poema que cita a ação dos pingos da chuva e esta representação da chuva fez com que os alunos associassem às lágrimas. A expressão do eu lírico do autor inspirou o eu do leitor a reviver certas emoções dos afetos que se foram. Para P2, a saudade foi o sentimento mais forte; o elemento estético do poema – a rima – foi um ponto de destaque para P2. A função catártica do texto literário, nesta produção textual, é percebida de modo evidente, pois, ao ouvir a leitura do poema, os participantes relembrou momentos significativos em suas vidas e se emocionaram.

Nas produções da Etapa 4, os alunos participantes elaboraram um texto pictórico como evidência na participação da oficina artística.



Texto imagético (guache sobre papel) – P1

Texto imagético (guache sobre papel) – P2



Texto imagético (guache sobre papel) – P3

Nas produções acima, os alunos participantes permitiram que seu imaginário estivesse em fruição. P1 expressou sua imaginação retratando um passeio de bicicleta, P2 retratou a Via Láctea e P3 retratou a lua por trás das nuvens em noite estrelada. Um ponto em comum é que nas três produções o cenário envolvendo elementos que compõem a natureza estão em evidência – as árvores, a galáxia e o céu noturno. Portanto, podemos entender que o processo de produção do texto imagético favoreceu a reflexão sobre o ser humano e sua relação com a natureza. A Literatura tem esse poder de permear o íntimo do leitor e fazer desabrochar emoções no ato de ler. Percebemos a função hedonística do texto literário sendo expressa nas produções pictóricas dos participantes, tendo em vista que os três demonstraram um estado contemplativo do meio ambiente e a interação entre os indivíduos.

### **Considerações finais**

Tendo em vista o que foi apresentado na fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, que consistiu nas formas de leitura e as etapas do processo de formação do leitor, na relação que se estabelece entre os sinais e os signos ou linguagens, no imaginário, na criatividade e nos processos de criação, na semiótica; bem como nas experiências de letramento literário desenvolvidas em sala de aula; entendemos, portanto, que o processo de tradução intersemiótica que se estabelece entre a linguagem verbal (por meio da leitura de poema) e a linguagem pictórica (por meio de pintura) envolve aspectos ligados ao nível de maturidade do letramento literário dos alunos-leitores.

Quanto mais os alunos estiverem habituados às práticas de leituras literárias, mais eles poderão mergulhar no imaginário e liberar seu potencial criativo nas traduções intersemióticas por eles realizadas. A semiótica nos traz elementos de reflexão sobre os efeitos que o signo pode proporcionar na mente do leitor e as repercussões ocorridas nos processos de criação, co-criação e recriação textual.

Ao aplicar a sequência didática, notamos que a utilização do texto literário poema, “Canção da primavera” e “Canção de garoa”, de autoria de Mario Quintana, influenciou de modo significativo na relação existente entre

texto-leitor-texto. De modo que o lirismo empregado nos textos trabalhados em sala foi elemento importante, para que os alunos entrassem em contato com o imaginário do autor e pudessem encontrar a si mesmos no texto selecionado.

Observamos nas produções pictóricas que os alunos não se limitaram em apenas ilustrar o texto abordado; eles conseguiram traduzir, por meio da linguagem imagética, o sentimento experimentado no momento da leitura dos poemas, que os fizeram perceber as nuances do lirismo presente nos textos trabalhados em sala de aula.

Sendo assim, após a aplicação da sequência didática e da análise preliminar do *corpus* deste trabalho de pesquisa, constatamos que os efeitos da leitura do texto literário podem ser representados tanto pela linguagem verbal quanto pela linguagem pictórica, pois antes do poema se materializar em texto verbal, ele foi sentido e pensado enquanto imagem mental.

## Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie in: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Vera (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 25. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUINTANA, Mario. *Poemas para ler na escola*. Seleção e apresentação Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

RICOEUR, Paul in: WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

\_\_\_\_\_. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZILBERMAN, Regina in: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. orgs. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



# LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO IMAGÉTICA<sup>1</sup>

Jussara Figueiredo Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discorre sobre a leitura de textos literários e de textos semióticos na sala de aula e pauta uma discussão sobre a comunicação do leitor a partir de uma análise semiótica dos textos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* do escritor Aleilton Fonseca. Com as análises refletimos a recepção dos textos na sala de aula e buscamos compreender a constituição dos letramentos semióticos em estudantes de séries multisseriadas do 4º e 5º anos de uma escola rural da rede municipal de Inhambupe – Bahia. Então, a partir das estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens utilizadas pelos estudantes surgiram as produções dos textos semióticos, o que trouxe vivências memoráveis com textos na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Letramentos semióticos. Sala de aula. Leitura literária.

## LITERARY READING FROM THE PERSPECTIVE OF IMAGERY COMMUNICATION

**Abstract:** This article discusses the reading of literary texts and semiotic texts in the classroom and guides a discussion on the communication of the reader from a semiotic analysis of the texts *The flavor of clouds*, *Jaú dos bois* and *The smile of the star* of the writer Aleilton Fonseca. With the analyzes we reflect the reception of the texts in the classroom and we seek to understand the constitution of semiotic literacies in students of multiseri series of the 4th and 5th years of a rural school in the municipal network of Inhambupe - Bahia. Then, from the strategies of visualization, creation and interpretation of images used by students, the production of semiotic texts emerged, which brought memorable experiences with texts in the classroom.

**Keywords:** Semiotic literacies. Classroom. Literary reading.

### Introdução

Este artigo discorre sobre a leitura de textos literários e de textos semióticos na sala de aula a partir de oficinas de leitura literárias. Assim, atentamos para escolha responsável dos textos utilizados nas oficinas buscando uma literatura que contemplasse o trabalho de forma que trouxesse

---

<sup>1</sup> O texto faz parte da Dissertação de Mestrado intitulada *A recepção do texto literário na sala de aula: os letramentos semióticos* orientada pela profa. Dra. Áurea da Silva Pereira.

<sup>2</sup> Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: jussarafgomes@hotmail.com.

para os participantes da pesquisa uma leitura curiosa, desconhecida, atraente e que despertasse interesse. Buscamos textos que os estudantes não possuíssem nenhum tipo de contato para que as produções das imagens não fossem influenciadas. Então, no intuito de fazer um trabalho sem nenhum tipo de influências imagéticas contidas nos textos, optamos para a escolha dos contos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* do escritor Aleilton Fonseca, pois não continham nenhum tipo de imagem dentro do corpo textual e, por considerar os textos condizentes com a faixa etária dos estudantes, selecionamos para realização da pesquisa. Assim, para o discorrer da escrita realizamos oficinas de leitura literária na sala de aula e colhemos depoimentos de estudantes seguindo as instruções do Conselho de Ética em Pesquisa<sup>3</sup>, preservando, desse modo, as identidades dos sujeitos.

Para a realização da primeira oficina, *O sabor das nuvens*, foi combinado que todas as etapas a serem realizadas deveriam acontecer dentro da sala de aula durante a oficina de leitura, ou seja, nenhuma etapa da oficina deveria ser realizada em outro ambiente. Então, ao término de cada aula era recolhido todo material de produção, exceto o texto. Estipulamos que este poderia ser acessado em outros ambientes, mas as produções das imagens deveriam ser feitas na sala de aula. Como estratégia de aceitação da atividade, inicialmente, apresentei o conto aos estudantes instigando a atenção dos mesmos e revelei à turma apenas o que seria trabalhado no primeiro dia de oficina porque a intensão nesse momento era pairar um suspense de como seria realizado o trabalho com o texto. Instiguei os estudantes a perceber o porquê entreguei o conto e pedi que ninguém fizesse a leitura até que todos recebessem. Isso os deixou curiosos e, à medida em que entregava o texto, os estudantes tentavam visualizar o que estava escrito e faziam suposições no intuito de descobrir sobre o que discorria o texto. Outra estratégia utilizada foi

---

<sup>3</sup> A pesquisa é de base qualitativa, e fizemos um estudo de caso etnográfico na turma do 4º e 5º anos, de classe multisseriada de uma escola rural do município de Inhambupe – Bahia. Inicialmente, no processo de coleta dados, realizamos três oficinas literárias usando como suporte os contos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* do escritor Aleilton Fonseca e também gravações de áudio e vídeos com depoimentos dos colaboradores. Vale aqui ressaltar que as gravações foram feitas com a autorização dos participantes e de seus responsáveis legais. Também faz-se necessário informar que a participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária. Então, em respeito e comprometimento com a preservação das identidades dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para referenciar os colaboradores na pesquisa.



aplicar a oficina em dias seguidos e em dias alternados, perfazendo um total de cinco encontros distribuídos em duas semanas.

Assim, para atender a proposta do trabalho foi necessário conquistar os estudantes para o primeiro contato receptivo do texto, pois ao folhear e não perceber nele imagens foi o primeiro entrave. Mas, consegui conquistar aguçando a curiosidade para conhecer a história. Então, a primeira etapa da oficina foi folhear para conhecer o texto, depois segui com a roda de leitura (leitura individual e coletiva). Durante o primeiro contato dos estudantes com o texto foi o momento da escuta sensível. Ao perceber que o texto não possuía imagens ouvi um estudante questionar. De início não achou muito atraente – recruta: “é chato, não tem imagem”. Também foi possível perceber que a frase em destaque no corpo textual (PROIBIDA A ENTRADA) e o título do texto (O sabor das nuvens) despertaram curiosidades nos estudantes. Seguimos com o trabalho de leitura do texto e a partir das emoções afloradas viajamos na leitura com grande afeição para a história. Então, através das leituras e releituras do texto construímos uma relação de proximidade com a leitura literária. Desse modo, passamos a vivenciar a história e criar as condições necessárias para o desenvolvimento das imagens do conto.

No momento de produção das imagens, cada estudante acomodou-se no espaço da sala da forma que considerou mais confortável. Foi visível o entrosamento dos colegas ao apreciar e valorizar a produção do outro. Após concluirmos todas as etapas do trabalho, combinei com a turma outro momento para mostrar na tela os registros que fizemos durante o desenvolvimento da oficina. Ao se vê na tela, emoções afloraram e os estudantes relataram as sensações e experiências sentidas, e também, a relevância do trabalho com audiovisual na sala de aula. Então, para o cumprimento dessa etapa necessitei solicitar em outra instituição (no caso, a universidade) os aparelhos tecnológicos porque a escola não tem esses equipamentos.

Para iniciar a oficina dois com o texto *Jaú dos bois*, agucei a curiosidade dos estudantes informando-os que retomáramos as atividades de oficinas de leitura com outro texto. Durante a conversa percebi o interesse da turma em saber o título da história. Então, como estratégia procurei aos estudantes que só revelaria o título do texto no dia da oficina. Comentei sobre

o trabalho em um final de semana depois do término da aula e que entregaria o texto no próximo encontro. Chegado o dia esperado, todos perguntavam sobre o texto com muita curiosidade. Iniciei a oficina com o jogo da força. Na lousa, fiz uns pontilhados para representar a quantidade de signos correspondente ao título do texto, e, na medida em que eles, eufóricos queriam saber as letras no intuito de descobrir o enigma, foi notória a alegria e o entusiasmo da turma.

O jogo foi dando forma aos signos, que por sua vez, aproximavam os estudantes da descoberta tão almejada, o título do texto. A cada erro cometido durante o jogo, o bonequinho da força tomava forma. À medida que o tempo passava, eles conversavam entre si e deduziam ideias sobre a história. Enquanto eles conversavam entre si, fui entregando o texto e aguçando a participação da turma para uma conversa sobre a história a partir do título do texto. Iniciei outro momento com a leitura individual. Estipulei um tempo para a turma folhear e se familiarizar com o texto, e ao perguntar se todos já tinham realizado a leitura, alguns estudantes responderam informando o número das páginas e trechos do texto. Outros preferiram aguardar a leitura realizada pela professora. Após concluirmos o processo de leitura e interpretação textual, iniciamos a produção dos textos semióticos e gravação dos depoimentos.

Depois de uma breve pausa entre o término da oficina dois, voltei a falar sobre a oficina três, *O sorriso da estrela*. Entreguei o texto antecipadamente e pedi que a turma fizesse a leitura em casa. Também, informei aos estudantes que retomaríamos o trabalho dois dias após a entrega do material. Iniciamos a oficina com uma conversa sobre as primeiras inferências que eles tiveram do texto. Ao perguntar sobre quem fez a leitura em casa, e as repostas entre o sim e o não conduziam nosso diálogo. A leitura do texto ocorreu fluentemente entre o silêncio, os sussurros, e às vezes, vozes mais alteradas das conversas e brincadeiras entre colegas. Considerei normal esse comportamento porque estava desenvolvendo um trabalho com textos de maior densidade interpretativa para a faixa etária da turma, e nos relatos das conversas, eram abordados que os textos continham muitas páginas e faziam comparações de quantidade de páginas entre os três textos trabalhados nas oficinas. Enfatizo que isso não desmotivou a participação do grupo nas atividades de leitura e produção de imagens.

A oficina com o texto *O sorriso da estrela* seguiu a mesma rotina de leitura, de *O sabor das nuvens* e *Jau dos bois*: apresentação, leitura/releitura/interpretação do texto e produção de imagens. Em círculo fizemos a leitura individual, coletiva e a leitura realizada pela professora. A escuta atenta dos estudantes à leitura textual foi fundamental para que o processo de discussão, interpretação e produção de imagem acontecesse. Precisei fazer uma entonação para a realização da leitura exploratória do texto de forma que despertasse o interesse e a curiosidade da turma.

A comunicação dos estudantes através das leituras literárias e semióticas dos textos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* levou-os a vivenciar experiências de leitura e produção de textos verbais e não verbais na sala de aula. As experiências com as oficinas literárias impactaram o trabalho de leitura e produção textual na turma do 4º e 5º anos, proporcionando resultados de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim sendo, à luz dos estudos semióticos e literários trabalhamos o entendimento do texto a fim de compreendermos os modos de compreensão e interpretação dos estudantes, bem como o processo de formação do leitor literário ao tomar as oficinas de leitura literárias como espaço de linguagem literária e semiótica apreendida por meio das leituras realizadas pelos estudantes entre os textos verbais e não verbais na sala de aula.

### **Uma análise semiótica do texto literário**

A história de uma fábrica de biscoitos apresentada no texto *O sabor das nuvens* despertou nos estudantes a representação da história através de imagens criadas na mente a partir da imaginação desses sujeitos. A construção da imagem mental e sua representação por meio dos desenhos deram aos estudantes subsídios para criar possíveis signos visuais que representam uma realidade próxima às vivências sociais cotidianas. Podemos pensar que as representações dos signos mais próximas do contexto social e cultural afloraram a imaginação dos sujeitos da pesquisa para o registro das cenas do texto através das imagens. Os signos representados pelos estudantes através

das imagens do texto foram aqueles que mais despertaram interesse, o que se configura uma aproximação com a realidade da vida cotidiana desses sujeitos.

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 15).

A imagem da fábrica ficou tão marcada pelos estudantes que apresentarem o texto intitulado *O sabor das nuvens*, eles mudam o foco para a fábrica de biscoitos. Podemos assim pensar que as cenas retratadas no texto sobre a fábrica de biscoitos reacenderam vivências dos estudantes a partir da imagem mental criada por eles para a representação da história que aflorou o desejo de participação e representação da história por meio da imagem da fábrica de biscoitos criada pelos estudantes de forma tão espontânea e ao mesmo tempo tão profunda. As descrições da fábrica elaboradas pelos estudantes constituem-se na representação de uma realidade próxima ao seu convívio social, pois eles relatam com certa propriedade e detalhes minuciosos a história da fábrica de biscoitos.

Dessa forma, podemos pensar que a imagem despertou nesses estudantes o desejo de adentrar a história vivida pela personagem na sua infância e que em sua fase adulta se permitiu viver aquilo que não foi possível realizar em sua meninice. O que ficou registrado na mente, no passado, sobrepujou no presente a representação da realidade de uma fábrica que sobrevive na mente dos participantes da história através da imagem criada,

seja pelo autor, personagens e/ou leitores de textos. “[...] Eu também gostei da conversa do menino com o velho porque o menino via a fábrica de outro jeito que já estava destraçalhada e o velho via a fábrica toda novinha com um monte de pessoas fazendo biscoito” (LUCAS).

Os conceitos unificadores dos dois domínios da imagem são os conceitos de signo e de representação. É na definição desses dois conceitos que reencontramos os dois domínios da imagem, a saber, o seu lado perceptível e o seu lado mental, unificados estes em algo terceiro, que é o signo ou representação (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 15).

Compreendemos desse modo, que a imagem representada pelos signos evoca nos estudantes a história literária sobre uma fábrica em ruínas que outrora funcionou magnificamente e que restaram apenas as lembranças sobreviventes na mente das personagens, e que através da percepção e representação da imagem na mente constitui os signos necessários capazes de interligar as interpretações do texto as reações dos leitores ao se perceberem envolvidos com o processo de criação. O excerto a seguir nos esclarece uma importante relação do leitor com a leitura realizada. “[...] Eu raciocinei na cabeça. Aí eu disse: – eu vou criar na minha cabeça e vou misturar com o do texto. Aí eu peguei da fábrica toda quebrada [...]” (JOSÉ).

A partir da interlocução entre José e a leitura literária realizada, é pertinente pensar que as imagens da fábrica de biscoitos reproduzidas na mente do estudante constituem-se a partir do processo de apropriação dos conhecimentos prévios sobre as questões abordadas no texto. A fábrica de biscoitos sobreveio dessa forma, por meio da representatividade de uma realidade próxima das relações socioculturais do sujeito leitor em seus espaços de convivência. Observamos que a combinação de um fato ligado a outro abre caminhos para outras interpretações.

“A imagem mental é, assim, um veículo do signo que representa o objeto de referência externo” (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 30). Nesse sentido, compreendemos que a fábrica de biscoitos constituiu-se como referência externa, como base para que as personagens e os estudantes conduzissem a imagem da fábrica criada através da imaginação. “[...] Eu fiz assim porque minha imaginação mandou fazer essas coisas [...]” (LUCAS). Assim, a fábrica de

biscoitos se tornou a referência principal dos leitores que delineou a construção da imagem e sua representação a partir da percepção mental e da representação do signo.

A construção da imagem da fábrica de biscoitos idealizada na mente dos colaboradores e exposta por meio da produção da imagem nos permite compreender a relação desses sujeitos com as modalidades de textos a partir de uma aproximação significativa com a história literária vivenciada pelas personagens, em tempos distintos, juntar-se a realidade dos estudantes ao ponto de tangenciar a imagem da fábrica ao seu contexto social de forma que garantiu o envolvimento dos mesmos com a leitura e criação das imagens. Compreendemos, com isso, que as influências socioculturais dos estudantes complementam e ressignificam as leituras realizadas nos espaços de convivência.

A reciprocidade entre os sentimentos do leitor despertados a partir da leitura literária e das imagens criadas sobre o texto *O sabor das nuvens* trouxe significação à leitura realizada ao ponto de internalizar na mente dos sujeitos a história da fábrica de biscoitos e intermediar os relatos dos estudantes sobre o texto lido por meio da produção das imagens. A percepção de uma realidade próxima da história de vida no contexto social ressignifica vivências através da interpretação e da representação dos signos. “As imagens podem ser observadas tanto na qualidade de signos que representam aspectos do mundo visível quanto em si mesmas, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas” (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 37).

Podemos compreender a partir do pensamento de Santaella & Nöth (2001) e o excerto seguinte pronunciado por Lucas “[...] e esse aqui são as pessoas fazendo biscoitos que o menino não sabia o que tinha dentro, mas ele estava imaginando que poderia ter lá dentro[...]”, que a imaginação, nesse ponto, foi a mentora que encadeou o trânsito do leitor entre a literatura e a semiótica no espaço do corpo textual. Foi possível constatar por meio dos depoimentos e discussões sobre o texto que o rebuscamento de alguns signos presentes no corpo textual não comprometeu o entendimento dos estudantes à leitura realizada.

As interpretações dos textos *Jau dos bois* e *O sorriso da estrela* instigaram a criatividade dos estudantes para os desfechos das histórias de

forma diferente. Foi possível analisar que a história das vivências de Jaú no contexto rural reascendeu com mais força do que os relatos de sua morte, apesar de os estudantes esclarecerem que não se agradaram da morte de Jaú. Em *O sorriso da estrela* o que ressoou na interpretação foram as ações das personagens Dindinho e Estela seguido das lembranças e afeto familiar.

Para iniciar o texto *Jaú dos bois* encaminhei os estudantes a descoberta do título através da brincadeira com o jogo da forca. Ao mesmo tempo em que brincávamos na aula para descobrir o enigma posto na lousa, refletia a atenção dada pelos estudantes ao trabalho com o texto na sala. Em meio as tentativas para a descoberta da história através do jogo e da leitura textual, eles se divertiam com a realização da atividade. “Jaú dos bois também foi bom, foi interessante, foi engraçado” (HELENA). As leituras do texto trouxeram conhecimento significativo e enriqueceu o repertório de leitura dos estudantes. “Eu não conhecia nenhuma, agora eu sei de todas. “Se eu vejo o livro eu sei qual é a história” (LUCAS).

As estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens utilizadas pelos estudantes para o entendimento do texto verbal fizeram com o que eles vivenciassem experiências de leitura através das produções dos textos não verbais. Então, os signos representados nos textos não verbais foram antes criados na mente dos estudantes, e essas imagens subjetivas se materializaram a partir da imagem visível construída por esses sujeitos. “Mesmo assim, nós não vemos os desenhos, mas nós criamos aquela imagem pensando na cabeça como é que foi aquela imagem do texto” (FÁBIO). A partir do relato de Fábio compreendemos que a representação da imagem visível materializada nos desenhos por meio dos signos captados promoveu a comunicação do leitor com o texto.

As cenas do texto sobre a viagem de ônibus do primo de Jaú despertaram nos estudantes relatos da vida pessoal e familiar, e por meio do contato com a leitura, eles passaram a contar fatos reais que ocorreram em seu contexto social e comparou-os às situações vivenciadas pelas personagens do conto. “[...] A memória fornece-nos um conhecimento do passado através de uma espécie de força bruta, uma ação bem binária, sem nenhum raciocinar. Mas, todo nosso conhecimento do futuro é obtido através de alguma outra coisa[...].” (PEIRCE, 2008, p. 25). Os relatos de experiências mostraram que o

entendimento do texto constituiu um estado de pertencimento da história contada através da criação de imagens. “Quando eu estou desenhando eu penso que eu estou dentro do desenho, eu que estou participando do filme que eu estou fazendo” (FÁBIO).

Em *O sorriso da estrela*, o entendimento do texto gerou comoção nos estudantes que apesar de gostar da história considerou triste seu desfecho.

A menina queria só apenas um sorriso dele, mas ele não queria dá esse sorriso. Então, o outro dia que a menina morreu ele sentiu. Fiz ele pensando que ele estava brincando com a irmã dele, fiz ele chorando também. Eu gostei muito dessa cena porque foi muito intrigante, muito interessante.

Fiz o menino pensando que ainda ele existia lá com aquela menina, ainda como ele podia fazer naquele ano e podia ser carinhoso com a menina. Eu gostei muito desse texto, mas não gostei muito que a menina morreu.

Depois que a menina foi para o hospital as folhas das árvores começaram a cair e o menino pegou uma para pensar naquele bom momento porque ele só brincava nessa árvore (FÁBIO).

Foi meio triste porque a irmã tinha morrido. E do meio pro final foi tipo uma lição porque estava falando no texto que o irmão não gostava de Estela. Ela sempre chamou o irmão de Dindinho e ele ficava com vergonha na escola. Ele não queria que ninguém soubesse que ela era irmã dele porque todos chamavam ela de doida e ele também (HELENA).

Os sentimentos dos estudantes sobre as cenas interpretadas provocaram o entendimento do texto. “[...] A memória é um complexo articulado e um produto acabado que se distingue infinitamente e incomensuravelmente do sentimento [...]” (PEIRCE, 2008, p. 15). Os estudantes remeteram as cenas sobre as personagens Estela e Dindinho a fatos ocorridos no contexto social, entendendo que Estela desejava uma convivência afetuosa com o irmão e isso não aconteceu porque a personagem Dindinho só percebeu o amor que sentia pela irmã depois que a perdeu. Segundo os estudantes, isso provocou arrependimento e sentimentos de dor e saudades das lembranças não correspondidas devido as atitudes da personagem. Assim, os relatos dos



estudantes explicitam que as ações da personagem Dindinho provocaram reflexões acerca de vivências familiares e sociais no tratamento com o outro.

A interpretação do texto levantou comentários do comportamento humano na sociedade. Então, se “[...] toda experiência compele o conhecimento do leitor[...]” (PEIRCE, 2008, p. 23), logo, é pertinente pensar que as experiências adquiridas pelas leituras acarretam transformações no comportamento humano e leva a reflexão das relações interpessoais ocorridas na sociedade. Os estudantes ligaram vivências cotidianas a cenas reportadas no texto, relacionou o comportamento das personagens a vivências sociais e, assim, instituiu sentido à leitura através do entendimento do texto. Eles também relataram que certas atitudes não devem ser tomadas porque fere e causa dor ao próximo.

Foi possível constatar, por meio das análises dos textos, que os contos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* borbulharam uma agradável recepção nos estudantes. Isso só comprova que ainda é possível desenvolver atividades com textos em sala de aula de forma que desperte o gosto e o desejo pela leitura, o que podemos comprovar pelo excerto que segue.

O motivo de minha participação na pesquisa é que eu gostei muito do trabalho. Eu achei muito interessante essa pesquisa e ajuda as crianças e adolescentes entender o texto e criar as imagens com a sua própria imaginação. Por isso eu participei desta pesquisa. Eu quero que continue com esse projeto voluntário e essas histórias clássicas que eu nem conhecia, mas agora conheço por causa desse trabalho excelente (LINDA).

O depoimento de Linda comprova a importância de um trabalho significativo com a leitura e nos faz pensar que ainda existem possibilidades de se fazer uma revolução no trabalho com a leitura e a produção de textos na sala de aula. No tocante, percebemos que o desejo pela leitura sempre aflora quando o professor faz um trabalho fundamentado e busca compreender o processo de formação do leitor. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil de ser realizada, pois entendemos que toda aprendizagem é complexa e subjetiva, mas não impossível de acontecer quando se constrói alicerces que sustentam suas bases. Assim, constatamos que a recepção dada aos textos trabalhados nas

oficinas de leituras literárias impulsionou o desejo e o gosto dos estudantes pelas atividades de leitura e produção de textos verbais e não verbais na sala de aula.

A leitura funda-se no poder de sua capacidade de conquista do leitor quando este se sente convidado pelo texto, se enxerga nele e passa a vivenciar as emoções da história contada. Desse modo, a leitura ganha sentido para a vida do leitor e permite a interpretação do texto. Os relatos dos sujeitos da pesquisa comprovam que a interpretação feita através das ações comunicativas do leitor com o texto acompanhada de seu processo interpretativo produz significados para as leituras realizadas, como pode se observar no excerto textual:

Porque elas trouxeram muito conhecimento sobre essa história. Eu não conhecia nenhuma, agora eu sei de todas. Se eu vejo o livro eu sei qual é a história. Então, eu gostei porque a primeira etapa foi senhora ler, aí já me deu mais conhecimento de interpretar o texto. Eu lia, mas eu não conseguia interpretar o texto, mas só com a senhora eu consegui interpretar o texto. Então, eu gostei dessas oficinas e quero que continue (LUCAS).

Salientamos, também, que foi possível perceber por meio dos relatos dos estudantes que as interpretações dos textos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela* fluíram de modo que fomentou a criatividade dos mesmos para o trabalho de construção das imagens. A afinidade dos estudantes com a criação das imagens permitiu uma relação de reciprocidade com a leitura semiótica realizada por eles a partir da representação da imagem dos signos. Compreendemos, assim, que a relação do leitor com os textos semióticos manifesta uma pluralidade de leituras semióticas na sala de aula.

As experiências com o texto obtidas através das oficinas de leitura em sala de aula acarretaram ressignificações aos trabalhos docente e elevou o gosto dos estudantes pelo desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual. Mesmo demonstrando o desejo em participar das atividades de leitura com os textos *Jaú dos bois* e *Sorriso da estrela*, sempre ouvia relatos de estudantes sobre a oficina *O sabor das nuvens*. Nos depoimentos nota-se que todas as oficinas foram bem recepcionadas, mas havia uma atenção especial e

uma preferência da turma pelos textos. Então, ao perguntar sobre qual oficina os estudantes consideraram mais interessante, eles respondem:

Isso é difícil de falar porque as três foi boa, mas, a mais que eu gostei mesmo foi a da fábrica de biscoito, que é a primeira, porque a primeira me deu mais conhecimento e o menino dizia que a fábrica já estava quebrada, mas o soldado que trabalhava naquela fábrica, via a fábrica consertada com as pessoas fazendo biscoito. Mas o menino, na outra criatividade dele, ele via quebrada, mas o outro via toda arrumada com os soldados tudo vigiando e a segunda que gostei foi de Estrela (LUCAS).

O sabor das nuvens. Entre os três, o melhor foi o primeiro. Achei mais interessante, logo no começo a primeira frase era: “aquele cheiro cálido de biscoitos no forno”. Do começo, meio e fim foi muito melhor. Já dos bois também foi bom, foi interessante, foi engraçado. E o que eu menos gostei foi O sorriso da estrela. Não me chamou muito a atenção. Primeiro, no começo ficou já... foi meio triste porque a irmã tinha morrido. E do meio pro final foi tipo uma lição porque estava falando no texto que o irmão não gostava de Estela. Ela sempre chamou o irmão de Dindinho e ele ficava com vergonha na escola. Ele não queria que ninguém soubesse que ela era irmã dele porque todos chamavam ela de doida e ele também (HELENA).

A oficina que eu considere mais interessante foi Já dos bois que eu gostei muito porque eu também gosto muito de boi e cavalo, esses negócios tudo. Então, a oficina mais interessante que eu gostei foi a de Já dos bois, mas também gostei de Sorriso de estrela. Ah! A primeira que eu gostei e que achei muito interessante foi a fábrica de biscoito, mas depois que eu vi essas oficinas. Depois que eu vi esses textos, de Já dos bois e Sorriso de estrela, a que eu mais gostei foi Já dos bois (FÁBIO).

Ah! Eu não sei explicar isso não porque foi tudo ótimo para mim. Porque tudo teve uma inspiração boa e nenhuma teve um negócio assim de não se inspirar. Eu gostei de tudo. Da parte de ler e da parte de desenhar porque toda a oficina foi ótima. E foi ótimo o que a professora fez (JOSÉ).

Assim, durante o percurso das oficinas, pude constatar que a forma que o professor lê e conduz a leitura contribui para a aproximação e/ou o afastamento dos estudantes ao texto. Através do processo de aplicação das

oficinas e dos depoimentos dos estudantes compreendi que explicar o texto trazendo a reflexão foi crucial para participação da turma nas atividades de leitura e de produção textual. Relembro esses momentos como um sussurro farfalhando aos meus ouvidos, e a cada lembrança revivida, reflete e me faz pensar sobre minhas práticas pedagógicas na sala de aula. Isso me fez perceber, entre os erros e os acertos, a professora reflexiva que me constitui.

### **Texto literário e texto semiótico na sala de aula**

As estratégias utilizadas pelos estudantes para selecionar e criar as cenas do texto verbal através da imaginação e criatividade imbricou na memória desses sujeitos a representação da imagem visível construídas a partir da leitura do texto verbal, constituindo, desse modo, o não verbal. A subjetividade encontrada nos textos e a relação dos estudantes com a realidade cotidiana foi o que ocasionou a sua imersão na história por meio das vivências literárias. Ao criar para si mecanismo de visualização criação e interpretação dos textos a partir da representação da imagem visível materializada nas imagens construídas, o estudante presidiu o desejo e o prazer pelo texto. Dessa maneira, relacionar os signos ao contexto das vivências sociais e culturais, transcende a estrutura de interpretação dos textos não verbais e oportuniza o lugar de fala e de produção dos autores de imagem.

[...] O texto não verbal não exclui o significado, nem poderia fazê-lo sob pena de destruir-se enquanto linguagem. Seu sentido, por força sobretudo da fragmentação que o caracteriza, não surge a priori, mas decorre da sua própria estrutura significativa, do próprio modo de produzir-se no e entre os resíduos sógnicos que o compõem. Este significado não está dado, mas pode produzir-se (FERRARA, 2007, p. 15).

Ao dar vida ao texto não verbal, os estudantes propõem a invisibilidade do autor do texto verbal e o inacabamento da representação da imagem a partir da interpretação dos signos que geraram o texto não verbal. Ao analisar texto, deve-se levar em conta o contexto histórico e social dos sujeitos, pois as representações da realidade cotidiana vivenciadas por esses sujeitos no texto ficcional conduziram a produção do texto não verbal. A realidade e a

ficção, nesse sentido, se tornam o ponto de encontro entre o leitor e autor que reacende suas memórias de leitura ao ponto que deslança a interpretação crítica do texto. Assim, compreendemos que suas vivências estão imbricadas nas representações das imagens construídas pelo leitor e autor de imagens, fazendo com o que eles criem, visualizem e interpretem as imagens no texto, e também reorganizem e reestruturem as ideias por meio do conhecimento adquirido.

As memórias de leitura se relacionam com as atividades interpretativas dos sujeitos e rompem estruturas antes formuladas para alçar novas leituras através do contato com o novo texto. O poder exercido pelo leitor sobre o texto garante a autonomia para conduzir como desejar sua estrita relação com a leitura, seja ela, verbal ou não verbal. O leitor, nesse sentido, tem o comando sobre o texto e faz dele o que desejar. Nessa perspectiva, podemos pensar que os desígnios do leitor sobre o texto manifestam-se conforme o grau de interesse dado à leitura, seja ela verbal e/ou não verbal.

Ao tomar o controle do texto verbal do autor e criar na mente a imagem da história literária, o estudante torna-se o protagonista de um novo texto e a partir de sua relação com a leitura do texto verbal, ele produz o não verbal. Aquilo que era apenas pura subjetividade, materializa-se por meio da representação da imagem visível que se formou na mente do sujeito. A representação, nesse sentido, configura-se o ápice da fronteira entre o real, ficcional e o simbólico, o que dá o poder para o autor não verbal.

[...] todo processo de representação é ideologicamente informado, visto que é sempre parcial e seletiva toda representação do objeto de um signo. O signo não é simplesmente expressivo, mas transmite uma impressão, certo modo de ver o objeto [...] (FERRARA, 2007, p. 28).

Desse modo, podemos constatar por meio do processo de representação da imagem que os estudantes se permitiram socializar vivências cotidianas através da leitura dos textos. Relatos da vida pessoal, familiar surgiram em meio às discussões, e assim, fazíamos relações de nossa vida com aquelas vivenciadas pelas personagens dos contos. A riqueza das

interpretações dos textos realizadas pelos estudantes gerou profundo reconhecimento sobre a importância do trabalho com a leitura na sala de aula.

Percebemos que a familiarização dos estudantes com a leitura na sala de aula movimentou o desejo e o despertar para as histórias literárias e a produção de textos não verbais a partir do verbal, propondo novas possibilidades de leituras textuais. Ao teorizar sobre as ações comunicativas para a leitura, Cruz (2012) enfatiza que não se trata de uma receita pronta para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, mas, através dessas ações podemos desenvolver, significativamente, o trabalho com o texto na escola.

A variedade sónica que compõe o não verbal mescla todos os códigos, de modo que o próprio verbal pode compor o não verbal, mas não tem sobre ele qualquer força hegemônica e centralizante; ao contrário, a palavra nele se distribui, porém não o determina (FERRARA, 2007, p. 15).

A relação dos estudantes entre os textos verbais e não verbais nos revela a potência do leitor e autor dos textos não verbais. O não verbal, nesse ponto, torna-se mais significativo na vida desses sujeitos, pois, a partir da leitura do verbal eles constroem o não verbal repleto de heterogeneidade devido as marcas das vivências socioculturais. O não verbal, desse modo, ressoa no verbal e se sobrepõe a ele, tornando-se assim, o foco do desejo da produção textual dos estudantes, em que deu ao texto, um novo sentido a partir das experiências com a leitura literária na sala de aula. Então, criar o não verbal através do verbal, antes de tudo, foi uma atividade prazerosa para esses sujeitos.

### **Considerações finais**

Com as oficinas de leituras literárias, foi possível refletir sobre o processo de formação do leitor de imagens a partir do texto verbal. Esse trabalho promoveu a comunicação dos estudantes com os textos de forma mais intensa, comparado a trabalhos anteriores realizados na sala de aula. Nas oficinas de leitura, o entendimento do texto se revelou mais compacto e com maior abundância de sentido. Assim, fui percebendo que estudantes mais reservados passaram a interagir com mais frequência, a tecer argumentos e

questionar as atividades desenvolvidas, como também debater propostas de atividades nos planejamentos realizados com a turma. Já havia realizado planejamentos anteriores, mas depois das oficinas, eles passaram a argumentar com mais propriedade e entusiasmo os trabalhos de pesquisas que pretendemos desenvolver na escola.

Assim, durante as oficinas, consegui fazer com o que estudantes muito calados passassem a falar mais. Apesar de ouvir e acompanhar atentamente as leituras e discussões na primeira oficina, eles não teciam comentários sobre o texto. Nas demais oficinas, percebi maior envolvimento e desenvoltura desses sujeitos frente ao trabalho de leitura de texto e produção de imagens, chegando até proferir comentários sobre o texto. Creio que a forma como organizei e conduzi o espaço para a leitura na primeira oficina literária contribuiu para despertá-los maior participação com mais afinidade do trabalho de leitura e produção de textos na sala de aula. “[...] A leitura é uma tentativa de organização entre convergências e divergências; ler é operar com o heterogêneo e organizar, é saber distinguir, por comparação, o igual e o diferente. A ordem não está no homogêneo, mas no seu oposto” (FERRARA, 2007, p. 25). Em suma, trabalhar a comunicação dos sujeitos por meio das leituras de textos verbais e não verbais é, sem dúvida, uma atividade inovadora na sala de aula.

Em relação as estratégias utilizadas para visualização, criação e interpretação de imagens, constatamos que os estudantes utilizaram a leitura interpretativa e selecionaram cenas dos textos verbais para a construção dos textos não verbais e a partir da imaginação eles materializaram os signos captados pela imagem visível. Nos relatos de experiências colhidos por meio dos depoimentos, eles abordaram os passos dado para a produção dos textos não verbais. Assim, por meio da análise foi possível compreender que a recepção dada ao texto proporcionou uma leitura deleite e conduziu a produção dos textos não verbais de forma prazerosa. Compreendemos através das discussões e reflexões dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula que a leitura semiótica dos textos ocorreu a partir das ações comunicativas do leitor influenciadas pelas vivências socioculturais, o que nos possibilitou compreender os letramentos semióticos na sala de aula.

## Referências

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: ADUNEB, 2012.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, Aleilton. O sabor das nuvens. In: FONSECA, Aleilton. *O desterro dos mortos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 63-68.

\_\_\_\_\_. Jáú dos bois. In: FONSECA, Aleilton. *O desterro dos mortos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 99-111.

\_\_\_\_\_. O sorriso da estrela. In: FONSECA, Aleilton. *O desterro dos mortos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 23-28.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Neto. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



# PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS DE ESTUDOS SINDICAIS NO ESTADO DE SERGIPE

Sanadia Gama dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O Grupo de Estudos sindicais consiste em atividades de formação de base em sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais existentes no Estado de Sergipe, oriundas da Escola Nacional de Formação da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). O artigo objetiva descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Grupos de Estudos Sindicais em sindicatos do Estado de Sergipe e perceber como o letramento social acontece nesse processo, a partir do conceito, em Street (2014), de letramento ideológico, por meio das vivências pedagógico-populares. A metodologia é de natureza qualitativa, e foram utilizados elementos oriundos da etnografia, tais como observação participante e gravações de áudio para o registro das falas dos participantes. O recorte teórico aborda os letramentos sociais propostos por Street (2014), que define o conceito de letramento ideológico como parte integrante da cultura, e por Freire (1996), que valoriza as práticas imersas no contexto local como elemento político, interdisciplinar e identitário. O resultado deste trabalho reafirma a necessidade de a natureza dos letramentos se tornar importante como elementos socioculturais e intimamente associados a valores e identidades presentes em diferentes práticas e dimensões educativas.

**Palavras-Chave:** Letramento. Grupos de Estudos Sindicais. Experiências.

## LETTERING PRACTICES IN EXPERIENCES OF GROUPS OF UNION STUDIES IN THE STATE OF SERGIPE

**Abstract:** The Union Study Group consists of basic training activities in rural workers' unions in the State of Sergipe, from the National Training School of CONTAG (National Confederation of Agricultural Workers). The article aims to describe the pedagogical practices developed in the Union Study Groups in unions in the State of Sergipe and also understand how social literacy happens in this process, based on the concept in, Street (2014), of ideological literacy through pedagogical-popular experiences. The methodology is by qualitative nature and elements from ethnography were used such as participant observation and audio recordings which the last one was used to record the speeches of the participants. The theoretical approach addresses the social literacies proposed by Street (2014), which defines the concept of ideological literacy as an integral part of culture and by Freire (1996), who values practices

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: sanadiasantos@yahoo.com.br.

immersed in the local context as a political element, interdisciplinary and identity. The result of this work reaffirms the need for the nature of literacies to become important as socio-cultural elements and closely associated with values and identities present in different educational practices and dimensions.

**Keywords:** Literacy. Union Study Groups. Experiences.

## Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão acerca de experiências formativas de Grupos de Estudos Sindicais – doravante GES –, que é uma atividade organizada por sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais filiados ao Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, que visa ao processo de formação de grupos de estudos sindicais e que consiste em práticas multiplicativas oriundas do itinerário formativo da Escola Nacional de Formação da CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

A formação dos Grupos de Estudos Sindicais destina-se a trabalhadores e trabalhadoras rurais filiados/as aos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e é conduzida por educadoras e educadores populares formados/as pela Escola nacional de Formação – doravante ENFOC –, que atuam como multiplicadores/as no processo de formação em suas bases locais.

O trabalho é realizado em forma de temáticas específicas que se destinam à conscientização e a uma maior compreensão acerca da história de luta dos trabalhadores e do movimento sindical e possui, em seu desenvolvimento, práticas pedagógicas baseadas nos princípios da sociabilidade e na construção coletiva de saberes e troca de conhecimentos, tendo como alicerce a pedagogia freireana, sendo baseado, com efeito, na ação-reflexão-ação.

Os GES são espaços de estudos, debates, ações e, portanto, formação, que assumem como objetivos: qualificar o “fazer sindical” de dirigentes e funcionários de associações, cooperativas e sindicatos, além de estimular novas lideranças de base; fortalecer o MSTTR – Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – por meio do estímulo à participação militante, à regularização de sócios/as inadimplentes e à sindicalização de

novos/as sócios/as; aprofundar o conhecimento sobre o papel e a importância do MSTTR, bem como sobre sua história, suas lutas, suas conquistas e seus símbolos; estimular a cultura do estudo e diálogos reflexivos entre dirigentes, lideranças e funcionários de STTRs – Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais –, além da pesquisa sobre os temas político-sindicais em diálogo com as especificidades locais. Acrescente-se a isso estimular e contribuir com a organização de secretarias e coletivos de formação nos Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais e nas Federações que ainda não os tenham.

A multiplicação dos GES, para a CONTAG, é uma forma de estar com *os pés no chão do campo*, semeando fazeres e saberes nas comunidades rurais, sentindo, procurando compreender e expandindo suas frentes de lutas para vencer as contradições que não foi possível serem superadas em toda a sua história. Para a CONTAG, suas Federações e seus Sindicatos, há muito ainda por ser feito para se viabilizar a consolidação do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRSS –, da Política Nacional de Formação – PNF –, e, com isso, promover profundas transformações no campo brasileiro. A reforma agrária, as condições de produção e manutenção na terra, o fortalecimento da agricultura familiar, os direitos à saúde e à educação, a melhoria das condições de trabalho e de vida digna no campo continuam sendo bandeiras de luta que não perderam atualidade neste ano em que a CONTAG celebra seu cinquentenário.

Nesse contexto, o presente artigo trata-se de um recorte de um processo de sistematização escrita de experiências de grupos de estudos sindicais. A partir dele, vamos contar histórias passadas nos municípios que compreendem as regiões Cotinguiba, Centro-Sul, Sul e Sertão do Estado de Sergipe.

Vale ressaltar que a constituição desses grupos se deu desde 2008, durante vivência nos cursos nacionais e no Curso Regional Nordeste da ENFOC, interpelada pela provocação das atividades intermódulos, as quais ocorreram durante a realização dos referidos cursos. Enfatizamos a atividade formativa que ocorre no intervalo entre um módulo e outro do curso, momento esse em que os/as educandos/as assumem compromissos e vivenciam a atividade em sua comunidade local (tempo-comunidade). Isso partiu de um compromisso

pessoal de indivíduos envolvidos na vivência do Itinerário proposto pela Escola a partir dos cursos. Com a proposta política da ENFOC, os envolvidos e as envolvidas foram desafiados/as e incentivados/as a dar o primeiro passo nas suas bases de origem.

Diante disso, o artigo objetiva descrever as práticas de Grupos de Estudos Sindicais em dois grupos do Estado de Sergipe: São Cristóvão e Cumbe, e perceber como o letramento social acontece nesse processo, a partir do conceito, em Street (2014), de letramento ideológico como um conjunto de práticas sociais, na medida em que as formas pelas quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão vinculadas às questões de conhecimento e de identidade e aos modos de ser e estar no mundo, seja nas práticas sociais, seja em contextos específicos. Dessa maneira, os letramentos desses sujeitos estarão dependentes desses contextos, e as relações de poder desempenham um papel predominante nisso. Destacamos, ainda, que Street (2014) considera as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

### **Os grupos de estudos sindicais e o desenvolvimento da proposta pedagógica de formação de base**

Segundo Freire (1996), aprendemos bastante no dia a dia, vivendo, trabalhando, no lazer, enfim, fazendo coisas e interagindo com o outro. Aprendemos não somente por meio da educação formal, mas também pela informalidade das vivências e do sistema educativo altamente institucionalizado, que se estende do Ensino Fundamental à Universidade, e por meio da Educação não formal.

A Educação não formal tem também contribuído para a transmissão do conhecimento que, ao longo do tempo, as sociedades vêm acumulando. Assim, este texto pretende revelar o que está presente na poeira das estradas interior afora do Estado de Sergipe, através das manifestações de anseios e desejos de um povo que sabe fazer desse presente a produção de um viver. Nesse sentido, salientamos que as atividades dos Grupos de Estudos Sindicais desenvolvem vários tipos de aprendizagens, por meio de diversas linguagens e

recursos utilizados na Educação Popular. Sendo assim, compreendemos o letramento como um fenômeno social (LOPES, 2004; STREET, 2014), ou seja, as práticas locais situadas em torno das atividades desenvolvidas em espaços não escolares, são determinadas por elementos socioculturais que configuram essas práticas no contexto local de grupos sociais.

A descrição dos grupos de base no Estado de Sergipe constitui-se parte da estrutura do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, a partir da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe – FETASE –, organizada por cinco polos sindicais agregados por sindicatos que se aproximam geograficamente por territórios.

Para os intentos deste texto, o nosso foco compreende dois municípios dos cinco polos nos quais se situam as experiências dos GES. São, também, dois municípios – São Cristóvão (Vale do Cotinguiba) e Cumbe (Sertão) – que se tornaram objeto de nossa sistematização.

Com esse caminho percorrido, compreendemos que as quatro experiências apresentadas têm uma motivação em comum no seu jeito de dar o primeiro passo. Elas surgem da dinâmica e dos desdobramentos que aparecem nos cursos em que sujeitos se envolvem e seguem para a base de origem de cada um/a. Agregam sonhos e o desejo de transformação que está refletido em novas formas de pensar a luta sindical, de adquirir maturidade sobre o seu papel enquanto militante e de se relacionar com as pessoas de uma forma mais ampla, garantindo, assim, novas práticas no interior do Movimento Sindical do Estado.

No processo de conhecimento, ao participar do Itinerário formativo da ENFOC, foi surgindo entre esses sujeitos o compromisso de propiciar aos integrantes das suas comunidades de origem – as bases do Movimento – a oportunidade de também fazerem a experiência do diálogo, que favorece a expressão dos seus saberes, o acesso a informações e o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de crítica e da vontade de construção de projetos conjuntos para melhorar as próprias vidas e a da comunidade.

Nesse sentido, Rojo (2006) e Moita Lopes (2007) afirmam que o lugar epistêmico está voltado para problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos para práticas sociais, no sentido

de uma melhor qualidade de vida. Essa filiação implica um posicionamento político e uma concepção de conhecimento que revela preocupação com contribuições para o entorno que contribuam para qualificar a vida humana (MOITA LOPES, 2007).

### **O Ges nos sindicatos**

A experiência dos GES em São Cristóvão, município que fica situado na região do Vale do Cotinguiba, a 26 km da capital, Aracaju, é a primeira a ser situada aqui. São Cristóvão é a quarta cidade mais antiga do Brasil e foi a primeira capital de Sergipe. Fundada por Cristóvão de Barros, no dia 1º de janeiro de 1590, é marcada como patrimônio histórico da humanidade. Embora tenha recebido esse título, por seu rico acervo cultural e pelos monumentos e aspectos históricos, caracteriza-se por áreas de cultivo da cana, pela agricultura e pela pesca do camarão.

No município, existe um Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e, também, estão constituídos dois GES, um que envolve grupos que trabalham com a criação de camarão – aquicultores/as rurais – e outro que é eminentemente de trabalhadores e trabalhadoras rurais, sócios/as do sindicato.

Por sua vez, o município de Cumbe está situado na região do Médio Sertão Sergipano e possui cerca de 3.144 habitantes. O município vive predominantemente da agricultura familiar, da pecuária e do serviço público local. O grupo de estudos foi criado neste município em julho de 2011, com a participação da presidente do STTR, durante o Curso Regional Nordeste da ENFOC. A partir da atividade intermódulo, Marlene sentiu-se no compromisso de iniciar um novo grupo no seu município, em conformidade com a estratégia que a ENFOC propunha. No início, o GES de Cumbe continha 11 integrantes. O primeiro grupo, criado em 2011, é composto por nove pessoas, e o segundo, formado em 2012, por seis membros, coordenados por duas educadoras da quarta turma do Curso Estadual ENFOC/SE.

## **O letramento como prática social no desenvolvimento das atividades educativas no ges**

Nesta seção apresentaremos o desenvolvimento das atividades dos grupos de estudos sindicais ocorridas nos municípios. Para isso adotaremos como base epistêmica de análise a teoria dos Novos Estudos do Letramento. Nesse sentido, o letramento é visto como um conceito vinculado às práticas sociais. Tais práticas se associam a um modelo circular e horizontal de saberes e que estão moldadas no chão das experiências, utilizando-se como base de formação temas que são aprofundados na vida sindical e suas lutas e histórias.

Desse modo, o Letramento como prática social trata-se de uma abordagem sociocultural que está em todo o projeto teórico-metodológico dos Estudos do Letramento, pois reconhece e busca a diversidade nas práticas de letramento, tomando como relevante o modo como as pessoas agem e interagem como interlocutoras e sobre objetos (textos, discursos, suportes materiais), orientando-se por modos culturais, “como agem, constroem, assumem, transformam ou preservam suas identidades sociais” (SILVA; ASSIS; BARTLETT, 2013, p. 12). É com base nas práticas sociais, por meio dos depoimentos apresentados que, segundo Guber (2005) o trabalho de campo não fornece dados, mas informações que elaboramos como dados. As informações se transformam em dados no processo reflexivo, posteriormente à sua coleta

Nesse campo de estudos, o letramento está associado às questões de identidade em construção. Articulamos, portanto, possibilidades de compreensão do conceito de identidade trazidas pelas teorias pós-modernas, discutindo que identidade é algo em construção, dinâmico e heterogêneo (HALL, 2000).

### **O desenvolvimento das atividades**

A metodologia de trabalho se desenvolve em círculo. Existe um baú que foi feito pela animadora do GES desde a primeira reunião. Antes de iniciar a reunião, todos os materiais didáticos são colocados nesse baú, como bandeiras de tecidos. No início, o assunto a ser abordado não é trazido de imediato. Há sempre uma dinâmica de sensibilização para o grupo entrar no

clima. Essa dinâmica pode ser de integração, contendo músicas, mensagens ou até reflexões feitas pela facilitadora.

Os temas abordados são: história do STTR, Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, preservação do meio ambiente, organização das mulheres, estatuto do sindicato, política partidária, entre outros. Os depoimentos das pessoas mais velhas dão-se pela presença ativa delas durante as reuniões, principalmente quando a temática central da discussão é a história do STTR. Neste momento, é convidado/a algum fundador ou alguma pessoa que participou do processo de sua fundação, e este/a vem relatar, mediante depoimento, as experiências vividas ao longo desse período.

A ciranda pedagógica é o recurso pedagógico mais frequente nos grupos. Esse tipo de ciranda se dá no formato da horizontalidade, desde a organização das cadeiras em círculo, conforme metodologia da Educação Popular, como também por intermédio das canções que são trazidas nas reuniões, na forma democrática de as pessoas terem a liberdade de expressão para intervirem no debate, tornando os envolvidos uma parte integrante dessa construção. Essa forma acaba horizontalizando o jeito de conduzir os processos e favorece a participação dos/as envolvidos/as nas ações que se relacionam com os temas e suscitam no povo novas formas de enxergar o mundo e a vida, fortalecendo, com isso, seu agir cotidiano, (re)significando sua atuação e os transportando a novas práticas.

Essa relação de saberes e linguagens, as identidades são, portanto, constructos sociais e não propriedades dos indivíduos de modo essencialista e fixo. A construção dos sujeitos se estabelece na posição perante o outro em um jogo de forças e nas relações de poder. De acordo com Moita Lopes (2003), estamos imersos em um universo multicultural que atravessa os limites nacionais, em que as mudanças culturais, sociais e culturais se refletem no cotidiano de comunidades locais específicas. Sendo assim, os grupos de estudos sindicais vêm desenvolvendo metodologias a partir de músicas, uso de tarjetas, linguagens corporais que se relacionam com as temáticas trabalhadas nos encontros de estudos e agindo de forma pedagógica na ação concreta dos/as envolvidos/as no processo. O trecho do relato a seguir é exemplificativo dessa conjuntura:



Através dessas discussões nos GES, melhorei a forma de ver e de pensar o Movimento sindical e sua luta com mais empoderamento e conhecimento para a minha militância (Socorro – Educadora da ENFOC, Presidenta do STTR de São Cristóvão).

Era o ano de 2010, período em que Socorro realizava o Curso Regional Nordeste da ENFOC. Com isso, as reuniões do grupo se tornaram regulares, conforme depoimento de um dos integrantes: “Essas reuniões ajudam a ter informações do que se passa no cenário em nível de estado. Isso ajuda a manter o nosso grupo fortalecido” (Marcos, aquicultor). As reuniões são feitas no próprio viveiro, popularmente conhecido como tanque. Durante essas ocasiões, é feita a abertura do momento formativo, e o tema é escolhido pelas lideranças. Trata-se de um grupo formado por 15 participantes, e também se reúnem alguns alunos da Universidade Federal de Sergipe, que fazem parte de alguns temas tratados no grupo de pesquisa. Há uma parceria com o GEAS – Grupo de Pesquisas da Universidade Federal de Sergipe –, que contribui com o grupo no acompanhamento do processo de criação dos camarões e de espécies nativas, de maneira que possa fortalecer sua produtividade.

Dessa maneira, a colaboração, como afirmam Kersch e Silva (2012), o espírito colaborativo, a parceria com a Universidade, as práticas formativas em torno do viveiro, as reuniões que tocam em diversos temas relacionados ao trabalho com a criação de camarão constituem essa prática de letramento.

Além disso, são discutidos temas diversos, como gênero, por intermédio do caderno da Marcha das Margaridas, folheando-se os textos de forma coletiva, com perguntas norteadoras e respostas que são realizadas e debatidas de modo participativo. A experiência é feita numa relação dialógica entre teoria e prática, quando se discutem temas, a exemplo de meio ambiente, história do movimento sindical, habitação rural e crédito fundiário, entre outros. Um dos temas mais debatidos é o da preservação ambiental – as pessoas ouvem, olham ao redor da sua realidade, e, com isso, o grupo tem realizado ações que causam menor impacto para a natureza. Nesse contexto, pessoas que viviam na maré pescando ou só na agricultura, hoje, além de serem agricultoras, também são aquicultoras.

Em outro momento do relato, destaca-se que:

Com a vinda do GES, renovamos as forças e outras pessoas também estão criando viveiros desta forma mais sustentável com este trabalho (Socorro, Educadora popular e coordenadora do grupo de estudos sindicais de São Cristóvão).

Logo, consideramos que esse fazer diferente contribui para a auto-organização, para o esclarecimento e para a politização dos/as aquicultores/as. Isso porque, normalmente, não temos o hábito de ser politizados. Consequentemente, renovam-se as forças e se cria a possibilidade de práticas mais sustentáveis de trabalho.

É possível dizer que esses momentos de reuniões dos GES na associação melhoraram a qualidade de vida dos/as envolvidos/as. Antes eles/as pescavam como antigamente, de forma artesanal, somente com a produção da pesca de peixes nativos de forma isolada. Hoje, eles/as produzem para sua própria subsistência e a de suas famílias. Atualmente, há em média 30 pessoas no cultivo da pesca do camarão e, após a participação na organização, ampliaram suas próprias áreas. Com o agir coletivo, o dinheiro arrecadado é dividido entre eles/as. Isso agrega valor, havendo, ainda, respeito uns com os outros, união e fortalecimento do grupo.

Segundo Street (1984, 2014), as práticas situadas estão atualizadas por outras semioses presentes na sociedade que organizam os modos de (inter)agir das pessoas nas suas atividades sociais. Dessa perspectiva, são múltiplas e heterogêneas as práticas letradas. Estudos, como o de Kersch e Silva (2012), descrevem letramentos fora da escola, os quais podem ser colaborativos na instituição, pois, para as autoras, “a colaboração é corrente e a instituição como indivíduo passa pela reconstituição” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 395).

Nesse âmbito, a mencionada reconstituição ocorre no dinamismo das diferentes práticas letradas, e esses letramentos fora da escola contribuem para a compreensão de modelos de letramento escolares situadamente, os quais vão além de habilidades neutras de aprendizagem propostas muitas vezes por agências e órgãos de educação. Além disso, Street (2006) traz, em seu artigo “Perspectivas interculturais sobre letramento”, a visão a partir do conceito de pessoalidade, dizendo que “a pessoalidade é mais bem vista como um campo

que é ideologicamente estruturado”, uma vez que a pessoa “está em um lugar em que há articulação de componentes ideológicos e subordinados”.

### **Considerações finais**

Este estudo permitiu intercompreensões sobre práticas de letramento em contextos de formação fora do contexto escolar. Nesse sentido, percebemos que a natureza dos letramentos nos grupos de estudos sindicais nos aponta um entendimento de que as práticas sociais são dinâmicas e se constituem como valores significativos no ato educativo, através de uma formação crítica e reflexiva, que desencadeia mudanças significativas na vida dos grupos sociais.

Assim, vemos que as práticas apresentadas neste artigo possuem uma dimensão sociocultural de saberes porque se entrelaçam com a ideia de que as práticas de letramento no GES promovem interação, e, com isso, há movimentos de constituição identitária local que legitimam os saberes e a vida vivida localmente.

O modo de agir entre as relações de trabalho (vida sindical, organização em torno da criação de camarão), permeadas por práticas de estudos, vivências em torno dos cadernos formativos do Movimento Sindical e das habilidades adquiridas no itinerário formativo dos Cursos da Escola de Formação Nacional da CONTAG-ENFOC, contribui na medida em que orienta um propósito comunicativo afetado pelos sentidos e pelas posições identitários. As formas do uso da leitura em torno dos debates com os textos e relacionando com suas lutas e histórias estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos modelos de comportamento e papéis que os indivíduos têm a desempenhar.

### **Referências**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social em el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KERSCH, D. F.; SILVA, M. O. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 389-408, jul./dez. 2012.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de Letramentos Sociais*. 212f. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação linguística à linguística aplicada indisciplinar. Palestra proferida na UFPB e UFG. No prelo, 2007.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 253-276.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; BARTLETT, L. Letramento e identidade: Questões em estudo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1º sem. 2013.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8. 2006.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola. 2014.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.

# A CRIAÇÃO LITERÁRIA E O COTIDIANO

José Wellington Días Soares<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto faz parte de uma pesquisa de doutoramento, em que analisamos aspectos do cotidiano e representações culturais em romances e crônicas de Machado de Assis e de Lima Barreto, correspondendo, portanto, ao espaço da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1881 e 1922. Neste momento, nosso objetivo é tão-somente desenvolver uma exposição/análise do argumento teórico que norteará a investigação. Com isso, manteremos um diálogo com a bibliografia de referência que trata sobre o cotidiano na concepção epistemológica (LUKÁCS, 1965, 1968; HELLER, 2008), e como objeto de análise para a compreensão da história (PRIORE, 1997; MATOS, 2002; CERTEAU, 2008; LANA, 2008). Logo, discutiremos o modo como o romance transfigura a realidade em ficção. Nesse sentido, o texto literário (sem negar sua função poética ou ficcional, que equivale a representar um mundo do ponto de vista estético) possibilita, devido à sua capacidade de plasmar uma complexidade de temas relacionados à realidade cotidiana das pessoas, vários recortes para o estudioso desenvolver relações com a vida social e com elementos históricos e culturais. Por isso, pode servir como uma fonte documental para o historiador desenvolver uma interpretação segura de acontecimentos passados, desde que ele faça as devidas relações com outras fontes e/ou a historiografia do assunto em interesse.

**Palavras-Chave:** Cotidiano. Literatura. História. Teoria.

## THE LITERARY CREATION AND THE EVERYDAY

**Abstract:** This text is part of a P.H.D research in which we analyzed some aspects of the everyday and cultural representations in novels and chronicles by Machado de Assis and Lima Barreto, related to the city of Rio de Janeiro, between 1881 and 1922. Here, our main objective is the development of an exposition/analysis of the theoretical reasoning that will lead the investigation. Thus, we intend to establish a dialogue with the referential bibliography about the everyday in the epistemological conception (LUKÁCS, 1965, 1968; HELLER, 2008), and as object of study to the comprehension of history (PRIORE, 1997; MATOS, 2002; CERTEAU, 2008; LANA, 2008). In this way, we discuss how a novel is able to transfigure reality into fiction once poetical and fictional functions of a literary text are equivalent to represent a world from an aesthetics point of view. In this sense, the literary text provides several possibilities to a researcher to develop connections to the social life as also to historical and cultural elements. It happens because the literary text has the ability of shaping many themes that are related to people's daily routine. Thereby, literary texts appear as documental sources helping historians on the development of reliable

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do curso de Letras da FECLESC (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central) da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Quixadá-Ceará. E-mail: wellington.soares@uece.br.

interpretations of past events. Although, the historian must be aware of making the right relations to other sources as well as to the historiography about the subject of interest.

**Key words:** Everyday. Literature. History.

A literatura é impressionante, assim como a arte em geral, justamente porque pode nos apresentar, além de outros elementos, uma complexa imagem do cotidiano. Nela, existe a abordagem dos mais variados assuntos de maneira simples e descontraída, em alguns momentos, ou de forma complexa e concentrada, em outros. Dependendo da visão de mundo e da posição ideológica do escritor, essa abordagem pode nos levar, enquanto leitores, a refletir aquilo que é posto pelas classes dominantes ou fazer-nos ouvir as vozes que são caladas ao longo do tempo por pertencerem às classes menos favorecidas. Por isso, em meio ao fascínio da arte, é preciso lançar um olhar crítico sobre essa produção, porquanto ela tem uma imensa influência sobre as pessoas e pode, de alguma maneira, levá-las tanto à subversão de valores e normas como conceber determinados conceitos e dogmas que serão usados como meio de conformismo e aceitação da realidade.

Desse modo, a literatura pode além da sua finalidade estética, funcionar como um veículo de identificação de pessoas de um mesmo grupo, sendo utilizada para denunciar injustiças e conflitos, mas também pode fazer com que sejam naturalizados os discursos do mais forte sobre o mais fraco, da acomodação, e um discurso que não leve o leitor a refletir sobre o papel dele, enquanto agente social e responsável por atitudes coletivas. De um jeito ou outro, identificamos na arte literária, decerto, o estético como político conforme assinala Jacques Rancière (2005).

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, valorativas, culturais, enfim, entre motivações diversas que repercutem no fazer estético, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido.

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temático, ideológico, linguístico, estético etc.). Portanto, é um

processo dialético que se passa da quantidade (natureza/cotidiano) à qualidade (humano), e um procedimento que depende da organização, isto é, depende de fatores objetivos/subjetivos, de decisões e escolhas.

Concordamos com Georg Lukács quando diz que “o movimento no qual o artista (e o romancista também é artista) reflete a realidade objetiva culmina, fixa-se, recebe forma no particular” (1968, p. 159). O fato de investigarmos a relação entre a ficção e o cotidiano não se limita à identificação desses fenômenos, mas, sobretudo, onde e como se inicia a imbricação entre ambos, ainda que sejam objetivações humanas diferentes.

Na sua obra mais importante, Georg Lukács afirma que “elcomportamiento cotidiano delhombre es comienzo y final al mismotiempo de toda actividade humana” (1965, p. 11), o que poderemos incluir, seguramente, a arte literária. E prossegue adiante: “Sólo a partir de esa dinámica de la génesis, eldespliegue, la autonomia y la raiz enla vida de lahumanidad, puedenconseguirselas peculiares categorias y estructuras de lasreacciones científicas e artísticas delhombre a larealidad” (1965, p. 11).

A literatura, assim como o romance especificamente, possui também suas peculiaridades e estruturas, que estão vinculadas à realidade, ao cotidiano. Identificar e analisar a gênese desse processo é, ao mesmo tempo, compreender a criação literária como objeto concreto e histórico que parte do homem e, portanto, é imaginação e experiência a um só tempo. Onde e como termina esta e começa aquela, ou melhor, de que forma ambas se entrelaçam para formar imagens suscetíveis de entendimento para o receptor, é tarefa da nossa investigação.

Costuma-se entender a vida cotidiana como a experiência da existência ordinária, em que as pessoas praticam hábitos repetitivos. As atividades do dia-a-dia são executadas quase automaticamente, como se o sujeito fosse presa de seus próprios atos. Perdendo sua individuação, ele diminuiria sua autonomia e a capacidade de projetar antecipada e conscientemente suas ações do dia-a-dia. Entretanto, o fazer repetitivo das pessoas em sociedade não encontra seu princípio no cotidiano, sendo este já afetado por relações de força que o comprime e reduz suas possibilidades de experiências novas.

Para compreendermos as relações cotidianas, nesse caso, é preciso considerar o tipo de sociedade em que o indivíduo interage social e politicamente com os outros e com o mundo de forma geral. Assim, é importante saber o que essa sociedade lhe oferece (economia, religião, cultura, símbolos, imaginário, instituições etc.) e como ele reage objetivamente a esses elementos. Além do que, o espaço em que o sujeito ocupa nessas relações, bem como o recorte temporal, faz parte do círculo cotidiano que se pretende estudar.

Os acontecimentos que a princípio não têm sentido e nem explicação, afetam de forma significativa os rumos da vida cotidiana em sociedade (LANA, 2008). Surge daí a experiência de vida das pessoas, pois elas, mesmo sem perceber, vão avançando para o novo e conservando o antigo, numa espécie de movimento dialético. Por meio de alguns acontecimentos, registrados e documentados em linguagem verbal ou não-verbal, podemos historicizar o cotidiano. Por ser complexo, volátil, fluido, não garante sua fixação, a não ser pela memória do povo, pelo imaginário, pela arte e por outros registros. O cotidiano, portanto, está em constante mudança, pois, sempre que aparece um acontecimento novo capaz de gerar um problema diferente, o modo como agimos frente a ele muda de feição.

Portanto, imbricadas com a cotidianidade atuam forças sociais objetivas (LANA, 2008, p. 231) que anunciam transformações do ponto de vista qualitativo, no modo de vida, nas relações entre os homens. Para o filósofo húngaro, essas forças sociais objetivas podem ser descobertas e explicadas cientificamente, observando-se suas sucessivas mudanças históricas, como um processo dialético, em que percebemos recuos e avanços.

Na perspectiva do materialismo dialético, Agnes Heller assinala que a vida de todo homem está sempre ligada à cotidianidade, não importando qual seja a sua atividade na sociedade, embora haja alguns momentos em que ele se eleva aos aspectos cotidianos (HELLER, 2008, p. 31). Nesse caso, a historiadora ressalta a relação entre a vida cotidiana e o homem, explicitada primeiramente por Georg Lukács. De acordo com a maneira que o homem se relaciona com o seu cotidiano, ele pode ser “homem inteiro” ou “homem inteiramente”



(HELLER, 2008, p. 31)<sup>2</sup>. Aquele está associado às diversas atividades que exerce comumente no cotidiano. Logo, na vida cotidiana o “homem inteiro” coloca-se espontânea e genericamente diante dos afazeres do dia-a-dia. Assim, o “homem inteiro” é o homem da cotidianidade, que é, ao mesmo tempo, atuante e fruidor, ativo e receptivo. Participando, dessa forma, das relações cotidianas em que põe todas as suas habilidades físicas e intelectuais, concretas e subjetivas, individuais e sociais, o “homem inteiro” fica impossibilitado de dedicar-se a um elemento só, de forma aguçada e intensa.

Ao passo que o “homem inteiramente”, afastando-se da vida cotidiana heterogênea em que atuam vários elementos (trabalho, lazer, a vida social e a vida privada etc.), concentra-se intensamente em uma única atividade. Nesse momento, a percepção e a destreza aumentam sua capacidade de compreensão e análise sobre o objeto ao qual dedica tempo exclusivo. As atividades correspondentes ao “homem inteiramente” são, por exemplo, a arte e a ciência. Estas, entretanto, referem-se ao cotidiano, pois é neste que podemos perceber as ações dos homens e suas relações com o mundo.

No caso da arte, podemos pensá-la como um processo de interação entre o artista e os apreciadores. Ela não pode separar-se de suas funções na sociedade, bem como do contexto social da produção e da recepção. Nesse sentido, o “homem inteiramente” leva sua experiência de vida para o fazer estético.

A dialética da contrariedade entre a vida cotidiana e a arte é sempre uma dialética histórico-social. Ambas atividades inserem-se em situações concretas, históricas e socialmente objetivas, a partir das quais podemos observar o comportamento e o pensamento dos sujeitos envolvidos. Durante o processo da imaginação criadora, o artista afasta-se da cotidianidade numa tentativa de compreendê-la melhor para, em seguida, produzir imagens, símbolos e metáforas que, embora possam referir-se ao mundo concreto, permanecem em outra dimensão, na esfera estética. Nesse momento, o artista identifica-se com o “homem inteiramente”, referido por Georg Lukács e Agnes

---

<sup>2</sup> Ver também o capítulo “El medio homogêneo, el hombre entero y el hombre enteramente”. In: LUKÁCS. *Estética 1. La peculiaridad de lo estético*. Volume 2. 1965, p. 318 – 350.

Heller, diferente do “homem inteiro”, que atua dispersa e despreocupadamente nas atividades cotidianas.

A fim de clarear melhor essas categorias lukacsianas, tomamos como exemplo a figura de Isaías Caminha, narrador-personagem do escritor Lima Barreto. Ele torna-se exemplo de “homem inteiramente” no momento em que narra sua vida na sociedade carioca, pois se volta para o cotidiano de suas ações em coletividade numa condição de reflexão do mundo e de si mesmo, que evidencia seu modo de olhar as coisas, sua posição ética do mundo. Ao narrar, ele percebe o real com mais criticidade. Elabora, por meio da palavra, uma percepção própria do cotidiano. Com esse recurso, o autor Lima Barreto objetiva, no plano estético, a contradição dialética entre o “homem inteiro” e o “homem inteiramente”, que está no cerne do ser social. Não obstante parta da imediata cotidianidade, o narrador-personagem avança para o perfil de “homem inteiramente” no ato da escrita, porque considera elementos histórico-sociais para narrar sua vida em sociedade.

Num discurso mesclado de objetividade e ressentimento (subjetividade), Bentinho, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ao relatar os episódios de sua vida, o faz com a consciência de escritor. Nesse sentido, constrói uma casa no bairro Engenho Novo, idêntica àquela em que morara quando criança, na antiga Rua de Matacavalos, a fim de facilitar a memória da trajetória humana na vida cotidiana. Aqui, também encontramos a figura do “homem inteiramente” que ganha a alcunha de “Dom Casmurro”, justamente porque se afasta da cotidianidade com o propósito de objetivá-la de outro modo, a partir da elaboração prospectiva da imaginação que se alimenta em grande parte dos resíduos acumulados pela memória.

Bastam esses dois exemplos para percebermos que a linguagem literária tanto instiga o novo como também conserva o velho. Nesse complexo, ela joga um papel decisivo para a criação de imagens do mundo objetivo. Ela é mediadora da relação entre o saber estético e o saber cotidiano.

Por isso, historicizar o cotidiano representado na literatura equivale a compreender a experiência humana vivida com ideias, necessidades, sentimentos, razão. Dessa maneira, é possível recuperar a contradição das ações humanas, procurando entender por que determinado processo tomou um rumo e não outro. A partir do estudo do cotidiano na literatura, podemos

compreender “as mediações sociais continuamente improvisadas no processo global de tensões e conflitos que compõem a organização das relações de produção, o sistema de dominação e de estruturação do poder” (VIEIRA, 2007, p. 11).

Ao escrever uma obra literária, o autor deixa em registro especial seu testemunho da história. Com ela, podemos entender a trajetória dos homens vivendo as várias dimensões do cultural e do social, segundo os hábitos cotidianos dos personagens. Estudar o cotidiano nessa perspectiva significa “aprender e incorporar a experiência vivida (inclusive a do autor), é perceber homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais específicas, com necessidades e interesses e com antagonismos” (VIEIRA, 2007, p. 18). Isso porque a criação literária, notadamente o romance, oferece um sentido inteligível para o leitor em virtude de configurar esteticamente as relações objetivas e subjetivas das pessoas em sociedade. Assim, estudar o cotidiano na literatura nos possibilita compreender como se dão as transformações nos comportamentos, hábitos de vida, modos de pensar e agir, mudanças nas concepções estéticas, enfim, nas práticas culturais, gerando no homem da época certa perplexidade frente àquilo que lhe está posto.

Nesse sentido, Maria Vieira designa muito bem o papel da literatura como testemunho importante da história:

A literatura, dessa forma, expressa relações sociais propostas e, ao mesmo tempo, modela formas de agir e pensar. É um objeto privilegiado para alcançar mudanças não apenas registradas pela literatura, mas principalmente, mudanças que se transformam em literatura pois, mais do que dar um testemunho, ela revelará momentos de tensão. Ela pode expressar possíveis não realizados. Oferece uma avaliação do real na medida em que tem uma visão problemática da realidade. Nessa avaliação acaba selecionando a existência de elementos que obstaculizam a realização das propostas e elementos que ajudam (VIEIRA, 2007, p. 21).

Logo, o complexo de elementos expressos pela literatura, decerto, evidencia práticas culturais em uma dinâmica com capacidade de oferecer ao

historiador uma fonte riquíssima de uma época e de um espaço humanizados. O gênero romanesco, sendo uma forma literária específica, sugere a figuração de complexas paisagens sociais<sup>3</sup> em que o homem exerce suas atividades diárias, apaixonando-se, desiludindo-se, transformando-se, resignando-se, fechando-se no interior de si mesmo, curvando-se sobre suas conjeturas, esperanças, angústias, desilusões.

A análise da representação do cotidiano na literatura pretende compreender de que forma os autores narram práticas comuns, experiências particulares, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço aonde essas narrações vão descortinando possibilidades de ação e pensamento. Com isso, podemos interpretar as práticas da cidade, na relação entre a rua e o espaço privado da casa. Para Michel de Certeau, “*o espaço é um lugar praticado*” (2008, p. 202), ou seja, seu significado e valor se dão pelas experiências cotidianas e pelo modo como as pessoas se reapropriam do espaço dado. Conforme assinala Michel de Certeau, a literatura configura-se, sim, como uma prática sociocultural que evidencia outras experiências ou maneiras de fazer:

Enquanto indícios de singularidades – murmúrios poéticos ou trágicos do dia-a-dia – as maneiras de fazer se introduzem em massa no romance ou na ficção. Assim, em primeiro lugar o romance realista do século XIX. Essas maneiras encontram aí um novo espaço de representação, o da ficção, povoado por virtuosidades cotidianas para os leitores, as assinaturas das micro-histórias de todo o mundo (CERTEAU, 2008, p. 142).

O trecho supracitado expressa bem o motivo da nossa pretensão em estudar o cotidiano na literatura. Sendo a ficção um espaço de representações culturais<sup>4</sup>, debruçaremos sobre os romances de Machado de Assis e os de Lima Barreto, a fim de historicizar alguns elementos da cultura

---

<sup>3</sup> Sobre o tema da paisagem social, humana e estética ver: SOARES, José Wellington Dias. “A paisagem no espaço romanesco de Lima Barreto”. In: *Lima Barreto: Entre a ficção e a história*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

<sup>4</sup> A propósito, do conceito de “representações culturais”, ver por exemplo: PESAVENTO, Sandra Jathay. “Cultura e Representações, uma trajetória”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, jan./dez., 2006, p. 46.

carioca<sup>5</sup> nos fins do século XIX. As narrativas romanescas exercem também o papel cotidiano que sugere os lugares e os sujeitos que dão sentido a esses lugares, semelhante aos relatos segundo Michel de Certeau. Elas, portanto, são fundadoras de espaço. Enfim, a ficção – o romance e o conto para falarmos de gêneros literários modernos – configura com seu poder imagético uma sociedade que representa gente viva e dela faz as suas representações.

Há, entretanto, uma diferença fundamental, que precisa ser esclarecida a esse respeito, entre o fazer literário e as práticas cotidianas, ainda que dialeticamente estas sejam representadas pela ficção e o fazer literário exista enquanto uma realidade também cultural. Assim, enquanto a cotidianidade, conforme explica Michel de Certeau, é estabelecida pelo ocasional e num tempo acidental, cujos atos de pensamento são dispersos (2008, p. 311); na ficção as práticas cotidianas são redimensionadas, uma vez que o tempo é reorganizado pela narrativa. Aqui não há imprevisto ou acidente não pensado.

O estudo da cotidianidade, nos romances dos escritores Machado de Assis e Lima Barreto, incentiva-nos também a lançar um olhar mais demorado sobre a significação do político no âmbito do cotidiano, “no qual se desenvolvem múltiplas relações de poder” (MATOS, 2002, p. 9). Nesse caso, o político enquanto esfera pública é uma presença constante nos hábitos das casas cariocas nos fins do século XIX, cuja significação revela uma participação um pouco mais descentralizada. A partir de então, com a formação mais nítida de uma classe burguesa e liberal, as discussões políticas surgem não apenas nos bailes aristocráticos, mas também durante jantares e comemorações pequeno-burgueses, ou ainda mesmo durante uma ou outra partida de voltarete, jogo de baralho com quarenta cartas muito conhecido na época.

Então, ao invés do “caráter histórico da moderna separação entre as esferas pública e privada, cujo objetivo seria a ocultação das tensões e de uma dinâmica de poder que age em ambos” (MATOS, 2002, p. 10); nossa investigação sobre a representação do cotidiano e seu aspecto histórico-cultural pretende

---

<sup>5</sup> Entendo por “cultura carioca” um conjunto de valores, tradições, práticas e representações partilhadas e sempre em construção, que expressa uma identidade coletiva do povo carioca nos fins do século XIX e início do XX. As práticas políticas, os hábitos, os discursos, as religiões e os espaços são alguns elementos que ajudam a objetivar a cultura carioca.

revelar a imbricação dessas esferas, em que os conflitos ordinários nos dizem muito das condições materiais e das práticas culturais da sociedade carioca. O nosso foco ou recorte do objeto de estudo gira em torno do cotidiano urbano do Rio de Janeiro, antiga capital do Brasil, e em experiências porta adentro.

Não obstante alguns historiadores tenham identificado certa atmosfera de alienação, propiciada pela rotina, pela exploração do trabalho e por um espaço sufocante e estático, concordamos com a seguinte afirmação de Maria Matos:

Ao contrário do que alguns apontam, a história do cotidiano não é um terreno relegado apenas aos hábitos e rotinas obscuras. As abordagens que incorporam a análise do cotidiano têm revelado todo um universo de tensões e movimento com uma potencialidade de confrontos, deixando entrever um mundo onde se multiplicam formas peculiares de resistência/luta, integração/diferenciação, permanência/transformação, onde a mudança não está excluída, mas sim vivenciada de diferentes formas. Assim, não se pode dizer que a história do cotidiano privilegie o estático, já que tem mostrado toda a potencialidade do cotidiano como espaço de resistência ao processo de dominação (MATOS, 2002, p. 26).

Assim, as tensões, o movimento, os confrontos, as formas de resistência/luta, a integração/diferenciação, a permanência/transformação são elementos presentes constantemente no cotidiano. Diante da exploração do homem pelo homem, de situações adversas e da luta pela sobrevivência, o cotidiano aparece como um espaço de resistência, de liberdades, em que as pessoas utilizam-se da criatividade e, muitas vezes, da solidariedade como uma espécie de equalização de forças.

No espaço estético da narrativa romanesca, que se encontra na dimensão ficcional, na imaginação criadora, temos a representação imagética do espaço cotidiano. Neste como naquele, existem uma ação política, uma força social e uma prática cultural, envolvidas em uma só esfera dinâmica, a realidade. Para compreender o papel do historiador frente a esse objeto como um campo de múltiplas possibilidades de interpretações, é necessário mais uma vez recorrer às palavras de Maria Matos, ainda que a citação seja extensa:

O historiador do cotidiano tem como preocupação restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas, procurar no fundo da história figuras ocultas, recobrar o pulsar no cotidiano, recuperar sua ambiguidade e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência, fugindo dos dualismos e polaridades e questionando as dicotomias. Ao recuperar o processo histórico, pretende perceber suas mudanças e permanências, descontinuidade e fragmentação, as amplas articulações, as infinitas possibilidades dessa trama multidimensional, que se compõem e recompõem continuamente (MATOS, 2002, p. 26-27).

Nesse sentido, o trabalho do historiador do cotidiano se identifica, em alguns aspectos, com a produção criativa do romancista, pois ambos pretendem atribuir sentido à vida cotidiana, a partir da narrativa. Não é nossa intenção aprofundar a discussão sobre as especificidades da narrativa historiográfica do cotidiano e da narrativa ficcional, ainda que esse assunto possa aparecer no desenvolvimento argumentativo dos próximos capítulos. Entretanto, ressaltamos por enquanto que ambas narrativas se encontram num ponto específico, qual seja, em reorganizar o mundo cotidiano para descortinar a vida em sua complexidade. É evidente que o olhar, seja do historiador seja do romancista, nunca será suficiente para oferecer a seus respectivos leitores a totalidade do mundo humano, mas existem narrativas cujos recortes do particular sugerem experiências humanas universais.

Por conseguinte, as expressões referidas no trecho supracitado, tais como “tramas de vidas”, “o pulsar do cotidiano”, “ambiguidade”, “pluralidade”, “possíveis vivências e interpretações”, “teia de relações” e “dimensões de experiências” correspondem tanto ao objeto de estudo do historiador do cotidiano, como também às perspectivas miméticas para a criação estética. Nesses termos, o cruzamento das atividades associadas a esses dois ramos do conhecimento (o histórico e o literário) são ressaltados aqui como nossa preocupação constante.

Ainda no que tange à compreensão da politização do privado (a casa) e da privatização do público (a rua), é possível dizer que a literatura, sobretudo o romance, preenche a lacuna deixada pela falta de fontes relativas ao

cotidiano. Nesse sentido, é indiscutível a contribuição que ela oferece à produção historiográfica contemporânea sobre o cotidiano anterior, pois amplia o campo de investigação das visões do passado nessa perspectiva.

Considerando o cotidiano não como um fenômeno natural e imutável, mas como uma atividade social e dinâmica, o historiador deve estudá-lo mais do ponto de vista qualitativo e analítico do que descritivo. Além disso, precisa relacioná-lo com acontecimentos mais conjunturais e amplos, de modo a contextualizá-lo com as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas.

Ao analisar as obras romanescas dos escritores cariocas em causa, poderemos observar, na perspectiva do cotidiano entendido aqui, os personagens que representam pessoas comuns e suas estratégias, sua capacidade de explorar e suportar as inconsistências da sociedade e de encontrar brechas através das quais possam se introduzir no cenário social relevante, ou frestas em que consigam sobreviver com dignidade. Além do que, poderemos verificar como o cotidiano das personagens/pessoas está vinculado à expansão urbana do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do XX, compreendendo o ritmo de crescimento da cidade e o ritmo de vida nela. Desse modo, investigaremos elementos que mostrem, na criação literária, a latência de um espaço entre a casa e a rua onde ocorrem trocas permanentes de experiências, estabelecendo relações dinâmicas e criando laços de solidariedade e estratégias de sobrevivência.

Sob o foco da figuração das atividades sociais dos personagens na ficção, estudaremos a maneira como se deu a organização do cotidiano de homens e mulheres, que se dedicavam a diversas ocupações; quais as articulações possíveis entre as relações sociais, de gênero e étnicas, assim como práticas culturais e modos de vida, visando perceber a forma de organização dessas atividades e a estruturação do seu tempo-espaço dentro da casa e nas ruas. Portanto, pretendemos refletir, a partir do cenário romanesco de Machado de Assis e de Lima Barreto, sobre a singularidade do cotidiano da casa e da rua, onde conviviam criados e patrões, compreendendo a organização do trabalho no Brasil do século XIX. Assim, poderemos penetrar na discussão sobre a organização do tempo e do espaço no universo porta adentro, onde, ao contrário das transformações urbanas mais explícitas, as alterações



qualitativas na vida das pessoas viabilizam-se de forma velada e sutil (MATOS, 2002, p. 115).

Conforme assinalam Georg Lukács e Agnes Heller, ainda que em campos diferentes do conhecimento, há uma dimensão particular no contexto da vida cotidiana que se entrelaça com situações compartilhadas. Nesse fluxo dinâmico e indissociável, a cotidianidade é entendida como a relação permanente entre a particularidade e a universalidade. Essa relação não é pensada como polos dicotômicos, uma vez que uma não elimina a outra. Ao contrário, elas convivem ao mesmo tempo no ser humano, que vivendo os meandros ontológicos, segundo os preceitos marxianos<sup>6</sup>, é também um ser social. Além do que, é preciso contextualizar o olhar dos romancistas em análise em relação ao cotidiano que os circundava, inclusive o olhar de cronista que possui preocupação mais especial com os hábitos particulares do dia-a-dia. Este, pois, tornava-se objeto constante de suas observações e análises nos jornais da época. Decerto, Machado de Assis e Lima Barreto lançaram, cada um a seu jeito, um olhar perspicaz e crítico sobre a organização da sociedade carioca da época em que escreveram, e sobre suas instituições (culturais, políticas, educacionais, econômicas etc.). Dessa forma, buscaram captar os fragmentos da realidade para os seus romances.

Outros autores, inclusive no âmbito internacional, também se utilizaram, com semelhante maestria, desse recurso, tais como Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe, Emilé Zola, Charles Dickens, Honoré de Balzac, Victor Hugo e Dostoiévski. Todos eles, conhecidos e lidos pelos nossos romancistas, trouxeram relatos interessantes do panorama urbano de suas respectivas cidades. Nunca, até então, o processo de criação literária havia conciliado tão evidentemente a realidade exterior em seus romances como a ficção oitocentista. Certamente esses literatos tenham sido instigados a pensar um cotidiano que se deixava afetar sensivelmente pela Modernidade. Assim, viram com perplexidade um complexo de transformações e, em seguida, de acomodações do cotidiano urbano, a partir do qual foram percebidas várias reformas e ações higienistas, de alargamento de avenidas para acelerar o fluxo

---

<sup>6</sup> Ver a esse propósito: LUKÁCS, Georg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1972.

de transportes, de aglomeração de pessoas em condições precárias; sem mencionar as mudanças de hábito e pensamento. Logo, a forma de viver se modificava muito rápido nas grandes cidades capitalistas.

Nesse sentido, o deslocamento rápido e os diferentes modos de vida fazem a orientação do espaço urbano e a noção de tempo social assumirem perspectivas diversas diante da percepção do observador/escritor. Enfim, os cotidianos da casa, da rua, da praça, da avenida, das periferias, do centro urbano, do trabalho, das lojas da Rua do Ouvidor sugerem uma dinâmica no modo de vida das pessoas, bem como implicações no entendimento a respeito das categorias tempo e espaço, tão importante para o ser humano. É certamente a combinação de tantas práticas cotidianas distintas que viabilizam as manifestações de culturas plurais.

O estudo do cotidiano da sociedade carioca, através da perspectiva literária, é uma maneira de historicizar a noção mesma da vida cotidiana. Com isso, é possível entendermos o processo de uma formação social específica. Por conseguinte, a vida privada e familiar, as atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo, percebidas na narrativa de ficção, dizem-nos muito sobre um quadro histórico particular.

Referindo-se às práticas cotidianas do século XVIII, época em que, segundo a autora, observamos mudanças significativas nas formas de vida cotidiana, Mary Del Priore assinala que “é no movimento de uma transformação profunda das relações sociais que a ‘vida cotidiana’ vai se redefinindo e tomando as formas e o conteúdo atuais” (PRIORE, 1997, p. 337). Dessa forma, subentende-se que existe uma relação dialética entre as relações sociais e as maneiras de viver no cotidiano, pois aquelas se dão a perceber e a sentir nos hábitos do dia-a-dia. Sem isso, não seria possível refletir sobre as relações sociais e alcançar transformá-las continuamente. No centro desse processo, há elementos que se destacam como agentes transformadores, tais como o trabalho, a ciência e a arte; estas duas últimas como reflexo da realidade e aquele como prática capaz de redefinir constantemente a relação entre o sujeito e o mundo. Por isso, não excluimos da nossa análise os campos do econômico, do político e do cultural na sua dimensão ativa e inovadora.

A nossa perspectiva de pesquisa, então, não se afasta dos preceitos metodológicos da Escola dos Annales, pelo menos na sua primeira fase, pois como afirma Mary Del Priore:

Para a Escola dos Annales: o cotidiano e o estudo da vida privada são, essencialmente, uma maneira de abordar a história econômica e social. [...] a história da vida cotidiana não é definida somente pelo estudo do habitual por oposição ao excepcional (ou ao factual), nem é, tampouco, concebida como a descrição do cenário de uma época (PRIORE, 1997, p. 385).

Desse modo, não buscamos dicotomias como forma de explicação do cotidiano, mas uma interpretação acerca do movimento de atitudes e gestos que significam uma produção ativa e criativa da existência. Nessa dinâmica, pensamos sobre aquilo que muda historicamente no cotidiano e sobre os múltiplos deslocamentos em que é possível vislumbrar certa ruptura das relações de dominação.

Tanto a obra de Machado de Assis quanto a de Lima Barreto são consideradas referências na literatura brasileira, pois cada uma, a seu modo, revela tensões ideológicas entre classes sociais a partir do cotidiano delas. Enquanto este faz ressoar a voz das minorias, aquele coloca em xeque a credibilidade dos poderosos, através dos interesses da emergente sociedade capitalista, em um dos seus núcleos mais representativos: a família burguesa. Em outras palavras, eles abordam situações do cotidiano, trazendo para as obras vozes caladas, ou vozes que se apropriam de um discurso criado para se apresentarem.

Machado de Assis explorou, em sua vasta produção literária, temas reveladores do drama humano, desvendando, ao lado de um Brasil que ingressava no progresso, os interesses e a malícia que se escondiam por detrás dos bastidores da classe alta. São representantes desta, portanto, que servirão ao escritor como modelos para a criação de seus personagens: os empresários, os aristocratas, os negociantes de escravos e as suas esposas e filhos entediados de ociosidade.

Frente a esse painel de “seres”, ou seja, de personagens/pessoas, criados a partir do cotidiano e da experiência do escritor, mas também da

imaginação, embora ele tivesse como modelo as leituras de outros textos, perpassam conflitos, que, em muitos casos, são aplacados através de um discurso camuflado, irônico e subentendido. São, entretanto, reveladores de aspectos sociais, ideológicos, políticos e culturais, muitas vezes, não percebidos por alguns leitores.

Lima Barreto, por sua vez, em sua obra, interpreta o cotidiano de maneira bastante distinta. Logo, ele contribuirá para dar outra feição à sua produção ficcional. Nesta, encontramos um discurso literário que anuncia temas contextualizados com a República brasileira, denunciando diretamente a burguesia ascendente, em favor daqueles que vivem às margens da sociedade, na condição de ex-escravos, os pequenos funcionários públicos, os trabalhadores, as mulheres oprimidas pelo marido centralizador, entre outros estratos subalternos.

## Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 14<sup>a</sup> ed. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LANA, Lígia Campos de Cerqueira & FRANÇA, Renné Oliveira. “Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano”. In: *Revista da Associação Nacional dos Programas em Comunicação/E-compós*. Brasília. V. 11, n.3, set/dez, 2008. Disponível in: [www.e-compós.org.br](http://www.e-compós.org.br)

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad de lo estético*. Volumes 1 e 2. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: EdicionesGrijalbo, 1965.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: Sobre a categoria da particularidade*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, Georg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1972.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jathay. “Cultura e Representações, uma trajetória”. In: *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, jan./dez., 2006.

PRIORE, Mary Del. “História do cotidiano e da vida privada”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

SOARES, José Wellington Dias. *Lima Barreto: Entre a ficção e a história*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo *et al.* *A pesquisa em história*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aceito em 20 de junho de 2020.



## ENTREVISTA COM NEIDE LUZIA DE REZENDE

### REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL<sup>1</sup>

Carlos Magno Gomes  
Maria de Fátima Berenice Cruz

Neide Luzia de Rezende é graduada (1985) em Letras pela Universidade de São Paulo, com mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada (1993) e doutorado em Educação (2003) pela mesma instituição. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrando disciplinas na graduação para os cursos de Licenciatura em Letras, na Pedagogia e na Pós-Graduação, área Educação, Linguagem e Psicologia. Participou até 2020 do Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS). Nossa entrevistada é tradutora de Annie Rouxel no Brasil e uma das organizadoras do evento bienal, Jornadas de Literatura e Educação. Considerando a importante produção bibliográfica de Neide Rezende, a revista *Pontos de Interrogação* selecionou algumas obras sob sua organização para o conhecimento dos leitores, a saber: “Bibliotecas, leitores e formação de professores” (2017); “Leitura subjetiva e ensino da literatura” (2013); “Leitura de literatura na escola” (2013); “Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas” (2012). Já a sua produção técnica envolve participação na redação da parte de literatura tanto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) quanto na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018).

#### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Prezada Professora Neide Rezende, iniciamos esta entrevista, agradecendo sua preciosa participação e ressaltando a admiração dos organizadores deste volume por sua longa carreira de professora/pesquisadora de formação de professores de Letras. Temos o privilégio de contarmos com suas reflexões acerca de prática de leitura do texto literário, visto que para o programa de pós-

---

<sup>1</sup> Esta entrevista foi concedida aos professores Carlos Magno Gomes (CM) e Maria de Fátima Berenice Cruz (MA) por meio de e-mail durante o mês de junho de 2020.

graduação em Crítica Cultural, a contribuição dos Estudos Culturais é fundamental para a ampliação de práticas de leitura do texto literário, pois valorizamos a ampliação do cânone escolar e o lugar de fala de escritores e escritoras engajados nas lutas contra o racismo, a desigualdade de gênero, entre outros temas da atualidade. Em vista disso, qual sua visão desses estudos que priorizam os temas dos direitos humanos nas aulas de leitura literária? Como esse engajamento político pode ser usado para a formação do leitor literário, despertando o prazer pela literatura?

### **Neide Rezende:**

Quando entrei como aluna para o ensino fundamental II (ginásio, naquela época, meados dos anos 60, ainda por meio de exame de admissão), nem se cogitava criticar a cultura que então se afirmava na escola. Tínhamos um excelente professor de Português, com quem aprendíamos exclusivamente gramática (talvez não só, mas é só do que me lembro). Lembro-me, na verdade, de um trabalho sobre Monteiro Lobato, resumo de obra, que eu realizei com muito prazer, porque os livros do escritor faziam parte também de minha biblioteca pessoal (não que eu os tivesse em casa, lia na biblioteca do bairro).

A escola pública de então era muito seletiva, a maioria de meus colegas possuía condição social melhor que a minha, eu era naquela turma a “pobre” – pobre, mas branca. Jamais pensaríamos, por exemplo, em chamar Lobato de racista, como o fez uma aluna de ensino fundamental recentemente, segundo o relato de uma professora.

Penso que tanto para alunos quanto para professores é impossível ler Lobato hoje sem esse vetor da questão racial e da questão ambiental, tampouco acho que ele não deva ser lido na escola: as contradições de Lobato são as de seu tempo. Por um lado, o escritor chancelou na obra um horizonte de expectativas comum em sua época – deu um lugar inferior na hierarquia social a Tia Anastácia, mas a tratou com benevolência, como era disseminado no discurso de então; corroborou a matança animal e a destruição da fauna brasileira – mas ao mesmo tempo subverteu-o ao dar protagonismo às crianças e às mulheres idosas, ao trazer uma educação que se afastava da rigidez dos métodos e da moral da época, mediante as ideias progressistas que abraçava na área de



educação. Bem, estas são questões que já vi tratadas no trabalho de vocês e têm sido discutidas no âmbito dos Estudos Culturais. Entre nós naqueles anos, embora eu vivesse entre pobres, brancos e negros, a perspectiva de crítica social e política não era cogitada, nem se entrevia na escola algum movimento nesse sentido. Então se o texto literário transpõe o horizonte cultural do autor, a recepção da obra, em outra época, tampouco está infensa às ideias manifestas no texto, ou seja, o leitor dos anos 60 do século passado e do século XXI vão ler o texto segundo as ideias que circulam no seu contexto, na comunidade onde se encontra – na sua época, em última instância. E esta recepção que Gadamer chama de “fusão de horizontes” é extremamente rica para a literatura na escola. Como diz Barthes num ensaio de 1968<sup>2</sup>, “um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor”. Não se deve negar ao leitor a oportunidade de interpretar essa história. E essa história, na escola, passa pelo professor que seleciona o que é lido a partir de um programa, dele ou de outros, de um currículo, ou de seus próprios objetivos de ensino para aquela turma ou série. Por ora, a não ser que a escola ganhe outra configuração, mesmo em situações educacionais as mais excepcionais, há inevitavelmente um mediador – no caso da escola é o professor. E este paulatinamente vai adentrando numa formação que tem avançado muito na questão dos direitos humanos, tanto em sua formação inicial no ensino superior, quanto em programas de formação continuada, mediante materiais voltados para a escola, sejam os didáticos quanto aqueles de documentos oficiais. Creio que avançamos em direção à garantia dos direitos humanos, do ponto de vista do discurso, discurso este sustentado pela ação dos grupos sociais que defendem e reivindicam direitos e democracia, bem como o direito de serem representados na sua cultura. Portanto, é claro que a diversidade, marca da cultura em todos os tempos, mas negada e deslegitimada em prol de uma única cultura branca e ocidental, é legítima, portanto faz parte da escola. Contudo, apesar da recente entrada dessas culturas na escola, temos um longo caminho a percorrer: o domínio escolar – eu diria que administrado por

---

<sup>2</sup> Barthes, R. “História ou literatura?” In: Sobre Racine, S. Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 1 (R. Barthes, “A morte do autor”, 1968, *Manteia. In: O rumor da língua*. SP: Brasiliense, 1988).

discursos subterrâneos – ainda se mantém resistente à legitimação das diferentes culturas.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Ao pensarmos na pluralidade de regiões e nas diferentes comunidades onde estão situadas nossas escolas públicas como podemos interpretar o processo de formação de professores pela Universidade brasileira, sob o ângulo da aprendizagem, será que esse projeto está dando conta de um trabalho voltado à construção de identidades e subjetividades ou continuamos valorizando metodologias tradicionais que insistem em texto canônicos e concepções conteudistas?

### **Neide Rezende:**

Referi-me aos “discursos subterrâneos” que supõem resistência à legitimação das diferentes culturas. Mudar a cultura escolar – que se tornou hegemônica e que no domínio do ensino de língua portuguesa se assenta no ensino de gramática e no estudo do texto (ambos, contudo, descaracterizados, banalizados) – leva décadas: entre nós eu diria que essas perspectivas novas de ensino começaram fragmentariamente desde os anos 70. Nas nossas pesquisas, observamos artigos, propostas curriculares, associações docentes, revistas de entidades docentes etc. (eu poderia dar de cabeça inúmeros exemplos) que foram criticando concepções arraigadas, porém ineficazes, apresentando e propondo novas configurações<sup>3</sup> para o ensino de língua. Em meados de 1990 tivemos a nova LDB, as diretrizes curriculares e os PCN, tendo os do ensino fundamental repercutido favoravelmente no ensino. Houve algum avanço no ensino de língua com a proposição dos gêneros do discurso, mas houve também aquela polêmica de que os gêneros do discurso do “cotidiano” se sobrepuseram aos gêneros literários (e isso é uma discussão que não tem vencedores nem vencidos, penso eu, posto que a literatura já estava bem na periferia do ensino).

---

<sup>3</sup> A década de 80, por exemplo, foi profícua na participação militante de linguistas professores das universidades, em especial da Unicamp, no ensino do Português. Foi quando também a literatura foi marcada pela ação desses professores linguistas, promovendo até um artigo do Fiorin, em que ele comenta sobre o vínculo que deveria haver mas que não há entre a linguística e a teoria literária (FIORIN).

No âmbito do ensino de literatura creio que paulatinamente, desde então, há uma reverberação na educação das teorias ligadas à estética da recepção e dos estudos culturais. Penso que esses dois campos de estudo se conectam e aos poucos vão se constituindo como uma vereda que se abre para o ensino de literatura. Ao investir no leitor enquanto instância de consumo, circulação e julgamento da literatura na história, ou seja, entender como se leu em diferentes épocas (a recepção de Lobato é o nosso exemplo mais estridente, porém Clarice Lispector é outro, à medida que, elevando-a a alta literatura hermética, nega-se aos leitores escolares a participação em seus perrengues maliciosos no trato de conteúdos e personagens) e aceitar, como propõe Wolfgang Iser, em *O Ato de leitura*, que o texto só existe na interação texto-leitor e que os pontos de vista e juízos de valor sobre as obras dependem dos códigos culturais da época. Então ler Lobato ou Clarice hoje pode entrar em confronto com leituras feitas em outra época, inclusive, obviamente, aquelas feitas por especialistas, assim como a seleção de obras processadas no interior do horizonte da época pelos currículos e programas responderam ao horizonte cultural e da cultura escolar da época.

Tenho participado nas últimas duas décadas de eventos que, paulatinamente, foram se avolumando, e essa inserção de culturas diversas como práticas escolares, modos de dar visibilidade às literaturas providas de fontes diversas – institucionalmente, por causa das leis, a literatura africana de língua portuguesa, ainda mais representada escritores contemporâneos de circulação ou residência no país, como Mia Couto e Pepetela. Porém também começa a ser introduzida, um pouco na literatura infantil, os textos de informantes indígenas, a literatura de mulheres, estando em alta os textos “feministas” de Marina Colassanti, ainda dentro do campo literário dominante, mas também escritoras e escritores ditos “da periferia” – o que supõe uma irônica referência ao campo literário. É bem verdade que aqui estou pensando em São Paulo, mas em eventos pelo Brasil (em Campina Grande, Mossoró, Belém, João Pessoa...) com participantes vindos de muitos outros lugares, evidencia-se um movimento de posicionamento a favor das literaturas dos diferentes lugares e comunidades. Vejo muita ação bem-sucedida de subversão do cânone, em especial nos institutos federais Brasil a fora. Entretanto, para reconhecer a existência e a legitimidade de tais iniciativas é preciso ter uma

concepção de cultura e de literatura que acolha essas transformações. Acho que os Estudos Culturais comandam hoje conteúdos e modalidades didáticas, mas se disseminaram de um modo que não aparecem no mapa conceitual e não ficam visíveis, perdendo assim parte da importância teórica e de impacto histórico. Além disso, penso que abrigam um guarda-chuva de muitas tendências, que reivindicam princípios politicamente muito demarcados. Na escola, as identidades podem num determinado momento ser homogêneas, mas são móveis, e por isso as leituras também podem cobrir um arco mais extenso com inclusão de literatura de diferentes origens, inclusive as canônicas.

Nisso tudo, se situa um grande problema, ainda a falta de implicação do aluno no ato de leitura. Não só seleção de obra, mas para contemplar as subjetividades das crianças e dos jovens e um ideal de formação do professor, é fundamental desenvolver a possibilidade efetiva de leitura. Nos anos 70, na França, ocorreu aquilo que os estudiosos da área chamam de leitura extensiva, quando se incentivava a ler “muito” para formar o leitor, não importava o quê mas o quanto; em seguida, na outra década passou-se à leitura “intensiva”, em que importava o que ler e o modo de ler. Penso que podemos aproveitar essas experiências: uma vez que no Brasil, a prática “extensiva”, por diferentes razões, é impossível na escola (falta tempo-espaço para tal), poderíamos investir nessa *intensividade* da leitura, acreditando, nesse caso, que menos é mais, ou seja, é muito mais interessante ler um texto inteiro, poder discuti-lo em seguida, para compartilhar a experiência de leitura, comparar sentidos, sentir-se irmanado nas suas ideias e sentimentos... Enquanto professora de Licenciatura em Letras, integrante que fui do Profletras, além do contato com professores nos cursos de pós-graduação pude conhecer algumas modalidades dessas práticas (Pensar Alto em Grupo, Tertúlias Literárias, mesmo rodas de leituras bem-sucedidas...). A antropóloga Michèle Petit, uma das autoras mais lidas no Brasil por quem se interessa pela leitura literária, traz uma gama de experiências nesse sentido e penso que já tem influenciado um tanto as práticas de ensino.

Entretanto, para responder mais diretamente à pergunta, sim, eu creio que os programas de muitas universidades, em especial as federais têm se posicionado francamente em oposição ao cânone e a essa concepção

dominante do campo da literatura. Penso que é aí que a força das correntes dos Estudos Culturais – há uma tensão forte entre a corrente marxista inglesa, representada por Raymond Williams, e as americanas – se presentificam.

Alcir Pécora comenta em artigo (polêmico) sobre essa mudança nos currículos brasileiros, atribuindo-a à influência americana (por isso polêmico), num sugestivo título: “A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada”.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Sabemos que você está desde o início do Profletras (2013), que propõe a valorização da prática de leitura do texto literário no Ensino Fundamental como uma estratégia para melhorarmos a formação de leitores. Qual sua visão desse Programa e como podemos avaliar os resultados da formação continuada de professores a partir de sua experiência na Unidade da USP. Por ser um programa profissional, você destacaria uma peculiaridade que contribui para uma prática pedagógica contemporânea?

### **Neide Rezende:**

Infelizmente, já não pertenço ao Profletras desde abril deste ano. Não queria me afastar, mas uma situação familiar peculiar e as sobrecargas de trabalho acadêmico me obrigaram. Além disso, pertencer a dois programas é muito difícil hoje, uma vez que, com o Sucupira, que avalia em detalhes o trabalho docente, você é obrigado a distribuir suas horas e pontuação nos dois programas, não pode ultrapassar na pós-graduação determinada quantidade de horas, se vê então obrigado a optar por um ou outro programa.

Houve momentos em que sentimos o Profletras em perigo, lutamos por ele; as bolsas minguraram, o que, como sabem, é um grave problema, pois os professores-alunos não têm liberação da sala de aula pelas secretarias de educação (quando muito conseguem diminuir a carga horária, pelo menos em São Paulo), às vezes moram em outra cidade, são obrigados a cumprir muitas horas no programa... alguns desistem, mas os que ficam, que maravilha! Creio que eles aprendem muito, mas, nós, como aprendemos! Sou bastante entusiasta do Mestrado Profissional. Acho que cumpre uma função específica

em relação ao mestrado acadêmico, ainda que o resultado possa ser semelhante em alguns casos. Querer estudar para potencializar o trabalho que realiza na escola, sem intenção de seguir na vida acadêmica, era o objetivo de muitos aspirantes ao mestrado.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Na sua prática de formadora de docentes na graduação e pós-graduação, entrar em contato com estudantes de letras significa também entrar em contato com leitores do texto literário ou tal proporcionalidade nem sempre corresponde? Como você avalia esses dois momentos para a vida profissional de um professor da educação básica no Brasil?

### **Neide Rezende:**

Em relação a isso, posso falar de minha experiência na USP. Formei-me no curso de Letras, tendo tido outras experiências de formação fora do país, tanto em nível de graduação quanto de pós, todas no terreno da literatura. Na Faculdade de Educação, estudando as teorias de ensino de língua portuguesa e conhecendo as práticas de professores mediante os relatórios de estágio de nossos licenciandos e nos cursos, eventos e projetos de extensão com professores, me dei conta do tamanho do problema. Na USP, o curso de Letras produz em seus alunos uma estranha vanglória, que os faz desmerecer a Faculdade de Educação, considerando-a portadora e disseminadora de um saber menor. Nosso curso de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa tem dois semestres e é em geral no segundo que podemos colher alguns frutos do trabalho de formação realizado. É bem verdade que nos últimos anos parece haver alguma mudança, com a presença maior de estudantes negros e de outros mais conscientes do problema social. Então, o olhar exclusivamente voltado para o aprendizado do texto de grandes autores, com belas análises, também se abre para incluir o olhar implicado e participante e obras que também sejam caras à cultura das comunidades presentes na escola – que sem isso não é possível haver interesse pela leitura de literatura na escola.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

No processo de formação de nossos docentes aqui na Universidade do Estado da Bahia, estamos utilizando cada vez mais a abordagem biográfica de formação de leitores, ancorando-nos em experiências desses leitores e suas histórias de vida. Essa memória dos alunos de graduação pode contribuir para uma prática subjetiva de leitura do professor? Você concorda com esse tipo de formação?

Acho que essa prática de explorar a autobiografia de leituras pode ser rica em várias dimensões. Apresente aqui duas delas, que, a meu ver, são bem amplas. Trata-se, por um lado, de propiciar ao formador, professor do ensino superior, possibilidade de conhecer a relação de seus estudantes com a leitura e conhecer o sujeito em sua relação com a vida – social, familiar, afetiva – através do vetor leitura, portanto, ter em mãos um material para ele próprio estabelecer seu programa de formação, conhecer o universo em que atua. Obter esse conhecimento pode dar a esse formador de professores a possibilidade de construir para a sua comunidade estudantil práticas de formação consequentes e estimulantes. Conhecer o mundo e a cultura de seu aluno, e às vezes participar dele, vai em sentido contrário ao que normalmente se considera como próprio do mundo acadêmico, que tradicionalmente se vangloria do distanciamento. Então, conhecer o aluno e desenvolver situações capazes de torná-lo ciente de seu percurso vai ao encontro das boas mudanças que se vislumbram na ética educacional, ou seja, ter o aluno como interlocutor e parceiro.

Por outro lado, para o aluno, que futuramente será o professor, em geral de alunos do ensino básico, trazer à tona sua memória de leitor, muitas vezes de leituras inexistentes, vai muito além de ver-se como leitor propriamente, faz emergir uma consciência de si mesmo, mediante as vivências de leituras (é comum apresentarem situações de leitura, com envolvimento de pessoas queridas). Pode levá-lo a compreender-se no interior da cultura e estabelecer sentidos na trajetória de que não era antes consciente, pois os fatos que aos quais busca dar sentido faz parte de uma narrativa de vida reconstruída a partir do presente e de um contexto que abre possibilidades de conexões antes inexistentes. Acostumado, ao longo do seu percurso como aluno, a apreender os textos literários numa abordagem formal e distanciada,

agora pensar sobre isso enquanto sujeito implicado na leitura – ou na não-leitura, se assim for – permite trazer para o momento da discussão coletiva questões que decerto irão ser muito significativas para a experiência futura como professor. Porventura ajudá-lo a recuperar de maneira muito pessoal seus eventos de leitura para refletir sobre o que escapou na uniformização das práticas de ensino de literatura e desvelar procedimentos didáticos de leitura mais propícios e significativos no seu devir docente. Estamos, no nosso grupo de pesquisa e junto a outros pesquisadores, refletindo sobre isso atualmente, no campo da didática da literatura, com o intuito de intervir no objeto da literatura, que é não apenas estudar o texto, de modo técnico e distanciado, mas lê-lo, implicando-se na leitura, e interpretá-lo com o aporte dessa apreensão subjetiva.

### **Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Quando falamos em formação de professores nos deparamos com um problema sinalizado em seus artigos, isto é, os desafios do ensino da literatura e os saberes que cada texto carrega. Por que é tão difícil criar um espaço de escolarização capaz de permitir que a criança/jovem coloque suas “impressões singulares”? Como podemos superar esses saberes consagrados para abrir espaço para as impressões dos leitores?

### **Neide Rezende:**

Não se trata só de superar os saberes consagrados, como você diz. Com relação a isso, penso que é o que estamos fazendo hoje, com a participação política da universidade na luta pelos direitos humanos e pela democracia, com a emergência de novas teorias mais afinadas com a realidade de afirmação de culturas antes excluídas do ensino, com a mudança dos currículos nas universidades, com a extensão dos eventos para divulgação, compartilhamento e parcerias dessas novas perspectivas, tanto em nível nacional quanto internacional, com a incrementação e fortalecimento das instâncias de formação inicial, com a intervenção em documentos federais, com a participação nas propostas curriculares de estados e municípios, com a formação em serviço... Trata-se também de mudar a escola de ensino básico.



Nela, o tempo e o espaço são avessos à subjetividade, à elaboração, ao pensamento e à reflexão. A crítica ao racionalismo técnico, ao pragmatismo, ao neoliberalismo, à tendência mercadológica, tudo isso é verdade e se traduz na separação em muros, em grades, em cores horrorosas, em espaços fechados, cores tristes, assemelhada a prisões e manicômios (pelo menos assim é em boa parte das escolas públicas da cidade de São Paulo). À parte essa negação do espaço para fruição e deleite, a organização das disciplinas e a grade horária tampouco favorecem essa dimensão da aprendizagem, que requer um ritmo mais lento, mais apropriado à reflexão, à leitura e à escrita. Os últimos documentos federais, a BNCC, a reforma do ensino médio, parecem querer intervir nessa distribuição do tempo, mas provocam outros problemas, que precisamos enfrentar e discutir nos nossos espaços. Não acho que devemos simplesmente recusar, mas buscar formas de atuação que beneficiem o ensino por entre esses canais.

**Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

E, para concluir, conte-nos um pouco como se deu o encontro com Annie Rouxel, passando a ser, inclusive, sua tradutora aqui no Brasil? A proposta de “leitura subjetiva”, dessa autora, pode ser vista como uma ponte entre o texto e o leitor, visto que sempre somos controlados pelos espaços vazios dos textos literários? Ou você concorda que os saberes do texto são secundários no processo de formação do leitor literário emancipado para construir sua interpretação?

**Neide Rezende:**

A parceria com Annie Rouxel vem desde 2008, quando participamos do Colloque Texte du Lecteur, junto com Rita Jover-Faleiros e Gabriela Rodella de Oliveira, na Université de Toulouse. Essa pesquisadora francesa, faz parte de um grupo de pesquisadores em geral do mundo francófono hoje sob a denominação Didactique de la Littérature, que todo ano se reúne anualmente em universidades de diferentes cidades, dependendo do rodízio de seus organizadores. Desde então, temos mantido presença em alguns desses eventos anuais. Esse nosso acercamento ao grupo de Annie Rouxel se deu

obviamente em razão da proximidade teórica, a partir de leituras e das relações bem antes existentes entre alguns integrantes do grupo francês e outros professores brasileiros envolvidos com o ensino de literatura. Cito, em especial, na USP, a Maria Thereza Fraga Rocco, que foi minha orientadora de doutorado, e Ligia Chiappini Moraes Leite, com quem convivi muito, quando ela fazia pós-doc, em Paris, nos anos 70, e juntas frequentávamos o Seminário de Jacques Leenhardt, na Escola de Altos Estudos. Então, desde que entrei na Faculdade de Educação, essa trajetória voltada para a literatura e educação foi-se aclarando e fui buscando uma linha teórica profícua para o ensino. Em 2006, por exemplo, convidamos Jean Verrier (já velho conhecido de Maria Thereza e Ligia) para uma série de palestras, e publicamos um ensaio dele na revista da faculdade. Jean Verrier já estava aposentado na época e era participante ativo do grupo francês, era editor de uma revista que sempre exerceu um grande impacto na minha formação *Le Français d'aujourd'hui*, dirigida aos professores de língua materna. Com a publicação do livro *Leitura subjetiva*, em 2013 (que é uma seleção de textos do colóquio de 2004, *Le Sujet Lecteur*), Annie se tornou uma figura mais popular aqui, tendo sido convidada para vários eventos. A perspectiva da *leitura literária*, terminologia que se impôs hoje – pressupõe a efetiva leitura do texto pelo aluno, permitindo que a subjetividade do leitor seja considerada na abordagem escolar – acabou por ganhar prestígio no interior do campo do ensino de língua e de literatura e tem se disseminado em muitos países da América Latina e Europa.

**Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz:**

Mais uma vez, obrigadíssimos por sua gentileza de nos ceder essa entrevista.

Alagoinhas, junho de 2020.

## RESENHA

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. p. 32.

Marcio Santos da Conceição<sup>1</sup>

Boaventura de Sousa Santos é Professor Catedrático aposentado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça. De 2011 a 2016, dirigiu o projecto de investigação ALICE – Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo, um projeto financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC), um dos mais prestigiados e competitivos financiamentos internacionais para a investigação científica de excelência em espaço europeu. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Os seus trabalhos encontram-se traduzidos em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês e romeno.

*A Cruel Pedagogia do Vírus* é o título de um livro lançado em abril de 2020 onde Boaventura Sousa Santos apresenta reflexões acerca da Pandemia do novo Coronavírus e suas implicações nos vários setores da sociedade. A ideia de pedagogia para o autor vem do fato de que, enquanto a metáfora dominante na mídia, nos discursos de alguns governos, é de que o vírus seja um inimigo, que estamos numa guerra contra esse inimigo, para o autor, essa poderia ser uma metáfora de uma pedagogia, mesmo sendo uma pedagogia cruel e que tem algo, portanto, para nos ensinar. O livro está dividido em cinco pequenos capítulos, são eles: (1) Vírus: tudo que é solido se desfaz; (2) A trágica transparência do vírus; (3) A Sul da quarentena; (4) A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições e, por último, (5) O futuro pode começar hoje.

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da UNEB, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz– Campus II, Mestre em Crítica Cultural pela UNEB, Campus II - Alagoinhas, membro do grupo de Pesquisa GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens) e professor da Faculdade Santíssimo Sacramento - Alagoinhas. Email: msconceicao18@gmail.com.

No primeiro capítulo, Santos começa sua reflexão dizendo que são os momentos de crise que podem revelar a verdade e a qualidade das instituições. Segundo o autor, com o crescimento do Neoliberalismo instalou-se uma crise permanente a qual busca legitimar as desigualdades sociais através da concentração de riquezas e das catástrofes ecológicas. Porém, isso já vem se alastrando desde pelo menos, os últimos 40 anos e se agravando com o surgimento da Pandemia.

Com o surgimento do vírus criou-se uma consciência de uma comunhão planetária, o que parece contraditório, visto que a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros, seja através do isolamento. Do ponto de vista da economia o autor nos diz que se por uma lado, houve uma redução nas atividades econômicas, por outro pode-se perceber consequências positivas como a redução da poluição ambiental. Daí um questionamento muito perspicaz: será que a preservação do meio ambiente sempre exigirá a destruição maciça da vida humana?

Após criticar o neoliberalismo, o autor demonstra que existe uma guerra comercial entre os Estados Unidos e a China, a qual vem sendo bombardeada nas mídias por ser colocada como a responsável tanto pela criação quanto pela disseminação do vírus, o que nos permite compreender o interesse dos EUA em neutralizá-la por causa da atual liderança do país na fabricação de telemóveis, telecomunicações, inteligência artificial, automóveis elétricos, etc.

Ao final do primeiro capítulo pode-se perceber que apesar da Pandemia ter causado uma grande comoção mundial, existe há muito tempo um grupo de pessoas marginalizadas correndo perigo, que se encontram em situações precárias sem condições mínimas de saneamento básico e higiene. Essas pessoas não se encontram somente nos países pobres, mas fazem parte de uma América Invisível, assim como de uma Europa desconhecida.

O segundo capítulo do livro, *A trágica transparência do vírus*, começa fazendo uma crítica aos debates culturais, políticos e ideológicos por entender que os mesmos estão muito distantes da realidade popular. Para Santos, nem mesmo a política tem conseguido intermediar entre as ideologias e as necessidades da população. Só tem conseguido relacionar-se com as necessidades e aspirações dos mercados.

Aqui destaca-se que existem três modos de dominação que estão presentes desde o século XVII que são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Esses três só ganham força se articulados entre si. Apesar de serem onipresentes, parecem invisíveis na vida das pessoas e das sociedades, porém são inculcados na vida dos seres humanos através da educação e da doutrinação permanentes. O segundo capítulo encerra convidando os intelectuais a tornarem-se intelectuais de retaguarda, atentos às necessidades e aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para então teorizar.

O terceiro capítulo *A Sul da Quarentena*, traz o termo “Sul” como uma metáfora dos povos que vivem à margem das sociedades. Não se trata de um espaço geográfico, mas um espaço-tempo político, social e cultural. Boaventura Sousa Santos reflete acerca dos grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade: as mulheres, os trabalhadores informais, os vendedores ambulantes, os moradores de rua, os moradores das periferias, os refugiados, os imigrantes, os deficientes e os idosos.

A situação da Pandemia só vem reforçar a injustiça, a discriminação e a exclusão social e o sofrimento em que vivem essas pessoas. Tomando como exemplo a situação das mulheres que são consideradas “as cuidadoras do mundo”, nas palavras de Santos, as mesmas estão em profissões que fazem parte da linha de frente ao combate à pandemia como as enfermeiras por exemplo. O confinamento só aumentou o trabalho das mesmas com a presença dos membros da família reunidos. Paralelo a essa triste realidade, pode-se observar o aumento do número de divórcios assim como os índices de violência doméstica.

O quarto capítulo do livro intitulado *A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições*, nos conduz ao coração das ideias de Boaventura Sousa Santos quando o mesmo enumera seis lições que podemos tirar da Pandemia desse novo Coronavírus. A primeira lição afirma que o tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre. Nesse tópico o autor diz que existe dois tipos de crises: as graves e agudas, com letalidade significativa e que mobilizam a mídia e os poderes políticos a buscarem uma solução imediata, como é o caso dessa pandemia, enquanto que existem as crises graves de progressão lenta e que muitas vezes passam despercebidas como é o caso da crise ecológica.

A segunda lição apresentada afirma que as pandemias não matam tão indiscriminadamente assim, Pelo contrário discriminam tanto no diz respeito à sua prevenção quanto à sua expansão e mitigação. Grande parte da população mundial não tem como seguir as orientações da OMS uma vez que vivem em situações precárias, em espaços residenciais minúsculos sem acesso nem mesmo à água e saneamento básico.

A terceira lição é muito cara ao autor. A ideia de que enquanto modelo social, o capitalismo não tem mais futuro. O neoliberalismo que é a parte mais anti-social do capitalismo está desacreditado tanto social quanto politicamente. Pode perceber com a Pandemia a necessidade do papel do estado e pode-se constatar que os países que privatizaram seus sistemas de saúde tiveram maior dificuldade no enfrentamento da pandemia, independente do regime político. A quarta lição vem ao encontro desse mesmo pensamento pois diz que a *Extrema-direita e a Direita hiper-neoliberal ficaram definitivamente desacreditadas*. Países onde a política está associada a versões politizadas e conservadoras da religião, onde houve ocultamento de informações, desprestígio da comunidade científica sob o pretexto de salvar a economia. Por outro lado, observa-se gastos exorbitantes em orçamentos militares e forças de segurança.

A quinta lição *O Colonialismo e o Patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda* traz uma triste constatação: as epidemias como o novo coronavírus só se tornam problemas globais quando atingem os países mais ricos no Norte global. Nessa realidade as políticas de prevenção nunca são universais, são seletivas e se propõem a garantir somente a sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados, os mais aptos e necessários para a Economia.

Por fim a sexta lição nos fala do *Retorno do Estado e da Comunidade*. O neoliberalismo prega que os mercados são os instrumentos de regulação social mais eficazes que o Estado, visto que como o Estado é corrupto, deve ter o mínimo de intervenção possível. Isso conduziu a um desmantelamento dos serviços públicos e a privatização dos bens sociais e coletivos. Apesar das pessoas buscarem o Estado nesse tempo de pandemia pode observar como o mesmo foi minado aos poucos na sua capacidade de geração de políticas

públicas o que dificultou a previsibilidade em relação às emergências que estão se apresentando.

O último capítulo do livro chamado de *O Futuro pode começar hoje*, pode ser visto como suas considerações finais. Nele, Santos nos diz que o ser humano é capaz de se adaptar a novas situações quando essas se impõem e que é necessário pensar em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nesses primeiros anos do século XXI. O regresso a uma tal “normalidade” não será fácil para todos. O autor afirma que somente com uma articulação entre os processos políticos e civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta em que habita. E essa nova articulação para o mesmo, supõe uma virada epistemológica, cultural e ideológica que sustente soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta.

Estamos possivelmente no limiar de uma outra civilização e ao final de uma geração muito orientada pelo consumo e pela destruição da natureza. Essa obra do professor Boaventura Sousa Santos chega num momento muito delicado onde precisamos compreender melhor o momento em curso tentando extrair do mesmo as lições trazidas por essa Pandemia. Essa leitura será de grande relevância para aqueles que querem de forma crítica fazer uma análise da atual conjuntura na qual estamos vivendo.





## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Alessandra Fontes Carvalho da Rocha**

Professora de Didática Especial e Prática de Ensino de Português-Literaturas da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do PIBID de Português – CAPES.

### **Carla Cristiane Saldanha Fant**

Mestranda no Programa Profletras - Mestrado Profissional em Letras da Unioeste/Cascavel-PR; integrante do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, [ccsfant@gmail.com](mailto:ccsfant@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5806>.

### **Carlos Magno Gomes**

Prof. Dr. de teoria literária da UFS. Pesquisador Produtividade do CNPq vinculado ao Profletras da Unidade de Itabaiana e ao PPGL. E-mail: [calmag@bol.com.br](mailto:calmag@bol.com.br).

### **Christina Ramalho**

Professora-Adjunta 4 do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Doutora em Letras pela UFRJ (2004), com Pós-Doutoramento em Estudos Cabo-Verdianos (USP/FAPESP, 2012) e Estudos Épicas (Université Clermont-Auvergne, 2017). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/ITABAIANA), da Universidade Federal de Sergipe.

### **Cristian Javier Lopez**

Doutor pela UVIGO/Espanha em cotutela com a Unioeste/Cascavel-PR/Brasil; integrante do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção

– vias para a descolonização”, [cj\\_lopez2@hotmail.com](mailto:cj_lopez2@hotmail.com) Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7391-8395>.

### **Diego Domingues**

Professor de Português na Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ. Professor supervisor do Pibid de Português na Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes – CAPES.

### **Edneia de Oliveira Alves**

Letras – Inglês / Português. Mestre em Psicologia Social. Doutora em Psicologia Social. Professora de Libras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). [edneiaalvesufpb@gmail.com](mailto:edneiaalvesufpb@gmail.com).

### **Francyllayans Karla da Silva Fernandes**

Pedagogia. Letras-Libras. Psicologia. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). [francyllayans@gmail.com](mailto:francyllayans@gmail.com).

### **Gilmei Francisco Fleck**

Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Uvigo/Vigo-Espanha; Doutor em Letras pela Unesp/Assis-SP. Líder do Grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”; [chicofleck@yahoo.com.br](mailto:chicofleck@yahoo.com.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4228-2566>.

### **Jailma dos Santos Pedreira Moreira**

Professora Dra. do curso de Letras e do Programa de pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB-Campus II. Integrante do grupo de pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural Email: [jailmapedreira@uol.com.br](mailto:jailmapedreira@uol.com.br).

### **Joice Mariane Andrade Cruz Borba**

Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS na UPE/ *Campus* Mata Norte. E-mail: joice.mariane@yahoo.com.br.

### **José Jacinto dos Santos Filho**

Doutor em Educação pela UFPE. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE/ *Campus* Mata Norte. E-mail: jacinto.santos@upe.br

### **José Wellington Dias Soares**

Professor Adjunto do curso de Letras da FECLESC (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central) da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Quixadá-Ceará. E-mail: wellington.soares@uece.br

### **Joseneide Santos de Jesus**

Mestra em Letras pelo Profletras da Unidade de Itabaiana. Professora da Rede Estadual da Bahia. Bolsista CAPES (2017-2019). E-mail: josynj.21@gmail.com

### **Jussara Figueiredo Gomes**

Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: jussarafgomes@hotmail.com

### **Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa**

Professor de Português e Literaturas de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II. Professor supervisor do Pibid de Português no Colégio Pedro II – CAPES

### **Marcio Santos da Conceição**

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da UNEB, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz– Campus II, Mestre em Crítica Cultural pela UNEB, Campus II - Alagoinhas, membro do grupo de Pesquisa GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e

Linguagens) e professor da Faculdade Santíssimo Sacramento - Alagoinhas.  
Email: msconceicao18@gmail.com

### **Marcos Scheffel**

Professor de Didática Especial e Prática de Ensino de Português-Literaturas da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do PIBID de Português – CAPES

### **Marianne Rossi Stumpf**

Tecnologia em Informática. Educação dos Surdos. Doutora em Informática na Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). stumpfmarianne@gmail.com

### **Maria de Fátima Berenice da Cruz**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Líder do Grupo de pesquisa GEREL/CNPq. E-mail. mfcruz@uneb.br

### **Neide Luzia de Rezende**

professora do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo e tradutora de Annie Rouxel

### **Sanadia Gama dos Santos**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: sanadiasantos@yahoo.com.br

### **Sandra Freitas de Carvalho Cruz**

Mestra em crítica Cultural pelo Programa de pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB-Campus II. Integrante do grupo de pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural. Email: sanuneb@hotmail.com

**Sandy Karelly Freitas Falcão**

Mestranda em História e Letras pela UECE – Universidade Estadual do Ceará.  
E-mail: sandyfalcao@gmail.com

**Vania Maria Ferreira Vasconcelos**

Doutora em Literatura Contemporânea pela UNB, membro do GT Mulher na Literatura, da ANPOLL e do Grupo de Pesquisa Vozes Femininas, professora do Curso de Letras da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL, da UECE – Universidade Estadual do Ceará. E-mail: vaniavas@gmail.com