

# **LETRAMENTOS LITERÁRIOS E ABORDAGENS CULTURAIS**

**Carlos Magno Gomes**

**Juliana Santana**

**Maria de Fátima Berenice da Cruz (Orgs.)**



**Criação** Editora

## CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL DAS EDIÇÕES LITERATURA E CULTURA (EDLIC)

Prof. Dr. Antônio de Pádua da Silva (UEPB)

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS/CNPq)

Prof. Dr. Fabio Mario da Silva (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Fernando de Mendonça (UFS)

Prof. Dr. Juan Héctor Fuentes (Universidad de Buenos Aires)

Prof. Dr. Marcos Martinho (USP)

Prof. Dr. Raúl Marrero-Fente (University of Minnesota)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Algemira de Macêdo Mendes (UESPI)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Leal Cardoso (UFS)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Charlotte Krauss (Université de Poitiers)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Christina Ramalho (UFS)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elódia Xavier (UFRJ)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eurídice Figueiredo (UFF/CNPq)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josalba Fabiana dos Santos (UFS)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Osana Zolin (UEM)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Borges (UFG)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Rodrigues Fontes (Università degli Studi di Padova)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário Alves Pereira (CEFET/MG)

Prof. Dr. Tiago Silva (IF-SE)

## CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

# **LETRAMENTOS LITERÁRIOS E ABORDAGENS CULTURAIS**

**Carlos Magno Gomes**

**Juliana Santana**

**Maria de Fátima Berenice da Cruz (Orgs.)**



**Criação** Editora

Aracaju | 2021

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da  
Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico  
Adilma Menezes

Ilustração 73764631 © Ints Vikmanis | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)  
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes – CRB-8 8846

G633l Gomes, Carlos Magno; Cruz, Maria de Fátima Berenice da (org.).  
Letramentos literários e abordagens culturais /Organiza-  
dores: Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz.  
-- 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.  
270 p.  
E-Book: PDF. Formato A4.  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-60102-32-7

1. Crítica Literária. 2. Linguística. 3. Literatura.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 801.95  
CDU 82-95

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Literatura: Análise e crítica.
2. Literatura: Crítica literária.

*Esta obra recebeu apoio financeiro do Programa de Apoio à Pós-Graduação  
(PROAP) da CAPES, aprovado pelo Colegiado do PPGL/UFS em 2021.*

## APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos de Literatura e de Cultura (GELIC) e o Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP), com apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), apresentam a coleção de e-books que traz os resultados de pesquisas apresentados no **II Seminário Internacional de Literatura e Cultura e IX Seminário Nacional de Literatura e Cultura**. Esta edição reuniu apresentações com participação de pesquisadores convidados de universidades estrangeiras e de diversos programas de pós-graduação da área de Letras/Estudos Literários das cinco regiões brasileiras. As abordagens teóricas e críticas desdobram-se nas intersecções em torno da temática central: **A literatura e outros saberes**.

A diversidade dos trabalhos apresentados em simpósios temáticos proporcionou trocas de experiências que fortaleceram o papel do evento de divulgar trabalhos da área dos Estudos Literários. Essa edição aconteceu de forma remota, por meio de plataformas digitais, nos dias 11, 12 e 13 de agosto de 2021. Das quase 300 apresentações, entre conferências, palestras e comunicações, a Comissão Organizadora conseguiu selecionar textos para compor dois volumes de revistas acadêmicas e quatro e-books, assim intitulados: *Estudos literários pós-coloniais e de gênero*, organizado por Carlos Magno Gomes, Jeferson Rodrigues dos Santos e Juliana Santana; *Comparativismo e traduções intersemióticas*, organizado por Christina Ramalho, Éverton de Jesus Santos e Gisela Reis de Gois; *Imaginários Literários: do regional ao histórico*, organizado por Ana Leal Cardoso, Elane da Silva Plácido e Luciana Novais Maciel; e *Letramentos literários e abordagens culturais*, organizado por Carlos Magno Gomes, Juliana Santana e Maria de Fátima Berenice Cruz.

Nessa edição, ampliamos o número de simpósios com o objetivo de agregarmos mais pesquisadores e possibilitarmos a adesão de novos olha-

res para a pesquisa em literatura. Entre os palestrantes convidados, contamos com a contribuição internacional dos professores: Charlotte Krauss (U. de Poitiers), Ioannis Kioridis (U. Abierta Griega e U. Belgrado) e Juan Héctor Fuentes (U. Buenos Aires), a quem mais uma vez expressamos toda nossa gratidão. Entre os/as colaboradores/as nacionais, destacamos as palestras de Algemira de Macêdo Mendes (UESPI), Antônio de Pádua da Silva (UEPB), Elódia Xavier (UFRJ), Eurídice Figueiredo (UFF/CNPq), Izabel Brandão (UFAL/CNPq), Lauro Iglesias Quadrado (UFBA), Marcos Martinho (USP/CNPq), Márcia Valéria Martinez de Aguiar (UNIFESP), Maria Cláudia Rodrigues Alves (UNESP), Maria do Rosário Alves Pereira (CEFET/MG), Thays Keylla de Albuquerque (UEPB) e Valter Cesar Pinheiro (UFS). A esses pesquisadores/as, deixamos nossos sinceros agradecimentos pela contribuição.

Com diferentes recortes teóricos, os trabalhos reunidos confirmam a vocação do evento para acolhimentos de pesquisas vinculadas aos estudos comparados, aos estudos culturais e às questões afro-brasileiras e de gênero/sexualidade. Por essa perspectiva plural, as reflexões são atravessadas pelas diferentes trocas e contatos entre a Literatura Brasileira e as Literaturas das Américas, da Europa e das Áfricas. Na esteira de abordagens interdisciplinares, os textos partilham de interesses acerca das complexas redes de significações entre identidades e territórios demarcadores de questões de autoria, de tipos textuais, das questões da colonialidade dos corpos, das fronteiras das identidades sexo/gênero/sexualidade. Tais articulações reforçam o papel social da literatura de questionar valores hegemônicos e apontar para as vozes silenciadas. Por esse paradigma investigativo, a performance da alteridade é o sentido maior dessa coleção de textos, daí a ampliação do espaço de voz para autores/as que trazem conexões com personagens silenciadas.

Como exercícios metodológicos, os textos reunidos, tanto nos volumes temáticos acadêmicos, como nos quatro e-books, aproximam-se quando propõem reflexões sobre as relações entre as diferentes abordagens da literatura e sua recepção em diversos contextos, ressaltando obras e autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as que nos convidam a revisarmos as desigualdades sociais presentes na historiografia literária.

Tal objetivo traz consigo a importância de construção de estratégias de resistências e descentramentos dos valores hegemônicos impostos do processo modernizador, excludente e autoritário. Na sequência, passaremos a descrever os textos selecionados para cada um dos e-books.

O e-book *Letramentos literários e abordagens culturais* tem a especificidade de articular as reflexões sobre o letramento e suas práticas de leitura em sala de aula, auxiliando o professor na formação de leitores críticos, além de expor novos caminhos para o campo do letramento nas escolas. Dessa forma, os artigos reunidos nesta obra apontam para uma compreensão ampla da experiência do letramento literário enquanto recurso político, pedagógico e construtor de sentido na educação. A seguir, descrevemos cada um dos textos junto às respectivas autorias desta coletânea.

No texto inicial REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CIENTÍFICO UTILIZANDO PRÁTICAS DE LEITURAS DE OBRAS FICIONAIS, **Tiago Cordeiro de Oliveira** e **Lorena de Oliveira Souza Campello** apresentam os resultados de um projeto de pesquisa que estuda o uso do gênero literário da ficção científica como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Para isso, foi elaborado e aplicado questionário para compreender o perfil do discente/leitor e, com isso, identificar características como o grau de envolvimento com a leitura e temas de interesse. Por meio da análise realizada, foram selecionadas quatro obras de diferentes períodos históricos e variadas temáticas. Assim, a partir da leitura destas obras, procurou-se investigar como os discentes compreenderam a apropriação de conceitos científicos e sua correlação com aspectos sociais.

Na sequência, em LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA: POR UM OUTRO IMAGINÁRIO, **Iramayre Cássia Ribeiro Reis** propõe uma reflexão acerca da contribuição do letramento literário antirracista enquanto ferramenta política, pedagógica e construtora de sentidos outros para o trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Básica, amparada na Lei 10.639/2003. Para tal propósito, ancora as discussões a partir de autores(as) como Adichie, (2020), Coelho (2009), Cosson (2014), Cruz (2012), Gomes (2016), Quijano (2017), entre outros(as). Assim, mediante o letramento literário antirracista, a autora propõe um imaginário decolonial que valorize a diversidade étnico-racial no interior do espaço escolar.

Ainda nessa concepção, em **LEITURA LITERÁRIA DE LENDA INDÍGENA**, **Sérgio Gonçalves Ramalho** e **Denson André Pereira da Silva Sobral** expõem uma proposta de leitura literária de lendas indígenas. A pesquisa fundamenta-se no modelo cultural e subjetivo de leitura de Gomes (2012) e Rouxel (2014), respectivamente. As ponderações sobre lenda baseiam-se em Cascudo (2001) e Witzel (2014). A metodologia utilizada para a prática de leitura literária pauta-se no modelo de sequência expandida proposto por Cosson (2014). A proposta tem o objetivo de ajudar o professor de língua portuguesa na formação de leitores literários e na inclusão da cultura indígena na sala aula.

Em **CAMINHOS PLURAIS: NOVOS PERCURSOS NO CAMPO DO LETRAMENTO**, **Ueliton André dos Santos Silva** e **Maria de Fátima Berenice da Cruz** discorrem sobre o letramento crítico como um instrumento frutífero para a profusão de um fazer educacional engajado com a formação emancipadora do educando. Como resultados, apontam que a educação está intimamente envolvida com o desenvolvimento e a formação humana, portanto, o fazer educacional emancipador deve pautar suas ações em leituras questionadoras, reflexivas e críticas. Neste eixo, em **CRÍTICA CULTURAL E O ENSINO DA LITERATURA NA BNCC**, **Wellington Neves Vieira** e **Lícia Soares de Souza** investigam uma abordagem crítica cultural de ensino de literatura na BNCC do Ensino Médio. Como resultados, apontam para a construção de uma abordagem teórica-metodológica para o ensino da literatura na BNCC do ensino médio numa perspectiva crítica cultural e a possibilidade de formação do leitor crítico-cultural. Nesse sentido, a pesquisa mostra-se auspiciosa para os estudos do letramento literário.

Em **BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**, **Daniela Souza Silva** traz um relato de experiência, mostrando como a organização de uma “biblioteca” possibilitou diferentes práticas de leitura literária na escola. Assim, a autora reflete sobre o papel da biblioteca escolar como espaço mobilizador de práticas de letramento literário na escola do campo. Para tanto, utiliza-se o aparato de (COSSON, 2019) e (COLOMER, 2017) e biblioteca escolar (ESTABEL E MORO, 2011), dentre outros.

Baseado na busca do reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda, em **IDENTIDADES, CULTURA SURDA E LIBRAS:**



AVANÇOS E DESAFIOS NA COMUNIDADE SURDA, **Kleber Martiniano Costa** traz à baila os avanços das temáticas que envolvem o uso da Libras, para discutir sobre a questão da(s) identidade(s) do sujeito Surdo na sociedade contemporânea e os traços culturais apresentados por esta comunidade, especificamente no âmbito da literatura. Seu principal desafio é debater sobre o quanto já avançamos e quanto ainda temos que trabalhar em prol de uma acessibilidade linguística, cultural e social efetiva.

Com vistas na problematização da formação do leitor no ensino remoto, em *O MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO REMOTO*, **Elizabete Cardoso do Nascimento**, promove a investigação dos resultados e repercussões do MAISPAIC para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Capistrano, no Ceará. Este capítulo propõe reflexões sobre a formação do/a leitor/a literário/a no ensino remoto. O texto, além de refletir sobre a formação desse/a leitor/a, propõe uma sequência didática para o ensino remoto.

À luz de um ensino voltado ao respeito pela diversidade, em *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR*, **José Luiz Santos de Jesus** busca discutir uma proposta interdisciplinar entre Língua Portuguesa, sobretudo o ensino de literatura, e História, com o objetivo de ressaltar a importância da cultura negra e sua luta na formação da sociedade brasileira, como assegura a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), promovendo a educação antirracista no processo de ensino-aprendizagem.

Na direção dos ambientes digitais de aprendizagem, em *EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA EM AMBIENTE DIGITAL*, **Eider Ferreira Santos**, relata experiências leitoras a partir da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, realizadas num observatório de leitura literária subjetiva com estudantes do segundo ano do ensino médio, através de ambiente virtual. A prática foi realizada semanalmente em aulas de Língua Portuguesa, tendo como suporte metodológico, rodas de leitura literária digital (gravadas) e produção de relatos de leitura.

Com o objetivo de aprimorar a competência leitora de estudantes através da linguagem verbo-audiovisual, em *VIAGEM NAS NARRATIVAS FÍLMICAS DE CURTAS-METRAGENS*, **Eliene Ramos da Silva** e **Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos** apresentam um projeto de pesquisa que

explora narrativas fílmicas do gênero curta-metragem visando, também, aproximar as leituras extraescolares dos alunos ao contexto da sala de aula. Essa prática tem o propósito de ampliar a capacidade de compreensão dos discursos emitidos pelas distintas semioses que compõem a linguagem dessas produções. Por tal forma, é possível ofertar um ensino mais significativo para os educandos, estimulando a reflexão da linguagem que se faz presente em seu cotidiano, até mesmo a que está a serviço do entretenimento como a linguagem fílmica.

Partindo do questionamento sobre de que forma a prática da leitura subjetiva pode contribuir no envolvimento do estudante com o texto, em **LEITURA SUBJETIVA: UMA NOÇÃO DIDÁTICA EM CONSTRUÇÃO**, **Fabio Fernandes Barreto de Carvalho**, analisa reflexivamente o conceito de Leitura subjetiva na prática de ensino da literatura na escola básica. Nesse intento, o texto tem um caráter teórico e investigativo e pretende se aprofundar no conceito de leitura subjetiva, partindo da concepção de Annie Rouxel, Gérard Langlade e, conseqüentemente, estabelecendo diálogos com as pesquisas feitas na Universidade Estadual da Bahia, sobretudo, por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012 e 2018).

A partir da inserção da literatura no ensino de língua estrangeira, em **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O LETRAMENTO LITERÁRIO**, **Jéssica lung** e **Valter Henrique de Castro Fritsch** refletem sobre a presença da literatura na aula de língua estrangeira (LE) como prática pedagógica. Para tanto, abordam as características do trabalho com texto literário, bem como são analisados os possíveis caminhos para a inserção da leitura literária na aula de LE.

Sob a ótica do letramento cinematográfico, em **O LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES(AS)**, **Juliana da Costa Neres** apresenta o letramento cinematográfico como ferramenta para o/a professor/a no processo de formação do/a leitor/a crítico/a. E por meio de uma sequência didática de filmes, que explora tanto questões estéticas, quanto históricas, a pesquisadora busca discutir sobre a temática da segunda guerra mundial e suas nuances. Espera-se fomentar o ensino de história de maneira crítica e criativa formando cidadãos conscientes das estruturas sociais e das relações de poder.

Na sequência, em RECONTANDO CONTOS DE FADAS: PRODUÇÃO TEXTUAL CRIATIVA, **Aparecida Maria Peres Mainenti** relata a experiência sobre projeto pedagógico intitulado Projeto Contos de Fadas, lançado com a proposta de reescrita de contos de fadas sob requisitos desafiadores: contextualização, inversão do foco narrativo e mudança do desfecho da história, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o gênero Conto de Fadas e desenvolver habilidades relacionadas à Contação de Histórias. Também tecendo relatos, em EXPERIÊNCIAS COM TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM SALA DE AULA, **Jussara Figueiredo Gomes**, discorre sobre as vivências e experiências de aprendizagens em sala de aula com os textos *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela*, do escritor Aleilton Fonseca em oficinas de leituras literárias. A partir das estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens utilizadas pelos estudantes, o capítulo traz reflexões sobre a recepção do texto literário para compreender a constituição dos letramentos em estudantes em uma turma multisseriada de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo a sequência didática básica de Rildo Cosson, em LEITURA DE CLÁSSICOS SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS, **Karoline Guimarães Castro Ferreira** apresenta uma prática de leitura elaborada a partir do conto *A missa do Galo*, de Machado de Assis. Além de ampliar o horizonte para novos professores com práticas inovadoras, essa proposta explora a dinâmica do gênero textual como roteiro de leitura. Na sequência, pensando em uma prática subjetiva, em LEITORES À PROCURA: LEITURA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO LEITORA, **Jandeson Costa Silva**, retoma o debate acerca da produção de pensamento acerca das práticas de leitura, tendo como foco as experiências de personagens leitores. Para tanto, utiliza como referências os estudos realizados por Cândido (2011), Jouve (2002), Manguel (2009; 1997) e Petit (2009; 2013; 2019), entre outros, para auxiliar no processo de mediação de leituras e formação de leitores/as.

Tomando o livro didático como um instrumento pedagógico de grande importância, que auxilia de forma efetiva a organização das atividades didáticas de sala de aula, em LIVRO DIDÁTICO E A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO, **John Santos de Souza** analisa de que forma os textos literários contidos nesse material didático constroem a imagem do negro

no tecido textual literário. Este capítulo investiga as opções ideológicas de uma coleção do (LDLP), 7º ano (triênio 2017–2019), em seus textos literários que trazem representações dos/as negros/as a partir de um campo teórico que tanto aborda questões de gênero como de letramento literário (Cruz (2012), Kleiman (2014), Butler (2003), hooks (2013) e Fanon, 2008).

Na continuidade, em *A OPORTUNIDADE FORMAL NAS CORES E LETRAS DO LIVRO ILUSTRADO*, **Rebecca Seiko Moreira Iyama** e **Elizabeth Harkot-de-La-Taille** discorrem sobre os caminhos da Iniciação Científica, à luz da semiótica discursiva, que tem como *corpus* o livro *Tales From Outer Suburbia*, do autor australiano Shaun Tan. Por conta da oportunidade formal, como um livro ilustrado e como um livro-objeto, a obra favorece, na intersecção dessas duas instâncias: expressão e conteúdo performam o texto em sua manifestação.

Para finalizar, a abordagem de análise acerca do livro didático continua. Em *REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, **Jamille Lins Santos** questiona se LDLP contempla em seu conteúdo a pauta de gênero considerando que historicamente o feminino foi invisibilizado pela tradição colonialista. Dessa forma, este capítulo objetiva analisar os gêneros textuais escritos contidos no LDLP do sexto ano com o intuito de identificar como se dá a representação da mulher. Para tal, a pesquisadora utiliza como suporte teórico os estudos de gênero e o letramento crítico a partir de Cruz, (2012), Segato(2014), Butler, (2003), Gomes (2009; 2017), e hooks (2013).

Agradecemos a colaboração dos/as pesquisadores/as com reflexões e abordagens que reforçam os contextos de ampliação do campo dos estudos literários. Assim, estamos convictos de que os textos deste livro contribuem para as intersecções entre literatura e outros saberes, a permanência do diálogo aberto e o encontro de novas possibilidades em torno das experiências literárias e suas aproximações com os estudos sobre o letramento e as perspectivas críticas seja dentro ou fora da sala de aula.

São Cristóvão, outubro de 2021.

# SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO ..... 5
- REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CIENTÍFICO UTILIZANDO PRÁTICAS DE LEITURAS DE OBRAS FICIONAIS ..... 17  
Tiago Cordeiro de Oliveira  
Lorena de Oliveira Souza Campello
- LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA: POR UM OUTRO IMAGINÁRIO ..... 31  
Iramayre Cássia Ribeiro Reis
- LEITURA LITERÁRIA DE LENDA INDÍGENA ..... 46  
Sérgio Gonçalves Ramalho  
Denson André Pereira da Silva Sobral
- CAMINHOS PLURAIS: NOVOS PERCURSOS NO CAMPO DO LETRAMENTO ..... 58  
Ueliton André dos Santos Silva  
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- CRÍTICA CULTURAL E O ENSINO DA LITERATURA NA BNCC ..... 68  
Wellington Neves Vieira  
Lícia Soares de Souza
- BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ..... 82  
Daniela Souza Silva
- IDENTIDADES, CULTURA SURDA E LIBRAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA COMUNIDADE SURDA ..... 95  
Kleber Martiniano Costa

- O MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO REMOTO .....104  
Elizabeth Cardoso do Nascimento
- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ..... 113  
José Luiz Santos de Jesus
- EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA EM AMBIENTE DIGITAL .....127  
Eider Ferreira Santos
- VIAGEM NAS NARRATIVAS FÍLMICAS DE CURTAS–METRAGENS .....141  
Elieue Ramos da Silva  
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos
- LEITURA SUBJETIVA: UMA NOÇÃO DIDÁTICA EM CONSTRUÇÃO ..... 155  
Fabio Fernandes Barreto de Carvalho
- LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....167  
Jéssica lung  
Valter Henrique de Castro Fritsch
- O LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES (AS).....177  
Juliana da Costa Neres
- RECONTANDO CONTOS DE FADAS: PRODUÇÃO TEXTUAL CRIATIVA..... 187  
Aparecida Maria Peres Mainenti
- EXPERIÊNCIAS COM TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM SALA DE AULA ..... 198  
Jussara Figueiredo Gomes
- LEITURA DE CLÁSSICOS SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS.....209  
Karoline Guimarães Castro Ferreira
- LEITORES À PROCURA: LEITURA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO LEITORA.....217  
Jandeson Costa Silva
- LIVRO DIDÁTICO E A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO .....226  
John Santos de Souza

- A OPORTUNIDADE FORMAL NAS CORES E LETRAS DO LIVRO ILUSTRADO ..... 237  
Rebecca Seiko Moreira Iyama  
Elizabeth Harkot-de-La-Taille
  
- REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS  
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 250  
Jamille Lins Santos
  
- SOBRE OS/AS AUTORES/AS..... 261





## **REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO CIENTÍFICO UTILIZANDO PRÁTICAS DE LEITURAS DE OBRAS FICIONAIS**

**Tiago Cordeiro de Oliveira**  
**Lorena de Oliveira Souza Campello**

### **Introdução**

O artigo em questão tem como objetivo apresentar os primeiros resultados do projeto de pesquisa “Desenvolvimento de metodologias para Letramento Científico”, aprovado em edital PROBEN-DINOVE-IFS<sup>1</sup>, que estuda o uso do gênero literário da ficção científica como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. O projeto tem como pretensão explorar também as possibilidades de práticas interdisciplinares entre Ciências, Ciências Humanas e Sociais e Língua Portuguesa em uma perspectiva CTS (ciência, tecnologia, sociedade), valorizando, respectivamente, a leitura e a compreensão do mundo. O objetivo geral do projeto apresentado é estudar o uso de obras de ficção científica como recurso didático no desenvolvimento de habilidades para o letramento científico, sendo os específicos: perceber como o potencial atrativo e provocador das obras de ficção pode contribuir para a assimilação dos conceitos científicos; compreender como a estrutura lógico-causal das obras lidas pelos alunos se relacionam com o rigor dos princípios científicos; e entender como as obras de ficção podem contribuir para a discussão da relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

---

1 O Programa de Bolsas em Inovação no Ensino (PROBEN) visa apoiar projetos de inovação no ensino, com a finalidade precípua de desenvolvimento e aplicação de novas metodologias de ensino/aprendizagem.

## Correlação entre Letramento científico e Ficção científica

Um termo que tem se tornado recorrente no meio acadêmico é o “letramento”, palavra cujo significado relaciona-se ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18). Em outras palavras, o termo “letramento” se volta à capacidade que o indivíduo adquiriu de ler e compreender, bem como de produzir gêneros textuais específicos, considerando a função do gênero, o meio de circulação e leitores específicos; enfim, de envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita.

É nesse sentido que escolas de Educação Básica têm recebido orientações para trabalhar os processos de leitura e escrita na sala de aula. No entanto, o que ainda se observa em muitas instituições de ensino é a ênfase na leitura e na produção de apenas um ou dois gêneros textuais: os que exploram a argumentação (devido aos vestibulares) e os que se relacionam às escolas literárias. Para o primeiro caso, um exemplo é o texto dissertativo-argumentativo e, para o segundo, os romances e seus respectivos resumos. Em vista disso, tratamos aqui de um gênero talvez pouco ou não trabalhado nas salas de aula da Educação Básica das escolas brasileiras e que transita entre diversas áreas do conhecimento, como as ciências naturais, humanas e sociais, sem contar com a área das linguagens: a ficção científica. No projeto desenvolvido tivemos o envolvimento das disciplinas de Física, História e Literatura.

De acordo com o relatório nacional do PISA, o letramento científico é entendido como a “capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas” (BRASIL, 2012). Tal compreensão observa que o letramento científico é uma ferramenta para entender a Ciência e utilizá-la efetivamente em tarefas cotidianas pela sociedade.

Atualmente, o termo letramento, utilizado no ensino de Ciências, é emprestado do campo de estudo da linguagem e do ensino de línguas na perspectiva de distinção entre o mero aprendizado da codificação da es-

crita, a alfabetização e o impacto de seu efetivo uso em práticas sociais (CUNHA, 2017).

O letramento científico possibilita a consolidação de habilidades investigativas que correlacionam o conhecimento científico às práticas sociais e o seu uso tem se mostrado promissor para conscientizar os alunos quanto à responsabilidade social e ambiental, além de trazer uma melhor compreensão do mundo tecnológico. Essa linha de entendimento é apontada por Gouveia e Ventura:

A partir da década de 1980, essa concepção de ensino tem aproximado cada vez mais a relação da ciência com a tecnologia e a sociedade nos contextos escolares, com a perspectiva de conscientizar os alunos de suas responsabilidades na sociedade. Diante dessa nova concepção a respeito do ensino de ciências surgiram os termos alfabetização científica e letramento científico. Entendemos que a apropriação dos termos alfabetização e letramento pelos educadores de ciências partiram dos princípios constituídos na nova concepção sobre as implicações do ensino da leitura e da escrita na vida do indivíduo e da sociedade (GOUVEIA e VENTURA, 2014, p.4).

A ficção científica moderna teve sua gênese a partir de obras de autores como Júlio Verne e Herbert George Wells, no final do século XIX. A ficção científica é caracterizada por possuir uma forma particular de narrar ficções, centradas em embasamento ou referencial científico a partir de sequências que buscam estimular e questionar os indivíduos acerca da relação sociocultural que estes possuem com a Ciência. Esta relação é abordada por Piassi e Pietrocola:

A especulação contrafactual de um mundo estruturalmente possível é conduzida extrapolando, de algumas linhas de tendência do mundo real, a possibilidade mesma do mundo futurível na FC, a construção do contrafactual acontece, portanto, a partir de um fato conhecido cientificamente, contrapondo-se a ele por meio da

apropriação do discurso científico, seja mediante o plano da expressão (terminologias, léxicos, imagens), seja por intermédio do plano do conteúdo (conceitos, relações, processos de raciocínio) (PIASSI e PIETROCOLA, 2009, p.529).

A ciência e a tecnologia ocupam o papel principal no desenvolvimento deste tipo de narrativa, que oferece inúmeras possibilidades didáticas de estímulo à criação e favorecimento da interdisciplinaridade entre disciplinas como Literatura e Física, de modo a desenvolver maior aprendizagem dos alunos, o que é percebido por estudiosos de ensino de Física. O uso desta articulação entre disciplinas é defendido por Lima e Ricardo:

Os trabalhos específicos que tratam da física e literatura demonstram a literatura como possível meio de se ensinar conceitos científicos, despertando a curiosidade e a imaginação dos estudantes, além de propiciar maior estímulo no estudo de temas científicos. Alguns autores demonstram uma potencialização da aprendizagem científica por meio da literatura, além de um maior estímulo por parte dos estudantes aos estudos de temas científicos (LIMA e RICARDO, 2015).

O interesse por temas que estão presentes em obras de ficção, como robôs, viagens no tempo, vida extraterrestre, entre outros, favorece a procura por textos dessa natureza e o desenvolvimento da imaginação. Trata-se de uma iniciativa que permite proporcionar novas formas de aprendizagem do conhecimento científico ao despertar nos leitores a curiosidade e o encantamento pela ciência e carreira científica, bem como o reconhecimento da ciência como empreendimento humano.

A compreensão da viabilidade do uso de obras de ficção científica numa perspectiva de letramento é muito significativa, uma vez que traz à tona discussões sobre a essência e conjecturas da Ciência. Dessa forma, a ficção científica é muito mais do que uma ferramenta prazerosa adicional ao ensino de Ciências.

A análise que foi realizada no desenvolvimento deste projeto apresenta relevância para as atividades de sala de aula, pois identificou as

possibilidades didáticas desta ferramenta no desenvolvimento de assimilação de conceitos científicos, na compreensão de como a estrutura lógico-causal das obras lidas pelos alunos se relacionam com o rigor dos princípios científicos, além de oferecer possibilidades de compreensão sobre a relação entre o discurso da narrativa ficcional e o contexto histórico e de produção das obras. Além disso, explorou-se como se dá a consolidação das noções científicas e suas implicações sociais, articulando-se com as ideias de Cunha (2017):

[...] assim como no ensino de língua materna e na aquisição da escrita não basta apenas aprender a ler e a escrever (ser alfabetizado), mas sobretudo fazer uso efetivo da escrita em práticas sociais (ser letrado), o ensino de ciências também deveria preocupar-se, entre outras coisas, com as implicações sociais da ciência e da tecnologia, com os riscos e os benefícios de cada avanço científico ou tecnológico – e não apenas de forma secundária, mas considerando a sua devida importância (CUNHA, 2017, p.175)

## O caminhar da pesquisa

Selecionamos apenas uma turma de 2º ano para o desenvolvimento do projeto. Com isso, escolhemos a turma do 2º ano de Eletrotécnica – turma esta composta por 32 discentes.

Devido às características do projeto, que indicam uma necessidade de envolvimento com os sujeitos, a linha de investigação foi de caráter qualitativo. Desse modo, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca de letramento e alfabetização científica, popularização da ciência e gênero de ficção científica. Em seguida, foi aplicado um questionário aos alunos envolvidos, o que possibilitou a escolha das obras lidas pelos discentes. Em seguida foi conduzida uma discussão sobre as obras, mediada pelos professores envolvidos com a pesquisa. O debate foi registrado e, posteriormente, feita uma análise da relação entre o entendimento da obra pelos alunos e das características linguísticas presentes neste material, bem como da apropriação dos conceitos científicos.

Como parte inicial da pesquisa e com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos envolvidos no projeto, elaboramos questionário que focou basicamente no grau de envolvimento do discente com a leitura, suas preferências temáticas, principais fontes e acessos de referências literárias, engajamento com as diversas áreas do conhecimento, possível interesse na prática científica e em temas científicos, assim como sobre o interesse no uso de recursos pedagógicos e práticas não formais pelos professores de Ciências Exatas e da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, tivemos mais critérios para a escolha das obras lidas e exploradas por meio de discussão em momento posterior, de maneira a trazer relevância e interesse, aumentando assim o engajamento do sujeito da pesquisa com a etapa fundamental que será a leitura da obra de ficção científica.

Após a devolução dos questionários preenchidos, elaboramos gráficos e tabelas, realizando uma análise quantitativa e qualitativa básica das respostas dadas aos questionários. Essa análise guiou as escolhas das obras. De acordo com Chaer (2011):

[...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (CHAER, 2011, p.251).

A amostra da pesquisa correspondeu ao total de alunos que desejaram participar como voluntários do projeto em uma turma do ensino médio do Instituto Federal de Sergipe, campus Estância. O questionário foi desenvolvido com a ferramenta digital Google Formulário, seguindo os preceitos éticos da Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, além de articulação e consulta ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Sergipe. Como firmado no projeto aprovado, apesar de não ser previsto possíveis riscos aos participantes da pesquisa, foi disponibilizado para leitura, apreciação e assinatura, o termo de consentimento livre e esclarecido (T.C.L.E.). Também destacamos, em momento da apresentação do projeto para a turma selecionada, os benefícios dos

participantes em desenvolver esta pesquisa, explicando ainda que os dados coletados e armazenados estarão sob responsabilidade do orientador e os estudantes não terão suas imagens nem nomes expostos.

Após a análise do questionário, optamos por livros que trouxessem diferentes abordagens sobre a Ciência e a Tecnologia, além de alguns exemplares que apresentassem um enredo romântico para agradar alguns leitores. Assim, adquirimos com recursos do projeto as seguintes obras: *Nós*, de Zamiatin; *Todos os Pássaros no Céu*, de Charlie Jane Anders; *2001: Uma Odisseia no Espaço*, de Arthur C. Clarke; e *A Guerra dos Mundos*, de H.G. Wells. Os livros foram direcionados aos discentes, tentando respeitar as preferências indicadas no questionário.

Após a entrega das obras aos estudantes e a realização da leitura, foram conduzidos dois momentos de debate (4 horas de aula no total) para analisarmos as seguintes questões: o entendimento da obra pelos alunos, o reconhecimento das características linguísticas presentes nesse material e a apropriação dos conceitos científicos.

Os alunos ficaram livres para realizar suas colocações e emitir as suas opiniões. Dois relatórios foram produzidos a partir da discussão, sendo que os alunos são identificados como (aluno A, aluno B, etc) para manter o sigilo das opiniões emitidas.

## Resultados parciais

Nesse momento do artigo, apresentamos os resultados parciais obtidos até o momento. Primeiramente, vamos apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário. Em seguida, apresentaremos os principais resultados do debate sobre as obras lidas.

O questionário foi aplicado para a turma do 2<sup>a</sup> ano de Eletrotécnica, em que tivemos 25 respostas. As respostas dos alunos foram tabuladas pela própria ferramenta utilizada (Google Formulário), dando-nos informações suficientes para a escolha dos livros a serem utilizados.

No que se refere ao consentimento na participação como voluntário (a) da pesquisa: “Desenvolvimento de metodologias para Letramento Científico”, 18 alunos concordaram em participar do projeto e 7 alunos

(as) não aceitaram participar do estudo (ainda assim responderam todo o questionário)<sup>2</sup>.

De maneira geral, percebemos que a maior parte dos alunos manifestou razoável interesse pela leitura e suas principais fontes de leitura são a internet, livros e quadrinhos.

Buscamos, dessa forma, escolher obras que abordassem um período de produção extenso, começando pelo ano de 1898, com *A Guerra dos Mundos*, e finalizando no ano de 2017, com *Todos os Pássaros no Céu*. Desse modo, pudemos apresentar aos alunos mais de um século de desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a interação e usos dos mesmos por diversas nações e sociedades.

A escolha livro-aluno teve como norte, especialmente, as respostas das questões referentes aos temas de leitura de maior interesse, às áreas do conhecimento de maior afinidade e temas científicos que chamam mais atenção dos alunos.

Os fatores que foram decisivos para a escolha dos livros, para cada aluno, foram os temas de leitura de maior interesse em que prevaleceram: histórias românticas, aventuras e fatos científicos; e as temáticas científicas que lhe chamaram mais atenção, a saber: meio ambiente, tecnologia, saúde, exploração espacial, evolução das espécies, relação máquina/ser humano e a relação cultura/tecnologia.

Os debates ocorreram em quatro tempos de aula distribuídos igualmente entre os dias 14 e 15 de julho de 2021, utilizando a ferramenta *google meet*. Os dois debates foram iniciados com as falas do professor orientador do projeto e da professora coorientadora. No primeiro dia do debate foram exploradas as obras *A guerra dos mundos* e *Nós*, enquanto no segundo dia foram debatidas as obras *2001: uma odisseia no espaço* e *Todos os pássaros no céu*.

O professor orientador destacou a importância da ficção científica para a difusão de ideias dos conceitos científicos e no impacto que essas

---

2 Esclarecemos que, mesmo o aluno não aceitando ser voluntário do estudo desenvolvido, não significa que ele estará isento do desenvolvimento das atividades implementadas pelos professores coordenadores do projeto; suas respostas e produção apenas não serão abordadas para os resultados da pesquisa.



obras podem causar nos leitores. Nesse sentido, foi citado como exemplo a influência que o famoso autor de ficção científica, Júlio Verne, exerceu sobre diversos cientistas que desenvolveram foguetes durante o século XX, especialmente no período da guerra fria. A professora coorientadora explicou, para os discentes, os critérios de escolha das obras que foram entregues a cada discente, além de discutir sobre a história de vida, vinculações políticas e sociais de cada autor, bem como também sobre o contexto histórico em que as histórias foram produzidas. É importante salientar que, na maioria dos livros, tivemos críticas profundas às questões políticas implementadas por países europeus (*A Guerra dos Mundos*) e pela Rússia Stalinista (*Nós*). Fica claro que a ficção científica, seja distópica ou ficção fantasia, busca fazer analogias com a realidade vivenciada por cada autor.

Os discentes foram esclarecidos que estariam livres para expressar suas opiniões a respeito das obras e que poderiam opinar por áudio ou enviar mensagem pelo chat. Para melhor organizar as ideias do debate e instigar os discentes à participação, foram criadas cinco questões norteadoras que foram apresentadas nesta ordem: 1) Quais os elementos ou termos científicos vocês identificaram na obra? E como eles contribuíram para o enredo da ficção?; 2) As explicações sobre as teorias científicas abordadas na obra foram convincentes e claras?; 3) Você acredita que os fatos, tecnologias e fenômenos narrados, na obra lida, podem se tornar realidade ou são impossíveis de ocorrer?; 4) O que você mudaria ou acrescentaria na obra pra deixá-la mais interessante?; 5) Quais os principais aprendizados que a obra traz para a nossa vida?.

Assim, seguindo a ordem das questões norteadoras acima, destacamos a seguir as principais ideias ao longo dos dois debates. Em outras palavras, diversos termos científicos foram identificados, pelos estudantes, na obra *A guerra dos mundos*, cabendo mencionar: gravidade dos planetas, atmosfera, vida extraterrestre, destruição e exploração das sociedades, telescópios, estrelas cadentes, lasers, bactérias e benefícios tecnológicos. A diferença de gravidade entre os planetas Marte e Terra foi considerado como elemento fundamental para a construção do enredo, já que a gravidade influencia no peso dos seres vivos e esta característica

influencia diretamente na locomoção dos personagens marcianos da história. Foi destacado também o uso de raios carbonizadores utilizados pelos marcianos. Ao analisar as características destes raios, percebe-se que suas descrições são muito parecidas com o que conhecemos hoje como raio Laser, tecnologia que só foi desenvolvida décadas depois da publicação da obra. Outro aspecto que contribuiu de forma relevante para o desfecho da história foi o contato de marcianos com bactérias existentes na terra e que não existiam em Marte, o que propiciou discutir a influência do ambiente na adaptação e evolução das espécies.

Em relação à obra *Nós*, percebeu-se a presença de termos científicos como: nave espacial, carro voador, massa, energia, representação matemática das pessoas e da natureza. Foi debatido que a obra foge aos padrões das principais ficções científicas, visto que também é uma distopia que faz críticas sociais aos governos autoritários. Percebeu-se que os elementos científicos não são tão relevantes para o enredo da obra quando comparada com outras ficções, mas a tecnologia está presente em diversos aspectos da vida dos personagens, especialmente na sua utilização para controlar a vida da população. Outro elemento de bastante destaque na obra foi a utilização da simbologia matemática e diversos termos como integral, infinito, figuras geométricas e números complexos; em especial para refletir a ideia de um mundo harmonioso e seguindo um mesmo padrão, assim como é utilizado na matemática.

Os discentes identificaram na obra *2001: uma odisseia no espaço* elementos como inteligência artificial, gravidade, exploração espacial, evolução das espécies, epidemia, foguetes, hibernação e estação espacial. Diante disso, percebeu-se como a rotina dos personagens tripulantes foi influenciada pela microgravidade do espaço. Foi notado também como acontecia a comunicação entre a nave espacial e a central de controle na Terra. A leitura e a discussão desta obra possibilitaram compreender o quanto pouco conhecemos do Universo e a quantidade imensa de mistérios. Ademais, identificou-se que os termos científicos na obra têm uma boa coerência com as tecnologias científicas desenvolvidas na época que foi escrita e em anos posteriores. No tocante à temática de hibernação humana, esta despertou interesse nos discentes por ser o elemento mais distante da nossa realidade.

Já em *Todos os pássaros no céu*, os temas científicos abordados foram máquina do tempo, inteligência artificial, gravidade e antigravidade, estando muito integrados às temáticas concernentes aos conflitos familiares, bruxaria e Bullying, além de notável ênfase na relação entre ciência e magia. Esta obra foca bastante na inteligência artificial, um computador criado pelo personagem consegue interagir e interferir nas relações sociais, ou seja, a relação homem-máquina é extremamente relevante. Deve-se salientar, ainda, uma expressão que causou bastante curiosidade nos estudantes foi “buraco de minhoca”, baseado em teorias ligadas à relatividade geral, que traz ideias que modificam nossa maneira de observar o tempo e o espaço.

No que diz respeito à clareza e ao poder de convencimento das obras de ficção científicas (2ª pergunta norteadora), os discentes relataram que parte significativa dos termos científicos não estavam tão compreensíveis nas obras. Diante desta característica, eles buscaram realizar pesquisa quanto ao significado daquele determinado termo. Os professores orientadores aproveitaram para discutir a importância de pesquisar e o quanto se aprende ao ter esta prática. Em seguida, os docentes alertaram da importância de se utilizar fontes seguras de pesquisa para gerar confiabilidade em relação à informação que está sendo buscada.

Quanto à terceira pergunta norteadora, foi comentado que os livros estão muito próximos à nossa realidade, mesmo sendo obras de ficção. Foi bem destacado a relação do homem com as máquinas e a inteligência artificial, que já vivenciamos. Os professores destacaram a formação de cada um dos autores e sua influência em cada uma das obras.

Além disso, os discentes acreditam que a maior parte do que foi abordado é bem provável em um futuro próximo, mas não descartam que esses fatos possam ocorrer em tempos mais longínquos. Foi levantado a questão de vidas em outros planetas, por exemplo: destacou que o universo é enorme e que, por viver numa pequena parte dele (planeta Terra), seria muita ingenuidade acreditar que somente na Terra teria vida. O professor destacou o quão pouco se conhece do nosso universo e até mesmo do nosso planeta. Foi lembrado que as formas de vida que conhecemos estão ligadas à presença de água e levantada a possibilida-

de que podem existir formas de vida diferentes que não possuam esta dependência.

Em referência às mudanças na narrativa (quarta pergunta norteadora), apontou-se que aconteceram mudanças muito rápidas no enredo e que houve decepção pelo desfecho não seguir o padrão de um “final feliz” ou da previsibilidade na história. Eles também aumentariam os laços de amizade entre alguns personagens. Já outros discentes destacaram que gostam de histórias não tão previsíveis. A professora destacou que é interessante ler ou assistir obras que tenham outras lógicas de construção da narrativa. Dito isto, os discentes salientaram que retirariam alguns trechos que não fazem sentido para eles. Outros disseram que mudariam alguns aspectos relacionados à personalidade das personagens, principalmente aqueles que os estudantes teceram críticas quanto aos seus comportamentos.

Em relação à última pergunta norteadora, compartilhou-se o medo que se tem do desconhecido, principalmente se tratando de vida extraterrestre. A professora aproveitou para fazer a analogia entre vários períodos da história em que tivemos o contato entre povos e sociedades distintas. O debate proporcionou uma reflexão sobre diversas formas de preconceito que existem na sociedade atual, justamente por não aceitar que determinada pessoa tenha alguma característica diferente.

Foi levantada a questão de se colocar no lugar do oprimido, tendo destaque também a questão dos estados totalitários. Percebeu-se, assim, que nas obras há denúncias de problemas sociais e políticos.

Outro ponto destacado foi a questão bastante atual do desenvolvimento da inteligência artificial e sua relação com o futuro da humanidade. Os professores destacaram que, mesmo com todo desenvolvimento da inteligência artificial, a presença do ser humano é imprescindível. Ademais, houve discussão ainda quanto às transformações profissionais aceleradas com o advento da tecnologia.

A construção das personagens, com suas contradições e características, contribuiu para cada autor levar à tona a discussão também de relações interpessoais e nas formas como a sociedade se organiza. Muitos perceberam como a interdisciplinaridade estava presente nas obras. Nesse sentido, oportunizou-se nos debates a discussão da narrativa ficcional

com relação ao contexto da vida, social e político vivido por cada autor na construção das obras.

## Considerações finais

A execução deste projeto permitiu uma enriquecedora aproximação dos estudantes com obras literárias que têm como cerne conceitos científicos. A partir da leitura e do debate, os discentes identificaram e perceberam a contextualização dos elementos científicos nestas obras, além dos aspectos históricos envolvidos na produção de cada obra literária lida. A observação das etapas desenvolvidas até o momento permitiu concluir que a metodologia utilizada é uma ferramenta eficaz que contribui para a melhoria do aprendizado científico por meio do desenvolvimento da habilidade leitora, como também de discutir a relação entre ciência, tecnologia e aspectos sociais.

## Referências

ANDERS, Charlie Jane. **Todos os pássaros no céu**. São Paulo: Editora Morro Branco, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Relatório Nacional PISA**, 2012. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2019.

CAMILO, Reinaldo Espirito Santo. **Ficção Científica em sala de aula**: investigação participativa do uso da linguagem de Ficção Científica como instrumento pedagógico. Dissertação de mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências – PROPEC, NILÓPOLIS, 2014.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; & RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251–266, 2011.

CLARKE, Arthur C. **2001: uma odisseia no espaço**. 2a. Edição. São Paulo: Editora Aleph, 2019.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, 2017.

GOUVEIA, Clarice de Paula.; VENTURA, Paulo César Santos. Letramento científico: reflexões conceituais para o desenvolvimento de uma proposta na EJA. In: **II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, Luís Gomes.; RICARDO, Elio Carlos. Física e Literatura: uma revisão bibliográfica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 3, p. 577–617, 2015.

NAVAS, Diana. Literatura e ciência: campos antagônicos ou complementares? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.72, n.1, p. 37–40, 2020.

PIASSI, Luís Paulo.; PIETROCOLA, Maurício. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de ‘encontrar erros em filmes’. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 525–540, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WELLS, Herbert George. **A Guerra dos Mundos**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ZAMIÁTIN, Ievguêni. Nós. 1a. Edição. São Paulo: Editora Aleph, 2017.

## LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA: POR UM OUTRO IMAGINÁRIO

Iramayre Cássia Ribeiro Reis

### Trilhas iniciais

EM MAIO

Já não há mais razão de chamar as lembranças  
e mostrá-las ao povo  
em maio.

Em maio sopram ventos desatados  
por mãos de mando, turvam o sentido  
do que sonhamos.

Em maio uma tal senhora Liberdade se alvoroça,  
[...]

Mas a Liberdade que desce a praça,  
nos meados de maio,  
pedindo rumores,

É uma senhora esquálida, seca, desvalida  
e nada sabe de nossa vida.

[...]

(OSWALDO DE CAMARGO, 1998)

O poema de Camargo (1998, p. 112) nos faz pensar acerca da necessidade de uma mudança do conteúdo nos currículos escolares na Educação Básica visto que essa postura pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes de igualdade e de respeito mútuo entre negros(as) e não negros(as). Assim, entendemos que é necessário (re)pensar a abordagem histórica dada pela história oficial diante da participação dos(as) negros(as) na formação da nossa sociedade brasileira, uma vez que esta história oficial não tem contemplado a luta dos movimentos sociais e,

em especial, a luta do Movimento Negro que, desde sempre, discutiu sobre a inclusão da história do povo negro em todos os currículos escolares. Neste caminhar,

Os movimentos negros há muito tempo preocupam-se com a preservação do passado dos povos africanos não traduzidos pela história que se fez oficial, como um elemento de construção identitária e de valorização da autoimagem do povo negro. (LINS, 2009, p. 24).

Essas preocupações do Movimento Negro revelam seu protagonismo nas denúncias à persistência da discriminação racial e do racismo na nossa sociedade brasileira, como também às práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas nos espaços escolares, nos livros e materiais didáticos, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, esquecendo-se de todo o movimento de resistência associado ao povo negro. A educação é uma das riquezas epistemológicas do Movimento Negro, sendo este um dos responsáveis por impulsionar a aprovação da Lei N° 10.639/2003<sup>1</sup> que tem no seu bojo a preocupação de suprir demandas educacionais da população negra quando indaga acerca de questões identitárias, promovendo a utilização de outras matrizes epistemológicas sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos escolares públicos e privados da Educação Básica brasileira.

A partir desse cenário e da compreensão de que esta Lei se propõe a intervir no sistema educacional brasileiro interferindo em um de seus pilares, quando altera a matriz europeia que serviu de fundamento às diversas políticas educacionais, consideramos ser importante destacar o lugar da linguagem enquanto espaço de dominação quando utilizada para marcar as hierarquias impostas por processos de luta e de disputas de poder.

---

1 Esta Lei N° 10.639, de 09 de janeiro de 2003 altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.



É nessa direção que pensamos em Foucault (1996), para quem o discurso é o espaço em que o saber e o poder são articulados, porque quem fala, fala de um lugar, partindo de um direito que lhe é reconhecidamente institucionalizado. Logo, esse discurso também veicula um saber que é aceito institucionalmente além de ser gerador de poder. Desse modo, a interdiscursividade, fundada no princípio dialógico da linguagem, ganha relevância para a prática pedagógica sendo concretizada através dos textos e, em especial, dos textos literários socializados no espaço escolar. Afinal, não podemos ignorar que “Mais que qualquer discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia” (DIJK, 2008, p. 21).

Nesse momento, é importante pensarmos como o racismo é uma violenta realidade e como a sua construção discursiva torna a raça e a linguagem inseparáveis porque não há como pensar em raça sem pensar em linguagem como não há como falar sobre linguagem sem falar em raça, porque a linguagem é um portal de entrada importante para se aferir como as práticas racistas e discriminatórias ainda vivem nos espaços escolares visto que “[...] a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto [...]” (2008, p. 15) e “[...] como textos e conversas racistas contribuem para a reprodução dos preconceitos étnico-raciais, ideologias racistas e discriminação dos Outros” (2008, p. 18).

Assim, é importante pensar como o letramento literário antirracista é necessário em tempos atuais por se constituir numa ferramenta pedagógica capaz de letrar, no âmbito literário, o(a) estudante negro(a) e não negro(a) criticamente acerca da questão racial e do antirracismo. Isso na perspectiva de que a linguagem, interação social desenvolvida no contexto de uma estrutura social, se constitui numa porta de entrada significativa para pensar como as práticas racistas e discriminatórias se fazem presentes dentro da escola e no seu entono.

Dessa maneira, através do letramento literário antirracista, o(a) estudante negro(a) e não negro(a) poderá ser preparado para lidar, de forma positiva, com a pluralidade étnico-racial, cultural e linguística mediante práticas identitárias sociais diversas, além de se letrar criticamente e racialmente para as questões da identidade racial porque “As histórias

importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, **mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.**” (ADICHE, 2019, p. 32, grifo nosso).

E trilhando por esse caminho, acreditamos que todas as formas de discriminação são o termômetro para a elaboração de práticas pedagógicas de resistência promovendo, assim, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) ao trazer para o centro saberes de grupos historicamente subalternizados, assegurando a diversidade étnico-racial na esfera escolar e no seu entorno desencadeando, desse modo, uma educação descolonizadora, cidadã e como prática da liberdade a partir de novas epistemologias que rompem com a ordem eurocentrada do conhecimento.

Nesse movimento de trilhar caminhos que deslumbrem numa educação curricular emancipatória, é que o presente texto tem como objetivo refletir acerca da contribuição do letramento literário antirracista enquanto ferramenta política, pedagógica e construtora de sentidos outros para o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Básica, tendo como amparo a Lei Nº 10.639/2003, sendo possível a promoção uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a efetivação da educação das relações étnico-raciais, no chão das escolas brasileiras, promovendo outro imaginário, o decolonial, na luta contra o sistema político e econômico que produz o racismo que é responsável por manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial.

### **Lei Nº 10.639/2003 e letramento literário antirracista: descolonizando currículos racistas**

Inocência  
 A menina disse zangada  
 Que sua coleguinha ao lado  
 Me xingara de negro  
 E acrescentou  
 – Deus vai castigar ela professora  
 Ela ainda vai casar com um negro!  
 (ASSUMPÇÃO, 2000)

O texto “*Inocência*” que vem como epígrafe nos faz refletir acerca das inúmeras práticas de racismo que se fazem presentes no nosso cotidiano escolar e no seu entono, sendo essas práticas, às vezes, aceitas e até mesmo (re)afirmadas nesse cotidiano, mas essas práticas também podem servir para que pensemos como tem sido o diálogo estabelecido com a questão ao racial nos espaços escolares mediante seus currículos.

Muitas vezes, nossos currículos escolares negaram a identidade racial presente nos espaços escolares, situação esta que faz com que o racismo ainda se faça presente em muitas práticas escolares, pois

Geralmente, nas comemorações escolares, as crianças negras eram fantasiadas de africanos escravizados e uma menina branca e, de preferência, loura, era escolhida para representar a Princesa Isabel. Os manuais didáticos também apresentavam o 13 de maio como “o Dia da Libertação dos Escravos” e nada se discutia sobre a luta e resistência negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação (GOMES, 2017, p.107).

Atento a esse contexto, o Movimento Negro denunciou situações como estas e ressignificou e politizou o conceito de raça, entendendo-a como construção social. E na intenção de propor uma educação que respeitasse a diversidade étnico-racial rompendo com uma matriz eurocêntrica, trazendo para o centro um currículo escolar descolonizante, é que relembramos o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em julho de 1988 em Belém (PA), com o tema “O Negro e a Educação”, o qual já trazia uma preocupação acerca do papel do processo educativo frente à forma de pensar e de agir de um povo. Nessa direção, entendemos que o

[...] VIII Encontro seja o início da luta pela reformulação do ensino no Brasil, que passa principalmente pela construção de um currículo que contemple, também, a cultura negra, que reverencie seus heróis que seja instrumento de transformação do negro num cidadão deste País, também negro. (VIII ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE, 1988, p. 5).

Já na abertura do Encontro, Adelaide Maria de Lima (1988), representante de Pernambuco, destacou que a história oficial sempre foi omissa quanto aos(às) negros(as) brasileiros(as), os(as) quais viviam dominados(as) por um currículo escolar que não retratava a realidade racial brasileira, e que este currículo os(as) levavam a rejeitar sua identidade racial. Por isso, foram propostos quatro painéis para o evento, a saber: Perfil da Educação Oficial e Projeto; Mulher Negra: Família e Educação; Educação Colonizadora e Educação para a Libertação e O Papel do Professor na Descolonização do Ensino.

Ainda nesse VIII Encontro, aconteceu um momento para a “Aprendizagem pela Prática Cultural: Trabalhos de Grupos”, onde aconteceu a apresentação de seis Grupos, mas nos interessa aqui citar dois deles: o Grupo IV: Literatura Infantil e Valores Pedagógicos e o Grupo V: Introdução da História da África e dos Afro-Brasileiros nos Currículos Escolares. Destacamos estes Grupos tendo em vista a direta relação que ambos têm para com a Lei N° 10.639/2003 e para com a possibilidade de trabalho com o letramento literário antirracista promovendo, assim, outros modos de falar e de escrever e indo na direção de uma educação humanizadora, emancipatória, descolonizante garantindo, desse modo, o respeito e a valorização da diversidade racial.

A partir desse cenário proposto pelo Movimento Negro com o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, percebemos que já se deflagrava o anseio por uma mudança no sistema de ensino brasileiro que seria atravessado pela construção de um currículo que contemplasse também a cultura negra, porque já se entendia a educação como processo que estrutura a forma de pensar de uma sociedade.

Assim, é interessante dizer que a Lei N° 10639/2003 é a síntese de uma longa trajetória de lutas, reivindicações, engajamentos e projeções de segmentos sociais como o Movimento Negro e representa um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Esta Lei foi promulgada na data de 9 de janeiro de 2003 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) quando delibera a obrigatoriedade, no currículo oficial escolar público e privado, do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira destacando a luta dos negros no Brasil, a cultura

negra brasileira, o negro na formação da sociedade brasileira e a inclusão do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, no Calendário Escolar.

É reconhecendo o potencial da Lei N° 10.639/2003, que o conjunto de ações impostas por este dispositivo legal acena para a possibilidade de mudanças na busca de reversão das desigualdades raciais no Brasil porque a sociedade brasileira ainda é marcada pela desigualdade, exclusão, preconceito e discriminação. Entendemos que a Lei propõe uma ação no sistema educacional brasileiro na medida em que sugere a intervenção em um de seus pilares já que altera a matriz europeia que serviu de fundamento às diversas políticas educacionais, desde o Império, sendo que “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 86).

Nessa direção, a Lei, ao trazer a introdução de novos conteúdos ao currículo, também desloca a perspectiva adotada frente às representações sobre o Brasil e sobre sua formação, transformadas em conteúdo didático, e abre espaço para outros questionamentos quando potencializa a (re)discussão dos padrões instituídos por meio da desconstrução de conceitos e significados impostos aos sujeitos. Por isso, acreditamos que

Com a Lei n° 10.639/2003 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA; CROSO, 2007, p. 21).

Quando nos debruçamos sobre os Artigos da Lei em questão, é relevante destacar como o segundo parágrafo do seu Artigo N° 26A nos impõe um trabalho curricular descolonizante frente ao colonialismo para com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira mediante, por exemplo, o ensino da Literatura quando o parágrafo nos impõe que “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no

âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Assim, ao retomarmos as discussões pautadas no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, identificamos como algumas questões trazidas pela Lei Nº 10.639/2003 já eram vislumbradas pelo Movimento Negro no cerne desse encontro. Por isso, nos chama a atenção o Grupo Literatura Infantil e Valores Ideológicos porque a difusão da cultura europeia do eurocentrismo deu-se muito através dos sistemas escolares coloniais mediante os textos literários.

Compreendemos que é importante pensar na necessidade de se identificar, nos textos literários, os preconceitos raciais neles existentes a fim de se promover outro imaginário sobre a questão da diversidade étnico-racial que compõe a nossa sociedade. Por isso, é importante refletir como o letramento literário antirracista pode combater essas ideologias implícitas nos textos literários que geram, difundem e/ou reproduzem preconceitos racistas além destes textos violarem a identidade de sujeitos negros por meio de correntes de pensamento. Temos aqui um caminho para propor uma descolonização do saber através da literatura combatendo, assim, o legado colonial na educação também firmado nas bases do racismo e, com isso, podemos trazer, para as práticas pedagógicas, o relevante papel do(a) professor(a) no processo de descolonização do ensino.

Na busca por outro imaginário literário, o descolonizante, entendemos que trilhando, nas práticas pedagógicas, pelo letramento literário é importante pensarmos numa leitura e num ensino críticos onde cada estudante negro(a) e não negro(a) possa incorporar a sua experiência, a sua vida e as suas próprias ideias aos textos literários lidos se assumindo, assim, enquanto um sujeito desvelador deste texto, além de ser capaz de reescrever não apenas o que lê, mas também recriar os assuntos da leitura em função, inclusive, dos seus próprios anseios.

Por isso, nos ancoramos na perspectiva de que

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser

reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

Percebemos como a literatura pode se constituir numa ferramenta pedagógica no combate ao racismo na medida em que refletirmos como os discursos literários podem contribuir para a construção de um imaginário depreciativo, estereotipado acerca da raça e como operam enquanto processo de construção das identidades sociais de raça.

Assim, considerando a grande força do texto literário no processo de construção de sentidos, de imaginários outros, é que, mais uma vez, nos reportamos a Cosson (2009, p. 17) por afirmar que, através da leitura do texto literário, “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o termo letramento está diretamente relacionado como as práticas de leitura e de escrita são partes constitutivas da cultura simbólica, desde a nossa infância, utilizando discursos ideológicos. Tanto a leitura e a escrita são atos de produção de textos e, diante da relação da leitura do texto literário para com o letramento, somos convidados a pensar a linguagem enquanto prática social de produção de sentidos, sendo que estes sentidos são atribuídos aos textos por nós, leitores e leitoras.

Compreendendo que o racismo – fenômeno ligado à formação das sociedades contemporâneas, latente na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações sociais – é um processo histórico e político de constituição da raça e, desse modo, de sujeitos sociais, é que o espaço escolar e o seu entorno não podem ignorar as identidades étnico-raciais presentes nestes espaços e, por isso, precisam saber como tratá-las nas diversas dimensões, sejam estas cognitivas, psíquicas ou sociais. Assim, o letramento literário antirracista é um dispositivo para a contribuição de combate ao racismo desencadeando, também, um ato de conhecimento, não só do texto literário que se lê mas um ato de conhecer e de enfrentar o racismo

através destes textos, rompendo, desse modo, com o imaginário da história única, pois “[...] **A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas**” (ADICHIE, 2019, p. 27, grifo nosso).

É a partir dessa compreensão acerca do racismo e do reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços escolares e no seu entorno, e na direção de que precisamos conhecer outras histórias, que o trabalho com a leitura literária ganha relevância porque

[...] A leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo naquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto (CRUZ, 2012, p. 71).

Nesse caminho, corroboramos com a posição de Cruz (2012) porque os significados inerentes que a leitura e a escrita representam para um grupo social dependem dos contextos em que tais práticas são assumidas. Lembramos de Gadotti, Freire e Guimarães (2000) que, ao falarem da importância da leitura, já faziam referência a urgente necessidade de uma rede de produção de leituras significativas vislumbrando, assim, a grande missão de se formar leitores(as) críticos(as). E nessa proposta de formar leitores(as), reiteramos que a literatura deve ser ensinada no espaço escolar pois “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2009, p. 23).

A partir dessa discussão e, considerando que o letramento literário antirracista pode se constituir num importante espaço de denúncia e de resistência dos(as) negros(as), podendo promover uma consciência crítica que fundamenta a reação contra o racismo, é que, na perspectiva de se trabalhar esse letramento, pensamos, por exemplo, na obra de Jarid Arraes (2020) intitulada *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*.

Nessa obra, Arraes, trilhando na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003, evidencia o reconhecimento e a valorização da cultura e da história dos(as) afro(a)-brasileiros(as), garantindo e visibilizando a igualdade de valor das



contribuições africanas para a nossa sociedade, ao nos apresentar quinze poemas que buscam resgatar a nossa memória – elemento chave para a construção da consciência negra descolonizante – e também dar destaque a contribuição de mulheres negras na direção de se reparar os danos causados à população negra, difundindo a compreensão de que nossa sociedade é caracterizada pela diversidade étnico-racial. Assim, a autora nos traz a história de quinze mulheres negras heroínas que marcaram a nossa história. São elas: Antonia de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos Melo, Luísa Mahim, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Assim, com o trabalho na elaboração de práticas pedagógicas descolonizantes através dos textos literários – poemas – acima relacionados, estaríamos trilhando na direção de realizar as contextualizações propostas por Cosson (2006), além de trazer a questão racial para a discussão com o intuito de promover outro imaginário, visibilizando histórias que contradizem a afirmação da inferioridade do povo negro e de vozes esquecidas da nossa literatura. Eis aqui a prática de um letramento literário antirracista atento as maneiras como se dão as relações raciais e questionando os discursos ideológicos, normativos e promovendo um letramento fincado na formação do leitor(a).

Percebemos que um ensino pautado no letramento literário antirracista pode fazer uso da pedagogia crítica da representação que, segundo Stuart Hall (2016), deve enfatizar a diversidade e a diferença das experiências históricas e culturais dos sujeitos e propiciar análises críticas das bases do sistema de representação dessas experiências e desses sujeitos e das relações de poder nele inscritas. Hall (2016) nos aponta diferentes estratégias que permitem intervir no campo da representação, como é o caso da contestação de imagens negativas, além de dar direcionamento as práticas representacionais sobre “raça” para um caminho mais positivo:

A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas

e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos –, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslindar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p.171).

Nesse cenário, a prática do letramento literário antirracista pode simular algumas práticas e/ou sentimentos humanos, como ainda estimular o(a) estudante negro(a) e não negro(a) a usar a transdisciplinaridade como ferramenta não apenas para a leitura do texto literário, mas para a compreensão do mundo e da sociedade como organizados de modo multi e transdisciplinar. E assim, esse(a) estudante leitor(a) da literatura poderá ampliar sua capacidade de letramento na direção de uma prática de interpretação e de apropriação de sentidos sugeridos pelos textos e colocados em diálogo com os seus repertórios, estimulando o conhecimento de si e do(a) outro(a).

## Trilhas in(conclusivas)

A literatura, um percurso no imaginário, permite nossa viagem por suas entrelinhas na direção de um mundo mais interessante [...] (CUTI, 1998)

Quando nos debruçamos sobre a epígrafe nessas trilhas (in)conclusivas, vislumbramos como o trabalho com a literatura ocupa um lugar significativo no atendimento aos objetivos da Lei Nº 10.639/2003 uma vez que cria condições para que os espaços escolares discutam aspectos culturais e históricos da África e do Brasil, além de fomentar o pensamento descolonizante acerca de realidades diversas. Assim, é a literatura um caminho pedagógico para tratar a questão africana e afro-brasileira na sala de aula e no seu entorno, sendo esses caminhos impulsionados pela Lei e revelando, assim, a forte presença histórica, política, social e cultural afro-brasileira no Brasil.

Entendemos que, na Lei Nº 10.639/2003, está contida a ideia de que conhecer a história e a cultura afro-brasileira é mais um passo no processo de libertação do racismo ainda impregnado no imaginário e em muitas práticas sociais e escolares. Desse modo, na direção da proposição de uma educação como um ato político e voltada para a diversidade étnico-racial, o cerne da Lei, podemos trazer para a centro o trabalho com o letramento literário antirracista porque estaremos abrindo a possibilidade da construção de outro imaginário, o decolonial, ao (re)considerar a diversidade étnico-racial presente no interior do espaço escolar e no seu entorno, indagando sobre o papel da educação como ferramenta de colonização.

A prática do letramento literário pode ser um operador antirracista na medida em que difundir africanidades e operar o processo de valorização da negritude no espaço escolar e no seu entorno promovendo, assim, outro imaginário onde se rompa com a agressão simbólica sofrida pelo corpo físico e cultural negro ao ser inferiorizado por meio de estereótipos ou mesmo invisibilizado, literariamente.

Nesse artigo, procuramos compreender que, nas lutas do Movimento Negro desde o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, já era destaque o trabalho a ser desenvolvido no âmbito da literatura e de seus valores pedagógicos porque se almejava a promoção de um estudo descolonizante em que se pautasse outro discurso literário onde houvesse a afirmação da ancestralidade afro-brasileira, incorporando outros saberes, outras visões de mundo de outros espaços sociais e culturais. Aqui, o letramento literário antirracista se configura como um caminho possível que pode integrar o(a) estudante negro(a) e não negro(a) a novos conhecimentos, outras visões sobre sua realidade e sobre seu mundo constituindo, desse modo, mais uma oportunidade para descolonizar a mente de nossos(as) estudantes inseridos(as) nos espaços escolares e no seu entorno, tendo em vista que esse tipo de letramento agirá com o propósito de aprofundar, superar e contribuir para a formação de novas contradições sociais, além de ser necessário para o estabelecimento de uma educação pautada pelo respeito à diversidade existente dentro e fora da escola porque existem muitos mundos de vida coexistindo num mesmo espaço-tempo e cada cultura é também um mundo de vida. .

## Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. Ilustrações de Gabriela Pires. São Paulo: Seguinte, 2020.

CAMARGO, Oswaldo. Em maio. In: **Cadernos Negros: os melhores poemas**. Projeto de Dinamização de Espaços Literários Afro-Brasileiros. Organizador Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 Edição. 4 Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DIIJK, Teun A. van (Organizador). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia do conflito: diálogo e conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LINS, Mônica Regina Ferreira. Afrodescendentes no Brasil, escolarização e a gestão controlada da exclusão. In: LIMA, Augusto César Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERREIRA, Mônica Regina (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 19-46.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOVIMENTO, NEGRO UNIFICADO-PE. **VIII ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE**: Tema, "O Negro e a Educação": Pernambuco, Recife, 29 a 31 de julho / 88.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paul (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 130.

Carlos Magno Gomes; Juliana Santana; Maria de Fátima Berenice da Cruz (Orgs.)

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (Coordenadoras). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implantação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Peiropólis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

# LEITURA LITERÁRIA DE LENDA INDÍGENA

**Sérgio Gonçalves Ramalho**

**Denson André Pereira da Silva Sobral**

## Introdução

Textos de temática indígena, como lendas, podem ser apresentados como incentivo à leitura, aos alunos da Educação Básica, principalmente, pelos docentes que lecionam Língua Portuguesa, Artes e História, como preconiza a Lei 11.645, aprovada em 10 de março de 2008, que versa sobre obrigatoriedade da inclusão das temáticas históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas em sala de aula.

Como forma de atendimento à lei acima, o professor de Língua Portuguesa pode trazer a cultura indígena para a sala de aula a partir da leitura literária de lendas indígenas, oportunizando o debate com os alunos das peculiaridades dela. Essa discussão contribuirá, certamente, para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente construídos na sociedade brasileira contra o indígena e sua cultura.

Nessa perspectiva, apresentamos neste artigo, uma proposta pedagógica<sup>1</sup> que visa promover a leitura literária de lenda indígena aos alunos e possibilitá-los conhecer a cultura indígena por meio do letramento oportunizado pelo contato com as lendas. Para isso, selecionamos como corpus a lenda Umbu, do Povo Pankararu, etnia que está situada no Brejo dos Padres, no município de Tacaratu-PE. Essa escolha, entretanto, não foi gratuita, há proximidade de um dos pesquisadores com o povo supracitado e entende-se que a riqueza dos textos daquele povo proporcionaria um conhecimento autêntico da cultura indígena, além de possibilitar o

---

1 A proposta foi realizada com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, no entanto, pode ser estendida para os demais anos escolares, fazendo-se as adaptações necessárias à faixa etária e ao ano escolar dos discentes.

intercâmbio das visões subjetivas do não indígena com aquelas presentes nas lendas.

Nossa proposta pedagógica está pautada no modelo cultural de leitura de Gomes (2012) que propõe uma leitura cultural a partir da perspectiva interdisciplinar e de uma prática inclusiva de reconhecimento das identidades. Pauta-se, outrossim, pelo modelo de leitura subjetiva proposto por Rouxel (2014) que suscita uma experiência literária que possibilite o prazer pela leitura a partir da perspectiva da subjetividade. A experiência de leitura cultural proposta por Gomes (2012) e de leitura subjetiva proposta por Rouxel (2014), com o texto Lenda, especificamente lendas do povo indígena Pankararu, potencializará o letramento cultural dos alunos ao tempo em que os aproximará da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar.

Nesse sentido, a proposta pedagógica formulada em torno dessa temática tem um alcance social relevante, pois visa atender ao professor na sua prática pedagógica com a leitura literária de textos da cultura indígena em sala de aula, bem como, possibilitar a sua atuação na perspectiva de desconstruir preconceitos sobre o indígena e sua cultura impregnados na sociedade não indígena.

Como estratégia metodológica para a leitura literária de lendas indígenas, optamos pelo modelo de seqüências expandidas (COSSON, 2014), que prever as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Essas etapas foram adaptadas para fins deste trabalho em: leitura, interpretação, contextualização e expansão.

Para que se potencialize o letramento cultural dos alunos é importante considerarmos que ele passa pela valorização da diferença identitária do povo brasileiro. Isso quer dizer que, para que possamos estimular o aluno, objetivando que ele reconheça as diferentes identidades do nosso povo, é necessário que oportunizemos aos discentes o acesso às diferentes culturas e um olhar verdadeiro sobre elas, que, muitas vezes, não passa pelo nosso.

Neste particular, espera-se que essa proposta ajude o professor de língua portuguesa na formação de leitores literários e na inclusão da cultura indígena na sala aula a partir da visão do próprio povo estudado.

## Apontamentos teóricos para a formação do leitor de lenda indígena

Uma prática pedagógica que busca envolver os alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, na leitura literária, por meio da subjetividade (ROUXEL, 2014) e da identidade cultural (GOMES, 2013), sinaliza, no nosso entendimento, uma ruptura com a prática tradicional de leitura do texto literário.

O modelo subjetivo de leitura é um dos caminhos didáticos que busca proporcionar aos alunos uma experiência estética com a leitura do texto literário. Essa experiência, “de acordo com a sua intensidade, marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, p. 22). Quer seja esse um texto canônico – este, entendido aqui, como um conjunto de livros consagrados, em função do seu estilo e cultura, como referência em um determinado período histórico –, ou, um texto, ainda, à margem do cânone – por exemplo, uma lenda indígena. E, principalmente, tornar esses discentes protagonistas do processo de leitura literária, uma vez que o aluno deve ser efetivamente reconhecido como sujeito leitor, não somente nos discursos, mas, também, na prática diária de ensino de leitura nas salas de aulas.

Essa experiência estética, aliada à experiência de leitura cultural proposta pelo modelo cultural de leitura, com o gênero lenda, enquanto lugar de identificação de elementos culturais indígenas potencializará o letramento cultural dos alunos, ao tempo em que os aproximará da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar.

O modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012), ao ampliar os horizontes de expectativas do leitor, faz com que este atue no processo de leitura do texto literário enquanto sujeito crítico, acessando as camadas do texto literário por meio de aberturas sugeridas, ora pelo autor do texto, ora pela atualização desse texto feita pelo próprio leitor, a partir das suas vivências e contextos culturais. Com esse procedimento, o modelo cultural de leitura abre novas e relevantes perspectivas no tratamento do texto literário, pois é necessário, para isso, que se tenha um leitor crítico e que se proponha a transcender a sua subjetividade, e lidar com questões



sociais, a exemplo de identidade cultural, que envolvam ideologicamente os sujeitos presentes na leitura do texto literário: o leitor e o autor.

A proposta de leitura de lendas indígenas é pautada, também, na pedagogia interdisciplinar de leitura proposta pelo modelo cultural de leitura, cuja prática prioriza o conceito de literatura não como objeto estético-artístico, mas, sim como produção estético-cultural, “marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica.” (GOMES, 2012, p. 18)

A lenda indígena – corpus de nosso trabalho – é um texto cultural, pois pertence a um povo indígena, cuja identidade cultural foi histórica e ancestralmente construída ao longo do tempo. A partir do modelo cultural de leitura, que propõe por meio de uma pedagogia interdisciplinar de leitura a formação do leitor crítico, bem como está sendo formado esse sujeito, nossa proposta de leitura de lendas indígenas assume, também, essa postura pedagógica e, nesse sentido, visa contribuir no seu processo formativo, tornando-o cidadão autônomo, na perspectiva de que ele possa desconstruir o seu imaginário em torno da folclorização do enredo indígena, levada a termo pela narrativa hegemônica.

A leitura constitui-se, na nossa compreensão, como uma prática cultural, pois contribui para a formação do senso crítico do leitor, bem como, possibilita-lhe, a partir do seu lugar social, ampliar o seu olhar para além dos seus limites de expectativa de leitura.

Essa prática de leitura se constrói a partir da crítica social que ele faz do texto literário, tendo em vista a sua formação de leitor cultural (GOMES, 2011). Almejando essa instrução, consideramos, a partir do modelo cultura de leitura de Gomes, a leitura como interdisciplinaridade, uma vez que a intersecção entre a literatura e disciplinas de outras áreas, a exemplo de humanas, contribui para a perspectiva cultural de leitura (GOMES, 2012, p. 171). Nesse sentido, levamos em conta a leitura como um espaço de interdisciplinaridade, um lugar de formação do senso crítico, não somente do aluno, bem como, do professor.

Reconhecemos, ainda, a partir do modelo cultural de leitura, a leitura como valorização do lugar cultural do sujeito leitor, bem como, a apreciação de sua identidade de leitor cultural, que busca, na construção de

sua crítica do texto literário, considerar as diferenças identitárias, a partir da apreciação da alteridade (GOMES, 2011), pois, conforme Gomes, o modelo cultural considera

a leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, de gênero, de sexualidade etc. (GOMES, 2012, p. 16).

Uma prática de leitura cultural possibilita ao leitor ampliar o seu olhar para uma nova perspectiva de leitura, a da recepção crítica, que considera o lugar cultural do leitor no momento do acolhimento do texto tornando esse leitor capaz de respeitar as diferenças culturais que a obra apresenta. Essa compreensão inovadora de leitura provoca-o para uma transição do lugar comum, no qual se encontrava, enquanto zona de conforto provocada pela leitura superficial, para o lugar de leitor crítico, sendo esse local o próprio ambiente onde gravitam as suas experiências sociais, as quais contribuem para potencializar e dinamizar a sua leitura crítica.

O leitor cultural, com suas subjetividades, produz sua leitura indagadora a partir do seu espaço sociocultural, no qual vivencia, cotidianamente, com a influência dos conhecimentos prévios de mundo adquiridos ao longo de sua trajetória histórica, tendo em vista a construção e o fortalecimento de sua identidade de leitor questionador, ao mesmo tempo em que busca uma interpretação que torne transparente as questões identitárias através da recepção crítica de textos, como a alteridade e as distinções de identidade em suas diferentes conexões de classe sociais, de etnias, de gênero, de sexualidade, dentre outras. Portanto, na recepção analítica do texto, o leitor cultural tem uma consciência questionadora que busca proceder a uma leitura que valorize sua vivência como sujeito leitor, como cidadão que, conforme Gomes (2011),

reconheça as fronteiras identitárias e passe a produzir o saber de um lugar atual. Ele deve deixar para trás as velhas performances pre-

conceituosas de identificação social para legitimar a diferença como prática de aprendizagem contínua. Assim, o lugar da leitura é um espaço para formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento (GOMES, 2011, p. 8).

O lugar da leitura é um espaço no qual circula, também, a subjetividade do leitor. Nesse sentido, reconhecemos a leitura enquanto valorização da subjetividade, das sensações que a leitura provoca, suscita no leitor real, concreto, empírico, pois, como diz Rouxel, “esses sujeitos leitores estão bem presentes nas nossas salas de aula e em nossas classes (ROUXEL, 2013, p. 20).” Na leitura literária é importante a perspectiva da subjetividade para a formação da personalidade do leitor, principalmente, do cultural, real, uma vez que a experiência pessoal que ele faz durante a recepção do texto literário, a partir do seu lugar cultural, pode contribuir de maneira significativa nesse processo formativo, pois, como afirma Rouxel,

Fruto de um encontro eficaz, pessoal e íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade (ROUXEL, 2014, p. 22).

A leitura literária, ao proporcionar uma experiência estética na formação do leitor, constitui-se, assim, de maneira singular, em um lugar prazeroso de novas descobertas, tanto do leitor consigo mesmo, como do outro e da cultura do outro. Para tanto, questões ligadas à subjetividade poderão contribuir na recepção do texto literário, pois, conforme Rezende, “sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilharem muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE, 2013, p. 7). Dessa forma, o leitor cultural, com sua trajetória de vida, suas memórias, suas vivências pessoais e interpessoais, pode perceber os sentimentos e emoções que lhes afloram durante a leitura e, assim, fortalecer o seu senso crítico na análise de questões sociais e culturais ligadas ao texto.

No sentido de contribuirmos para a formação do sujeito leitor, trabalharmos atividades que lidem com a subjetividade do aluno (ROUXEL, 2014) faz com que oportunizemos ao discente a capacidade de ampliar o seu processo de humanização, pois, na recepção da obra literária, esse aluno-leitor poderá ter sensações que o ajudem a desenvolver traços de sua personalidade. Para lidarmos com a leitura pelo viés da subjetividade é importante o envolvimento do discente, pois, sem a sua contribuição essa atividade com o texto poderá ser improdutiva. A participação dele no processo de construção do sujeito leitor é indispensável, uma vez que durante a leitura do texto literário – no contexto deste artigo, a lenda indígena –, o discente-leitor a partir do seu lugar cultural (GOMES, 2011) tem à sua frente um campo aberto de identificações que a obra lhe apresenta.

Cascudo (2001) conceitua a Lenda como um gênero que carrega o heroico e o sentimental, aliado ao elemento maravilhoso ou sobre-humano. Nas palavras desse autor, ela revela:

Episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido ou conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, lenda, legende, legere, possui características de fixação geográfica e pequena deformação. Liga-se a um local, como processo etiológico de informação, ou à vida de um herói, sendo parte e não todo biográfico ou temático. Conserva as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato, oralidade. Os processos de transmissão, circulação, convergência são os mesmos que presidem a dinâmica da literatura oral. Muito confundida com o mito, a lenda dele se distancia pela função e confronto. (CASCUDO, 2001, p. 328)

Assim como as características do conto popular, a lenda tem na antiguidade o seu tempo histórico de origem, na persistência a sua continuidade, no anonimato a sua imprecisão de autoria e na oralidade a sua via de transmissão, de geração em geração.

A lenda tem como característica principal o seu vínculo, no imaginário popular, a algum personagem que seja reconhecido por sua fama, ou

mesmo a um lugar, ou a um evento comunitário. A lenda é um mundo real, embora tenha contornos de exagero, em contraste ao mundo sobrenatural e ficcional do mito e do conto (WEITZEL, 2014).

Lenda era a nomeação dada pelos antigos a uma história narrada a respeito da vida dos santos e mártires, para ser contada, durante as refeições, no refeitório dos mosteiros e conventos, que, com o tempo, foi sendo aplicada a toda narrativa de cunho maravilhoso. Entretanto, ela não surgiu com o cristianismo. Desde tempos mais remotos, povos primitivos tinham criado histórias que envolviam o fantástico, como relatos de fatos verídicos ou reconhecidos como tais.

Conforme Weitzel (2014), a lenda é a mãe da história, uma vez que esta, em seu período mais longínquo, não foi senão uma continuidade de lendas transmitidas de forma oral de geração em geração, sempre desenvolvidas pela fantasia popular. Segundo esse autor, as lendas estão divididas em

Pessoais, ligadas a um indivíduo conhecido, herói ou vilão, podem ser heróicas (personagens da história), hagiográficas (figuras de santos e mártires) e anedóticas (ligadas a pessoas excêntricas ou a ditos espirituosos); as locais, tópicas ou geográficas, se vinculam a uma localidade, ou falam sobre serras, rios, lagos, cavernas, grutas e demais acidentes geográficos; as episódicas se ligam a um acontecimento particular, a um evento que interessa à comunidade; e as etiológicas, que se referem à origem de um animal ou planta.” (WEITZEL, 2014, p. 36-37)

As lendas indígenas são mais locais, voltadas para o seu limite territorial, seus aspectos geográficos, como relevos, serras, grutas, encostas, vales, trilhas, nascentes de água, pois, são nesses ambientes, nos quais muitos indígenas foram criados, que a sua ligação com a natureza, com os animais, com as árvores, com os rios, tem um sentido profundo de alteridade para com seus costumes, para com seus ancestrais, para com o outro indígena que vive na mesma aldeia e outras dentro do seu território, bem como para com o outro – o não indígena e sua cultura.

Esse respeito para com os costumes do seu povo, para com o outro e sua cultura, essa alteridade (Gomes, 2012) que o indígena aprende, desde cedo, a cultivar, a partir do exemplo dado por seus familiares e pelos mais velhos da comunidade, transcende os limites demarcados de suas terras, uma vez que transmite esse costume aos não indígenas, quando entra em contato com estes, nos diversos contextos socioculturais.

## **A sequência expandida como caminho para a leitura literária de lenda indígena**

Inicialmente, ressaltamos que a breve descrição da proposta pedagógica que faremos abaixo é um pequeno recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tendo o leitor deste a oportunidade de lê-la na íntegra no repositório<sup>2</sup> desse programa.

A proposta de sequência expandida (COSSON, 2014) obedeceu as seguintes etapas: leitura, interpretação, contextualização e expansão.

Na primeira etapa, iniciamos distribuindo cópias da lenda proposta para a leitura. Em seguida, propomos a leitura silenciosa. Depois, procedemos a uma conversa com os alunos a respeito das sensações suscitadas em cada um durante a leitura. Os relatos sobre o texto lido e os comentários sobre as questões apontadas foram feitos oralmente, com o registro escrito no caderno dos discentes, para socialização das respostas.

Na segunda etapa, após a socialização das impressões dos alunos sobre a lenda, apresentamos, oralmente, algumas perguntas para eles identificarem algumas características dela, como autoria coletiva, os grafismos e o elemento maravilhoso. Posteriormente, abrimos a discussão para que cada aluno comentasse sobre esses aspectos.

Na terceira etapa, propomos, para reflexão dos discentes, questões a respeito de temáticas presentes na lenda, como a memória, a valorização da natureza e costumes religiosos. Num segundo gesto, discutimos esses temas, coletivamente.

---

2 RAMALHO, Sérgio Gonçalves. *Leitura literária de lendas indígenas*. 2020. 148f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana.

Na etapa final, após o compartilhamento de ideias sobre alguns assuntos da lenda, apresentamos para os estudantes questionamentos, para possíveis reflexões a respeito da cultura indígena Pankararu, como identidade indígena e alteridade. Após as reflexões, abrimos espaço para que cada aluno comentasse a respeito da cultura desse povo, considerando a pertinência dos questionamentos propostos. A seguir, cada discente expôs suas opiniões em diálogo com os colegas e o professor. Logo depois da socialização, encerramos a sequência.

Essa sequência expandida é apenas uma das possibilidades pedagógicas. A nossa intervenção foi direcionada para uma turma do 9º ano, entretanto, isso não quer dizer que a nossa proposta esteja engessada, cristalizada, sem nenhuma abertura para novas possibilidades de aplicação para outras turmas do Ensino Fundamental, Ciclo II, ao contrário, nossa sugestão se traduz em um convite para inovações pedagógicas. O professor, dependendo da realidade do ano/turma que ele pretenda aplicar a sequência, acima explicitada, poderá assumir outros critérios, como, por exemplo, o nível de leitura dos alunos. Assim, caso o docente queira adaptar a nossa proposição pedagógica para um público-alvo de alunos com um nível menos evoluído de leitura, poderá elaborar questões menos complexas considerando esse contexto.

Como uma das possibilidades de contextualização temática e de expansão, na terceira e quarta etapas, respectivamente, o professor poderá propor aos alunos uma letra de música que tenha ligação com o tema da lenda explorada na sequência, no sentido de que eles possam identificar a relação temática entre as duas obras buscando ampliar a perspectiva de leitura crítica e cultural. Nesse caso, o professor terá a oportunidade de propiciar aos estudantes um momento de sonorização da música para dinamizar mais esse processo. Tendo em vista expandir o olhar deles a partir da identificação de pontos de contato temático entre os textos, o educador poderá, ainda, fazer uso de imagens que possam estabelecer alguma relação com a letra da música e a lenda.

## Considerações finais

Os textos literários indígenas, principalmente as lendas, embora não sejam objeto de reflexão em muitas práticas de leitura em escolas públicas – uma vez que a Lei 10.645, preconiza a obrigatoriedade do ensino de literatura indígena nas escolas –, são um caminho aberto para que os alunos possam acessar o rico acervo de conhecimento das culturas indígenas, uma vez que se faz necessário que apreciem outros costumes diferentes do seu. Nesse sentido, oportunizar aos discentes para que eles possam ler com frequência textos literários indígenas, e que por meio dessa leitura consigam assimilar conhecimentos sobre as culturas indígenas ampliando seu olhar sobre o outro e sua cultura, a partir da alteridade, é papel fundamental dos educadores.

A aplicação da proposta pedagógica de leitura literária exibida neste trabalho mostrou como resultado que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, apresentaram indícios de evolução na leitura literária de lendas indígenas e na busca pelo conhecimento de características da cultura indígena, principalmente, do povo Pankararu. Esse resultado pode contribuir relevantemente para potencializar a qualidade do ensino da leitura de textos culturais na escola.

Propor aos estudantes uma prática de leitura envolvendo lendas indígenas a partir do modelo subjetivo de leitura de Rouxel, bem como, das orientações do modelo cultural de leitura de Gomes, foi um desafio que nos proporcionou que saíssemos da nossa zona de conforto. A contribuição do modelo cultural de leitura na nossa construção do leitor cultural foi, sobretudo, fundamental. Esse modelo nos proporcionou uma leitura crítica na recepção do texto a partir do nosso lugar de leitor cultural sem precedentes, sendo extremamente relevante para uma mudança de rota em nossa aplicação pedagógica em sala de aula.

Assim, deduzimos que, com a relevância da proposta apresentada neste artigo, o docente da educação básica, principalmente do Ensino Fundamental, Ciclo II, tem a oportunidade de incentivar o desenvolvimento do letramento cultural dos seus alunos, por meio da leitura literária



de lendas indígenas, bem como, contribuir para a evolução deles como sujeitos leitores de textos culturais, além de promover a cidadania desses indivíduos, contribuindo, dessa forma, para a não discriminação dos indígenas e suas culturas.

## Referências

BAYARD, Jean-Pierre. **História das Lendas**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro – Coleção Saber atual, 1957.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 10/09/2020.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. – edição ilustrada – São Paulo: Global, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

GOMES, Carlos Magno Santos. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Carlos Magno Santos. **O leitor cultural**. Pontos de Interrogação, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas, 2010.

Professoras/es e lideranças Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipapã, Truká e Xicuru de Pernambuco. **Meu Povo conta**. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Etnia, 2ª edição, 2006. Olinda, PE.

REZENDE, Neide. O ensino da leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE; Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 35-42.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In Memórias da Borborema 4: **Discutindo a literatura e seu ensino**. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). – Campina Grande: Abralic, 2014. 112p

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. **Leitura literária de lendas indígenas**. 2020. 148f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore Literário e Linguístico: pesquisas de literatura oral e de linguagem popular**. – 3ª ed. revista e ampliada. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/meu-povo-counta-2a-ed>. Acesso em 23 de abril de 2020.

## **CAMINHOS PLURAIS: NOVOS PERCURSOS NO CAMPO DO LETRAMENTO**

**Ueliton André dos Santos Silva**

**Maria de Fátima Berenice da Cruz**

### **Educação emancipadora: um olhar sistêmico**

A educação é um processo que caminha lado a lado com desenvolvimento humano. Conforme defendido por Paulo Freire (2019a), o ato de educar se movido pelo compromisso da emancipação humana, deve andar de mãos dadas com a realidade social dos educandos. Nesse sentido, como nos lembra hooks (2013, p.34), para se projetar práxis educacionais com o objetivo de criar um campo de ensinamentos significativos é fundamental a inserção das experiências globais de vida dos estudantes no curso de sua formação. Posto que, uma das premissas fundantes para uma pedagogia engajada é a “valorização da expressão do aluno”.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2013, p.35).

É notória a imbricação da educação com o desenvolvimento humano, uma vez que estamos diante de fenômenos que se configuram como processos contínuos ao longo da existência das pessoas. Para tanto, se faz importante a criação de canais dialógicos que possibilitem aos indivíduos atuarem de forma participativa no transcórre de sua

formação, quer seja na posição de educador ou educando (FREIRE, 2019a; 2019b; hooks, 2013). Embora tal concepção e ação se mostre urgente e necessária, ainda se verifica na atualidade a materialização de um modelo educacional que focaliza uma conformação para o mercado de trabalho em detrimento da formação para à vida e a emancipação intelectual.

“É inegável também, que o sujeito ao procurar a escola procura também sua ascensão socioeconômica e cultural” (CRUZ, 2012, p. 50). Porém, o que é trazido ao debate de forma enfática são os efeitos nocivos de uma educação violenta que visa o apagamento do ser para a reescrita de um sujeito padrão, contornado e colorido pelos desejos e desígnios de um poder hegemônico que se camufla sob uma suposta roupagem de neutralidade e universalidade.

No atual cenário pandêmico, contexto decorrente da disseminação do vírus Sars-Cov2 (covid-19) entre os seres humanos no final do ano de 2019 e se estende até o momento de escrita desse trabalho, fomos lançados em um jogo de reinvenção de si, do outro e do entorno social. Nesse cenário, com a disseminação do vírus de forma alarmante, as aulas presenciais nas diferentes unidades e níveis educacionais foram substituídos pelo modelo remoto. Todavia, nem todos os educandos dispõem dos mesmos recursos, nem todos contam com um suporte tecnológico, econômico, financeiro e familiar que os possibilitem dar continuidade a sua formação escolar.

Desse modo, é possível constatar de forma explícita que não é possível a construção de uma educação para emancipação negando ou excluindo a realidade social dos alunos do campo do debate formador. É urgente a necessidade de um olhar crítico e de ações transformadoras acerca das desigualdades sociais, econômicas, territoriais e existenciais que atravessam nossa sociedade e desembocam em efeitos nefastos para uma parcela expressiva da população.

Nesse sentido, compreendemos que as experiências de vida dos educandos, podem e devem ser integradas ao espaço escolar como elementos de intercâmbio comunicacional para uma formação libertadora e problematizadora. Sob esse prisma, tal incorporação abre precedentes

significativos para a orquestração de um ato formativo questionador das diferentes engrenagens e demandas sociais, políticas e econômicas, às quais os educandos estão envolvidos. À vista disso, Paulo Freire (2019b, p.48–49) advoga que é preciso

pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos.

Sob essa concepção, a educação ultrapassa a perspectiva engessada pautada na mera transmissão de conteúdo para adentrar em um espaço de partilha e (re)criação de novos modos de ser e se fazer socialmente, ou seja, estamos diante de um processo plural, caracterizando-se como um fenômeno social e histórico pelo qual os seres humanos estabelecem e transmitem seus conhecimentos, símbolos e valores. (FREIRE, 2019a).

Em continuidade, Angela Kleiman (2001) destaca que a escola atualmente ainda se configura como um dos principais espaços de formação e possui um papel bem definido pela sociedade. Tal importância destaca a indispensabilidade de se pensar outros modos de fazer a educação escolar. Seguindo os apontamentos de Kleiman (2001), é fundamental promover uma educação onde os estereótipos acerca do aluno e professor deem lugar a um movimento de ação conjunta e mais ampla, uma vez que o processo educacional envolve outros fatores — políticos, econômicos, familiar, social e ideológicos — que perpassam as capacidades do professor de ensinar e do aluno em absorver determinado conteúdo.

É preciso criar pontos de diálogo e transformação, pois “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela” (hooks, 2013, p. 22). Assim, educar não significa doar conteúdo, mas antes trazer os educandos a um campo reflexivo sobre as múltiplas faces e facetas que se imbricam sobre sua realidade, pois só assim será possível a criação de canais de

resistência, emancipação e atuação efetiva na realidade concreta (FREIRE, 2019a). Portanto,

refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida tornasse existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo (FREIRE, 1995, p.21).

Não existe a possibilidade de construir uma educação democrática e emancipatória sob crivos e normas autoritárias, onde uns sabem tudo (educadores e educadoras) e uma outra parte que não sabe nada (educandos e educandas). Sob essa lógica, cabe aos sabedores de tudo conduzir os que nada sabem em um monólogo de um suposto fazer pedagógico neutro e universal (FREIRE, 2013). Essa observação nos leva a pensar a educação associada a questão da decolonização, ou seja, uma educação que gira em torno da descentralização do ato de educar do padrão hegemônico opressor, no qual a existência de determinadas pessoas é reprimida em decorrência de uma visão eurocêntrica do ser e do saber (MIGNOLO, 2008).

A articulação entre educação e decolonização é um ponto de suma relevância, uma vez que:

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

As raízes da colonialidade ramificaram-se de tal forma que, embora o colonialismo tenha se encerrado, a colonialidade se faz presente na atualidade de forma explícita e implícita nos mais variados cenários e contextos sociais, dos quais, é possível citar a própria escola e seu fazer educacional (MIGNOLO, 2008; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Conforme exposto por Miglievich–Ribeiro (2014), a colonialidade não é um fenômeno passadista, fator que reforça a relevância de um fazer educacional crítico e atento as engrenagens de poder que operam no entorno do seu funcionamento. Essa criticidade é imprescindível para a promoção de uma educação libertadora e que confronte os estereótipos, os preconceitos, as discriminações e as categorizações pejorativas que foram impostas sobre determinados grupos humanos, como sendo características de uma natureza humana primitiva, aculturada e selvagem.

A exemplo da exposição supracitada, bell hooks (2013, p. 14), relata que muitas universidades dos Estados Unidos da América ao abrirem suas portas para outros seguimentos populacionais, principalmente pessoas negras, apresentou uma configuração opressora, à qual concebia os jovens oriundos dos grupos marginalizados como sujeitos inferiores que necessitavam demonstrar o quanto eles poderiam se aproximar da imagem e semelhança do opressor. Esse jogo alienador e desumanizador era regado constantemente com discursos preconceituosos e ofensivos. Desta forma, qualquer comportamento ou posição que fossem percebidos como inadequados eram vistos “[...] com suspeita, como um gesto vazio de desafio cujo objetivo era mascarar a inferioridade ou um trabalho abaixo do padrão” (hooks, 2013, p. 14).

Nesse sentido, reavaliar algumas questões de origem sócio–histórica é antes de tudo uma forma de resistência, um engajamento político para ler, entender e intervir sobre os fenômenos que categorizam e esvaziam os indivíduos de sua potência de “ser mais”, fixando-os como seres inferiores. No âmago dessa questão, a própria educação é posta como um dispositivo de conversão dos indivíduos aos anseios e desígnios do poder hegemônico (FREIRE, 2019a; 2019b; 2013).

Logo, para a profusão de práticas educativas alicerçadas na integridade e autonomia do sujeito é importante que enquanto educadores tenhamos um olhar atento acerca de nossas ações, de modo a não nos tornar vias de reprodução da opressão e dominação. A construção do conhecimento é dialógica. Assim sendo, enquanto educador sou também educando e essa lógica se aplica ao sujeito que na posição de educando também se torna educador, posto que, ao adentrarmos à sala de aula,

mergulhamos em um universo relacional ao qual nos é apresentado conexões e significações múltiplas acerca do mundo e das coisas.

## Educação e transformação

A sala de aula enquanto ambiente promotor de emancipação deve ser convertido em um espaço de entusiasmo e engajamento, afastando com isso posições conformistas (hooks, 2013; FREIRE, 2019b). No entanto, o que se evidencia é a emergência de discursos de autoridades políticas que comprimem a educação escolar como mero dispositivo de criação de espectros de sujeitos para uma sociedade ideal. Ao se projetar a ideia de sujeito desenvolvido é também projetado o ser atrasado que precisa ser revestido com o progresso.

Partindo dos pressupostos apresentados por hooks (2013), projetar uma educação compromissada com o engajamento político e isonômico, é necessariamente pensar uma prática para a libertação, um fazer para confrontar os estigmas e estereótipos que se reproduzem nas relações cotidianas e no próprio espaço escolar. Isso posto, foi experienciando momentos de angústia e discriminação em sala de aula (ainda na condição de estudante) que bell hooks começou a vislumbrar uma educação para a transformação social e a emancipação humana.

Nesse sentido, quando pensamos uma ideia de letramento crítico e dialógico, voltado para a emancipação humana, não se está advogando em prol da derrubada do letramento escolar e posterior implantação de uma outra modalidade, fixada no vazio e no devir do acaso. Estamos antes de tudo advertindo sobre a importância de um fazer pautado no diálogo entre o fazer escolar e social, no qual o contexto comunitário e cultural do aluno possa ser abraçado no curso de sua formação escolar (JANKS, 2016). A esse respeito, Paulo Freire (2013, p. 92) expõe que “o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos

ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona (FREIRE, 2013, p. 112).

Para Sardinha (2018), um dos objetivos norteadores do letramento crítico é o compromisso com a formação de cidadãos problematizadores, críticos, reflexivos e engajados com a construção de uma sociedade mais justa, ou seja, uma formação que oportunize aos educandos instrumentos para analisar de forma questionadora os dilemas políticos e sociais que os interpelam, e deste modo, articular ações para a materialização de mudanças pautadas na justiça e isonomia dos direitos e oportunidades.

Sob esse ponto interpretativo, é possível situar a própria escrita e a leitura como instrumentos que os indivíduos projetam a partir do reconhecimento de si, cujo princípio norteador é uma operacionalização em prol de solucionar demandas sociais e históricas (JANKS, 2016). Assim sendo, a leitura e a escrita não devem ser tomadas como processos neutros ou algo que se esgotam em si mesmos. Tais fenômenos se concretizam no ato relacional, ou seja, tanto a escrita como a leitura se configuram como instrumentos sociais e históricos pelos quais os indivíduos se utilizam para comunicar, organizar e operar sobre seu mundo.

A esse respeito, as relações que se estabelecem entre o Eu, o Outro e o mundo é o campo onde as diversas formas de leitura e escrita ganham significado e produzem sentido (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Portanto, é possível observar que “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1995, p.20).

Assim, as práticas de leitura e escrita são usadas em contextos culturais do cotidiano nos diversos grupos sociais, paralelamente às de oralidade. Os sentidos e objetivos do uso da escrita e da leitura assumem funções sociais diferentes, determinando a existência de gêneros textuais e formas comunicativas diversificadas que se desenvolvem a partir da identidade cultural de cada localidade (PEREIRA, 2014, p.96).



Assim sendo, reafirmamos a importância da materialização de uma educação que tenha como objetivo a emancipação intelectual e existencial do sujeito. Deste modo, acreditamos que o letramento crítico se apresenta como um elemento fecundo nessa operação educativa, posto que ele propicia a criação de caminhos de contestação e reflexão sobre os dogmas deliberados pelos portadores do poder dominante. Desta forma, é ímpar a criação de pontes transformativas por meio da formação escolar, pontes essas que os educandos possam se utilizar para se movimentarem em prol dos seus direitos, bem como, criar outros pontos de existência para além daqueles impostos pela camada hegemônica (JANKS, 2016).

## **Considerações finais**

Os resultados obtidos com a materialização deste estudo nos permitem constatar a urgência de se pensar um fazer educacional que leve em consideração as múltiplas realidades dos educandos. Nesse sentido, a imposição de um modelo único, revestido na roupagem da neutralidade e universalidade pode levar consigo as marcas e resquícios da colonialidade, e com isso, servir de canal de perpetuação da opressão e submissão de determinados indivíduos — negros, povos indígenas e pessoas em condição de vulnerabilidade social e econômica.

Destarte, a educação para emancipação tem um papel fundamental no processo de problematização e transformação da realidade, pois por meio de sua genuína materialização é possível abrir precedentes para outras formas de leituras e interpretações do mundo e de si enquanto sujeito da pluralidade e do inacabamento. O indivíduo, desde o seu nascimento se constitui como ser no mundo e para o mundo. É nessa complexidade que se apresenta os primeiros repertórios da educação e consequentemente de leituras que permitem as pessoas não apenas se constituir como tal, mas também desenvolva sua autonomia e transformar sua realidade (FREIRE, 2019a).

Em suma, uma educação com foco na emancipação deve buscar articular o seu fazer com um agir e pensar crítico dos educandos/educan-

das e educadores/educadoras, ou seja, uma práxis pautada no que Paulo Freire (2019a) apresenta como sendo um jogo contínuo entre ação e reflexão com vista à transformação da realidade. Por fim, é elementar trazer ao campo educacional não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as teias e cadeias de poder que operam sobre tais conteúdos e suas interconexões com a sociedade e suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas.

## Referências

CERUTTI–RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49–72, 2013. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/scripta-belo-horizonte/2>. Acesso em 20 de junho de 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento Crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MIGLIEVICH–RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético–político–epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66–80, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro, n° 34, p. 287–324, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n. 01, p.15–40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLjyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 de maio de 2021.

PEREIRA, Áurea da Silva. Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho. 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. Linguagens & Cidadania. Santa Maria, v. 20, jan./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em 10 de julho de 2021.

# CRÍTICA CULTURAL E O ENSINO DA LITERATURA NA BNCC

**Wellington Neves Vieira**

**Lícia Soares de Souza**

## Introdução

É notório que existe um problema, e bem atual, que envolve o campo linguístico-literário, a saber: a naturalização de um discurso sobre a ausência de condições para que comunidades de leitores explorem as forças da escritura (SANTOS, 2016).

Cosson (2013), em seu prefácio para a obra “Literatura e formação continuada de professores”, mostra inicialmente que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária, em que “[...] as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura [...]” (COSSON, 2013, p.16). São as faltas de condições adequadas dos estudantes que preocupam pesquisadores que tentam encontrar opções centradas no ensino da leitura literária nos mais diversos centros acadêmicos de ensino e pesquisa do Brasil. Por isso, há tantas inquietações e continuidade de investigação nesta temática.

Em vista disso, basta observar que o lugar da literatura na Educação Básica sempre foi minorado, nunca ocupou um posto de componente específico, apenas, é visto como mais um conteúdo de Língua Portuguesa. Recentemente, a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) para o Ensino Médio reforça essa condição de subalternidade da Literatura na Educação Básica e esvazia esta como componente curricular da área de linguagens, pois a “Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendiza-

gens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BNCC, 2018, p.481).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi investigar uma abordagem crítico-cultural de ensino de literatura na BNCC do Ensino Médio. A metodologia empregada foi bibliográfica, explicativa e descritiva, de abordagem qualitativa, para tanto, fundamentando-se na Base Nacional Curricular Comum(2018), na noção de letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 2009), no campo da crítica cultural (SANTOS, 2010, 2016; VIEIRA, 2016), na linha dos estudos culturais (BHABHA, 1998).

Discute-se, no primeiro tópico, sobre a literatura na BNCC (BRASIL,2018) e, no segundo tópico, quanto ao lugar do letramento literário crítico-cultural para a formação do leitor cultural no Ensino Médio. Constatou-se, pela pesquisa, que há uma contradição constitutiva na BNCC (2018) em relação à ocupação da literatura no documento.

Quanto à proposta teórico-metodológica, revela-se promissora para a formação do leitor crítico-cultural com capacidade multissemiótica de leitura manifestada nos fenômenos de linguagens literária, musical, audiovisual, cinematográfica e tantas outras que compõem o universo das linguagens.

## **Uma arqueologia crítico-cultural para se pensar o ensino da literatura**

Neste tópico, trata-se de examinar um mapa teórico-metodológico de um método, em crítica cultural, para o ensino de Literatura com a intenção de desenvolver um estudo que propicie a formação do leitor crítico-cultural.

Kleiman, em “Os significados do Letramento” (1995), dilata o pensamento de letramento para o de práticas de leitura e escrita. Situa o “[...] letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Nesse contexto, há a contribuição de Soares (2002), para a qual, práticas de letramento são uma forma do sujeito “manter com os outros e

com o mundo que o cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 146).

Como se pode notar, incipientemente, para a autora, letramento é uma atuação “discursiva” e “cognitiva”, nessa perspectiva, para os autores do trabalho em tela, o letramento é uma forma de organizar o sistema individosférico<sup>1</sup> em sociedade, por meio de seu aparelhamento subjetivo que envolve a linguagem e suas formas abstratas, pois isso, combinado e organizado, concretiza-se em saberes estruturados, sistemáticos e sintomáticos, portanto, compreende-se que é por meio desse processo que as ações de letramento do sistema individosférico estão interligadas como forma de interação em sociedade mediante o saber adquirido. São precisamente essas práticas que traduzem o seu “estado” ou “condição” de sujeito na sociedade.

Ao se posicionar diante de algo, o indivíduo usa o seu letramento como uma atuação social, pois, nesse momento, ele está fazendo leitura de alguma instituição que possivelmente lhe transmitiu sentidos contrários aos seus valores de cidadãos.

Esses significados e valores podem ser alterados no contexto da prática social, pois a estrutura social se organiza por meio de múltiplas linguagens. Também é necessário entender que o letramento é constituído por essa linguagem, que orienta a sua atuação no meio em que vive “letramentos – um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

Sob tal perspectiva, a prática social do letramento como linguagem é constituída pela memória social do interlocutor; são, portanto, essas memórias que pré-elaboram sistemas de signos, cujas materializações dos sentidos são geradas em suas práticas de leitura e escrita ou nas práticas de leitura e escrita de outrem, essas práticas vêm carregadas de sig-

---

1 Neologismo criado pelo sujeito pesquisador para dizer que algo é muito proeminente, pertencente ao núcleo do sistema individual, singular e específico dos sujeitos ou de determinado elemento sistematizado como um processo em construção.

nificados sociais; é o que denomina-se letramento. No livro “Letramentos Múltiplos”, Rojo (2009, p. 98) assevera que:

[...] O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recorrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A partir dessa ideia, o letramento se estrutura em uma dimensão social, melhor dizendo, existe em todas as instituições que constituem a sociedade e, contextualmente, pertence ao campo da crítica cultural porque tanto o letramento quanto a crítica cultural se situam na mesma semiosfera<sup>2</sup> de apontamento de elementos valorizados ou não nos âmbitos locais ou globais nas ciências humanas de fenômenos: linguístico e sociocultural.

Posto isso, este estudo se faz relevante ao propor um tipo de letramento literário crítico-cultural a fim de atender ao que se propõe na nova BNCC (BRASIL, 2018), no que concerne às condições de ensinar e aprender no momento vigente que “impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14).

No tocante a esse olhar inovador de ensino e aprendizagem do texto literário que esta pesquisa discorre como uma tecnologia do signo acessível nas situações de linguagens artísticas diversas, a presente investigação se faz importante por oportunizar a revelação de um novo posicionamen-

---

2 Termo criado por Yuri Lotman no desenvolvimento de suas pesquisas sobre a “Semiótica da Cultura”, em 1982. A semiosfera é o lugar que permite a condição da vida e da cultura. “A cultura organiza a si mesma em forma de um determinado “espaço tempo” e não pode existir fora dessa organização. Essa organização é realizada como semiosfera e, ao mesmo tempo, com a ajuda da semiosfera” (LOTMAN, 2001, p. 259; tradução nossa).

to metodológico de ensino da Literatura a partir da crítica cultural, para isso, incluem-se abordagens culturais, sem perder de vista as especificidades do texto literário. Esse pensamento vai ao encontro da nova BNCC (BRASIL,2018) ao sinalizar que o ensino da leitura literária deverá levar em consideração os aspectos “da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 523).

Com o intuito de atingir esses pressupostos orientados pela BNCC (BRASIL,2018), foi organizado, como pressuposto teórico- orientador, uma vertente crítica cultural do ensino da Literatura. “A crítica cultural tem o papel de analisar, interpretar as culturas e criticar o conjunto de artefatos presentes na sociedade capitalista” (VIEIRA, 2016, p. 179) por compreender que, na leitura literária, na perspectiva da crítica cultural, “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (BHA-BHA, 1998, p. 35).

Esse posicionamento crítico-cultural aplicado à tessitura do ensino literário traz a noção representativa da cultura da barbárie e da sociedade excluída do conhecimento, e parece germinar a práxis pedagógica literária para a formação do leitor crítico-cultural. Isso porque, por meio dessas manifestações teórico-culturais, encontra-se o lugar do letramento literário crítico-cultural mediado, pela funcionalidade desse campo, por:

[...] perspectivação de ordens de desejo (ontológico, cultural e territorial) de povos destituídos de suas riquezas originárias e a construção de uma metodologia como técnica de arrombamento e ocupação de espaços epistemológicos, subjetivos, tecnológicos e geográficos, garantindo a essas comunidades o direito de contemplar, de usufruir, efetivamente dessa riqueza, por elas produzidas[...]. (SANTOS, 2010, p. 200-201).

Nesta proposta, o letramento literário crítico-cultural se revela um recurso indispensável para a formação do leitor crítico-cultural, pois os diálogos de fenômenos culturais presentes em textos literários devem ser



levados em conta para se entender as enunciações e os enunciados dos sujeitos ali representados em determinado extrato e contexto social, o que faz emergir os dispositivos de poder.

A proposta discutida no presente tópico germina uma discussão necessária para se pensar numa ação crítico-cultural de ensino da Literatura na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), essa discussão, no próximo tópico, vem dialogada.

## **Crítica cultural e o ensino da literatura na BNCC**

Este tópico discute a performance da crítica cultural no ensino da Literatura orientado na nova BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio, menciona-se a organização da área de linguagem no documento e, de igual modo, o lugar de atuação da literatura. Entende-se, assim, sua estrutura e o funcionamento objetivo de suas engrenagens dentro de uma ordem legisladora.

O primeiro critério estabelecido está na forma como as práticas de linguagem do componente de Língua Portuguesa são esquematizadas. A sua elaboração ocorre em quatro eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Distribuídas em ação pedagógica que privilegia campos de atuação social (BRASIL, 2018). Esses campos estão divididos em Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Como segundo critério seria o de compreender, portanto, que a literatura será estudada por meio dessas práticas de linguagens concatenadas ao campo artístico-literário. Nesse campo artístico-literário:

Buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas

à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 503)

Nota-se que, a partir desses direcionamentos, inúmeros objetos do conhecimento poderão ser explorados, mediante o estudo literário, para citar alguns exemplos: criação artístico-literária, produção multimodal sobre manifestações culturais, crítica literária e repertório artístico-literário por meio de gêneros literários, gêneros artísticos, musicais, cinematográficos e coreográficos envolvidos no modo de produção, circulação e recepção dos seus discursos multissemióticos.

É importante destacar, além desses elementos, que o letramento literário crítico-cultural também deve ser considerado como processo significativo de produção de leitura e escrita para a formação humana, tal como os multiletramentos aplicados à tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), para uma atuação de prática cultural, ética e emancipadora. Nessa conjuntura, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece premissas de valores literários para a formação do estudante como uma potência de componente curricular. Por isso, comunga-se, aqui, na ideia de que a literatura deveria desempenhar, na BNCC (BRASIL, 2018), a condição de componente curricular específico, e não ficar à margem documental, dessa forma, ocupando apenas um eixo do campo social, note-se que a crítica estabelecida, nesse ponto, faz-se em relação ao seu lugar de posição.

Dito isso, apresenta-se o terceiro ponto a ser frisado. Assume-se, em regra, o pressuposto de que a BNCC (BRASIL, 2018) seja um *corpus* legislador, controlador do conhecimento porque cria normas pedagógicas e procedimentais e orienta as funcionalidades de cada saber. Não obstante, o que se tem observado no tocante à literatura é que o documento guarda uma contradição constitutiva. Logo, ao passo que evidencia o lugar se-

miosférico da literatura em uma ordem marginalizada em relação ao seu hiperônimo: língua portuguesa, como seu componente mais genérico e, ao mesmo tempo, por representar sua importância do texto literário como primordial na Educação Básica.

A literatura está vinculada, entre inúmeras competências e habilidades, ao repertório cultural e propaga seu valor para a formação humana. Ao estudar obras literárias, o discente faz considerações acerca de estética, ética, ideologia e política a partir da leitura crítica (BRASIL, 2018). Como resultado, infere-se que a BNCC (BRASIL, 2018), ao renegar o espaço da literatura como componente curricular específico, constrói um paradoxo institucionalizado sobre a literatura.

O quarto ponto visa salientar que, por mais que a base não deixe visível a literatura como componente, é dada sua devida importância para a formação humana por meio do alcance de competências e habilidades específicas do componente Língua Portuguesa, composta por 28 competências e 54 habilidades. A partir de uma leitura, pode-se aferir os conhecimentos necessários para uma formação humana crítica e emancipadora. Por essa razão que foi estruturado, nesta pesquisa, o letramento de caráter crítico-cultural.

No Ensino Médio, o trabalho com o texto literário deve permanecer nuclear como era no Ensino Fundamental. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 499), a literatura

[...] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Percebe-se, então, que a literatura é uma potência de conhecimentos sistematizados que permite evoluir a uma escala de sensibilidade humana com capacidade transformadora de poder enxergar as lacunas sociais e fazer delas uma prática de transformação. A tradição literária não

é só um elemento simbólico de leitura que contém a língua e a gramática perfeita, mas também permite a formação do sujeito, porque “apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores” (BRASIL, 2018, p. 523).

Dessa forma, a literatura é percebida como uma instituição intelectual que permite o entendimento da criação cultural na representação de uma arqueologia de códigos culturais diversos. A riqueza literária na representatividade de povos marginalizados também é contemplada no Ensino Médio:

[...] devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 523)

Esse posicionamento perpassa por uma formação que deve ser investigada pelo avanço do pensamento de forma aprofundada e sistematizada, isso implica referir que o ensino não deve ser pautado apenas na dimensão histórica de acontecimentos e periodização da literatura, mas, sim, nas suas múltiplas relações sógnicas que fazem interfaces com a literatura, como cinema, música e suas diversas manifestações de séries culturais, artísticas e literária.

Esse tópico procurou discutir o lugar da literatura na BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio e, diante do exposto, resulta que a base não deixa visível a literatura como componente. Todavia esta é vislumbrada como primordial para a formação humana por meio do alcance de competências e habilidades, e isso constitui uma contradição institucionalizada no documento.

Por isso, aponta-se que a literatura precisa assumir a condição de componente curricular porque, mediante a leitura e a produção de gêne-

ros literários diversos, evidenciam-se inúmeros objetos de conhecimentos importantes para a formação crítica, social e cultural do sujeito. Quanto ao campo de atuação social artístico-literário, indica-se o trabalho voltado para as áreas que se entrelaçam com a literatura: cinema, dança, música, coreografia e práticas artísticas a partir das manifestações literárias. Desse modo, o trabalho da literatura, como componente curricular, seria reforçado no campo de atuação social pela manifestação de novos signos, com isso, possibilitando uma formação humana crítica, humanizadora e emancipatória do sujeito subalterno da escola pública.

A fim de alcançar uma formação humana libertadora por meio da literatura, esta pesquisa destaca, nos próximos parágrafos, uma abordagem metodológica de ensino da Literatura no Ensino Médio numa visão crítico-cultural.

A competência -1 da área de linguagens da BNCC (BRASIL, 2018, p. 483) parece atender aos princípios crítico-culturais porque se entende que, para reconhecer as formas de exploração, violência simbólica e poder, é imprescindível:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 483)

Nota-se que os signos culturais abrem uma visibilidade para se perceber a lógica subjacente estruturante do poder, e como a subjetividade e os comportamentos do sujeito social são constituídos por padrões que esses poderes estabelecem e ditam o modo de como o indivíduo tem de ser e representar-se em sociedade.

Como proposta prática a ser alcançada nessa competência, a presente pesquisa sugere etapas de atividades com oficinas para a formação do leitor cultural. As oficinas podem ser estruturadas e modeladas pelo

docente de acordo com a realidade de cada turma. Nesse sentido, segue como sugestão este exemplo criado pelos sujeitos pesquisadores e já executado em aulas com efeitos bastante positivos.

Esquema estrutural da oficina alinhada à competência 1 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 483) na área de linguagem:

O primeiro passo é indagar os estudantes com questões motivacionais como: o que é ética e moral? O que é corrupção? O que é corrupção política e corrupção do cotidiano? O que é nepotismo? A corrupção interfere na desigualdade social? Anotar as respostas no quadro e explicar a respeito da importância da temática para a formação humana cidadã e, em seguida, apresentar pequenos vídeos ou documentários sobre a temática em questão (a escolha dos documentários fica a critério do docente).

Fazer uma roda de conversas a respeito do vídeo ou documentário e colocar as seguintes perguntas: o que eles gostaram do documentário e por quê? Quais os impactos trazidos para a sociedade? Então, é o momento de aprofundamento da aprendizagem, seguido por três momentos, como alguns trabalhos de Luís Fernando Veríssimo que contemplam a temática: 1. O conto: “A Solução” trata de um tema muito comum hoje em dia: a corrupção. O personagem foi levado pelo lucro fácil e, finalmente, permaneceu em silêncio diante do comportamento ilegal. Pelo caráter multissemiótico da obra, esse episódio pode ser confrontado com vários tipos de desonestidade. 2. Na crônica “Direitos Humanos”, uma série de questões é vislumbrada, tais como atos enunciativos intertextuais com outras temáticas relacionadas à dignidade humana, cujas temáticas percorrem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os modos de vida no processo de imigração em curso; os impactos da era da globalização, sua importância e os avanços tecnológicos, com isso, podendo fazer uma correlação da falsa impressão de avanço, pois há a exclusão dos sujeitos por não haver o compartilhamento dos bens culturais tecnológicos, acarretando uma visão para a obsolescência programada seguida da coisificação do homem po-

sicionados como indivíduos assujeitados. 3. Na crônica “Pontos de vista”, para lidar com o controverso assunto do nepotismo de uma forma completamente irônica. Deixar os leitores perceberem que o nepotismo pode ser entendido de forma diversas. Isso é o que muita gente faz, tem raízes históricas na política, família, religião, etc.

A reunião desses trabalhos de Veríssimo contempla uma formação de leitura crítica e cultural que pode fornecer bases para a formação do leitor crítico-cultural no Ensino Médio.

A sequência pedagógica mencionada para a formação do leitor crítico-cultural mostra, por via do pensamento, que os fatos culturais se constituem na organização de sentidos que a leitura provoca, por conseguinte, promove uma reparação para o aspecto metodológico do ensino da Literatura em sala de aula como uma revisão pedagógica de cunho cultural, bem como oportuniza os leitores a exporem sua caracterização híbrida, pois “nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude” (BHABHA, 1998, p. 36).

A proposta discutida neste tópico oportuniza o ensino da Literatura numa perspectiva crítico-cultural segundo a BNCC (BRASIL, 2018) e as teorias dos estudos culturais existentes em Bhabha (1998), logo, construiu-se uma abordagem teórica e metodológica para a constituição do letramento literário crítico-cultural com possibilidades de formação do leitor crítico-cultural no Ensino Médio.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, fez-se, inicialmente, o percurso dos letramentos articulados às teorias da crítica cultural em Vieira (2016) e Santos (2010, 2016) e dos estudos culturais de Bhabha (1998) Dessa discussão, desvelou-se uma proposta de ensino da leitura literária crítico-cultural em um diálogo teórico e metodológico pautado na leitura de elementos sociais, ideológicos, culturais, identitários, inclusivos e transdisciplinares presentes em narrativas de signos diversos como um exercício crítico-cultural.

Com o segundo tópico, há uma discussão sobre a posição da literatura na BNCC no tocante ao Ensino Médio; e pôde-se averiguar uma contradição constitutiva no documento ao evidenciar o lugar semiosférico dela em uma ordem marginalizada em relação ao seu hiperônimo: língua portuguesa, enquanto seu componente mais genérico e, ao mesmo tempo, por representar a sua importância do texto literário como primordial na Educação Básica.

Conquanto os resultados desta proposta teórico-metodológica aqui discutida, estase mostra promissora para a formação do leitor crítico-cultural com capacidade multissemiótica de leitura, que é manifestada nos fenômenos de linguagens literária, musical, audiovisuais, cinematográficas e tantas outras que compõem o universo das linguagens. Conclui-se que essas ações teórico-metodológicas para o ensino da literatura são um dos caminhos oferecidos para a busca da emancipação do sujeito nessa sociedade desajustada e carente de soberania. Espera-se, dessa forma, contribuir com todos os pesquisadores que se interessem pela temática discutida, bem como para os estudos amparados na pedagogia literária de forma geral.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

COSSON, Rildo. “Prefácio – A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LOTMAN, Iúri. **Semiosfera**. São Petersburgo: Iskússtvo–SPB, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SANTOS, Osmar Moreira. Crítica Cultural: campos de trabalho e trabalhos de campo. In: **Estudos de crítica cultural:** diálogos e fronteiras. Ogs.: LIMA, Ari, COSTA, Edil. Salvador: Quarteto, 2010

SANTOS, Osmar Moreira. **A luta desarmada dos subalternos** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub>. Acessado: 20 mar, 2021

Vieira, Wellington Neves. Crítica Cultural e Ecocrítica: Cenas de uma atuação subversiva. In: **Diálogos Socioambientais e Perspectivas Culturais** / Maria do Socorro Pereira de Almeida, Sérgio Luiz Malta de Azevedo (organizadores). – Paulo Afonso, BA: SABEH – Editora da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana 2016.

# BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

**Daniela Souza Silva**

## Introdução

“A escola congrega pessoas, e pessoas pulsam vida. Se a escola se transforma no pulsar da vida, a biblioteca é o coração que bombeia o estímulo e o prazer para aprender.”

MORO; ESTABEL, 2011

A investigação descrita neste texto nasce de uma inquietação da professora pesquisadora da Educação Básica, que leciona, há seis anos, em uma escola em tempo integral localizada em uma comunidade rural do município de Mata de São João na Bahia, ao perceber que havia um pequeno acervo de livros literários na escola, mas não havia um local adequado para organizá-los e, sobretudo que permitisse aos alunos o acesso a esse acervo.

A Escola Municipal Maria de Lourdes Seixas tem um total de 205 alunos matriculados, atende a comunidade local e a circunvizinhança. Possui turmas da creche (Grupo 3) ao 9º do Ensino Fundamental II, com 15 professores no total, todos com formação na área de ensino e longa experiência no magistério. Todavia, não possuía uma biblioteca ou uma sala de leitura, um local onde os livros habitassem e que possibilitasse práticas que envolvessem de diversas maneiras a leitura literária. O pequeno acervo da escola foi garantido através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), encaminhado pelo Ministério da Educação, e por doações feitas pela comunidade local e escolar.

Esses livros estavam armazenados inadequadamente, em caixas nos depósitos, longe das salas de aula, dos olhos e das mãos daqueles que a escola pretendia formar leitores competentes. Diante dessa realidade,

surgiram alguns questionamentos: qual o lugar da leitura literária na escola do campo? Como incentivar a leitura e formar leitores competentes sem a oferta de livros literários diversos?

No ambiente escolar, bastante se discute sobre o nível de leitura dos alunos e o quanto é necessário estimular e formar leitores competentes, contudo, essa discussão não se estende a leitura literária, muito pouco se fala em relação ao letramento literário na escola do campo. Talvez por esse motivo os livros fossem tratados sem nenhum cuidado e aparentavam não ter tanta importância para a escola.

Cabe salientar que quando a escola discute a situação do leitor, ainda é bem comum pensar no domínio da língua escrita, na leitura em sua função utilitária, aquela que possibilita cidadania e ascensão social ao sujeito. Evidentemente, que é papel da escola defender a prática leitora, possibilitar o contato com o texto literário e formar leitores competentes. Mas, ao pensar, na maioria das vezes, na leitura apenas como um processo de decodificação da escrita, que a escola põe a leitura literária em segundo plano, negando a experiência do literário, uma experiência estética que extrapola o explícito, aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao texto literário, nas salas de aula, tem restado um papel secundário, conforme aponta Cosson (2019):

O ensino da literatura e o texto literário estão longe de ocupar um lugar de protagonismo nas salas de aula, acredita-se que a simples leitura das obras garantirá a formação do leitor literário. Muito se fala na formação do leitor, mas pouco se discute os caminhos para promoção do letramento literário. O letramento literário é o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (p. 12).

Nesse sentido, fica evidente que a formação do leitor literário não depende apenas do acesso ao livro e a simples leitura das obras. É necessário que o texto literário não esteja apenas presente fisicamente, mas que ocupe um lugar central, privilegiado na sala de aula e na escola

como um todo, pois a leitura literária deve fazer parte do cotidiano escolar.

Tendo como base esses dados, sendo a escola uma importante agência de letramento e possuidora desse bem cultural, o livro, tão inacessível para a maioria dos alunos, buscarei refletir sobre o papel da biblioteca escolar como espaço mobilizador de práticas de letramento literário na escola do campo.

## **A escola do campo em tempo integral**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extracurriculares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade (BRASIL, 1996).

A proposta de se implantar uma educação em tempo integral surge dos baixos índices da Educação Básica, da visível necessidade de melhorar a qualidade da educação e tornar possível o desenvolvimento dos jovens. A escola em tempo integral se diferencia da em tempo parcial, por ter uma carga horária estendida, proporcionando aos educandos mais tempo em contato com o aprendizado. Além de ocupar o tempo ocioso, muitas vezes, gasto frente às telas, seja do celular ou da televisão, ou em situações que põem a vida desses sujeitos em risco.

No entanto, sabe-se que apenas recolhê-los a escola não é garantia do cumprimento do dever pedagógico-institucional. Já que, esse educando tem uma carga horária diferenciada, extensa, é preciso ter também um olhar diferenciado no tratamento pedagógico. Se o ambiente escolar tem se tornado para muitos discentes um lugar de enfado, imagine para o educando que tem seu tempo estendido. O horário estendido do aluno deve ser preenchido de forma diversificada afinal o aprendizado não se dá somente de forma tradicionalista na sala de aula. Consonante com as palavras:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes

que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009, p.18).

Pode-se compreender que essa extensão da carga horária, logo o aumento do número de aulas, não visa somente o aprendizado, mas a proteção e o desenvolvimento integral dos alunos.

As escolas em tempo integral no campo já fazem parte da proposta educacional de vários municípios baianos e a sua implantação tem sido considerada como uma política pública de inclusão e de luta contra o trabalho infantil. A educação do campo é vai além de ser uma modalidade de ensino, é fruto de uma busca pela garantia de direitos aos sujeitos do campo, os quais, não podem ficar restritos à urbanidade, afinal, o acesso à educação pública de qualidade é um direito de todos. Apesar de ter sido esquecida por longo tempo e por, ainda hoje, viver em contextos de ausências e escassez, as escolas do campo resistem bravamente, lutando para permanecer atuante diante das imposições da urbanidade.

A educação do campo é uma modalidade voltada para um público bem específico (crianças, jovens e adultos) que residem na zona rural. A esses sujeitos a escola precisa garantir práticas condizentes com a sua identidade e cultura, as quais permitam a valorização de seu contexto e conhecimento de mundo. A escola também garante que esses sujeitos não precisem se deslocar para os centros urbanos para terem seu direito à educação assistido. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, em seu Art. 5º (BRASIL, 2013).

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Dessa forma, é inequívoco o quanto é necessário respeitar e valorizar o contexto cultural o qual a escola está inserida, a fim de que seja possibilitada, aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a construção de suas identidades de forma positiva e valorativa. Nesse sentido, analisando a realidade desses educandos, os quais permanecem por mais tempo em sala de aula e sofrem inúmeras privações, cabe à escola possibilitar o acesso e promover práticas de leitura literária no cotidiano escolar, visto que o texto literário deve estar no prisma da escola e das aulas de Língua Portuguesa.

A escola Municipal Maria de Lourdes Seixas funciona em tempo integral e atende um público formado majoritariamente por pessoas de baixa renda, as quais têm dificuldade de acesso ao mínimo para viver com dignidade. Nesse contexto, o livro literário, apesar de ser um objeto de desejo para muitos, mostra-se como um artigo de luxo, pois pouquíssimas famílias conseguem investir nesse bem cultural, que se mostra inacessível para a maioria.

## **A leitura e letramento literário**

Em uma sociedade grafocêntrica, saber ler é necessidade básica. Não obstante, para alcançar níveis mais avançados de educação e cidadania plena, é fundamental ir além da leitura superficial do texto. O mundo letrado exige de todos muito mais que a decodificação da escrita, afinal a interpretação faz parte do contexto da leitura e extravasa as paredes da sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesse ínterim, a todo o momento, com diversas finalidades e maneiras, o texto escrito atravessa a existência do homem. A sociedade contemporânea exige cada vez mais habilidades e com a leitura não é diferente. Transformar grafemas em fonemas, só atende as necessidades básicas de um ser humano, pois o homem está imerso em um mundo texto, o qual demanda uma apropriação interpretativa das práticas sociais em que esta está inserida. O corpo social letrado pressupõe cidadãos letrados, obviamente, ainda que de maneira precária, há de haver algum tipo de letramento.

Proporcionalmente, estimular alguém a ler e escrever exige esforço, parcerias e compromisso por parte de todos os envolvidos no processo educacional, pois a leitura é uma tarefa complexa que demanda diferentes habilidades do sujeito. Assim, habilidades múltiplas para a construção de múltiplos letramentos que possibilita cidadania plena para a vida em um mundo, cujo texto está presente em todas as instâncias. São vários os tipos de letramentos, pois a sociedade contemporânea vive imersa em uma diversidade textual, são inúmeras as formas de produzir textos e inúmeras também, as suas funcionalidades e semioses. Dentro desse processo de letramentos, encontra-se o letramento literário, que é tão importante quanto qualquer outro e se diferencia por ter como centralidade o texto literário. Conforme Cosson (2019, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio”.

Destarte, percebe-se que a leitura literária possibilita uma experiência singular a qual nenhum outro tipo de texto é capaz de proporcionar, já que abre portas de mundos diversos, permitindo, ao leitor, o reconhecimento de seu mundo dentro do mundo do outro, possibilitando uma experiência singular e estética.

Nesse sentido, como indica Cosson (2019):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (p.17).

E por tornar o mundo compressível, por imprimir cor e sabor a diferentes firmamentos e viabilizar o crescimento do sujeito que a leitura literária deve fazer parte do cotidiano escolar. Logo, o letramento literário é uma prática social e justamente por proporcionar uma formação integral que o texto literário deve ocupar um lugar de protagonismo na escola.

## A importância da sala de leitura numa escola do campo

A implementação da sala de leitura representou um marco para a promoção do letramento literário na escola, uma vez que os alunos, que antes tinham dificuldade para ter acesso aos livros passaram por um processo de imersão na escrita literária.

A organização da sala, observado na figura 1, foi um momento prazeroso e contou com a participação de parte da comunidade escolar. Com ajuda dos gestores e, principalmente, dos discentes, foi possível organizar o acervo e o espaço que o abrigaria. O processo foi iniciado com a higienização e seleção dos livros, conforme a figura 2. Como a escola atende a três segmentos (Educação Infantil, Fundamental I e II), foi necessário analisar a que segmento cada livro atendia para melhor organizá-los nas prateleiras, uma vez que facilitaria na busca por parte dos alunos e professores. As prateleiras foram organizadas por cores e cada livro recebeu uma etiqueta indicativa, assim, na falta da professora, os alunos saberiam onde devolver cada livro. O resultado físico pode ser contemplado na figura 3.

Figura 1 – Higienização e seleção do acervo



Fonte: Arquivo pessoal

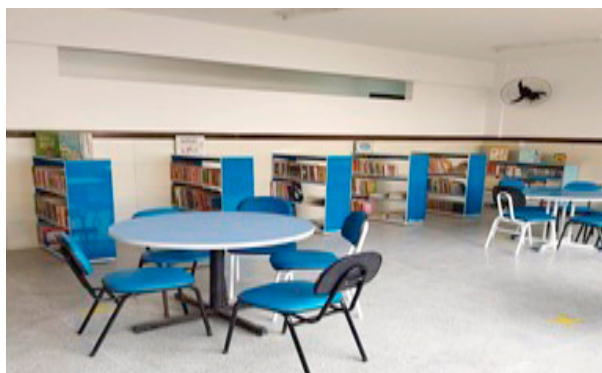


Figura 2 – Organização do espaço



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – A sala de leitura: O resultado de um trabalho coletivo.



Fonte: Arquivo pessoal

Após a implementação desse espaço, a leitura passou a ser “livre”, no sentido que os alunos passaram a ter autonomia na escolha do livro que queriam ler e ganharam um espaço silencioso para experienciar atitudes leitoras como: circular pela sala, caminhar entre as prateleiras, analisar as capas, folhear os livros e fazer a escolha da obra que deseja ler.

A leitura em geral era iniciada na escola, mas os alunos levavam os livros para casa para dar continuidade, uma vez que a intenção é fazer da leitura um hábito, então essa leitura precisava extrapolar os muros da escola e fazer parte do cotidiano de cada aluno. Para Colomer (2007):

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, contínua, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras (p.125).

Nesse sentido, a sala de leitura surge como uma forma de facilitar o acesso ao livro e democratizar as atividades de leitura, tendo em vista que a escolha do livro não parte do professor e que o acervo oportuniza a experiência leitora a todos, aos que fariam a leitura de forma autônoma e aos que só fariam através do estímulo do docente.

A sala passou a ser um espaço destinado a diversas práticas de leituras e atividades diversas que incluíssem o livro literário e que tivessem como objetivo principal a promoção do letramento literário. À vista disso, foram propostas diversas atividades a partir da leitura dos livros escolhidos e lidos pelos alunos tais: a criação de um mural com indicação dos livros, o estudo da capa como gênero textual e elaboração de diferentes capas, pesquisas sobre a biografia do autor, postagem na rede social indicando a leitura dos livros aos colegas, rodas de leitura, piquenique literário, atividades que se distanciam daquelas corriqueiras como preenchimento de fichas e resumos.

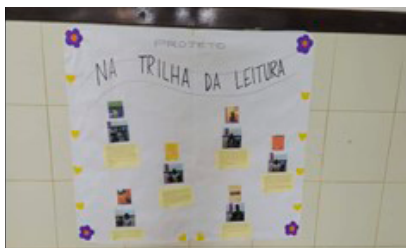
No interior do novo espaço habitado por livros, a proposta era possibilitar, aos alunos, a formação de uma autoimagem como leitor e incentivar a leitura literária. Nas palavras de Colomer (2007, p. 117), “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado por livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.”

A fim de proporcionar esse encontro com o estético no texto literário, foram desenvolvidas diversas atividades na sala de leitura como o 1º Projeto de incentivo à leitura “Na Trilha Da Leitura”, desenvolvido e ministrado pela professora regente.

Figura 4 – Apresentação do projeto



Figura 5 – Mural com indicação de livros

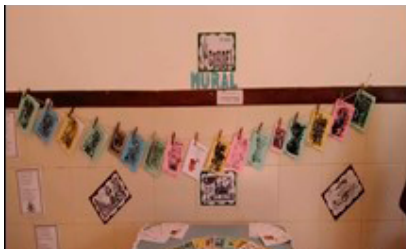


Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Confeção de marcador de página



Figura 7 – Oficina de leitura e escrita



Fonte: Arquivo pessoal

Ficou explícito o envolvimento dos alunos durante as atividades proporcionadas após a implementação da sala e, principalmente, a relação que foi criada com o livro literário. Muitos alunos passaram a procurar a professora regente para pegar livros emprestados. Até mesmo, no período de férias, solicitaram os livros e devolvem no início do ano letivo seguinte. Com o tempo, ex-alunos da escola e algumas mães de alunos passaram também a requisitar livros emprestados com a professora. Dessa forma, o objetivo de vincular a leitura e incentivar o amor pelos livros foram alcançados a partir de atitudes relativamente pequenas e simples como a organização de um espaço apropriado e a catalogação e organização do acervo. Todavia, muito mais seria feito se houvesse o envolvimento de todo o corpo docente e da gestão escolar, também um acervo maior e profissionais com formação na área para transformar a sala de leitura em uma biblioteca.

Na escola, o texto literário deve ocupar um lugar privilegiado. Entretanto, é imprescindível ter um espaço e um acervo para fazer a leitura literária algo presente na rotina escolar desses sujeitos, pois o momento de leitura não admite barulho ou interferências, somente em um lugar habitado por livros e reservado para esse fim, poderá proporcionar momentos prazerosos a esses leitores em formação, assegurando-os de que vale à pena ler.

Assim, essa reflexão nos leva a constatar a grande responsabilidade que passa pela mão do professor, pois cabe a este se reinventar todos os dias para mudar o triste quadro que permeia a educação brasileira. Cabe, também, ao educador manter aceso o brilho dos seus olhos, para que possa acender também o brilho nos olhos dos educandos, mantendo-os motivados sempre, para que eles possam estar sempre abertos ao novo e dispostos a aprender.

## Considerações finais

Não é possível pensar a educação desvinculada da leitura e da escrita, afinal são ferramentas indispensáveis para a vida em sociedade. Sem esses conhecimentos básicos nos tornamos pessoas incapazes de exercer plenamente nossa cidadania. Contudo, não basta apenas ter a consciência de que a leitura é indispensável à formação do sujeito, é necessário criar condições para que o ato de ler venha se tornar uma realidade concreta na vida desse indivíduo.

Sendo a escola uma importante agência de letramento, é seu dever proporcionar aos educandos as mais diversas práticas e eventos sociais que envolvam a leitura de textos literários diversos. Na experiência relatada nesse texto foi possível perceber que atitudes positivas de organização de um espaço próprio para a leitura bem como a catalogação do acervo puderam incentivar alunos, ex-alunos e pais a se sentirem mais próximos do prazer de ler. Embora a escola já tivesse um acervo de livros estes ficavam em caixas e indisponíveis para os alunos.

O projeto aplicado da sala de leitura não recebeu tanto engajamento quando esperado dos docentes de áreas fora da linguagem. Portanto, foi

perceptível o pouco engajamento como se esse trabalho ficasse restrito as aulas de Língua Portuguesa e se a leitura não perpassasse por todos os campos do saber. Assim, criar, organizar e manter a sala de leitura se mostrou um trabalho solitário, infelizmente, muitos dos que estão no “chão da escola” ainda não perceberam o potencial que há no texto literário.

Ficou evidente depois da sala de leitura pronta e no retorno dos alunos que o texto literário oportuniza saberes, prazer e sensações que nenhum outro texto é capaz de oportunizar. Aflora a sensibilidade, a inteligência e é capaz de colocar o leitor em contato com diferentes mundos e realidades. Tendo em vista esses benefícios e outros que não foram abarcados nesse contexto que não podemos pensar em letramento sem dar o devido destaque ao acesso aos livros.

Os alunos do campo vivem em contexto de escassez, dificilmente eles teriam acesso ao livro literário sem a interferência da escola, portanto, a biblioteca deve estar presente e ser um local vivo no espaço escolar, pois ela tem um papel importantíssimo na vida desses sujeitos em formação. Todavia, o letramento literário não se efetiva apenas com o acesso aos livros, esta é uma premissa, mas está longe de ser o fim, ter acesso a diversos textos literários é apenas o primeiro passo de uma caminhada longa que requer um trabalho sistematizado e consistente por parte do professor e da escola como um todo.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dispõe sobre: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Série Mais Educação. Brasília, 2009

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo; Contexto, 2019.

COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007

MORO, Eliane Lourdes da Silva, ESTABEL Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania In MORO, Eliane Lourdes da Silva, ESTABEL Lizandra Brasil. **Biblioteca escolar: Presente!** Porto Alegre: Editora Evanagraf / CRB-10, 2011.

## IDENTIDADES, CULTURA SURDA E LIBRAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA COMUNIDADE SURDA

**Kleber Martiniano Costa**

Desde que o mundo é mundo obviamente tem-se a ocorrência de pessoas que nascem surdas. Há relatos já no período clássico da Grécia antiga quando o filósofo Sócrates, em seus escritos, relatava acreditar que pessoas surdas conseguiam se comunicar entre si através do pensamento. Aristóteles, por sua vez, vinculava a fala (*phoné*) à estruturação do pensamento. Para ele, a voz era fundamental para a linguagem e era a linguagem (*logos*) a condição para que o sujeito fosse considerado um ser político e capaz dentro daquela sociedade. Ou seja, pessoas que não conseguiam oralizar, como os surdos, estavam renegados à margem da sociedade.

É na Política que vai ser explicada a natureza da linguagem. O animal político (*zôon politikón*) liga-se necessariamente à faculdade humana de falar, pois sem linguagem não haveria sociedade política. (...) A natureza não faz nada em vão e, dentre os animais, o homem é o único que ela dotou de linguagem. Sem dúvida a voz (*phoné*) é uma indicação de prazer ou de dor, e se encontra nos outros animais; o lógos, porém, tem por fim dizer o que é conveniente ou inconveniente e, conseqüentemente, o que é justo ou injusto (NEVES, 1981, p. 58).

Podemos dizer que, por muitos séculos, a história desprezou grande parte dos registros daqueles que nasciam surdos por considerá-los inferiores e improdutivos. Sempre através de perspectivas ouvintistas, ou seja, sempre pensada por pessoas ouvintes, as decisões políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais voltadas ao povo surdo pouco levava em consideração efetivamente suas demandas. Ademais, na história dos surdos, temas como identidade e cultura são debatidos

há pouco tempo. O único olhar que surdas e surdos recebiam da sociedade era apenas sobre o viés religioso ou clínico. O primeiro porque apenas algumas igrejas os aceitavam e tentavam realizar trabalhos evangelizadores e catequéticos a fim de que suas almas não ficassem pagãs. O segundo devido ao diagnóstico da surdez que era visto apenas como uma deficiência e, com isso, os deixavam fadados apenas ao contato familiar, já que eram vistos clinicamente como incapazes. Segundo Strobel (2008, p.88):

A história do povo surdo nos expõe que por muitos séculos de existência, várias políticas têm sido elaboradas sempre sob uma perspectiva dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são ignorados, desvalorizados enquanto cidadãos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades inerentes e de sua diferença: do ser surdo. (STROBEL, 2008, p. 88)

A comunidade surda tem sua expressão máxima de cultura no uso da Língua de Sinais. No Brasil, através da Lei nº 10436 de 2002, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e, com isso, vê-se um considerável (porém não suficiente) aumento do uso da Língua Brasileira de Sinais, principalmente em ambientes culturais e acadêmicos como teatros, museus, palestras, escolas, faculdades e universidades. Hoje, a presença dos intérpretes de Libras já é encarada como comum, indício de que estamos em um processo de adaptação do cumprimento da lei. Entretanto, a formação desses profissionais vem sendo cada vez mais debatida, haja vista a importância que tradutores e intérpretes de Libras exercem na sociedade civil no que se refere ao processo inclusivo da população surda.

Fazendo um pequeno retrospecto sobre a profissão de tradutor e intérprete, dados oficiais indicam que, no Brasil, os primeiros intérpretes de Libras surgiram em meados dos anos de 1980 com uma perspectiva de trabalho voluntário e religioso. Segundo Quadros (2008, p. 153):



Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país (QUADROS, 2008, p.153).

Nos anos de 1990, instituições de auxílio às famílias surdas (as FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) começaram a se organizar e apoiar o trabalho dos profissionais tradutores e intérpretes. Isso fez com que eles passassem a ocupar, de modo tímido, alguns outros espaços como escolas e órgãos públicos. Em 2002, com a homologação da Lei nº 10436, que reconhece a Libras como uma língua pertencente à comunidade surda brasileira, tradutores e intérpretes passaram a ser mais requisitados em ambientes acadêmicos, palestras, espaços públicos e privados. Essa lei chamou a atenção da população e da sociedade como um todo para a demanda inclusiva de pessoas surdas nesses ambientes.

Em 2005, regulamentou-se o Decreto de Lei nº 5626 que versa sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular e pontua sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Já em 2008, surge no Brasil, especificamente na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – o primeiro curso bacharelado em Letras/Libras. Este curso representou um avanço na questão formativa dos profissionais que iriam atuar como tradutores intérpretes. O curso foi ofertado na modalidade EaD com 450 vagas e distribuído em 15 polos por todo país. Segundo Lima (2017, p. 5):

Esse desenvolvimento para uma melhor formação intelectual do intérprete só se deu depois do decreto 5.626/2005, pois a partir dele houve um avanço nas políticas linguísticas em arrolamento a libras, proporcionando, gradativamente, com que ela alcançasse o seu lugar como objeto de estudos científicos. (LIMA, 2017, p. 5)

Outro aspecto importante na questão da formação do tradutor e intérprete é a questão ética. Para regulamentar e nortear aos profissionais da área, o Código de Conduta Ética (CCE) é fundamental e deve ser de conhecimento de todos que atuam como tradutores e intérpretes, haja vista que o ato de traduzir ou interpretar uma mensagem é de grande responsabilidade e seriedade. O código de ética da FEBRAPILS (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais) é usado como referência, pois, este é o órgão que abrange a nível nacional todos as federações ou associações pelo Brasil. Dentre os pontos que se destacam no código de ética da FEBRAPILS, está no Capítulo II, os artigos que trazem orientações de conduta e chamam a atenção para a temática da confidencialidade, competência tradutória, respeito e isenção nas atividades desenvolvidas.

## CAPÍTULO II

### DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 4º – O TILS e o GI devem prover os serviços sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição.

Art. 5º – O CCE da FEBRAPILS tem como princípios definidores para a conduta profissional do TILS e GI:

I. Confidencialidade.

II. Competência Tradutória.

III. Respeito aos envolvidos na profissão.

IV. Compromisso pelo desenvolvimento profissional.

[...]

O profissional que atua na área de tradução e interpretação de Língua de Sinais deve estar atento aos diversos aspectos que cercam sua carreira: ética, coerência, disciplina e dedicação. É preciso lembrar que se trata de uma formação contínua e continuada, pois a Libras é uma língua viva, dinâmica e em expansão. É fundamental manter-se atualizado, buscando novos referenciais de literaturas, profissionais-colegas que podem trazer novas referências de suas regiões, de suas pesquisas nessa área.

No que se refere à inclusão e identidade da pessoa surda, é importante reafirmarmos que o processo inclusivo, seja ele em que esfera for, está sempre ancorado na demanda da aceitação das diferenças e da visão de que todos somos diferentes em diversos aspectos. Incluir é comparar, refletir e aceitar ao outro. Nessa perspectiva, a questão da identidade é fundamental, pois só é possível incluir socialmente alguém a partir do momento em que uma pessoa se reconhece individualmente e coletivamente como sujeito de valor.

A pesquisadora Dra. Gladis Perlin – primeira surda a obter a titulação de Doutora no Brasil – em 2002, já abordava a questão da pluralidade de possibilidades de construção das identidades na comunidade surda. Para ela são muitas as confluências que não podem ser esquecidas.

As diferentes identidades Surdas são bastante complexas, diversificadas. Isto pode ser constatado nesta divisão por identidades onde se tem ocasião para identificar outras muitas identidades Surdas, ex: Surdos filhos de pais Surdos; Surdos que não tem nenhum contato com Surdo, Surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com Língua de Sinais desde a infância etc. (PERLIN, 2002, p.15-16)

Para Perlin, a questão cultural possui peso e relevância nessas identificações. Ela conceitua a questão das identidades surdas como “identidades as quais fazem parte das representações culturais das pessoas surdas” (Perlin, 2002, p.18). Ao pensar nessa questão, Perlin (2013) cria à título de estudos, algumas categorias, as quais ela vai chamar de entidades como forma de representação: Identidade flutuante (surdos que possuem dificuldade de identificação em uma comunidade de maneira definida seja ela ouvintista ou surda); Identidade de transição (quando o sujeito surdo, por algum motivo, não tem nenhum contato com a identidade surda. A transição é marcada quando o surdo se desvencilha dos hábitos ouvintes e adota a identidade surda que possui um aspecto mais visual); Identidade híbrida (são sujeitos que nasceram ouvintes e com o passar do tempo se tornaram surdos por algum motivo); Identidade sur-

da (trata-se da identidade que é intensamente marcada por uma política surda, pessoas que já atuam politicamente em suas comunidades); Identidades surdas de diáspora (estão presentes entre os Surdos que passam de um país a outro ou, inclusive passam de um Estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo Surdo a outro); Identidades intermediárias (essas pessoas fazem uso do aparelho auditivo e tem característica que não lhe permite uma identidade surda) e Identidade surda incompleta (é quando o surdo nega a sua própria identidade apenas para se socializar no ambiente dos ouvintes). Essas representações buscam estabelecer um ponto de partida para que o debate das identidades aconteça também na comunidade surda. Não se pode pensar o surdo como um único sujeito, definido apenas pela sua condição de surdez. A Identidade Surda (grafada com letras maiúsculas) representa a luta de uma comunidade que ainda busca por direitos básicos e essenciais como a questão da acessibilidade de intérprete ou pessoas fluentes em Libras nos mais diversos espaços. A Identidade Surda é utilizada por quem atua como agente de trabalho, divulgação, ampliação e reconhecimento da pessoa surda em nossa sociedade. O “Ser Surdo” é totalmente diferente do “ser surdo”, pois o empoderamento trazido em função da Lei da Libras e outros avanços sociais que tivemos permite que o sujeito se inscreva e escreva com “S” (S maiúsculo). Aqueles que ainda veem a surdez como a falta, o problema e deficiência, ainda se inscreve e escreve com “s” (s minúsculo). Essa diferença se enquadra em uma autopercepção de si no mundo. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall 2006, p.12).

A comunidade surda vem tentando mostrar-se como parte integrante de um todo; como o mosaico que só se constitui na junção de pequenos fragmentos diferenciados entre si nas formas, cores e tamanhos. Quer se libertar de práticas e imposições ouvintistas para poder garantir visibilidade e representatividade. Já não há mais como pensar qualquer identidade que seja sem pensar no outro e isso nos leva a pensar o quanto ainda temos que avançar. Por isso, é fundamental pensarmos na formação dos profissionais que atuam na área da Libras: tradutores/intérpretes e

professores bilíngues. Somos chamados a estarmos atentos ao processo de inclusão de alunas e alunos surdos em nosso convívio. Aprender Libras, nessa perspectiva, já não é apenas aprender uma nova língua, mas sim ter um novo olhar sobre o sujeito surdo, que está cada vez mais ciente de seus direitos e deveres, busca e exige que sejam cumpridos nas diversas esferas da sociedade. O Ser Surdo quer que sua primeira língua (a Libras) seja cada vez mais difundida, aprendida e apreendida na sociedade. A Lei 10436/2002 garante a esta comunidade o direito de usá-la como meio de comunicação, o Decreto 5626/2005 garante que é necessário ensinar a Libras nas Academias para difundi-la entre os profissionais de diversas áreas e a Lei 12319/2010 regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete, bem como dá as diretrizes de capacitação desses profissionais. Ou seja, todo processo de inclusão da pessoa surda na sociedade está embasado em regulamentações, Leis e Decretos de lei que obrigam a sociedade a ter uma nova postura sobre o sujeito surdo. Mas, isso ainda não acontece. A importância da formação acadêmica em Libras e sua relação com a política de inclusão vigente na sociedade brasileira passa a ser um dever civil para todos, especialmente para tradutores/intérpretes e professores.

## **Considerações finais**

Ser um profissional na área de Libras, seja como professor bilíngue ou tradutor/intérprete exige muito esforço, trabalho, estudo e dedicação. Faz-se necessário cada vez mais profissionais que atuem nessa área, para que seja possível mudar o cenário atual da falta de acesso às questões linguísticas, educacionais e sociais que limitam à pessoa com surdez. Não basta apenas ser favorável à causa da inclusão, é necessário agir em prol desta causa buscando um trabalho ativo de valorização da identidade surda e a formação continuada dos processos que formam esta comunidade. A formação acadêmica é o que oferece o embasamento teórico e direciona para as diversas possibilidades da atuação, mas além disso, instiga aos profissionais de Libras serem mais críticos e reflexivos para os rumos políticos e sociais que as políticas públicas inclusivas vem assu-

mindando no Brasil. Por isso, se faz importante o investimento na qualificação prática e teórica desses profissionais.

Somos chamados a valorizar a cultura surda, nos apresentando como partícipes ativos de um processo que está em construção. A Libras é o veículo condutor e meio pelo qual toda uma comunidade busca obter espaço e oportunidades de se mostrar visível e relevante. Hoje, no Brasil, são quase 10 milhões de pessoas que trazem algum traço de surdez. Isso representa quase 5% de todo um país de proporções continentais como o nosso. A língua, a arte, a cultura também podem e devem ser usadas para aproximar ouvintes aos surdos que precisam estar integrados em suas comunidades, terem autonomia de vida, trabalho e fonte de renda próprios. Para ser inclusiva, a Língua Brasileira de Sinais precisa estar inserida no cotidiano das pessoas e legitimada como língua de prestígio social – tal e qual acontece com algumas línguas orais – rompendo os estigmas de ser uma língua menor. Para ouvintes, a Libras pode ser algo belo e interessante em um primeiro momento, mas precisa avançar e levar às reflexões necessárias sobre as diferenças linguísticas e o respeito à cultura da comunidade surda. É preciso repensar práticas ouvintistas que até hoje prevalecem em nossa sociedade para que possamos avançar em todas as demandas sobre inclusão e, assim, lutar pelo direito básico da comunicação, do acesso, da diversidade para tornar efetivo aquilo que muitas vezes fica no plano idealizado de construir um mundo mais justo e igualitário.

## Referências

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/110436.htm) Acesso em: 11/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 11/01/2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –**

**Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 11/01/2021.

FEBRAPILS, Federação Brasileira Das Associações Dos Profissionais Tradutores E Intérpretes E Guia-Intérpretes De Língua De Sinais. **Código de Conduta e Ética:** Aprovado em Assembleia Geral Ordinária em 13 de abril de 2014 - Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7ZxCOYQ0QJmSGLWUDJKcUlZaLE/view>. Acesso em: 11/01/2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Claudiana. **Tradutor Intérprete de Língua de Sinais:** quais foram as evoluções na formação destes profissionais. Trabalho de Conclusão de Curso, Pós-Graduação em Libras, Faculdade Mantense dos Vales Gerais. Minas Gerais: INTERVALE, 2017.

NEVES, Maria Helena. **A teoria linguística em Aristóteles.** Alfa – Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v.25, 1981.

PERLIN, Gladis. **As Diferentes Identidades Surdas.** Revista da FENEIS – Ano IV – número 14 abr./jun. de 2002

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-66

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

# O MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO REMOTO

**Elizabete Cardoso do Nascimento**

## Introdução

O ensino de língua materna no ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, tem como finalidade desenvolver a oralidade, a análise linguística, a leitura e a escrita e suas práticas sociais para que o falante/ouvinte da língua em meio as suas condições socioculturais e as interações comunicativas torne-se um cidadão letrado. E para Gomes

a formação de um leitor competente é, (...) o objetivo maior da escola, pois a leitura é o maior instrumento para a construção do conhecimento. Despertar no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de um professor aos seus alunos. Leitores competentes e interessados só se farão com uma prática constante da leitura de textos variados. (GOMES, 2009, p. 143).

Para tanto as redes de ensino têm buscado estratégias para que a aprendizagem da língua aconteça de forma satisfatória. Uma das maneiras encontradas está na oferta sistemática da leitura literária por acreditar que através dela a escola contribuirá com a formação de leitores e, conseqüentemente, com o letramento literário dos discentes desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

No Ceará, as escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental dos 184 municípios contam com a parceria da SEDUC através do programa MAIS PAIC, Programa de Aprendizagem na Idade Certa, cuja finalidade é fortalecer a aprendizagem nas disciplinas de português e matemática, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos. No caso da disciplina de português, o programa defende a sistematização



da leitura literária em todas as aulas e um dos seus eixos é exatamente Literatura e formação do leitor.

A compreensão da necessidade para formação de leitores se torna cada vez mais importante nos últimos anos no cenário educacional brasileiro. Para esta trajetória, muitas escolas cearenses vêm trabalhando com a literatura infantil e as formações continuadas do MAIS PAIC para buscar promover a formação de leitores iniciais e o letramento literário. Vale ressaltar que, por vezes, a escola é a única agenciadora de leitura literária. (ARAÚJO, 2018, p. 17)

No entanto em 2020 o mundo viveu a pandemia do coronavírus e os sistemas educacionais precisaram se transformar. E a humanidade pode visualizar com maior clareza os problemas da educação e a precariedade do ensino público, como falta de estrutura tecnológica das escolas, despreparo dos profissionais da educação, falta de perspectiva dos alunos e das famílias, dentre muitos outros. Além disso, as desigualdades sociais e econômicas ficaram escancaradas e influenciaram significativamente na aprendizagem dos alunos.

No Brasil os desafios educacionais foram enfrentados a nível federal, estadual e municipal. As políticas públicas e a sala de aula em todos os níveis e modalidades exigiram transformação e mudança para um novo método de ensino, o ensino remoto. Tal modelo foi experimentado porque era a forma mais segura de chegar aos alunos e oferecer um processo de ensino e aprendizagem capaz de suprir um pouco das necessidades educacionais dos alunos.

No Ceará o ensino remoto foi estabelecido pelo CEE, Conselho Estadual de Educação, 15 dias depois da paralização das aulas presenciais. Cada município organizou seu próprio calendário letivo, mas de uma forma geral seguiu o que foi estipulado pelas resoluções do Conselho.

As aulas, as formações de professores/gestores e as reuniões de forma geral aconteceram ao longo do ano de forma remota utilizando o que as tecnologias podiam oferecer através das redes sociais, aplicativos e plataformas de ensino, como o *WhatsApp*, o *Google Classroom* e *Google*

*Meet*. Mesmo com tantos desafios sociais, educacionais, econômicos e pandêmicos, a educação cearense foi ofertada.

Nos anos finais do ensino fundamental, o grande desafio foi dar continuidade à política do MAIS PAIC, ofertando sistematicamente formação de professores e contribuindo para a aprendizagem de competências e habilidades exigidas para cada nível de ensino, conforme a proposta do programa. No eixo literatura e formação do leitor, a dificuldade foi continuar proporcionando leitura literária rotineiramente, mas agora através da tecnologia e de novas metodologias, contribuindo assim para o letramento literário e para a formação de leitores literários mesmo na pandemia.

### **Letramento literário e formação do leitor no ensino remoto**

A aprendizagem da língua materna é imprescindível para que um indivíduo exerça seu papel de cidadão crítico e comprometido com a sociedade na qual está inserido. Na escola, o ensino de língua com objetivos bem definidos, contribui para a formação desse cidadão de forma contundente quando oportuniza práticas de letramento. Por letramento entendemos “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Assim, para os autores o letramento é um processo no qual o indivíduo demonstra habilidades, principalmente da apropriação da escrita, importantes para a efetivação da comunicação necessária na sua rotina e, ainda na sua cidadania e participação social. Nos anos seguintes o termo sofre mudanças significativas a partir de pesquisas no mundo todo. Para Street (2014) o termo deve ser usado no plural “letramentos” e para Cosson (2015) o termo adquire outros significados e adjetivos, sendo ampliado para focar determinadas competências e perspectivas relativas a uma área do conhecimento. Surgem então letramentos múltiplos, multiletramentos, letramento racial, letramento literário, letramento social, letramento digital, letramento acadêmico, dentre outros.

Destacamos que nenhum dos processos de letramento é dependente da escola, no entanto ela tem um papel imprescindível, sendo considerada um agente de letramento por permitir que os eventos de letramento

aconteçam de fato durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kleimam (2005) é o principal agente de letramento e Rojo (2009) um universo onde convivem letramentos múltiplos. E se pelos conhecimentos e possibilidades que oferece e pelo uso social da escrita que oportuniza, a escola é um agente de letramento, ela certamente é um agente de letramento literário que objetiva possibilitar a participação dos alunos “nas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de forma crítica, ética e democrática” (LIMA, 2018, p. 35).

Por letramento literário entendemos o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Sendo assim, o indivíduo toma para si o texto literário e o internaliza com um sentimento de pertencimento. Nessa apropriação, o letrado literário constrói múltiplas competências linguísticas e pode também se tornar um escritor. Além disso, o ensino da literatura deve “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23) e o “texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la” (COLOMER, 2007, P.27). Como todos os discursos são sistemas complexos e desenvolvem competências e habilidades complexas, a leitura literária também exige habilidades cognitivas, além de habilidades de comunicação, interacionais e afetivas (PAULINO 2005).

No entanto, para essa apropriação da literatura o leitor precisa experimentar o prazer de realizar leituras literárias, aprender a gostar e tê-las no seu cotidiano e não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é necessário adentrar no mundo da literatura (VIEIRA, 2015). Na escola, que ela faça parte da rotina do aluno, seja na aula de língua portuguesa, seja na aula de história, seja na de literatura. O importante é que a leitura tenha o viés na qualidade e não na quantidade, pois “o letramento literário pressupõe o contato efetivo com o texto e, a partir desse contato, a experiência da fruição, da gratuidade, da espontaneidade e do prazer estético, como acontece nas práticas sociais fora da escola” (OLIVEIRA, 2020, P. 38).

Assim, o processo de apropriação da literatura será também o de formação do leitor literário. E segundo SANFELICI (2017, p. 227) “o leitor

de literatura competente e bem formado pode vir a engajar-se em debates diversos e relevantes sobre culturas, ideias e valores, através da sua fruição dos textos literários.” O que quer dizer que o aluno leitor literário possui letramento literário, cultural e cidadão e será um leitor com autonomia e emancipação.

Destacamos ainda que o maior contribuinte dos processos relacionados à formação do leitor e ao letramento literário na escola é o professor e, portanto, ele também deve ser um leitor literário formado ou em formação. Quando o professor tem o hábito de ler, tem facilidade em persuadir os alunos para realizar a leitura (VASCONCELOS; MATOS, 2012). Para Valença (2016) além de estar instrumentalizado didaticamente de conhecimento e problematização da Teoria da Literatura, deve elaborar estratégias e propostas didáticas para o trabalho em sala de aula.

É um risco também estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária e conseqüentemente para o letramento literário sem a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais envolvidos. Afinal o aluno/leitor também é dependente de espaços mais amplos que o escolar e para que ele tenha letramento literário de fato é necessário que a literatura faça parte da cultura, da vida social e do cotidiano do indivíduo, (PAULINO, 2005).

No entanto, em relação à formação do leitor e ao letramento literário no atual cenário das escolas públicas brasileiras que vivenciam ou vivenciaram o ensino remoto e estão prestes a vivenciar o ensino híbrido, as ações, os desafios e as possibilidades exigem reflexão e transformação. O ensino remoto exige dos estudantes muita autonomia e autogestão, além de competências e habilidades para uso das tecnologias digitais. Dos profissionais da educação, sejam eles professores ou gestores, exige muito planejamento e acompanhamento pedagógico com ênfase na personalização do ensino. Da família, exige a corresponsabilização do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos. Não há ensino remoto satisfatório sem atuação da família. Se o ensino híbrido “pressupõe a combinação entre estudos no espaço escolar e fora dele, utilizando a tecnologia como uma ferramenta essencial nesse processo” (RODRIGUES, 2016, p. 21), o ensino remoto pressupõe a combinação de

família e escola, utilizando organização da rotina na escola virtual e no lar dos estudantes.

Além disso, o ensino remoto traz à escola o protagonismo dos recursos tecnológicos e das plataformas digitais.

A introdução da tecnologia e dos materiais digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais (AZZARI; LOPES, 2013, p. 193).

Com o uso obrigatório das tecnologias digitais nas aulas, através, por exemplo, de plataformas como *whatsapp*, *google meet*, *google classroom*, dentre outras, o ensino remoto e a possibilidade de estudar através de uma tela com a linguagem das tecnologias de informação e de comunicação, transforma também o trabalho com foco no letramento literário e a formação do leitor, afinal a leitura está sempre mudando segundo tempos, lugares, objetos e razões. (CHARTIER, 1999). E assim, juntos no ensino remoto, leitura literária e o texto eletrônico precisam firmar presença na sala de aula através de novas metodologias e novas abordagens.

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler sobre o códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específicos (CHARTIER, 1998, p. 100)

A leitura sobre a tela oferece possibilidades diferentes, contribuindo para o letramento digital, por exemplo, mas também contribuindo para incorporar a literatura na rotina da sala de aula e conectar alunos e professores no universo literário, conseqüentemente, contribuindo para o letramento literário dos envolvidos. Combinando espaços, ferramentas e metodologias, o ensino remoto com foco no ensino de literatura tem o professor como mediador do processo e consultor do aprendiz (VALENTE, 2015) e o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

## Considerações finais

Nos últimos anos, os estudos sobre os letramentos resignificaram o ensino de língua materna, uma vez que mudaram estruturas enraizadas culturalmente, como o entendimento do que é ser um bom professor, um bom aluno e dar uma boa aula de português. Com ênfase nos letramentos, o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa – é uma importante política pública que contribui para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas cearenses desde a formação de professores até as mudanças na rotina da aula da disciplina. Sua proposta é fundamentada no ensino de língua materna contextualizada para a aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

Com a pandemia e a necessidade do ensino remoto e/ou do ensino híbrido, a rotina outrora trabalhada não podia ser executada, uma vez que os desafios se transformaram. Enfim, a aula de Língua Portuguesa precisou mais uma vez ser transformada para que os objetivos fossem alcançados e novas metodologias de ensino invadiram a proposta do Programa.

O eixo da Literatura e formação do leitor foi um dos mais afetados, uma vez que no ensino presencial ele estava muito bem organizado no plano estruturante em sequências didáticas preestabelecidas, todavia no ensino remoto essas sequências e a oferta do eixo Literatura e formação do leitor precisaram ser repensadas.

Em tal eixo, o programa almeja ampliar os horizontes dos discentes democratizando o acesso ao livro e a leitura, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para o letramento literário. Além disso, tal eixo também promove a formação dos professores de língua portuguesa que trabalham nas turmas do ensino fundamental II, qualificando-os, valorizando-os e desenvolvendo propostas curriculares para a formação de professores e alunos leitores. Embora os desafios sejam muitos, é importante destacar que o ensino de literatura durante o distanciamento social mostrou-se imprescindível para o aluno superar dificuldades de aprendizagem, dificuldades emocionais do isolamento e aproximar família e alunos.

É importante destacar que algumas estratégias devem ser utilizadas para a formação dos alunos leitores na perspectiva do letramento literário,

sendo o professor o principal agente e mediador da proposta, uma vez que é responsável por transformar a formação recebida na Secretaria Municipal de Educação em atividades práticas em sala de aula no ensino remoto.

## Referências

ARAÚJO, Sammya Santos. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. **Interatividade e tecnologia**. In ROJO. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre séculos XIV e XVIII**: trad. Mary Del Priore– Brasília; Editora Universidade de Brasília, 2ª ed., 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Situating Literary Literacy. LETRAS & LETRAS (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) – v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) – acesso em 02/06/2020.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo. Produção Editorial, 2005.

LIMA, Maria Aparecida Moura De. **Formação leitora e literária de graduando(a)s de Letras/Espanhol da Uece: um estudo sobre a relação creanças–formação–prática de uma professora de espanhol**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social. Teoria, métodos e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Jacqueline Rodrigues. **MÓDULO III: Ciências Humanas e a Interdisciplinaridade**. Centro de Educação a Distância do Ceará – Disponível em [www.ced.seduc.ce.br](http://www.ced.seduc.ce.br). Acesso em 30 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. **Letramento literário e escolarização – limites e possibilidades**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Do Ceará. Centro De Humanidades. Departamento De Letras Vernáculas. Programa De Pós-Graduação Em Linguística Fortaleza, 2020

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

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. **A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273–284, jan./abr. 2017.

SOARES, Magda; BATISTA; Antonio Augusto. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STRET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** – trad. Marcos Bagno– 1. Ed.– São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCONCELOS, Ana Emília Pereira; MATOS, Ivânia Maria Costa. **A literatura na sala de aula no ensino fundamental**. In: Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura. Rio Branco, 2018.

VALENÇA, Débora de Souza. **Letramento Literário no Ensino Fundamental: Sequências Básicas com o Gênero Crônica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.

VALENTE, José Armando. **Prefácio**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. **Letramento literário – um caminho possível**. Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117–126, jul./dez. 2015



# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

**José Luiz Santos de Jesus**

## Introdução

Por sua capacidade em integrar disciplinas com conteúdos que se relacionam, a interdisciplinaridade pode colaborar no ensino inclusivo, visto que essa prática tem como função estabelecer paralelos entre áreas do conhecimento que se contemplam com a finalidade de alcançar objetivos em comum. Para uma prática interdisciplinar eficiente, é preciso que os envolvidos se engajem num projeto que cumpra com os objetivos pretendidos. Assim,

Um planejamento bem amarrado, baseado em uma proposta interdisciplinar aliado a um projeto pedagógico amplo, mas bem estruturado, pode proporcionar aos discentes a oportunidade de ler o mundo com outros olhos, fazer com que as leituras sejam cada vez mais profundas e percam a superficialidade de um ler mecânico e descompromissado. (SILVA FILHO; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 185)

Essa leitura do mundo oportunizada pela interdisciplinaridade, discutida pelos autores, contribui com abordagens de ensino diferentes das tradicionais que são feitas em sala de aula. Essas abordagens tradicionais não contemplam questões sociais pertinentes ao ensino, principalmente no que diz respeito à formação cidadã dos discentes. O “ler mecânico e descompromissado”, feito apenas com a intenção de decodificar textos, é prejudicial na leitura do mundo, que requer aprofundamento, como também pontuam os autores, considerando que essa leitura do mundo ajuda na compreensão leitora, pois “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as percepções entre o texto e o contexto”

(FREIRE, 1989, p. 9). Ainda segundo Freire (1987), é com base na relação entre o sujeito e sua realidade, seu contexto e sua cultura, que se constrói o conhecimento no processo metodológico da interdisciplinaridade. Isto é, levar a realidade social para a sala de aula auxilia na amplitude da visão de mundo do leitor crítico que se planeja formar.

Nesse sentido, Gomes (2011, p. 11) diz que

Na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais. Nesta proposta, tanto a memória cultural como a recepção do leitor crítico são abordadas como partes do processo de leitura. O leitor passa a ser um co-autor quando aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades pós-modernas.

Conforme o autor, segundo a perspectiva dos estudos culturais, o processo de ensino-aprendizagem de leitura deve contemplar a diversidade cultural presente na sociedade, lançando olhar para identidades historicamente silenciadas no processo de ensino, ou mesmo estigmatizadas pela abordagem disciplinar que enaltece a cultura do colonizador, ainda fortemente presente nos currículos educacionais. O fato de se ter uma abordagem eurocêntrica como foco disciplinar faz com que contribuições intelectuais de culturas distintas sejam deslegitimadas e colocadas às margens do saber.

Dessa forma, o letramento literário serve como suporte para práticas educacionais inclusivas, uma vez que, ao utilizar textos de natureza literária, corrobora com a ideia de abordagem crítica na recepção do leitor, permitindo que isso possa contribuir na construção dos sentidos da leitura, já que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Para o autor, “a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, [...] a aprendizagem

sobre a literatura, [...] e a aprendizagem por meio da literatura” (COSSON, 2014, p. 47). Desse modo, o letramento literário sistematiza o ensino de literatura e, por meio dele, permite que práticas interdisciplinares auxiliem novas abordagens na sala de aula, tendo em vista o ensino inclusivo, que serve de alternativa às práticas tradicionais de ensino ainda vigentes em muitas salas de aula.

Essa prática de letramento em atividades interdisciplinares oferece ferramentas para um processo de ensino-aprendizagem que contemple questões de natureza social, inclusive no cumprimento de leis que estabelecem diretrizes para o ensino. Como exemplo da lei 10.639/03, que trouxe importante marco para o debate acerca das questões históricas de violência e preconceito sofridos pela população negra do Brasil, tornando obrigatória a inclusão de conteúdos referentes à África nas aulas das disciplinas Português, Artes e História (GOMES, 2012, p. 167). Dessa forma, práticas educativas que visam a diminuição da discriminação contra a comunidade negra precisam estar cada vez mais presentes nos currículos escolares, até mesmo em cumprimento das leis, como a mencionada anteriormente.

Levar políticas afirmativas de combate ao racismo para a sala de aula é muito mais que um ato de inclusão e respeito à comunidade negra. É, sobretudo, uma forma de reparar a imagem negativa construída ao longo da história de uma população violentada das mais diversas formas, tendo inclusive sua humanidade negada. Uma educação antirracista se faz importante quando vai na contra mão do ato de segregar. Ela pode possibilitar tanto a integração da comunidade na sociedade quanto fazer com que pessoas negras e sua cultura sejam vistas de forma positiva no decorrer da história, ressignificando suas identidades.

Com base nessa discussão, este trabalho buscou apresentar uma proposta interdisciplinar que promova a educação antirracista no processo de ensino-aprendizagem por meio do letramento literário. Para isso, foi feito um levantamento teórico com o objetivo de dar embasamento à discussão e dar suporte ao desenvolvimento da prática interdisciplinar, que tem o caráter sugestivo e faz uma conexão entre as disciplinas Língua Portuguesa, sobretudo o ensino de literatura, e História, sendo essas disciplinas men-

cionadas na lei 10.639/03. A prática em questão tem o propósito de abordar questões raciais presentes na sociedade por meio dos textos literários, tendo como conteúdo curricular o ensino de teoria literária, leitura, escrita e história da luta racial no desenvolvimento da sociedade.

## **Interdisciplinaridade como prática de ensino**

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido geralmente tratada sob dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abrangendo conceitos diversos e muitas vezes complementares. [...] Sob o enfoque pedagógico, discute-se fundamentalmente, questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THIESEN, 2007, p. 87-8)

A interdisciplinaridade como prática educacional pode ser considerada como uma alternativa ao processo de ensino-aprendizagem que utiliza métodos tradicionais de ensino e prezam pela separação do conhecimento em áreas distintas, tornando o saber fragmentado e dividindo-o em disciplinas, dando a entender que seus conteúdos findam em si mesmos e não têm relação com os outros. Tem sido assim por muito tempo, os currículos educacionais promovem essa visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

A falta de diálogo existente entre as áreas de conhecimento não permite reconhecer a condição de unidade do saber. Isso implica na percepção da prática interdisciplinar como um processo que une conhecimentos de áreas distintas para promover novas abordagens ou pontos de vista diante tais conhecimentos, historicamente marcados pelo processo educacional. Assim, essa prática possibilita relacionar diferentes áreas do saber com o propósito de abordar determinados temas, em que a compreensão se dá por essa união e cada disciplina contribui então com informações, com um conhecimento que auxilie na discussão.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de

várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, p. 22)

Dessa forma, o que se pretende no processo interdisciplinar não é elaborar algo novo, mas sim utilizar dos conhecimentos já existentes e relacioná-los na construção de novas abordagens mediante problemas e/ou questões que surjam no avançar da sociedade. Afinal, auxiliar a compreender e solucionar questões fora dos muros escolares também é função da escola.

Conforme Silva Filho, Araújo e Silva (2019), a integração entre professores e suas disciplinas não é fácil, pois requer mudanças em suas metodologias, o que tende a ser trabalhoso. Porém o foco principal deve ser o aluno e é preciso considerar os benefícios que a prática trará para sua aprendizagem. Para os autores, esse trabalho pode ser feito nas aulas do dia a dia, composto por projetos pedagógicos e outras atividades desenvolvidas na escola. Esse processo de ensino além de fornecer práticas atualizadas, pode também gerar entusiasmo nos alunos, considerando que “para se resgatar o interesse nas aulas é preciso que se trave uma batalha contra a acomodação, fruto de uma educação disciplinar, em que cada docente é dono do conhecimento de sua disciplina.” (SILVA FILHO; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 184). Isto é, a tradicional educação disciplinar, além de não possibilitar um conhecimento inovador, também permite que o interesse pelas aulas seja comprometido.

O processo de ensino-aprendizagem precisa pautar em uma educação além muros, pois a interdisciplinaridade não traça elos somente entre disciplinas, mas também entre escola e sociedade, quando os envolvidos no processo de ensino levam os conhecimentos adquiridos para outras esferas sociais.

Tudo que se aprende e se ensina na sala de aula, são inevitavelmente transmitidos aos pais e ao ambiente familiar, pois são esses fatores que interferem na aprendizagem dos alunos dia a dia. Quando são captados,

estudados, discutidos e avaliados, tais conteúdos causam mudanças significativas no diálogo, tanto no cotidiano escolar como na comunidade e na família, pois os alunos transmitem seus conhecimentos adquiridos na escola de maneira prazerosa e positiva. (BONATTO *et al.*, 2012, n.p.)

Corroborar-se com a ideia dos autores que os conhecimentos adquiridos na escola são fundamentais na transmissão do saber. Por isso que atividades interdisciplinares precisam utilizar-se dos elos criados a partir das diferentes áreas do conhecimento para debater questões pertinentes à sociedade, na tentativa de que a partir do conhecimento, estigmas sejam quebrados.

Contudo, Thiesen (2007) diz que “o que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora [...] dos diversos objetos de estudo” (p. 91). Entende-se então como abordagem disciplinar normalizadora não somente uma metodologia de ensino pautada na transmissão fragmentada de conhecimentos, mas também a continuidade de um forte eurocentrismo curricular, que gera um ciclo de exclusão de saberes tão importantes quanto os legitimados.

## **Letramento literário para uma educação antirracista**

Nos currículos educacionais, ainda há a idealização de sociedade com base no eurocentrismo, fruto do processo de colonização que persistiu, e ainda persiste, no Brasil. Esse ideal eurocêntrico está presente em muitas disciplinas, o que conseqüentemente faz com que toda e qualquer cultura ou produção intelectual que não seja referente à cultura do colonizador seja ilegítimada ou mesmo apagada. Por isso “vale ressaltar que a visão eurocêntrica em que se constitui o currículo brasileiro faz parte de um grande ciclo de (re)produção de práticas pedagógicas excludentes que não consideram a diversidade e hierarquizam os saberes.” (SILVA; ROCHA, 2020, p. 4)

Atualmente, muitos currículos ainda reforçam os preconceitos e estigmas raciais, discriminando comunidades que não se beneficiam com a classificação social relacionada à raça, como por exemplo a comunidade negra. Desse modo,

A escola reforça todas essas percepções [racistas] ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2020, p. 65)

Sendo assim, é necessária uma revisão das práticas curriculares educacionais com vista ao combate às formas de discriminação impostas à população negra. A escola, sendo uma instituição transmissora de conhecimentos que se reverberam não só entre seus muros, mas além deles, é o melhor ambiente para colocar em prática as políticas antirracistas, pois “se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2020, p. 48).

Uma prática que pode cumprir com a tarefa de ressignificar a identidade negra no processo de ensino-aprendizagem é o letramento literário. Esse tipo de letramento, ao utilizar-se do texto literário, fornece caminhos que permitem os alunos reconsiderar e ressignificar a participação da comunidade negra no processo de desenvolvimento da sociedade, confrontando a ótica eurocêntrica em que é reproduzida nas instituições de ensino, dado o caráter pedagógico e formador social e cultural das produções literárias. Portanto, a literatura abre janelas para o passado, a fim de que identidades historicamente violentadas sejam reparadas e um novo futuro seja construído.

Em detrimento a isso, leis e diretrizes foram implementadas para promover a educação antirracista, incluindo nos currículos propostas educacionais que visam efetivar a luta contra a discriminação racial.

Pedagogias de combate ao racismo e à discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimento e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a

contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com outras pessoas, notadamente negras. (BRASIL, 2005, p. 16)

A lei 10.639/03 torna obrigatória a inclusão de debates sobre questões históricas de preconceito e violência sofridos pela população negra do Brasil, introduzindo conteúdos referentes à cultura africana nos currículos educacionais, sobretudo nas disciplinas Português, Artes e História (BRASIL, 2003). Essa lei serviu de ponto de partida para abordagens raciais na sala de aula, possibilitando que se ressignifique a identidade negra no processo de aprendizagem. Isso possibilitou que, com o passar do tempo, identidades historicamente silenciadas fossem ganhando seus devidos espaços, principalmente no processo de escolarização. Ainda que se tenha forte influência eurocêntrica nos currículos educacionais, leis que objetivam combater a discriminação racial, em suas diversas formas, trazem mudanças para esse cenário. Logo, o objetivo é positivar a história e a cultura africana e afro-brasileira, partindo de conteúdos já presentes no currículo, porém “(re)moldados” (ROCHA; SILVA, 2020). Assim, são exemplos de conteúdos:

A resistência à escravização dos negros africanos no Brasil e seus descendentes, a contribuição social, econômica e política da população negra na sociedade brasileira, bem como a influência cultural dos negros na formação da “identidade nacional”, língua(gens), dança, religiões, comidas, tradições, entre outros conteúdos (SILVA; ROCHA, 2020, p. 7)

Pode ser a partir do ensino de literatura que o debate sobre as questões raciais ganhe espaço na sala de aula, vigorando a lei 10.639/03, ao passo que deixa de lado o ensino tradicional, pautado basicamente na aprendizagem de características dos períodos literários, que limita a grandeza da literatura a dados, pois “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2014, p. 30). A escolarização da literatura deve contemplar



questões para além do texto, pois os sentidos criados a partir da leitura proporcionam o diálogo tanto entre leitor e autor, quanto escola e sociedade, quando as visões de mundo são compartilhadas entre os sujeitos no tempo e espaço.

Em uma sequência expandida na prática do letramento literário (COSSON, 2014), desenvolver a contextualização temática pode dar subsídios para uma abordagem educacional antirracista. Porém “a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na execução” (COSSON, 2014, p. 90). Discutir uma temática que rompe com a abordagem normalizadora requer esforços tanto do professor que propõe, quanto dos alunos. Ir de encontro a estigmas e preconceitos por muito tempo perpetuados na educação pode repercutir de diversas formas, portanto é preciso estar preparado para lidar com as adversidades que podem surgir com a prática.

A Lei 10.639/03 pede um professor de Língua Portuguesa mais atualizado, preocupado com as questões raciais e a valorização dos direitos humanos. Portanto, ao priorizar a revisão histórica da representação do negro, o professor está promovendo a formação de leitores críticos e capazes de mudar sua realidade com a eliminação dos preconceitos e estereótipos raciais que circulam na cultura brasileira. (GOMES, 2012, p. 173)

Assim sendo, professores precisam estar inteirados do debate que vão propor, como também saber traçar o paralelo entre o trabalho com o texto literário e o tema em si, sem correr o risco de fugir da obra em favor do tema e o que deveria ser um estudo literário passar a ser um estudo da referida temática. Assim, é preciso delimitar rigorosamente o trabalho literário e solicitar auxílio no acompanhamento do tema por um docente de outra disciplina, que colabore com conhecimentos e discussões que ajudem na compreensão e interpretação da leitura. É aí que entra a interdisciplinaridade na prática de letramento literário, pois ela supera a fragmentação do saber e coloca o conhecimento a par daquilo que se deseja executar.

## Uma proposta interdisciplinar

Considerando tudo que até aqui foi discutido, este trabalho apresenta, sob natureza sugestiva, uma prática pedagógica interdisciplinar utilizando o letramento literário para abordar questões raciais na sala de aula. A prática a ser apresentada propõe uma relação entre as disciplinas Língua Portuguesa, sobretudo o ensino de literatura, e História. Tais disciplinas são mencionadas na lei 10.639/03, justificando suas escolhas. Essas disciplinas se contemplam por proporcionarem conteúdos que se conectam, em que, enquanto uma oferece materialidade para o debate, no caso o texto literário, a outra fornece conhecimentos históricos que permitem uma visita ao passado e ajudam no processo de revisão quanto ao papel da comunidade negra no desenvolvimento da sociedade brasileira. Vale ressaltar que, como a prática pedagógica é de caráter sugestivo, ela pode ser adaptada às necessidades da turma ou mesmo às intenções do professor executor.

Para apresentar como pode ser desenvolvida uma sequência expandida, escolheu-se como texto literário o cordel *Dandara dos Palmares*, de Jarid Araes (2020). Os motivos da seleção se devem aos fatos de que, primeiramente, o tema a se trabalhar seria relacionado às questões raciais, com o objetivo de ressignificar a identidade negra, considerada por muito tempo subversiva. “[...] Para fugir às opções de leitura já povoadas de estereótipos, podemos ampliar esse debate a partir de leitura de obras de autores afro-brasileiros que registram as tensões inter-raciais de um local crítico.” (GOMES, 2012, p. 181). Assim, considerando que a autora do cordel é uma mulher negra, que conquistou seu espaço para promover criticamente debates acerca das identidades negras ressignificadas, o texto cumpre o propósito da sequência. Seguidamente, optou-se por escolher esse gênero literário pelo fato de que

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundo às vezes conflitantes, ideologias diversas. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 129)

À vista disso, o cordel oferece muitos recursos, tanto textuais quanto ideológicos, para proporcionar diversos debates em sala de aula. Além de ser um gênero genuinamente nordestino e de fácil apreciação.

Como metodologia para a elaboração das atividades executadas na prática, recomenda-se usar o processo chamado Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que consiste em atividades que possibilitam tanto as verificações da leitura feita pelos alunos, como nor-tear as etapas da prática. Assim, as etapas da sequência expandida podem ser melhor executadas, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas aulas de História. É essencial que os professores de ambas as disciplinas trabalhem juntos na elaboração do projeto e das atividades para garantir que se alcance os objetivos pretendidos.

Os passos que constituem a sequência expandida, sendo eles: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (COSSON, 2014), devem estar intrínsecos e presentes nas atividades das disciplinas. Por exemplo, enquanto a motivação é feita na aula de História, onde os alunos aprendem sobre a história do Quilombo dos Palmares, onde reinou a personagem principal Dandara dos Palmares, na aula de Português pode ser feita a introdução tratando do gênero literário cordel, a fim de que os alunos compreendam a estrutura e características do gênero, aspectos que colaboram com a leitura da obra. Durante a leitura do cordel, as discussões e atividades feitas nas aulas de História contribuem para a primeira interpretação, ao passo que, na aula de Língua Portuguesa, para essa etapa é indicado que se faça uma produção textual para se registrar essa primeira impressão da leitura.

A contextualização pode ser feita em atividades das duas disciplinas, pois ao passo que numa os alunos adquirem conhecimentos históricos (contextualização histórica), noutra eles adquirem conhecimentos teóricos da literatura (contextualização temática), que se complementam. Essa dinâmica interdisciplinar deve estender-se durante toda a sequência, afinal é preciso que haja relação entre as áreas do conhecimento para que se tenha êxito.

Com a inclusão das representações culturais como eixo norteador da leitura, sabemos que a literatura pode se tornar um espaço de

reflexão social, pois o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre: o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo. (GOMES, 2011, p. 12)

Essa reflexão social, mencionada pelo autor e importante para a formação do leitor crítico, pode ser feita tanto pela história quanto pela linguagem. Tais áreas do conhecimento fornecem ferramentas para que as identidades social, cultural etc. da comunidade negra sejam ressignificadas e positivadas, como processo da educação antirracista. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2014, p. 68), como também o diálogo com as outras esferas sociais das quais fazem parte.

Cosson pontua que “a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade” (2014, p. 92). Sendo assim, ao final da contextualização, histórica e temática, é indicado que se solicite uma produção textual final, em que o aluno estabeleça relação entre a obra e a temática abordada, podendo essa produção ser feita individual ou em grupo, ser um gênero textual ou literário etc. Tal produção servirá como parâmetro de avaliação e a escolha fica a critério do professor.

Por fim, “o trabalho de expansão é essencialmente comparativo” (COSSON, 2014, p. 95). Isto é, para finalizar a sequência expandida, é preciso que relações diretas ou indiretas sejam feitas com outras obras. A sugestão é que essas outras obras sejam selecionadas pelos próprios alunos, não sendo necessariamente literárias, pois assim será possível averiguar os paralelos traçados por eles com outros textos de suas experiências de leitura. Por sua vez, a avaliação também é de escolha do professor, porém o que se deve considerar é o caráter formador da prática educacional.

## Considerações finais

A função da interdisciplinaridade na prática pedagógica é estabelecer vínculos entre as áreas do saber com a finalidade de construir novas abordagens de ensino. O trabalho em conjunto de professores de diferentes disciplinas pode tornar o conhecimento mais abrangente e dar espaço para novos pontos de vista sobre questões pertinentes à educação e à sociedade. Portanto, a escola como instituição formadora, deve adotar práticas inclusivas, acolhendo as diferenças que compõem a sociedade.

As questões históricas de preconceito e violência contra os negros no Brasil, por exemplo, trouxeram novas abordagens para o ensino, tendo em vista que identidades culturais historicamente negadas passaram a ser ressignificadas num processo de revisão e inclusão da comunidade afro-descendente. Por meio do ensino de leitura é possível fazer com que os alunos enxerguem o mundo com seus próprios olhos, “[...] pois formar o leitor é formar o cidadão.” (GOMES, 2012, p. 169).

Dessa maneira, o letramento literário fornece meios de tornar o processo de ensino-aprendizagem uma excelente ferramenta de formação crítica, pois o caráter social da literatura colabora na visão e atualização da sociedade, uma vez que o diálogo entre o autor e o leitor, texto e contexto, fortalece o vínculo entre a escola e a sociedade. A partir dessa prática de letramento, a educação antirracista pode compor os currículos educacionais por meio de atividades de inclusão da cultura negra nas escolas, possibilitando a reafirmação dessas identidades na sociedade e suas reparações históricas, combatendo as formas de violência sofridas por essa comunidade.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais – coordenação de Djamilia Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BONATTO, Andréia *et al.* Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *In: IX ANPED SUL, 2012.* 9, 2012, Caxias do Sul.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Org.).* Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Carlos Magno S. O lugar do leitor cultural. **Revista Pontos de Interrogação,** Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 8–23, 2011.

GOMES, Carlos Magno S. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista,** Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167–183, 2012.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jun./jul. 2003.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A LEI 10.639/03: POR UMA DESCOLONIZAÇÃO DO(S) SABER(ES) NA ESCOLA. **REVISTA EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL,** Rio Branco, v. 3 n. 1, p. 02–20, ago./jan. 2020.

SILVA FILHO, Marcelo N. dos R.; ARAÚJO, Geovana O.; SILVA, Jeane O. da. O estudo de paisagem nas aulas de língua portuguesa: uma proposta interdisciplinar. **RELVIA,** Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 1, p. 178–189, jan./jun. 2019.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino–aprendizagem. **PerCursos,** Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87–102, jan./jun. 2007.

# EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA EM AMBIENTE DIGITAL

Eider Ferreira Santos

## Introdução

O grande desafio frente ao ensino de literatura na escola é justamente a tentativa de tornar essa escolarização e contato com o texto literário uma oportunidade prazerosa para nossos estudantes. Nós, professores e professoras de Língua portuguesa e literaturas, na condição de pesquisadores que somos, nos inquietamos e nos solidarizamos com tantos outros que entendem que o ensino de literatura precisa de uma nova roupagem e oxigenação.

Tal angústia tem inquietado, há muito, inúmeros pesquisadores do ensino de leitura, a exemplo de Cruz (2021, p.122) ao interrogar: “se há essa consciência de que o modelo utilizado para o ensino do texto literário está fadado ao insucesso, por que a escola continua a manter os estudos de características estéticas e históricas das obras?” Essa pergunta, se solidifica a tantas outras nesse universo inquietante, ressoa e se faz ainda mais necessária nesse contexto de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, que ainda estamos vivenciando.

Assim, compreendemos que a interrogação feita por Cruz (2021) abre brecha para a compreensão de que não basta apenas a inquietação a respeito do estado insofrito em que se apresenta a leitura literária na escola, mas um chamamento à responsabilidade, passando da emoção para a ação. É a partir desse compromisso que o Grupo de Pesquisa em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL-UNEB), do qual faço parte, tem se empenhado no desenvolvimento de pesquisas e experiências que potencializem o ensino da leitura literária enquanto oportunidade prazerosa e capaz de gerar a autonomia do leitor real, seja em contexto “normal” (presencial) ou “virtual” (digital). Entendemos, na esteira de Cosson (2021)

que, a luta pela permanência e valorização do texto literário na educação é uma alternativa para o ensino da literatura na escola, seja no modo presencial ou em contextos de aulas remotas.

Quero, então, me restringir à essa realidade “virtual”, fruto do isolamento que, de forma inevitável, significou, igualmente, a imposição de aulas remotas nas escolas do Brasil e do mundo e, tal realidade, entendemos, resultou na instauração do caos na produção do conhecimento, nas formas de ensinar e aprender e, nesse particular, a exigência de uma necessária reflexão a respeito de como ofertar a leitura literária e sua experiência nesse modelo.

É a partir dessa preocupação que nasce uma proposta investigativa que busque promover, de forma eficaz, a leitura subjetiva no ensino de literatura através de atividades remotas, pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB), por meio da Linha 2 de pesquisa-Letramento, Identidades e Formação de Educadores, a qual se interessa pela escola, pelas práticas pedagógicas, bem como as subjetividades que a norteia.

Nasce, então, alguns questionamentos que serão perseguidos a fim de melhor consolidar a proposta aqui empreendida: como possibilitar experiências reais de leitura literária, de forma prazerosa, em contextos de aulas remotas? Em que medida tais experiências, em ambiente digital, se configuram enquanto uma experiência de leitura subjetiva?

Na busca de responder a esses questionamentos, o presente trabalho objetiva relatar experiências leitoras a partir da obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado, realizadas em observatório de leitura literária com estudantes do segundo ano do ensino médio, através de ambiente virtual, afinal como bem defende Rezende (2021, p. 43) “a pesquisa empírica mostra-se fundamental para conhecer as práticas escolares de leitura contemporâneas de alunos e de professores, o que nos permite propor reconfiguração de rumo e novas abordagens.

É a partir da perspectiva defendida por Rezende (2021), bem como de demais estudiosos do método recepcional como Annie Rouxel (2014), Cruz (2012; 2021), Langlade (2004), Rezende (2004; 2021), Gomes (2009; 2017), Cosson (2006; 2020a; 2020b; 2021) que analisamos as práticas



de leitura literária no presente texto, o qual, além da introdução e considerações finais, é composto de um bloco de discussão das práticas apresentadas, no qual se faz uma abordagem das práticas realizadas a partir das noções de “Ação sensibilizadora para a leitura”, “a experiência ledora”, “ressonâncias rizomáticas resultantes da leitura subjetiva” e “a escrita da experiência da recepção subjetiva” enquanto categorias de análise resultante da prática.

## Práticas de leitura subjetiva em quatro atos

A referida prática foi realizada semanalmente em aulas de Língua Portuguesa, tendo como suporte metodológico rodas de leitura literária digital (gravadas) e produção de relatos de leitura. Esses laboratórios de leitura da obra “Capitães da Areia” se deu num período de quatro (4) meses, aproximadamente, o que corresponde a duas (2) unidades letivas. Essa questão do tempo, entendemos importante demarcar visto que, o tempo da leitura literária qualificada desobedece o tempo da escola, ainda mais num contexto virtual. Cabe ao professor o desafio de driblar o *Chronos* para assegurar o *Kairós* da leitura literária, estando seguro de que o trabalho realizado é de relevância qualitativa, muito mais que quantitativa, conquistando os estudantes para o universo da leitura.

É preciso considerar ainda que a experiência de leitura literária subjetiva em ambiente digital é um novo modo de fazer e, nessa perspectiva, introduz a todos, estudantes e professores, num novo modo de ser, de se comportar e de se relacionar com o outro e com o texto, na maior parte das vezes, significando uma complexidade no ato de planejar e executar, pois “Mudar a forma de concepção e trabalho com o texto literário no processo de escolarização não é algo fácil nem para o estudante, nem para o professor” (CRUZ, 2021, p. 123) e tal dificuldade se revela já no ato de aquisição da obra, visto que, não existindo uma prioridade na aquisição do livro indicado para a leitura pelos estudantes, acaba sendo “responsabilidade” do professor buscar PDF, por exemplo, para que todos tenham acesso à leitura.

Outra barreira a ser superada é justamente como ler textos longos, a exemplo do Romance Capitães da Areia em aulas remotas, sem deixar de obedecer aos cronogramas de conteúdos impostos pelo currículo escolar e cobrados pelos estudantes e familiares que entendem ser esses os conhecimentos mais importantes, vislumbrando aprovação nos exames vestibulares e ENEM. Esses desafios e questionamentos enfrentados durante a realização do referido laboratório comprovam o submundo que a leitura do texto literário propriamente tem ocupado no universo escolar.

Vencidas essas etapas e dificuldades, em razão de diálogos com os estudantes, definição de cronogramas que contemplassem regularidade na realização dos laboratórios de leitura “ao vivo” em dias definidos, em paralelo a aulas de gramática e historiografia literária, o referido laboratório será discutido a partir de quatro momentos, os quais chamo “Ação sensibilizadora para a leitura”, “a experiência ledora”, “ressonâncias rizomáticas resultantes da leitura subjetiva” e “a escrita da experiência da recepção subjetiva”, os quais apresento a seguir e se constituíram em etapas do laboratório, propriamente.

Antes, porém, para melhor compreensão da condução do referido laboratório e de suas etapas faz-se necessário demarcar que a proposta hora empreendida está ancorada no método recepcional, a leitura literária subjetiva, ou seja, uma ação que advém do campo da recepção tendo como protagonista o leitor ou como diz Rouxel (2013, p. 82), a subjetividade como essencial para a leitura, afinal “a subjetividade dá sentido à leitura”. Isso dizer que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (LANGLADE, 2013, p. 26). Por isso, todos os momentos do observatório estão ancorados na valorização das subjetivas dos estudantes, conforme observamos a seguir.

A despeito do primeiro momento, a “ação sensibilizadora para a leitura”, é importante considerar que o mesmo se constitui enquanto um despertar e preparar os corpos para o texto a ser apresentado, levando em consideração as experiências de vida dos estudantes. Na nossa concepção, é preciso romper com a lógica do oferecimento abrupto da leitura literária em sala de aula, sem um convite a ela; obviamente, um convite

que não seja entreguista do que trata o texto a ser lido, mas uma ação sensibilizadora mesmo.

Essa atitude prévia a qual chamo aqui de “ação sensibilizadora para a leitura” está longe de uma apresentação formal da obra em que o professor assume o papel de “apresentador” capaz de contar o enredo, falar de personagens, ou do contexto de produção da obra, ou mesmo das relações com o seu autor, afinal entendemos “esse comportamento técnico que a escola quer impor às aulas de leitura literária, não só afasta o estudante como transforma o ensino do texto literário um estorvo para discentes e docentes” (CRUZ, 2021, p. 124), além, claro, de tolher qualquer criatividade ledora.

Uma “ação sensibilizadora para a leitura”, entendemos, se dá na medida em que temáticas, ações, reflexões ou produções, colocam o leitor em contato com a atmosfera da obra, sem que, necessariamente, ele tenha essa consciência. Mais que isso, convida-o em sua completude e complexidade para atentar-se para o texto, numa relação de horizontalidade porque o professor assume lugar de leitor e não do leitor mais competente. Sua experiência leitora, técnica e acadêmica se dilui em uma prática que torne o ato de ler prazeroso e crítico no espaço da “sala de aula”.

A ação sensibilizadora pode ser provocada por meio de questionamentos, por exemplo. Foi partindo desse princípio que a primeira ação do observatório de leitura provocou os estudantes a mergulharem em suas memórias e histórias a partir da seguinte questão: ao pensar na “Bahia” qual imagem/lugar/memória lhe vem? Provocados por esse questionamento, foram convidados a narrarem suas relações afetivas (positivas/negativas) com o lugar escolhido, em companhia de registro fotográfico do espaço definido por cada um deles. A referida proposta culminou em acervo intitulado “Lugares de Memórias” construído de forma colaborativa em plataforma *Jamboard* da Google.

A referida atividade possibilitou construir uma cartografia da memória dos estudantes em suas relações com a geografia baiana em confronto com suas subjetivas e, ao mesmo tempo, oportunidade destes compreenderem a respeito das relações afetivas que mantemos com o lugar onde nascemos, vivemos, estamos. A partir daí foi possível refletir a respeito da

relação que os meninos Capitães da Areia estabelecem com o espaço da rua para, então, questionar: “assim como nós estabelecemos uma relação de afeto com os lugares que nascemos e vivemos qual relação os Capitães da Areia estabelecem com o espaço do rua?” “Essa rua para eles é um “não-lugar” ou o “lugar de identificação?”. Questões necessárias para tornar a leitura literária uma percepção crítica das demandas sociais, afinal ler a literatura é ler a vida.

A percepção aqui empreendida é justamente a que Gomes (2010) chama de uma proposta de intertextualidade literária e cultural e, nessa perspectiva, “a leitura literária ganha relevância quando se apropria das duas formas de interpretação: a estética e a cultural” (GOMES, 2010, p.27) promovendo um intercâmbio entre a estética literária e a estética da vida dos estudantes-leitores. Mais que isso, o senso de pertencimento, identidades, memórias individuais e coletivas, são mobilizadas para a leitura da estética literária e “com a inclusão de alguns aspectos culturais, sabemos que a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo” (GOMES, 2010, p.31).

O segundo momento se constituiu como “a experiência ledora”, a qual como sinalizado anteriormente, aconteceram e ainda acontecem semanalmente durante aulas “Ao vivo” as quais têm duração de cem minutos. Um grupo de estudantes é convidado a se responsabilizar pela leitura do capítulo definido para o encontro, bem como por liderar a discussão do mesmo a partir dos elementos, recortes e questionamentos que considerem importante, inclusive estabelecendo relações com outras obras literárias, produções cinematográficas, músicas, etc.

É preciso deixar claro que o texto literário é lido na íntegra durante a aula, pois a primeira proposta é colocar os estudantes em contato direto com o texto. Na nossa compreensão, “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos” (COSSON, 2006, p. 23); ela precisa ser parte das aulas de língua e literaturas, seja presencial ou remotamente.

Após a leitura, os estudantes são questionados: Quais sentimentos a leitura lhe despertou? Observemos que a famosa pergunta “De que trata

o texto?” é relegada a segundo plano vez que o mais importante é incentivar-los a narrarem suas experiências particulares com o texto lido. Nesse processo, as experiências individuais de leitura vão surgindo timidamente, a princípio, uma vez que os estudantes se mostram muito preocupados em “resumir” o que foi lido, prezando muito mais pelo que foi “entendido” da leitura.

É aí que a dinâmica de mudar as perguntas ganha relevância, pois é nesse momento que a retomada do questionamento “Quais sentimentos a leitura lhe despertou?” começa a ressoar neles, de modo impactante, inicialmente, mas, aos poucos, de modo enriquecedor. Inevitavelmente, os elementos da narrativa (enredo, espaços, tempo, personagens) são mobilizados, mas deixam de ser o foco da experiência leitora. Nesse momento o laboratório da leitura tonar-se lugar de escuta sensível de todas as experiências e cada uma delas deve ser acolhida por mais superficiais que possam parecer; e raramente são.

É preciso considerar que esse momento não é uma sabatina de perguntas a serem respondidas pelos estudantes, mas trate-se de discussão real em sala de aula, ou seja, “trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionando o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (COSSON, 2020, p.126). É um verdadeiro laboratório de escuta das diferentes experiências leitoras, estimulando um ao outro a perceberem o que há de encontros e desencontros de cada um ao confrontar-se com o texto literário.

No terceiro momento, a que chamo de “ressonâncias rizomáticas resultantes das experiências da leitura subjetiva”, são as mudanças de rumo que a ação que advém do campo da recepção a partir do protagonismo do leitor podem gerar. A consequência dessa experiência, pode parecer, em primeira instância, um distanciamento do texto literário, mas não o é, na medida em que o fio condutor, ao ser perseguido, conduzirá, inevitavelmente ao texto origem. Ou melhor, se o texto literário conduzir o leitor apenas para sua materialidade, num movimento circular, a experiência da leitura literária subjetiva não aconteceu. O texto literário é capaz de gerar justamente o contrário, ou seja, conduz o leitor para pensar sua condição

de leitor e, por isso, sua ação de sujeito capaz de ler o mundo e a si mesmo. O papel do professor nesse processo, como bem nos lembra Cosson (2020, p 109) é o da mediação, a qual deverá “ajudar a formar a um só tempo o leitor e o cidadão democrata”.

Vejam os como essas “ressonâncias rizomáticas resultantes da leitura subjetiva” aconteceram na ação-prática: Em um dos laboratórios de leitura, um dos estudantes, ao experienciar a leitura do romance de Jorge Amado e tocado com a representação social dos meninos capitães da areia como sujeitos violentos, questiona-se se ele poderia tornar-se um jovem violento, conforme costuma ouvir de seus pais e avós, simplesmente pelo fato de jogar o “Free Fire”. Ele mesmo em sua experiência da leitura de Capitães da Areia questionava se a violência não seria resultado de desigualdades sociais e, a partir disso, propunha a leitura de uma canção intitulada “Games deixam crianças violentas” a qual apresenta uma leitura crítica a respeito do tema.

Observemos que a proposta do estudante de trazer a música para a cena, não apenas gera uma comparação entre gêneros da arte como coloca no meio dessa comparação a sua condição de adolescente que pratica o jogo, que sabe falar dele e que traz mágoas por julgamentos de seus familiares. Aqui já é uma ressonância da leitura abrindo outros caminhos e possibilidades. O que fazer então? Convidar o estudante a “voltar para o texto?” Ao contrário, esse estudante em conjunto com outros colegas também jogadores, são convidados a trazerem suas experiências com os jogos eletrônicos violentos debatendo a temática com os colegas e, por fim, se comprometendo a realizarem um seminário sobre “a narrativa dos jogos”.

A partir disso, nasce uma nova roda de conversa com a participação de um profissional de psicologia com o tema “Jogos violentos e comportamento humano: entre ficção e realidade”, tendo como questão geradora “Jogos violentos produzem uma juventude violenta ou esta resulta das desigualdades sociais e historicamente determinadas? Na oportunidade abordamos aspectos como: jogos mais consumidos atualmente, tais como *FPS*, *Free Fire*, *GTA 5* *Roly Play*, situando suas dinâmicas, seja atuação em primeira e terceira pessoa, preconceitos e desigualdades, exclusão digital; conflitos entre gerações no processo de aceitação de novos modos

de diversão em tempos da revolução digital; compreensão do jogo como esporte digital e perspectiva de mercado; relações de gênero no universo do jogo: coadjuvância feminina em detrimento da dominação masculina no universo dos jogos eletrônicos; o jogo no entre lugar ficção e realidade; “quem sou eu no jogo?” “como meu “Eu” atua no jogo?” (o pessimismo, a confiança, a meta, a inveja); no real há um imaginário nos jogos: a construção de um herói, de uma mitologia, de uma narrativa; o jogo como dramaturgia; o jogo como signo de vida e morte (O jogo, como a vida, se faz de fases, de términos e recomeços); o ganhar e perder, na vida e no jogo.

Observemos que toda a ação resultante da experiência de leitura de apenas um estudante culminou em desdobramentos que não foram uma proposição ou imposição do professor, mas uma condução resultante da própria leitura subjetiva a qual muda os rumos e leva para onde menos se espera. A leitura subjetiva leva-nos para o inesperado. A leitura subjetiva é capaz de promover o inesperado de modo plural, além de tornar o estudante coparticipante do planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas.

O quarto momento do laboratório de leitura desdobrou-se no que chamo de “a escrita da experiência da recepção subjetiva”, a final o impacto de uma leitura é capaz de gerar no leitor reflexões mais profundas a respeito de sua condição de sujeito individual e coletivo, são as repercussões dessa leitura, conforme percebemos, no registro a seguir:

É uma história que, em muitos momentos, beira a realidade. Encontra-se em uma linha tênue entre o imaginário do autor e o dia-a-dia de crianças reais, que sofrem do mesmo jeito. Como eles, eu sinto falta de uma mãe, e minha mãe, como Dora, não era limitada a apenas esse rótulo. Eu ainda tenho casa, comida, uma família de adultos que zela por mim, e isso torna-me mais privilegiada do que eu tinha consciência (Pérola, Julho, 2021).

Observemos que a estudante-leitora Pérola é capaz de reconhecer-se e sentir a dor da orfandade dos capitães da areia em razão de ser ela mesma órfã de mãe ao afirmar “como eles, eu sinto a falta de uma mãe” e, mais que isso, reconhece na figura de Dora, única personagem feminina do grupo, representada na obra como questionadora da cultura patriarcal na

relação que estabelece com os meninos do bando, atitudes de sua falecida mãe, a qual, em sua perspectiva “não se limitava a esse rótulo” [de mulher frágil e limitada]. Nessa perspectiva ganha sentido a afirmação de Langlade (2013, p. 35) ao defender que o inacabamento da obra literária se releva “quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de paisagens, cenários, traços físicos e de caráter dos personagens”.

Podemos observar ainda que ela parte de uma perspectiva de reflexão de sua vida privada, ao falar da falta que sua mãe lhe faz, para uma tomada de consciência mais coletiva, também provocada pela experiência da leitura literária, das desigualdades sociais existentes ao firmar “Eu tenho casa, comida, uma família de adultos que zela por mim, e isso torna-me mais privilegiada do que eu tinha consciência”. É aí que sua afirmação “É uma história que, em muitos momentos, beira a realidade” ganha sentido porque lhe despertou para o “dia-a-dia de crianças reais, que sofrem do mesmo jeito”. Nesse ponto, concordamos com Gomes (2009, p. 12) de que “a leitura, vista como uma prática social, possibilita novas relações entre literatura e sociedade”.

Em outro depoimento também percebemos uma revisão de vida, ou uma leitura crítica da realidade, provocada pela leitura da obra em questão, como se pode observar a seguir:

É uma obra que mexeu muito com o meu emocional, e fez-me ter reflexões, por exemplo, ela me fez olhar a vida que tenho, e ver como os meninos do grupo dos capitães de areia sofriam bastante, também mostra a grande discriminação social, que causou em mim um sentimento de revolta (Ícaro, Julho, 2021).

É notório, no referido depoimento, que a ressignificação da vida e da existência é uma ação provocada pelo ato da experiência leitora subjetiva, o que é possível observar em “me fez olhar a vida que tenho”. Também a capacidade de a experiência leitora despertar sentimentos de inconformismo com a realidade retratada no texto literário, inclusive “a grande discriminação racial existente”, que não se resume a uma mera ficção, mas recorte da própria conjuntura social desigual, e, por isso, gera-



dora de emoções no leitor, como observamos em “é uma obra que mexeu muito com meu emocional” e “causou em mim sentimento de revolta”.

Observemos que, em outro registro da experiência de leitura, também é demarcado como a experiência da leitura provoca, assim como dito em depoimentos anteriores, uma melhor percepção da realidade em suas desigualdades sociais e em aspectos culturais outros, a exemplo do machismo.

“Capitães da Areia” é um livro de primeira vista, “chato”, mas ao decorrer da narrativa é como se Jorge Amado fosse onisciente ao tempo presente quando escreveu essa obra. Apesar de tanto tempo, a questão da desigualdade social, o abandono de menores pelo aparelho estatal e pela sociedade e o machismo enraizado, por exemplo, são coisas vistas facilmente na atualidade. Primeiramente, essa leitura me fez reconhecer ainda mais minha posição de privilegiada e a valoriza-la, por eu ter uma casa, uma família estruturada e acesso à uma ótima educação. Além que o sentimento de indignação decorrido do livro, me faz querer ainda mais mudar a realidade em que estamos inseridos e me tornar capaz para ajudar aqueles que não são, devido ao contexto em que estão inseridos (Helena, julho, 2021).

É notório que a leitura literária amplia o senso de crítica social, despertando no leitor uma compreensão mais acurada do papel do Estado na manutenção das desigualdades quando não intervêm de forma efetiva para sua superação, mas, ao contrário, acaba instaurando uma política de morte. Toda essa percepção é resultado da leitura literária, a qual, por consequência, também gera na leitora em questão sentimentos de “indignação” e recobra de si um sentimento de ação que lhe “faz querer ainda mais mudar a realidade em que estamos inseridos”.

Na referida ação leitora, vislumbramos uma percepção de leitura e escrita humanísticas defendida por Cruz (2012) como aquela que recobra do homem concreto uma práxis e inserção na realidade, despertando seu senso crítico. A percepção crítica da realidade social reconhecida pela própria leitora tornou prazerosa uma leitura que a primeira vista entendia

como chata. Mais que isso, a leitora se compromete “mudar a realidade em que estamos inseridos” revelando que “o humanismo se realiza através do compromisso que estabelecemos com o homem concreto” (CRUZ, 2012, p. 51).

Nas escritas das experiências de leitura subjetiva observamos o que Gomes (2010) chama de leitura crítica por um leitor cultural, onde “leitura e sociedade não podem ser desvinculadas, a literatura assume um papel fundamental, pois, a partir do contato com o texto, o gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de reflexão social” (GOMES, 2010, p. 28). Esse gosto pela leitura despertado pela crítica da sociedade se expressa em trechos como: “Capitães da Areia” é um livro de primeira vista, “chato”, mas ao decorrer da narrativa é como se Jorge Amado fosse onisciente ao tempo presente quando escreveu essa obra” (Leitor 1); “causou em mim um sentimento de revolta” (Leitor 2); “É uma história que, em muitos momentos, beira a realidade” (Leitor 3). É, portanto, o elemento estético sendo lido como ideológico, configurando no leitor uma outra percepção do que chamamos realidade.

Observa-se, pois, conforme anteriormente apresentado, diferentes perspectivas de uma mesma obra, ainda que o senso de criticidade seja comum nas experiências de leitura apresentadas. Essas perspectivas distintas são pertinentes, porque “sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE, 2013, p.7). Ademais, incluir a construção subjetiva dos estudantes na processo de recepção do texto literário é uma caminho possível para qualificar e potencializar o ensino de leitura literária na escola.

## Considerações finais

A partir das perspectivas apresentadas, compreende-se que é sim possível criar condições à leitura literária em espaço de sala de aula remota. A partir das práticas em observatórios de leitura literária aqui apresentadas chega-se a compreensão de que é possível a realização de práticas de leitura literária subjetiva que seduzem a estudante para a

prática da leitura de modo prazeroso. Nesse viés, no presencial ou virtual, a leitura subjetiva é uma possibilidade para a ressignificação do ensino de leitura literária na escola numa perspectiva crítica, reflexiva e prazerosa e, talvez, para a busca de resposta a questionamentos feitos há muito por inúmeros pesquisadores do campo de ensino de leitura literária, portanto.

## Referências

COSSON, Rildo. A literatura escolarizada. In: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 19–23.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. In: **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan–jun, p. 73–92, 2021.

COSSON, Rildo. As práticas de leitura literária. In: COSSON, Rildo. **Círculos de leitura letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 97–134.

COSSON, Rildo. O paradigma social–identitário. In: COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 97–125.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Por uma produção de leitura e escrita humanísticas. In: **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 51–61.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Experiências leitoras de uma leitura literária subjetiva. In: **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan–jun, p. 121–139, 2021.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. In: **Revista Pontos de Interrogação**. Alagoinhas, UNEB, n.1, 2009, p. 9–23.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010, p. 25–44.

GOMES, Carlos Magno. Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, 2013, p. 31–45.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL; LANGLADE; REZENDE (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Rita Jouver-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25–38.

REZENDE, Neide Luzia. Leitores em diferentes tempos: a recepção do conto felicidade clandestina, de Clarice Lispector. In: **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan–jun, p. 41–56, 2021.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. ROUXEL; LANGLADE; REZENDE (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Rita Jouver-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p.7-18.

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

# VIAGEM NAS NARRATIVAS FÍLMICAS DE CURTAS-METRAGENS

**Eliene Ramos da Silva**

**Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos**

## Introdução

Na era tecnológica, por mais que se alardeie que os atuais jovens não gostam de ler, é preciso fazer uma ressalva para considerar o seguinte questionamento: não gostam de ler o quê? A sociedade está imersa em leituras e leitores, principalmente porque as mídias eletrônicas se fundamentam nos processos da linguagem interacional e facilitada. Nesse cenário, os indivíduos leem o que querem, o que precisam, o que lhes dão prazer. Mas, especialmente, os indivíduos leem textos aos quais possuem facilidade de acesso.

Diante disso, as narrativas fílmicas do gênero curta-metragem encontram seu lugar nas opções de leituras dos indivíduos, pois, como texto, possibilitam uma viagem do mundo real para o mundo ficcional e vice-versa, através dos temas que abordam e que são claramente identificáveis com os contextos da sociedade. Assim,

Quando analisamos uma narrativa por meio de um curta-metragem, podemos perceber facilmente a riqueza de elementos linguísticos e extralinguísticos, próprios da interação humana, o que nos faz aproximar do texto fílmico e seus mecanismos. As imagens que constituem o texto nos remetem automaticamente a um universo cultural reconhecidamente nosso ou próximo de nós. Essa característica, principalmente nas produções brasileiras, abre caminho para abordagens de conteúdos socioculturais, além de revelar aspectos interculturais que nem sempre são mostrados com tanta expressividade nos livros didáticos (ALCÂNTARA, 2014, p. 31).

Entretanto, existe certa resistência de alguns espaços educativos em permitir que esses modos de produção de leitura adentrem o ambiente da sala de aula. Segundo Duarte (2002, p. 20), talvez essa atitude se deva, em parte, à crença “de que a relação com produtos audiovisuais (cinema e tevê, principalmente) atua de modo negativo na formação de leitores e contribui para o desinteresse por atividades pedagógicas assentadas em linguagem escrita.”

Todavia, o que se percebe é que esses tipos de produtos exercem poder sobre os educandos, estão sempre ao seu alcance, e é com os tais que eles se identificam. Além de tudo, a leitura feita por meio de textos audiovisuais amplia muito mais a capacidade de inferência dos alunos do que por outros meios, porque são capazes de ampliar seus repertórios de mundo. Tomando como referência o texto fílmico, esse tipo de produção faz pensar, produz emoção e o choque de realidade através dos seus processos semióticos que emitem discursos com a junção de recursos visuais e sonoros, além de verbais escritos e falados.

### **A importância das ações da leitura**

As pessoas leem

Para sair do tempo, do espaço cotidiano e entrar em um mundo mais amplo; para se abrir ao desconhecido, se transportar para universos estrangeiros, deslizar na experiência do outro ou outra, se aproximar do outro que vive em nós mesmos, domesticá-lo, temê-lo menos. Para conhecer as soluções que outros deram para o problema de estar de passagem pela terra (PETIT, 2013, p. 144).

Mas, além disso, o ato de ler comporta, ainda, importantes funções, entre as quais se destacam estas: regular as decisões dos indivíduos na sociedade nas suas práticas cotidianas, promover sentidos à existência humana ao direcionar os homens para novas visões do mundo e entreter os sujeitos como uma forma de deleite. Através da leitura, o ser humano se encontra ou se reconstrói, vive a realidade e também se dá conta dela. Com efeito, a leitura, ao mesmo tempo em que é uma ferramenta social e

alimento para o intelecto, também faz um bem enorme à condição emocional das pessoas.

Segundo Antunes (2003, p. 70, grifos da autora), a “atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor”, uma vez que, “por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.” Ademais,

Num segundo plano, a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior (ANTUNES, 2003, p. 71).

A leitura ocorre bem antes da entrada do aluno na escola e da aquisição do domínio da escrita, já que os indivíduos conseguem atribuir significados aos signos por meio da audição e da visão imagética do mundo que o circunda nos seus contextos familiares e sociais. Dessa maneira, lê-se uma música através do ouvido e uma fotografia ou um vídeo através da visualização. E, nessa mesma lógica, Cosson (2006) expande ainda mais os significados da leitura para outras situações:

Os astrólogos lêem [sic] as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição (2006, p. 38).

As múltiplas formas de ler permitidas por signos linguísticos e não linguísticos tornam o sujeito um leitor multimídia, visto que ele encontra sentidos em diversas linguagens. Por conseguinte, a prática de leitura não ocorre somente através da leitura de palavras em suportes impressos, embora seja essa a forma de leitura privilegiada no espaço escolar. Como

também não é só esse ambiente o fomentador de leitura, ainda que caiba a ele ser o principal promovedor desta.

A escola é mais uma das extensões do meio social em que um indivíduo está inserido, meio que se compõe de outras tantas esferas em que estão as várias leituras que interessam e são necessárias de ser compreendidas por esse. Afinal, é nas simples ações de leituras ofertadas nos textos do dia a dia que circulam discursos pelos quais os sujeitos formam seu pensamento crítico.

## **A prática de leitura no espaço escolar**

Segundo Tavares (2010, p. 3), “o mundo das imagens é também o mundo da sedução e do reconhecimento.” Por essa razão, um texto visual desperta muito mais a atenção dos leitores do que um texto verbal, tornando a leitura materializada sob a forma de imagens mais interessante e de mais fácil apreensão. Apesar disso, no ambiente escolar, perduram os textos escritos, em que a busca do reconhecimento dos sujeitos dentro da leitura é encontrada ao longo de suas frases e parágrafos. Esse processo de reconhecimento é considerado pelos alunos mais complexo comparado à leitura de signos visuais, uma vez que a absorção de sentidos dos últimos ocorre de maneira mais dinâmica.

A preferência dos professores por ações de leitura focadas preferencialmente no texto verbal escrito leva a crer que o texto não verbal demanda pouco ou nenhum artifício para ser compreendido, ou mesmo que não sugere interpretações para os alunos. Porém, nenhum texto é neutro, sobretudo “os mais ‘inocentes’, ou aparentemente despreziosos, do ponto de vista ideológico” (ANTUNES, 2003, p. 82). Consequentemente, as palavras de um texto nem sempre são suficientes para se ter acesso às intenções nele contidas, há nas suas cores, imagens, sons, movimentos e até nos seus vazios textuais contribuições para a extração dos seus significados e para a elaboração dos sentidos.

Conforme Koch (2008, p. 22), a “pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente



sugerido.” Portanto, na escola, a leitura deveria ser sempre variada em modalidades, gêneros e temáticas, incidindo o ato de ler tanto em signos linguísticos como em signos extralinguísticos, porque todos eles possuem leituras significativas. Assim, até mesmo os textos voltados para o entretenimento dos educandos devem ser acolhidos no espaço educativo como ferramenta pedagógica para exploração de atividades.

Por esses aspectos, os professores precisam utilizar textos de diferentes materialidades e objetivos, e que circulam nos diversos espaços de inserção dos sujeitos, para dessa forma ampliar a sua condição cidadã e existencial na sociedade. Ademais, precisam levar em conta que as formas tradicionais de práticas de leituras coexistem atualmente com formas mais modernas dessa ação. Dessa maneira, para situar o sujeito na era contemporânea, a formação escolar deve capacitá-lo para a leitura das inúmeras produções textuais que estão em vigor.

Nesse contexto, devido às inovações das tecnologias digitais e à massificação das mídias da presente era virtual, os modos de produzir leituras são cada vez mais dinâmicos. Em tal cenário, encontra-se o modo de leitura pelo audiovisual, que tem se equiparado e até se sobressaído ao modo de leitura exclusivamente verbal. Logo, é nos contextos extraescolares através do acesso constante à linguagem imagética de vídeos, novelas e filmes que os alunos têm aprendido sobre o mundo, ainda que sem uma orientação crítica necessária.

Por isso, é necessário que haja uma ligação entre a leitura consumida no espaço escolar e a leitura que é feita fora dele, para que assim os alunos não sejam consumidores passivos dos conteúdos audiovisuais, mas possam interagir de forma ativa e crítica com eles. Nesse aspecto, as produções audiovisuais cabem e devem ser exploradas nas aulas, pois desenvolver nos educandos a competência de ver em signos não verbais e extralinguísticos possibilidades de leituras também é tarefa da escola. Com isso, o meio educacional oportunizará um processo pedagógico mais inovador e coerente com as reais ações dos educandos.

## A leitura fílmica

Duarte (2002) observa que,

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos para a competência para ler e escrever (2002, p. 82, grifos da autora).

Por essa ótica, Duarte (2002) defende o uso de produções audiovisuais no ambiente escolar, estimulando especialmente o consumo dos filmes a fim de gerar discussões sobre as suas diferentes interpretações. A leitura fílmica é interessante porque relaciona diferentes signos e modalidades da língua, e, mesmo estando fora do contexto escolar, é uma leitura bastante consumida pelos alunos.

A facilidade de acesso aos filmes é tão vasta que ultimamente foi comprovado um grande aumento na procura nas plataformas de *streaming*, tecnologia de transmissão de conteúdo online que permite consumir filmes, séries e músicas. Um estudo publicado pela Universidade Federal do Espírito Santo (NEVES, 2020) apontou que, durante o isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, os tipos de entretenimento mais adotados foram filmes (75,21%), redes sociais (71,96%), música (62,94%), séries (62,7%) e livros (44,52%). Assim, mesmo que construída inicialmente para distrair, uma produção fílmica, pela sua popularidade, possui a capacidade de atrair os alunos para as atividades escolares.

Quanto à linguagem, os textos fílmicos carregam discursos que se revelam não só através do texto escrito ou falado, mas também através da imagem, do movimento, da luz, do som e da música. Dessa maneira, sua presença na sala de aula pode ter como objetivo principal a ampliação da competência leitora, dado que tais leituras têm ocorrido de forma descompromissada com a instrução educativa. Nesse sentido, Alcântara (2014, p. 90) considera que toda “imagem é passível de interpretação e,

consequentemente, de implicações discursivas”, o que deve ser cuidadosamente observado pelo professor, por meio do direcionamento adequado, uma vez que o docente “possui a responsabilidade de conduzir o raciocínio e as conclusões dos alunos acerca da leitura do texto fílmico.”

É conveniente recordar que, no século XX, importantes líderes políticos no mundo e no Brasil fizeram uso de filmes para transmitir suas mensagens e assim induzir as pessoas a confiarem nas suas decisões. Entre eles estão Adolf Hitler, que instrumentalizou o cinema para propagar o sistema nazista, e Getúlio Vargas, que durante o Estado Novo veiculou o sentimento nacionalista através de produções cinematográficas exibidas em escolas e em outras instituições. Tais fatos mostram que os textos fílmicos influenciaram sobremaneira a história da sociedade, e continuará influenciando, por isso a necessidade de saber fazer a leitura deles.

Com efeito, mesmo que o filme pertença à indústria do entretenimento, ele sempre implicará uma temática da qual se poderá abstrair alguma reflexão necessária aos sujeitos, que muitas vezes não seria possível alcançar por outros meios retóricos. E, como rica fonte de informação, o filme transmite, intencionalmente, conteúdos de forma implícita, para que à medida que os sujeitos se distraiam também consumam, sem perceber, os conhecimentos desejados pelos seus produtores. Aí se destaca a relevância do professor em orientar a prática desse consumo, a fim de despertar nos alunos o seu senso crítico, visto que o texto fílmico busca, de diversas maneiras, seduzir os sujeitos com seus discursos de poder.

## O texto fílmico

No que concerne à modalidade textual, o filme pode ser classificado como um texto verbo-audiovisual devido à utilização de sua linguagem sincrética. Essa produção textual possui enunciados híbridos que se realizam na linguagem verbal e na linguagem não verbal, portanto é um texto em que as palavras não são suficientes para conhecer o discurso que ele propaga. Ademais, o seu caráter de entreter faz com que o texto fílmico seja muito consumido pelos indivíduos no cotidiano, mas pouco analisado na perspectiva dos inúmeros signos semióticos que constrói no seu plano

de expressão. Em vista disso, é preciso atenção à materialidade linguística das produções fílmicas, já que gestos, figurinos, cenários, sons, melodias, iluminação e projeções de imagens possibilitam a produção de sentidos na sua compreensão e interpretação.

Para Comparato (2009), nos filmes, o aspecto visual está além do aspecto verbal. Assim,

Se o autor pode passar uma informação visualmente em lugar de verbalmente, melhor. A expressão ou reação silenciosa de uma personagem pode ser mais significativa do que uma interferência verbal. Recordar que personagens se expressam ou se comunicam por meio do silêncio e de ações, olhares e máscara facial. Gestos e atitudes (2009, p. 180).

Outrossim, nas encenações, objetos e cenários que são apresentados nos planos das imagens estão contribuindo para atribuir significados ao texto, bem como os cortes de filmagens que simbolizam vazios a serem completados pelo leitor através dos sentidos implícitos na obra. Tudo isso comprova que determinadas formas de interação só poderão ser inteiramente assimiladas se considerados os significados semióticos dos seus aspectos não verbais.

Com o exposto, nota-se que as informações do texto fílmico são captadas nos diversos signos que o compõem, por isso, para absorver o seu discurso, é preciso ir muito além do que é mostrado no sentido literal das palavras, a fim de não correr o risco de se ater a uma interpretação superficial da obra. Nesse sentido, uma proposta de atividade escolar que utiliza textos fílmicos tanto favorece o trabalho com o senso estético da obra quanto o trabalho com os seus recursos linguísticos e extralinguísticos. Isso porque, ao mesmo tempo em que explora os recursos utilizados na construção da obra fílmica, o professor também desenvolve os efeitos de sentidos que eles produzem sobre a enunciação dos discursos. Dessa maneira, se oportuniza um processo educativo que ensina o olhar e o ouvir para além do que está visível e do que está dito nas palavras.

## Viagem nas narrativas fílmicas do gênero curta-metragem

O gênero curta-metragem geralmente apresenta documentários, conteúdos educacionais, animações e narrativas fílmicas. No desenvolvimento da pesquisa que desencadeou este artigo foi feita a opção pelas narrativas, em razão de que seu caráter de narrar histórias permite a leitura e a interpretação do mundo real. Segundo Duarte (2002, p. 63), a “humanidade aprendeu, desde tempos imemoriais, que contar histórias era uma boa maneira de transmitir conhecimento e ensinar valores aos mais jovens”, como ocorreu com “as tragédias gregas, as parábolas bíblicas, os contos de fadas, as fábulas e as pantomimas medievais.” Para além dessa constatação, as narrativas fílmicas, ao mostrarem histórias fictícias ou mesmo reais, apresentam as relações do homem com o seu meio, com o seu próximo, com a sua história e com os seus conflitos internos. Nessa direção, os textos fílmicos servem ao imaginário dos letrados e não letrados na escrita de informações e reflexões que seriam encontradas somente nas leituras de livros literários.

De acordo com Bello (2001), as narrativas nas obras literárias e fílmicas distinguem-se precisamente pelo plano de expressão dos signos. Desse modo,

se procurarmos confrontar as condições que se estabelecem entre o escritor e a obra literária com as do realizador e a obra fílmica, verificamos, como tão frequentemente se tem afirmado, que a fundamental diferença reside no facto de os acontecimentos serem transmitidos ao leitor através da *palavra escrita* e ao espectador (de cinema) através da *imagem em movimento* (a qual inclui a *palavra falada*). O leitor sabe que a condição estabelecida é a da *sugestão* de um mundo possível através de signos arbitrários escritos, enquanto que ao espectador é mostrado um mundo possível através de signos icônicos audiovisuais (2001, p. 78, grifos da autora).

Embora a autora denomine leitor e espectador, considera-se, aqui, que ambos são leitores, já que as obras fílmicas também são situadas

como textos pela sua condição de produzir enunciados com sentidos. Dessa forma, a diferença entre as obras se dá pela materialização linguística. Ressalta-se que, inicialmente, as produções narrativas eram guardadas nas memórias dos homens a fim de serem oralizadas nas comunidades. Apenas posteriormente essas obras encontraram nos livros um suporte ideal para circularem pelo mundo. Atualmente, elas encontraram outros suportes de materialização, sendo transmitidas por meio da linguagem verbo-audiovisual, tornando-se, assim, ainda mais atraentes, e, por consequência, mantendo uma forte persuasão sobre os indivíduos.

Assim, visto que o ser humano não vive sem as narrativas ficcionais, desde os primórdios da humanidade essas produções textuais encontraram formas de se expressar a fim de captar a atenção dos indivíduos para moldar-lhes os comportamentos e os valores que são externalizados na sociedade. Duarte (2002, p. 70) observa que os sujeitos precisam da ficção tanto quanto precisam da realidade, e, mesmo que “não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência.”

As obras fílmicas refletem as vivências humanas e seus questionamentos, posto que, conforme assevera Bello (2001, p. 96), narrar “acontecimentos implica reproduzir o seu ambiente natural, que são os lugares, os tempos, as cores, os sons, as formas, através dos quais se transmitem significados, sentimentos e emoções.” O leitor, ao se projetar para os lugares dos personagens nos textos fílmicos, é levado a pensar o que faria diante de uma dada situação apresentada. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que essas obras ilustram conteúdos, também os produzem, porque despertam nos seus interlocutores a compreensão do real, e acreditar “que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar na aprendizagem sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida” (BAJOUR, 2012, p. 35–36).

Nessa perspectiva, as narrativas fílmicas possuem tanto valor social quanto as histórias que constam nos livros, principalmente nos livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, que, por sinal, não são o suporte apropriado para os textos fílmicos, sendo essa uma das razões

que faz com que tais produções não sejam contempladas no processo pedagógico. Livros e filmes possuem semioses distintas que atendem, à sua maneira, às formas de se expressar de cada um, dado que, no primeiro, o discurso é enunciado com palavras escritas com ou sem imagens estáticas e, no segundo, as palavras e imagens se juntam em movimento para fazer enunciações. Ambas as narrativas possuem características composicionais diferentes, mas cumprem papéis semelhantes em sua atuação, o de induzir interlocutores por meio de argumentos que os livros descrevem e os filmes encenam, porque, em consonância com as proposições de Jouve (2002, p. 21), a “intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa.”

Esse convencimento causa percepções sinestésicas nos indivíduos, porque age sobre diferentes sentidos, levando-os a despertar sensações diversas. “A arte da narrativa é precisamente a de, através do sensível, revelar o insensível” (BELLO, 2001, p. 99), ou seja, quando um texto fílmico aflora as emoções do seu leitor ele está lançando luz sobre fatos reais que, muitas vezes, são tratados com frieza ou indiferença. Para o crítico literário Antonio Candido (SANTOS, 2015), que também reitera que nenhum ser humano vive sem alguma espécie de ficção, a literatura é fator primordial na humanização dos indivíduos. Sem entrar no mérito da posição dos textos fílmicos em relação às perspectivas literárias, questiona-se o seguinte: o que desperta os filmes nas pessoas?

Ao contarem histórias com imagens, sons e movimentos, os filmes agem na consciência dos sujeitos, tornando-os mais críticos e mais humanos, conscientes das questões sociais. Essa talvez seja a principal razão que leva ao grande consumo das obras cinematográficas, mesmo para aqueles que não têm acesso ao cinema, mas as consomem por meio de suportes presentes em seu cotidiano. Dentro dessas possibilidades de suportes encontra-se o consumo das narrativas fílmicas do gênero curta-metragem em aparelhos domésticos e portáteis das modernas mídias. Todavia, a concisão dessas produções exige uma maior atenção aos detalhes, visto que, por causa da brevidade, todos os seus elementos são ricos de significações. Detalhes que podem passar despercebidos podem ser determinantes para atribuir o significado ao todo, logo tanto os re-

cursos linguísticos como extralinguísticos estão significando as ideologias dos seus discursos.

Por tudo isso, assim como os livros físicos (didáticos e paradidáticos) as narrativas fílmicas fixadas em alguma mídia devem ser incorporadas ao processo pedagógico. Os alunos têm prazer em ler as narrativas ficcionais, especialmente se o suporte desses textos estiver associado às tecnologias atuais disponíveis em seus contextos. Portanto, é benéfica tanto para o professor quanto para o aluno uma prática pedagógica que una conhecimento, tecnologia e entretenimento, e quem mais ganha com essa prática é a sociedade, uma vez que será formada por sujeitos mais críticos e também mais conscientes de seu papel cidadão.

## Considerações finais

Os indivíduos baseiam suas decisões em consonância com os textos aos quais têm acesso, mesmo com aqueles que aparentemente não tenham, a priori, uma finalidade informativa, como as produções que objetivam, em primeiro lugar, o entretenimento. No entanto, eles não podem agir como esponjas, absorvendo sem nenhum discernimento os textos a que são expostos. Ao contrário, precisam ser capazes de perceber as informações veiculadas e os artifícios para a exibição de tais informações. Logo, eles necessitam ter atenção às ideologias que fundamentam os discursos de qualquer produção em circulação na sociedade, porque elas recorrem a múltiplos caminhos para produzir seus efeitos.

Nesse âmbito, as leituras fílmicas, como uma produção linguística multimodal e multissemiótica, podem encontrar seu valor instrutivo em sala de aula, uma vez que a sua compreensão passa pela percepção de diversos significantes presentes na sua construção. O aluno deve ser levado a questionar os discursos que lhes são ofertados nessas produções. Assim, será possível associar esse tipo de entretenimento à prática pedagógica, visto que, segundo Alcântara (2014, p. 70), o filme como recurso educativo propicia “ao estudante perceber a dimensão do poder e da importância desta forma de comunicação no mundo de hoje, o qual se utiliza dela para veicular suas mensagens e valores, até mesmo de forma subliminar.”



As produções linguísticas de qualquer gênero sempre possuem a possibilidade de estimular o pensamento reflexivo dos indivíduos. Nesse sentido, um filme como qualquer outro texto serve de instrumento que, a depender da sua leitura, pode ser usado para a libertação dos sujeitos ou para a manutenção de sistemas de opressão vivenciados por eles. Assim, para além da leitura das palavras verbalizadas de forma escrita ou de forma oral, é necessário, também, ler o que está sugerido em signos extralinguísticos aparentemente desprezíveis de intenções.

## Referências

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em estudo de linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ANTUNES, Irandê. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BELLO, Maria do Rosário Leitão Lupi. **Narrativa Literária e Narrativa fílmica**: O caso de amor de perdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: teoria e prática. 4 ed. São Paulo: Summus, 2009.

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

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Lidia. **Pesquisa aponta aumento do consumo de jornalismo e de mídias durante a quarentena**. 2020. Disponível em: <http://portal.ufes.br/conteudo/pesquisa-aponta-aumento-do-consumo-de-jornalismo-e-de-midias-durante-quarentena>. Acesso em 20 set. 2020.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, Estela. **Antonio Candido**: A literatura como direito do ser humano. 2015. Disponível em: <https://homoliteratus.com/antonio-candido-o-direito-humano-literatura/>. Acesso em 24 set. 2020.

TAVARES, Mirian. **Cinema e literatura**: desencontros formais. 2010. Disponível em: <http://benfazeja.blogspot.com/2010/03/cinema-e-literatura-desencontros.html>. Acesso em 22 nov. 2020.

## LEITURA SUBJETIVA: UMA NOÇÃO DIDÁTICA EM CONSTRUÇÃO

**Fabio Fernandes Barreto de Carvalho**

A literatura deve ser vista pelos seus agentes executores, não apenas como um complemento da disciplina Língua Portuguesa. Devemos pensar e trabalhar a literatura na escola como qualquer outra disciplina. Pois, ela tem conteúdos próprios e tem um objeto próprio de estudo.

O sujeito leitor precisa de orientação, indicação, de mediação para realização da leitura literária. Não que estejamos manipulando ou ditando regras para que eles pratiquem o ato de ler. Mas é pela questão de nortear a leitura literária, uma leitura orientada, um campo de trabalho específico, um campo de diálogo, tudo isso faz parte do ensino da literatura.

A educação literária efetiva precisa ir além da escolha, nomeação de textos literários e solicitação da leitura dos mesmos. Estamos falando de uma educação que envolve não só a prática da leitura, mas um planejamento que busque envolver os nossos alunos, os leitores que estamos mediando. Além de um acompanhamento durante o ato, temos a obrigação de realizar a ouvidoria desses leitores. E por último, mas não menos importante, abrir uma discussão entre as suas falas, sempre prezando pela compressão do que vai ser exposto.

Como podemos observar a preocupação em ouvir o discurso do sujeito leitor, é muito grande, característica da leitura subjetiva. Que preza pela participação ativa do leitor, dando oportunidade de externar suas ideias, inquietudes, anseios, manifestações que são ocultadas em um ensino de literatura obsoleto, que busca apenas uma prática de leitura com um ensino contextualizado e objetivo. Deixando de lado a oportunidade de criar um espaço de discussões que venha contribuir na formação discursiva do sujeito leitor.

Sendo assim, me atentarei nesse capítulo no principal objeto dos estudos sobre a leitura subjetiva, o leitor. Fazendo uma análise das teo-

rias que dão uma particularidade ao que faz com que a literatura continue sendo uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e/ou intelectual em nossa sociedade.

## **Texto e leitor: uma relação necessária**

O leitor que interfere diretamente no texto literário apresenta uma performance durante o diálogo que traz várias leituras que foram acontecendo durante a sua vida. São leituras que foram deixando marcas significativas ao ponto de torná-lo capaz de fazer com que as narrativas que vem sendo lidas, sejam trabalhadas no intuito de atualizar as ideias expostas no texto. O leitor passa ter a capacidade de continuar com as narrativas, prosseguindo com a sua relação direta com o texto. As leituras realizadas pelo leitor durante sua caminhada estão ativas em sua memória, seus conhecimentos prévios são oriundos dessas leituras e contribuem no contato com o novo texto.

Essas leituras deixam marcas na personalidade do sujeito leitor, sejam elas boas ou ruins, é o que a autora Rouxel, 2013, nomeia de leitor subjetivo. Aquele que modifica o papel do texto literário quando trabalha o texto e o espaço não só da simples interpretação textual, mas que vá até uma extensão reflexiva. Mais precisamos ficar atentos as essas oportunidades que o texto apresenta para que o leitor faça suas referências, segundo (Rouxel, 2013, p. 33): “o leitor está, pois, em liberdade vigiada.” Ou seja, o texto pode apresentar uma falsa liberdade interpretativa. O que leva o leitor a fazer as suas referências a partir de um jogo de interesse do próprio autor. O leitor subjetivo dribla essa jogada que o autor faz com o texto, sua interação ultrapassa o que lhe é sugerido a pensar sobre a narrativa.

Entendemos que um texto literário em sua totalidade é um texto inacabado, e que por sua vez possibilita o leitor que faça suas reflexões e conseqüentemente um acabamento, uma continuidade da narrativa. O que provoca uma movimentação da obra, o que a faz ser uma constante. São os conhecimentos do leitor que move o texto literário, (Rouxel, 2013, p. 35) nos lembra que: “o leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas

da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meios de saberes construídos. ” A partir da formação ideológica que vai se construindo durante novas leituras, vamos organizando nossas ideias para que possamos construir novos discursos, assim quando vamos dialoga com outros textos, principalmente os literários, colocamos nossos conhecimentos nessa relação, dando sentido ao que lemos.

A elaboração dos nossos discursos é influenciada pelas nossas experiências que passamos durante nossas vidas, são encontros e desencontros, aprendizados que nos fazem refletir e construir teorias que iremos utilizar nos espaços que vivemos, esses próprios espaços de vivências são também responsáveis pela elaboração dos discursos. Uma vez com esses conhecimentos armazenados estamos “prontos” para uma discursão sobre os conteúdos que nos são apresentados. Assim acontece com a leitura literária, ao fazer essa pratica somos convidados a responder a partir do que temos como ideologias, nosso discurso é resultado de uma subjetividade que foi sendo construída de acordo com as nossas experiências.

Esse discurso a qual me refiro, é um discurso das reações subjetivas do leitor, são significativas, não importa se expõem uma reação positiva ou negativa. Se existir uma reação é por que existiu um sentido para o leitor e a ideia é que possamos ouvir esse leitor. A função de ouvidoria é uma maneira de fazer com que a obra literária continue em movimento. Além de abrir espaço de discursão para os leitores (alunos) que é nosso maior objetivo, devemos fazer com que nossos alunos sejam leitores ativos, principalmente dos textos literários, e com eles construir um discurso coerente, participativo e desconstruído das amarras que nos cercam. Rompendo com as imposições que o sistema colonizador determina sobre nossas vidas.

A leitura literária passa a ser uma função que faz no leitor responsável pela sua continuidade. Para que isso ocorra, elementos da subjetividade são produzidos durante o ato. O que faz nascer um novo texto. Claro que esse novo texto não diminui nem desmerece o texto trabalhado, não anula a obra que o autor nos oferece. Apenas contribui com a produção de sentidos, e se levamos em consideração o leitor como autor secundário do texto, teremos um leitor autor que contribui com a constata escrita daquele texto.

O leitor tem nas suas produções textuais que são oriundas das leituras literárias, contribuições das suas experiências adquiridas nos espaços que convive. Devemos considerar esses espaços e as variadas posições que o leitor ocupa, fazendo um reconhecimento de outras vertentes, de outros espaços de produção de conhecimento. Uma vez não sendo levadas em consideração, estamos deixando de lado a diversidade e apoiando a ideia de só considerar um único lado da história. Assim estamos alimentando a disseminação de um pensamento único, que venha acarretar em vários problemas sociais.

Já, (TODOROV, 2018, p. 86) traz que: “o objetivo da literatura é representar a existência humana, mas a humanidade inclui também o autor e o seu leitor.” Dessa forma podemos observar que o autor búlgaro, expressa a importância, o papel, a função que o leitor tem junto a literatura. Se para ele a literatura é representatividade da humanidade, isso nos coloca em evidência, pois somos nós que fazemos a literatura, somos nós que tornamos a literatura em movimento. Uma vez leitores das narrativas, somos também autores, e assim, iremos conduzir um diálogo com o texto e o autor.

Esse texto traz não só apenas o homem como personagem, ele traz o autor e o lugar do leitor, que iremos ocupar sem nenhuma cerimônia, já somos nós leitores que damos continuidade à narrativa.

A relação do leitor com texto vai além da simples decodificação ou interpretação. Um texto literário é uma obra inacabada, que apresenta lacunas que podem ser preenchidas por cada um de seus leitores. A partir do momento que entramos em contato com o texto, passamos a participar do diálogo tríplice, texto, autor e leitor. Nesse diálogo não podemos ficar presos na parte interna que o texto apresenta, precisamos ir além do que é apresentado. Esse é o papel do leitor trazer o conteúdo interno do texto para fora, criando uma relação com contexto do qual ele está inserido. Assim, estaríamos ampliando as discussões em torno do texto lido e as demandas sócias que nos rodeiam, criando vias que conduzem os conhecimentos que são apresentados.

Se consideramos a literatura como extensão das propriedades da linguagem, podemos afirmar que o texto literário é uma via de condução dos mais variados tipos de conhecimento, o que possibilita uma leitura

não só com objetivos de análise do texto interno, mas o de relacionar com o contexto do qual estamos inseridos. As propriedades das quais me refiro, não se limitam na linguagem verbal, a parte escrita do texto, somos constituídos de linguagens, por isso, em contato com a linguagem textual encontramos semelhanças ou não, com outras multiplicidades da linguagem inseridas na literatura.

Cabe ao leitor manter uma relação estreita com o texto lido e suas relações externas. O que compreende uma leitura subjetiva, a partir do momento que se cria uma inferência no diálogo do leitor com o texto. Não mais apenas uma leitura superficial do texto ou uma análise dos seus elementos internos, mas uma relação de aproximação que vai resultar em uma análise mais apurada do que se apresenta no texto escrito.

A relação do leitor com o texto vai gerar uma produção que é influenciada não apenas pelo que o texto apresenta, como também seus conhecimentos particulares. O leitor tem o direito de produzir um novo texto e expor para as competências comunicativas sejam realizadas. Essa nova produção vai demonstrar ideias que constituem sua existência. E o faz ser um sujeito ativo na sociedade.

Para o desenvolvimento das competências comunicativas o leitor apenas precisa entrar em contato com o texto literário, não dependendo que o professor exija uma interpretação já orientada de forma subjugada. O próprio leitor, após fazer a leitura, já tem a capacidade criar seu discurso. Sua compreensão do texto e seus conhecimentos de mundo e conhecimentos específicos, é que vão subsidiar o texto que vai surgir depois da leitura depois texto literário. Claro que o professor tem uma função durante essa prática, a mediação do professor é muito importante, e deve ocorrer de forma constante, não só apenas na indicação dos textos a serem lidos, mas em todo momento da leitura, das discussões e a elaboração de um novo texto. O professor é responsável pelo planejamento do ato de ler em sala de aula, mas não deve ter essa responsabilidade como uma forma de manipular, delimitar o que vai ser lido e nem tão pouco o que vai ser discutido. A mediação da leitura em sala de aula não pode se fechar a um único sistema de ensino da literatura, a um sistema que limita a uma análise estrutural do texto.

A leitura realizada pelo leitor (aluno) é uma leitura que deve ser consciente sobre o seu papel, pois a narrativa lida é um texto que foi elaborado para alguém conhecer o que o autor tinha para apresentar. No momento da leitura o leitor entra em contato com as ideias que levaram o autor escrever sobre aquele determinado assunto. Como bem lembra CRUZ, 2012:

De antemão o leitor jamais deverá perder de vista o fato de que aquilo que está lendo é produção de alguém que tinha certamente, propósitos e intencionalidade ao fazê-lo. Considerando esse indício, o leitor deve localizar os propósitos do autor e coaduná-los aos seus próprios propósitos. (CRUZ, 2012, p. 160)

Uma reflexão do que foi fazendo uma comparação com seus propósitos, o leitor realiza essa ação dispendo de todos seus conhecimentos, dando seguimento a sua prática de leitura. Cruz, 2012 relata que pós essa relação e reconhecimentos de propósitos o leitor coloca em prática o que ela chama de competências comunicativas: “É nesse momento que o leitor começa a pôr em prática três competências comunicativas para a leitura do texto literário, que caracterizo como: Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.” (CRUZ, 2012, P. 160) ou seja, o leitor vai se apropriar do texto, decodificar, se reconhecer e gerar uma afeição, é que a autora chama de introspecção. Após esse primeiro contato o leitor vai com a ajuda de seus conhecimentos armazenados criar a imagem visiva, uma reconstrução, uma imagem do que está lendo. Depois ele manifesta uma interação crítica, onde ocorre o que a autora chama de tríade textual. Autor, leitor e contexto ficcional.

Nessa concepção de competências comunicativas, podemos observar que o leitor exerce um papel muito importante na literatura, o de autor dos textos que vão sendo lidos. A prática da leitura vai além de um simples contato com o texto literário, na perspectiva de se trabalhar apenas a parte estrutural do texto. Onde se busca um reconhecimento da estrutura da língua e/ou contextualização histórica do que o texto apresenta. A relação texto leitor, deve ocorrer de forma que se trabalhe o seu contexto atual. Além de se trabalhar tríade: autor, leitor e texto.



Se faz necessário que a fala do leitor do texto literário seja proferida, suas impressões sobre o texto devem ser expostas para que nós professores possamos aproveitar para uma discussão compartilhada.

O exercício que o leitor faz quando está em contato com o texto literário, tem início com sua aproximação que lhe é apresentado, seguido de uma criação imagética com que imagina ser aquela narrativa, depois ele dialoga com suas próprias ideias, relacionando com o seu arquivo de conhecimentos o que lhe possibilita a elaboração de um discurso sobre suas impressões que teve sobre o texto. (CRUZ, 2012, P. 166) afirma que: “Essa absorção da realidade ficcional conduz o sujeito leitor a examinar a própria realidade interior através da dinâmica subjetiva da introspecção, que só ele pode fazer.” ou seja, só o leitor vai saber o quanto o texto literário influenciou em sua vida. Só ele pode fazer essa uma autorreflexão, trabalhando a subjetividade que vai influenciar diretamente no texto que ele irá produzir.

## **A singularidade leitora do sujeito**

Infelizmente alguns professores pensam que por possuir um conhecimento maior que os alunos, podem determinar a forma como esses devem interpretar um texto literário, esquecendo que o texto literário possui uma pluralidade que possibilita várias interpretações. Por isso, não podemos determinar de qual forma nossos alunos devem construir seus sentidos a partir da leitura realizada tendo como referência nossa ideia de interpretar. A produção de sentidos por parte dos alunos deve ocorrer mediadas por nós professores, porém deve ser livre de uma reprodução do nosso sentido ou do sentido dos autores.

Lembro muito de quando era estudante do ensino fundamental II, os exercícios de classe sobre interpretação textual me deixavam frustrado. Pois, na hora da correção, minhas respostas sempre estavam diferentes da resposta do livro do professor. E sempre ouvia da professora que eu não estava sabendo responder as atividades. Naquela época não conseguia entender o que estava de errado. Hoje após as leituras sobre educação literária, consigo perceber o quantas oportunidade de interpretações fo-

ram deixadas de lado. Dentro de um contexto totalmente unilateral, onde apenas o conhecimento do professor e/ou dos autores eram tidos como verdade absoluta. Todo e qualquer conhecimento vindo dos alunos eram ignorados, mesmo quando se tratava de uma discussão do texto literário, um texto que permite variadas interpretações por ser tão polissêmico. (LEBRUM, 2013, p. 138) Afirma que: “Ensinar a literatura hoje supõe fazer ler textos literários e fazer com que o leitor mergulhe no discurso crítico, discurso de acompanhamento e de glosa, tanto na recepção como na produção”. Esse ensinar reflete da ideia que o leitor deve ser um sujeito crítico, que coloca seus conhecimentos em evidência na hora da compreensão textual com notas explicativas e logo após realizar uma interpretação do texto que fuja do olhar inocente de um leitor de visão única. Sendo um leitor crítico, que revela seus pensamentos através da produção de um novo texto escrita por ele.

A leitura deve ser um ato conjunto, mesmo quando acontece de forma solitária, a escola deve acolher esse leitor que solitário. A educação literária é um espaço para esse tipo de verificação, onde professores devem ficar atentos aos sinais que cada aluno sinaliza sobre suas relações com a leitura. A troca de leituras deve ser valorizada, o leitor precisa encontrar em outras falas, em outras leituras, em outros leitores. É um possível diálogo que vai ajudar aos leitores praticarem o que tanto desejamos que é a formação de sujeitos críticos. Lebrum, 2013:

A leitura é uma aventura textual da qual não se conhece o final, da qual se pode sair transformado ou não. O leitor singular entra no texto com sua representação do mundo e do outro, e a confronta com as representações do mundo e do outro, trazidas pelo texto. (LEBRUM, 2013, p. 138)

A autora relata um encontro entre dois mundos, o mundo do leitor e o mundo do texto, que pode ser parecido, ou totalmente diferentes, mas que esse contado vai gerar uma relação somatória para o leitor. De agrado ou desagradado do texto, ele vai somar aos seus conhecimentos primários experiências que irão confrontar seus pensamentos, construindo uma

nova ideia sobre o conteúdo discutido no texto. Por isso essa afirmação de que não se conhece o final de um texto literário, a esse sempre vai caber o olhar de um novo leitor.

Assim, o leitor singular vai desvendando um novo mundo, relacionando com o seu contexto, em uma atividade de encontro com outros saberes e com si próprio. Uma vez ocorrendo esses encontros o leitor começa a demonstrar um maior interesse com a leitura. O que faz dele um leitor ativo e participativo. É louvável considerar que o leitor pode rejeitar um texto indicado para leitura, mas mesmo ocorrendo uma rejeição, teremos uma reação que vai contribuir de uma forma ou de outra com a construção desse sujeito enquanto elemento de um jogo de troca de ideias que é a leitura literária.

A experiência do leitor contribui para esse momento singular que é o encontro do leitor com texto. A mediação do professor deve estimular que esse encontro se torne um momento de descobertas e troca de conhecimentos. O texto literário é caminho que leva o leitor para novas descobertas. Suas ações pós leitura vão demonstrar o quanto sua experiência com o texto foi produtiva. Novamente ressalto que o contato do leitor com o texto pode trazer uma resposta positiva ou negativa. Vai depender do que o leitor conseguir extrair do texto. No contato com o texto o leitor faz uso da subjetividade, o que facilita a compreensão e interpretação do texto. Para LEBRUM, 2013:

A passagem pela subjetividade é necessária, pois permite trabalhar na zona intermediária entre compreensão e não compreensão, ou seja, a interpretação, que se traduz por uma interação complexa entre a representação inicial do texto e aquela produzida ao final da leitura. Esse processo é o resultado normal da atividade interpretativa pela qual o sujeito se apropria do texto. (LEBRUM, 2013, p. 139)

Essa interação é resultado dos conhecimentos que o leitor tem internalizado, durante a leitura ele coloca em cheque esses conhecimentos com outros que vão surgindo durante a prática, dando origem a um novo texto pós leitura. Assim a interpretação estaria concluída, o leitor

se apropria do texto, rumo a uma narrativa que vai expressar os sentidos produzidos por ele.

Nesse momento o professor de literatura exerce um papel de fundamental importância, pois vai ajudar com que o leitor consiga evoluir sua subjetividade sobre o texto, não apenas formulando uma resposta sobre o que foi lido, mas dando um sentido que segue a linha de raciocínio do leitor (aluno) e não uma repetição do sentido produzido pelo leitor (professor).

Uma prática como essa possibilita ao leitor se reconhecer, faz ele se enxergar não só como um simples leitor, mas como um sujeito ativo, um ser social, que a partir das suas leituras, sejam elas literárias ou não, deve exercitar seu papel enquanto cidadão. A literatura tem esse papel de demonstrar ao leitor que sua função na sociedade vai além do que lhe é apresentado. A ideia de desconstrução do que é dito certo, do modelo, o comportamento sistemático, podem e são desconstruídos através de uma educação literária bem construída e atribuída aos pensamentos de leitores críticos.

A leitura subjetiva é uma prática rizomática, é um processo sem fim, algo que se estende. Nesse caso, durante a leitura literária a subjetividade do leitor passar por várias experiências, o que leva o leitor a não se acomodar. Estando sempre em desenvolvimento. Esse processo ultrapassa o próprio meio de si. O seu local é reinventado a cada experiência com o texto literário. Suas ideias são repensadas a partir do novo que vai surgindo durante a leitura. A cada nova descoberta, a cada novo contato com o que não é do seu cotidiano, o leitor mergulha em um mar de conhecimento.

O expor da subjetividade na leitura literária é um ato de resistência ao que é imposto por uma parte da sociedade que tentar manipular ideologias que excluem e calam muitos pensamentos libertários. A prática da leitura subjetiva foge do decalcar, de repetir o que o outro pensa, fala e produz. Uma fuga do meio viciante, que reproduz uma prática perversa. Onde se busca definir o que é certo e o que se deve seguir.

O leitor da leitura subjetiva, apresenta características de um sujeito encarnado nas no contexto encontrado no texto lido. Sejam elas psicológicas ou ideológicas, as características desse sujeito iram definir as ações que o leitor tomará pós leitura. Passando deslegitimar o que lhe forçado a

pensar e falar sobre o que foi lido. Uma independência do discurso opressor que lhe é apresentado para reprodução.

Assim, (Jouve, 2002, p. 29) apresenta uma visão detalhada do leitor sobre o texto. Toma como referência três instâncias que Michel Picard, 1986 expõe em seu livro *A leitura como jogo*. A primeira instância ele define como o “ledor”, seria o contato do sujeito com o livro mantendo contato com o mundo exterior. A segunda instância é o “lido”, o inconsciente do leitor reagindo as estruturas fantasmáticas do texto e por último a instância, o “leitante”, vai se interessar pela complexidade da obra. Michel Picard traz a leitura como um jogo entre essas três instâncias de relação do leitor com o texto.

Uma relação que tem início logo no primeiro contato com o texto, o autor retrata esse contato como algo físico, o momento que o leitor tem em suas mãos o texto para ser lido. Mantendo uma relação de pose e de interação. Ao decorrer da leitura o leitor vai descobrindo o nível de relação com o texto, subtraindo o que não lhe convém e trazendo para si o que vai agregando conhecimento. Durante essa relação o leitor vai utilizando de sua consciência para fazer essa aproximação com o texto. Depois vai atribuindo sentido ao texto, fazendo suas relações com o que lhe é apresentado.

Devemos buscar desenvolver práticas que tragam os anseios de uma sociedade discriminada e subalterna, para que possamos refletir sobre o que pode ser feito para contornar essa situação de descaso com o outro. FREIRE, 1987, p. 45 menciona que: “Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” Tomando essa menção de Freire, podemos concluir que nossas práticas enquanto professores de literatura devem passar por uma reflexão constante a fim de traçar um plano metodológico nas aulas da nossa disciplina que trabalhe o texto literário como meio de inclusão das falas de nossos alunos, não somente como um auxílio nas aulas de língua portuguesa. Precisamos atentar para o lugar da literatura na formação de nossos alunos, não só apenas na formação leitora, queremos além da instrumentalização da prática de leitura. Só lembrando que a reflexão citada por Freire não se resume apenas ao professor, os próprios alunos podem e devem fazer suas reflexões a partir dos textos que são trabalhados em sala de aula.

## Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alamade, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alamade, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

# LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jéssica lung

Valter Henrique de Castro Fritsch

## Introdução

Durante o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), mobilizamos diversos conhecimentos que ultrapassam os saberes linguísticos. Em nossa sociedade, o texto desempenha um papel central, especialmente, nas relações que tangenciam a educação formal. Em relação aos diversos artefatos comunicativos e culturais que possibilitam o engajamento do educando em práticas sócio-histórica-culturais da língua alvo, destacamos o texto literário em língua estrangeira.

Ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN) e as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM), observamos que o ensino de literatura estrangeira não está presente, especificamente, como um conteúdo a ser trabalhado nas aulas de língua estrangeira. Apesar disso, é possível encontrar caminhos que possam abarcar a literatura, visto que, nos PCN (2000), é destacado o ensino de língua estrangeira como meio de aproximar o aluno de outras culturas. (BRASIL, 2000, p. 25). Além disso, nas OCEM (2006), é mencionada a necessidade de uma educação para cidadania. Para este documento, o ensino de língua estrangeira necessita contemplar os “valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” presentes nas manifestações linguísticas. (BRASIL, 2006, p. 90). Com base nisso, compreendemos que o texto literário se apresenta como uma prática pedagógica de valor incalculável para reconhecer e compreender outras culturas, pois é um registro linguístico, estético e histórico de uma cultura.

Além dos documentos de abrangência nacional, também observamos o *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul* (2009) sobre o ensino e a

aprendizagem de língua adicional elaborado por Schlatter e Garcez (2009). Segundo os autores, a aprendizagem de uma língua adicional

é um direito de todos os cidadãos entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Essa perspectiva de ensino, permite à formação de um cidadão crítico em sociedade, pois o conhecimento de novas culturas possibilita que o indivíduo perceba a sua realidade de forma reflexiva. Para tanto, o trabalho pedagógico deve ser feito a partir das “práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). Sendo assim, é importante que o educando seja exposto à diversos textos produzidos na língua estrangeira. Os autores destacam a aula de língua estrangeira como um espaço que “pode criar oportunidade para a circulação de obras literárias, mesmo as mais clássicas, em língua espanhola e língua inglesa”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 142).

Partindo dos questionamentos sobre a presença do texto literário na aula de língua estrangeira, o presente trabalho objetiva analisar a importância da literatura na aula de língua estrangeira (LE) como prática pedagógica, a fim de compreender as possibilidades e as características do trabalho com texto literário em uma aula de LE. Em relação à metodologia, esta pesquisa é de tipo qualitativa no que se refere a sua abordagem, bem como de procedimento bibliográfico. Para a realização deste trabalho, assume-se a perspectiva do Letramento Literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2018) como referencial teórico norteador.



## A literatura e a aula de língua estrangeira

Uma das habilidades linguísticas a serem abordadas no ensino de uma língua estrangeira é a compreensão leitora. (GIOVANNINI *et al.*, 1996). Segundo Solé (1988), durante o processo de leitura, o leitor realiza inferências com base nas informações do texto, bem como no seu repertório de vivência e nos seus conhecimentos prévios. Para Umberto Eco (2019), a interação entre o texto e o leitor são fundamentais para a construção de sentido durante a leitura literária. Essa relação proporciona a multiplicidade de percepções de um mesmo texto literário. Diante disso, Eco (2019) considera a leitura literária como um passeio por um bosque, visto que

[...] um bosque é um jardim de caminhos que [se] bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontra, optando por esta ou aquela direção. (ECO, 2019, p.12).

O caminho pelo bosque depende, portanto, de nossas ações e de nossas escolhas de prosseguimento. Na leitura literária, isso também ocorre, porque o texto, como destaca o autor, “alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas [...], [pois] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho”. (ECO, 2019, p. 09). Essas possibilidades de produções de sentido são realizadas por causa da bagagem literária prévia do leitor, bem como de seus conhecimentos e de suas experiências vividas.

A presença da experiência do leitor como elemento fundamental para a produção de sentido da leitura literária vai ao encontro da perspectiva de ensino de língua estrangeira proposto por Goettenauer (2005). Segundo a autora,

[é] fundamental que cada aprendiz – bem como todo professor – se veja como uma pessoa única, com sentimentos, opiniões e ideias próprias e importantes para os grupos dos quais faz parte, inclusi-

ve a classe de espanhol. A sala de aula deve ser espaço de discussão de temas variados que permita a todos a expressão livre de suas ideias. Ou seja, aprender a apresentar-se em espanhol pressupõe muito mais do que saber dizer o nome, a idade, a nacionalidade ou falar *gustos y aficiones*. Pressupõe, em primeiro lugar, reconhecer-se como pessoa e saber que há muito mais a dizer de si e de mim! (GOETTENAUER, 2005, p. 66).

Nessa perspectiva, a subjetividade do educando é fator fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, entendemos que o texto literário oportuniza uma melhor elaboração do aprendiz em relação aos aspectos sutis que tangenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sivasubramaniam (2006) considera o texto literário na aula de LE seja o conhecimento referente ao léxico, à sintaxe e aos aspectos culturais. Assim, para o autor, o texto literário abarca um amplo conhecimento linguístico através da exposição do educando às estruturas da língua e aos conhecimentos semânticos que, dentro de um contexto específico, recebem contornos de sentidos distintos aos presentes em dicionários. Além disso, Sivasubramaniam (2006) salienta que a literatura promove, por meio de um envolvimento emocional, a compreensão de saberes sobre história, sociologia, antropologia e ciência, pois, segundo o autor, a literatura mostra ao leitor a complexidade das sociedades, dos seres humanos, bem como aproxima-o das maneiras distintas de enxergar a realidade.

Apesar das relevâncias linguísticas, estéticas, sócio-histórica-cultural, a presença da literatura na aula de LE tem sido controversa. Ao longo das propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira, a literatura sofreu modificações no que tange as práticas pedagógicas, isto é, o texto literário foi utilizado para tradução, para comunicação e, também, foi desconsiderado para aprendizagem de uma LE. (FERREIRA, 2012). Sobre isso, Ferreira (2012) destaca que, dependendo da metodologia de ensino de LE que estava em evidência, a literatura era considerada importante ou não. Contudo, a autora menciona que língua e literatura devem estar juntas no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. (FERREIRA, 2012).

Além das questões abordadas até o momento, a inserção do texto literário na aula de LE amplia o engajamento dos educandos em prática de letramentos, visto que a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e o *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul* (2009) destacam a importância dos letramentos para o ensino de língua – seja portuguesa, seja estrangeira. Como menciona Zilberman (2008), a escola é o ambiente para as reflexões sobre as práticas de letramentos presentes na sociedade. Com base nisso, para a autora, o letramento literário também deve estar na educação básica. Compreendemos, portanto, que a aula de LE é, também, um espaço para o letramento literário. Sendo assim, na próxima seção, abordaremos o letramento literário.

## **Letramento literário: um caminho possível para a abordagem do texto literário de língua estrangeira**

Com base nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (NEL), Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa perspectiva teórica, a literatura é compreendida “não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentido”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Segundo Cosson (2018), em relação aos diversos artefatos constituídos pela escrita, a literatura trabalha com o máximo do potencial expresso pela linguagem, isto é,

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2018, p. 16).

A linguagem literária, assim, expressa-se de maneira distinta de outras atividades sociais que são constituídas pela escrita. Para que o edu-

cando consiga engajar-se nessas práticas singulares de letramento que o texto literário exige, Paulino e Cosson (2009) destacam dois processos necessários: 1) a experiência efetiva de leitura e de escrita de textos literários; 2) a compreensão do outro e de outras culturas. O segundo processo está relacionado com o primeiro, isto é, são processos interdependentes. Para os autores,

[...] literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes até mais intensa do que o vivido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Durante a leitura do texto literário, deparamo-nos com diversas realidades, com sentimentos inexplicáveis, reconhecemo-nos pertencentes a uma comunidade, presenciamos a “alteridade”. (COSSON, 2018). Dessa forma, a experiência literária auxilia na construção do indivíduo.

Em relação a leitura literária, Rezende (2017) destaca que, atualmente, a abordagem da leitura literária é recorrente “nos discursos sobre o ensino de literatura, tanto em documentos oficiais, quanto em artigos, chamadas de eventos e nas falas dos professores, em lugar do tradicional ‘ensino da literatura’”. (REZENDE, 2017, p. 121). Conforme salienta a autora, essa mudança de perspectiva

[...] introduz um elemento que, a nosso ver, não tem sido percebido em essência: recuperar o ensino de literatura pelo viés da leitura literária é, evidentemente, pensar no leitor, o que introduz uma alteração fundamental, com potencial de grandes transformações no currículo, uma vez que poderia interferir no ritmo das tarefas escolares, as quais tradicionalmente precisam de velocidade para cobrir o amplo conjunto de conteúdos. (REZENDE, 2017, p. 121).

O docente, ao acolher as bases implícitas na mudança de paradigma de ensino de literatura para o ensino de leitura literária em sala de aula, promove uma mudança nas práticas pedagógicas, pois é necessário, além da articulação dos saberes teóricos sobre literatura e metodologia, o olhar para o leitor.

Para ensejar esse deslocamento salientado por Rezende (2017) destacamos a importância da “escuta sensível” (BAJOUR, 2012) como parte essencial para a promoção da leitura e do letramento literário. A autora menciona que a conversa e a escuta sobre as leituras literárias feitas pelos alunos são necessárias para o ensino de literatura, pois

[o] regresso por meio da conversa sempre traz algo de novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê a partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a preparação de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os da parturas dos outros leitores. (BAJOUR, 2012, p. 23).

Sendo assim, a verbalização da compreensão da leitura possibilita ao próprio leitor a percepção de sentidos que não tinham sido intuídos anteriormente. O diálogo, para a autora, reorganiza o que o leitor tinha pensado, bem como possibilita a “construção social dos significados em uma comunidade de leitores”. (BAJOUR, 2012, p. 61).

Essa atuação pedagógica, como afirma Bajour (2012), não são feitas de forma intuitiva ou pautadas em manifestação de gosto ou de desgosto sobre um determinado texto, pois

[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que se demanda tempo. Não é um dom ou um talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamental uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aquele que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. Em experiência de leitura compartilhada os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. (BAJOUR, 2012, p. 54).

O mediador não escuta de forma passiva, isto é, como se tudo fosse possível no processo de interpretação textual. Ao contrário, o mediador auxilia o educando para “que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam”. (BAJOUR, 2012, p. 68). Além disso, a escuta sensível pressupõe o respeito às diversas leituras que são compartilhadas pela comunidade de leitores.

O letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2018) associado à escuta sensível (BAJOUR, 2012) apresenta-se como um caminho possível para o acolhimento da subjetividade e das características que texto literário pode proporcionar ao educando de língua estrangeira. Sendo assim, a aula de LE pode representar um espaço para que os processos de “alteridade” (COSSON, 2018) sejam compreendidos e integrados através da instrumentalização do leitor literário.

## Considerações finais

Com base na leitura dos PCN (2000) e das OCEM (2006), verificamos que a literatura não é um assunto abarcado nas discussões sobre o ensino de LE. Entretanto, apresentamos caminhos interpretativos que possibilitem a inserção da literatura na aula de LE a partir dos documentos norteadores de âmbito nacional.

Para este trabalho, portanto, compreendemos o texto literário como uma prática pedagógica que abrange as questões que envolvem o conhecimento léxico-sistêmico sobre a língua alvo. Além disso, proporciona a análise dos aspectos culturais presentes no texto literário de uma língua estrangeira, bem como o envolvimento em práticas de letramento literário que instrumentalizam o aprendiz a observar questões que estão imbricadas nos aspectos sócio-históricos da sociedade em que o texto foi produzido.

Ressaltamos, também, a leitura literária como um espaço para a manifestação subjetividade dos educandos e para um diálogo crítico com as outras culturas. Com base nessas reflexões, consideramos que o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2018) pode apontar para um caminho possível para a inserção da literatura nas práticas pedagógicas de uma aula de língua estrangeira.

## Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acessado em: nov. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. **Eutomia**, UFPE, Recife, v. 1, n. 10, p. 74–89, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/811/598>. Acesso em: 10 jul. 2019

GIOVANNI, Arno *et al.* **Profesor en acción 3**. Madrid: Edelsa, 1996.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: presente, passado, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61–69.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo; Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING (org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

REZENDE, Neide de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, USP, São Paulo, n. 24, p. 114–124, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i24p114-124>. Acessado em 20 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acessado em: 02 abr. 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acessado em: 02 abr. 2019.

SIVASUBRAMANIAM, Sivakumar. Promoting the Prevalence of Literature in Practices of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights. **Asian EFL Journal**, v 8, n 4 p. 255–274, 2006. Disponível em: <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/promoting-the-prevalence-of-literature-in-the-practice-of-foreign-and-second-language-education-issues-and-insights/>. Acessado em: 15 ago. 2020.



SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. de Claudia Schilling. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlantica**, USP, São Paulo, n. 14, p. 11–22, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 20 nov. 2020.

# O LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES (AS)

**Juliana da Costa Neres**

## Introdução

Vivemos hoje, em um mundo globalizado. O global é o presente e não mais o futuro. E atrelado a isto, tem-se a era da tecnologia da qual, e cada vez mais nos tornarmos depende de seus feitos, efeitos e inovações. Os educandos do século XXI chegam à escola imbuídos dos mais diversos tipos de letramentos que estão presentes nas comunidades em que vivem. Este novo cenário social e conseqüentemente educacional exige da escola, que sejam formados cidadãos leitores críticos e aptos a entenderem e compreenderem os sinais multissemióticos e multimodais que os cercam.

É sabido que para a escola do século XXI, composta pelos nativos digitais já não cabe mais um ensino tradicional pautado apenas no livro didático e em práticas pedagógicas engessadas. Todavia, para além disso, é necessário a oferta de um ensino com base numa educação crítica, inovadora e libertária capaz de ampliar para os educandos novos tipos de conhecimentos existentes. Para isto considera-se importante pensar na proposta dos multiletramentos defendidos por Roxane Rojo (2010).

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta o letramento cinematográfico e tem como principal objetivo ofertar ao professor mais um suporte para as leituras nas aulas de história, no tocante ao conteúdo da segunda guerra mundial, uma vez que um tema tão profundo e denunciador como este deve ser colocado e explicitado das mais diversas maneiras, de modo que o educando possa aprender, refletir, e apresentar um posicionamento crítico transformador.

É fato que as atrocidades cometidas pelos nazistas em sua maioria ainda continuam desconhecidas por muitas pessoas, especialmente por nossos alunos. E por isto, o tema da segunda guerra mundial não

pode passar despercebido em sala de aula, podendo ser trabalhado e explorado de maneira crítica. É necessário dar oportunidade ao educando de conhecer as mais diversas histórias, os mais diversos testemunhos e relatos das pessoas que viveram naquela época.

É neste sentido que o letramento cinematográfico surge como mais um recurso para o professor tratar deste conteúdo em sala de aula. Há que considerar que o presente trabalho valoriza a utilização do livro didático, desde que não seja tomado como único, ou elemento principal, mas que ambos livro didático e letramento cinematográfico possam atuar no sentido de colaborar para uma aprendizagem significativa dos educandos.

## **Multiletramentos e a sociedade do conhecimento**

O mundo hipermoderno exige mais que um saber tradicional, do saber escolarizado de juntar sílabas, ler e formar frases. O ensinar e aprender tradicional já se mostra ineficaz para a formação de um leitor crítico e autônomo, como diz Freire (2003) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nessa concepção, o ato de ler não se resume necessariamente à palavra, às sílabas, às frases, mas à leitura que fazemos do mundo, e esta pode ser feita através dos multiletramentos conforme preconiza Rojo (2010).

Hoje, lê-se o mundo por meio de diferentes óticas seja pelo verbal, o escrito, o oral, o visual, o cinematográfico, o musical, a fotografia, dentre tantos outros. Estes “novos” tipos de ler o mundo trazem mudanças significativas nas práticas sociais que reverberam na escola, e, portanto devem ser reconhecidas e valorizadas de modo a produzir os mais diversos tipos de conhecimento, conforme preconiza Orlandi.

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderia nos apontar para a inserção do universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino

da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (2000, p. 40)

Mais que ler através das palavras escritas, é preciso articular para compreender, sendo assim o presente trabalho entende que por meio do letramento cinematográfico o educando poderá ler as imagens suplementando, assim o letramento escolar já ofertado pela escola. Nesta prerrogativa Silvino (2014) compreende o letramento visual como:

A capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas num espaço imagético, colocando-as em seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. (p.168).

O que Silvino traz coaduna com o objetivo deste trabalho, tendo em vista que objetivamos através desta proposta colaborar para a formação do educando leitor crítico e transformador. Soma-se a este pensamento a perspectiva decolonial, na qual o sujeito a partir de suas leituras possa desobedecer epistemicamente e agir de modo a desconstruir os modos imperativos de uma sociedade pautada no biopoder e na necropolítica discutidos e problematizados por Mignolo (2008), Foucault (1979), e Mbembe (2018), e que exercem seus poderes sobre a vida dos sujeitos.

O letramento cinematográfico a partir da leitura dos filmes da segunda guerra mundial é proposto considerando sua disponibilidade de acesso tanto para o professor quanto para o aluno, pois o filme é considerado por muitos professores como um recurso de fácil acesso, quando consideramos que a maioria dos nossos alunos não dispõe de poder aquisitivo para os demais recursos tecnológicos. Não obstante, não podemos ignorar que a imagem faz parte da nossa sociedade e tem contribuído para a formação do sujeito do século XXI.

A influência da imagem da formação do sujeito ganha mais força na sociedade globalizada. E mais uma vez reforça-se a necessidade da escola estar atenta a essas novas configurações, e aos novos sujeitos que se apresentam. A escola não pode mais ignorar a nova realidade, dos sujeitos imagéticos que aprendem pelo visual, considerando como diz Fiel:

a) a leitura não se restringe apenas ao ato de juntar letras e sílabas para formar palavras, nem apenas ao ato de atribuir som à palavra escrita, como reza o senso comum, ela vai além, chegando à fase de atribuição de significados, ou seja, produção de sentidos; b) desde a infância, os indivíduos possuem contato com a música, a fotografia, o cinema e outras formas de representações de mundo que possuem uma linguagem própria, este fato implica num repertório cultural pertencente à criança mesmo antes de chegar à escola; e, c) As TICS trouxeram importantes e necessárias possibilidades de escolarização e multiletramentos. (2015, p. 02).

É diante de tamanha complexidade sobre a leitura que faz-se imprescindível a escola repensar sobre suas estratégias de ensino, na tentativa de fazer dialogar os letramentos escolares com os letramentos sociais como diz Rojo (2010). Dessa maneira, é apresentado o letramento a partir do cinema, propondo o uso dos filmes sobre a segunda guerra mundial nas leituras para as aulas de história. Ao trazer o cinema para a sala de aula a proposta é que o educando possa assistir aos filmes, lendo, compreendendo, interpretando, inferindo, refletindo e opinando, assim a prática de assistir aos filmes surge como parte integradora na formação crítica de leitura.

Para a realização da prática da leitura dos filmes em sala de aula é necessário que se tenha objetivos pedagógicos traçados previamente, diferente do que se vê na prática tradicional a exibição dos filmes não será uma fuga para a aula, ao contrário será um atrativo para que o educando possa construir suas concepções de pensamento. E é nesse contexto que o professor torna-se o principal agente mobilizador da inserção da leitura dos filmes e das inúmeras possibilidades de conhecimento, diálogo, reflexão e despertar que o diálogo dos letramentos irá causar.

Assim como qualquer outro tipo de leitura, o educando precisa de ferramentas e com a leitura de imagens não é diferente, tanto professor quanto educando precisam ter aproximação com a linguagem do cinema e do audiovisual e compreensão de seus desdobramentos digitais. O multiletramento torna-se, nesse sentido, uma prática necessária para a formação de sujeitos críticos aptos a lerem de maneira crítica o mundo a sua volta, e conseqüentemente de atuarem transformando o contexto ao seu redor, logo conceber o letramento por meio do filme em sala de aula é contribuir para a formação educacional, crítico, reflexiva, social e também cultural dos educandos. Com relação aos multiletramentos Rojo diz que:

Para abranger esses dois “multi” a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p.13).

Tanto para a autora quanto para este trabalho o conceito de multiletramentos vai além da proposta de abordagens de ensino tradicional, na perspectiva de formar leitores e leitoras capazes de analisar, debater, refletir a respeito da sociedade em que vivem. Neste caso, é tornar as aulas de leitura sobre a história da segunda guerra mundial mais interessantes e atraentes para o educando, muito diferente do que propõe o ensino tradicional o educando não será visto como depositário de conteúdo, mas como convidado a discutir sobre o tema, e principalmente de conhecer a história da segunda guerra mundial, do nazismo e dos crimes cometidos contra a humanidade, e como isto ainda reverbera em nossa sociedade.

### **Proposta didática de letramento cinematográfico**

É por considerar o educando do século XXI, um sujeito imerso num universo cosmopolita, e multimídia, e também por entender o letramento de filmes como um recurso de apoio as aulas de leitura de história, e que fora pensando este trabalho e sua possível aplicação em sala de aula. Por

isto é importante considerar que “não se deve competir com a mídia, mas travar com ele um jogo dialético” Franco (apud PRETTO, 1996, p. 274). O que Franco diz nos remete a ideia já defendida por Rojo e acolhida neste trabalho: do diálogo dos letramentos.

A utilização do cinema na escola torna o tema da aula mais atrativo e dinâmico, tornando o processo de ensinar e aprender crítico, criativo e instigante para o aluno, considerando que o audiovisual, por meio do som e da imagem, seduz o aluno, e o faz querer assumir uma postura crítica frente a realidade assistida e percebida, sobre isto Tardif afirma que “Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (2002, p.42).

É neste objetivo que o trabalho apresenta a seguinte proposta didática de trabalho em sala de aula, tendo em vista tornar o processo de ensino-aprendizagem colaborativo, e dialógico, deixando que o educando participe ativamente e torne-se protagonista de seu processo de aprender no mundo e para o mundo.

Todos os filmes propostos trazem como temática central a segunda guerra mundial e são baseados em fatos reais, considerando a necessidade de ouvir o aluno, de saber o que ele já conhece. Será feito no primeiro momento um círculo dialógico, no qual os alunos em formato de círculo terão um momento reservado para trazerem suas ideias prévias, ou melhor, conhecimentos prévios acerca do tema central.

Importante colocar que para a realização dos círculos dialógicos, o trabalho se fundamenta em Cosson (2014) que defende os círculos de leitura por apresentarem caráter de construção coletiva, isto porque as ideias acerca do texto/tema são divididas e complementadas por todos os envolvidos, solidificando assim, o círculo dialógico também pautado nos postulados da educação libertadora de Freire ao afirmar que “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. (1980, p. 67).

No círculo dialógico todos serão motivados, terão oportunidades para expressar-se, compartilhar ideias e opiniões, bem como complementar as ideias dos colegas a respeito do que já sabem, ou do que querem saber sobre o tema das segunda guerra mundial e suas nuances.

Após este momento de diálogo o professor a partir do que percebera dos conhecimentos prévios dos alunos pode introduzir o filme que será assistido e discutido. Para uso do termo introdução neste trabalho, tomou-se emprestado de Rildo Cosson (2018) a ideia de introdução, apresentação do autor, da obra, e assim alguns aspectos do filme serão introduzidos como: Título original, ano e contexto mundial, país, idioma, duração, gênero, indicação de idade, direção, produção, elenco principal, informações de produção, sinopse.

Após a introdução, é a hora da exibição do filme, importante colocar que para cada filme e cada exibição, um novo círculo será feito com objetivo de identificar o que o aluno já sabe do filme que será exibido, assim como após a exibição de cada filme, o círculo dialógico volta a existir para que as interpretações sejam compartilhadas e relatadas por todos num movimento de experiência coletiva, privilegiando a fala espontânea do educando, e com o auxílio do professor as contextualizações possam ser feitas.

Ainda com base em Cosson (2018) o trabalho propõe a contextualização teórica, histórica, crítica, temática exigindo assim os saberes docentes do professor. Como atividade de fechamento sugere-se solicitar ao aluno que apresente uma ideia do que fora exposto, ficando livre sua apresentação para a criação de um texto, um painel, um mapa que será compartilhado com os demais da turma. São sugestionados seis filmes que tratam da segunda guerra mundial, constando pequenos resumos, objetivando orientar a escolha do professor para esta dinâmica dialógica e colaborativa em sala de aula.

#### Invincível

O filme *invencível* tem como personagem principal o atleta olímpico Louis Zamperin, um homem forte que conseguiu sobreviver ao sofrimento nos campos de concentração como prisioneiro de guerra, por nenhum momento perdeu sua honra, por inúmeras vezes fora humilhado, machucado, forçado a trabalho escravo, sem nenhuma condição digna de vida. Zamperin lutou com toda sua força para vencer, acreditando que a única possibilidade para isto era sobreviver, durante o tempo que passou no campo fora duramente perseguido pelo Sargento Watanabe, o qual nunca anos mais tarde se recusável a um provável encontro com sua ex-vítima. O filme nos mostra o drama de um prisioneiro de guerra, uma das muitas faces do nazismo. Assim como os filmes de guerra, esse não seria diferente, é doloroso.



### Até o último homem

De prisioneiro de guerra ao campo de batalha, ambos retratando histórias baseadas em fatos reais o segundo filme assistido e que merece destaque é *Até o último homem*, o filme retrata a história de um médico pacífico sustentado pelo seu imperativo de consciência enfrenta seus inimigos de guerra sem ao menos tocar em uma arma, o filme além de ser muito duro, é emoção do início ao fim, pois percebe-se que Desmond Doss vence não apenas o preconceito de seus colegas de quartel, mas também é quem salva até o último homem no campo de batalha. Um homem/soldado de fé que foi a guerra não para matar, mas para salvar vidas, era assim que Desmond Doss desejou ser conhecido pelas pessoas.

### Operação final

O terceiro filme assistido e analisado foi *Operação final*, aqui é bem claro o desejo por justiça, descreve a história de Adolf Eichmann, um dos principais líderes nazista que após o fim da segunda guerra mundial, fugiu para a Argentina, mudou de identidade na certeza de que poderia viver uma vida normal e tranquila, porém ao ser descoberto por seus ex-algozes judeus, é sequestrado numa missão quase que impossível de leva-lo para Israel onde enfim foi condenado pelos seus crimes diante de suas vítima. Neste filme percebemos a segunda guerra pelo viés dos criminosos nazistas, diferente de Adolf Eichmann muitos fugiram e não foram condenados, outros assim com Adolf Hitler viram no suicídio a fuga para a não condenação de seus crimes.

### Fotógrafo de Mauthausen

Aborda a história de Francesc Boix, ex-soldado espanhol que fora capturado pelos nazistas. No campo exercia função de fotógrafo, imprescindível a ótica deste fotógrafo que viu na arte de fotografar a possibilidade de denunciar as atrocidades cometidas pelos alemães. Nos campos de concentração havia a figura de um fotógrafo oficial, o qual tinha a obrigação de registrar momentos e fatos com intuito de apresentar aos superiores, como se fosse uma espécie de relatório do dia-a-dia. A fotografia no campo e do campo buscava camuflar a realidade que ali se passava, em algumas situações como assassinatos fotografava-se de modo a entender que os prisioneiros haviam tentado fugir, ou ainda tentado o suicídio, camuflando a culpa das mortes. Com o passar do tempo pode perceber o quanto a fotografia poderia ser importante para denunciar todos os crimes, passando a guardar os negativos em diversas partes do campo, e com diversas pessoas de sua confiança. No estopim da guerra, temendo a derrota, e a descoberta dos crimes ali cometidos, por ordem de Hitler todos os arquivos foram queimados, ou melhor, quase todos, pois uma parte dos negativos ao final do filme volta às mãos de Francesc Boix, e que anos mais tarde serviria de provas na condenação de criminosos nazistas.

### Riphagen

De caráter biográfico apresenta a história de um holandês que enganava judeus, prometia-lhes ajuda, proteção e assim ganhava confiança dos mesmos que lhe entregava todos seus pertences, suas riquezas das quais apenas uma parte era repassado ao governo alemão. Dries Riphagen criou fortuna capturando judeus, destruindo grupo de resistência, e que foi responsável pela morte de centenas de judeus.

## A amargosa sinfonia de Auschwitz

O filme retrata a história de Fania Fénelon, uma cantora francesa, num campo de concentração, ficou conhecida como a judia que teve sua vida poupada por conta de sua linda voz. Para sobreviver e ser poupada de ir às câmaras de gás Fania se viu obrigada a participar de uma orquestra só de mulheres que “acalentava” a caminhada dos selecionados para a câmara de gás, elas eram também responsáveis por servir de atração aos SS. Fania se negou a tornar-se um animal, conquistou admiração de suas companheiras, devido seu talento e o admirável ser humano que era, não aceitava a ideia do que o ser humano fazia contra outra ser humano, não admitia a separação das pessoas por meio da raça, por pior que fosse a situação Fania era capaz de ver o bom das pessoas. Fania sofreu muito, relutou a entender e aceitar que deveria agradá-los com sua voz, entretanto, era esta sua única saída caso quisesse sobreviver, e assim o fez. A cantora conseguia através de sua voz proporcionar calma na alma daqueles que ao tempo que encontravam espaços em suas mentes para agir de maneira monstruosa, também era capazes de flutuar na beleza da melodia de Fania, mostrando-se sensível ao que era belo. Por mais que pareça paradoxal os algozes demonstravam apreciar a performance de Fania que por durante dois anos conseguiu sobreviver a guerra usando uma arma, talvez a mais bela de todas sua voz.

## Considerações finais

Espera-se que através desta proposição os educandos possam participar dos círculos de diálogos expondo suas ideias, e contribuindo com a ideia do outro, num movimento formativo de se formar leitores e leitoras a partir da relação dialógica com o outro. Espera-se também que as aulas ganhem uma nova roupagem, diferente da abordagem tradicional, e que o tema da segunda guerra mundial seja trabalhado por meio das diversas leituras, especialmente pela cinematográfica, entendida neste contexto como mais acessível para os educandos, na tentativa de formar educandos/ leitores críticos, transformadores da realidade em que vive.

## Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FIEL, Arthur Felipe de Oliveira. O cinema como meio e forma de multiletramento. **Anais do XIII Congresso internacional de tecnologia na educação**. 2015, p. 1-10.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. São Paulo: Papirus, 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira. Et. Al. **Língua portuguesa: Ensino fundamental/** Coordenação, Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. Texto Livre, vol.7, n.1, p.167-170,2014. Disponível em: Letramento Visual | **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** (ufmg.br). Acesso: 15 de Jun de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2002.

## RECONTANDO CONTOS DE FADAS: PRODUÇÃO TEXTUAL CRIATIVA

**Aparecida Maria Peres Mainenti**

### Introdução

O artigo em questão relata uma experiência ocorrida no ano de 2015, em curso destinado à formação de professores, e se intitula “Recontando Contos De Fadas: Produção Textual Criativa”.

Todos os anos, desde 2010, os professores de disciplinas pedagógicas do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, realizam uma atividade extracurricular denominada Projeto Contação de Histórias para suprir, parcialmente, a insuficiência curricular identificada quanto à temática. A ação visa a levar ao alunado algumas noções quanto a esse assunto, que consideram bastante importante para sua formação como professores.

Essa necessidade de complementar as ementas das disciplinas pedagógicas com conteúdo extracurricular advém do fato de a Contação de Histórias estar identificada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como objeto de comunicação para estimulação da Oralidade de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Daí sua relevância em um curso de formação de professores destinado a atuar nesse segmento educacional.

No entanto, a análise do Currículo Mínimo do Curso Normal das Escolas de Ensino Médio, elaborado pela SEEDUC/RJ, em 2013, documento que reúne as ementas das disciplinas oferecidas pela rede pública do Estado do Rio de Janeiro, demonstrou que o tema Contação de Histórias não faz parte de seus registros. O mesmo acontece no ensino superior, em que as grades curriculares e ementas do Curso de Pedagogia e Letras das principais universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, conforme ementários das instituições de 2019, ignoram o tema, deixando a cargo do interesse de alguns professores realizar ou não atividades pertinentes à temática.

O Projeto Contação de Histórias se destaca pela proposta inovadora e, também, por englobar alunos em formação no magistério. Os objetivos principais são o desenvolvimento de habilidades para a contação de histórias em sala de aula, bem como fazê-los experimentar o lúdico presente nessa ação pedagógica, com elementos que os atraiam e propiciem uma reconexão com suas infâncias em um exercício de análise do texto infantil.

A pretensão é que os professores em formação se familiarizem com os diferentes gêneros textuais usados na literatura infantil e se sintam mais preparados para desenvolver com seus futuros alunos atividades de Contação de Histórias em seus diversos desdobramentos.

## **Desenvolvimento**

A experiência intitulada Projeto Conto de Fadas, ocorrida no período de 10 de agosto a 24 de setembro de 2015, envolveu alunos do curso de Formação de Professores, modalidade Normal, Ensino Médio, do Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK, da rede pública estadual do Rio de Janeiro e contou com a colaboração do corpo docente e da direção do colégio. Seu diferencial foi lançar uma proposta aos alunos para a reescrita de contos de fadas de sua preferência sob alguns requisitos desafiadores.

O projeto foi destinado, exclusivamente, aos alunos do 2º e 3º anos do curso de Formação de Professores do CEJK e contou com a participação de 11 (onze) turmas, sendo 6 (seis) de alunos do 2º ano e 5 (cinco) do 3º ano.

Destacam-se como conceitos relevantes da atividade ora relatada: Letramento Literário, Literatura Infantil e Contação de Histórias, para os quais buscamos a pertinente fundamentação teórica com base nos autores Regina Zilberman (2010) e Rildo Cosson (2019).

## **Considerações teóricas de Regina Zilberman sobre literatura infantil e letramento literário**

Segundo a BNCC, a contação de histórias é empregada para desenvolver a oralidade da criança desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Zilberman (2010) vai além dessa perspectiva

e afirma que a literatura para crianças estimula a alfabetização e promove as condições para o consumo do texto. Para ela, a literatura destinada a crianças é a responsável pela conservação e permanência do texto:

Ela pode ser motivadora da aprendizagem das crianças, conduzidas estas ao contato com os livros em casa, entre os pais e os amigos, ou na sala de aula, quando da frequência à educação infantil. Porém, é igualmente beneficiária dos efeitos alcançados: a criança, convertida em leitora, consome novos textos, propiciando demanda continuada e solidificando o público, imprescindível para garantir a produtividade do gênero. (ZILBERMAN, 2010, p.117)

Zilberman (2010, p.129) afirma, em seu livro *A leitura e o ensino de literatura*, que “o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade”. O processo de letramento, prossegue a pesquisadora, começa no ambiente familiar e desenvolve-se com mais intensidade na escola, quando a criança é apresentada ao mundo dos livros.

A criança fica exposta igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias. Essas mostram-se sob diferentes formatos: contadas oralmente, lidas em voz alta por outras pessoas, vistas, quando se trata da audiência a programas de televisão, teatro infantil ou cinema. De todo modo, o conhecimento do mundo da ficção, vital para a apreciação de obras dirigidas à infância, dá-se mesmo quando o acesso ao livro é dificultado por razões econômicas, sociais ou culturais. (ZILBERMAN, 2010, p. 130)

A autora enfatiza, ainda, que o compromisso da literatura para crianças com seu público-alvo em processo de alfabetização é unicamente com a qualidade literária da obra com destaque para os elementos da narrativa ficcional e, como em suas próprias palavras, sua tradução gráfica em livro. (ZILBERMAN, 2010)

## Considerações teóricas de Rildo Cosson acerca do letramento literário e a contação de histórias

A prática de contar histórias, como diz Rildo Cosson (2019b, p. 112), conceituado autor e pesquisador, “é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura.” Hoje em dia, a contação de histórias está relacionada a inúmeros outros benefícios para a formação do leitor crítico e criativo, tais como ampliação de vocabulário, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade, entre outros (COSSON, 2019). Afirma ainda o autor que os jovens e adultos também são capazes de sentirem prazer com a prática da contação de história, desde que sejam observados alguns aspectos como escolha de textos e espaços adequados.

Cosson fala em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2019a) sobre diversas experiências feitas em sala de aula para tornar o aluno um leitor crítico, apreciador do prazer estético da leitura. Ressalta que esse aprendizado não se faz sem o encontro pessoal com o texto. Sua proposta de letramento literário mostra que fazer literatura na escola passa pela “experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2019, p.120).

O autor, inclusive, apresenta sugestões de oficinas já realizadas nas escolas brasileiras, dentre elas, a de Contos de Fadas Modernos, em que os alunos são levados a relembrar as histórias de fadas que ouviram na infância. Uma das atividades sugeridas é a reescrita dessas histórias em outras narrativas, contos de fadas ou não, a partir das histórias originais. (COSSON, 2019, p.124)

Como estratégia para o ensino de literatura, que incorpore as diferentes aprendizagens do letramento literário, Cosson (2019a) propõe a utilização da Sequência Expandida, composta por sete etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda interpretação e Expansão. Segundo o autor, “a sequência expandida vem deixar mais evidente as arti-

culações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola”. (COSSON, 2019, p.76)

Para a etapa de Contextualização, Cosson (2019a) apresenta sete tipos. São eles: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Entretanto, deixa claro que “o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado” (COSSON, 2019, p.86).

## A experiência

Esta foi a proposta da atividade ora em destaque, reescrever Contos de Fadas, de modo a atender aos seguintes requisitos: contextualizar a história escolhida para os tempos atuais; inverter o foco da narrativa, de modo a contar a história a partir do ponto de vista de outro personagem e dar novo desfecho para a história.

A metodologia usada para o desenvolvimento e a orientação das atividades acompanhou as estratégias descritas na Sequência Expandida de Rildo Cosson (2019a) e pode assim ser relatada:

O tema do projeto foi apresentado às turmas participantes – O Conto de Fadas, ressaltando as ideias principais definidas pelos professores das disciplinas pedagógicas. Para introduzir o tema, fez-se uma breve exposição sobre a origem dos Contos de Fadas. Com a ajuda dos alunos, foram listados seus Contos de Fadas prediletos e acrescentados mais alguns para enriquecer a listagem. Após essa etapa, cada turma se dividiu em grupos e cada um escolheu um determinado conto de fadas com o qual iria trabalhar.

Para a aula seguinte, foi solicitada aos grupos a leitura antecipada dos contos de fadas escolhidos e pediu-se que trouxessem os respectivos livros de histórias para partilhar com os outros colegas. Na data marcada, cada grupo leu sua história em voz alta para os demais colegas. Alguns



fizeram uma leitura com interpretação, dividindo as falas com os outros colegas de grupo.

Terminadas as leituras, foram apresentadas às turmas os requisitos desafiadores para as apresentações, citados anteriormente. Segundo o autor, essa estratégia possibilita o “despertar do interesse do aluno pela obra” (COSSON, 2019a, p. 89).

Os trabalhos se iniciaram prontamente. Os grupos, orientados a dividir tarefas para as apresentações, montaram equipes responsáveis pelos diversos setores de trabalho. Os preparativos duraram cerca de três semanas. De acordo com um calendário previamente organizado, as apresentações se realizaram em dias alternados.

## **Apresentações**

A maioria dos grupos optou pela encenação teatral para a apresentação de seus trabalhos. Essa decisão foi muito bem recebida pela equipe docente, que auxiliou na preparação do espetáculo. Os professores de Artes Visuais e Artes Cênicas auxiliaram seus alunos na encenação e na confecção de cenários e figurinos. As apresentações duraram cerca de 20 minutos cada uma.

Há de se ressaltar que o projeto Conto de Fadas recebeu, por parte do corpo docente e da direção do Colégio, amplo apoio para sua realização. Os professores de disciplinas de formação pedagógica e de formação geral deram apoio didático-pedagógico para que os alunos cumprissem os requisitos propostos.

## **Trabalhos em destaque**

Alguns roteiros receberam elogios por parte da maioria do corpo docente, seja pela originalidade da contextualização, seja pelo cumprimento dos requisitos, seja pela fidelidade ao gênero textual. Assim, foram selecionados dois recontos escritos em contextos contemporâneos para representar a produção textual criativa dos alunos do curso de Formação de Professores do CEJK no ano de 2015.

## Reconto de Chapeuzinho Vermelho:

## CHAPEUZINHO VERMELHO EM TEMPOS MODERNOS

A encenação se inicia com um julgamento, em que o Senhor Monteiro revela ao tribunal os detalhes dos acontecimentos dramáticos que viveu.

Clara é uma jovem rebelde, de 17 anos, que tem uma relação conflituosa com sua mãe Cristina, que trabalha como diarista.

Certo dia, após mais uma discussão com a mãe, Clara vai até a casa do avô Antônio para pedir dinheiro para sair com amigos. O avô se recusa e ela sai batendo a porta.

Clara não volta para casa e sua mãe se desespera. Procura-a por toda a parte sem sucesso.

Clara foi sequestrada por Lobão, que faz parte de uma quadrilha especializada em tráfico humano e de animais silvestres e aprisionada em um galpão. Ela surge vestida com um capuz vermelho, enquanto Lobão amedronta-a com falas alusivas à história de Chapeuzinho Vermelho.

A cena salta para o dia da entrega da “encomenda”, em que estão presentes Lobão e Chefe, líder da quadrilha. Este último se surpreende ao reconhecer a jovem. Clara fica confusa e começa a chorar. Quando Madame Teresa chega para levar a mercadoria, Chefe demonstra nervosismo. Lobão percebe a reação de Chefe e relaciona o fato ao momento em que ele viu a moça. Aponta a arma para a cabeça de Chefe, que ordena a seus homens que tirem. Um intenso tiroteio se inicia.

Madame Teresa foge e Chefe tenta proteger Clara, mas Lobão a atinge com uma bala. Em seguida, Lobão é baleado nas costas e morre. A polícia invade o local. Todos são presos e Clara é socorrida.

A trama volta à cena inicial do tribunal, quando a juíza está proferindo a sentença. O Sr. Antônio Monteiro, avô de Clara e líder do tráfico humano e de animais silvestres, foi condenado pelo crime de violação dos direitos humanos e dos animais, com redução de pena, porque o réu entregou-se por livre e espontânea vontade, além de facilitar as investigações do caso.

Na última cena, Antônio, conformado com sua pena, olha arrependido para a neta Clara, agora cadeirante, ao lado da mãe Cristina.

Durante todo o desenrolar, a história está envolvida por um grande mistério: Quem será o fornecedor ou a fornecedora da “mercadoria” humana para o tráfico? Esse segredo foi mantido até a cena final.

Observa-se neste reconto especificamente que, a exemplo dos Contos de Fadas modernos, a fantasia está distribuída no perfil dos personagens e não em elementos sobrenaturais contidos na narrativa, nos moldes

da obra de Hans Christian Andersen, que “coloca a magia na interioridade do protagonista”, como afirma Zilberman (2010, p.142). O novo protagonista, o avô Antônio, possui características fantásticas de herói (salvou a neta da morte) e de vilão (chefe de tráfico humano e de animais silvestres). Ele foi altruísta ao se entregar à polícia e auxiliar nas investigações, sem deixar de demonstrar seu caráter problemático. (ZILBERMAN, 2010)

Os autores do reconto utilizaram, também, alguns recursos estilísticos como, por exemplo, *flashback*, que pode ser visto na cena inicial, em que Antônio Monteiro testemunha frente ao tribunal e relata os detalhes dos acontecimentos dramáticos que viveu, desvendando, dessa forma, toda a trama da história.

## Reconto de Alice no País das Maravilhas

Um dos méritos do trabalho realizado com o conto Alice no País das Maravilhas foi o cumprimento de todos os requisitos pedidos, conservando as características mágicas dos contos clássicos. A nova protagonista é Chapeleira, melhor amiga de Alice, que vive várias aventuras no Rio de Janeiro.

### CHAPELEIRA NA CIDADE MARAVILHOSA

Alice se despede de seus amigos do País das Maravilhas, dizendo que precisava ir para o Rio de Janeiro dar continuidade aos negócios de seu falecido pai.

Passados alguns anos, Chapeleira, a melhor amiga de Alice, resolve ir atrás dela na Cidade Maravilhosa, preocupada com o silêncio da amiga.

Para a viagem, Chapeleira passa através da cortina, como se fosse um portal mágico. Por acidente, Coelho acaba sendo tragada pela onda fantástica do transporte e, também, vai parar na Cidade Maravilhosa. Lá vivem várias aventuras. A Chapeleira inclusive foi assaltada e não se deu conta do fato.

Chapeleira procura incessantemente por Alice e não encontra. Interage com a plateia pedindo ajuda e cantando sua vida no País das Maravilhas.

Nesse ínterim, surgem os Irmãos Tweedle, saídos de um enorme livro de histórias, seguidos pela Rainha Branca, a Rainha de Copas e outros animais da história. Estes personagens estabelecem diálogos, que demonstram suas características e rememoram acontecimentos ocorridos na história original, comentando-os com termos contemporâneos.

Todos procuram e chamam por Alice, até que Alice surge completamente diferente, com uma caixa de som, roupas modernas, mascarando chiclete, dançando e com um lujajar carioca da periferia.

Chapeleira e seus amigos do País das Maravilhas não a reconhecem, pois havia se transformado em uma figura estranha a seus olhos. Chapeleira propõe a Alice um teste para confirmar se era ela mesma que estava ali diante deles e repete a charada que pergunta: Qual a diferença entre o corvo e a escrivinha? Alice dá a mesma resposta que deu na ocasião passada. As amigas conversam sobre situações rotineiras da vida moderna como o uso de celular e pesquisa no Google.

Chapeleira, contrariada, observa as diferenças entre a Cidade Maravilhosa e o País das Maravilhas, como ar poluído, ausência de vegetação nativa e resolve voltar ao seu país.

Coelha apressa a todos dizendo que o tempo deles estava acabando e que corriam o risco de permanecer para sempre na Cidade Maravilhosa.

Alice não quer voltar, pois está totalmente adaptada ao cotidiano carioca. Então, os Irmãos Tweedle levam Alice à força de volta para o País das Maravilhas, junto de seus amigos.

Todos voltam pelo mesmo veículo da vinda: “o buraco do coelho”!

A paródia de Alice no País das Maravilhas possui humor, aventura e ritmo na composição da trama, o que lhe confere leveza e prazer, sem perder as características mágicas de um conto tradicional. Algumas passagens são exemplares, como se pode notar na cena do transporte do País das Maravilhas para a Cidade Maravilhosa e no trajeto de volta, pelo mesmo “buraco do coelho” do texto original; e, também, na chegada dos personagens Rainha de Copas e Rainha Branca, através de um grande livro de histórias.

Com relação à inclusão da Rainha Branca, personagem que não existe no conto original, no rol de personagens da história, isso se caracteriza como mais um traço de contemporaneidade do reconto, pois se trata de uma alusão à versão de Tim Burton do conto para o cinema.

Ressalte-se que o conto *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, não é considerado um conto de fadas tradicional. Os estudos sobre literatura para crianças a classificam como obra precursora da literatura *nonsense*, iniciada no fim do século XIX.

## Considerações finais

Primeiro, é importante esclarecer que, no ano de 2015, quando o projeto se realizou, nenhum participante do Projeto Conto de Fadas conhecia

as estratégias descritas por Rildo Cosson (2019a). Foi com surpresa que se observou, na preparação deste relato de experiência, a similaridade da metodologia usada com a sequência expandida proposta pelo autor, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, cuja primeira edição ocorreu em 2006. Isso só destaca o mérito da obra de Cosson, que trabalha com a realidade da escola brasileira, retirando do seu cotidiano experiências de sucesso e dando-lhe a estrutura teórica necessária. Assim, a atividade, inicialmente, de caráter empírico, recebeu o suporte teórico dos estudos de Cosson, em especial das estratégias de Sequência Expandida, conforme anteriormente descrito.

Em segundo lugar, destacam-se alguns aspectos que a análise tardia, mas criteriosa, e mais teoricamente fundamentada possibilitou. O projeto promoveu o resgate do lúdico e do prazer na leitura dos Contos de Fadas e na Contação de História propriamente dita, o que pode ser observado durante o desenvolvimento da atividade e no momento das apresentações, quando os alunos se confraternizavam e se divertiam com suas atuações.

Além disso, as atividades propostas alcançaram os objetivos principais do projeto que eram levar o aluno a conhecer o gênero Conto de Fadas e desenvolver inúmeras habilidades relacionadas à Contação de Histórias, tais como: narração expressiva, movimentação corporal, recursos visuais e cênicos, entre outros.

A escolha da dramatização cênica para as apresentações trouxe a valorização do trabalho em grupo, pois os alunos se dividiram em equipes para execução das diversas etapas da encenação, com o objetivo comum de apresentar um trabalho coletivo de qualidade. Esse tipo de atividade, além de reforçar o comprometimento social, aproxima as pessoas e possibilita a experimentação de diferentes papéis sociais. (VERSIANI, 2012)

Com relação aos trabalhos apresentados, estes refletiram o entusiasmo dos alunos com a experiência, porém deixaram evidências do pouco contato dos alunos com algumas manifestações artístico-culturais tradicionais, por exemplo, a maioria nunca tinha assistido a uma encenação teatral e muitos não tiveram uma experiência familiar com a contação de histórias. No entanto, suas performances não comprometeram o aspecto do letramento literário do projeto que era um de seus objetivos principais.

Essa lacuna relativa a atividades culturais poderá ser minimizada, em oportunidades futuras, com a disponibilização de produtos existentes nas redes sociais, como *Youtube*, por exemplo, voltados para a encenação ou narração de histórias, de modo a permitir que os futuros professores tenham contato prévio com os diversos gêneros textuais em que são desenvolvidas as narrativas para crianças.

O Projeto Conto de Fadas está marcado na história do CEJK como experiência exitosa e impulsionou o desdobramento da experiência e a continuidade do Projeto Contação de Histórias, que se ampliou para a experimentação de outros gêneros textuais da literatura para crianças.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. SP: Contexto, 2019a
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. SP: Contexto, 2019b
- RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013
- RIO DE JANEIRO. **Ementário das Disciplinas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)**. Disponível em <https://ementario.uerj.br>. Acesso em 14.08.2020
- SOUZA, Renata Junqueira de; [et al.] (organizadoras). **A arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015
- VERSIANI, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010

# EXPERIÊNCIAS COM TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS EM SALA DE AULA<sup>1</sup>

Jussara Figueiredo Gomes

## Introdução

Este artigo versa sobre experiências de aprendizagens em sala de aula a partir de três oficinas de leituras literárias desenvolvidas com estudantes de 4º e 5º ano de classe multisseriada em uma escola rural do município de Inhambupe – BA. A partir das estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens utilizadas pelos estudantes surgiram as produções dos textos semióticos. Assim, para o discorrer da escrita do trabalho realizou-se oficinas de leitura literária em sala de aula e foram colhidos depoimentos de estudantes seguindo as instruções do Conselho de Ética em Pesquisa, preservando, desse modo, as identidades dos sujeitos.

As experiências consolidadas em sala de aula fundamentam as práticas de ensino do professor; compreendê-las é também compreender o trabalho desse profissional. Essas práticas, tornadas instrumentos de investigação da aprendizagem escolar, contribuem para a formação dos estudantes, para os debates sobre educação e corroboram para o desenvolvimento das atividades docentes. Com esse fito, transformei em pesquisa científica as oficinas de leitura literária que desenvolvi.

As oficinas de leitura permitiram um diálogo mais profundo entre professora/estudantes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao conduzir o estudo de caso de natureza etnográfica para compreender as estratégias de visualização, criação e interpretação dos textos não verbais, acompanhei o processo de interação dos estudantes com

---

1 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.

os textos verbais a partir da investigação dos dados coletados em que eu e eles nos tornamos peças fundamentais do processo da escrita. Enxergar-me parte integrante da pesquisa foi, sem dúvida, enxertar possibilidades de inovação na prática pedagógica por meio das atividades de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais em oficinas de leitura em sala de aula.

O desenvolvimento e aplicação das oficinas de leitura firmou-se por meio da leitura, interpretação e produção de textos, constituindo assim o material para análise dos dados. Os estudantes destacaram cenas e trechos do texto verbal. As cenas que representaram nas imagens parecem ser as interpretações dos signos mais próximos de sua realidade e vivência cotidiana. Os estudantes apossaram-se dos textos verbais e a partir das estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens surgiram os textos não verbais, os quais condicionaram registros dos processos de produções a partir dos depoimentos, o que gerou os dados necessários para o andamento da investigação e compreensão do letramento semiótico em sala de aula.

Desenvolver as oficinas de leitura proporcionou a reinvenção de minha prática pedagógica e a construção, junto aos estudantes, de uma leitura prazerosa. Foi necessário criar uma metodologia que trouxesse o olhar dos estudantes para o trabalho e usar a produção de imagens foi essencial para que a atividade fosse exitosa, já que, por um lado, não havia no corpo dos textos utilizados nenhum tipo de imagem e por outro, a transformação do texto em imagens era interessante para os alunos. Enquanto conversava com os estudantes sobre a proposta de trabalho, estabeleceram-se regras que não poderiam deixar de ser cumpridas para que o processo de produção de imagens não fosse comprometido. Assim, coletei os dados por meio das aplicações de três oficinas de leitura literária: *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela*.

## Oficina 01: O sabor das nuvens

Iniciei as oficinas com o texto *O sabor das nuvens*. Ao apresentar à turma a proposta de trabalho com o texto literário obtive uma recepção



calorosa, e cheios de curiosidades os estudantes procuravam saber como seria realizada. Expliquei a proposta pausadamente, assim, a cada etapa cumprida revelava o que seria feito na próxima. Isso não durou muito. Logo percebi a necessidade de uma explicação mais contundente para que os estudantes entendessem, de fato, como o trabalho seria realizado. Considero importante aqui registrar que foi intencional conduzir dessa forma a exposição da proposta de trabalho. Usei isso como estratégia para aguçar a curiosidade da turma sobre a aplicação da oficina.

O primeiro entrave na condução de *O sabor das nuvens* foi a inexistência de ilustrações no texto, porém consegui conquistar os estudantes estimulando a curiosidade deles pela narrativa. A primeira etapa da oficina foi folhear as páginas para conhecer o texto, depois segui com a roda de leitura (individual e coletiva). Essa etapa da atividade de leitura foi o momento da escuta sensível. Ouvi um estudante dizer que de início não achou muito atraente e questionou: “É chato, não tem imagem”. Também foi possível perceber que a frase em destaque no corpo textual (“Proibida a entrada”) e o título (*O sabor das nuvens*) despertaram curiosidade.

Seguimos com o trabalho de leitura, e a partir das emoções afloradas viajamos na leitura com grande afeição pela história. Por meio das leituras e releituras 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 texto. Também, a pedido da turma, fizemos uma leitura compartilhada em que os estudantes liam trechos do texto. Segui assim a sequência de leitura organizada por eles.

Durante a interpretação utilizamos o dicionário, pois o texto continha muitas palavras que não faziam parte do repertório dos estudantes. A pesquisa partilhada das palavras até então desconhecidas no dicionário, levou-os a anotar informações no corpo textual. Como uma forma de instigar esse processo, cheguei à sala de aula com o texto cheio de rabiscos e anotações sobre os significados das palavras e também, junto com eles, realizei esse exercício. Procurava sempre incentivar a turma para o diálogo a fim de fomentar, por meio das releituras, o entendimento do texto. Enquanto uns perguntavam, outros procuravam os significados dos signos,

e assim surgiam comentários e questionamentos. Saliento que a proposta de atentar para a pesquisa dos verbetes foi orientada durante a realização da primeira leitura. Instiguei os estudantes a marcar no texto os signos que ainda não conheciam.

À medida que aconteciam as leituras interpretativas, eles perguntavam os significados das palavras e faziam registros. Apesar disso, a compreensão do texto não foi comprometida. Tive prudência no uso do dicionário para não mudar o foco da atividade, voltada para leitura, interpretação de textos e produção de imagens. O dicionário deveria servir apenas para facilitar o entendimento, por isso cuidei para que esse momento acontecesse de forma dirigida e apenas como suporte no processo de leitura e interpretação textual.

No momento de produção das imagens, cada estudante se acomodou no espaço da sala da forma que considerou mais confortável. Foi visível o entrosamento dos colegas ao apreciar e valorizar a produção dos outros. Após concluir 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 ver na tela, emoções afloraram, e os estudantes relataram sensações e experiências sentidas e também a relevância do trabalho com audiovisual em sala de aula. Para o cumprimento dessa etapa, foi necessário solicitar em outra instituição (no caso, a universidade) os aparelhos tecnológicos, porque a escola não dispunha desse aparato.

## Oficina 02: Jáú dos bois

Para iniciar a oficina *Jáú dos bois*, aguicei a curiosidade dos estudantes informando-os que retomáramos as atividades de oficinas de leitura com outro texto. Durante a conversa, percebi interesse em antecipar o título da história. Como estratégia, informei 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 disse que entregaria o texto no próximo encontro. Ao mesmo tempo em que preparava o material da oficina, planejava uma forma de apresentar o texto à turma.

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, eles, eufóricos, se mostravam ansiosos por descobrir as letras da força no intuito de decifrar o enigma, foi notória a alegria e o entusiasmo da turma.

Entre erros e acertos, começaram a especular títulos entre gritos, vibrações e euforias como: “é b, rapaz é b, é b se é baú”. – “Você acha que é o quê?” – “B, baú de tesouro”. – “O B vem aqui”. “Então isso aqui é um tatu?” Um grita: – “Letra L”. Outro recruta: – “Não!” O desenho do bonequinho começou a ser formado por Lucas, que se apresentou na lousa para desenhá-lo. Quando erravam gritavam: “Ah!” E risos ressoavam no ambiente. – “Letra C”. Mais uma parte do boneco foi criada. Um estudante sugere: – “Desenhe os cabelos”. O outro remenda: – “Só os cabelos”. – “Oh, professora! Oh! O de olho”. – “O tem. – R! – M! – Não tem. Coloca a orelhinha, Lucas”. – “Quem foi que falou outra letra?” – “D. – D tem! – S! – I! – I! – I! – Onde eu encaixo o I? – Aqui ó!” – “Muito bem! – Curral dos bois? Aqui o S”. – “Foi dois que eu acertei! – Baú dos bois? Laú! – “Vamos lá! Maú. Jáú, Jáú”. – “Jáú, muito bem! Vocês são feras!”, eu disse. “O nome do texto é: *Jáú dos bois*”. – “É ruim!” – “Não podia ser João e o pé de feijão”. – “É! – Jáú dos bois!”

Esses relatos são partes do áudio gravado durante a dinâmica, não foi possível a transcrição completa porque há partes de difícil compreensão devido à algazarra durante a dinâmica. O que considerei agradável e gostoso de ouvir.

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. Por meio da dinâmica foi possível visualizar nos rostos a frustração com os erros cometidos e, também, a alegria com os acertos comemorados com gritos, pulos e compartilhamento das emoções.

À medida que o tempo passava, eles conversavam entre si e deduziam ideias sobre a história. Enquanto isso, fui entregando o texto e aguçando a participação da turma para uma conversa sobre a história a partir do título. Iniciei esse segundo momento sugerindo a realização da leitura in-

dividual, estipulei, dessa forma, um tempo para a turma folhear e se familiarizar com o texto, e, ao perguntar se todos já tinham realizado a leitura, alguns informaram o número das páginas e trechos onde estavam. Outros preferiram aguardar a leitura realizada por mim. Procurei evidenciar nas conversas que, no primeiro momento do entrosamento com o texto, precisávamos criar laços para a realização da leitura, enfatizando a necessidade de folhear e conhecer um pouco mais o terreno da leitura para assim poder mergulhar na história que ali seria contada.

Atenta a cada movimento dos estudantes, pude perceber a valoração e o envolvimento deles na realização da leitura. Em muitos momentos ocorreram distrações, brincadeiras e tumulto. Considerei o ruído, de certa forma, agradável, pois não os impedia de realizar a interpretação do texto com excelência. Para contemplar a todos com a leitura, instituí como rotina ler para eles, para que todos ouvissem e comentassem o texto, dado haver estudantes que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita. Além disso, buscava conscientizar os estudantes sobre a importância da releitura quando eles lançavam perguntas sobre o texto. Justificava assim, na prática, o porquê de retornar ao texto: buscar informações não fixadas ou mal compreendidas com o objetivo de sanar dúvidas.

Algo bastante relevante ocorreu durante o processo da oficina. O desenvolvimento da segunda oficina ocorreu em lugares e horários diferentes para atender a todos os participantes, pois alguns não mais pertenciam à turma do 4º e 5º ano (as oficinas ocorreram entre o final de 2018 e meados de 2019, dessa forma alguns estudantes estavam em outra série e/ou outra escola em 2019). Para tanto, foi necessário fazer alguns combinados com os participantes para que o processo de aplicação da oficina abrangesse a todos, surgindo, assim, os laboratórios. Os encontros aconteceram na escola no horário das aulas e na casa de alguns deles em turno diferente do período letivo.

Realizar os laboratórios fora do ambiente escolar foi bastante significativo, pois, ao frequentar a casa do estudante Fábio (6º ano), irmão de Lucas (5º ano), a irmã Linda (8º ano), ao observar o trabalho de produção de imagens que os irmãos estavam realizando e ao ouvir a leitura do texto *Jaú dos bois*, se interessou pela pesquisa e decidiu participar. Também

pude comprovar isso a partir das conversas com Lucas sobre as imagens. Ao mostrar os desenhos, contou que a irmã o ajudou a fazer dois deles. Lucas, sua irmã Linda, além de outros estudantes, demonstraram surpreendente talento para as artes gráficas.

### **Oficina 03: O sorriso da estrela**

Os estudantes sempre procuravam informações sobre a continuação das atividades de leitura e produção de textos, logo, ao concluir a oficina *Jaú dos bois*, comentei com a turma sobre a realização do trabalho seguinte e eles ficaram empolgados com a notícia. Após o término da oficina 2 (dois), fiz uma breve pausa e voltei a falar sobre a oficina três, *O sorriso da estrela*, a qual levantou diversos questionamentos. Entreguei o texto antecipadamente e pedi que a turma fizesse a leitura em casa. Também informei aos estudantes que retomariamos 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 quem fez a leitura em casa, o relato de Helena me chamou a atenção, haja vista que ela se revelou insatisfeita com o texto, pois de início já informava que “Estava morta a menina”. Essa antecipação dos fatos tornou o texto desinteressante para Helena porque, nas palavras dela, “No começo já falou o que ia acontecer”.

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 *Jaú dos bois*: apresentação, leitura/releitura/interpretação do texto e produção de imagens. Em círculo fizemos a

leitura individual, coletiva e a leitura realizada por mim. 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.

Para contemplar todos os participantes, como ocorreu na oficina 2 (dois), necessitei desenvolver alguns laboratórios na oficina 3 (três). Prossigui com a mesma rotina dos combinados para a realização das visitas na casa dos estudantes que não frequentavam a turma do 4º e 5º ano. No intuito de facilitar a locomoção dos participantes, alguns encontros aconteceram em suas casas no turno oposto ao horário da aula e outros ocorreram na escola. Isso foi necessário para a continuação das leituras, discussões, interpretações do texto e do processo de produção de imagens. Tanto na oficina 2 (dois), quanto na oficina 3 (três) foi acertado com a turma que as produções das imagens do texto poderiam ser realizadas em casa.

Para a fruição da leitura foi preciso respeitar a individualidade dos estudantes e ao mesmo tempo reiterar o convite para a continuação da leitura. Assim, pausas e retornos ocorriam em meio à concentração e dispersão dos mesmos. Os vazios deixados na leitura interpretativa eram preenchidos na releitura, pois sempre enfatizava a importância de revisar o texto para buscar informações ainda não alcançadas na primeira atividade de leitura. Assim, consegui fazer com o que os estudantes percebessem a necessidade de retornar ao texto para haver um melhor entendimento da leitura. Após concluirmos a interpretação do texto, iniciamos a etapa das imagens e logo após os depoimentos.

## **Leitura literária e letramento semiótico**

As experiências de leitura com os textos verbais e não verbais acarretaram transformações no desenvolvimento de minha prática pedagógica e me levou a repensar ações estratégicas para o trabalho de leitura em sala de aula. A forma como conduzi as atividades de leitura de textos verbais e a produção de textos não verbais mostrou como é possível um

trabalho com a literatura de modo prazeroso e significativo. O círculo da aprendizagem não só alcançou os estudantes, mas também a mim, pois tenho consciência que durante esse trabalho aprendi mais do que ensinei. Na verdade, pontuo, de fato ocorreram trocas de vivências literárias entre mim e os estudantes. Isso proporcionou um mergulho profundo na tessitura dos textos e experienciar o prazer estético da arte literária. Ler *O sabor das nuvens*, *Jaú dos bois* e *O sorriso da estrela*, todos de autoria de Aleilton Fonseca, permitiu uma viagem nas correntezas de um farfalhar suave, trazendo à tona emoções e sensações distintas.

No intuito de tecer um diálogo com a Crítica Cultural, senti a necessidade de adentrar o campo teórico derridiano e foucaultiano para fundamentar a análise e a compreensão dos dados coletados, porque os estudantes, ao criar os textos não verbais, traçaram a desconstrução dos textos verbais, e essa desconstrução proporcionou uma nova produção textual. “A escrita e a leitura são consideradas instrumentos de poder” (PEREIRA, 2018, p. 99). Os estudantes, dessa forma, estabeleceram uma relação de poder sobre os textos verbais e não verbais. Destarte, o método da desconstrução de Derrida e também dos estudos foucaultianos foram imprescindíveis para a compreensão da relação de poder entre leitor/texto/autor.

Os estudantes se apossaram dos textos verbais e invisibilizaram as ações do autor, tornando-se, dessa forma, os protagonistas e autores do novo texto. Ao desconstruir o autor e o texto verbal, eles constituíram poder sobre as leituras realizadas e regeram suas produções com autonomia: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1996, p. 28). Constituir-se autor de textos não verbais por meio das ações comunicativas do texto verbal permitiu novas ações interpretativas para o entendimento dos textos representados pelos signos repletos de sentidos. Isso deu autonomia aos autores e leitores dos textos não verbais.

Os signos que provocaram a construção da imagem formularam um novo sentido para a leitura interpretativa realizada pelos sujeitos da pesquisa. O texto não verbal de autoria dos estudantes é construído a partir da leitura interpretativa do texto verbal. Ao retomar a consciência in-

interpretativa do texto verbal, os estudantes criaram possibilidades de visualização e de produção de imagens a partir do entendimento do texto, reformulando práticas de interpretação e dando novo sentido à leitura subjetiva. Esta, materializada por meio da representação da imagem dos signos, foi criada pelos estudantes repleta de heterogeneidade, pois vinculou ao espaço de produção textual as vivências sociais.

Os textos não verbais foram construídos a partir das estratégias de visualização, criação e interpretação de imagens dos textos verbais. Ao selecionar as cenas consideradas mais significativas dos textos, os estudantes se apropriaram de trechos das histórias e criaram na mente as imagens das representações sógnicas captadas durante o exercício de interpretação das leituras. A imagem subjetiva captada pela mente dos sujeitos se entrelaçou a sua realidade sociocultural e construiu sentido as leituras e releituras interpretativas dos textos. Desse modo, a realidade da vida cotidiana formaliza e estrutura relações de poder entre leitor/texto/autor.

Ao se apropriar dos textos e desmontá-los, os estudantes trilharam os espaços neles contidos e exercem poder sobre os textos e destrincham-nos de forma minuciosa propondo a desarticulação de sua estrutura, articulando, assim, novos sentidos com os signos: “[...] A leitura é transformativa. [...] Mas essa transformação não se faz de qualquer maneira. Ela exige protocolos de leitura” (DERRIDA, 2001, p.71). Assim, ao criar imagens no subconsciente, e transportá-las para a consciência, os estudantes materializam a representação da imagem mental nos textos não verbais e enxertam nas imagens emoções sentidas durante o processo de apropriação de uma realidade visível. A imagem mental, nessa perspectiva, infere a leitura e a interpretação crítica a partir da organização e reorganização das ideias que se articulam durante a apropriação do texto. O leitor/autor de imagens ressignifica o visto, o lido e o interpretado e promove a comunicação com o texto.

Os signos que dão sentido à imagem da representação são aqueles que estão próximos da realidade do sujeito que estruturam estratégias de leitura formuladas no subconsciente e se materializam na representação por meio da imagem visível, a construção interpretativa do texto. Dessa



forma, a articulação do contexto interpretativo feita pelos estudantes por meio das leituras realizadas instituiu sentido a tudo aquilo que estava a sua volta.

## Considerações finais

Com as oficinas de leituras literárias, pude refletir sobre o processo de formação do leitor de imagens a partir do texto verbal. Em relação às estratégias utilizadas para visualização, criação e interpretação de imagens, constatei 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 dados para a produção dos textos não verbais. Assim, por meio da análise foi possível compreender que a recepção dada ao texto proporcionou uma leitura deleitosa e conduziu a produção dos textos não verbais de forma prazerosa. Compreendi 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

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Aleilton. **O desterro dos mortos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaió. São Paulo: Loyola, 1996.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Letramentos, empoderamento e aprendizagens**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

# LEITURA DE CLÁSSICOS SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS

**Karoline Guimarães Castro Ferreira**

## Introdução

O presente trabalho surgiu da necessidade de trabalhar a leitura dos textos clássicos em sala de aula em uma perspectiva inovadora através de uma leitura leve, capaz de contemplar a faixa etária do público alvo deste trabalho, adaptando a linguagem para garantir o entendimento total no decorrer da leitura. Hoje, o distanciamento que há em relação aos textos clássicos pode ser atribuído a muitos entraves que o aluno possui durante a leitura, dentre eles podemos destacar a dificuldade que há para o discente entender a linguagem rebuscada encontrada nas obras clássicas e pela falta da prática de leitura, que desanima o discente pelo quantitativo de páginas da obra, tornando para ele uma leitura densa e obrigatória, sem prazer e curiosidade. Ademais, o distanciamento a temática da obra gera um obstáculo para suscitar no aluno um despertar para a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem.

Surge, então, nesse trabalho, o desejo de iniciar uma aproximação a leitura dos clássicos buscando a priori, contos curtos com temática pertinente ao público alvo. O conto escolhido para esta prática pedagógica foi “A Missa do Galo” de Machado de Assis.

Este protótipo foi desenvolvido pensando na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA), primeiro segmento, turmas do 1º ao 5º ano, para as escolas públicas do Rio de Janeiro. Atualmente, a autora dessa prática, Karoline Ferreira, é professora regente da EJA na Prefeitura do Rio de Janeiro e Prefeitura de São Gonçalo. Em ambas as prefeituras atua no primeiro segmento, com turmas de alfabetização.

Logo, a perspectiva de leitura de clássicos para esse nível de escolaridade deve contemplar os diferentes gêneros textuais, com o objetivo da aquisição da leitura e escrita, trilhando um caminho de autonomia desses

discentes, ajudando a despertar neles o gosto pela leitura e a curiosidade. Mostrar a funcionalidade da escrita e leitura para sua vida em todos os contextos: familiar, social e profissional.

Essa prática pedagógica irá contemplar o diálogo e o debate em sala de aula, dando voz e vez ao aluno. Transformar a sala de aula em um lugar harmonioso capaz de garantir a escuta entre o grupo e proporcionar momentos de fala, de desabafo e troca de experiência. Essas partilhas são de grande valia para o desenvolvimento do sujeito na sociedade, onde deixa de ser apenas um receptor de conteúdo e passa a ser um colaborador e formador de opiniões no ambiente escolar.

A escola precisa reconhecer que o seu papel é de formar indivíduos para sociedade e pensando nesse papel fundamental da escola surge a necessidade de falar sobre os temas que ainda permanecem enraizados na sociedade. Trabalhar textos de acordo com a faixa etária do estudante é fundamental para despertar nele o interesse pelos conteúdos explorados, já que esses poderão ser contextualizados e ampliados por outras disciplinas ao longo do desdobramento das aulas.

Dessa forma, o professor trabalha com a interdisciplinaridade e o aluno consegue fazer as conexões entre as disciplinas, entendendo que tudo acaba interligado no contexto do seu cotidiano.

## **Aporte teórico**

A autora Ana Maria Machado contribuiu com esse trabalho nos abrilhantando com a sua obra Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo. Neste trabalho fica evidente a importância das memórias infantis que carregamos ao longo da nossa vida, quando possuímos esse contato direto com a leitura na infância. É nessa faixa etária que conseguimos montar imagens e armazenar lembranças prazerosas que ocorreram ao longo da nossa vida. Logo, quando o aluno tem contato direto com os livros na sua infância, ele é capaz de desenhar com riqueza de detalhes oriundos da sua imaginação, através da sua memória.

Iniciar a aula dialogando com os alunos da EJA sobre livros lidos na infância é uma boa estratégia para trabalhar a memória afetiva desses

alunos. Nem sempre a resposta será específica sobre alguma obra literária. Em alguns momentos os alunos irão se recordar de histórias contadas por seus familiares. Trabalhar a questão afetiva do passado do aluno, contribui efetivamente para a aprendizagem significativa na sala de aula, pois os momentos de diálogos são muito ricos, já que no diálogo o estudante consegue contar para os seus colegas e professor, em uma roda de conversa, o passado com riqueza de detalhes.

Ana Maria Machado afirma em seu livro o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos (2002, p. 12). Ler os clássicos em um outro formato e com uma linguagem mais simples facilita o entendimento do público alvo da EJA. Hoje, temos muitos clássicos escrito em formato de HQ, alguns possuem peças teatrais e outros ainda passaram por releitura adaptando a linguagem para crianças e adolescentes, modificando alguns vocábulos difíceis de serem compreendidos e reduzindo o número de páginas fazendo com que as obras clássicas se tornem mais atrativas para esse público.

Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. (Machado, 2002, P. 12 e 13)

Logo, entende-se que os livros clássicos não podem ser vistos como velhos e ultrapassados, pois são obras valiosas e eternas que acompanham o leitor em diferentes fases da sua vida.

Para elaborar essa prática pedagógica com o conto “A missa do galo” foi utilizada a sequência didática básica do Rildo Cosson. Através da divisão do trabalho em 4 partes, o aluno consegue entender melhor a proposta do professor e o docente sistematiza como abordar a temática

da leitura organizando sequencialmente o seu trabalho. A sistematização dessa prática pedagógica seguindo os ensinamentos do Cosson aparecerá no desenvolvimento do trabalho.

Na Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire deixa claro que o professor deve sempre aprimorar a sua prática pedagógica, ele nos convida a pensar em práticas educativas bem elaboradas para a aquisição do conhecimento do discente que possam ser utilizadas na sala de aula.

Freire afirma ainda em sua obra que “formar” é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que esses alunos estão inseridos.

Do livro Pedagogia do Oprimido foi retirado a parte que fala sobre a plenitude do ato de amar, onde o autor Paulo Freire afirma que só na plenitude desse ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. O aluno precisa ouvir, mas também possui a necessidade de ser ouvido com respeito, sem ser julgado por possuir opiniões contrárias à dos professores. É através da escuta rica em afeto que o professor conquista seus alunos e faz com que ele consiga se abrir para participar das rodas de conversas e debates. A construção da confiança se dá à medida que o diálogo se torna presente entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## **Desenvolvimento**

Levando em conta a atual vulnerabilidade das mulheres e o aumento do número de casos de feminicídio no Brasil, este trabalho contribui para o debate coletivo em sala de aula com o intuito de esclarecer assuntos importantes ao bem-estar feminino.

## **Procedimentos**

O conto selecionado para o desenvolvimento desse trabalho foi “Missa do Galo”, de Machado de Assis. A escolha se deu por ser um conto

curto. Isso facilita a confecção de cópias para todos os alunos da turma. Além disso, o conto possui uma linguagem simples, de fácil entendimento para os Jovens, Adultos e Idosos que formam a turma da EJA. A temática dessa obra caminha para a questão do adultério e a posição da mulher como submissa e sem direitos de expor a sua sexualidade.

O resumo prévio do conto contribui para que o aluno tenha um panorama geral sobre o que ele lerá. Essa parte do texto precisa fixar-se na parte principal do conto para despertar a curiosidade do leitor. Usando uma linguagem simples, o professor pode sintetizar o conto para os seus alunos antes de entregar o material impresso. O resumo abaixo foi utilizado nessa sequência básica.

Então, O marido saía semanalmente para encontrar a sua amante e não fazia questão de esconder da sua esposa ou das pessoas que moravam na sua casa que ele tinha um outro relacionamento. A esposa sabia de tudo, mas preferia seguir vivendo um casamento tradicional mantendo a aparência para a sociedade. A personagem Conceição sente desejo por um rapaz mais jovem, mas não se permite viver a mesma coisa que o seu marido. Anula os seus próprios sentimentos por achar que se envolver com uma outra pessoa mesmo sendo traída é errado. Apenas depois de ficar viúva casa-se novamente.

Para realizar essa prática pedagógica utilizou-se as 4 etapas da sequência básica do Rildo Cosson. São elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na motivação é importante que o aluno desperte para o tema proposto. Foi realizado uma enquete via *whatsapp* sobre o tema “traição” para que fosse um termômetro importante para saber quão atual ainda é o tema central do conto. Embora a obra tenha sido escrita em 1899, os alunos puderam observar que o tema permanece enraizado na sociedade tradicional de uma forma bem significativa, pois muitos alunos admitiram já terem sido traídos em algum momento da sua vida amorosa. Houve um diálogo sobre o tema e uma interação estrutural do texto.

Na introdução foi apresentada a biografia de Machado de Assis, suas obras e contexto histórico. Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro. Era filho de pintor e açoriana. Perdeu a sua mãe muito cedo e foi criado

no morro do Livramento. Infelizmente, graças a sua dificuldade financeira, não tinha dinheiro para poder estudar. Mesmo assim, correu atrás e com 15 anos incompletos publicou o seu primeiro soneto “A Ilma”. Senhora DPJA, no periódico dos pobres. Essa parte da biografia de Machado se assemelha a vida dos alunos da EJA.

Logo, eles sentem-se próximos a realidade do autor. Através das dificuldades vividas por Machado, os alunos sentem novamente o desejo de sonhar, conquistar o que ainda não conseguiram porque percebem ser possível através da leitura da sua vida. A curiosidade em ler as suas obras também aumenta, já que ele é uma pessoa que passou por muitas dificuldades na vida, assim como a grande maioria dos nossos alunos. Aprender com o exemplo do outro e com a superação são grandes estratégias a serem trabalhadas na Educação de Jovens e Adultos, pois elevar a autoestima destes alunos é uma tarefa exaustiva e necessária dos professores desta modalidade.

Outra prática pedagógica importante nesse exercício é mostrar para os alunos as obras de Machado em diferentes gêneros textuais. O primeiro livro foi a tradução de *Queda que as mulheres têm para os tolos* (1861), livro de poesias “*Crisálidas*” saiu em 1864, o primeiro Romance “*Ressurreição*” saiu em 1872 e a peça teatral “*Tu, só tu, puro amor*” em junho de 1880.

É importante apresentar para os alunos o contexto histórico do Brasil, em 1889. Esse foi o ano que ocorreu a Proclamação da República. Houve o banimento da família Imperial e a formação de um governo provisório chefiado por Deodoro da Fonseca. Há nesse ano a modificação da bandeira nacional. As pessoas passam a ter liberdade para frequentar cultos religiosos e há a ruptura entre Igreja e estado.

Ao mencionar para os alunos o contexto histórico do Brasil no ano da publicação do conto, o professor consegue trabalhar várias disciplinas que estão conectadas, favorecendo a interdisciplinaridade. Assim, o aluno consegue observar conexões entre as disciplinas e entre os conteúdos. Isso facilita a aprendizagem e faz com que o aluno perceba que os conteúdos caminham juntos.

A leitura é a terceira fase da sequência didática básica e nesse trabalho iremos promover a leitura do conto em sala com os alunos. Posteriormente,

dividir o texto em partes. Todos os alunos irão receber o conto completo com o objetivo de conseguirem aprofundar a leitura em suas residências. Na próxima aula, cada trio de estudantes será responsável por fazer a modificação de alguma parte do texto: início, meio, fim, espaço ou personagens.

A quarta fase dessa sequência é a interpretação, nela os alunos irão escrever no quadro o que cada trio decidiu sobre a mudança nos fragmentos do conto. Após a leitura das modificações teremos uma releitura do conto original. Será elaborado um texto coletivo com as ideias dos alunos. Todas as sugestões ficarão expostas no pátio da escola como culminância dessa atividade para que os responsáveis, colegas e funcionários tenham acesso as releituras dos alunos. Os alunos juntamente com a professora, irão montar uma peça teatral a partir do texto coletivo que criaram.

## Considerações finais

Este trabalho conta com uma sólida base teórica apoiada em Rildo Cosson, Ana Maria Machado e Paulo Freire. Motivar os alunos a lerem outros contos de Machados de Assis e outros clássicos é um desejo real a ser concretizado ao longo dessa prática pedagógica.

Vislumbra-se a possibilidade de criar uma oportunidade para nossos alunos de se expressarem com relação ao mundo que os rodeiam, respeitando suas condições e oferecendo chances de coletivamente aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. A aquisição da leitura e da escrita na EJA deve ser pautada na funcionalidade da língua onde esses estudantes sejam capazes de perceber a importância de ambos em seu cotidiano através da leitura de diferentes gêneros textuais.

Acredita-se que, através do trabalho coletivo, a troca de experiências entre alunos/professores e do diálogo dentro da temática proposta pela leitura do conto poderemos alcançar na Educação nossos objetivos de formar não apenas leitores e escritores críticos, objetivo primeiro deste trabalho, mas cidadãos conscientes de seus direitos e participação na sociedade.



## Referências

ASSIS, Machado. **Páginas recolhidas**, 1899.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário sobre a formação escolar do leitor jovem**. UFJF, 2011. Disponível em: [ufjf.br/revistaeducofoco/files/2012/08/texto-06.pdf](http://ufjf.br/revistaeducofoco/files/2012/08/texto-06.pdf). Acesso em: 15 de julho de 2021.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: escolhas de jovens leitores** disponível em: [32reuniao.anped.org.br\(arquivos/trabalhos/gt10-5527-Int.pdf](http://32reuniao.anped.org.br(arquivos/trabalhos/gt10-5527-Int.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2021

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1970.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de leitura**. Disponível em: [acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf) Acesso em: 17 de julho de 2021.

# LEITORES À PROCURA: LEITURA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO LEITORA

Jandeson Costa Silva

“[...] há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.”

(Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio*).

“o mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo” (Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*)

## Introdução

Construímo-nos enquanto sujeitos de linguagem através da interação com o meio, das experiências trocadas entre culturas. Nesse sentido, entendemos a leitura também como uma troca, espaço de produção de saberes, de elaboração de subjetividades. Compreendemos a leitura como prática que envolve não apenas o entendimento da linguagem como simples decodificação de um texto, mas como experiência subjetiva transformadora, que antecede a leitura do texto, como ensina Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (1981).

Desse modo, o que propomos é um passeio pelas leituras, o encontro com personagens leitores, que fazem do ato de ler uma procura inesgotável, como nos mostram os personagens-leitores aqui apresentados. Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literário (PROGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana, defendida em maio de 2021, tendo o apoio de bolsa de incentivo à pesquisa da CAPES.

## Leitura subjetiva e a busca por leitores

Durante muito tempo o campo dos Estudos Literários manteve seu foco em análises de obras literárias, seja na sua perspectiva historiográfica, psicanalítica ou mesmo na perspectiva da Crítica Genética, renegando a importância do leitor no processo de compreensão da obra. Em contrapartida, através das grandes contribuições dos estudos da pragmática, que trouxeram à tona a problemática da recepção, interação e discurso, além das diversas pesquisas que têm abordado o papel do leitor na interação com o texto, atualmente, passamos não somente a notar a sua presença, mas, compreendê-lo enquanto sujeito necessário. Assim, pensar a subjetividade do leitor é colocá-lo em um espaço no qual nem sempre pôde ocupar, embora lhe fosse de direito.

Nessa perspectiva, elaborar pensamentos acerca de determinada obra literária, mais especificamente se tratando das práticas de leitura e formação leitora, implica em atribuir ao leitor sua devida importância no processo de leitura, pois é na/através da sua interação com o texto que será possível a construção da significação e permanência de uma obra literária: “A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário” (JOUVE, 2002, p. 61). Desse modo, sabendo dessa relação direta entre texto e leitor, faz-se necessário figurar este leitor num campo subjetivo, atribuindo-lhe características inerentes à condição própria do humano.

Virgínia Woolf (2014), defende que, ao leitor, cabe também o direito de ler o que quiser, quando quiser, não deixando que se destrua o espírito de liberdade que é, para a autora, parte constituinte de um leitor e dos seus direitos:

Admitir autoridades em nossas bibliotecas, por mais embecadas e empelucadas que estejam, e deixar que elas nos digam como ler, o que ler e que valor atribuir ao que lemos, é destruir o espírito de liberdade que dá alento a esses santuários. Em qualquer outra parte podemos ser limitados por convenções e leis – mas lá não temos nenhuma (WOOLF, 2014, p. 164–165).

Desse modo, dialogando com a perspectiva de Woolf, em *Autobiografia de leitor e identidade literária* (2013), Rouxel nos fala a respeito do modo como as leituras realizadas por cada leitor, seus processos subjetivos e construção autobiográfica, estabelecem as histórias de leituras que são particulares a cada leitor e, através dessas histórias, são construídas identidades literárias. Para Rouxel, as identidades leitoras são formadas a partir de experiências anteriores, das histórias de leituras que cada leitor desenvolve para si. Nesse sentido, só há uma possível “identidade literária” se considerarmos a implicação do leitor no texto, a exploração de suas sensibilidades: “A subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura” (2013, p.82).

Vincent Jouve, em *A leitura como retorno a si*, afirma que “[...] toda leitura de um texto é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (2013, p.53). Assim, as projeções realizadas por cada leitor são também uma projeção de si, um retorno. Desse modo, o leitor não somente se apresenta enquanto sujeito necessário, mas indissociável da prática leitora. As leituras são realizações diárias, são construções da afetividade do leitor. Ler seria, portanto, segundo o autor, uma ação de intimidade com o texto.

Ainda, de acordo com Petit (2013), a leitura de um texto é mais do que apenas uma simples decodificação, mas uma atividade psíquica e de trocas, de elaborações de si:

Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias (PETIT, 2013, p. 43).

As relações que são construídas entre leitor e texto auxiliam no processo de existência enquanto sujeito humano. Para muitos, é na leitura que seu espaço de interioridade será construído, é através da leitura que ele construirá uma representação de si, do outro e do mundo:

Algumas vezes, uma página ou uma frase que leram e que falaram algo sobre eles. Essas frases, esses fragmentos de textos, funcio-

nam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimento sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida (PETIT, 2013, p. 46).

Desse modo, a noção de leitura enquanto uma atividade vital é reforçada por Petit ao apresentar a noção de leitura reparadora:

Quando a pessoa se sente despedaçada, quando o corpo é atingido, angústias e fantasias arcaicas são despertadas, e a reconstrução de uma representação de si, de sua interioridade, pode ser vital. E nas leituras, ou também na contemplação de obras de arte, há algo que pode ser profundamente reparador (PETIT, 2013, p. 68).

Ao entrar em contato com a leitura, permitindo-se ser afetado pelo que está impregnado em cada página de texto, o leitor constrói em si um espaço que é capaz de reelaborar seus desejos, angústias e fantasias. Nesse sentido, ao entrar em contato com a obra literária, o leitor constrói para si um espaço de habitação, ou, como diria Virgínia Woolf, “um teto todo seu”.

Há, desse modo, um rompimento de uma suposta fronteira entre o eu e o outro, entre o leitor e texto literário. Esse processo de ruptura é reafirmado ao pensarmos, conforme Antônio Cândido, que 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” (2011, p. 182) e que, conforme Compagnon, a literatura “[...] nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui, mas fica aberta” (2009, p. 51).

Toda leitura é, portanto, uma busca, um modo de existir. Lemos “[...] a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20).

## Os leitores que procuram: modos de existir através da leitura

Livros que procuram por leitores, leitores que procuram por experiências. Toda leitura, como nos lembra Aninger (2018), é uma oportunidade de encontro. A experiência de leitura nos coloca sempre diante de novos caminhos, outras possibilidades, modos possíveis de existência, entretanto, cabe ao leitor a coragem para seguir a viagem – para dentro do livro e de si. Desse modo, partindo desse pressuposto, analisamos alguns personagens da literatura e suas relações subjetivas com o ato de ler.

A leitura, como compreendemos, pode ser vista como produção subjetiva capaz de interferir na nossa relação com o mundo circundante. As experiências dos leitores, devido ao seu caráter único, auxiliarão os sujeitos no processo de elaboração do seu espaço íntimo.

Na nossa dissertação de Mestrado, tivemos a oportunidade de caminhar junto aos personagens leitores de Clarice Lispector, Valter Hugo Mãe, Virgínia Woolf, Ray Bradbury e Machado de Assis. Além deles, visitamos também alguns Romances tão conhecidos da história literária, como o “O engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha”, do Miguel de Cervantes, “Madame Bovary”, do Gustave Flaubert e “S. Bernardo”, escrito por Graciliano Ramos.

Assim, em Clarice Lispector, mais precisamente no conto “Felicidade clandestina”, do livro homônimo publicado originalmente em 1971, a leitura é apresentada através de uma criança devoradora de livros. Uma criança que, através do desejo de ler descobre desde muito cedo as fatalidades do mundo, a angústia e a espera, o sadismo e o horror humano. Sua ânsia de ler, que a colocava diante de humilhações diárias, é o tema da narrativa breve e cheia de força. Construímos, desse modo, através dessa leitura, o perfil de leitura que denominamos como leitura clandestina e o texto do prazer, em referência à obra “O prazer do texto”, do escritor Roland Barthes, que nos auxiliou no processo de elaboração do pensamento.

Em Valter Hugo Mãe, através dos seus contos “o rapaz que habitava os livros” e “Bibliotecas”, ambos publicados na obra “Contos de Cães e Maus Lobos” (2018), e passeando por outras de seus escritos, traçamos o perfil de um *leitor delicado* ou um *leitor das delicadezas*. Em Mãe, é visí-

vel a busca por um mundo habitável, pela busca da leveza enquanto ideal humano e que se faz possível através da leitura, através da experiência de contato com o texto. A leitura é, para os personagens do escritor português, formas de construção do espaço íntimo, como elaborou a escritora Michele Petit (2013), formas de se ter esperança.

Nas leituras de Virgínia Woolf, temos um modo de ler que tem como base o corpo, ou melhor, uma leitura de corpo inteiro. Woolf aponta que a leitura e compreensão de um texto vão além do que se pode expressar através de palavras. O texto atinge o corpo e, muitas vezes, o melhor a ser feito diante de tal experiência, é ficar inerte, sentada em uma poltrona, refletindo sobre o que poderia ser aquela marca na parede. Ainda, ao pensarmos nesse corpo que lê, que recebe a interferência direta da leitura, trazemos outros dois personagens da escritora inglesa: Jacob Flandres, em “O quarto de Jacob”; e Orlando, do atemporal “Orlando: uma biografia”.

Em Machado, no seu “Ex-Cathedra”, publicado originalmente em “Histórias sem data” (1884), nos deparamos com padrinho Fulgêncio e a sua leitura amorosa. Aprendemos com ele que a leitura pode ser também um caminho de encontro para o amor. O seu projeto extenso, descobriu que, assim como na leitura, em matéria de amor era necessário caminhar um dia de cada vez, dando espaço para o sentir, para os silêncios.

Nos passeios pelos romances, nos deparamos com o nosso Cavaleiro da Triste Figura, o famoso e adorável Dom Quixote de La Mancha, o leitor da humanidade. Aprendemos com ele que a leitura, em uma das suas muitas formas de ensinar, nos possibilita a oportunidade de acolher a subjetividade do outro, a perceber as suas dimensões, que também nos constitui. Ler quixote nos ajuda a aprender mais sobre nós mesmos, a nos tornarmos, um pouco e cada vez mais, humanos.

Com Emma Bovary, personagem tão cara à literatura universal, realizamos um passeio de mãos dadas. Em sua leitura e busca por descobertas, tentamos elaborar esboços de aspectos que dizem respeito à relação da personagem com o mundo, com a leitura, suas frustrações e esperanças, a busca pelo significado das palavras que lia nos livros: felicidade, paixão e embriaguez. Enquanto a tarefa de Emma é descobrir seus itinerários, a nossa, leitores de Emma, é segurar a sua mão e acompanhar, com olhos

atentos e coração pululando, a sua jornada. Ler, como aprendemos com a personagem, é, também, dar as mãos e seguir.

Com Ray Bradbury, em seu “Fahrenheit 451”, descobrimos a importância da memória, os modos de existir e perpetuar a leitura em um mundo distópico (e não seria a distopia um modo de representar o real? questiona Neil Gaiman no prefácio da obra, publicada no Brasil pela editora Biblioteca Azul). O escrito de Bradbury é também um elogio aos encontros, às oportunidades de compreensão e mudança da realidade.

Finalizamos nossa caminhada pelos bosques da leitura com o Paulo Honório, de “S. Bernardo”, e a escrita e leitura do encontro. O relato como forma de confluência com os fragmentos de si, que foram deixados em cantos distintos da sua trajetória. Escrever Para conhecer a si, criar sentido à existência precária, sustentar-se através de palavras. Para esse personagem, a leitura se faz de modo distinto dos demais: ela é inútil, serve apenas para manuais e revistas de agricultura, serve apenas, pensa ele, para fins de construções objetivas.

## Considerações finais

O texto aqui proposto buscou por refletir acerca das experiências de leitura. Longe de apontarmos soluções, tentamos, de forma singela, estabelecer relações entre personagens leitores e as experiências subjetivas de cada um deles. Elaborar pensamentos acerca da leitura nos ajudou a compreender o espaço do subjetivo na interação entre texto e leitor, na forma como a leitura pode influenciar e auxiliar na construção de um mundo particular, em um espaço de escuta de si e do outro. Os textos apresentados fazem parte da experiência desse que aqui vos escreve, mas, a esperança é de que eles possam dialogar, cada vez mais, com novos leitores. Esperamos, de algum modo, que este texto auxilie também nas discussões referentes à formação de leitores. Os leitores, devemos lembrar, é que dão existência ao ato de ler. Sem o leitor, os livros seriam apenas objetos decorativos, emaranhado de letras confinadas à solidão de um livro fechado na estante de um quarto qualquer.



## Referências

- ASSIS, Machado de. **Histórias sem data**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2020.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169–191.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**, volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**, volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**: Costume de província. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- MÃE, Valter Hugo. Bibliotecas. In: MÃE, Valter Hugo. **Contos de Cães e Maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca azul, 2018.
- MÃE, Valter Hugo. O rapaz que habitava os livros. In: MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 38. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Tradução: Neide Lúzia de Rezende. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (org.) **Leitura subjetiva ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

WOOLF, Virgínia. **A marca na parede e outros contos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WOOLF, Virgínia. Como se deve ler um livro? In: WOOLF, Virgínia. **O valor do Riso e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WOOLF, Virgínia. **O quarto de Jacob**. São Paulo: Novo século, 2008.

WOOLF, Virgínia. **Orlando, uma biografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

# LIVRO DIDÁTICO E A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO NEGRO

**John Santos de Souza**

## Introdução

Debater sobre educação é preciso. Não é um processo simples e nem se pode fazer de qualquer forma. Faz-se necessário examinar os meandros nos quais ela acontece: a escola. A educação básica é essencial na formação do pensar do novo cidadão que está em formação intelectual, e desprezar as intencionalidades dos instrumentos que são usados na construção desses pensar é tomar uma postura perversa e perigosa se se pretende fazer com que ela melhore.

Esta pesquisa de cunho qualitativo e de caráter bibliográfico pretende debater sobre a importância das representações sociais na vida do sujeito e, além disso, examinar e analisar o livro didático Português: Linguagens (7º ano; 9ª edição reformada) de William Cereja e Thereza Cochar.

## O Letramento Crítico e a educação

Dentre os instrumentos mais utilizados em sala de aula pelo professor está o livro didático. Nele, apresentam-se imagens, textos literários e de gêneros vários que contribuem na construção de um imaginário, de uma perspectiva. Quando se propõe fazer uso do chamado Letramento Crítico, busca-se incentivar tanto o docente como o aluno a tomar uma postura questionadora.

Por um lado, o professor deve, a partir dessa perspectiva, ser proativo e aplicar uma pedagogia dialogada em sua sala de aula, abrindo espaço e criando oportunidade de trocas de conhecimentos e por outro lado, o aluno tomando uma atitude de criticidade diante dos textos a ele exposto, sendo estimulado pela postura do educador.

De acordo com Sardinha (2018, p.3), devido ao desenvolvimento tecnológico, existe uma grande variedade de conhecimento sendo difundido na internet. Essa situação contribui para que os indivíduos sejam bombardeados com tamanha quantidade de informações que tais ações influenciam na maneira “como pensam e agem”.

E, ainda, sabe-se que não existe neutralidade na língua, pois, ela é instrumento de difusão e perpetuamento de ideias. Cabe ao sujeito leitor tomar uma postura questionadora diante do texto, a saber, de que lugar social fala esse autor? Quais argumentos (estruturais ou imagéticos) estão sendo invocados para convencer o leitor de que seu posicionamento é válido? Como aponta a autora referenciada, “torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação” (SARDINHA, 2018, p.4)

Segundo bell hooks (2013, p.25), uma prática pedagógica que pretende ser engajada, isto é, que proponha uma pedagogia dialógica, que estimule uma visão crítica por parte dos alunos, torna-se mais fácil de ser aplicada quando o professor acredita que essa metodologia é frutífera. Ela ainda argumenta que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial”.

Uma visão dialógica da educação é aquela que se propõe a estimular uma consciência crítica nos alunos. E, pensar em criticidade é buscar perceber onde iniquidades sociais estão sendo historicamente perpetradas, como o machismo, lgbtfobia, o racismo. Este artigo propõe analisar sob as lentes do letramento crítico como a imagem do sujeito negro aparece no livro didático.

## Repensando negritude e representação social

Ao longo da história brasileira, os espaços de poder foram negado a população negra, que variadas vezes foi vista como inferior. Não foram poucos intelectuais e estudiosos que tentaram provar a inferioridade negra. Como aponta Ferreira (2000), de alguma forma, áreas como a biologia – Louis Couty – literatura – Monteiro Lobato – ciência – Nina Rodrigues –

e outros campos, buscaram mostrar o quanto o sujeito negro era inferior ao “homem branco”.

Mas, aos poucos, devido às insurreições de movimentos negros, essa realidade foi mudando, porém, alguns espaços, como a escola, ainda, alimenta, seja direta ou indiretamente, a ideia de mito da democracia racial através de vários “instrumentos”, muitas vezes considerados como infalíveis em sua metodologia pedagógica.

Logo, percebe-se a importância de abrir espaços de poder para aqueles a quem foi relegado o lugar de subalternidade. Spivak (2010, p.12) informa que os subalternos são na realidade sujeitos das camadas mais pobres, porém, não somente eles, como também aqueles a quem são destituídos de “representações políticas e sociais”.

De acordo Spivak (2010, p.67-68), o grande inimigo que quer impedir aqueles que estão em posição de “subalternidade” venha expor o seu lado da história é o imperialismo capitalista. Muitas vezes, aqueles que os representam, selecionam um sujeito que conseguiu “crescer na vida” e o usam como exemplo para manter sua opressão. Ela, ainda diz: “Questionaria ainda a demanda implícita – feita por intelectuais que escolhem um sujeito da opressão ‘naturalmente articulado’ – de que tal sujeito apareça na história como uma narrativa resumida de um modo de produção” (p.70).

## **Livro didático e a imagem do sujeito negro**

Um dos lugares onde mais pode ser visto o sujeito negro de forma distorcida são os livros de literaturas infanto-juvenis – claros, com suas exceções – e os livros didáticos utilizados pelos professores em sala de aula. Esse último, nas mãos de um docente destituído de um olhar atento às desigualdades presentes na sociedade, destituído de um olhar crítico, pode constituir-se meio de reproduções de preconceitos enraizados na cultura e no imaginário da grande massa da população.

Por diferentes fatores, percebe-se uma terrível negligência em se falar questões que empodere o sujeito negro em sua identidade no livro didático. E, um dos fatores que evidencia isso é justamente a falta de imagens, fotos, figuras de pessoas negras em massiva parte de coleções de li-

vros didáticos que se fazem presentes nas salas de aula, bem como textos literários que a eles façam referências explícitas.

De acordo com Janks (2016, 23), “o ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”, logo, por meio do uso articulado da linguagem, determinado autor tentará conduzir o seu leitor. Dessa forma, um posicionamento crítico por parte daquele que interpreta o que ler e atribui sentidos as imagens que se formam diante de si, o ajudará a perceber o que se pode “esconder” entre as “entrelinhas” das ideias que se apresentam na decodificação dos signos no texto.

Em consonância com Spivak (2010, 44–45), negar que existem significados por traz de ações e palavras de outrem é negar que existem intenções a serem alcançadas atrás de cada escolha, pois, “[...] A recusa do sistema de signo impede o desenvolvimento de uma teoria da ideologia” logo, “percebe-se o tom da negação”.

Segundo Crusoé (2014, p. 109–110, 113), em consonância com Moscovici (1978), deve-se notar o lugar de fala de quem está se expressando. Trabalhar com a teoria das representações pode ajudar a identificar qual o “elemento dificultador” no processo pedagógico e qual a representação do conceito interdisciplinar, tanto para o professor como também para o aluno. Sendo assim, maneira como determinado sujeito pensa é uma extensão das representações sociais que ele faz reverberar.

O livro didático é, como aqui já salientado, uma ferramenta muito importante no dia a dia dos professores e estudantes na educação básica. Sua importância é evidenciada por (i) Trazer assuntos que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde se encontra as diretrizes dos conteúdos que serão ministrados em todas as escolas nacionais, seja pública ou privada; (ii) Serve de levantador (ou não) de discussões para questões sociais que rodeiam a vida de milhões de adolescentes e jovens, através de seus textos e exercícios de fixação; (iii) Ele, também, pode servir de meio de orientação específica sobre determinados conteúdos não somente em sala de aula, mas fora dela; (iv) Tem a capacidade de fazer conhecido ou não pessoas, autores, cantores e perspectivas do que seria ou não cultura dentro da sociedade brasileira, de forma direta ou não, in-

tencionalmente ou não. Como tudo aquilo que é fruto das ideias de instituições, carrega consigo ideologias que são dominantes dentro de grupos da elite.

Ele, também, tem função pedagógica, e como tal pretende ensinar e expor conteúdos para quem o utilizar. Aquele ou aqueles que o formulam ou quem o manuseia, dependendo dos seus interesses, podem produzir através dele problematizações para estimular novas maneiras de se pensar as mazelas da sociedade. Apesar de não ser o único meio de transmissão de informações científicas utilizado pelo professor, continua sendo fonte de referências em vários sentidos, um deles é as representações sociais que traz consigo.

A cada dia que passa, nota-se a necessidade da representação de grupos sociais que no percurso da história foi relegada posição de silenciamentos das suas convicções, bem como de seus direitos. Essas comunidades foram consideradas recalcadas e subalternas por aqueles que sobre elas exerciam ou, ainda hoje, exercem poder. Por tanto, faz-se necessário que o Estado faça com que, como medida de reparação histórica, se traga para salas de aulas debates, discussões a respeito de tais situações.

Numa breve análise do livro didático Português Linguagens, 7º ano, da editora Saraiva, organizado por William Cereja e Thereza Cochar, triênio 2017, 2018 e 2019, pode-se notar, entre os textos verbais e não verbais de variados gêneros, a saber, HQs, Figuras, Fotografias, Charges, Publicidade e Textos literários um número total de 184 imagens, que contém pessoas que se podem fazer “julgamento” sobre a cor de sua tez. Destas, foram encontradas apenas 19 (pouco mais de 10%) que aparecem alguns poucos sujeitos negros representados. Que se observe a descrição dessas imagens, onde aparecem esses sujeitos negros:

Tabela – Descrições das imagens de negros (as) presentes no livro didático analisado.

Número da página	Gênero Textual	Descrição (sem exaustão)
Capa		Encontram-se duas meninas com tez branca e mais uma menina negra, provavelmente, estudantes rindo em grupo.
Nº36, 37	HQ	Mostra uma comparação entre personagens na guerra e de moradores de ruas, dentre os quais um deles é negro.
Nº57	Gravura atrelada a uma Poesia	A imagem está ao lado do poema “Lisboa: aventuras” de José Paulo Paes. O texto aponta para atividades corriqueiras do cotidiano e a rapidez das ações das pessoas, fato, também, simbolizado pela expressão do jovem negro que está correndo.
Nº69	HQ	A historinha de Fernando Gansales traz um homem branco falando para algumas pessoas a sua frente a respeito de um quadro, no qual, trazia a imagem do monstro do Lago Ness. E, em uma das cadeiras traz um homem negro desenhado de maneira estereotipada.
Nº86	HQ	A história em quadrinhos de Adão Iturrus Gavai traz dois garotos, um deles é negro, tentando mostrar a teoria de que o raio não cai duas vezes no mesmo lugar.
Nº 134	Fotografia	Menino negro em uma roda de colegas em sala de aula, respondendo atividades.
Nº141	Fotografia	Essa fotografia traz três jovens negros dos quais dois são rapazes e uma moça. Ao lado direito contém uma atividade que aborda a questão do julgamento pela aparência, baseada no texto proposto para trabalho em sala de aula, denominado “Bruxas não existem” de Moacyr Scliar. Em que, alguns garotos tem uma concepção sobre quais seriam as características das bruxas e, no entanto, no momento em que um deles sofre um acidente é justamente uma senhora com tais características que o ajuda.
Nº143	Fotografia	Traz dois jovens negros, um menino e uma menina, sendo esta última, em destaque entre as imagens da página, encontra-se em um lixão, está sorrindo com uma sexta básica de alimentos sobre a cabeça e ao lado direito um texto intitulado “Além da Imaginação” de Ulisses Tavares. Em que, o poema chama atenção para o fato de que existem pessoas com grandes problemas sociais. O menino da imagem, no fim da página, está acocado em frente a uma panela no fogo à lenha, ele está sorrindo também.
Nº159	Gravura	Um menino aparentemente negro, cabelo encaracolado, rosto demonstrando tristeza. Tal imagem está ilustrando uma “brincadeira”, em que possui um título “Salve-se, se puder!”, no qual, aparece uma “espécie” de charada na qual o aluno tem que descobrir uma maneira de solucionar um problema.



Número da página	Gênero Textual	Descrição (sem exaustão)
Nº166	Fotografia	Aparentemente traz duas meninas negras a dançar
Nº 186	Fotografia	Traz um homem negro de costas, ele é “malhado” e está com as mãos na cintura. Ao lado direito, tem um texto sobre a importância da atividade física para aumentar os músculos.
Nº 187	HQ	Traz uma história da cartunista da Folha de São Paulo, Laerte. Em que, conta sobre uma menina negra, Suriá, usando laços de fita. Ela conversa com sua mãe, fala que um garoto, ele é branco, na escola, a pediu em namoro e em outro momento a convida para sair. Há um aparente espanto quando ela descobre que é para um circo.
Nº193	Pintura em Tela	Pintura de Candido Portinari chamada Grupo de meninas brincando (1940), em que mostra, aparentemente, mulheres negras soltando balões, felizes, e outras, tristes.
Nº196	Fotografia	Meninas negras e brancas reciclando lixos em um rio, tal imagem está localizada numa seção do livro que propõe uma atividade que incentiva os alunos a serem solidários.
Nº197	Gravura	Menino negro com meninas brancas segurando um cartaz contra o Bullying, onde diz: “Stop Bullying”.
Nº221	Gravura	Traz a personagem Suriá de Laerte
Nº 226	Fotografia	Menina negra e uma branca tocando violinos, tal imagem está localizada em no fim da página localizada em um exercício.
Nº240	Gravura	Traz a personagem Suriá de Laerte rolando sobre o planeta terra
Nº 243	Gravura	Traz uma mulher negra com cabelo black demonstrando espanto no rosto, ao seu lado direito está a figura de um homem branco. No texto, ao lado da imagem consegue-se dar um contexto na leitura através do fragmento de uma anedota de Donald Buchwertz. Nela, descobre-se, que o homem está flertando a mulher (negra) durante “horas”, como apresentado no texto, como sendo a “garota no bar”, até que quando “finalmente parte para o ataque”, diz que a boca dela foi feita para ele e quando a mulher responde de forma irônica – “Não diga! Como você é romântico” ele responde “Não! Sou dentista.”

Em seu livro “Pode um subalterno falar?”, Spivak (2010, p. 31–32) informa que existem dois tipos de representações, o primeiro diz respeito ao fato de alguém falar por outras pessoas, nesse tipo de “representação” enquadra-se, os políticos, estes por sua vez em países democráticos são colocados em situações de poder pela população.

O segundo tipo pode ser conhecido por “re–representação”, como acontece nas artes e filosofias, em que são “colocados”, representados, sob um olhar do intelectual e/ou artista em sua obra. Nos dois casos, há uma afirmação de determinado indivíduo (s) ou determinado grupo sobre outro, logo “o sujeito não é visto como uma consciência representativa (uma consciência que “re–representa” a realidade adequadamente)” (SPI–VAK, 2010, p.32).

Quando uma representação sobre algo, ou mesmo sobre um grupo é feita de forma distorcida, o que vai ser encontrado é algo deformado, estereotipado. Segundo Silva (2011, p.22), os estereótipos fazem aumentar uma concepção idealizada que poderá impactar na “realidade concreta” da criança, sendo um dos fatores que contribuem para absorção caricaturas da realidade em sua capacidade “psíquica”, o quê, como salienta a autora, na criança é mais forte que em um adulto. Tais informações fazem pensar nos estudantes da educação básica.

Segundo Ferreira (2000, p.18–19), diante de uma atitude preconceituosa, o ofendido pode reagir de duas formas: ou defender–se ou atacar. De acordo com o autor, a rejeição é uma das atitudes mais comuns, tanto para o ofendido que nega sua própria identidade podendo reproduzir estereótipos designado por ideias eurocêtricas, ou mesmo do ofensor que para ser “politicamente correto” acaba procurando um recurso simbólico para reforçar uma ideia equivocada de “raça”. Mas, a ideia de reação é mais comum, na maioria das vezes, em adultos. Porém, deve–se refletir: e quando a ação racista se volta para crianças e adolescentes? E quando eles recebem o alimento para estereótipos nos seus materiais didáticos?

Esses discursos simbólicos podem aparecer de variadas maneiras no livro didático. Da grande quantidade de imagens – podendo ser gravuras, fotos, historinhas em quadrinhos – poucas trazem a mulher negra, por exemplo. No livro analisado em questão, aparecem somente essas mulheres, geralmente jovens ou crianças, inseridas em questões de salas de aula ou pequenos textos.

Em um deles aparece um grupo de jovens, onde uma dessas é uma mulher negra focalizada na fotografia. Ao lado direito, há uma atividade de interpretação que aborda questões voltadas a discutir o julgamento

pela aparência. As questões da atividade apontam que nem sempre a aparência se alinha ou define o caráter de alguém. Falar sobre julgamentos indevidos é importante, mas por que não abordar sobre racismo? Por que não existe nenhuma seção neste material que aborde questões étnico-raciais?

Em outro momento em que aparece outra mulher negra, é uma menina que aparentemente vive em um lixão, ela está com um largo sorriso, segura com as mãos uma cesta básica sobre a cabeça. Ao lado direito da imagem, tem um texto intitulado “Além da Imaginação” de Ulisses Tavares. O eu lírico chama atenção do leitor para aspectos referentes a pobreza, como, por exemplo, existem pessoas que passam fome, frio, vivem em situação econômica que “parece imaginação”, isto é, que não dá para acreditar.

É interessante notar que essas mulheres aparecem justamente em momentos “chaves”, quando o livro decide falar sobre respeito aos “diferentes” e quando decide falar sobre miséria e pobreza. Nas imagens uma delas está com o semblante “mais sério” e no momento em que se fala de miséria econômica está extremamente feliz por ter uma sexta básica de alimentos.

As páginas seguem e surgem meninas negras dançando balé, em tirinhas em quadrinhos. Apontando, dessa forma, que existem situações de suposta liberdade de escolhas de sujeitos negros no meio social. Porém, as circunstâncias sociais de marginalização do indivíduo negro, que aparecem neste material, não pode ser escanteado, como a figura de uma mulher negra que se apresenta numa anedota, um trecho do livro “Piadas para você morrer de rir” de Donald Buchwertz, no momento que se fala sobre assédio.

Percebe-se, então, mulheres negras crianças, jovens, adultas, mas que apenas ganham notoriedade para se falar sobre assuntos que não reafirmam nem empodera a sua identidade como sujeito autônomo e que detêm poder sobre seus ideais.

Aqueles que não concordam com a reflexão a respeito das questões voltadas a negritude nem com a concepção do Letramento Crítico, podem alegar que pensar nessas questões aqui levantadas como “mi mi mi”, ou

mesmo alegar que debates como esses podem levar a divisão no ceio da sociedade. Mas, como afirma Paulo Freire: “não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e os inscreve na busca de sua afirmação” (1987, p.12)

## Considerações finais

O livro didático é um instrumento importante, não há como negar. Este artigo não advoga a sua não existência. Ele tem mudado, ao longo do tempo, devido a debates a respeito do seu papel, porém, em muitas coleções, como aqui analisada, percebe-se a ausência das mudanças necessárias, bem como o devido reconhecimento do que já está disposto na lei. Refletir e mudar cada vez mais, abrindo espaço para o empoderamento do sujeito negro é papel da escola, e, por conseguinte de um de seus instrumentos que lhe é mais precioso.

Em consonância com Ana Célia Silva (2005, p.23–24), uma vez que o livro didático traga uma representação negativa sobre o negro, ele nutre e expande a ideia de branqueamento, por isso a autora chama atenção ao cuidado que o professor deve ter ao utilizá-lo em sala de aula, pois, segundo ela, é através da análise das questões presentes em exercícios que se poderão sugerir outras possibilidades de atividades ou mesmo de ressignificação.

Segundo Fanon (2008, p.33), “falar é existir absolutamente para o outro”. O ato da comunicação é um fato intrínseco nas relações sociais. É por meio da língua que concepções de mundo são difundidas e por meio da manipulação da linguagem, isto é, da maneira como ela se apresenta numa estrutura textual, a língua evidencia sua capacidade de persuasão e convencimento.

Problematizar como as imagens de sujeitos negros aparecem em livros didáticos e “se” elas aparecem é por em prática o Letramento crítico. É estimular um olhar questionador sobre o texto verbal ou não verbal. É entender que aplicar a lei 10.639/03 não é uma opção ou mesmo um pedágio para negros no currículo escolar.

## Referências

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, 7.** 9ª edição reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOSCOVICI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. In: **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 2, set. 2014. ISSN 2359–246X. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 194p.

FERREIRA, Ricardo Franlin. **Afro–descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, 283p.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERE, Divanize (Org.). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.47. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p.21–39.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar–se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico–social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** . Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 134p.

## A OPORTUNIDADE FORMAL NAS CORES E LETRAS DO LIVRO ILUSTRADO

Rebecca Seiko Moreira Iyama  
Elizabeth Harkot-de-La-Taille

### O exercício da linguagem na criação de um espaço desterritorializante

Na contemporaneidade, a leitura se realiza via formas profusas que resultam em um processo muito próprio que não envolve necessariamente a exclusividade dos aspectos verbais ou a presença solitária da imagem, mas o imbricamento destas ou mais formas de manifestação. Para pensar o problema, esse artigo visa abordar com o auxílio da semiótica discursiva, por um lado e como primeiro passo da Iniciação Científica, o plano do conteúdo, ligado ao estudo aprimorado dos temas, figuras e isotopias que existem tanto no texto escrito quanto no texto ilustrado e, ao decorrer da pesquisa, o plano da expressão com o manuseio do livro e a manifestação da voz em *Tales from outer suburbia*, escrito e ilustrado de Shaun Tan. O olhar para a coexistência destas, plano do conteúdo e plano da expressão, revela, via semiose, o momento de leitura do texto ao formar um plano de expressão sincrético. Tal plano é ativado pelos elementos do texto e cria novos efeitos de sentido. Trata-se de um espaço intermediário onde residem, ao mesmo tempo, o projeto enunciativo, o narrador, o enunciatório e também o sujeito pressuposto que manuseia o livro. Juntos fundam momentos da mesma realidade. Uma nova e desterritorializante realidade.

Como passos iniciais, será analisado um dos contos da coletânea a fim de que seja possível, ao olhar uma das partes, perceber o todo. Publicado em 2008, *Tales from outer suburbia* une contos em aparente desconexão, mas que acabam formando um *bricoleur* visual organizado sofisticadamente pelas mãos do artista. O título já possui certa abrangência apontando para um sem-número de assuntos: são contos vindos de luga-

res para além do subúrbio, isto significa, uma gama de localidades possíveis. Tais narrativas trazem, em primeiro plano, uma salada de conteúdos: feriados sem nome, jardins interdimensionais, máquinas de amnésia, animais descolados de seu habitat natural, um poema que “se perde”, figuras que parecem habitar lugares a mais tempo do que se imagina... Apesar de deslocadas e múltiplas, há nas paisagens uma nostalgia memorialística que remete ao familiar. Tais figuras e trajetórias fazem parte do projeto enunciativo em tornar temático o caráter do estranhamento na construção do símbolo do indivíduo desterrado. Tal elemento enigmático também é o alicerce para as questões buscadas no *corpus*.

A justificativa desta investigação reside, em certa medida, na novidade (ou ao menos em certa ausência) do estudo de textos como esse, a saber dos livros ilustrados que são direcionados para o público da infância sob o quadro teórico da semiótica discursiva. Ademais não podemos ignorar certa escassez da análise semiótico-discursiva e seus sincretismos nos chamados livro-objeto<sup>1</sup> que comumente são direcionados para os leitores em fase inicial ou da infância. Através da análise cuidadosa dos elementos do plano do conteúdo do material apresentado, poderemos estabelecer uma melhor organização e exposição de dados nos processos de conclusão que apontam para a análise dos planos de expressão, dos desenhos e da enunciação da voz. Não somente essa forma de estudo, mas também de que maneira o acionamento de todas essas instâncias, do plano do conteúdo e do plano da expressão, favorecem a criação de um momento de enunciação capaz de transformar o enunciatário-leitor e a leitura. Como um livro-objeto, *Tales from outer suburbia*, tem uma responsabilidade ético-sensorial à medida que envolve mãos-olhos-corpo. Aqui a literatura é feita nas páginas, no papel e no corpo da pessoa que os manuseia. Essa pluralidade e riqueza formal da obra de arte não são outra coisa que a evidência de uma natureza híbrida da contemporaneidade em que vive Shaun Tan. Para nos servir desses preceitos, porém, precisamos voltar ao início, voltar pela estrada “que nos é oferecida ou imposta pela linguagem” (VALERY, 2018, p. 210).

---

1 Trata-se de uma publicação particular à medida que o livro-objeto excede o caráter tradicional quando se encontra no limiar entre literatura e projeto visual.

## Do familiar ao desconhecido: momentos da mesma realidade

O corpus central deste projeto de pesquisa é o livro *Tales from outer suburbia*. O livro faz parte da tela maravilhosa no qual vemos a mão de Shaun Tan pintar figuras impressionantes que dão sustentação à sensação de surpresa escondida por trás de palavras aparentemente serenas. Shaun Tan é um pseudônimo para Paul Hamblin, ilustrador, escritor e cineasta australiano. Escreve e ilustra livros desde 1996. Licenciado em Belas-Artes e em Literatura Inglesa pela Universidade de Western da Austrália. Trabalha, atualmente, como artista e autor em Melbourne. Também participa em projetos de cenografia, arte conceitual e cinema de animação. Suas ilustrações, que hoje ecoam a riqueza de detalhes d'O jardim das delícias terrenas de Hieronymus Bosch (1504) até a presença visceral das cores d'Os Elefantes de Salvador Dali (1948), pintam narrativas singulares. A temática da origem, ou da descoberta da origem, é um assunto recorrente nas obras de Shaun Tan.

Temos, então, um escritor de ficção científica que trabalha com o absurdo das relações contemporâneas à maneira de Gógol e Kafka. As fronteiras da obra do autor abarcam o natural e o artificial, real e ficcional. Resultando em uma significação mais abstrata, as ilustrações e texto lidam com o que temos de mais natural e universalizante. O convite à arte, em especial nas manifestações do pós-guerra até hoje, não é diferente da relação do imigrante com a nova cultura, de um antropólogo em campo, ou como uma criança que percebe o mundo pela primeira vez. Trata-se de um material que é direcionado para o público em geral, sem distinção etária ou outra que a valha, mas, principalmente para aquele ou aquela que experimenta o jogo da arte. Os temas variam – colonialismo, a burocracia do mundo contemporâneo, depressão, o desamparo do sujeito no meio do torvelinho urbano, imigração, etc. Invariavelmente, tais assuntos sorriem para um só lugar: o estranhamento no centro narrativo ou do signo deslocado e fora do comum.

Para servir de investigação para os processos encontrados no corpus e em outras obras do autor australiano, o método principal de análise será a teoria semiótica. Essa disciplina nos auxiliará a perceber aspectos e pontos em comum da obra que será estudada para este projeto. Sob a luz



desses pensamentos, a semiótica conseguirá esmiuçar os elementos que por ventura estejam codificados nessa obra que se utiliza de diferentes planos de expressão para trabalhar um conteúdo que também desempenha uma pluralidade característica. Isso porque a semiótica é uma ferramenta poderosa de interpretação e organização do texto e, em nosso caso, conseguirá deixar expostas as entranhas do mundo de Tan. Então, através da dissecação dos elementos anteriores ao texto podemos interpretar de maneira mais eficaz como o conteúdo sobre o estranho, o outro, o imigrante e os temas da alteridade são manifestados de maneira elaborada nos planos de expressão.

Assim, na busca pela construção de sentido da composição da coletânea e seus elementos periféricos aos textos verbais. Ilustração, folha de rosto e orelha, entram no jogo e são inseridos como parte da narrativa. Trata-se de um movimento e ritmo próprio que denuncia a instância total ao problematizar a perspectiva da qual o projeto enunciativo olha o enunciatário e vice-versa. Tal descompasso desmascara um cerne complexo e rigoroso que ultrapassa a simples reflexão da obra em sua existência, mas que, inevitavelmente, envolve o enunciatário. Não de maneira direta, mas contendo obstáculos suficientes para o desenvolvimento e a transformação poética de quem lê, o estranhamento dá lugar à simples disposição passível do sentido. O mimetismo das ilustrações, não raro, reforçado na banalidade da paisagem, é constantemente rompido pela presença do elemento fantástico. Outrossim, apesar de “estrangeiras e absurdas”, retratam imagens e sensações familiares que, através do procedimento artístico, podemos trans-viver” (SOUZA, 2016, p. 244). Assim, vivendo dentro do incógnito, o texto passa a trans-viver dentro de um espaço comum entre o absurdo e o trivial. Quando o enunciatário “toca” o texto e o faz viver:

Os gestos transformam a voz e as figuras. Logo, o poder de fazer viva a palavra se realiza na mediação da leitura. Com a participação da ilustração, texto, imagem e voz recriam, revivem a obra: “poeta e leitor são dois momentos da mesma realidade” (PAZ, 2012, p. 46).

## A oportunidade formal nas cores e letras do livro ilustrado

O livro ilustrado guarda, em sua materialidade, uma dimensão positiva quando propicia um ganho e um revés exclusivos de espacialidade e temporalidade. Antes de mais nada, entendemos por livro ilustrado não um gênero em particular, mas sim, um tipo de linguagem que integra gêneros em diferentes tipos de linguagens e/ou diferentes tipos de ilustração. Desde poemas como os de William Blake<sup>2</sup>, aos livros para a infância atuais, podemos perceber a pluralidade de gêneros que acompanham os livros ilustrados sem deixar de estabelecer, por conta dessa variação, uma gama complexa e particular de expressão. O espaço ilustrado compõe o preenchimento recíproco entre palavra e imagem. Além disso, ocupam, uma da outra, sua correspondente em falta. De outro modo, o que pode conter na imagem, pode não estar explícito na palavra, da mesma maneira em que pode haver um sentido implícito na palavra e que não necessariamente encontra lugar na ilustração. Os signos visuais não expressam tópicos essenciais da narrativa como a causalidade e a temporalidade, pois estão conectados ao tempo via inferência. Em *Tales from outer suburbia*, há frequentemente o uso intercalado de textos visuais e verbais em co-dependência interpretativa. De todo modo, a relação das ilustrações estranhas de Shaun Tan com o texto, tem, também, a sua realização na interação com as páginas do livro, em especial, a página dupla. Maria Nikolajeva e Carole Scott, em *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), trazem para seu trabalho o estudo de Perry Nodelman, e apontam uma função da paginação do livro ilustrado que o diferencia da pintura no caráter de sua composição: a grande parte das páginas ilustradas levam o espectador a continuar a leitura. Tal dado é importante para nosso trabalho, pois em muitos momentos o ponto de vislumbre da ilustração se dá por projeção de leitura para com o enunciatário em sempre atravessar para a próxima página.

---

2 William Blake é um excelente exemplo, já na segunda metade do século XVIII, de como imagens (as iluminuras) e verbal foram trabalhadas paradoxalmente em poemas e muitas vezes lidos como literatura para a infância. A saber, os títulos, *Canções da Inocência e Canções da Experiência: os Dois Estados Contrários da Alma Humana* (2005).

Quanto à duração temporal das imagens e das palavras, os contos na coletânea de Shaun Tan se intercalam entre ilustrações que completam a página e ilustrações que compõem a página com o item verbal. Não podemos prever a temporalidade nas ilustrações, mas podemos depreender de uma funcionalidade contínua e linear das palavras. Ora, se não podemos impor um tempo para a visualidade então, no livro ilustrado, ele não está tão distante da ideia do silêncio na instância sonora. A imagem é uma pausa: “Se uma dada ilustração é estática ou transmite movimento, quanto mais detalhes houver na imagem, mais longo será o tempo do discurso.” (2011, p. 221). Na página dupla, a ideia sequencial e sem determinado tempo de leitura é radicalizada. Ela é criativamente caótica. Podemos vagar por ela e nos perdemos, ou melhor, o olho faz parte desse percurso livre e desorganizado. Porém, é nesse espaço solto ao vórtice dos pensamentos que a relação entre enunciatário e o texto se estabelece de maneira mais complexa e aprimorada. Nesse espaço, é possível se pensar em uma intencionalidade do projeto enunciativo em que o enunciatário pode vasculhar os detalhes da ilustração e possíveis informações escondidas. O espaço da figura é um espaço sem datas semelhante ao espaço mítico da poesia. Em seu maior grau de vulnerabilidade poética, a imagem se mostra completa nesse espaço duplo.

### **Uma breve análise semiótico discursiva do conto “Eric”**

Através da análise de um dos contos do livro será possível compreender como se configura esse novo espaço criado e de que maneira ele participa dos efeitos de significação propostos pelo texto. Assim, poderemos estabelecer uma ponte para que este estudo examine com mais profundidade a relação do enunciador e do enunciatário na funcionalidade de afetar a pessoa que lê e também tornar vivo o texto. Em “Eric” é possível expressar de maneira mais didática a beleza e o objetivo do autor como um recorte que é capaz de representar as justificativas e os objetivos dessa investigação no seu sentido mais abrangente. Ou seja, cada conto forma uma peça do mosaico maravilhoso de Shaun Tan. Do mesmo modo, cada peça sozinha também contém elementos que apontam para o discurso geral do livro.

O conto, narrado em primeira pessoa, focaliza o personagem principal que é um estudante de intercâmbio. Ao longo do enredo, conhecemos Eric sob o ponto de vista do narrador, que é um morador da casa que recebe o estudante. Esse narrador, que não se apresenta ao enunciatário, nos relata sobre uma pessoa que passou uma temporada em sua casa e cujo nome é, para eles, impronunciável, então prefere ser chamado apenas de Eric. Apesar do quarto de hóspedes separado especialmente para Eric, este prefere realizar seus estudos, bem como passar a maior parte do tempo, na despensa da família. Nosso narrador anseia em apresentar esse espaço novo para Eric e se decepciona em saber que este não possui as curiosidades e dúvidas que o narrador pensaria sanar. Um dia, Eric vai embora da casa apenas com um aceno de mão e os integrantes da família demoram para perceber que ele não voltará. Um tempo depois, a família descobre que Eric deixou uma surpresa na despensa da casa. Nesse momento, o narrador oferece ao enunciatário que veja ele mesmo a surpresa de Eric. A surpresa é, segundo a mãe do narrador, parte do que ela chama “*a cultural thing*”.

No entanto, ao sumarizar a parte correspondente ao aspecto verbal da escrita de Shaun Tan, acabamos perdendo muito ou quase todo o sentido do texto, a mensagem será incompleta. A questão é que não necessariamente temos no texto verbal o equivalente de sentido que o texto visual nos traz e vice-versa. No texto visual, temos Eric representado na figura de um ser minúsculo e alienóide (ver figura 1, TAN, 2009, s/p), esse é o nosso estudante de intercâmbio. As dúvidas que não são sanadas pelo narrador correspondem a questões estranhas ao enunciatário do texto. Eric é desenhado apontando para uma série de objetos aleatórios e, ainda que não possamos dizer com absoluta certeza, podemos pressupor que ele esteja perguntando sobre “o porquê do terceiro pino no plug da tomada” ou “o desenho do ralo da pia é o mesmo que o de uma flor?” (ver figura 2, 2009, s/p). No momento da saída de Eric da casa, podemos vê-lo utilizando uma folha de árvore como uma espécie de transporte voador. A surpresa, e também uma das mais belas imagens do conto, está disposta em folha dupla e representa a despensa cheia de pequenos itens. Essa página dupla também apresenta uma surpresa na categoria cromática: é

a primeira vez no conto que temos a presença das cores. Os objetos, todos em preto e branco, contêm, cada um, pequenas flores em uma gama de cores variadas que contrastam com a seriedade monocromática. As flores não são rosas, nem margaridas, mas flores, assim como Eric, alienóides. As florzinhas coloridas cercam uma xícara que guarda um bilhete escrito por Eric: *“Thank you for wonderful time”* (ver figura 3, 2009, s/p).

Pensando nos dois tipos de abordagens que um único texto carrega, tal como os desenhos e a escrita desta narrativa, vamos utilizar uma lupa teórica para entender melhor como funciona a dinâmica de leitura do conto. Tal forma de análise não somente pretende abarcar à análise estrutural do texto ou exclusivamente o estudo do objeto de comunicação, mas em ambas as partes, como afirma a semioticista Diana Luz Pessoa de Barros quando temos a evidência de que:

O texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. (BARROS, 2008, p. 7-8)

Seguindo os passos de Barros, a breve análise do conto mencionado pensa estudar, em primeira instância, o plano do conteúdo para a busca da construção dos sentidos implicados dentro do texto, mas que, em um segundo momento, não pode deixar de lado o plano expressivo do texto e nas implicações que esse texto representa quando é lido em nossa contemporaneidade. Quando pensamos no nível das estruturas fundamentais do conto, temos a oposição semântica /familiaridade/ versus /desconhecimento/, ou ainda /identidade/ versus /alteridade/ no plano verbal, mas as oposições categóricas de /humano/ versus /alienígena/, ou /real/ versus /fantástico/, se encontram nas figuras do plano visual. Sob a ótica que o narrador nos apresenta, Eric é representado em um percurso de disjunção com a familiaridade para a conjunção com familiaridade. A relação entre /familiaridade/ versus /desconhecimento/ também reside no

título. Sabemos muito mais sobre Eric do que sabemos do narrador. Narrador este que podemos pressupor como sendo aquele que conhece bem o país em que mora, mas que, no entanto, desconhece as respostas para os questionamentos de Eric. Nesse momento do conto, o estrangeiro é o narrador, e não, Eric. Então há uma inversão de valores que se apresentam. Primeiro temos o valor da familiaridade que acaba se transformando, na figura da surpresa, em algo desconhecido, que, por sua vez, premia novamente o familiar em “É a primeira coisa que mostramos a qualquer novo visitante na nossa casa” (minha tradução<sup>3</sup>, TAN, 2009, p. 17). O estrangeiro é preenchido pela pessoa de Eric, mas ao passo que o enunciatário ganha familiaridade com o texto, o estrangeiro é o narrador e a sua família.

Não somente as categorias do nível narrativo e fundamental, mas o que destoa na maior parte dos contos são os elementos do nível discursivo. Alguns processos isotópicos e figurativos são de suma importância para o exame do conto. Em “Eric”, temos o tema da familiaridade, a alteridade e a identidade. Esses temas são figurativizados tanto na categoria verbal quanto na visual. Como texto verbal, as ocorrências lexicais “*foreign exchange student*”, “*cultural thing*”, “*foreign visitor*”, “*our country*”, “*excursions*”, “*trips*”, “*our home*”, “*discovered*”, “*new visitors*”. Essas são palavras que são apresentadas na parte verbal do texto, correspondem a objetos dentro da concepção de mundo do narrador, e não diferentemente pressupõe-se ser a do enunciatário, mas que são postos em novo sentido se colocados lado a lado com os desenhos de Tan. O “*foreign exchange student*” é um diminuto alienígena nos desenhos de Tan. As outras ocorrências lexicais estão, na maioria dos casos, ocultos no plano visual ou incompletos. Vemos os fragmentos de “*our country*”, “*trips*”, “*excursions*” juntamente com as ocorrências lexicais que cabem à imaginação do enunciatário quando não possuem representação visual, como “*new visitors*”. O lexema “*cultural thing*” é representado de diferentes formas e serve como resposta para as ações realizadas por Eric.

---

3 Original: “It’s the first thing we show any new visitors to our house”.

A estranheza do conto reside na mudança das aparentes conjunções, em suas isotopias (divididas no plano verbal e no visual) e em suas figuras. Isso porque o sentido do texto criado com base no mundo de Shaun Tan só pode ser encontrado quando essas duas formas são lidas em concomitância. O sujeito que confere a familiaridade não exatamente é aquele que nos narra e que nos apresenta o outro como “estrangeiro”. Todos os objetos são para o narrador coisas pequenas e insignificantes, mas correspondem a objetos em igual ou maior tamanho em relação a Eric, por conta de sua altura (informação que temos nos desenhos). Justamente pela oportunidade de sua perspectiva é que o estudante desempenha sua função investigativa e consegue ver valor em objetos sob aparência ignóbil. A surpresa é manifestada pelo desenho final disposto em página dupla e, a não ser pelo bilhete deixado pelo estudante, nos mostra uma imagem que “fala” por si mesma a beleza dessas diferenças apresentadas na narrativa e que serve de explicação para todos os visitantes da casa e, não de maneira análoga, o enunciatório. Apesar de o narrador endereçar o convite final ao narratário, a impressão de surpresa fica para o tu projetado no texto. A polissemia do discurso de Tan reside na possibilidade de existência desse mundo fantástico em coexistência com os conflitos do “nosso” mundo e que no conto é representado na expressão “estudante de intercâmbio”. Para nós, trata-se de uma pessoa que realiza um trajeto entre um país e outro. Mas em “Eric” temos a abertura dessa possibilidade, pois Eric pode ser um estudante entre um país e outro, ou entre planetas. Podemos pressupor a presença naturalizada de figuras como a de Eric vivendo entre o que nós chamamos de humanos. Significa que temos a representação de dois discursos complexos agindo sob isotopias diferentes. De um lado as figuras que remetem ao estrangeiro do mundo “real” tal como conhecemos e do outro, temos esse mesmo valor sendo representado por figuras alienígenas e inesperadas. Ao mesmo tempo, ambos os discursos carregam uma forte tendência ao familiar à medida em que Eric quer conhecer o mundo novo, o nosso narrador quer destrinchar as novidades do aluno de intercâmbio. Tudo isso perfaz a lógica do mundo de Tan. O autor que dá nome ao “jogo” do conto quando o intitula o conto de “Eric”, um nome que não é o nome real do personagem, mas que o confere

a familiaridade que dada ao narrador. O elemento surpresa e desconhecido espalha o texto e acaba, com alguma sorte, afetando também o corpo previsto na interação com as páginas de *Tales from outer suburbia*.

### O sincretismo das interações proporcionadas pelo texto

Ainda que os próximos passos coincidam em esmiuçar a relação desse corpo<sup>4</sup> previsto na leitura do texto, o exame cuidadoso do livro em seu plano de conteúdo se faz necessário como um forte pilar para as explicações no plano da expressão. Este projeto visa investigar, nos pormenores, como o texto exerce funções divergentes, mas complementares, na escrita e nos desenhos do autor. Cada parte compõe, paradoxal em suas minúcias, o projeto enunciativo do livro. É, portanto, o *como* que dá relevo ao que temos no conteúdo. O que se segue centra, então, o estabelecimento de uma conexão com as partes isoladas, tanto no plano da expressão quanto no conteúdo (e também nas imagens no plano do conteúdo). Isso porque temos uma certa dissonância (em estatuto denunciativo) na construção poética nestas histórias. Há um certo descompasso entre narradores em cada conto, uma curiosa variedade de técnicas na ilustração (riscas a lápis, tinta pastel ou gravuras e etc., são utilizadas para representar as especificidades de cada narrativa trazida), diferentes enredos (alguns *in media res*), tons memorialísticos, etc. Assim, cada parte aponta para um todo. A capa e a folha de rosto beneficiam e são provas da conversa geral de *Tales from outer suburbia*. Em forma de um envelope a ser enviado para o correio (ao término do livro também descobrimos que é um livro “emprestado da biblioteca pública”) os contos são unidos por essa correspondência (a ambiguidade é proposital) que funciona como um forte organizador externo à obra e à vida dos personagens. Em sua estrutura, o livro transparece seu aspecto alegorizante.

As imagens e os jogos que trazem, em suas diferenças, as figuras, isotopias, sons e formas, podem ser lidos como a própria pluralidade do mundo

4 Noção de corpo presente na obra de Norma Discini sobre a perspectiva da semiótica discursiva, debates sobre o *ethos* e *pathos* da obra aristotélica. A saber, *Corpo e estilo* (2015).



contemporâneo em que vivemos. O livro, em sua manifestação carece de ser explorado, como um espaço novo que visitamos na categoria de imigrante, estudante de intercâmbio, turista, refugiado. Desse modo, não é impossível desembocar na reflexão de que se trata de um livro que se dispõe a ser lido. Ora, um livro parado na estante nada mais é que um objeto morto. Destarte, a literatura é uma forma de expressão que “é transgressiva: nela o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira da casa, do lugarejo, do bairro. É desterritorializante, abre para outros horizontes, é um gesto de distanciamento, de saída” (PETIT, 2013, p. 42).

## Referências

BLAKE, William. **Canções da Inocência e da Experiência – Revelando os dois estados opostos da alma humana de William Blake**. Tradução de Mário Alves Coutinho & Leonardo Gonçalves. Belo Horizonte: Crisálida, 2005, 147 pp.

BOSCH, Hieronymus. **O jardim das delícias terrenas**. 1504. Pintura, óleo sobre madeira, 220 X 389 m.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. 4ª Edição – São Paulo: Editora Ática, 2008.

DALI, Salvador. **Os elefantes**. 1948. Pintura, óleo sobre tela, 70 X 61 cm.

DISCINI, Norma. **Corpo e estilo**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 15. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: Palavras e Imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, Michèle. **Leituras do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. 1ª Edição – São Paulo: Editora 34, 2013. 168 p.

SOUZA, Eduardo. **O estranhamento nos livros ilustrados de Shaun Tan**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em design, Departamento de design, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 312, 2016.

TAN, Shaun. **Tales from outer suburbia**. 1st American ed. New York: Arthur A. Levine Books, 2009.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2018.

Anexos

Figura 1



Figura 2



Figura 3



# REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jamille Lins Santos

## Breve apresentação

Mediante uma sociedade onde a mulher tem um perfil histórico de discriminação, exclusão e opressão, houve a necessidade de um estudo da representação do feminino nos gêneros textuais escritos e imagens literárias do livro didático. Visto que é dentro do ambiente escolar onde está presente o uso desse instrumento de didática, que estabelece a linguagem como forma de compreender as relações de poder numa sociedade, juntamente com o domínio da representação do corpus.

Com isso o presente trabalho se dedica a um estudo da representação do feminino nas imagens literárias dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) da educação básica, com o intuito de fazer uma breve reflexão acerca de uma análise das imagens e textos, contidos em tais livros, tendo como foco do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. Dessa forma objetiva-se identificar de que forma a questão do Gênero Feminino é apresentada nessas imagens que auxiliarão como instrumento de ensino e aprendizagem da Língua e da Literatura Brasileira.

Visto que o livro didático é uma preciosa fonte para conhecimento, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, pelo fato de contribuir para a aprendizagem, também possibilita o acesso à cultura, ao desenvolvimento, e à educação e aponta uma representação social. Deste modo, este recurso didático utilizado na escola, muitas vezes, é o único auxílio do professor nas aulas de educação básica, o que torna grande a responsabilidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por atribuir uma exposição de conteúdos que necessita viabilizar uma representação diversificada dos diferentes gêneros, culturas e etnias raciais.

Desta maneira, viabiliza-se a Lei 10.645/08, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e refere a temas e questões relacionados às relações étnico-raciais na educação e abordagem da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Entretanto, na análise realizada não se vê onde se dá aplicabilidade da lei. Neste quesito, e precisamente na questão de gênero, apontou nas investigações uma grande lacuna que ainda existe no Livro Didático.

Desse modo, o objetivo desse artigo é mostrar resultados parciais de uma pesquisa em vigência de desenvolvimento, nomeada 'Estudo da representação do feminino nos textos e imagens literárias dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica'. Tal estudo tem como foco específico de investigação, identificar como os textos e imagens literárias dos livros didáticos de Língua Portuguesa tematizam o perfil do feminino, também verificar as marcas textuais que elaboram a representação do feminino em seu estado geral e refletir sobre o papel que o livro didático desempenha na reflexão sobre a construção da imagem da mulher que será apreendida por jovens e adolescentes em fase de produção subjetiva sobre seus valores.

### **Como se dá a representação da mulher na análise dos textos e no discurso vinculante**

Para consolidação da pesquisa decidiu-se escolher uma das coleções aprovada pela PNLD do triênio 2017 a 2019, 'Português Linguagens' dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva. Dessa forma, este artigo busca mostrar um recorte de uma análise dentro da categoria de gênero, observando como a mulher é apresentada nos gêneros textuais e imagens, com qual frequência está presente e em quais situações ela é colocada. Assim, esta pesquisa tem fundo qualitativo, de caráter documental, dispondo como fundo teórico a Teoria das Representações Sociais.

Os procedimentos metodológicos partem da perspectiva do projeto matriz intitulado (Estudo da Representação social do feminino negro nos textos do livro didático do ensino fundamental II do triênio 2017 a 2019)

e abrange como utilização a abordagem bibliográfica, categorização do material e análise dos dados do material investigado. Possuindo como corpus de análise o uso de textos literários de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), onde serão atribuídos à ótica de análise do conteúdo, sendo executada a categorização do material, que traz à tona a questão de gênero, além da análise detalhada da representação feminina nos textos e imagens do livro didático.

A decorrência da pesquisa verifica que a representação do gênero feminino no livro didático está entre a minoria presente nos gêneros textuais, assim esta pesquisa propõe possibilitar um estudo que identifique essas lacunas deixadas pelo LDLP na composição de imagens e textos.

Na análise do livro didático foi observada, entre as variedades de gêneros textuais, uma representação do gênero feminino em um qualitativo muito mínimo. É instigante observar que, referente aos escritores destes gêneros textuais, contempla-se a maior parte de autores do gênero masculino, dos textos escritos. Assim também nesse quesito o gênero feminino está em um qualitativo extremamente baixo. O livro didático ao não contemplar uma representação da mulher e de um referencial de escritoras, ele acaba inviabilizando, negligenciando e até mesmo ignorando uma geração de escritoras que durante anos buscam um espaço na literatura, principalmente a mulher negra. Assim, ocorre um silenciamento de vozes femininas, o que torna para os estudantes, principalmente as meninas, estas escritoras desconhecidas, dessa maneira, tornando falta de representação, tanto nos gêneros textuais quanto nos autores.

Por isso, bell hooks bem emprega na sua escrita sobre a importância de mulheres que liderem, na literatura e nos espaços sociais. O que leva a questionar: Por que não no espaço escolar, no livro Didático? Por que o PNLN não contempla a pauta de gênero? Hooks também relata em sua escrita sobre mulheres encorajadas que lutam e defendem causas que por muito tempo foram desmerecidas, tais mulheres como a escritora Cristiane Sobral que desafia padrões com a sua escrita, e, segundo ela, pelo simples fato de ser mulher negra escrevendo, considerando as estatísticas que mostram que o quantitativo de mulheres na literatura e de mulheres negras é bem pequeno. Então considera que estar produzindo e ter cinco

livros publicados já são formas de desafiar os padrões, ainda mais por que não se embranquece no universo das suas histórias. Faz-se importante também a Conceição Evaristo, que, assim como as escritoras supracitadas, luta pelo reconhecimento das mulheres, seja na literatura ou na sociedade como um todo.

Outro ponto instigante a se pensar é no letramento crítico, que abrange o ideal que deve compor os livros didáticos brasileiros, no espaço escolar e na educação, que os professores mostrem aos estudantes no ato de ler os textos, o uso de habilidades de modo ativo e reflexivo, buscando assim compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade.

É importante perceber que textos não são neutros e que tem efeitos sociais, como bem destacado por Patrícia Miranda Medeiros Sardinha (2018, p.4):

Segundo a perspectiva do LC, os textos (falados e ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas da comunidade de onde o autor advém. A realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada. O objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade. Dessa forma, os estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas sociais que permeiam os diferentes textos.

Tais colocações supracitadas direciona a um questionamento: O LDLP inclui ou exclui a Representação do Feminino nos Gêneros Textuais Escritos? No livro no qual essa pesquisa se dedica a analisar fica nítida uma exclusão, em uma faixa de 80% do material coletado. Portanto, quais efeitos sociais desta exclusão? Esse material didático que está na mão do aluno e na maior parte das escolas é de grande responsabilidade, pois apresentar a cultura da sociedade brasileira, ideologias e representações que podem de forma direta ou indiretamente, excluir ou incluir o estudante no âmbito

escolar. E ter efeitos sociais na vida deste aluno. Como bem pontudo por Fátima Berenice da Cruz (2012, p.6):

[...] entendo a urgência de a escola criar condições didático-metodológicas que possam produzir propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja contribuir para a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Os professores, assim como os materiais didáticos são de suma relevância para se chegar a uma educação de qualidade e libertadora, desconstruindo rótulos, conceitos e noções estabelecidas na sociedade, com metodologias didáticas, que estimulam os estudantes, levando a um letramento crítico, a visualizar os gêneros textuais, as discussões e o conteúdo trabalhado em sala de aula de forma atraente, em novo ângulo, com um olhar crítico e sem deixar de lado sua visão de mundo, a essência do texto, da leitura e da língua.

Voltando a apresentar a análise entre os gêneros, (textos verbais e não verbais, charges, figuras, publicidades, textos literários e fotográficos) foi observado que o gênero feminino entre as imagens em ilustrações, compõem um total de 189, sendo somente representada pelo gênero feminino 49 ilustrações e 17 imagens. Enquanto, que o gênero masculino se encontra em 98 ilustrações e 25 imagens. Além disso, nota-se nas representações a atividade masculina voltada para afazeres externos, agregando valores da cultura patriarcal.

Enquanto que a atividade feminina, se reduz apenas aos afazeres domésticos. Foi realizado o levantamento de imagens por meio da catalogação, assim logo de início nota-se na capa do livro didático supracitado, a representação do gênero masculino, como centro da capa e uma menina entre plano de fundo com imagem desfocada. Também compõe, na lateral, uma mulher com avental realizando os afazeres de casa, na cozinha, e uma ilustração em tamanho pequeno da personagem Rapunzel, jogando os cabelos para o príncipe e animais.

Outrossim, o gênero feminino está presente entre a minoria das ilustrações e imagens e dentre estas localizadas se encontram a grande maioria em papel subalterno e dentro de um seguimento de padrões impostos pela sociedade brasileira, tais como mulher na cozinha, com avental e cozinhando; cuidando dos filhos; lendo para os netos; ao lado do marido; os personagens príncipe e princesa se casando; uma adolescente no espelho a segurar um vestido de noiva, entre outros.

A representação do gênero feminino no livro didático instiga a pensar no padrão estético, é observado, como mudar a situação das mulheres que são ilustradas quando se encontra (por ex: acima do peso) coloca-se situações subalterna e não tem traços fisionômicos embranquecidos. E quando ela está “dentro do padrão” é ilustrada magra nas imagens, são com frequência as princesas, embranquecida, com seus cabelos loiros; já a considerada “gorda” em situação inferiorizada.

Existe uma ideia na sociedade de uma mulher ideal (mulher de olho claro, cintura fina, magra, cabelo longo, tendo que casar, cuidando dos filhos, cuidando da casa, na cozinha) e a mídia vende esta imagem e acaba atribuindo como conteúdo. Mas pensando nos estudantes que se deparam com este instrumento que repassa esse mesmo conteúdo no âmbito escolar. Esta pesquisa se norteia em algumas inquietações: E as crianças que não tem olho claro? E os jovens do ensino fundamental que não querem casar, mas o livro coloca como maioria as ilustrações de mulheres acompanhadas? E as jovens que não têm cabelo grande e liso? Não tem corpo magro, nem é alta? A questão é: Se elas não se enquadram neste padrão, o livro vai estar a vida toda repassando isso? Resultando nos jovens afastando-se da escola, diminuindo a frequência ou muitas vezes buscando se transformar naquilo que não é, para se adequar às “regras” da sociedade brasileira, afetando assim seu psicológico e sua identidade.

Outro problema encontrado durante a catalogação, foi a não inclusão de forma igualitária e representativa entre as ilustrações e imagens constando o feminino negro. Daí a pergunta: Por que a análise também contempla o feminino negro? A partir da perspectiva em que este trabalho se debruça é possível perceber o quanto raça e gênero estão intrinsecamente entrelaçados, se entrecruzam, como afirma Djamilia Ribeiro, dicen-



do que não basta ser feminista, tem que ser antirracista. E não basta ser antirracista, tem que ser feminista.

Assim, nos levantamentos de dados pode-se perceber que este público negro abarca apenas uma minoria. Foram encontradas apenas cinco imagens com representação do feminino negro. Além disso, ao analisar observa-se que estas estavam sem os traços fisionômicos negros. Uma semelhança com o relato feito por Ana Célia da Silva (2011) na pesquisa sobre ‘A representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?’, ao falar sobre as inquietações encontradas: “A mulher negra está representada sem os traços fisionômicos característicos do povo negro”. Ou seja, vê-se uma semelhança pelo fato de Silva ter realizado esse estudo em 2011 e o livro aqui analisado faz parte do triênio de 2017 a 2019 o que significa que nada mudou no livro didático perante a esse quesito, assim como em outros.

Com isso também, pode-se observar como a imagem do negro no livro é de forma reduzida, estereotipada, distorcida, sem uma representação por completo, real, com seus traços fisionômicos, para que assim os alunos possam se identificar no livro didático, ao se deparar com a representação. Seja ela nos gêneros textuais, imagens ou ilustrações, seu todo, no material ou na fala do professor, necessita-se de uma exibição de ambos os gêneros de forma igualitária. Pelo fato da escola ser uma referência de cultura de si mesmo, do cotidiano e um mecanismo de ideologia.

No referencial teórico a Teoria das Representações Sociais do psicólogo social francês Serge Moscovici, tomando como base seus estudos acerca da representação social na psicanálise da inter-relação sujeito e objeto, no saber como se constroem o conhecimento, ele defende o poder das ideias dentro do senso comum, ou seja: “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade de comum, de como eles transformam ideias em práticas [...]” (Moscovici, p. 8). Tal trecho faz pensar no livro didático por estar se firmando em sala de aula a cada dia, o que leva a preocupação de como o tripé grupos/atos/ideias está sendo representado. Os livros levam até o aluno práticas de sua realidade, o que constitui a sociedade dentro da sua identidade. Assim as transformações da representação social são necessárias no livro,

sem que estigmatizem, invisibilizem e até mesmo desumanizem a imagem da mulher e das diversidades.

## **O livro didático de língua portuguesa contempla em seu conteúdo a pauta de gênero?**

Contudo, este artigo não pretende mostrar uma imagem depressiva do livro didático, mas sim analisar as implicações sociais vigentes. Visto que a análise do material mostrou lacunas ainda existentes no livro didático, precisamente na pauta de gênero, havendo uma necessidade de adequação do livro, por ser o principal meio utilizado em sala de aula. Mediante isso, o cuidado de debruçar o olhar para tal instrumento mais próximo do aluno. Pois na concepção de bell hooks (2013, p. 273.):

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

Através dessa fala de hooks, pode-se pensar o quanto o livro didático tem limitações, como necessita expor mais possibilidades e a diversidade. Não se limitar.

É preciso de uma educação Libertadora, começando pelo material didático, até a fala do professor, Livros Didáticos que tragam uma liberdade e não um ideal colonial. O LD necessita deixar de ser elaborado por uma ótica do colonizador. É preciso descolonizar o livro, trilhar em direção a um ensino descolonizador. Assim, a fala de hooks se assemelha com uma colocação muito pertinente de Cruz (2012, p.7) e também com aquilo que se pretende aqui refletir:

[...] ao estudante deve ser dado o direito de, através do construto língua e literatura, se tornar sujeito promotor de transgressões,

rupturas e deslocamentos propiciados por uma prática escolar libertária que os faça entender a sua formação a partir do aprender, desaprender e reaprender a pensar, agir e sentir decolonialmente.

O recurso didático, muitas vezes, é o único auxílio do professor nas aulas de educação básica e muitas vezes o primeiro livro que chega até o estudante. O que torna grande a responsabilidade do PNLD, por atribuir uma exposição de conteúdos que necessita viabilizar uma representação diversificada dos diferentes gêneros, culturas, étnico racial e de forma igualitária. Porém, este quesito, e precisamente a questão de gênero, apontou nas investigações grandes lacunas que ainda existem no livro didático e carece de pautas que contemplem gêneros textuais. Mediante isso, necessita-se de um cuidado de debruçar o olhar para tal instrumento, tornando-o mais próximo do aluno.

## Referências

BITTENCOURT, Maria Fernandes. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas/ Circe**. São Paulo: Revista de História, n. 164, p. 487–516, jan./jun. 2011 << DISPONÍVEL EM: file:///C:/Users/nizea/Downloads/19206-Texto%20do%20artigo-22737-1-10-20120523.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, Pluralidade Cultural- orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília:1998. BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010

BUTLER, Judith. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL, SECADI, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Ra-**

**ciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

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

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In.: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,** 2013.

GUIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. Organização Cláudio Fernando André. Brasília: Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla– São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SARDINHA, PATRÍCIA MIRANDA MEDEIROS. **Letramento crítico: uma abordagem crítica– social dos textos.** Ed. Linguagens e Cidadania, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

**Aparecida Maria Peres Mainenti** é graduada em Letras (Português-Literatura) pela Faculdade Souza Marques (RJ) e em Pedagogia pela UFRJ. Atua como docente na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, em curso de Formação de Professores na Modalidade Normal. É especialista em Saúde Mental e Desenvolvimento Infância-Juvenil, pelo Centro de Pós-Graduação da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (CESANTA). Atualmente, cursa o Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, na linha de pesquisa Letramento Linguístico e Literário na Educação Básica, em que desenvolve a pesquisa sobre os temas Contação de Histórias e Letramento Literário. Participa, também, do GEPLIEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua(gem) e Projetos Inovadores na Educação Básica, como colaboradora nas linhas de pesquisa de Letramento Literário e Letramento Visual. ORCID: 0000-0003-2723-5718 E-mail: apamainenti2@gmail.com.

**Daniela Souza Silva** possui Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia, graduação em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa pela Universidade Católica do Salvador (2010) e Pedagogia pela Universidade Tiradentes. É professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino onde ministra aulas e desenvolve projetos de incentivo à leitura. É professora de Língua portuguesa no ensino Fundamental II no quadro efetivo da Secretária de Educação do Município de Mata de São João e do município de Cruz das Almas/Ba, tem ampla experiência neste nível de ensino em outras instituições públicas e privadas. Integrante do grupo Documentos da Memória Cultural. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9502-6796> E-mail: dansousil@yahoo.com.br

**Denson André Pereira da Silva Sobral** – professor Adjunto dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Pro-

grama de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Itabaiana/SE. Atua nas áreas de Estudos da Análise do Discurso(AD), Linguística Aplicada, Leitura e Produção de Textos, Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado, Literatura Infanto-juvenil, Alfabetização e Letramento e Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação a Distância. É membro do GELINE (Grupo de pesquisa Estudos da Linguagem e Ensino), do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Discursos para o Ensino da Língua Portuguesa (LED) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/CNPq/UFS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8033-2088>.

**Eider Ferreira Santos** Mestre e doutorando em Crítica Cultural (UNEB). Especialista em Linguística Aplicada à educação. Especialista em Metodologia do ensino de Língua portuguesa e literaturas. Professor da Educação básica. Membro do GEREL-Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (UNEB). E-mail: [eiderferreira@hotmail.com](mailto:eiderferreira@hotmail.com). Orcid: 0000-0002-2471-9090.

**Eliene Ramos da Silva** é Licenciada (UEFS) e Mestra (UEFS). Professora da Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima e atua desde o ano de 2008 com turmas do Ensino Fundamental. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2912-1848>. E-mail: [elly\\_01fsa@hotmail.com.br](mailto:elly_01fsa@hotmail.com.br).

**Elizabete Cardoso do Nascimento** é mestranda em Literatura Comparada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisando sobre texto literário e ensino de literatura. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e especialização em Literatura e formação do leitor pela mesma universidade (2008). Tem experiência profissional na educação básica e nos últimos 3 anos é coordenadora pedagógica na Escola de Ensino Médio Ubiratan Diniz de Aguiar da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC. E-mail: [elizajd24@gmail.com](mailto:elizajd24@gmail.com).

**Elizabeth Harkot-de-La-Taille** é professora Livre-Docente do DLM-USP (2013). Atualmente, dedica-se à pesquisa nas áreas de Língua Inglesa e Semiótica, pela perspectiva teórica da Semiótica Discursiva, e atua principalmente nos temas: construção discursiva da identidade, estereótipos culturais, imagens de si, paixões e interações sociais, aspectos retóricos e papel de componentes sensíveis no processo de significação. E-mail: beth.harkot@usp.br. Orcid: 0000-0003-0822-6402.

**Fabio Fernandes Barreto de Carvalho** é graduado em Letras Vernáculas UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Leitura, literatura e práticas pedagógicas F.S.S.S – Faculdade Santíssimo Sacramento. Mestre em Crítica Cultural – Pós Crítica UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Professor da Faculdade Santo Antônio e na FATEC – Faculdade de Tecnologias e Ciências da Bahia. E-mail: professorfabiofernandes@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0698-826X>.

**Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos** é licenciado (UEFS), Mestre (UFBA) e Doutor (UFAL) em Letras. Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Departamento de Educação). Coordenou O Estágio Supervisionado dos Cursos de Letras do Centro Universitário Jorge Amado no período de 2011 a 2018. Coordenou o núcleo de Língua Portuguesa e Artes do Programa Residência Pedagógica (2020). Atua como docente dos Cursos de Letras na graduação e no Mestrado Profissionalizante em Letras (Profletras) da UEFS. Orienta estudantes desde a iniciação científica até o mestrado. Consultor/avaliador ad hoc do PNLD–Literário. Orcid: <https://orcid.org/000-0003-2592-6419>. E-mail: [ffpvasconcelos@uefs.br](mailto:ffpvasconcelos@uefs.br).

**Iramayre Cássia Ribeiro Reis** é graduada em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Português / Inglês e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – (1993), Especialista em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – (1999), Especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior pela Fundação Visconde de Cairu em convênio com a ACEB e FETRAB, Mestra em Crítica Cultural pela UNEB – (2018) e Doutoranda em

Crítica Cultural pela UNEB – (2020). Atualmente é Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Bahia no Núcleo Territorial de Educação (NTE) 18 – Alagoinhas e Professora Assistente no Departamento de Linguística, Literatura e Arte, *Campus II* – Alagoinhas da UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL), do Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e narrativas (GPLIN) e do Grupo de Pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Formação de Professores(as) para a Diversidade Étnico-Racial, Relações Étnico-Raciais, Diversidade Cultural, (Afro)Letramento. Tem experiência com Gestão Administrativa, Formação de Professores(as) em Programas Especiais como Rede UNEB, Programa de Formação para Professores na Modalidade Presencial (PROESP), Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). E-mail: ireis@uneb.br. Orcid 0900961791022415.

**Jamille Lins Santos** é graduanda do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Linguística, Literatura e Artes – DLLARTES da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa GEREL/UNEB/CNPq e Bolsista de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/AF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1754-1105>. E-mail: linsjamille512@gmail.com.

**Jandeson Costa Silva** é mestre em Estudos Literários (2019 – 2021), pela Universidade Estadual de Feira de Santana, onde defendeu a dissertação intitulada «Representações do leitor na literatura: a experiência de leitura como construção subjetiva do sujeito leitor». Graduado em Licenciatura em Letras Vernáculas pela mesma Instituição (2014 – 2018). Possui interesse nas temáticas relacionadas às Experiências de leituras, Formação do leitor, Arte/Educação, Literatura e outras linguagens. E-mail: jan\_csilva@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-3205-8640.

**Jéssica lung** possui graduação em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas (2018) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (2021). Atualmente, pesquisa os seguintes



temas: ensino de língua portuguesa e espanhola, ensino de literatura e ensino de literatura de língua estrangeira, letramento literário e digital. E-mail: jessicaiungsilva@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6483-7297>.

**John Santos de Souza** estudante do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Linguística, Literatura e Artes – DLLAR- TES da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Integrante do Grupo de Pesquisa GEREL/UNEB/CNPq e Bolsista de Iniciação Científica CNPq/PIBITI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9906-3495>. E-mail: johnsantosdesouza@yahoo.com.br.

**José Luiz Santos de Jesus** é graduado em Letras-Português pela UFS (2019) e possui especialização em Docência com ênfase em Educação Básica pelo IFMG (2021). Desenvolve pesquisas acerca das áreas de Ensino-aprendizagem de leitura e escrita e Letramento em leitura crítica por meio do ensino de Literatura, com trabalhos publicados e apresentados em eventos científicos, frutos das pesquisas. Atualmente é mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFS (PPGL-UFS), onde desenvolve uma pesquisa acerca do ensino de Literatura como prática afirmativa para a educação antirracista na formação de professores de Língua Portuguesa. Orcid: 0000-0002-0587-5821. E-mail: stos\_nino@icloud.com.

**Juliana da Costa Neres** é formada em Pedagogia/UNEB com mestrado em Crítica Cultural/UNEB. Aluna especial da disciplina Direitos Linguísticos e Literários do Programa de Crítica Cultural/UNEB. Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual da Bahia. Professora da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Alagoinhas-Ba. E-mail: jullyalagoinhas@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6414-5338>.

**Jussara Figueiredo Gomes** possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2015) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2019).

Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Inhambupe – BA (2007 – atual). E-mail: [jussarafgomes@hotmail.com](mailto:jussarafgomes@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0909-5686>.

**Karoline Guimarães Castro Ferreira** iniciou a sua trajetória na Educação ministrando aulas de Língua Inglesa para os alunos de 1º ao 5º ano em escolas privadas próximas a sua residência, aos 15 anos de idade. cursou Letras (Port/Lit) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Letras (Port/ Inglês) na Universidade Salgado de Oliveira. Pós graduada em Planejamento, Implementação e Gestão de Ensino a distância pela Universidade Federal Fluminense e em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pelo Instituto Annysio Teixeira. Mestranda do mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Professora regente da EJA da Prefeitura do Rio de Janeiro e Prefeitura de São Gonçalo. Orcid: 000-0002-9258-1142. E-mail: [karolinecastrouerj@yahoo.com.br](mailto:karolinecastrouerj@yahoo.com.br).

**Kleber Martiniano Costa** é mineiro de Belo Horizonte, residente em Salvador. Graduiu-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) no ano de 2005. Pós-graduado em Libras com ênfase em docência e tradução/interpretação no ano de 2020. Mestrando pelo programa de pós-graduação em linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) onde pesquisa literatura em Libras. Atua como professor na Universidade Federal da Bahia lecionando Libras, além de desenvolver o trabalho de tutor acadêmico em diversos cursos da área de Libras e Direitos Humanos. Integrante do Projeto *Entre Vistas* que é voltado ao desenvolvimento de materiais bilíngue/bicultural/bimodal Libras/Português. E-mail: [kmartiniano@gmail.com](mailto:kmartiniano@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8210-4601>.

**Lícia Soares de Souza** é Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, principalmente, nos seguintes temas: americanidade, literatura comparada, literatura brasileira, telenovela e Canudos. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8148-2894>. E-mail: [liciasos@hotmail.com](mailto:liciasos@hotmail.com).

**Lorena de Oliveira Souza Campello** é Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (2004). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (REDE PRODEMA/UFS), onde desenvolveu estudo na linha de pesquisa História Ambiental. Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), tendo desenvolvido pesquisa na linha Historiografia e Documentação, com ênfase em Arquivos Pessoais. Possui formação em cursos de extensão na área da Arquivologia, pela PUC-SP e ARQ-SP. Finalizando Pós-Graduação em A Moderna Educação (PUC-RS). Possui formação em Curso de Capacitação e Formação em Audiovisual do Projeto Rede Olhar Brasil (MinC). Tem experiência em pesquisa e produção científica na área da História e da Arquivologia, com respectivos destaques para as linhas da Historiografia e Documentação, Fontes históricas e ensino de História, História Ambiental, História da Imprensa, Arquivos de pessoas e de escolas. É professora efetiva do Instituto Federal de Sergipe (IFS – Campus Estância), fazendo parte do Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem (GETELL). Coordena o projeto Laboratório de ensino em História (LabHist). É professora voluntária da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação (PPGCI-UFS). *Currículo lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9652229637215872>. E-mail: [lorena.campello@ifs.edu.br](mailto:lorena.campello@ifs.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1176-6760>.

**Maria de Fátima Berenice da Cruz** – Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora Titular B de literatura brasileira da Universidade do Estado da Bahia. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB, Campus II Alagoinhas; atuando também como coordenadora da Linha 2 (Letramentos, Identidades e formação de educadores). Autora das obras – Leitura literária na escola desafios e perspectivas de um leitor (2012), Um nordeste literário em verso e prosa (2020). E-mail: [fatimaberenice@terra.com.br](mailto:fatimaberenice@terra.com.br). Orcid.org/0000-0003-0884-8535.

**Rebecca Seiko Moreira Iyama** é graduada e licencianda em Letras pela USP (2021). Atualmente é pesquisadora pelo DLM-USP onde realiza uma

pesquisa de Iniciação Científica na área de semiótica discursiva e literatura infantil. Também atua como estagiária no Programa de Acolhimento ao Estudante Cotista da FFLCH-USP. E-mail: [becca@usp.br](mailto:becca@usp.br). Orcid: 0000-0001-7888-0552.

**Sérgio Gonçalves Ramalho** é professor da Secretária estadual de Educação da Bahia (SEC-BA); professor da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santa Brígida/BA. É Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atua nas áreas de Leitura e Produção de Textos, Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Bolsista CAPES (2018/2019). <https://orcid.org/0000-0001-8033-2088>.

**Tiago Cordeiro de Oliveira** é formado em Física licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe, possui mestrado e doutorado em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal de Sergipe, lecionou no Instituto Federal de Alagoas entre 2010 e 2017 e atualmente é docente EBTT no Instituto Federal de Sergipe, campus Estância. Membro do grupo de pesquisa IFS/Campus Estancia e do grupo de nanomateriais funcionais (UFS). Tem experiência na área de ensino de Física e Sinterização e Caracterização de propriedades físicas de Materiais cerâmicos e popularização da Ciência. Atualmente também é coordenador de pesquisa e extensão do IFS/ Campus Estância. *Currículo lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9084215305207909>. E-mail: [tiago.cordeiro@ifs.edu.br](mailto:tiago.cordeiro@ifs.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4597-8021>.

**Ueliton André dos Santos Silva** é mestrando no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural ofertado pela Universidade do Estado da Bahia-Campus II, no qual está vinculado na Linha de Pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB. Apresenta interesse por estudos ligados aos seguintes temas: Educação, Letramento Social, Ensino-aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Psicologia Social. E-mail: [ueliton\\_andre@hotmail.com](mailto:ueliton_andre@hotmail.com). Orcid.org/0000-0002-2595-7998.

**Valter Henrique de Castro Fritsch** é professor do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Concentração em Estudos da Linguagem e História da Literatura (FURG). Membro do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL. Possui Graduação em Letras Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa (UFRGS) e Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa (UFRGS). Atua nas áreas de Ensino de Língua e Literatura, com ênfase em Literaturas de Expressão Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: O Romance de Fantasia, Dramaturgia Anglo – Americana Contemporânea, Literatura Infantil e Juvenil e Ensino de Leitura e Literatura. Ainda tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro. É Diretor Artístico do Grupo Teatro do Lírio de Porto Alegre. E-mail: [valter.fritsch@furg.br](mailto:valter.fritsch@furg.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7787-1945>.

**Wellington Neves Vieira** é professor da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. É membro do Grupo de Pesquisa “GPNECIL- Estética da Necropolítica na Literatura e no Cinema: Crítica da Razão de Exclusão- CNPQ, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, literatura e educação, literatura comparada, literatura brasileira. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9113-6517>. E-mail: [wellinton.nevieira@gmail.com](mailto:wellinton.nevieira@gmail.com).

*Esta obra é coordenada por pesquisadores  
vinculados aos grupos de pesquisa GELIC/CNPq/  
UFS e CIMEEP/UFS e recebeu apoio do Programas  
de Pós-Graduação: PPGL/UFS e PROFLETRAS/UFS e  
das agências de fomento CNPq e CAPES.*

