



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-
CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



LINDINALVA NEVES DE OLIVEIRA

**LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo
dos cordéis**

Santo Antônio de Jesus – BA

2020

LINDINALVA NEVES DE OLIVEIRA

**LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo
dos cordéis**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Departamento de Ciências Humanas - *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho.

Santo Antônio de Jesus - BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA Sistema de Bibliotecas da UNEB

D278

Oliveira, Lindinalva Neves de

Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis /
Lindinalva Neves de Oliveira.- Santo Antônio de Jesus, 2020.
245 fls : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho.
Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional
em Letras - PROFLETRAS, Campus V. 2020.

1.Leitura Subjetiva. 2.Marcas de subjetividade. 3.Sujeitos-Leitores-Reais.
4.Cordel. 5.Quilombo.

CDD: 390

TERMO DE APROVAÇÃO

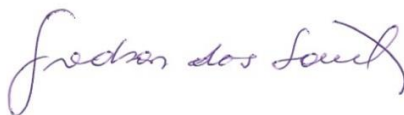
LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos cordéis

BANCA EXAMINADORA

Dissertação submetida à avaliação como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Linguagens e Letramentos, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus V, pela seguinte banca examinadora:



Prof^a. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
(Orientadora)



Prof^o. Dr. Gredson dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UFBA



Prof^a. Dra. Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Santo Antônio de Jesus, 13 de novembro de 2020.

DEDICATÓRIA

A ti Senhor, por me ter soprado cada palavra que compõe esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder mais essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

À minha família por permanecer ao meu lado, incentivando essa nova caminhada. Em especial ao meu tio Luís Paulo, *in memoriam*, que me proporcionou o primeiro contato com o mundo das letras e números; à minha mãe, que tantos obstáculos superou para que as minhas formações pessoal e educacional fluíssem até o presente momento e, lógico, às minhas irmãs que me deram força e palavras de ânimo.

Ao meu valioso esposo João Cruz que ficou ao meu lado desde o dia em que comuniquei que desejava participar da seleção do **PROFLETRAS**, não medindo esforços para que eu concretizasse esse anseio.

Aos amigos que vibraram positivamente, quando consegui efetuar a matrícula no mestrado, em especial a Luciene, Nádia e sua filha Vitória.

Aos colegas de curso por todos os momentos de aprendizagem, respeito para com o outro, incentivo, cuidado e afeto que dividimos. Em especial a Simone e Marineide pelo companheirismo e alegria durante as atividades que realizamos juntas e a Rita que não mediu esforços para me ajudar a permanecer nessa caminhada.

Ao Professor Doutor Gredson dos Santos, meu primeiro orientador, por ser essa pessoa iluminada e serena que soube me compreender nas horas de indefinições.

À Professora Doutora Luciana Sacramento Moreno Gonçalves por ter aceitado participar da banca examinadora.

À Professora Doutora Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho, minha orientadora, com a qual consegui produzir os capítulos dessa dissertação. Uma pessoa que me transmitiu novos conhecimentos, muita tranquilidade e força para perseverar.

A CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Aos professores do **PROFLETRAS** - UNEB- *Campus V* que se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos, e aos funcionários que estiveram sempre prontos a nos auxiliar.

Aos alunos do nono D, gestores, funcionários e professores do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, em especial às professoras Aidil, Soraya, Ednalva e à estagiária Elane que contribuíram para que a intervenção pedagógica fosse efetivada.

Aos moradores da Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá por terem acolhido nossa pesquisa e pelos ensinamentos compartilhados.

Eu edifiquei um marco
Para ninguém derribar
E se houver um teimoso
Que venha experimentar
Verá que nunca fiz coisa
Para homem desmanchar
(Leandro Gomes de Barros)

RESUMO

Este trabalho está pautado em uma proposta de intervenção pedagógica, intitulada *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*, desenvolvida no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon – Simões Filho/ BA - Brasil, com 27 alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, turma D vespertino, na faixa etária entre quinze e vinte anos que demonstraram algumas lacunas em seu processo de formação leitora. O objetivo geral visou promover o encontro desses educandos com o texto poético, implicando-os no ato de ler folhetos de cordéis escritos por Francisco Diniz, J. Victor, Jarid Arraes e Cárliston Galdino (Bardo), além de vídeos postados nos blogs de Déborah Farias e Fafá Conta/Cássia Damasceno. Para tanto, foi criada uma sequência didática composta por onze módulos inspirados no livro da professora Doutora Rosiane Xypas, cuja metodologia prioriza a utilização das teorias da Leitura Subjetiva no ensino da leitura literária, salientando que foram necessárias algumas adaptações em função do público alvo da intervenção. Assim, os escolares da turma D, aqui denominados de Sujeitos-Leitores-Reais, participaram de atividades de antecipação da leitura, leitura, produção textual, reescrita, oficina de xilogravura e aula de campo, registrando em diários de leitura suas impressões sobre as experiências vivenciadas. Na busca pelas marcas de subjetividades, foram observados os seguintes elementos elencados por Xypas (2018): “1. Vocabulário de expressões de sentimentos em relação ao texto; 2. Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelos personagens; 3. Antecipação da leitura do texto literário; 4. Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo”. Os aportes teóricos utilizados neste trabalho são: Zilberman (1989), Jauss (1994), Iser (1996), Brasil (2006), Langlade (2007/2013), Cosson (2012), Cândido (2011), Rouxel (2012/2014/2015/2018/2019), Marinho e Pinheiro (2012), Xypas (2018), entre outros. Os resultados da intervenção pedagógica podem ser considerados positivos, haja vista que a explicitação das subjetividades oportunizou aos alunos um maior engajamento na realização das atividades de leitura e escrita, acarretando em maior autonomia leitora e criticidade.

Palavras-chave: Leitura Subjetiva. Marcas de subjetividade. Sujeitos-Leitores-Reais. Cordel. Quilombo.

RÉSUMÉ

Ce travail est basé sur une proposition d'intervention pédagogique intitulée Lire des histoires sur les quilombos: un voyage à travers l'univers des cordes, développé au Recteur du Collège d'Etat Miguel Calmon - Simões Filho / BA - Brésil, avec 27 élèves de la neuvième année de l'école élémentaire II, classe D vespertino, dans le groupe d'âge entre quinze et vingt ans qui ont démontré certaines lacunes dans leur processus de formation en lecture. L'objectif général était de promouvoir la rencontre de ces élèves avec le texte poétique les impliquant dans l'acte de lecture des tracts de cordes qui ont pour thème quilombos, écrits par Francisco Diniz, J. Victor, Jarid Arraes et Carlisson Galdino (Bardo), ainsi que des vidéos postées sur les blogs de Déborah Farias et Fafá Conta/Cássia Damasceno. À cette fin, une séquence didactique a été créée composée de onze modules inspirés du livre du professeur Rosiane Xypas, dont la méthodologie priorise l'utilisation des théories de la lecture subjective dans l'enseignement de la lecture littéraire, soulignant que certaines adaptations étaient nécessaires en raison du public cible de l'intervention. Ainsi, les élèves de la classe D, ici appelés Sujets-Lecteurs-Réel ont participé à des activités d'anticipation de la lecture, de la lecture, de la production textuelle, de la réécriture, de l'atelier de gravure sur bois et de la classe de terrain, enregistrant dans des revues de lecture leurs impressions sur les expériences vécues. Dans la recherche de marques de subjectivité, les éléments suivants énumérés par Xypas (2018) ont été observés: « 1. Vocabulaire des expressions des sentiments par rapport au texte; 2. Empathie/identification du lecteur avec les situations vécues par les personnages; 3. Anticipation de la lecture du texte littéraire; 4. Évocation de souvenirs affectifs de la vie de l'étudiant/du monde ». Les contributions théoriques utilisées dans ce travail sont : Zilberman (1989), Jauss (1994), Iser (1996), Brasil (2006), Langlade (2007/2013), Cosson (2012), Cândido (2011), Rouxel (2012/2014/2015/2018/2019), Marinho et Pinheiro (2012), Xypas (2018), entre autres. Les résultats de la nacelle d'intervention pédagogique peuvent être considérés comme positifs, car l'explicité de la subjectivité a donné aux élèves un plus grand engagement dans l'exécution des activités de lecture et d'écriture, ce qui a donné lieu à une plus grande autonomie et critique en lecture.

Mots-clés: Lecture subjective. Marques de subjectivité. Sujets-Lecteurs-Réel. Cordel. Quilombo

LISTA DE ABREVIATÖES

ABLC - Academia Brasileira de Literatura de Cordel

AC - Atividade Complementar

AFEF - Association française des enseignants de français

ANeb - Avaliação Nacional da Educação Básica

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEAO/UFBA - Centro de Estudos Afro-orientais/ Universidade Federal da Bahia

CIA - Centro Industrial de Aratu

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAPIR - Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRQs - Comunidades Remanescentes de Quilombos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMI - Programa Ensino Médio Inovador

FliPelô - Festa Literária Internacional Pelourinho

FliCa - Festa Literária Internacional de Cachoeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INRP - Institut National de Recherche pédagogique

IPEAFRO - Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros

IPES - Instituições Públicas de Educação Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MNU - Movimento Negro Unificado

MPF - Ministério Público Federal

NEAB`s - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OIT - organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+EM - Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

ProUni - Programa Universidade para Todos

PST – Prestação de Serviço Temporário

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

RTDI - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SABE - Sistema de Avaliação Baiano da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC - Secretaria da Educação e Cultura

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SAEBE - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SLR - Sujeito-Leitor-Real

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE - Termos de Consentimento Livre Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: <i>Print 01 da página música” Literatura de cordel”</i>	108
Figura 02: <i>Print 02 da página contação de histórias</i>	113
Figura 03: Oficina de xilogravura	119
Figura 04: Oficina de xilogravura	120
Figura 05: Escolha das xilogravuras	126
Figura 06: Exibição dos diários personalizados	130
Figura 07: Passeio à Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá	134
Figura 08: Culminância do Projeto	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Você gosta de ler?	79
Gráfico 02: Você conhece a Literatura de Cordel?	80
Gráfico 03: Como você adquire os livros que lê?	80
Gráfico 04: A leitura de textos literários na escola é importante?	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Comentários sobre a participação na I oficina	103
Quadro 02: Reflexões sobre a estrutura e o conteúdo do texto	106
Quadro 03: Sentimentos despertados pela leitura	107
Quadro 04: Reflexões sobre o conteúdo do texto	111
Quadro 05: Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem	114
Quadro 06: Produção textual em grupo – Liberdade:	118
Quadro 07: Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo	122
Quadro 08: Impressões acerca da estrutura e conteúdo do texto	123
Quadro 09: Vocabulário de expressão de sentimentos em relação ao texto	124
Quadro 10: Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo	124
Quadro 11: Produções textuais em grupo	127
Quadro 12: Antecipação da leitura	132
Quadro 13: Vocabulário de expressão de sentimentos	135
Quadro 14: O encontro do leitor com o texto	136
Quadro 15: O texto “Dandara dos Palmares”	142
Quadro 16: Os textos “Quilombolas. A revolta dos escravos” e “ Cordel Quilombola”	144
Quadro 17: O texto “Quilombolas. A revolta dos escravos”	145
Quadro 18: Os textos “Quilombolas. A revolta dos escravos” e “Dandara dos Palmares”	146
Quadro 19: O texto “Cordel Quilombola” e o relatório sobre o passeio ao Quilombo de Dandá	147
Quadro 20: Sobre a produção de Xilogravuras	149
Quadro 21: Correção textual-interativa	152
Quadro 22: Correção textual-interativa	154
Quadro 23: Feedback sobre a intervenção	157
Quadro 24: Feedback sobre a intervenção	158
Quadro 25: Feedback sobre a intervenção.....	159
Quadro 26: Feedback sobre a intervenção.....	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 UM HORIZONTE PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS: O LEITOR	26
2.1 FORMANDO O SUJEITO LEITOR: O LUGAR DA SUBJETIVIDADE	30
2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO BRASIL: LEITURA SUBJETIVA	33
3 A LITERATURA DE CORDEL: BREVES CONSIDERAÇÕES	39
3.1 FOLHETOS DE CORDEL: A TRADIÇÃO ORAL E ESCRITA	40
3.2 OS FOLHETOS CHEGAM ÀS SALAS DE AULA	45
4 REIVINDICAÇÕES EM PROL DE UM CURRÍCULO ESCOLAR ANTIRRACISTA	47
4.1 BREVE RELATO SOBRE A LEI 10.639/03	49
4.1.1 ESTRATÉGIAS PARA QUE A LEI 10.639/03 SEJA POSTA EM PRÁTICA	52
5 QUILOMBO: SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA NEGRA	57
5.1 MOVIMENTO QUILOMBOLA EM DEFESA DO SEU TERRITÓRIO	59
5.2 TITULAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA BAHIA	61
6 LEITURA LITERÁRIA, SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE: ELEMENTOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
6.1 PERCURSO METODOLÓGICO	66
6.2 UM ESPAÇO DEDICADO AO APRIMORAMENTO DO SER SOCIAL: A ESCOLA	68
6.3 O PERFIL DA TURMA	72
6.4 ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: A PRIMEIRA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	74
6.4.1 Análise do questionário sociocultural: aspectos sociais	74
6.4.2 CONCLUSÕES SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS	76

6.4.3 Análise do questionário sociocultural: leitura	77
6.4.4 CONCLUSÕES SOBRE A LEITURA DOS ALUNOS DO NONO D	82
6.4.5 Análise do questionário sociocultural: aspectos étnico-raciais	83
6.4.6 CONCLUSÕES SOBRE OS ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS	85
7 O OLHAR DOS SUJEITOS-LEITORES-REAIS (SLR) AO SE APROPRIAREM DO TEXTO LITERÁRIO: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	87
7.1 O PERCURSO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESCORTINANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	90
7.2 A ATUAÇÃO DOS ESCOLARES NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ANÁLISE E PONDERAÇÕES	102
7.2.1 I OFICINA: UM CONVITE A VIAJAR PELO UNIVERSO LITERÁRIO	102
7.2.2 II OFICINA: LEITURA DE CORDÉIS: UMA FONTE DE DELEITE E INFORMAÇÕES	105
7.2.3 III OFICINA: DESPERTANDO OLHARES... AGUÇANDO A IMAGINAÇÃO...	109
7.2.4 IV OFICINA: LIBERDADE OU MORTE! ÊTA, MULHER DE PERSONALIDADE FORTE!	112
7.2.5 V OFICINA: DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO	116
7.2.6 VI OFICINA: A IMAGEM: UMA GRANDE INFLUENCIADORA NA FORMA DE PENSAR	118
7.2.7 VII OFICINA: QUILOMBO É COISA DO PASSADO?	120
7.2.8 VIII OFICINA: AS MINHAS PALAVRAS TAMBÉM CONTAM HISTÓRIAS	126
7.2.9 IX OFICINA: A CAMINHO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE DANDÁ	131
7.2.10 X OFICINA: O FIM DESSA VIAGEM ESTÁ PRÓXIMO, É HORA DE ARRUMAR A BAGAGEM	134
7.2.11 XI OFICINA: O IMPORTANTE É QUE APRENDIZAGENS EU VIVI!	137
7.3 As reações dos Sujeitos-Leitores-Reais (SLR) à leitura dos cordéis	139
7.3.1 PONDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA	139
7.3.2 PONDERAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO E A ESTRUTURA DOS CORDÉIS	141

7.3.3 PONDERAÇÕES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PERSONAGENS	143
7.3.4 PONDERAÇÕES SOBRE A EVOCAÇÃO DE OUTRAS LEITURAS: LITERÁRIAS, DA VIDA E DO MUNDO	145
7.4 Leitura, escrita e reescrita: um processo dialógico	150
7.5 A INTERVENÇÃO SOB O OLHAR DO PÚBLICO ALVO	156
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A: Questionário Sociocultural	173
APÊNDICE B: Questionários aplicados nas oficinas	175
APÊNDICE C: Xilogravuras confeccionadas pelos alunos	176
APÊNDICE D: I Bilhete orientador	177
APÊNDICE E: II Bilhete orientador	178
APÊNDICE F: Livreto com os textos produzidos pelos alunos	179
APÊNDICE G: Atividade pós-intervenção para alunos do 9º ano	212
ANEXO A: Cordel utilizado na primeira oficina “Cordel do meio ambiente”	213
ANEXO B: Cordel utilizado na primeira oficina “A seca no meu sertão”	218
ANEXO C: Cordel utilizado na primeira oficina “O cavalo que defecava dinheiro”	223
ANEXO D: Cordel utilizado na segunda oficina “Literatura de Cordel”	226
ANEXO E: Cordel utilizado na terceira oficina “Quilombolas. A revolta dos escravos”	227
ANEXO F: Cordel utilizado na quarta oficina “Dandara dos Palmares”	233
ANEXO G: Cordel utilizado na sétima oficina “Cordel Quilombola”	238

1 INTRODUÇÃO

A docência teve início em minha vida no ano de 1999, período em que cursava o quinto semestre do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atuei pela primeira vez como Prestadora de Serviço Temporário (PST) para o governo do Estado da Bahia, no Colégio Estadual Daniel Lisboa, localizado no bairro de Pau da Lima, área periférica da cidade de Salvador.

Desde os primeiros contatos com os alunos, percebi suas resistências e dificuldades ao efetuar leituras de gêneros textuais diversos, independente da série e da disciplina ministrada. Essa realidade provocou-me indagações sobre como teriam sido os primeiros contatos desse público com a literatura, preocupações que me levaram a recordar minhas experiências, significativas, com a leitura.

Minha mãe foi a responsável por enveredar-me nas trilhas da leitura literária. Eu tinha seis anos, e estávamos encapando os livros que seriam utilizados no ano letivo, momento em que me deparei com um livrinho muito colorido, com figuras que lembravam o ambiente rural e lhe pedi que me contasse a história, tratava-se de uma pata que vivia inúmeras aventuras, enredo que me deixou encantada. Após ser alfabetizada, lembro que costumava ler, antecipadamente, todas as histórias do meu livro didático, textos como: *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, autoria de Jorge Amado; *Marcelo, marmelo, martelo*, escrito por Ruth Rocha, entre outros.

Na adolescência, devorava coleções de livros, como *Sabrina* e *Bianca*, romances que eram vendidos nas bancas de jornal, estes não faziam parte da grade curricular, mas eram uma febre entre as adolescentes que os trocavam, freneticamente, entre si. Ainda nessa fase, li meu primeiro livro canônico, *O Cortiço*, obra de Aluísio de Azevedo, entretanto, essa vivência não foi prazerosa, haja vista que a leitura foi imposta, apenas, como pretexto para responder um questionário que resultaria em uma nota escolar.

Com o passar dos anos, reli *O Cortiço*, agora com outro olhar, com mais maturidade, mais conhecimento de mundo, elementos que me propiciaram desvendar a beleza e riqueza do romance, a ponto de sempre citá-lo aos meus alunos do ensino médio como um elemento motivador. Na academia, logicamente, minha prática leitora foi intensificada, ampliando conhecimentos diversos sobre a língua materna e a literatura, contudo, deixando déficits sobre como proceder com os diversos níveis de leitores-reais que estão aglomerados em uma mesma sala de aula.

Enquanto professora, tenho consciência da importância de estar sempre me nutrindo de novas leituras para o deleite e aperfeiçoamento profissional. Essas lembranças e a observação da postura dos primeiros escolares para os quais lecionei, oportunizaram-me constatar a existência de lacunas em seu processo de formação leitora.

Esse déficit se tornava mais notório na semana de provas, período em que os estudantes deveriam demonstrar o aprendizado adquirido ao longo da unidade. Nesse momento, percebi que era prática comum dos alunos interpelarem os professores com as seguintes falas: “Nesse trecho, o autor quis dizer o quê?”, “Já li o texto, mas não entendi nada”. Atitudes que eram justificadas de diferentes formas, como o desgosto pela leitura, dificuldades na compreensão leitora, impaciência ou simplesmente preguiça. Sendo assim, muitos acabavam respondendo às proposições de forma aleatória ou entregavam em branco.

O resultado final não poderia ser outro, a não ser o de altos índices de reprovação. Esse fato suscitava, durante os Conselhos de Classe, diversas queixas acerca do baixo rendimento e da inabilidade dos estudantes para compreenderem até mesmo as questões mais elementares dos exames. Alguns professores, inclusive, chegavam a culpar o professor de Língua Portuguesa, pois, para muitos, a função de formar leitores é exclusividade desse profissional.

Em julho de 2000, fui convocada pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia para atuar, sob o Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, na Escola Estadual Lindembergue Cardoso, localizada em Mirantes de Periperi, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, lá permaneci por quatro anos. Daí por diante, voltei a ser trabalhadora com contrato PST, o que me oportunizou trabalhar em várias escolas de diferentes bairros de Salvador, como Ribeira, Mares, Paripe, Corredor da Vitória, Jardim Cajazeiras e outros, permanecendo nesse regime de trabalho até o ano de 2008.

A partir do ano de 2009 até 2011, fui monitora no Projeto Universidade Para Todos, curso pré-vestibular promovido pelo governo do estado da Bahia, que tem como objetivo preparar estudantes que estão cursando o terceiro ano do ensino médio e pessoas que já concluíram seus estudos para que possam ingressar nas universidades públicas.

Em 2013, agora professora efetiva da rede estadual, passei a lecionar e morar na cidade de Feira de Santana, localizada no interior da Bahia. Ensinei no Instituto de Educação Gastão Guimarães, onde permaneci por cinco anos, quatro meses e quatro dias, tempo suficiente para chegar à conclusão de que todas as instituições em que trabalhei, até aquele momento, possuíam singularidades, mas todas se assemelhavam por

apresentarem o mesmo dilema: como aproximar os educandos da leitura e, conseqüentemente, desenvolver a sua capacidade leitora.

As primeiras ideias para o projeto de intervenção começaram a ser gestadas enquanto lecionava no Gastão, a princípio, foi pensado para uma turma do sexto ano, que possuía alguns estudantes que moravam na Comunidade Quilombola Matinha dos Pretos, um dos motivos que inspirou o desejo de trabalhar com a temática quilombola.

A inclinação para trazer textos com esse assunto quase inexistente nas aulas de Língua Portuguesa provém dos aprendizados adquiridos durante o curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que concluí no ano de 2009. Dentre meus aprendizados figuram a Lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena ao longo do ano letivo, inclusive na disciplina de Literatura; a determinação de que as aulas devem abordar, entre outros, conteúdos a história da formação do quilombo de Palmares e os atuais remanescentes de quilombos, divulgadas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no ano de 2004.

Além do que, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (1998) preconizam que o ensino de língua materna não deve ser pautado apenas na aprendizagem da língua, e que as habilidades da escrita, da interpretação e produção de textos, tanto falados quanto escritos, devem abordar diferentes temáticas. Sendo que o desenvolvimento dessas habilidades proporciona ao discente uma melhor apreensão de conteúdos das demais áreas do conhecimento.

Mas essa idealização para o projeto precisou ficar por algum tempo em *stand by*. Em oito de novembro de 2018, o processo para minha remoção de unidade escolar foi finalizado, praticamente no término do ano letivo, faltando apenas uma semana para as provas da terceira unidade passei a desempenhar minhas funções no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, localizado na cidade de Simões Filho, área metropolitana de Salvador – BA, local onde a intervenção foi aplicada.

Todas essas novidades geraram um misto de alegria, pois voltaria ao convívio dos meus familiares, mas também de apreensão, em virtude dos rumos que tomaria o projeto de intervenção. Felizmente, os gestores e docentes da nova escola também demonstravam preocupação com a formação leitora de seus estudantes, haja vista que os últimos resultados da Prova Brasil, referentes à Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – 2017 revelaram que a proficiência em língua portuguesa dos alunos do nono ano, matriculados em Simões Filho regrediu em três pontos em comparação ao ano de 2015.

Uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional – **PROFLETRAS** é desenvolver um projeto direcionado ao ensino fundamental, tendo em vista um problema educacional constatado no cotidiano da sala de aula. Mediante essa conjuntura, ficou claro que a questão a ser trabalhada no Colégio Reitor era a leitura, agora, faltava-me ter uma turma do fundamental, já que fui designada para lecionar apenas em turmas do Ensino Médio. O ano letivo de 2019 teve início e só duas semanas após a jornada pedagógica e uma professora concordou em fazer uma permuta de turma comigo.

Dessa forma, os estudantes do nono ano D, do ensino fundamental II, turno vespertino foram solicitados a participar da intervenção. Um grupo formado por vinte e sete alunos na faixa etária entre quinze e vinte anos, apresentando alto índice de repetência, um dos elementos que, certamente, influenciava no pouco ânimo para a realização das atividades escolares, inclusive as que envolviam leitura, compreensão textual e produção escrita.

A observação da postura dos educandos, os dados apurados com o questionário sociocultural que eles responderam previamente, além dos diálogos dele decorrentes colaboraram para a criação do projeto *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*, cujo objetivo principal é aproximar os educandos da leitura literária, o que, possivelmente, acarretaria na melhor receptividade à leitura e às atividades escritas em geral, incentivando a criatividade, a autonomia leitora e a criticidade, o respeito e a valorização de culturas diferentes.

Para promover essa aproximação era evidente que eu precisaria abandonar as práticas leitoras que só priorizam a voz do autor, por isso foram adotadas e adaptadas ações que tiveram como base a experiência explicitada pela Professora Doutora Rosiane Xypas no livro *A leitura subjetiva no ensino de literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018).

Sendo assim, durante as atividades de leitura e escrita foi privilegiado o olhar do estudante sobre o texto, buscando compreender de que formas ele atribuiu sentido à obra literária. Para tanto, ainda com fundamentação ancorada na obra de Xypas (2018), buscou-se apoio nas teorias da Leitura Subjetiva, ainda que tal denominação possa parecer redundante, haja vista que toda leitura é subjetiva, pois, consoante Rouxel (2019, p. 277): “existe a vontade de reabilitar a subjetividade, por muito tempo criticada” no espaço escolar durante as aulas de leitura.

A metodologia da Leitura Subjetiva propiciou a análise das marcas de expressão de sentimentos em relação ao texto; a empatia/identificação com as vivências dos

personagens; a reação aos elementos pré-textuais e, por fim, o conhecimento e a reflexão acerca das memórias afetivas despertadas pelo enredo. Dessa forma, as marcas de subjetividades, como palavras que revelam deleite, repulsa, surpresa, compreensão do lido e, que, conseqüentemente, deram nova vida aos cordéis foram expressadas na oralidade, nas atividades responsivas (orais e escritas) e registradas continuamente nos diários de leitura.

A escolha pela Literatura de Cordel ancorou-se na constatação de que poucos alunos manifestaram conhecer esse gênero textual que, ainda, é tão pouco explorado nas escolas, ainda que traduza poeticamente a riqueza cultural do país. A temática a ser trabalhada com os cordéis permaneceu sendo quilombos, mais precisamente a constituição de Palmares, um dos primeiros fundados no Brasil, e a atuação de seus moradores; além das possibilidades e desafios enfrentados pelos remanescentes de quilombos contemporâneos. Vale ressaltar que a maioria dos alunos se posicionou positivamente sobre a inserção do assunto no recinto escolar.

Outro motivo para a permanência dessa temática foi o fato de que, durante a jornada pedagógica, a comunidade escolar do Colégio Reitor reafirmou o compromisso de manter em seu histórico uma relação de proximidade com a comunidade local. Como a cidade de Simões Filho possui três remanescentes de quilombos: Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, Comunidade Pitanga dos Palmares e Comunidade Rio dos Macacos, nada mais pertinente do que abordar esse assunto e levar os discentes para uma aula de campo em uma dessas comunidades.

Para melhor compreender o trabalho desenvolvido com os escolares do nono ano D, a presente dissertação tem início com uma introdução, seguida de quatro capítulos teóricos e dois referentes à parte prática. No capítulo, “Um horizonte para os estudos literários: o leitor”, explana-se sobre os debates travados por críticos literários, como Ingarden, Barthes, Jauss e Iser acerca da necessidade de colocar a relação dialógica ocorrida entre o texto e o leitor como centro das atenções durante os estudos literários, o que demarca o início da formulação das teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético.

Logo após, discorre-se sobre as repercussões dessas teses na França, descrevendo as medidas adotadas pelos governantes desse país e por grupos de teóricos para implantar nas escolas práticas que impliquem o sujeito leitor nos processos de leitura por meio da explicitação de suas subjetividades e intersubjetividades.

No tópico seguinte, explana-se sobre como a teoria do ensino literário centrado na figura do leitor e nas formas como apreende a leitura literária emergiu no Brasil e de que maneira repercute nas unidades escolares. O aporte teórico utilizado neste capítulo foi: Zilberman (1989), Jauss (1994), Iser (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Brasil (2006), Langlade (2007), Cosson (2012), Rouxel (2012/2014/2015/2018/2019), Alves (2014), Fortes e Oliveira (2015), Souza (2018), Xypas (2018), Souza (2019), Smaniotto (2019), Daibello e Ometto (2020).

No terceiro capítulo, “A literatura de cordel: breves considerações”, aborda-se a gênese da Literatura de Cordel no século XVI, suas características e principais representantes. Na sequência, narra-se a chegada da literatura de cordel no Brasil, apresentando alguns pontos de vista que negam a total influência portuguesa sobre essa arte na região nordestina. Ao longo do texto, há explanações sobre a função social desempenhada pelos folhetos, a evolução na forma de sua produção e divulgação.

Em seguida, discorre-se sobre o lugar ocupado pela literatura de cordel no âmbito educacional, haja vista que mesmo estando regulamentado pelas leis da educação básica, o seu ensino ainda aparece de forma muito tímida nos livros didáticos e, mais adiante, são sinalizados alguns entraves para que o uso dos folhetos não seja efetivado nas escolas. Esse capítulo foi produzido a partir das falas de Abreu (1999), Galvão (2002), Nogueira (2006), Brasil (2006), Jahn (2011), Marinho e Pinheiro (2012), Carmo (2016) e Pinheiro (2018).

O quarto capítulo, “Reivindicações em prol de um currículo escolar antirracista”, reporta-se às ações movidas por ativistas dos movimentos sociais negros, intelectuais e pela sociedade civil, a fim de que, segundo (SANTOS, 2005, p. 23), “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” fossem incluídos nos currículos escolares e para que houvesse a construção de uma política pública educacional equânime.

Em seguida, são apresentadas as respostas governamentais para as demandas da causa negra, entre elas está a sanção e implementação da Lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08. Uma Lei que ainda continua gerando debates para que seja de fato posta em prática nas escolas brasileiras. A redação desse capítulo apoiou-se nos textos de Gonçalves e Silva (2000), Brasil (2003/2004/2009/2013/2017), Santos (2005), Cruz (2008), Lima (2010), Conceição (2011), Vestana e Ribeiro (2015), Corsino e Conceição (2016), Silva (2018), Documento curricular referencial da Bahia (2018), Nascimento (2018).

No quinto capítulo, “Quilombo: símbolo de resistência negra” figuram novas informações historiográficas sobre a resistência negra contra o regime escravocrata. Elas dizem respeito à quilombagem, ou seja, à fuga de homens escravizados para se abrigarem nas matas formando diversos conjuntos habitacionais espalhados pelo país, sendo denominados de mocambos ou quilombos, e também à constituição de seus moradores, seu cotidiano e as estratégias utilizadas para se defenderem das emboscadas. O texto ainda aborda o longo, perigoso e desigual embate que os descendentes de africanos e afro-brasileiros moradores dos quilombos travam na atualidade com o governo, latifundiários e grileiros pela posse de suas terras. Esse capítulo foi fundamentado em Brasil (2003), Corrêa (2012), Souza (2012), Fiabani (2013), Santana (2014), Brito (2018), IBGE (2020), Marinho (2020).

A dissertação tem sua parte prática descrita nos capítulos seis e sete. No sexto capítulo, “Leitura literária, subjetividade e alteridade: elementos da proposta de intervenção”, a escrita destina-se à apresentação dos instrumentos utilizados para conhecer o perfil do público alvo da intervenção, o questionário sociocultural e posteriormente o diálogo realizado trouxeram questões que versaram sobre aspectos sociais, práticas leitoras e conhecimentos étnico-raciais. Em seguida, as respostas coletadas foram apresentadas e analisadas. Com base nos resultados apurados foi possível traçar uma sequência didática composta por onze módulos. Esse capítulo faz referência às falas de Brasil (1988/2004/2010), Ferreira (2000), Munanga (2005), Cosson (2012), Marinho e Pinheiro (2012), Castro (2018), Xypas (2018), trazendo, ainda, dados sobre o Colégio onde foram realizadas as atividades da intervenção.

No sétimo capítulo, “O olhar dos Sujeitos-Leitores-Reais (SLR) ao se apropriarem do texto literário: a proposta de intervenção”, foram detalhados os onze módulos da sequência didática e elencados os cordéis que seriam trabalhados: “Literatura de Cordel”, do cordelista paraibano Francisco Diniz; o cordel “Quilombolas. A revolta dos escravos”, de autoria de J. Victor; o cordel “Dandara dos Palmares”, escrito por Jarid Arraes; e, por fim, o “Cordel Quilombola”, de Cárliston Galdino (Bardo), também foram usados os vídeos “Literatura de Cordel”, material produzido por Déborah Farias; e “Dandara dos Palmares”, veiculado no canal da blogueira Fafá Conta/Cássia Damasceno, que reproduz o cordel de Jarid Arraes.

Logo após, foi descrita a execução das atividades, inclusive as de reescrita. Na sequência, foram expostas a análise e as ponderações sobre as marcas de subjetividades encontradas nos diários de leitura dos educandos. A fim de verificar o posicionamento

dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, foi realizada uma atividade pós-intervenção na qual eles deveriam expressar que proveito foi tirado da experiência vivida. A fundamentação teórica deste capítulo teve como referência o documento legal Brasil (2017) e os autores Ruiz (1998), Compagnon (1999), Sorrenti (2009), Cândido (2011), Cosson (2012), Geraldi (2012), Langlade (2013), Rezende (2014), Rouxel (2015), Xypas (2018), Souza (2018).

Por fim, as “considerações finais” são iniciadas com uma breve reflexão sobre a influência de fatores externos na formação do sujeito leitor brasileiro, salientado que cabe ao professor, devido à proximidade, investigar o cotidiano do educando, a fim de construir uma educação significativa. Discorre-se sobre os frutos colhidos durante a intervenção, atentando para as marcas de subjetividades registradas pelos participantes.

Para que essa intervenção pedagógica fosse elaborada, as questões socioculturais que influenciam a prática leitora do alunado do nono ano D foram consideradas, trazendo à tona suas dificuldades para abrir um livro, lê-lo por completo e aproximar-se de seu conteúdo. Problemas que muitas vezes são agravados no recinto escolar, em função de metodologias que utilizam o texto literário apenas como recurso para o estudo linguístico, privilegiando o ensino de regras gramaticais.

Sendo assim, como profissional licenciada em vernáculos e mestrande do curso **PROFLETRAS**, vi a possibilidade de empregar as teorias e os caminhos metodológicos da Leitura Subjetiva - prática pedagógica que vem sendo estudada a passos tímidos em nosso país - para promover atividades de leitura do texto literário, priorizando o acolhimento das subjetividades e intersubjetividades dos educandos; ações que poderão resultar na melhor receptividade à leitura e às atividades escritas, incentivando a criatividade, a autonomia leitora e a criticidade, o respeito e a valorização de culturas diferentes.

2 UM HORIZONTE PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS: O LEITOR

O ensino da história e crítica literária tradicionalmente esteve pautado em explicações sobre o autor e a obra literária, elementos definidos como os únicos responsáveis pela construção do sentido do texto. Essa metodologia, no início do século XIX, começou a ser repensada por teóricos como Ingarden, o idealizador da Estética da Recepção e autor do livro *A obra de arte literária* (1931); e Barthes, escritor de *O prazer do texto* (1937), que direcionaram seus estudos para as formas como o leitor interage com a obra, buscando explicitar os efeitos que ela desencadeia.

A preocupação em retirar o leitor do campo da passividade durante o ato de leitura também mobilizou críticos literários da Escola de Constança, nas décadas de 1960 e 1970, a exemplo de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que renovaram e intensificaram os debates sobre a Estética da Recepção e do Efeito. O professor Hans Robert Jauss, em 1967, na aula inaugural da Universidade de Constança, durante a palestra *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?*, apresentou a sua proposta da Estética da Recepção, com a qual objetivava “superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético”, no sentido de oferecer uma alternativa às oposições provenientes das escolas marxista e formalista (JAUSS, 1967 apud TERRALORI, 1994, p. 02), principalmente, colocando o leitor como personagem fundamental no processo de construção de sentidos.

Para superar o citado abismo, de acordo com Jauss (1994), era imprescindível que durante os estudos literários a interatividade existente entre a literatura e o leitor explícito fosse o centro das atenções, pois ambos possuem implicações tanto estéticas quanto históricas. Assim, “O leitor explícito é o responsável por atribuir valores estéticos às obras e por arregimentá-las aos dilemas éticos e morais vivenciados por uma determinada sociedade de leitores, ou seja, atualizá-las ao seu mundo histórico.” (SOUZA, 2012, p. 55); ou, como diz Zilberman (1989, p. 114), trata-se de “indivíduo histórico que acolhe positivamente ou negativamente uma criação artística [...]”, sendo responsável pela recepção.

Jauss (1994) traz à baila o leitor concreto da obra, situado no tempo e no espaço, que carrega consigo um repertório de outras leituras, dos valores e regras que fazem o sistema literário do qual faz parte, explicitando a existência de contextos a partir dos quais as interpretações são possíveis. Não se lê um texto da mesma forma, sobretudo em épocas diferentes, porquanto literatura é diálogo, interação, comunicação.

Ao elaborar uma compreensão acerca da Estética da Recepção, Jauss (1994) desenvolveu sete teses que fundamentam a sua proposta, sendo as quatro primeiras voltadas aos conceitos basilares, enquanto as três últimas esclarecem os princípios metodológicos. A primeira tese defende que a historicidade da literatura deve residir na observação do diálogo estabelecido entre a obra e o leitor em tempo real, pois desse processo resulta a atualização da mesma, o que encaminha o entendimento de que a relação dialógica está no cerne da história da literatura. A tríade leitor, autor, obra faz parte da experiência literária que reconhece no leitor o agente crítico da recepção, o construtor/problematizador da construção de sentidos.

Na segunda argumentação, há a explicitação do que deve ser entendido como horizonte de expectativas do leitor, ou seja, os conhecimentos prévios adquiridos em seu convívio social, como as normas estéticas e códigos vigentes, que têm papel essencial durante a leitura, pois a maneira como esses elementos são abordados pode influenciar na receptividade, despertando lembranças e emoções que conduzem à antecipação da compreensão global da obra. A delimitação do horizonte de expectativas, entretanto, não pressupõe uma subjetividade vulgar, digamos assim, porquanto pretende fundamentar uma leitura crítica.

A preocupação com o horizonte de expectativas aparece, novamente, na terceira e quarta teses. A terceira declara que durante a leitura, o horizonte de expectativas do leitor pode ser contrariado, ocasionando um diálogo tenso, que poderá resultar em uma nova percepção da realidade, promovendo a emancipação. Na quarta premissa, Jauss (1994) afirma que uma obra literária pode fornecer respostas diferentes ao horizonte de expectativas do leitor, a depender da época em que é lida. Dessa forma, a reconstituição do momento de recepção propicia a recuperação da historicidade.

Nesse sentido, é possível mapear críticas direcionadas à Estética da Recepção, tendo em vista que o autor estabelece um certo maniqueísmo entre “obra de valor”, aquelas que contrariam o horizonte de expectativas do leitor, levando-o a reelaborar percepções e conhecimentos, e obras “ligeiras ou culinárias”, aquelas que apenas atendem às expectativas do leitor. O conceito de distância estética da obra em relação ao horizonte de expectativas do leitor funciona como um meio de avaliar a sua qualidade e, considerando o que diz Zilberman (1989, p. 35), “[...] reitera a visão, neste caso, idealista, de arte autêntica ou superior [...]”.

As demais teses referem-se às formas como o texto literário pode ser lido, à historicidade da literatura em três aspectos: diacrônico, sincrônico e função social da

literatura. Jauss (1994) propõe que durante a compreensão textual os horizontes diacrônico e sincrônico ocorram simultaneamente, ou seja, deve-se observar uma diversidade de obras produzidas em uma mesma época, a fim de verificar como foram recepcionadas ao longo do tempo, que efeitos, diálogos e respostas produziram. Também destaca que é a possibilidade de direcionar perguntas diferentes em diferentes épocas aos textos, que pode fazer com que as obras saiam do esquecimento, mantenham-se em destaque ou sejam consolidadas como obras-primas. Para o autor, “a historicidade da literatura revela-se nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia” (JAUSS, 1994, p. 48). Por fim, deve ser investigado qual é o papel social da literatura, de que maneira as obras interferem no cotidiano dos leitores, que reflexões morais e mudanças comportamentais acabam provocando, o que confere à literatura um papel transformador do leitor.

Na década de 1970, a Escola de Constança divulgou novos estudos sobre a leitura literária. O crítico literário Wolfgang Iser lançou o livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1976), no qual discorre sobre os efeitos que a leitura provoca no indivíduo. O ponto de partida para a construção desta tese foram os conceitos produzidos por Ingarden (1930) acerca da objetividade da obra literária.

Consoante Iser (1996, p. 50-51), a obra literária resulta da interação texto-leitor. Ela possui dois pólos que devem ser analisados conjuntamente: o artístico, correspondente ao texto criado pelo autor; e o estético; referente à concretização produzida pelo leitor. Dessa análise, é possível constatar o efeito do texto e a reação do leitor. Na teoria do Efeito Estético, o leitor implícito é apresentado como elemento imprescindível para a teorização do texto literário, ele constitui a “referência de sistema” do texto, um ser que

não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. (...) A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. (ISER, 1996, p. 73).

O leitor implícito é uma estrutura do texto, um intermediário entre o leitor literário e o real, ele possui os requisitos, como léxico, temática, gramática presentes no texto e que coordenam a maneira como os leitores possíveis devem recepcionar as informações

contidas na obra, que perspectivas devem assumir, a fim de preencher os espaços vazios. Ao prosseguir em seu raciocínio, Iser apresenta outras definições acerca do leitor:

(...) ele é obrigado a assumir um ponto de vista que permita produzir a integração das perspectivas textuais. O leitor, porém, não pode escolher livremente esse ponto de vista, pois ele resulta da perspectiva interna do texto. Só quando todas as perspectivas do texto convergem no quadro comum de referências, o ponto de vista do leitor torna-se adequado. (...), Daí resulta o esquema elementar do papel do leitor delineado no texto. Esse papel exige de cada leitor que assuma o ponto de vista previamente dado; só assim ele conseguirá captar as perspectivas divergentes no texto e juntá-las no sistema da perspectiva. (ISER, 1996, p. 74).

A citação reitera que o leitor real é submisso às perspectivas internas do texto, seu ponto de vista só é aceito quando converge com o esquema dado pelo texto. Com essas explicações, Iser vai de encontro às ideias originais de sua teoria, pois acaba traçando uma linha em que a perspectiva do leitor é anulada, sendo assim, apenas o polo artístico é analisado durante o ato de leitura e, dessa forma, a obra perde o seu caráter virtual. Essas incongruências ocasionaram críticas, inclusive de pesquisadores da Escola de Constança.

Os debates sobre o leitor literário, também, ecoaram na França. Michel Picard, escritor de *La lecture comme jeu* (1986) que, apoiado em teorias psicanalíticas, defendeu a prevalência do leitor real (empírico) durante a leitura. Ele é descrito como um ser que ao participar do jogo do texto tenta apreendê-lo por meio da razão e da emoção, apresentando reações sensíveis, ora identificando-se, ora distanciando-se do lido.

O modelo teórico de Picard “mostrou-se tão abstrato quanto o de Iser, na medida em que nenhuma leitura efetivamente empírica – a não ser a do próprio Picard, leitor ideal – é verificada” (SOUZA, 2019, p. 245). Entretanto, sua tese ocasionou reflexões entre os críticos literários e órgãos oficiais da França sobre a formação do leitor literário, haja vista que estavam promovendo transformações em sua esfera educacional.

Para promover a prática leitora entre os educandos, o governo francês pautou-se na escuta das subjetividades dos leitores, característica inerente à Estética da Recepção, uma teoria que trouxe contribuições inegáveis acerca da teoria, da estética e da história da literatura e, não sendo instrumento acabado, fixo, segue abrindo possibilidades dialógicas de estudos destinados a problematizar a compreensão do fenômeno literário.

Mediante o conhecimento das práticas utilizadas na França para engajar o leitor na leitura literária, a presente intervenção pedagógica: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* buscou aproximar os Sujeitos-Leitores-Reais do

Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, matriculados no nono ano D do texto literário, a partir da acolhida das marcas de subjetividades e intersubjetividades expressas em seus escritos em prosa ou versos no diário de leitura e por meio de colocações verbalizadas no decorrer do processo.

Para analisar como os Sujeitos se apropriariam dos textos literários foram utilizadas dimensões da teoria da Leitura Subjetiva. Convém esclarecer que, embora, seja consenso entre os pesquisadores que a subjetividade é intrínseca a toda leitura, a professora Rouxel (2019, p. 277) explica que o adjetivo empregado para caracterizar essa metodologia de ensino literário se deve à necessidade de reagir “contra uma tradição escolar e universitária – ainda viva – que suspeitava da subjetividade ser a fonte dos erros, dos contrassensos, dos delírios interpretativos, rastreavam-na e perseguiam-na para visar a uma objetividade do sentido”.

Nesse sentido, essa intervenção pedagógica propõe recusa a estratégias que priorizam a utilização dos momentos de leitura como meros pretextos para ensinar normas gramaticais, almejando que o leitor, por meio de sua subjetividade/imaginação/lembranças, altere o conteúdo dos textos imprimindo suas singularidades.

2.1 FORMANDO O SUJEITO LEITOR: O LUGAR DA SUBJETIVIDADE

A França, no início dos anos de 1980, estava democratizando o acesso à educação, dessa forma, a camada social menos abastada ingressava em massa no ensino médio. Essa conjuntura, conforme Rouxel (2015, p. 282) demandou mudanças na didática da literatura, haja vista que os gêneros textuais e a forma como os “novos colegiais” os usufruíam eram divergentes no âmbito escolar.

Nesse contexto, os órgãos oficiais do país e um número significativo de teóricos envolvidos no campo pedagógico investiram em pesquisas que apontassem estratégias que oportunizassem a aproximação do educando com o texto literário e firmassem a leitura como um ato de prazer. A solução encontrada foi retirar o leitor do papel de submissão frente ao texto, implicando-o no processo de leitura. Para tanto, alguns pesquisadores propuseram que a subjetividade e a intersubjetividade dos sujeitos leitores, ou seja leitores reais, fossem priorizadas durante a leitura literária.

Segundo Rouxel (2015, p. 285), a expressão sujeito leitor “designa a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solicitações das obras e as

reconfigura durante a leitura”. Posteriormente, segundo Xypas (2018, p. 02), a professora Rouxel definiu que a Leitura Subjetiva é

Inseparável da noção de sujeito leitor, a LS é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical das práticas tradicionais, sempre presentes no ensino e grandemente responsáveis do desafeto dos alunos pela literatura. (ROUXEL, 2018 apud XYPAS, 2018, p. 02).

A Leitura Subjetiva permite ao educando expressar sua singularidade, afastando-o das corriqueiras propostas de interpretação pré-estabelecida que acabam tolhendo as emoções, a imaginação, as lembranças e os julgamentos. Documentos oficiais da França apontam que essa proposta de ensino literário começou a ser implantada no ano de 2001, com a introdução da leitura cursiva e da escrita de invenção nas escolas.

A leitura cursiva é uma prática “autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais.” (ROUXEL, 2012, p. 276). Durante sua aplicação, o discente se afasta da estrutura canônica do texto e passa a imprimir o seu ponto de vista. Nesse processo, o docente pode atuar como observador da conduta do estudante ou fornecer pistas para que a leitura seja processada.

Na fala de Rouxel (2012, p. 276-277), a escrita de invenção consiste em que os alunos utilizem diários de leitura, para “expressar um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo”. Esses instrumentos “permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária” (ROUXEL, 2012, p. 276-277).

As investigações com ênfase no sujeito leitor e na Leitura Subjetiva ganharam reconhecimento científico e institucional a partir do colóquio *Le sujet lecteur* (2004), realizado em Rennes, organizado pelos pesquisadores Annie Rouxel, Gérard Langlade e Marie-José Fourtanier. Nesse encontro, prevaleceram explicações sobre as reações singulares do leitor ao interagir com a obra literária, de que forma elas são influenciadas pela personalidade, cultura e pelo imaginário; também tiveram destaque as pesquisas baseadas na “atividade ficcionalizante”, uma ideia defendida por Langlade:

O conteúdo ficcional de uma obra sempre é investido, transformado, singularizado, pela “atividade ficcionalizante” do leitor que produz as imagens e os sons completando a obra (concretização imagética e auditiva) reage às características formais (impacto estético), estabelece

elos de causalidade entre os acontecimentos e as ações dos personagens (coerência mimética), recenariza os elementos de intriga a partir de seu próprio imaginário (atividade de fantasia), tem julgamentos sobre a ação e a motivação dos personagens (reação axiológica). (LANGLADE, 2007, p. 71).

O sujeito leitor por meio da imaginação reescreve o conteúdo ficcional de uma obra, completando os espaços vazios, transformando o texto do autor impregnando-o de suas singularidades por meio de cinco ações que Langlade (2007) denomina “atividade ficcionalizante”, por meio dela é possível imaginar personagens, cenários e sons; posicionar-se sobre as características físicas e psicológicas; compreender a relação causa-efeito de acordo com o desenrolar dos fatos; recriar as implicações da trama e, por fim; tecer críticas ao comportamento dos personagens.

As formas como o leitor pode construir o seu texto, conforme Rouxel (2012), foi o tema central do colóquio *Le texte du lecteur*, realizado em Toulouse (2008), organizado por Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier e Gérard Langlade. Dentre os palestrantes, Pierre Bayard destacou-se com o ensaio *Qui a tué Roger Acroyd?*, (1998), ao repetir que todo texto é inacabado, sendo o leitor, responsável por completá-lo de acordo com a sua subjetividade e “o faz a cada vez de uma maneira diferente.” (BAYARD, 1998, p. 128 apud ROUXEL, 2012 p. 279).

A realização de eventos acadêmicos abordando essa temática intensificou-se a partir do ano de 2012, com o colóquio de Grenoble (2012); a jornada de estudos sobre o uso do diário de leitura (2012); o encontro de pesquisadores em didática da literatura para discutir as escritas da recepção (2015). Ainda segundo Rouxel (2012, p. 284), a quantidade de produções textuais, também, avolumou-se nesse período, a exemplo da tese *L'appropriation des oeuvres littéraires en classe de seconde*, de Bénédicte Milcent (2014), com as pesquisas sobre a leitura multimodal: literatura e cinema; literatura e música; literatura e produtos multimídias (2015).

De acordo com estas discussões acadêmicas e documentos governamentais, o professor tem condição de auxiliar os educandos a se descobrirem como leitores e construir sua identidade a partir do acolhimento das marcas de subjetividade. Para tanto, há a recomendação de que sejam realizadas atividades como: desenhos e debates interpretativos, para os matriculados no ensino primário; para os educandos dos ensinos fundamental e médio, a recomendação é de que a interpretação textual ocorra por meio de escritas no diário de leitura, exposições em pequenos grupos, atividades pessoais que possam alimentar um projeto comum de interpretação. (ROUXEL, 2015, p. 285-287).

Para Rouxel (2013, p. 172 apud DAIBELLO; OMETTO, 2020, p. 100), durante o desenvolvimento dessas atividades é possível perceber que os escolares, geralmente, adotam três procedimentos que comprovam a apropriação do texto literário:

i.o hábito de destacar e selecionar excertos ou citações, através dos quais o leitor retém na memória fragmentos do texto nos quais se reconhece, com os quais se identifica; ii. a prática de copiar trechos lidos, numa tentativa de se apropriar daquilo que foi lido, dizer o que não se pode ainda exprimir com as próprias palavras; iii. a tentativa de redizer o texto com suas próprias palavras por meio da atitude de compartilhar a leitura através de comentários ou resumos.(ROUXEL, 2013 apud DAIBELLO; OMETTO, 2020, p. 100).

Durante o processo da leitura literária, o aluno, geralmente, deixa pistas sobre as formas como se implicou com o texto: destacando no diário de leitura ou às margens do texto os fragmentos com os quais mais se identificou; copiando trechos da obra; realizando resumos ou comentários.

Para que a didática da leitura literária fundada no sujeito leitor seja assegurada no espaço escolar, o professor desde a sua formação deve “(...) colocar-se também como sujeito leitor perante a classe (e especialmente como leitor plural) e não apenas como detentor de um saber-ler que pode parecer inacessível para certos alunos.” (ROUXEL, 2015, p. 292).

Essa orientação tem respaldo legal, porém ainda não é uma postura adotada por todos os educadores, visto que persiste no ambiente escolar um cronograma de conteúdos a ser cumprido e, o conhecimento adquirido necessita ser avaliado positivamente, o que impede uma verdadeira implicação do professor e do estudante durante a leitura literária.

Todavia, essa divergência não impediu que a perspectiva teórica centrada na figura do sujeito leitor e na Leitura Subjetiva ganhasse adeptos internacionalmente. A princípio, estavam envolvidos os países que sediaram os encontros acadêmicos, Bélgica, Suíça, Tunísia, Marrocos, Quebec, atingindo a Argélia, România, Itália, Polônia, Grécia, dentre outros. Em 2014, o Brasil entrou para esse rol, com as contribuições de Neide Rezende, Maria Amélia Dalvi e Rita Jover-Faleiros (ROUXEL, 2015, p. 288), pesquisadoras que desenvolvem atividades com o intuito de instrumentalizar profissionais da área da educação na utilização dessa metodologia de ensino.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO BRASIL: LEITURA SUBJETIVA

Os currículos adotados nas escolas brasileiras abordam o ensino de literatura de

forma distinta. De acordo com Cosson (2012, p. 20), a literatura, “no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em uma disciplina à parte da língua portuguesa”. A metodologia empregada no ensino fundamental consiste em interpretação de texto, resumo do conteúdo das obras, atividades gramaticais; o estudo das obras e biografias de autores canônicos está reservado para os estudantes do nível médio.

No final do século XX, conforme Alves (2014, p. 07-08), seguindo uma tendência internacional, o abandono dessa prática foi reivindicado por pesquisadoras brasileiras, como Rocco, em *Literatura/ensino: uma problemática* (1981); Chiappini, com *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983); Aguiar e Bordini, *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1988), livro em que é discutida a formação do leitor, com a proposta de que a leitura dos textos literários se apoie na teoria da recepção de Jauss e Iser.

A nova forma de educação literária despertou interesse em outros intelectuais, acarretando em um número significativo de trabalhos centrados na figura do leitor e nas formas como apreende a leitura literária. Em 1998, essa proposta passou a integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), contudo, as explanações presentes no documento geraram críticas, haja vista que a literatura foi definida, apenas, como um dos “gêneros textuais privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos”, e não houve indicações claras de como deveria ser utilizada no espaço escolar.

De acordo com Fortes e Oliveira (2015, p. 290), essa insatisfação resultou em novos debates, cujas conclusões foram inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 2000) e Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+, 2002). Ambos, também, passíveis de críticas, pois não conseguiram romper com o modelo tradicional, visto que, no primeiro, prescreve-se que a literatura seja trabalhada conjuntamente à gramática e à produção textual; no outro, a leitura literária representa uma forma de conhecer a sociedade e seus costumes ao longo do tempo, podendo ser associada à análise de obras de arte, músicas.

No ano de 2006, foram criadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), um documento que se propôs a retificar as polêmicas sobre o ensino literário e apontar alternativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. As orientações priorizavam a formação do leitor literário, para tanto reconhecem que a literatura deve ser concebida como um elemento humanizador; o letramento literário deve promover a apropriação do texto pelo leitor, e, para que o letramento seja eficaz, indicam que junto

ao ensino dos clássicos sejam acrescentados textos “como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 63).

As propostas de 2006, direcionadas à formação do leitor literário brasileiro, de acordo com Rezende (2014, p. 40), coautora da seção dedicada à literatura, ainda não estavam em consonância com a ideologia que privilegia a formação do “sujeito leitor”, que, na fala de Rouxel (2014, p. 21), pressupõe

[...] renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2014, p. 21).

A formação do sujeito leitor, conforme a pesquisadora Rouxel, tem início quando o professor decide romper com as práticas acadêmicas e passa a priorizar a subjetividade dos alunos, acolhendo suas experiências de leituras, engajando-os dessa forma nas atividades interpretativas, o que garante à obra significação. As discussões sobre esse novo horizonte para o ensino de literatura foram introduzidas no Brasil no ano de 2013, com a publicação do livro *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura* por Neide Luzia de Rezende, uma tradução dos textos apresentados no colóquio realizado em Rennes.

Segundo pesquisa realizada por Smaniotto (2019, p. 04), a formação do “sujeito leitor” também foi discutida no livro *Leitura de Literatura na Escola* (2013), organizado por Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros. Também se tornou tema central dos artigos produzidos por Cabral da Silva, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, Robson Coelho Tinoco, José Helder Pinheiro Alves e Vera Teixeira de Aguiar.

Alguns professores vêm promovendo encontros, orientações de trabalhos de conclusão de curso e linhas de pesquisa sobre a literatura e o seu ensino, priorizando a subjetividade do sujeito leitor, a exemplo de Maria Amélia Dalvi, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Neide Luzia de Rezende, da Universidade de São Paulo (USP); Regina Zilberman e o Prof. Dr. Rodrigo Vasconcelos Machado, da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS). De acordo com Smaniotto (2019, p. 05), ainda foram organizados os dossiês Diadorim, nº 18, da UFRJ e Memórias da Borborema (2014) pelo professor José Helder Pinheiro Alves.

A professora Doutora Rosiane Xypas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está entre os intelectuais que desenvolvem pesquisas sobre o ensino literário centrado na figura do leitor real. No ano de 2018, ela publicou o livro *A leitura subjetiva no ensino de literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*, baseado em uma experiência desenvolvida com seus alunos, cujo objetivo foi “apresentar teorias da LS aliadas às práticas de leitura literária para a aplicação na sala de aula”.

Embora existam muitas pesquisas focando essa temática, consoante Daibello e Ometto (2020, p. 96-97), na prática essa metodologia de ensino, ainda, mostra-se tímida no Brasil, pois ela

é pouco esclarecida e acaba passando despercebida. A realidade é que tal perspectiva, a nosso ver, está ainda circunscrita a iniciativas pontuais, tendo pouquíssima repercussão nas práticas escolares, o que pode ser atribuído, em grande parte, à imensa preocupação a que estão submetidos professores e gestores, no que se refere aos índices de proficiência de leitura e desempenho dos alunos em avaliações institucionais, cujos resultados, infelizmente, parecem levar a um trabalho com leitura focado estritamente nas competências e habilidades cognitivas necessárias ao ato de ler, em detrimento de uma formação que privilegie uma experiência pessoal de leitura. (DAIBELLO; OMETTO, 2020, p. 96-97).

O ensino de literatura comprometido com a formação do sujeito leitor, priorizando o acolhimento das subjetividades e intersubjetividades, encontra dificuldades para ser efetivado no espaço escolar brasileiro. Isso ocorre em função do desconhecimento das propostas contidas nos documentos oficiais por boa parte dos professores. Durante a formação acadêmica, geralmente, não é dada ênfase à Estética da Recepção, pois existe uma preocupação excessiva com o desempenho dos alunos nas avaliações promovidas pelo governo, que analisam a proficiência em língua portuguesa, o que reforça a prática da “metaleitura”, isto é, atividades que visam apenas à compreensão, análise e interpretação do texto de acordo com a intenção do autor.

Com o objetivo de contribuir para que as teorias para a formação do sujeito leitor adentre os espaços escolares, alguns pesquisadores como Raquel Cristina de Souza e Souza, em *Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso* (2018), *O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola* (2019); Rosiane Maria Soares da Silva Xypas, em *Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor* (2018), desenvolveram, adaptaram e aplicaram projetos que primaram pela acolhida das marcas de subjetividade de alunos em níveis de escolaridade diversos por meio da escrita

em diários de leitura e da socialização de suas impressões. Estratégias que na concepção de Souza (2018, p. 81) permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento das competências e atitudes dos discentes em relação à leitura, além de oportunizar aos leitores compreender como se processa a leitura, desenvolvendo o automonitoramento de suas dificuldades e promovendo o envolvimento afetivo com o ato de ler.

Para a presente dissertação, fazem-se importantes os estudos desenvolvidos pela professora Rosiane Xypas (2018, p. 13) e seu entendimento acerca da Leitura Subjetiva como uma “prática que favorece a atividade de leitura do texto literário não apenas como uma fuga, uma evasão da realidade, mas também como um encontro revivido pela memória de quem lê”. Em sua obra *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018) é possível encontrar orientações para uma prática de ensino e aprendizagem voltada a priorizar a recepção dos textos, com considerações relevantes acerca de um sujeito leitor que mobiliza experiências de vida, emoção e razão, ao realizar suas leituras literárias. Encabeça as discussões um questionamento basilar acerca do lugar que estas categorias ocupam na escola, tendo em vista o apagamento ou apequenamento das subjetividades nos ambientes destinados à educação formal.

A prática explicitada na obra traz o contexto diário da sala de aula, no sentido de compreender a leitura do leitor real, aquele que explicita reminiscências, percebe o lado artístico da linguagem, estabelece um diálogo intercultural com o texto e realiza um engajamento pessoal que oferece esteio para a construção da identidade, privilegiando uma formação ampla voltada a considerar a subjetividade do leitor. Na metodologia detalhada, ler apresenta-se como ação singular e ao mesmo tempo diversa, tendo em vista que é feita individualmente por cada sujeito, mas que reúne subjetividades múltiplas durante o compartilhar de sentidos.

Os aspectos culturais têm um lugar privilegiado no campo da Leitura Subjetiva, por sua relevância para a ativação de códigos e significados imprescindíveis ao acesso amplo do texto literário, por oferecer matéria de representação, identificação, questionamento e compreensão, mas também, por ser fonte real de dificuldades para a construção dos sentidos, caso não seja possível recuperar entendimentos fundamentais. Faz-se relevante ressaltar aqui a inclusão do diálogo que a literatura realiza com outras artes, com outros sistemas discursivos, no sentido de acessar as muitas semioses solicitadas pelo texto literário e sua compreensão, tendo em vista as malhas discursivas contemporâneas. Para Xypas (2018), “o leitor do século XXI precisa desenvolver a

dimensão intercultural que alimenta a leitura da cultura do mundo dele e do mundo do autor, desse Outro, sem a qual não ampliará sua identidade de leitor múltiplo [...]”.

A metodologia desenvolvida por Xypas (2018) pressupõe abordagem qualitativa, indicando um trabalho pedagógico fundamentado por conceitos que tomam a literatura em sua potencialidade transformadora e que, considerando a entrega, as emoções e os ecos íntimos do sujeito leitor, instrui, constrói, faz refletir, criticar, (re)criar. As atividades a serem desenvolvidas incluem pré-leitura, compreensão global do texto, compreensão detalhada e atividades de pós-leitura.

O acolhimento das reações do leitor conta com o auxílio de um diário de leitura literária, elemento fundamental a ser analisado a partir de três dimensões (leitura como empatia, projeção e identificação; inseguranças linguísticas e descoberta de novas palavras e/ou expressões em língua; leitura como resposta de si), que pode contar com uma grelha de acompanhamento das marcas de subjetividade¹. Além disso, são matérias de acompanhamento as falas, as marcas deixadas nos textos, a escrita nas margens, as rasuras. Cabe ressaltar que subjetividades não são, muitas vezes, perceptíveis ou possíveis (desejáveis) de análise, por isso, a autora faz uma diferenciação entre subjetividade perceptível-analisável, a que considera o ator social consciente de seus sentimentos, por acesso ao nível afetivo-cognitivo do sujeito; e subjetividade perceptível não-analisável, a que escapa até ao próprio leitor e fica guardada no aconchego da intimidade de quem lê.

As possibilidades de leitura do texto literário sob a perspectiva de uma didática da implicação do sujeito leitor são muitas e podem ser configuradas diversamente, em consideração aos objetivos, expectativas e níveis de ensino-aprendizagem de docentes e discentes. Não sendo a única forma disponível de acesso ao texto literário em ambientes formais de educação, a Leitura Subjetiva tem uma importante contribuição a oferecer, porquanto exerce uma troca relevante entre o texto, sua constituição autoral e o leitor, como instâncias responsivas que podem se alterar mutuamente, por meio de um diálogo autêntico, afetivo, crítico e transformador.

¹ A professora traz exemplos do trabalho desenvolvido. Em um deles, o acompanhamento se deu por quadros contendo a seguinte configuração: Quadro 1 - Sobre o texto; Quadro 2 - Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário rico de sentimentos; Quadro 3 - Evocação de outras leituras literárias/da vida/do mundo; Quadro 4 - A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelo personagem-narrador; Quadro 5 - Resposta de si.

3 A LITERATURA DE CORDEL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Literatura de Cordel teve sua gênese no século XVI, na Península Ibérica, sendo denominada de “exemplários”; na Espanha, ficou conhecida como “pliegos sueltos”; em Portugal, a partir do ano de 1789, sua comercialização tornou-se uma exclusividade da Irmandade do Menino Jesus dos Cegos de Lisboa, por isso foi batizada de “folhas volantes” e “literatura de cego” (JAHN, 2011, p. 10-11)

Essa arte literária foi definida por Nogueira (2006, p. 03), como

um conjunto imenso e instável de objetos impressos que eram pendurados, para exposição e venda, em cordéis distendidos entre dois suportes, presos por alfinetes, pregos ou molas de roupa, em bancas e paredes de madeira, podendo também pender dos braços ou da cintura de vendedores ambulantes. (NOGUEIRA, 2006, p. 03).

A maioria dos especialistas em literatura de cordel costuma defini-la como instável, haja vista que pode ser escrita e declamada em verso ou prosa, apresentando aspectos de gêneros literários diversos, como auto, novela, conto, fábula, texto teatral, dentre outros. Geralmente, esses intelectuais fazem referência à forma como ela é exposta e vendida em locais públicos e romarias, além de enumerar as histórias que podem ser contadas em suas páginas, a exemplo da vida de santos, romances, guerras, crimes e outros fatos do cotidiano.

Consoante Saraiva (apud ABREU, 1999, p. 22), apesar da forma como esses textos são produzidos e comercializados, “não se deve aceitar que toda literatura de cordel seja popular”, o mais correto seria conceituá-la como “marginalizada”, ou seja,

aquela ignorada, esquecida, censurada, “marginalizada” pelos poderes literários, culturais ou políticos por razões de linguagem ou de produção e circulação no mercado. É correto dissociar “cordel” e “popular”, uma vez que tanto autores quanto público dessa literatura não pertencem exclusivamente às camadas populares. (SARAIVA apud ABREU, 1999, p. 02).

A primeira obra publicada em Portugal em formato de cordel compete a Gil Vicente com a peça *Capilaçam de Todalas*. Em 1562, outros autores seguiram seu exemplo, como Baltasar Dias, Afonso Álvares e Ribeiro Chiado, sendo que nenhum desses era integrante da classe popular. No século XVIII, a literatura de cordel conseguiu atingir um público diversificado. Conforme Abreu (1999, p. 42), o professor José Joaquim Bordalo, o advogado Fernando Antônio Vermuel, o médico Nuno José Columbina e o

major José Máximo Pinto da Fonseca Rangel, dentre outros integrantes da elite portuguesa, também, escreveram e consumiram as “folhas volantes”.

Com a invenção da imprensa, a literatura de cordel passou a ser publicada em larga escala, muitas obras foram traduzidas e reeditadas: *História da Donzela Teodora* (1712), *História do Imperador Carlos Magno* (1728), *Princesa Mogalona* (1732) e outras. Como ressalta (ABREU, 1999, p. 41): “Produziu-se textos sobre todo e qualquer assunto: desde relatos sobre acontecimentos sociais - casamentos, aniversários, mortes - até glosas a provérbios, passando pela descrição de cidades, narrativas históricas ou religiosas”.

Dessa forma, os cordéis atravessaram o Atlântico e chegaram às colônias espanholas na América, sendo, posteriormente, estendidos aos demais países latino-americanos, inclusive o Brasil onde, conforme Dourado (2008 apud MENDES, 2009, p. 13), os folhetos incorporaram “a poética nativa do índio, a criatividade e o ritmo da poesia do negro, dos vaqueiros e tropeiros (o aboio)”.

3.1 FOLHETOS DE CORDEL: A TRADIÇÃO ORAL E ESCRITA

A Literatura de Cordel ou “literatura de folhetos” desembarcou em terras brasileiras no período colonial. Entre os anos de 1769 e 1826, conforme Abreu (1999, p. 50), Portugal permitiu o envio de diversos exemplares para o Brasil, a pedido de pessoas que iriam residir na colônia ou queriam presentear os amigos, mas também, por livreiros e editores com a finalidade de comercializá-los.

As “folhas volantes” sobre *Carlos Magno*, *Bertoldo*, *Bertoldinho* e *Cacasseno*, *Belizário*, *Magalona*, *Imperatriz Porcina*, *Donzela Teodora*, *Roberto do Diabo*, *João de Calais*, *Reinaldo de Montalvão*, *D. Pedro*, *Paixão de Cristo*, *D. Inês de Castro* e *Santa Bárbara* foram os mais enviados para os estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará. Segundo Abreu (1999), dentre esses textos, os nove primeiros foram traduzidos para o português e escritos por pessoas letradas.

As pesquisas realizadas por Abreu (1999) revelaram que a literatura de cordel brasileira foi difundida a partir da oralidade, mais precisamente por cantorias, declamação de poemas e pelejas, tendo como seu principal disseminador Agostinho Nunes da Costa. Conforme depoimentos recolhidos por essa pesquisadora:

Estes cantadores apresentavam-se nas casas-grandes das fazendas ou em residências urbanas, em festejos privados ou em grandes festas públicas e feiras. Alguns permaneciam nos locais em que residiam – suas “ribeiras” – aguardando a chegada de um oponente; outros percorriam o sertão, cantando versos próprios ou alheios, apresentando-se sozinhos ou em duplas. Quando um cantador encontrava-se desacompanhado, e o público desejava desafios, buscava-se um oponente para que pudesse haver peleja. (ABREU, 1999, p. 75).

Durante o desafio, aos cantadores era permitido citar o nome dos oponentes que venceram, depreciar seu adversário, ameaçá-lo fisicamente e testar os seus conhecimentos científicos, ações que ao final da peleja, muitas vezes, resultavam em brigas. Ao vencedor era dado o direito de compor mais algumas estrofes e continuar apresentando suas composições aos convidados da festa, geralmente, inspiradas a partir de um mote, sátiras, marcos, louvações, fatos do cotidiano que envolviam, principalmente, animais do ambiente rural.

Embora os cordéis tenham vindo de Portugal, na fala de Abreu (1999, p. 84), talvez, a característica que mais influenciou os cantadores brasileiros tenha sido a estruturação dos poemas em quadra, mais conhecida como “quatro pés”. Porém, essa forma de composição dificultava a memorização devido a sua irregularidade, por isso, no final do século XIX, Silvino Pirauá de Lima introduziu o uso de sextilhas, sendo que as setessilábicas prevaleceram.

Abreu (1999, p. 89), também, cita alguns recursos utilizados pelo cantador no decorrer dos desafios para dificultar a resposta de seu opositor ou para exhibir-se: martelo (décimas em redondilhas menor); galope a beira-mar (décimas em decassílabos, cujo último verso deveria terminar em “beira-mar”); gemedeira (sextilhas setessilábicas com um “ai, ai, ui, ui” introduzido entre o quinto e sextos versos).

Marinho e Pinheiro (2012) afirmam que os cantadores residentes na região nordeste do Brasil, também, não foram totalmente influenciados pelos portugueses. A crise econômica que atravessou o Brasil, entre o final do século XIX e os últimos anos de 1920, provocou o deslocamento de pessoas da zona rural para a cidade, o que influenciou as principais características da literatura de cordel produzida no país.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012), para ganhar a vida na cidade grande, o homem sertanejo vendia a preço módico seus folhetos de cordel escritos à mão, declamando ou cantando em praças e feiras, o que propiciava a interação entre o autor e o leitor, enviando pelo correio, expondo em mercados públicos ou visitando fazendas e vilarejos. Os folhetos eram impregnados de

lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além de canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Vivendo nas cidades, os poetas começaram a transpor para o papel todo este universo de experiências. Além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória o som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. É essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 18).

No final dos anos de 1800, a forma dos cantadores divulgarem seu trabalho foi substituída pela impressão dos folhetos. Inicialmente, eles eram produzidos nas tipografias dos jornais, posteriormente, os cordelistas passaram a imprimir em maquinário próprio, a exemplo de Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista.

O advento da impressão demandou que a composição dos folhetos brasileiros fosse padronizada. João Martins de Athayde, em 1920, estabeleceu que as pelejas, textos baseados em desafios reais ou imaginários, geralmente, escritos em versos de sete sílabas, deveriam conter 8 a 16 folhas, a exemplo de: *A primeira peleja de Romano do Teixeira com Inácio da Catingueira*, de Silvino Pirauá de Lima (1903); *A peleja de cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, de João Firmino do Amaral (1923).

A segunda regra se aplica aos folhetos de circunstâncias ou folhetos de época. Eles devem possuir 8 a 16 folhas, suas narrativas podem ser sobre fatos políticos, assassinatos, casos de assombração e, por isso, conforme Marinho e Pinheiro (2012, p. 33), essa modalidade da literatura de cordel tem um tempo limitado de venda, tendo como exemplo *A morte de Dom Hélder e sua chegada no céu*, de Paulo de Tarso Bezerra Gomes (1999).

A próxima definição refere-se aos folhetos de ABCs, poemas que contam histórias, cujas estrofes são iniciadas pelas letras do alfabeto em sequência. Eles podem ser encontrados na literatura infantil e em letras de música, como *O batalhão das letras*, de Mário Quintana (1948); *ABC dos namorados*, de Rodolfo Coelho Cavalcante (1959); *Forró do ABC*, de Moraes Moreira (1996).

Por fim, Marinho e Pinheiro (2012, p. 35) discorrem sobre o último modelo de cordel, os romances. Folhetos que devem possuir de 24 a 56 folhas, “mais comumente escritos em sextilhas, com rimas em ABCBDB.”, podendo abordar qualquer tema. Na primeira estrofe, devem ser apresentados os principais elementos que compõem a narrativa, o enredo com maior ênfase na vida do nordestino, poucos personagens e sem descrição do espaço, e podem trazer adaptações de romances e peças teatrais. Como

exemplo se pode citar: *Coco verde e melancia*, de José Camelo de Melo Resende (1997); adaptação dos romances *Romeu e Julieta*, de João Martins de Athayde (1975); *A escrava Isaura*, de Apolônio Alves dos Santos (1981); entre outros.

O estabelecimento dos direitos autorais e da propriedade sob os folhetos foi muito importante para os cordelistas, pois constituíam a sua fonte de renda, por isso, segundo (ABREU, 1999, p. 98), eles imprimiam seus nomes na capa e na primeira página dos folhetos, estampavam seus retratos, utilizavam acrósticos nas estrofes finais.

Atualmente, nas capas dos folhetos são estampados desenhos, fotos coloridas ou xilogravuras confeccionadas por artistas populares. As xilogravuras, ou seja, gravuras talhadas em madeira começaram a ser utilizadas na década de 1940, em função da “pobreza dos poetas e editores em encontrar clichês de retícula ou outros recursos gráficos para a ilustração das obras” (LUYTEN, 1983, p. 257 apud MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 46).

As xilogravuras, com o passar dos anos, tornaram-se independentes dos folhetos. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012, p. 48), os maiores polos de produção estão em Caruaru/Pernambuco, cujos principais representantes são os artistas José Soares da Silva (Dila), José Francisco Borges e seus filhos; em Juazeiro do Norte/Ceará destacam-se os trabalhos de Zé de Lourenço, Abraão Batista e Stênio Diniz.

O crescimento no número de mulheres que se dedicam a escrever cordel, também é outra mudança perceptível no país, a exemplo de Maria Rosário Pinto, Maria de Lourdes Aragão Catunda (Dalinha Catunda), Maria Anilda Figueiredo, Alba Helena Corrêa, Paola Tôrres Costa, todas integrantes da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), Maria Godelivie Cavalcante de Oliveira Salete Maria, entre outras. Panorama, bastante diverso do que ocorria em meados do século XIX, período em que de acordo com Dourado (2008 apud MENDES, 2009, p. 13) as mulheres transmitiam as histórias de cordel trazidas pelos colonizadores por meio da oralidade, em virtude da maioria ser analfabeta.

Nessa conjuntura, a literatura de cordel, consoante Dourado (2008 apud MENDES, 2009, p. 13), também, recebeu influência dos africanos escravizados, visto que já possuíam a tradição de cantar ou contar histórias, estes lhe agregaram criatividade e ritmo. Na fala de Cascudo (1984 apud MENDES, 2009, p. 14), estes negros denominados akpalô eram: “contadores das glórias guerreiras e sociais, proclamadores das linhagens altivas”, ações que no nordeste brasileiro eram disseminadas por mulheres negras ao ninar seus filhos e os de seus senhores.

Atualmente, existem diversas formas de propagar os folhetos e informações sobre essa literatura, a exemplo do projeto *Acorda cordel na sala de aula*, do cordelista cearense Arievaldo Viana Lima, que, segundo Santos (2012, p. 19), tem percorrido escolas do norte e nordeste do Brasil, além das cidades de Minas Gerais, Tocantins, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Brasília; outros veículos utilizados são as bancas de revista, editoras, o meio acadêmico, redes de comunicação/entretenimento e ambientes virtuais.

Inclusive, conforme Sampaio e Freitas (2019, p. 38), a *web* tem se tornado uma importante aliada da literatura de cordel, pois cordelistas, como Braúlio Bessa utilizam *sites*, *facebook* para divulgar suas obras, o que permite maior agilidade para atingir novos espaços e um público diversificado, promovendo reflexões e críticas sociais, o que acaba recuperando uma das funções do cordel e transformando quem a consome.

O potencial influenciador da literatura de cordel pode ser vislumbrado, por exemplo, na forma como o negro, suas histórias e lugares de atuação eram narrados, sempre permeados de muito preconceito e discriminação, herança do período da escravidão e seus desdobramentos no correr da história, o que acabou, segundo Maxado (1994, p. 95) “fermentando o preconceito racial, criando um estereótipo para o negro, o qual foi passado para a literatura erudita”.

Essa tendência, hoje, é matéria de estudo e ressignificação, o que gerou uma vasta literatura de cordel que, sendo arte, prima por afirmar a identidade cultural e autoafirmação étnica, justamente por trazer outras narrativas, personagens, espaços e representações. Exemplo disso são cordéis que contam a luta empreendida pelo líder quilombola Zumbi em prol da liberdade de seu povo: *Zumbi, um sonho da igualdade* (s/ano), da escritora Josineide Dantas (Gigi); *Zumbi dos Palmares Herói negro do Brasil* (2007), de Fernando Paixão; *Zumbi símbolo de liberdade* (2008), de Antônio Carlos de Oliveira Barreto; e *Zumbi dos Palmares Em Cordel* (2013), de Madu Costa; todos analisados por Mendonça (2018) em sua dissertação de mestrado.

Também se pode citar, o cordel *Quilombo Manoel Congo: a saga de um guerreiro* (2010), de autoria de Medeiros Braga, que reconta a viagem de Manoel Congo da África ao Brasil e sua peleja para a construção do quilombo que leva seu nome, texto poético discutido em artigo de Araújo (2011, p. 87–100). As histórias dos quilombos históricos e contemporâneos, nesse contexto, trazem uma representatividade indispensável ao estudo desse gênero, alargando o universo de compreensão da cultura brasileira.

Mediante essa constatação, justifica-se a importância de trazer esse gênero literário e, também, a temática quilombola para a presente intervenção pedagógica: *Ler*

histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis desenvolvida no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon com a turma do nono ano D.

3.2 OS FOLHETOS CHEGAM ÀS SALAS DE AULA

Os folhetos de cordéis nas décadas de 1930 a 1950, segundo Galvão (2002), propiciaram o letramento de boa parte da população nordestina, haja vista que o acesso à educação escolarizada nesse período era destinado às elites. As pessoas se reuniam em feiras ou em casas para ouvir as narrativas. Sendo influenciadas pela estética dos textos, acabavam memorizando-as, conseguindo, muitas vezes, evoluir para “outros objetos de leitura”.

No início do século XXI, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), dentre outros assuntos, trazem uma discussão sobre a inserção da literatura popular nos currículos escolares e afirmam que

os textos produzidos por artistas não letrados, mas que dominam o fazer literário – ainda que quase instintivamente –, certamente deverão ser considerados no universo literário: Patativa do Assaré, por exemplo, e tantos outros encontrados no nosso rico cancioneiro popular. (BRASIL, 2006, p. 57).

A proposta de agregar aos currículos escolares a leitura de textos pertencentes ao cancioneiro popular abriu espaço para que educandos dos ensinos fundamental e médio tenham contato com a literatura de cordel. Conforme Pinheiro (2018), esse gênero textual, atualmente, tem espaço na sala de aula, por meio de iniciativas individuais e projetos pedagógicos localizados.

No entanto, a forma como a literatura de folhetos, geralmente, é utilizada nas salas de aula é criticada pelos professores Marinho e Pinheiro (2012, p. 12), pois

considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 12).

De acordo com o posicionamento dos professores Marinho e Pinheiro (2012), os cordéis não devem ser utilizados apenas como pretexto para ensinar conteúdos de

disciplinas, visto que esse gênero discursivo pode contribuir para que a escola cumpra a função de formar leitores. Para tanto, a leitura do folheto “deve favorecer o diálogo com a cultura que ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126).

Para que a formação leitora se desenvolva positivamente é necessário que o professor esteja atento à realidade da sala de aula, à voz do aluno. Marinho e Pinheiro (2012, p. 127) enfatizam que é sempre bom sondar o “horizonte de expectativas” dos leitores, averiguando seus gostos e interesses, como lidam com experiências diferentes das suas, que aspectos culturais consideram importantes, o que mobilizou a proposta de intervenção aqui comunicada, vale destacar.

Após essa investigação, o professor poderá desenvolver atividades lúdicas que estimulem a oralidade, a escrita, a criatividade artística, o senso crítico e a cidadania. Marinho e Pinheiro (2012, p. 129-142) apresentam algumas sugestões para trabalhar os folhetos de cordel de forma interdisciplinar, como a leitura em voz alta, debates, jogos dramáticos, confecção de xilogravuras, cantorias, feira de literatura de cordel, ilustração das narrativas, criação literária.

Dessa forma, o trabalho com cordel em sala de aula, na fala de Carmo (2016, p. 53) deve “despertar no discente interesse pela história do seu povo, do seu meio social e político, instigando-o a ler e produzir folhetos que reproduzam seu pensamento, refletindo a sua capacidade de observação e senso crítico”. Declaração que interage com os propósitos da proposta de intervenção: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* aplicada na turma do nono ano D, do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon.

4 REIVINDICAÇÕES EM PROL DE UM CURRÍCULO ESCOLAR ANTIRRACISTA

No período em que o Brasil esteve em transição política do regime ditatorial para o democrático, por volta dos anos de 1970, os movimentos sociais negros tiveram como um dos marcos a criação do Movimento Negro Unificado (M.N.U). Conforme Santos, (2005, p. 23), seus militantes reivindicavam junto ao governo que “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” fossem incluídos nos currículos escolares.

Com essa reivindicação, os ativistas dos movimentos negros objetivavam, conforme Corsino e Conceição (2016, p. 07),

atender à necessidade de construção de uma educação igualitária, rumo a pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cosmovisão europeia, masculina, heteronormativa, elitista e adultocêntrica. (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016, p. 07).

As discussões sobre a necessidade de construção de uma política pública educacional que promova oportunidades para negros, pautada na desmistificação dos conceitos eurocêntricos e disseminadora de informações que valorizem a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro, começaram a gerar frutos em 1982. Nesse período, os líderes dos movimentos negros participaram da II Conferência Brasileira de Educação (CBE), que tinha como tema central a discriminação nos sistemas de ensino, evento que acabou gerando um número significativo de pesquisas (dissertações e teses) sobre a educação dos grupos minoritários ou excluídos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150-151).

No mesmo ano, durante a Convenção do Movimento Negro Unificado foi aprovado o Programa de Ação do M.N. U, que propunha

uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de

aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (PROGRAMA DE AÇÃO, 1982, p. 4-5 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Para garantir que docentes fossem capacitados e que estudantes negros recebessem uma bolsa para viabilizar seus estudos, conforme reivindicações dos movimentos sociais negros, as Secretarias de Educação e Cultura dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e, inclusive, Bahia, criaram grupos de assessoria, cujos membros eram oriundos das comunidades negras, geralmente, ligados a sindicatos, partidos e academias.

Esses grupos tinham, também, a missão de adequar os currículos escolares e os livros didáticos ao combate à discriminação racial, entretanto, uma pesquisa realizada em São Paulo por Rachel de Oliveira (1987 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153) revelou que eles e suas propostas enfrentaram resistências no interior da Secretaria da Educação, fato que os levou a desenvolver suas atividades de forma isolada, muitas vezes, fragmentada, sem um elo com o que vinha sendo produzido.

Os militantes dos movimentos negros atuaram nos I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação (1984 - 1985), realizados no Rio Grande do Sul, contando com a presença de professores de outros estados, intelectuais e simpatizantes com a causa. Esses eventos acabaram influenciando um pequeno grupo de docentes a incluírem em suas aulas o estudo da cultura e história dos negros e alguns estados a instituírem em seus currículos escolares o ensino de história do negro e a criarem a Semana da Consciência Negra.

Outro exemplo dessa conquista pode ser atestado na cidade de Salvador - BA, onde entidades negras e a professora Yeda Pessoa de Castro, então diretora do Centro de Estudos Afro-orientais/Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), solicitaram à Secretaria da Educação do Estado da Bahia que houvesse a inserção dos estudos sobre a África nos currículos escolares. Dessa forma, na fala de Cruz (2008, p. 106), em 15 de maio de 1985, finalmente, foi autorizada a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos 1º ou 2º grau, nas escolas públicas estaduais e nas particulares.

Nessa década, ocorreu mais uma vitória significativa para a luta dos movimentos negros, pois a redação final da Constituição de 1988 firmou o compromisso de combate à discriminação racial, de valorização das identidades étnicas e da inclusão do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro nas grades curriculares da educação básica.

Assim, a causa negra ganhou maior repercussão nacional nos anos de 1990, mobilizando os meios de comunicação, a sociedade e o governo da União. Consoante Conceição (2011), nesse período, várias proposições em defesa da inclusão da disciplina História e Cultura da África e Afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino foram elaboradas, a exemplo dos Projetos de Lei: nº 678/88, de autoria do deputado Paulo Paim; nº 18/95, da senadora Benedita da Silva; nº 859/95, do deputado Humberto Costa; nº 75/97, do senador Abdias do Nascimento. Sendo que todos foram arquivados.

Segundo Lima (2010, p. 04), mais um momento importante de mobilização ocorreu durante a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida em 1995. Nesse evento, os militantes entregaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso o documento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha informações referentes à desigualdade racial e à prática do racismo na área da educação; além de cobrar reivindicações antigas para esse campo, a exemplo do monitoramento dos materiais didáticos e preparo dos educadores para lidar com as questões étnico-raciais.

Algumas dessas reivindicações foram atendidas. Conforme Santos (2005, p. 25), livros didáticos foram revisados nos municípios de Teresina, Salvador e Belo Horizonte, sendo determinado que aqueles que possuíam ilustrações e informações que menosprezavam o potencial do homem negro, descrevendo-o de forma estereotipada, deveriam ser recolhidos; as redes estaduais e municipais de diversas localidades reformularam suas normas de ensino, incluindo as disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio, como a Bahia, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e Brasília.

Embora os ativistas dos movimentos negros e simpatizantes da causa tivessem conseguido grandes avanços na área da educação, muitos foram os obstáculos que, ainda, enfrentaram para sancionar e implementar a Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino.

4.1 BREVE RELATO SOBRE A LEI 10.639/03

As atividades dos movimentos negros não cessaram com as vitórias alcançadas em prol de um currículo antirracista. De acordo com Conceição (2011, p. 73), o Projeto de Lei nº 259/99 criado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, que dispõe

sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, da temática "História e Cultura Africana e Afro-brasileira", após ter passado por várias revisões, chegou às mãos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que o sancionou em 09 de janeiro de 2003, transformando-o na Lei Federal 10.639 /03.

Esse ato representou um marco para a educação básica brasileira, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Darcy Ribeiro de 1996. Mediante a alteração ficou estabelecido que:

- Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
- § 1º - O Conteúdo programático a que se refere o Caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.
- § 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 Brasileira.
- Art. 79-b. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia nacional da Consciência Negra”. (BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro, 2003).

Para orientar a inserção do ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas disciplinas de Arte, Literatura e História, bem como as modificações necessárias à readequação do calendário escolar foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ano de 2004. A sua divulgação junto aos estabelecimentos escolares e demais órgãos e pessoas envolvidos com a área da educação ficou a cargo da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Segundo as Diretrizes (2004) para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os sistemas de ensino, os estabelecimentos escolares e os professores devem seguir três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. O parecer, ainda, elenca várias determinações, dentre as quais está que:

[...] - O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras

recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (BRASIL, 2004, p. 21).

Conforme essa determinação, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira deve fazer referência às iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos. Entretanto, por meio da Diretriz que obriga os sistemas de ensino a relatar como estão aplicando a Lei ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação foi possível constatar que após alguns anos de implantada, a 10.639/03 estava sendo descumprida por uma parcela significativa das instituições escolares do país.

Em função do descumprimento da Lei, entidades da sociedade civil reivindicaram junto ao poder judiciário a fiscalização e garantia de que as escolas cumprissem a legislação. De acordo com Adami (2018, p. 01), uma das ações ocorreu

Em 2005, eu e mais 15 entidades do movimento negro fizemos representações ao Ministério Público Federal”, conta. Essas denúncias foram espalhadas pelo Brasil por meio dos MPs de cada Estado, que deveriam intimar cada município. “A partir disso, abriram-se inquéritos civis públicos, com cada promotor ou procurador intimando as secretarias de educação e as diretorias de escolas para saber porque estavam descumprindo a lei”, explica. Segundo Adami, todos os 92 municípios do Estado do Rio receberam essa intimação, embora as entidades não tenham uma sistematização dessas representações. (ADAMI, 2018, p. 01).

Adami, advogado e ex- ouvidor da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) declarou em entrevista à revista Gênero e Número que as denúncias feitas por ele e 15 entidades do movimento negro sobre o descumprimento da Lei 10.639/03 resultaram na intimação de secretarias da educação e diretorias de escolas de vários estados para prestarem esclarecimento.

Ao longo dos anos, outras ações foram empreendidas, como o envio de 1.200 ofícios às universidades públicas e privadas cobrando a oferta de disciplinas sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2009 – 2011), sendo que a maioria foi arquivada; em 2013, foi movida uma ação contra a Presidência da República e universidades por não fiscalizarem o ensino e exigindo a oferta de disciplinas, essa ação, ainda, está aguardando julgamento pelo Supremo Tribunal Federal.

Além da resistência dos estabelecimentos escolares em ofertar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a falta de fiscalização pelas instituições

competentes, a Lei encontra(va) outros problemas para ser implementada, como a desinformação sobre suas diretrizes, o despreparo dos professores, a falta de recursos didáticos e financeiros. Com o intuito de superar esses obstáculos são adotadas por órgãos oficiais da educação algumas estratégias que serão discorridas na próxima subseção.

4.1.1 ESTRATÉGIAS PARA QUE A LEI 10.639/03 SEJA POSTA EM PRÁTICA

Um dos maiores empecilhos apontados para a aplicação da Lei 10.639/03 no âmbito escolar era a falta de implementação. De acordo com Santos (2005),

a legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. Ela [...] não se refere á necessidade de qualificar os professores do ensino fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639 [...], menos ainda, à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira seja ministrado em sala de aula. [...] a não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua (SANTOS, 2005, p. 33-34).

A legislação federal, aos olhos de Santos (2005), provocou um grave transtorno para a aplicação da lei 10.639/03, ao negligenciar a necessidade de capacitar os docentes da educação básica e superior e ao não propor às universidades que promovessem uma mudança em sua grade curricular, incluindo os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, especialmente, nas áreas de ciências sociais e da educação.

Como medida para tentar reverter esse problema, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), promoveram a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação quilombola. Dessa forma, foram ofertados em todo o país cursos de aperfeiçoamento e especialização à distância, por meio da Universidade Aberta

do Brasil (UAB), e nas modalidades presencial e semipresencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR).

Consoante os dados disponíveis (BRASIL, 2013, p. 23), entre os anos de 2007 e 2008, os resultados foram significativos, haja vista que a formação continuada presencial proporcionou 1.245 cursos de especialização, um total de 1.470 entre atividades de aperfeiçoamento e extensão; foram desenvolvidos seminários, pesquisas e publicados cerca de noventa trabalhos acadêmicos dedicados à Lei 10.639/03.

A formação continuada à distância, também, foi produtiva; nos anos de 2006 e 2007 foram realizados os cursos Educação-Africanidades-Brasil e História da Cultura Afro-brasileira e Africana, dos quais participaram cerca de 10.000 professores da rede pública; em 2008, os cursos ofereceram aproximadamente 3.000 vagas.

Mesmo diante dos resultados positivos sobre o aperfeiçoamento dos professores, os movimentos negros em aliança com outros grupos étnico-raciais, indígenas, ciganos, etc. continuaram mobilizados para que a Lei 10.639/03 fosse aplicada nas escolas, como fica evidente na resolução aprovada, em junho de 2009, na II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR):

2. Formação e capacitação - Garantir, em cumprimento às Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, nas esferas federal, estadual e municipal, programas de formação continuada em história africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, de todos os profissionais da educação, dentro da jornada de trabalho, e de lideranças comunitárias, mediante a realização de cursos permanentes sobre a temática, contemplando e respeitando os valores culturais e a cosmovisão afro-brasileira e indígena. Os cursos deverão ser ministrados por pessoas com formação acadêmica e/ou detentores de notório saber, e que possuam comprovada vivência cultural junto às comunidades tradicionais afro-brasileiras e dos povos indígenas.

45. Leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008 - Garantir parcerias com os movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas para atuar nas escolas, no sentido de promover o conhecimento, respeito e valorização das diferentes culturas no ambiente educacional. (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2009, p. 25-32).

Conforme a resolução citada, os cursos de capacitação devem abranger não só os docentes de todas as redes de ensino público, como também, os líderes comunitários. Para atender à demanda, a resolução aprovada na II CONAPIR abriu espaço para que os detentores de notório saber pudessem ministrar as aulas, promovendo dessa forma uma parceria entre as escolas e os representantes de entidades quilombolas, indígenas e negras.

Em continuidade às ações para a aplicação da Lei nº 10.639/03, alterada pela 11.645/08, conforme o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2013, p. 21-22), o MEC publicou e distribuiu material didático, promoveu a realização de pesquisas, realizou fóruns estaduais e municipais, utilizou a Coleção Educação Para Todos para divulgar informações sobre a Lei, prestou assistência técnica a estados e municípios, também participou de atividades ligadas à gestão orçamentária e elaborativa do Programa Brasil Quilombola, da Agenda Social Quilombola e da Rede de Educação Quilombola, dentre outras.

Ao final do ano 2017, as discussões referentes à educação para as relações étnico-raciais voltaram a ecoar, dessa vez, por meio da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada aos ensinos infantil e fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento elenca dez competências a serem desenvolvidas pelos alunos, dentre as quais, somente, a nona, faz referência à diversidade presente no âmbito escolar, apregoando o respeito ao outro, sem preconceito de etnia.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 10).

Na nona competência, a BNCC orienta que os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislações e normas específicas, que sejam relevantes ao desenvolvimento da cidadania, dentre os quais, ressalta o tratamento adequado à temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

O Documento curricular referencial da Bahia (2018), uma produção conjunta dos governos do Estado da Bahia e do Município de Salvador e de educadores das redes, ancorado na BNCC, reitera a importância da construção de um currículo que valorize a multi e a interculturalidade existente no estado e, também, enfatiza a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Dessa forma, o

Currículo Bahia passa a ser referência para que as unidades escolares trabalhem as relações étnico-raciais no intuito de construir identidades.

As diretrizes da BNCC e do Currículo Bahia são de grande relevância para efetivar os anseios dos movimentos sociais negros, haja vista que a Lei 10.639/03 alterada pela 11.645/2008 completou dezessete anos, mas nota-se que há muitos obstáculos para a efetivação de suas diretrizes.

Consoante Silva (2018), um exemplo dos desafios que a Lei 10.639/03, ainda, enfrenta para figurar em diversas instituições educacionais é o caso ocorrido na cidade de Minas Gerais no ano de 2017, onde foi necessária a aprovação de uma sentença judicial determinando um prazo para que os professores passassem por cursos de capacitação e que as escolas implementassem políticas educacionais específicas para o ensino da história da população negra no Brasil.

Caso similar ocorreu no estado do Rio de Janeiro, na cidade de Duque de Caxias, em 2018, quando entidades negras ganharam uma ação civil pública lhes dando o direito de periciar as grades curriculares, os conteúdos das escolas e averiguar se estavam sendo cumpridas as determinações da Lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08.

Em meio a esse cenário, conforme Nascimento (2018), diretora do Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), em entrevista à revista Gênero e Número, é possível apontar avanços, pois considera que houve ampliação das discussões em torno da necessidade do ensino de história afro-brasileira nos currículos escolares e universitários e as instituições passaram aplicar a Lei, geralmente, influenciadas por comunicadores negros.

Coutinho (2019, p. 139) também declarou que os diálogos em torno da 10.639/03 têm proporcionado a melhoria das práticas pedagógicas, ressaltando a existência de um saldo “bastante positivo e facilmente identificável em ações executadas nas instituições educativas, em relação à formação de professores, confecção de materiais didáticos e teóricos, eventos, pesquisas, publicações [...]”. Entretanto, a autora reconhece e critica o fato de muitas escolas, ainda, desenvolverem práticas fincadas em estereótipos, de forma que a universalização do saldo positivo está ainda em devir, o que faz considerar que uma educação para as relações étnico-raciais requer investimentos pelos órgãos responsáveis e ações locais contínuas que promovam o autoconhecimento e a autoestima do educando, onde suas singularidades sejam respeitadas.

Respeito às singularidades dos alunos, esse é um elemento priorizado no desenvolvimento da presente proposta de intervenção: *Ler histórias sobre quilombos:*

uma viagem pelo universo dos cordéis aplicada no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, onde foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita utilizando textos poéticos de cordel, cuja temática está em consonância com um dos ensinamentos destacados pelas diretrizes da Lei 10.639/03 para compor os currículos escolares: as diversas formas de resistência e sobrevivência da população negra quilombola. Intervenção que buscou, entre outros benefícios, promover o reconhecimento, respeito e a valorização de culturas diferentes.

5 QUILOMBO: SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA NEGRA

A historiografia brasileira por meio de pesquisas e ensaios produzidos a partir dos anos de 1980 vem substituindo a ideologia de que os negros do período pré-abolição atuavam como “testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo”. (CARDOSO, 1977 apud MOURA, 1986, p. 08).

Atualmente, reconhece-se que havia resistência negra contra o sistema escravocrata, haja vista que nesse período ocorriam fugas de escravos para formarem os *mocambos* ou *cercas*, nomes que os africanos atribuíam aos acampamentos construídos nas matas. Conforme Marques e Rocha (2016), essas comunidades conservavam práticas político-religiosas presentes na cultura africana, como estratégia para preservar elementos culturais e de identidades étnicas.

A essa maneira de afrontar o sistema escravocrata, Abdias Nascimento (2019, p. 281-282 apud CARMO, 2020, p. 51) denominou *quilombismo*, ou seja,

formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados (...). Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba e gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade (...). A esse complexo de significações, a essa práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo. (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282 apud CARMO, 2020, p. 51).

O termo *quilombismo* começou a ser utilizado para referir-se à resistência física e cultural contra o sistema colonial. Esse fenômeno não se restringiu, apenas, aos negros que fugiam para formar os quilombos nas florestas, mas incluiu também aqueles que se manifestavam contra a ordem escravagista: as entidades e expressões culturais reconhecidas pela sociedade como comunidades de terreiro, capoeiras, sambistas, grêmios, irmandades, entre outros.

De acordo com Moura (1987, p. 13 apud SOUZA 2012, p. 17), no Brasil, o *quilombismo* vigorou durante todo o período escravista e se expandiu por todo o território. Em suas pesquisas, Moura (1987 apud SOUZA 2012, p. 20), também, declarou que em

1740, a Coroa Portuguesa passou a denominar os *mocambos* como *quilombos*, definindo-os como: “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, e esse termo foi adotado pelos afrodescendentes para reafirmar a sua resistência.

Com base na definição oficial sobre os quilombos brasileiros, várias localidades do país foram reconhecidas como terras quilombolas, a exemplo da Ilha do Marajó, a região continental da Amazônia, Mato Grosso, Sergipe, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, entre outras.

Os quilombos eram organizações que variavam de tamanhos. De acordo com Moura (1986, p. 17), os menores, algumas vezes, precisavam se deslocar devido a emboscadas; os maiores chegaram a possuir cerca de 10 mil habitantes, a exemplo dos quilombos de Campo Grande e do Ambrósio, localizados em Minas Gerais; e o de Palmares, em Alagoas, uma comunidade emblemática, que chegou a ser composta por 20 mil aquilombados, passou pela liderança de Zumbi, sendo destruído em 1694, durante uma invasão comandada pelo coronel Domingos Jorge Velho, embora tenha resistido até 1695, com o assassinato de seu líder.

De acordo com Moura (1986, p. 18 e 82), os quilombos não eram isolados. Para eles seguiam pessoas oprimidas, como fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, mulatos e negros marginalizados que contribuíram para a construção de uma economia estável, seguiam regras de convivência pré-estabelecidas e defendiam a localidade. Os aquilombados, também, mantinham contato com agricultores, comerciantes, pequenos comerciantes, além de bandoleiros e guerrilheiros que os alertavam sobre as expedições organizadas por autoridades para atacá-los, episódios que os obrigavam a fugir levando seus pertences, escondendo-se em fazendas com o auxílio de outros negros ainda ensenzalados.

Os aquilombados tinham postura defensiva, entretanto, para sobreviverem, muitas vezes, armavam invasões a fim de obter pólvora, sal, mulheres e novos membros, também, participavam em aliança com os negros cativos e libertos de levantes contra o regime escravocrata, a exemplo dos ocorridos em 1756 e 1864, em Minas Gerais, e a “grande insurreição” deflagrada em 1835 na cidade de Salvador.

Dessa forma, os moradores dos quilombos seguiram despertando apreensão na sociedade brasileira até 1888 com o término da escravidão. Entretanto, na fala de Marques e Rocha (2016), isso não representou o fim dessas comunidades, pois seus descendentes

permaneceram nas terras dando seguimento às tradições culturais, religiosas e de subsistência, resistindo ao longo dos séculos.

5.1 MOVIMENTO QUILOMBOLA EM DEFESA DO SEU TERRITÓRIO

O fim da escravização não representou uma mudança de vida para os descendentes de quilombolas, muitos destes, ainda, permanecem em situação de desigualdade socioeconômica e sem a posse legal de suas terras. De acordo com Corrêa (2012, p. 18), a partir da década de 1980, os representantes de quilombolas, segmentos da sociedade civil, entidades negras e parlamentares promoveram eventos com o intuito de construir instrumentos legais que garantissem políticas públicas que reconhecessem não só a titularidade como também a sustentabilidade da terra.

Alguns dos eventos promovidos foram: o I Seminário Nacional das Comunidades Remanescentes de Quilombo, realizado na cidade de Brasília (1984); o 3º Encontro da comunidade quilombola do estado do Maranhão; a I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em Brasília, no ano de 1986; o I Encontro Nacional de Comunidades Quilombolas no ano de 1995, que culminou com a criação da Comissão Nacional de Comunidades Quilombolas que participou da Marcha Zumbi dos Palmares. As ideias ali discutidas acabaram impulsionando outras comunidades quilombolas a reivindicarem por seus direitos.

No ano de 1996, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) foi criada na cidade de Bom Jesus da Lapa (BA). Segundo Souza (2016), essa organização é composta por representantes de entidades do Movimento Negro e aquilombados de 23 estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

A CONAQ tem entre seus objetivos: lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável e pela implementação de políticas públicas, levando em consideração a organização das comunidades de quilombo. Ela participou ativamente dos debates sobre os procedimentos para a regularização de territórios quilombolas constantes no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, presente na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Souza (2012, p. 97-99), as determinações do artigo 68 geraram dificuldades para que o povo dos remanescentes rurais e urbanos tivessem seus direitos concretizados, haja vista que os próprios moradores deveriam se autoidentificar como quilombolas, explicando quais aspectos históricos e culturais justificavam essa identidade; enfrentavam a burocracia das instituições federal e estadual; além da existência de conflitos por questões fundiárias e/ ou econômicas em torno das regiões em que se localizam os aquilombamentos.

Após várias edições e portarias do artigo 68, o decreto nº 4.887/2003, cujo texto foi influenciado pela CONAQ, regulamentou os seguintes procedimentos:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2003).

O decreto nº 4.887/2003, amparado nas determinações da Convenção n. 169, da organização Internacional do Trabalho (OIT), instituiu uma definição para os grupos étnico-raciais baseada em critérios de autoatribuição, ou seja, é a própria comunidade que se autoreconhece como remanescente de quilombo; também, são levados em consideração a historicidade, os laços de pertencimento, as práticas culturais e a resistência à opressão. O decreto, ainda, delegou ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o papel de identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e fornecer os títulos de terra, tornando-as inalienáveis e coletivas.

Em virtude da permanência de obstáculos para a efetivação da entrega de títulos de terra, o INCRA, no ano de 2005, criou a Instrução Normativa n. 20, estabelecendo convênio com a Fundação Cultural Palmares, para que antropólogos ficassem responsáveis pelo reconhecimento das terras quilombistas e emitissem o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTDI). Essa certidão é o primeiro passo para que os remanescentes deem continuidade ao processo de regularização fundiária e comecem a ter acesso a políticas públicas.

Consoante Corrêa (2012, p. 23), em 20 de outubro de 2009, foi necessário criar a Normativa de n. 57, instruindo que, para dar continuidade ao processo de titulação, as comunidades que possuem a certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares devem encaminhar sua solicitação para a Superintendência Regional do INCRA de seu estado. Entretanto, o final do processo de regularização pode ser longo, conforme o INCRA (2000 apud BRITO, 2018), há casos que podem perdurar por anos, pois, geralmente, as terras estão ocupadas por pessoas não quilombolas, sendo necessário que o governo as indenize.

E para agravar a situação, os recursos públicos destinados à titulação de terras quilombistas estão sofrendo cortes; em 2003, foram destinados 42 milhões e, para o ano de 2018, apenas R\$ 1,4 milhão, valor insuficiente para dar andamento aos processos que tramitam no INCRA, por isso, segundo Santos (2018 apud BRITO, 2018), então coordenador geral de regularização de territórios quilombolas do INCRA, tem-se dado prioridade às áreas mais conflituosas ou que possuem maior quantitativo de famílias.

Contudo, a titulação, também, pode ser promovida em parceria firmada pelos governos federal e estadual. De acordo com os dados oficiais do INCRA (2018 apud BRITO, 2018), foram emitidos 232 títulos, desse total, o governo federal titulou 170.161,2803 hectares (ha) e os governos estaduais 562.363,6791 ha. Em alguns casos, os governos, conjuntamente, titularam 21.990,6882 ha.

5.2 TITULAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA BAHIA

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) pela primeira vez irá incluir investigações sobre a população quilombola no censo demográfico, ora adiado para o ano 2021 em função da doença Covid19, causada pelo Coronavírus e que vem matando milhares de pessoas pelo mundo. De acordo com dados previamente divulgados pelo Instituto, mas, ainda passíveis de alteração, existem aproximadamente 5.972 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no Brasil, distribuídas em 1.672 municípios, sendo que

404 são territórios oficialmente reconhecidos, 2.308 são denominados agrupamentos quilombolas e o restante, 3.260, identificados como outras localidades quilombolas. Entre os agrupamentos, 709 estão localizados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados e 1.599 fora dessas terras. (IBGE, 2020).

A pesquisa realizada pelo IBGE constatou que em um universo de 5.972 remanescentes de quilombos apenas 404 conseguiram garantir o título de terra. Os dados revelaram a existência de um número elevado de agrupamentos quilombolas, ou seja, localidades em que quinze ou mais pessoas residem em uma mesma casa, unidos por laços familiares ou comunitários, e que uma parte significativa desses agrupamentos estão fora das terras reconhecidas como quilombolas.

O maior número de remanescentes de aquilombamentos reconhecidos encontra-se na região nordestina, cerca de 3.171. Desses, a Bahia apresenta o maior contingente, com 1.046 no total, sendo que 176 localidades foram oficialmente reconhecidas como territórios quilombolas no ano de 2007, a exemplo de Nova Batalhinha, Lagoa das Piranhas e Lagoa do Peixe, localizados em Bom Jesus da Lapa; Jatobá, em Muquém do São Francisco; Pau D'arco Parateca, em Malhada; São Francisco do Paraguaçu, em Cachoeira; Salamina Putumuju, em Maragogipe.

Posteriormente, a Fundação Nacional Palmares divulgou que de acordo com a portaria 118/2020, publicada em 20/07/2020, no estado da Bahia, até o presente momento, foram expedidas 811 certidões para Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), como Sapé, Sossego e Guariba, localizadas em Condeúba; Igarité, na Barra; Coreia, em Jacobina; Saco Grande de Tixinha, em Ibotirama; entre outras situadas no interior. Na cidade de Salvador, entre os anos de 2004 e 2020, foram certificadas as comunidades Bananeiras, Praia Grande, Martelo, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos.

Na região metropolitana de Salvador já foram reconhecidos os quilombos: Monte Recôncavo e Porto de Dom João, em São Francisco do Conde; Cordoaria, em Camaçari; Quingoma, em Lauro de Freitas; e Pitanga dos Palmares, Rio dos Macacos e Dandá, em Simões Filho. O Quilombo Rio dos Macacos, localizado na Baía de Aratu, desde a década de 1970 disputava com a Marinha a posse do território, segundo notícia veiculada no G1 Bahia (2020): “Por muitos anos, os quilombolas do Rio dos Macacos denunciaram ações violentas por parte de militares da Marinha, como invasões a residências e agressões.”; também, enfrentaram ordens para desocupação das terras e, propostas para que o quilombo mudasse de lugar.

Após várias tentativas de desapropriação e disputa judicial, finalmente, os aquilombados do Rio dos Macacos receberam o título de terra no dia 28 de setembro de 2020. Seus moradores, cerca de 500 pessoas, reconhecem que é uma grande vitória, mas ainda prosseguem lutando por seus direitos, visto que a titulação conquistada só corresponde a uma parte do território que lhes foi assegurado pelo Relatório Técnico de

Identificação e Delimitação (RTID). Segundo Marinho (2020), as políticas públicas continuam fazendo parte das reivindicações, pois eles ficaram sem acesso à água potável, e para alcançar mais essa vitória, continuarão recorrendo ao Ministério Público Federal (MPF/BA).

A Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, localizada no município de Simões Filho, às margens da BA - 093, foi certificada em 30 de Abril de 2004 - para fins de demarcação e titulação - e recebeu o título de posse em novembro de 2013. Na cidade, ela foi a primeira comunidade remanescente de quilombo a receber o título de terra e a segunda na Bahia. Esse foi um dos motivos, além da receptividade de seus moradores, que levaram à escolha desse aquilombamento para visita durante a intervenção pedagógica aplicada no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon.

Consoante entrevista da líder comunitária Sandra Santos de Santana, conhecida por “Lôra” (SANTANA, 2014, p. 01), ela faz parte da 4ª geração e o Quilombo de Dandá foi fundado

originalmente por um grupo de 12 negros escravizados que fugiram de uma fazenda da região. "Até hoje não sabemos de onde eles vieram. Sempre teve muito mato aqui. 'Dandá' é uma planta muito usada em banhos de limpeza nos cultos Candomblé. A semente do 'Dandá' também era usada para cachaça. São 200 anos de resistência". (SANTANA, 2014, p. 01).

A procedência dos fundadores do remanescente Quilombo de Dandá é uma incógnita. Segundo sua líder comunitária, ele tem dois séculos de existência, seu nome deriva de uma planta sagrada utilizada nos cultos de candomblé. Ele possui 208 moradores e boa parte é analfabeta. Sobrevivem do artesanato, da produção de azeite de dendê, do cultivo de produtos de subsistência que são vendidos em feiras, e alguns trabalham na área urbana. Em decorrência da titulação, o povo de Dandá passou a ter sua renda complementada por programas governamentais, como Bolsa Família. Entretanto, na fala do entrevistador Rodrigues (2014), a comunidade ainda padece por falta de políticas públicas:

os moradores da região enfrentam a ausência de serviços básicos como esgotamento sanitário, água encanada e tratada, sistema de telefonia, área de lazer, educação de qualidade e que valorize a cultura negra, além da infraestrutura precária de casas e do próprio território. O posto de saúde mais próximo fica na cidade de Simões Filho, a aproximadamente 22 quilômetros do quilombo. (RODRIGUES, 2014, p. 01).

Conforme a citação de Rodrigues (2014), a titulação não conseguiu assegurar melhores condições de vida ao povo do Quilombo de Dandá, haja vista que na localidade falta infraestrutura básica, como esgotamento sanitário e um posto de saúde; as casas necessitam de reformas; e a demarcação do território, também, precisa de adequações.

Durante a aula de campo realizada na localidade, a líder comunitária Sandra Santana relatou que para construir a ponte que dá acesso à horta foi necessário por alguns anos realizar bingos, vender quentinhas e rifas, contar com a colaboração de empresas, do prefeito, de vereadores, da secretaria de cultura da região e de amigos. Santana, também, contou que, agora, os moradores consomem água limpa, fato que os livrou de constantes transtornos intestinais e verminoses.

O acesso da população negra à educação formal é uma das políticas públicas requeridas pelos movimentos sociais negros desde o período colonial, entre as mais recentes conquistas alcançadas se pode citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola criada em 2012, que respalda a garantia da educação quilombola. Em função disso, uma pequena escola mantida pela prefeitura local funciona nas terras do Quilombo de Dandá, atendendo crianças que frequentam o ensino fundamental I, cujas aulas são ministradas por professoras que residem na comunidade e desenvolvem estratégias para reforçar os laços de pertencimento, disseminando os ensinamentos ancestrais, além do ensino curricular.

Embora a titulação de terras e as políticas públicas alcançadas, mesmo que por uma minoria dos quilombamentos, tenham trazido algumas melhorias para a sua população e representem um avanço para a resistência negra, Fiabani (2013, p. 61) alerta para o fato de que a morosidade dos órgãos competentes em concretizar o processo de titulação vem propiciando a formação de associações anti-quilombolas, a exemplo do Movimento Paz no Campo, Eco e Fundadores, dificultando o acesso às políticas sociais, provocando a saída do mais jovem em busca de trabalho e estudo, o que acaba fragilizando os laços familiares e históricos da comunidade.

Mediante essas informações, percebe-se que, ainda, há muitas lutas a serem empreendidas pelos movimentos negros para a efetivação dos direitos dos povos quilombolas. Uma das formas para contribuir com essa causa é dando visibilidade à história desses povos nas instituições escolares, por isso a intervenção pedagógica: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*, aplicada no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, com os educandos da turma nono ano D, priorizou o uso

de cordéis que tenham como temática a formação do Quilombo de Palmares, o protagonismo de seus habitantes e o cotidiano dos quilombos contemporâneos.

6 LEITURA LITERÁRIA, SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE: ELEMENTOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é iniciada com uma breve explanação sobre a metodologia empregada na intervenção pedagógica: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*. Em seguida, encontra-se a descrição do espaço escolar e a apresentação dos instrumentos diagnósticos, cuja análise oportunizou conhecer o perfil dos sujeitos que participaram das ações e a definir a aplicação da sequência didática.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente intervenção pedagógica: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* ocorreu em duas etapas. Inicialmente, para idealizar o projeto, em fevereiro de 2019, os discentes participaram de uma avaliação diagnóstica pautada em três etapas: o questionário sociocultural (APÊNDICE A), que abordou aspectos sociais, de leitura e étnico-raciais; a observação direta do comportamento dos discentes, durante os primeiros dias de aula; e, por fim, o diálogo que ocorreu após a aplicação do questionário com o objetivo de aprofundar as respostas fornecidas.

A aplicação desses recursos revelou, dentre outras informações, que uma parcela significativa dos sujeitos participantes do projeto se encontrava afastada da leitura de textos literários, seja por falta de apreço, falta de tempo, indisposição para ler, não apreciar obras longas, seja por não saber ler, falta de recursos financeiros, etc.; que uma minoria conhecia a Literatura de Cordel; e que a maioria reconhecia a importância de que questões afro-brasileiras fossem discutidas no ambiente escolar.

Mediante esses resultados, a proposta de intervenção foi construída, tendo como prioridade promover o encontro dos sujeitos leitores do nono ano, turma D, do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon com a literatura de cordel, considerando, como diz Cosson (2012), que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2012, p. 17).

Nas palavras de Cosson (2012), a narrativa e a poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Sendo assim, o propósito de aproximar os escolares da turma do nono D da leitura literária, possivelmente, acarretaria na melhor receptividade à leitura e às atividades escritas, incentivando a criatividade, a autonomia leitora e a criticidade, o respeito e a valorização de culturas diferentes.

Para essa intervenção, o gênero literário selecionado foi o cordel, sendo que os textos selecionados trazem como tema gerador a história da formação do primeiro quilombo brasileiro, seus habitantes e a situação dos remanescentes na contemporaneidade. Nessa perspectiva, firmou-se a intenção de diferenciar a intervenção com o texto poético das práticas mais tradicionais usadas nas escolas, ou seja, o texto literário não seria utilizado de forma fragmentada, como mero pretexto para trabalhar questões gramaticais ou conteudísticas, mas como ocorrência cultural. Salienta-se também que não houve a pretensão de formar cordelistas em tão pouco tempo, mas de oportunizar leituras significativas, pois,

Se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em uma experiência pessoal e subjetiva, parece que o papel do professor deveria ser, principalmente, o de provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não precisamente, o de ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedia habitualmente no trabalho escolar. (COLOMER, 1966, p.131, apud CASTRO, 2018, p. 45).

A maneira encontrada para provocar e expandir as possíveis respostas advindas da leitura dos cordéis foi desenvolver uma sequência didática, composta por onze oficinas, ancorada na experiência descrita por Xypas no livro *A leitura subjetiva no ensino de literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), que coloca o sujeito da leitura como centro das atenções, verificando as formas como ele atribui sentido ao texto e como o expressa por escrito. Convém informar que a experiência com o nono D solicitou adaptações para se adequar ao perfil da turma.

As marcas de subjetividade dos escolares foram colhidas por meio de seus escritos em prosa ou versos no diário de leitura e por colocações verbalizadas no decorrer do processo, tendo sido anotadas pela professora em seu caderno (diário de campo). Para analisar essas marcas, foram utilizadas algumas dimensões da teoria da Leitura Subjetiva (XYPAS, 2018), como expressões de sentimentos; identificação com o enredo;

antecipação da leitura do texto e evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo.

As atividades de produção textual realizadas em grupo foram usadas para compor um livreto, passando por três etapas: escrita inicial, avaliação feita pela professora, revisão/reescrita final dos alunos, por fim, para avaliar a eficácia das atividades desenvolvidas com o uso de mais um instrumento, foi aplicado um questionário pós-intervenção (APÊNDICE G).

Durante a apresentação e análise dos registros produzidos nos diários de leitura, os alunos foram identificados pela sigla (SLR) Sujeito-Leitor-Real, seguido de seu número de identificação no mapa de notas fornecido pelo colégio. A sigla (SLR) foi adotada considerando o que diz Picard (1996 apud XYPAS, 2018, p. 13): “O leitor real é aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção.” A professora Xypas acrescenta que esse leitor é capaz de preencher os espaços vazios deixados no texto e criar seu próprio texto ao registrar suas marcas de subjetividade.

Salienta-se que, logo após a aplicação do questionário sociocultural, o colégio passou por um período de intensas atividades que envolveram toda a comunidade escolar, por isso, a segunda etapa do projeto de intervenção, ou seja, a aplicação das oficinas, ocorreu no mês de outubro de 2019, perdurando até dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de 28 aulas de 50 minutos cada.

A seguir, encontra-se a descrição do espaço escolar onde ocorreu a intervenção pedagógica.

6.2 UM ESPAÇO DEDICADO AO APRIMORAMENTO DO SER SOCIAL: A ESCOLA

A proposta de intervenção pedagógica: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* foi desenvolvida no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, instituição onde leciono há apenas um ano. O “Reitor”, como é conhecido na comunidade, foi fundado no ano de 1979, no bairro Ponto de Parada, zona urbana da cidade de Simões Filho, Região Metropolitana de Salvador - BA.

O colégio foi inaugurado com o nome de Escola de Segundo Grau Reitor Miguel Calmon. Nascia, assim, uma escola técnica com a missão de capacitar os cidadãos que ocupariam o quadro funcional das empresas do Centro Industrial de Aratu - CIA e Polo Petroquímico de Camaçari. Para tanto, a instituição educativa ofertava os cursos

Profissionalizantes de Eletrotécnica e Mecânica. Em 1986, foi implantado o Ensino Fundamental II, o que ocasionou modificações no funcionamento da instituição, inclusive em sua denominação que passou de Escola de Segundo Grau para Colégio Estadual. Esse novo cenário não afetou o comprometimento da comunidade escolar em ofertar educação de qualidade e a reconhecida dedicação acabou inspirando respeito e credibilidade junto às empresas, aos moradores da cidade e áreas circunvizinhas.

Por cerca de dezenove anos, o Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon formou profissionais competentes, entretanto, a partir do ano de 1998, em obediência às determinações da Lei 7044/82, as turmas dos cursos profissionalizantes foram sendo reduzidas até sua extinção em 2001. Daí por diante, a instituição passou a ofertar apenas o Ensino Fundamental II e o Médio regular.

Após uma década, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia voltou a ofertar cursos profissionalizantes. Sendo assim, os gestores do Reitor vislumbraram a oportunidade de resgatar seu antigo status e, para alcançarem seu objetivo, realizaram uma pesquisa junto à comunidade, às indústrias e comerciantes locais constatando a necessidade de instituir o curso Técnico em Logística, na Modalidade Integrada. Hoje, considerado carro chefe da escola devido à procura por vagas.

Atualmente, a instituição é classificada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) como sendo instituição de grande porte e, também, de difícil acesso, visto que o transporte público não trafega na rua onde a mesma está localizada, fato que obriga uma boa parte dos professores, funcionários e alunos a utilizarem ou o ônibus escolar que, via de regra, chega atrasado, ou a subirem e descerem uma longa ladeira, antes e depois da jornada de trabalho.

O espaço físico ocupado pelo Reitor é cercado por área verde, possui árvores frutíferas plantadas por professores e funcionários, além de vegetação que necessita de constante manutenção - como o capim - também conta com um número significativo de gatos que foram abandonados nas proximidades da escola e acabaram sendo cuidados e alimentados por alguns colaboradores.

A arquitetura do colégio é composta por dezenove salas de aula, que não possuem ventilação e acústica adequadas para o desenvolvimento das atividades, boa parte tem suas portas danificadas e paredes riscadas. O mobiliário é insuficiente para a quantidade de educandos matriculados.

Nesse espaço físico também se encontram a sala da diretoria, da vice - direção (que é a mesma da coordenação), de professores, de mecanografia, da fanfarra, de artes;

além de outras dependências como a secretaria, o almoxarifado, a biblioteca, o auditório, a quadra poliesportiva, o vestiário, a cozinha, a copa para uso dos professores, os banheiros para professores, alunos e demais funcionários, alguns possuem chuveiro, dois laboratórios: um de ciências (atualmente desativado) e outro de informática (que é utilizado apenas pelos professores para a realização das reuniões de Atividade Complementar - AC).

O colégio tem seu quadro funcional sortido: sessenta docentes (sendo que a maioria é contratada sob Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, com duração de quatro anos), um diretor, duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, sem mencionar os outros integrantes dessa comunidade, como as pessoas que trabalham na secretaria e seus estagiários, os funcionários responsáveis pela mecanografia, as funcionárias da biblioteca, a professora que coordena os alunos que fazem dependência, as merendeiras, os vigilantes e o pessoal da higienização.

Entretanto, esse número de colaboradores é insuficiente para a quantidade de estudantes matriculados na instituição, cerca de 1.703, entre pré-adolescentes, adolescentes, adultos e até idosos distribuídos nos três turnos, nos cursos de Ensino Fundamental II (que vem sendo retirado gradativamente da rede estadual). Atualmente, atende aos alunos do sétimo ao nono ano, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Técnico, nas modalidades integradas em Logística, Informática, Nutrição, PROEJA e a modalidade PROEJA Ensino Fundamental Auxiliar Técnico em Administração.

Recentemente, o Reitor foi selecionado para participar do Programa Ensino Médio Inovador - EMI, que visa promover a formação integral do estudante favorecendo o protagonismo juvenil. Inicialmente, o Programa será direcionado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio Regular, sendo, gradativamente, estendido às demais séries.

O aproveitamento escolar dos alunos do colégio sempre foi objeto de discussões, tornando-se mais preocupante a partir dos resultados obtidos nas provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE, 2013), que classificaram o desempenho dos alunos como de padrão crítico. Desde então, a instituição reforçou em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a missão de proporcionar a formação integral dos educandos, objetivando não só a elevação do desempenho acadêmico, como também, torná-los cidadãos críticos e cientes da sua importância como ser social.

Para possibilitar estes ideais, aderiu à teoria Cognitivista Interacionista, que consiste na interação do homem com o seu meio. Daí em diante, boa parte dos professores lotados na escola se propuseram a tentar recuperar a imagem do Reitor, promovendo

ações diversas: convite aos pais e à comunidade para participarem de atividades que visavam à interação destes com a escola e seus dilemas, a exemplo do Projeto Escola Aberta; reunião bimestral com os responsáveis pelo educando; implantação de aulas de reforço no contraturno; da fanfarra; da Caminhada do Meio Ambiente, entre outras.

Apesar do empenho destes profissionais visando elevar o nível de aprendizagem de seus estudantes, mais uma vez, as avaliações externas, elaboradas pelo Governo Federal demonstraram que a aprendizagem estava abaixo da meta esperada. Os resultados da Prova Brasil realizada em 2017, com alunos das séries finais dos ensinos Fundamental e Médio com o objetivo de avaliar o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, revelaram que o colégio regrediu em três pontos quando comparado ao ano de 2015.

Esse resultado negativo e o índice de reprovação escolar foram discutidos na Jornada Pedagógica de 2019, momento utilizado pelos gestores e pela coordenadora pedagógica, recém-empossada, para motivar os professores a combaterem esses problemas. Para tanto, foi exibido um vídeo no qual ex-alunos relatavam a importância que o Reitor e seus mestres tiveram para sua formação social e profissional. Essa ação surpreendeu e emocionou muitos docentes ao reconhecerem seus pupilos e, aproveitando o ensejo, a direção escolar convocou todos a resgatar a imagem do colégio junto à comunidade do entorno e empresas locais.

Para atingir essa meta, várias ações foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2019, como participação na eleição para vereadores mirins, promovida pela Câmara de Vereadores de Simões Filho, na qual dois alunos foram contemplados; realização da I Feira de Empreendedorismo do Reitor, que ocorreu em praça pública, sendo que os alunos foram responsáveis por toda a logística do evento, além de comercializarem alguns produtos diretamente com os moradores, tudo sob a orientação da professora da cadeira.

O colégio manteve a prática de promover aula de campo para os alunos dos cursos técnicos, com visita a empresas locais; proporcionou passeios com destino às Festas Literárias Internacionais: FliPelô (Salvador) e Flica (Cachoeira); ao bairro da Ribeira e seu entorno, localizados na cidade de Salvador, e à Praia do Forte em Camaçari com a finalidade de conhecer o espaço geográfico e histórico; também houve um projeto que envolveu toda a escola: o ensino médio ficou com a construção de documentários, jornal e rádio escolar, já para o fundamental foram reservadas atividades voltadas para a inteligência emocional.

Os alunos realizaram várias avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), promovida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); as Olimpíadas de Matemática, na qual tivemos alguns alunos aprovados, apenas, na primeira fase; e as Olimpíadas de Língua Portuguesa patrocinadas pela Fundação Itaú Social, na qual, a escola não foi contemplada.

Em suma, podemos dizer que o Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon continua desempenhando no município de Simões Filho, região metropolitana de Salvador, o importante papel de formar profissionais capacitados a adentrar no mundo do trabalho e, principalmente, contribuir para que seus alunos se tornem cidadãos proativos, capazes de atuar positivamente em seu meio social. Missão que, para ser efetivada enfrenta obstáculos, como salas inadequadas, maquinário insuficiente, entre outros.

Até o presente momento, foi explanado sobre a equipe profissional, suas ações e o espaço físico do colégio Reitor onde foi aplicada a intervenção: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*, a seguir, será apresentado o perfil do público alvo deste projeto pedagógico: os alunos matriculados na turma do nono ano D vespertino.

6.3 O PERFIL DA TURMA

Uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS é que a intervenção seja aplicada em turmas do Ensino Fundamental, sendo assim, ao iniciar o ano letivo de 2019, deparei-me com um obstáculo para desenvolver o projeto. No final da Jornada Pedagógica que ocorreu no mês de Fevereiro, momento em que são divulgadas as turmas com as quais os professores irão trabalhar, descobri que lecionaria apenas no Ensino Médio, visto que o colégio deixou de ofertar o sexto ano e não teríamos mais turmas do Fundamental funcionando no turno matutino.

Minha surpresa e temor cresceram na mesma proporção, pois a escola adota a política de que os profissionais mais antigos têm prioridade na escolha de suas turmas. Eu estava lotada lá há apenas três meses e todas as turmas do Ensino Fundamental, que funcionariam no vespertino, já tinham suas mestras em Língua Portuguesa.

Nesse momento, uma colega que leciona a disciplina de matemática intercedeu por mim, sugerindo à vice-diretora que eu conversasse com as professoras sobre a possibilidade de uma delas me ceder uma turma no Ensino Fundamental, dessa forma, eu

estaria me comprometendo a cumprir minhas 20 horas de trabalho distribuídas em dois turnos. Assim fiz, e, gentilmente, após alguns dias, uma colega me cedeu sua turma do nono ano D vespertino, advertindo-me de que seria um desafio desenvolver qualquer atividade com o grupo.

Obstáculo contornado. Interrogações no ar: como seria o perfil dessa turma desafiadora? Conforme a caderneta de frequência, eu ensinaria trinta e oito discentes, no entanto, apenas vinte e sete estavam frequentando as aulas, quinze do gênero masculino e doze do feminino. Desde o nosso primeiro encontro, percebi que os alunos já se conheciam há bastante tempo, sentavam-se agrupados em função das afinidades: alguns alunos à minha direita; ao fundo, uns cinco; à esquerda outros estudantes; todos sempre rentes à parede e constantemente estavam ou conversando ou sonolentos ou utilizando o aparelho celular, apesar de seu uso na sala de aula ser proibido pela direção; no meio da sala ficava um vácuo.

Em meio a esse cenário desmotivador, praticamente ao redor da mesa destinada ao professor sentava-se meia dúzia de rapazes, os únicos que se mostravam dispostos a estarem ali, mas também conversavam muito e faziam brincadeiras entre si; dentre esses seis alunos, dois realizavam boa parte das atividades e demonstravam prazer em respondê-las oralmente.

No segundo dia de aula, em função da necessidade de formular uma proposta de intervenção decidi conversar com os estudantes sobre o curso de Mestrado **PROFLETRAS** e da necessidade de aplicar um questionário, a fim conhecê-los melhor e ter subsídios para desenvolver o projeto, também expliquei sobre a existência dos Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), que precisariam ser assinados, caso concordassem em participar do projeto. Depois de tudo bem explanado, convidei-os a participar, em tempo oportuno, da intervenção, convite ao qual alguns se mostraram indiferentes, perguntaram se valeria ponto, também houve os que disseram: “mais trabalho!?”. Após esclarecer essas questões, aparentemente, eles concordaram com o que lhes foi proposto.

Algumas semanas depois, o questionário sociocultural, dividido em três blocos: social, leitura e étnico-racial, foi aplicado. Essa atividade foi um instrumento imprescindível para adentrar na trajetória de vida social e estudantil dos partícipes, cujas respostas revelaram muitas surpresas e, infelizmente, também confirmaram alguns relatos provenientes de outros profissionais que já haviam lecionado para eles, acerca das muitas dificuldades enfrentadas.

A seguir, serão apresentados os dados coletados por meio do questionário sociocultural e sua análise, da observação direta do comportamento dos estudantes durante os primeiros dias de aula e do diálogo desenvolvido para aprofundar as respostas coletadas com o questionário.

6.4 ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS: A PRIMEIRA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados dos instrumentos utilizados para conhecer os discentes do nono ano D e para idealizar a proposta de intervenção: a aplicação do questionário sociocultural, a observação direta do comportamento dos estudantes durante os primeiros dias de aula e o diálogo desenvolvido para aprofundar as respostas coletadas com o questionário.

As atividades foram iniciadas com a recapitulação dos motivos da realização do projeto de intervenção e do questionário sociocultural. Logo após, os vinte e sete educandos foram convidados a responder por escrito quinze questões fechadas, sendo cinco abordando os aspectos sociais, quatro referentes à leitura e seis étnico-raciais.

Durante esse momento, os alunos responderam tranquilamente às questões, entretanto, alguns tiveram dificuldades nas perguntas sobre os aspectos étnico-raciais, em função de não reconhecerem o significado de algumas palavras, como etnia e remanescente, dúvidas que foram prontamente sanadas. Para conclusão da atividade, foram utilizados 50 minutos.

No dia seguinte, houve a necessidade de aprofundar algumas respostas, o que se deu por meio de um diálogo com os estudantes, ação que foi bastante proveitosa. A análise e as reflexões que resultaram dos dados obtidos com as atividades diagnósticas e com os diálogos que se seguiram à aplicação do questionário serão apresentadas a seguir.

6.4.1 Análise do questionário sociocultural: aspectos sociais

Em pleno verão, 25 de Fevereiro de 2019, numa tarde ensolarada, a sirene do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon anunciava que teriam início as aulas do dia. No interior do Reitor, o barulho de pessoas conversando e uma melodia ecoavam por todos os lados.

Os alunos da turma do nono ano D, público alvo da proposta de intervenção, estavam dispersos: alguns sentados no corredor; dentro da sala, um grupo dialogava e outros estudantes demonstravam estar visivelmente cansados e sonolentos. Após os vinte sete discentes se acomodarem em suas carteiras, foi explicado que eles responderiam ao questionário social. O material foi entregue e, em seguida, foi realizada a leitura oralmente. Nessa etapa, os discentes utilizaram cinquenta minutos.

A primeira questão do bloco: aspectos sociais sondava a idade dos educandos. Por meio dela foi apurado que a turma era composta por 15 rapazes e 12 meninas, com idades que variam entre 15 a 20 anos. Detalhando esses dados tem-se: 01 menino que possuía 15 anos, 06 alunos com 16 e 08 com 17 anos; quanto às alunas: 01 tinha 15 anos, 03 estavam com 16, 05 com 17, 01 completara 18 e 2 tinham 20 anos. Faixas etárias muito discrepantes em comparação com a média convencional encontrada nas outras turmas do nono ano da escola, onde os alunos têm no máximo quinze anos.

A segunda resposta apontou que, majoritariamente, os estudantes do nono D são oriundos da zona urbana, sendo que 50% residem na periferia de Simões Filho e a outra parcela na região central. Na terceira questão foi possível constatar a presença de quatro modelos familiares: a figura da mãe como mantenedora do lar mostrou-se mais expressivo, alcançando 50%; logo em seguida, aparece o formato mais tradicional, ou seja, lar composto pelos pais biológicos, cerca de 39,3%; com os avós moram 7,1% dos alunos; e apenas 3,6% informaram residir unicamente com o pai.

Analisando o grau de escolaridade dos pais desses alunos, conclui-se que 3,6% não são alfabetizados; houve empate entre os que têm o ensino Fundamental completo e incompleto, somados correspondem a 35,8%; 21,4% possuem o certificado do ensino Médio; 10,7% concluíram o ensino superior; e cerca de 3,6% frequentam uma faculdade particular por meio das bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) criado pelo governo federal para viabilizar o acesso de alunos carentes à educação superior.

A quinta indagação foi feita em função da perceptível distorção na idade/série dos educandos do nono ano D. Quando perguntados: *“você já foi reprovado em alguma série?”*, foi possível verificar que a turma apresenta alto índice de repetência, totalizando 96,3%, sendo que seis meninos e cinco meninas estão repetindo o nono ano. Nesse universo, um garoto e duas garotas estão na série há pelo menos três anos, fato que possivelmente justifica a apatia durante as aulas, o desinteresse pelo ambiente escolar e seus conteúdos. Problema percebido não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas nas

demais, o que fez com que a turma fosse considerada um dos casos delicados da escola. Apenas um estudante declarou nunca ter sido reprovado em nenhuma série.

No dia seguinte, com todos os alunos presentes, houve um diálogo com a finalidade de aprofundar algumas respostas do questionário, o que resultou em dados mais satisfatórios, que ajudaram a elucidar a falta de perspectiva demonstrada por alguns, em relação à sua trajetória estudantil, comportamento percebido desde os primeiros dias de aula, quando, por meio de frases como “Já tô repetindo a série pela terceira vez.” (Palavras pronunciadas entre risos); “Ah! professora, a gente é burro mesmo”, deram a entender que não viam sentido em estar frequentando a escola.

Quando indagados sobre os motivos que os levavam a se comportar dessa forma, por que repetiam tantas vezes uma mesma série, eles disseram que abandonavam a escola logo após a primeira unidade, visto que eram reprovados na maioria das disciplinas e isso os desestimulava a seguir nos estudos.

A conversa também revelou que boa parte deles faz uso do transporte escolar disponibilizado pela prefeitura local para se deslocarem no percurso casa/escola e vice-versa, veículo que geralmente chega atrasado, retardando o início das aulas.

Para aprofundar o conhecimento sobre a origem dos educandos da turma D foi iniciado um diálogo sobre seus pais. Alguns disseram que devido à situação financeira e à necessidade de manter a família, seus pais abandonaram a escola, todos citaram a profissão desempenhada por seus responsáveis: pedreiros, eletricitista, domésticas, taxista, autônomo, funcionário público, assistente social, estagiária em direito penal, um aposentado e uma mãe desempregada.

Para finalizar essa discussão, duas alunas disseram trabalhar no comércio local para ajudar nas despesas da família, sendo esse o motivo de chegarem atrasadas e muitas vezes se ausentarem da escola.

6.4.2 CONCLUSÕES SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS

Mediante a análise dos dados coletados sobre os aspectos sociais dos alunos do nono ano D, obtidos por meio de documento escrito, do diálogo e da observação, algumas informações ficaram evidentes. É possível concluir que as características do núcleo familiar dos alunos do nono ano D convergem com o amplo conceito que temos hoje sobre a constituição familiar brasileira, pois, de acordo com a Constituição Federal de

1988, uma família pode ser constituída por qualquer um dos pais e seus descendentes, definida como família monoparental.

As respostas também revelaram que na turma existem alunos que moram com seus avós. A situação serve para ilustrar o conceito de família extensa ou ampliada, instituída pela Lei 12.010/2010, que acrescentou um parágrafo único ao artigo 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2017, p. 29). De acordo com esse parágrafo, a família, também, pode ser formada por pessoas que possuem laços de parentesco, afinidade e afetividade e que habitam na mesma residência.

As famílias da turma D pertencem à classe proletária, cuja sobrevivência depende de rendimentos provenientes de atividades desempenhadas no mercado de trabalho formal e informal, como também da aposentadoria. O questionário mostrou que muitos pais evadiram da escola por questões de sobrevivência, que alguns conseguiram prosseguir nos estudos e poucos alcançaram o nível superior, graças às políticas públicas implantadas no Brasil, a partir da década de 1990 para viabilizar o acesso de pessoas com baixa renda familiar ao ensino superior.

Conforme diálogo estabelecido com a turma, boa parte dos estudantes declarou que costuma abandonar o ambiente escolar logo após os resultados da primeira unidade devido às baixas notas alcançadas, ação que os leva a repetir a mesma série, tornando-os apáticos durante as aulas e desacreditados de seu potencial.

Embora uma parcela significativa da turma tenha demonstrado desinteresse pelos estudos, com o passar dos dias foi possível observar que os educandos mantinham um comportamento cordial com os gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Alguns, quando instigados, aceitavam participar das atividades; muitos demonstravam ter mais afinidade com alunos de outras salas, haja vista, que sempre havia alguém interrompendo a aula para chamá-los.

Encerradas as explicações sobre os aspectos sociais e a trajetória estudantil dos alunos da classe D, apresentaremos os dados coletados com as questões sobre leitura.

6.4.3 Análise do questionário sociocultural: leitura

A perspectiva de realizar a intervenção em uma turma com forte índice de repetência, onde a maioria de seus integrantes se mostrava pouco à vontade e desmotivada a participar das aulas de Língua Portuguesa, levou-nos a cogitar a possibilidade de

trabalhar com o letramento literário, concordando com Castro (2018), ao defender que a obra literária:

(...). Por envolver os seus receptores nos universos por ela criados, também promove a reflexão e desperta a consciência dos leitores sobre as ações e omissões de que são partícipes. Considerem-se, ainda, os desdobramentos que os conflitos e os sentimentos materializados nas narrativas e na poesia podem assumir na formação dos leitores. Por seu caráter lúdico, a obra literária pode conduzir os indivíduos a agirem como cidadãos atuantes e transformadores da realidade circundante de maneira prazerosa, incentivando a continuidade da educação formal, sem as amarras da imposição curricular, e promovendo o letramento contínuo. (CASTRO, 2018, p. 15).

Conforme Castro (2018), a obra literária pode influenciar os sujeitos a agirem como cidadãos modificadores de sua realidade, incentivando-os a prosseguir na escola e promovendo o letramento contínuo. Dessa forma, a literatura seria utilizada como um instrumento que provavelmente poderia ampliar as perspectivas dos alunos da turma D.

Dentre a infinidade de gêneros literários existentes, a opção foi trazer o Cordel para o desenvolvimento do projeto, considerando que, segundo Marinho e Pinheiro (2012):

Todo leitor ou ouvinte de literatura de folhetos aprendeu a apreciar este gênero a partir das narrativas de aventura, de proezas, de pelejas, de notícias cheias de invenções, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações. Ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras sobre métricas e rimas. Mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações. (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 12).

Na citação, Marinho e Pinheiro (2012) criticam o tratamento pragmático que é dado ao conteúdo do texto literário. O pragmatismo é recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, as obras literárias quase sempre são utilizadas como pretexto para trabalhar o vocabulário, promover a compreensão dos fatos apresentados ou instrumento de repasse das regras ortográficas e gramaticais. Metodologia que aparentemente está presente na vida escolar dos alunos do Nono ano D do Colégio Reitor, haja vista terem declarado sentirem-se entediados nas aulas dedicadas à leitura.

Para Marinho e Pinheiro (2012), a leitura literária, incluindo a de Cordel, deve ser trabalhada no ambiente escolar no intuito de estimular a participação do alunado, atentando para as impressões que provoca no leitor. Sendo assim, pensando em como

desenvolver o projeto de intervenção, nesse segundo bloco do questionário sociocultural foi priorizado averiguar como é a receptividade da turma do nono ano D à leitura literária e à Literatura de Cordel.

Para demonstrar os resultados, seguem as imagens dos gráficos e análise de dados quantitativos.

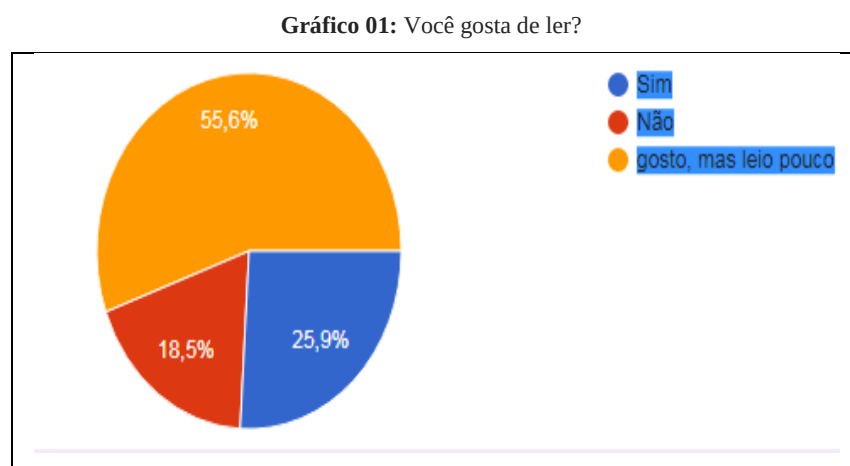


Gráfico 01. 2º bloco de questões

Fonte: Questionário, 2019

De acordo com o gráfico 01, ao serem indagados se gostam de ler, os estudantes do nono D que se posicionaram positivamente correspondem a 25,9%; uma parcela significativa dos alunos, 18,5% afirmou que não tem apreço pela leitura; a maior parte da turma, entretanto, 55,6%, disse que gosta de ler, mas lê muito pouco.

Após a apuração do questionário, teve início um diálogo para conhecer um pouco mais sobre a atividade leitora desses educandos. Dos estudantes que disseram gostar de ler, quatro são do gênero feminino e quando perguntadas sobre quantos livros leram no ano de 2018: a primeira aluna respondeu que leu dez livros, outra que mais de sete, a terceira que a quantidade passou de quatro, a que menos teve contato com a leitura declarou ter lido dois livros; quanto ao gênero masculino, apenas um garoto disse gostar muito de ler e que leu treze livros.

Entre os estudantes que disseram gostar de ler, mas leem muito pouco, três meninas disseram ter lido um livro, uma disse que leu dois, outra aluna teve acesso à leitura de três e duas declaram que não leram. Dentre os meninos, um disse ter lido um livro no ano de 2018, outro declarou que leu a metade de um livro, seis disseram não terem lido nenhum livro e um aluno que afirmou ter lido “apenas treze”.

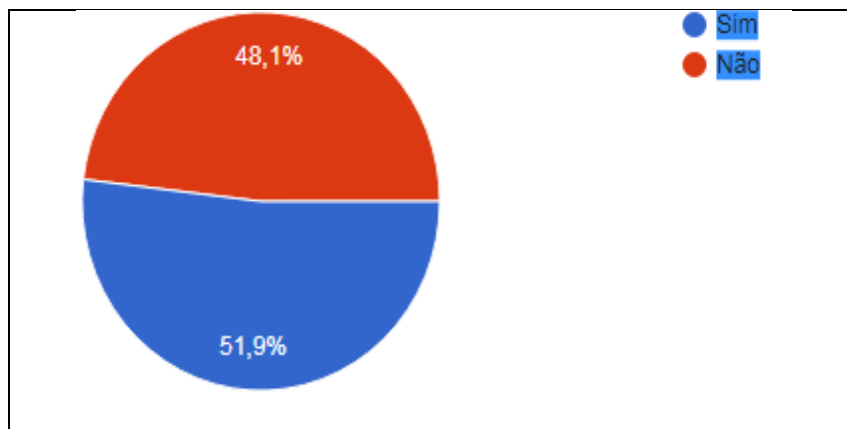
Gráfico 02: Você conhece a Literatura de Cordel?

Gráfico 02. 2º bloco de questões

Fonte: Questionário, 2019

A segunda questão desse bloco sondou o conhecimento dos discentes sobre a existência da Literatura de Cordel. No gráfico 02, percebe-se que há quase um empate, onde 51,9% dizem conhecer essa Literatura, os demais, 48,1%, afirmaram desconhecer o assunto.

Em conversa, ficou notório que para a maioria dos discentes o contato com a Literatura de Cordel ocorreu de forma superficial, visto que alguns relataram que já ouviram declamar, mas nunca leram sobre o assunto. Apenas três educandos se aprofundaram no assunto e demonstraram ter gostado: um estudante disse que viu algumas reportagens exibidas na TV, uma aluna assistiu ao vivo uma apresentação, e outra garota disse ter apresentado um cordel em sua antiga escola.

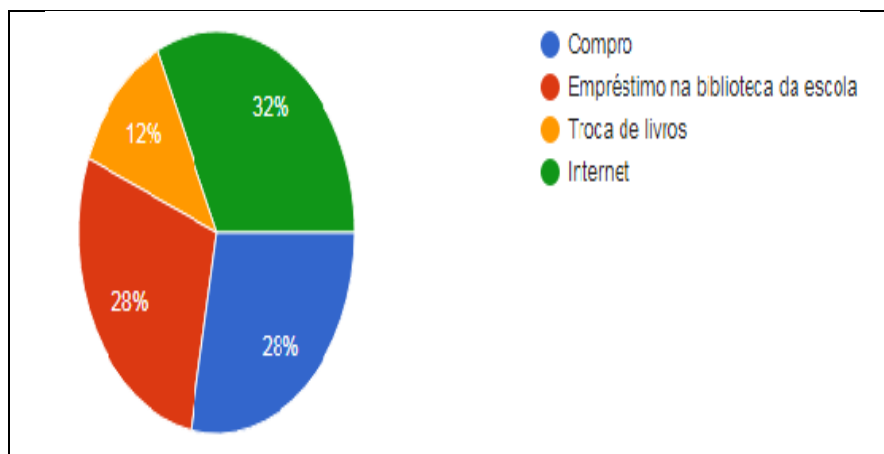
Gráfico 03: Como você adquire os livros que lê?

Gráfico 03. 2º bloco de questões

Fonte: Questionário, 2019

Quando perguntados como adquirem os livros que leem, segundo o gráfico 03, as respostas foram diversas. A internet mostrou-se uma importante ferramenta fomentadora da prática leitora entre os jovens, 32% dos estudantes do nono D declararam fazer uso da mesma; um empate visível ocorreu entre os alunos que compram seus livros (28%) e os que leem por meio de empréstimos (28%), totalizando 56%, ou seja, mais da metade da turma; a troca de livros ficou em último recurso a ser utilizado, totalizando 12%.

Logo após, a grande maioria dos alunos da turma D esclareceu, oralmente, que a leitura por meio da internet é realizada quando estão no ambiente familiar. E os educandos que fazem empréstimo de livros sinalizaram que geralmente recorrem aos amigos, haja vista que a biblioteca escolar nem sempre dispõe de títulos que os atrai.

Gráfico 04: A leitura de textos literários na escola é importante?

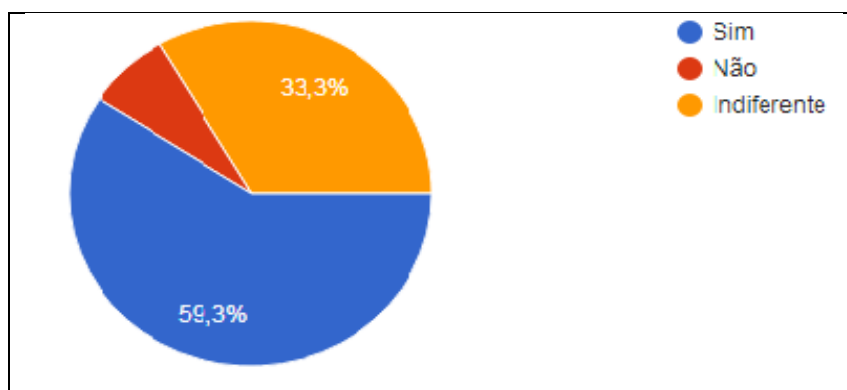


Gráfico 04. 2º bloco de questões

Fonte: Questionário, 2019

A última questão sobre a prática leitora dos alunos do nono D indagou se era importante ler textos literários na escola. Consoante os números exibidos no gráfico 04, pouco mais da metade, 59,3% dos discentes confirmou que sim; 33,3% dos estudantes, um percentual expressivo, disse ser indiferente; e apenas uma pequena parcela assumiu que não acha importante a leitura literária.

Durante a conversação, os escolares que se posicionaram positivamente sobre a leitura de textos literários no âmbito escolar, também, afirmaram que leituras muito longas, seguidas do dever do livro didático, deixam a aula monótona e chata, acarretando em preguiça e sono.

6.4.4 CONCLUSÕES SOBRE A LEITURA DOS ALUNOS DO NONO D

De acordo com os resultados apurados no bloco de questionamentos sobre a prática leitora da turma D, é possível considerar que os alunos se encaixam no perfil de leitor real descrito por Xypas (2018). Conforme essa escritora, leitor real é aquele que

[...] segura em suas mãos o livro que lê, aquele que interrompe muitas vezes sua leitura para fazer outras coisas, aquele que lê no ônibus em pé ou sentado (...), aquele leitor que sendo real não está querendo ler, não tem tempo, não sabe como fazer, aquele leitor real que lê e não entende devido a n fatores e talvez a gama de constatações culturais encontrados nos textos literários. (XYPAS, 2018, p. 23).

O leitor real, ou seja, aquele que interrompe muitas vezes sua leitura para fazer outras coisas, não está querendo ler, não tem tempo para ler, não entende o que lê, enfim, a maioria dos alunos que frequentam as instituições educacionais. Este leitor pode ser modificado por intermédio da leitura literária, para tanto é necessário que o professor “pense em atividades leitoras que impliquem o sujeito leitor na mesma e logo não se limitem aos aspectos formais do texto, como por exemplo, **perguntas que visem apenas saber o que fez, o que diz e o que sente tal e tal personagem**” (XYPAS, 2018, p. 66).

Essa orientação de Xypas foi relevante para o desenvolvimento desse projeto de intervenção que visa aproximar os escolares da leitura literária, haja vista que uma parcela significativa da turma D declarou que se sente entediada com a maneira como são administradas as aulas dedicadas à leitura, quase sempre direcionadas à resolução de exercícios que privilegiam o ensino de conteúdos linguísticos.

Para essa empreitada teve importância basilar a experiência de sala de aula desenvolvida por Xypas (2018), por priorizar as teorias da Leitura Subjetiva no ensino da literatura. Experimento que coloca os sujeitos leitores como centro das atenções, priorizando a maneira como refletem sobre as informações contidas nos textos, de que forma elas tocam em seu âmago e como as expressam por meio da escrita. Salientamos que as atividades descritas por Xypas (2018) foram adaptadas para a realidade da turma D.

Como boa parte dos estudantes, também, disse desconhecer ou conhecer superficialmente a Literatura de Cordel, foi confirmada a hipótese de que o gênero cordel seria uma boa escolha para encabeçar as atividades da intervenção. Em seguida, passaremos à análise do terceiro bloco do questionário sociocultural que aborda os aspectos étnico-raciais.

6.4.5 Análise do questionário sociocultural: aspectos étnico-raciais

Uma vez decidido que a intervenção tem como objetivo aproximar o educando da leitura literária; que seriam empregadas as teorias da Leitura Subjetiva e o gênero literário escolhido foi o cordel, era chegada a hora de definir a temática. Inicialmente, optou-se por utilizar cordéis que contemplassem a Lei 10.639/03 - alterada pela 11.645/08, que determina o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, inclusive, na disciplina de Língua Portuguesa. Como esse tema é muito amplo, foi priorizada uma das determinações da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR (2004):

[...] - O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (SEPPIR, 2004).

A escolha de cordéis cuja temática trata da história do Quilombo de Palmares, o protagonismo de seus moradores e os dilemas dos quilombos contemporâneos, justifica-se por dois motivos: primeiro, por privilegiar a determinação da SEPPIR (2004), ao incluir o ensino da história dos quilombos e seus remanescentes nas escolas; segundo, por honrar o compromisso firmado pelo Colégio Reitor em manter a proximidade com a comunidade local, visto que o mesmo está sitiado em um município que possui três comunidades remanescentes de quilombos, das quais, uma foi escolhida para promover uma aula de campo.

Como a proposta firma-se no trabalho com a subjetividade dos alunos da turma D, averiguar se a temática Afro-brasileira despertaria o interesse deles pareceu necessário, e, para tanto, criamos um terceiro bloco de questões (APÊNDICE A). A primeira pergunta do questionário foi sobre a identificação de cor ou etnia, onde foi observado que se declararam de cor preta um total de 64,2% da turma.

A questão seguinte diz respeito à existência de preconceito étnico na sociedade brasileira, 71,4% dos educandos responderam que o preconceito racial contra os afrodescendentes é muito forte, apenas um aluno apontou existir preconceito contra os indígenas e quase 30% disseram que nosso país não é preconceituoso etnicamente.

Para aprofundar um pouco mais o assunto, os alunos foram instigados a se posicionarem oralmente, quando ficou mais evidente a existência do preconceito contra os negros. Prontamente, eles citaram as dificuldades para conseguir emprego, o fato de presenciarem constantemente abordagens policiais a pessoas negras, a parca presença de artistas negros na televisão - quase sempre representando cargos de subalternidade, como cozinheiras ou escravos.

A aluna (SLR01) também declarou que, quando era mais jovem, desprezava os membros de sua família por possuírem a tez negra, entretanto, sua avó vivia alertando-a de que não adiantava ter vergonha de seus parentes, pois querendo ou não, apesar da pele mais clara, ela também tem sangue negro correndo nas veias.

Segundo a estudante, com o passar do tempo, foi amadurecendo e mudando sua concepção: “hoje reconheço que os negros têm que lutar pelos seus direitos, hoje apoio muito a causa, e fico super feliz em ver um negro conquistando o seu lugar na sociedade, e hoje aceitei que também sou negra, por mais que eu tenha a pele branca, o meu sangue é negro”.

Na questão relacionada à prática de racismo no ambiente escolar, 88,5% dos alunos afirmaram que essa prática é recorrente principalmente entre os próprios colegas, são apelidos, ofensas contra a prática religiosa, atitudes racistas que muitas vezes são escamoteadas por tons de brincadeira, mas que no fundo têm o intuito de diminuir e menosprezar.

Quando perguntados se acham importante que as escolas trabalhem conteúdos que valorizam as contribuições culturais e históricas dos negros para o Brasil, a resposta positiva foi unânime, todos os alunos concordaram, e em conversa, disseram que, na escola, a temática afro é trabalhada, ocasionalmente, no mês de novembro, onde algumas disciplinas, de forma isolada, realizam atividades que envolvem seminário, dança e culinária.

Aproveitando o ensejo, foi questionado aos educandos da turma D se gostariam de ampliar seus conhecimentos sobre os quilombos e sua cultura, 92,6% dos alunos responderam sim. Novamente, a aluna (SLR01) declarou: “acho importante, pois esse é um assunto pouco comentado, estudado nas escolas, se a pessoa realmente quiser saber algo sobre esse assunto, ela tem que procurar se informar por outras fontes. É um assunto que querendo ou não, ainda, é um tabu, e esse tabu precisa ser quebrado [...]”. Apenas 7,4% mostram desinteresse pelo assunto.

A última questão levou à constatação de que 100% dos alunos desconheciam a existência dos três quilombos existentes no município de Simões Filho: o Quilombo Pitanga dos Palmares, região permeada de cultura e história; Quilombo Rio dos Macacos, que recentemente conquistou a titulação de suas terras; e, por fim, a Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, que foi formada há mais de duzentos anos e que levou dezesseis anos reivindicando a conclusão do processo de regularização de suas terras, título que lhe foi entregue durante a comemoração da Consciência Negra no ano de 2013.

Salientando que os educandos da turma se mostraram curiosos em conhecer esses aquilombamentos. Entretanto, a aula de campo ocorreu apenas no Quilombo de Dandá.

6.4.6 CONCLUSÕES SOBRE OS ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS

No bloco que investiga os aspectos étnico-raciais dos discentes do nono ano D, as respostas permitiram constatar que poucos definem a cor da pele em função da origem étnico-racial, a exemplo de uma aluna de tez clara, que se autodeclarou negra; por outro lado, a maioria adotou a ação mais comum na sociedade brasileira, declarando-se de acordo com a informação contida no registro de nascimento. Os educandos conseguem perceber que na sociedade brasileira os negros ainda sofrem preconceito e são alvo de estereótipos pejorativos, fatores que interferem no acesso a oportunidades e no processo de mobilidade intergeracional.

Os estudantes apontaram que o preconceito e os estereótipos negativos, também, figuram dentro do recinto escolar. Realidade que converge, infelizmente, com as informações apresentadas por Ferreira (2000), ao constatar que as práticas de racismo no ambiente escolar são recorrentes. Na opinião de Ferreira (2000), isso ocorre devido a vários fatores, entre eles: aos educadores, pois estão despreparados para lidar com essas ações, visto que a maioria também tem o preconceito interiorizado, em função de também terem recebido uma educação de base eurocêntrica; e aos livros didáticos, que são deficitários.

Em 2005, Munanga salientou que os fatores decorrentes das práticas racistas desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado, levando-o à repetência ou evasão. Para ele, a eliminação do racismo nas escolas só ocorrerá quando os estabelecimentos passarem a disseminar informações sobre as diferenças entre as raças/etnias, e, para essa empreitada, o professor tem o papel de desenvolver estratégias que propiciem ao aluno rever os conceitos que circulam na sociedade e de que maneira

ele vem se posicionando, para que assim as formas de preconceito escamoteadas venham à tona.

As últimas colocações feitas pelos alunos do nono ano D levaram à conclusão de que eles reconhecem a necessidade de que questões afro-brasileiras sejam discutidas no ambiente escolar. Em função disso, foi confirmada a pertinência da escolha por desenvolver o projeto de intervenção utilizando cordéis que trouxessem narrativas sobre o primeiro quilombo brasileiro, a atuação de seus moradores e a situação dos remanescentes na atualidade.

Após a aplicação e análise dos instrumentos investigativos de diagnóstico, com os subsídios necessários para a melhor definição das ações, a proposta de intervenção foi delineada e será apresentada a seguir.

7 O OLHAR DOS SUJEITOS-LEITORES-REAIS (SLR) AO SE APROPRIAREM DO TEXTO LITERÁRIO: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção: *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* tem como prioridade aproximar os alunos do nono ano D da leitura literária, no sentido de efetivar uma melhor receptividade à leitura e às atividades escritas, incentivando a criatividade, a autonomia, a criticidade, o respeito e a valorização de culturas diferentes.

O letramento literário nessa atividade ganha relevo, pois concordamos com Cândido (2011), ao declarar que o acesso à literatura é um direito, pois ela é capaz de humanizar o ser humano, atuando tanto em seu subconsciente quanto no inconsciente, ou seja,

Confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Conforme Cândido (2011. P. 182), “a literatura nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”, sendo assim, dentre as suas funções está a de formadora de personalidade e por isso ela adentrou nos currículos escolares como potencialidade intelectual (para ensinar a ler e escrever) e afetivo (para formar culturalmente o indivíduo).

Na prática, a utilização dos gêneros literários no âmbito escolar ocorre, não raro, de forma insatisfatória. De acordo com Cosson (2012), os professores encontram dificuldades para manter o caráter humanizador da literatura, haja vista que as atividades desenvolvidas baseiam-se em fragmentos de textos encontrados nos livros didáticos, resumo da obra, debates, fichas de leitura. Salientamos que aqui falamos especificamente do ensino fundamental, nível escolar em que ocorre a proposta de intervenção.

Para solucionar esse problema, Cosson (2012) reafirma que o letramento literário é uma das atribuições da escola, e que ela deve promover a leitura literária, pautando-se na interação do leitor com o texto e oportunizando ao aluno a experiência de explorar a obra literária de forma autônoma, apreendendo-a de diversas formas.

Os pressupostos teóricos que norteiam essa forma de apropriação da leitura literária já haviam sido defendidos pelo alemão Hans Robert Jauss em 1967. Ele foi criador da teoria da Estética da Recepção e defendia que os métodos empregados para a difusão da literatura nas escolas precisavam ser reformulados, pois toda obra literária é um sistema em aberto que promove uma relação dialógica entre o autor, a obra e o leitor, sendo que este último elemento e a maneira como atribui sentido ao que está lendo deveriam ser o centro das atenções.

Essa teoria, posteriormente, foi complementada por Wolfgang Iser, mentor da “Teoria do Efeito”, em 1996, que analisa os efeitos estéticos produzidos no receptor, quando submetido à leitura de obras literárias. Segundo este, o texto é quem estabelece as regras para que o leitor possa interpretá-lo de acordo com a sua subjetividade, seus conhecimentos, imaginação e percepções, recriando-o ao preencher suas lacunas.

A teoria de Jauss, na década de 1980, inspirou pesquisadores franceses na criação de estratégias para a formação literária de seus novos educandos, para tanto, de acordo com Souza (2019, p. 495), eles passaram a analisar os processos de leitura utilizando as concepções de Leitura Subjetiva e sujeito leitor, atentado para o testemunho dos leitores.

Mediante o conhecimento dessas teorias e o perfil da turma nono ano D, ficou claro que, durante o período em que estivesse sendo promovida a sua aproximação com a leitura literária, as atividades desenvolvidas não deveriam estar atreladas a indagações como “O que o autor quis dizer com essa frase?”, “A frase presente no início do cordel está em que tempo verbal?”, “os versos contidos no cordel são decassílabos?”, até porque esses estudantes já tinham afirmado que essas estratégias os deixavam chateados, e, consequentemente, resistentes à leitura e à aula. Questionamentos assim, quando necessários, integrariam o processo de compreensão e significação textual, não se esgotando no pragmatismo dos mesmos.

Assim, deliberou-se direcionar o olhar para as formas como os citados Sujeitos-Leitores-Reais (SLR) receberiam as histórias contidas nos cordéis selecionados, como se portariam diante de atividades de antecipação da leitura, que intertextualidades poderiam ser afloradas, quais as possíveis formas de identificação com o enredo. Para tanto, foi eleito como guia condutor o livro da Professora Doutora Rosiane Xypas *A Leitura Subjetiva no ensino de Literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), que descreve atividades realizadas com seus alunos da graduação e pós-graduação, utilizando a teoria da Leitura Subjetiva como metodologia de análise.

As marcas de subjetividade dos estudantes do nono D, ao interagirem com os cordéis, foram investigadas de acordo com as dimensões constantes na grade criada por Xypas (2018), considerando que a autora colocou essa grade à disposição de outros professores que desejassem usufruí-la e adaptá-la ao seu contexto escolar:

1. Vocabulário de expressões de sentimentos em relação ao texto;
2. Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem;
3. Antecipação da leitura do texto literário;
4. Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo. (XYPAS, 2018, p. 40).

Na intervenção, foi utilizado o diário de leitura como instrumento didático para o registro das marcas de subjetividade que, posteriormente, seriam analisadas. Para essa finalidade, o diário é o recurso ideal, pois conforme Cosson (2012):

Nos termos da prática de leitura do comentário, o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto (COSSON, 2012, p. 122).

A citação de Cosson (2012) elenca os pontos positivos da inserção do diário de leitura no espaço escolar, pois com ele o estudante se sente à vontade para registrar suas impressões sobre o texto, refletir sobre as dificuldades encontradas para sua compreensão, transcrever os trechos favoritos, evocar alguma vivência, avaliar a conduta dos personagens, o que denota a existência de uma relação dialógica entre o leitor e a obra. Para a presente pesquisa, o diário de leitura, além de servir como fonte para a coleta das marcas de subjetividade, também favoreceu a desinibição dos alunos no ato da escrita, pois os mesmos, não raro, se sentem coagidos, envergonhados e inseguros na hora de se expressarem nessa modalidade.

A sequência didática encontra-se composta por onze módulos. A princípio, com a finalidade de motivar os educandos, foram utilizados livretos de cordel pendurados em um varal na sala de aula, a exemplo do “Cordel do meio ambiente” (ANEXO A) e “A seca no meu sertão” (ANEXO B), escritos por Jurivaldo Alves da Silva e sua filha Patrícia Oliveira; “O cavalo que defecava dinheiro”, do cordelista Leandro Gomes de Barros

(ANEXO C). As leituras e discussões sobre quilombos e seus habitantes foram aprofundadas com os cordéis: “Literatura de Cordel”, do cordelista paraibano Francisco Diniz (ANEXO D); o cordel “Quilombolas: A revolta dos escravos”, de autoria de J. Victtor (ANEXO E); o cordel “Dandara dos Palmares”, escrito por Jarid Arraes (ANEXO F); e, por fim, o “Cordel Quilombola”, de Cárlisson Galdino (Bardo) (ANEXO G).

Outras estratégias foram adotadas, como oficinas para incentivar a produção escrita, e cujos textos resultaram em um livreto; confecção de xilogravuras; amostragem de fotografias; exibição dos vídeos: “Literatura de Cordel”, material produzido por Déborah Farias; e “Dandara dos Palmares”, veiculado no canal da blogueira Fafá Conta/Cássia Damasceno, que reproduz o cordel de Jarid Arraes. Os materiais utilizados foram: datashow; notebook; pen drive; celular; envelopes coloridos; tinta preta; tampas de isopor; papel ofício colorido; lápis; pincéis; canetas; diários de leitura; serviços gráficos.

Uma visitação à Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, localizada na cidade de Simões Filho, também foi realizada, a fim de que os discentes conhecessem o espaço físico de um quilombo contemporâneo, entrassem em contato com seus moradores, suas histórias de vida e a cultura local, e, ao final, registrassem suas impressões sobre a experiência vivenciada. Para essa ação, foi necessário disponibilizar transporte escolar, lanche, almoço e água mineral.

A seguir, seguem os módulos da sequência didática, cuja aplicação ocorreu no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, com os Sujeitos-Leitores-Reais (SLR) do nono ano, turma D, no final do segundo semestre do ano de 2019, ainda que nos planos iniciais a intervenção estivesse prevista o início do semestre. O atraso ocorreu em função de o colégio estar desenvolvendo outras atividades ao longo do ano letivo, o que acabou sobrecarregando a comunidade escolar.

Como estratégia para aproximar os jovens escolares da prática leitora, acredita-se que as atividades aqui elencadas podem ser aproveitadas em qualquer série dos ensinos Fundamental I, Fundamental II e Médio, feitas as adequações necessárias, o que acarretará no pró-ativismo dos educadores e educandos frente ao gênero textual em destaque.

7.1 O PERCURSO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESCORTINANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, estão apresentados os onze módulos de oficinas que estruturam a

segunda etapa do presente projeto. A intervenção foi planejada para ocorrer nos dias de aula da professora-mestranda, geralmente nas segundas e terças-feiras, ocupando os primeiro e segundo horários, cada aula tendo a duração de 50 minutos, com exceção das quarta, sétima e oitava oficinas, que ocuparam três horários (sendo que o terceiro horário era cedido por um professor), e da nona, que ocorreu em uma sexta-feira, ocupando do primeiro ao quinto horários.

A sequência didática foi posta em prática de outubro de 2019 até o início de dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de 28 (vinte e oito) horas/aula; momentos dedicados, a propiciar o encontro dos discentes do nono D com a literatura de cordel, o que, possivelmente, acarretaria na melhor receptividade à leitura e às atividades escritas, incentivando a criatividade, a autonomia leitora e a criticidade.

A proposta de intervenção está em consonância com um dos objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino da arte literária:

(...) permitir o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo conhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 137).

A escolha por trabalhar com cordéis que narram a formação do Quilombo de Palmares, o protagonismo de seus moradores e a situação atual de remanescentes de quilombos, está em consonância com o objetivo apresentado na citação acima, podendo contribuir, também, para que os estudantes do nono ano D (re)conheçam, respeitem e valorizem culturas diferentes.

Logo abaixo, estão descritas as atividades que compõem a sequência didática, como foram planejadas.

I OFICINA: UM CONVITE A VIAJAR PELO UNIVERSO LITERÁRIO

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Despertar o interesse/curiosidade pela proposta de intervenção didática;
- Apresentar a proposta de intervenção e as atividades a serem desenvolvidas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- Os alunos serão convidados a manusear alguns livretos de cordel, como “A seca no meu sertão” (ANEXO A) e “Cordel do meio ambiente” (ANEXO B), escritos por Jurivaldo Alves da Silva e sua filha Patrícia Oliveira; “O cavalo que defecava dinheiro” (ANEXO C), do cordelista Leandro Gomes de Barros, que estarão dispostos em um varal na sala de aula, a fim de que exponham suas impressões sobre o material, o conteúdo e como se sentiram ao participar dessa atividade.
- Em seguida, serão explicadas as etapas da proposta de intervenção, esclarecendo que serão realizadas atividades de leitura, tendo como suporte textos literários de cordel, estando incluídas nas atividades: uma oficina de xilogravura, aula de campo e produções textuais que resultarão em uma coletânea de textos. Tais ações têm como objetivo principal aproximá-los de obras literárias, por meio de atividades que priorizam a análise textual, bem como a forma como se apropriam e interagem com o conteúdo.
- Em seguida, a professora entregará os Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), tanto o que deverá ser assinado pelos responsáveis dos alunos, autorizando a participação no projeto, quanto o que deverá ter a firma dos educandos. Os mesmos serão recolhidos pela professora na próxima aula.

RECURSOS: Folhetos de cordel, barbante, pregadores, material impresso para assinatura (TCLE).

II OFICINA: LEITURA DE CORDÉIS: UMA FONTE DE DELEITE E INFORMAÇÕES

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Proporcionando a aproximação/ampliação dos conhecimentos sobre a Literatura de cordel, destacando sua riqueza cultural, a forma, a melodia e o papel social que desempenha.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A professora recolherá os Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE) e entregará os diários de leitura, explicando sua finalidade.
- Em seguida, os educandos receberão uma cópia do cordel “Literatura de Cordel”, escrito por Francisco Diniz (ANEXO D), texto que discorre sobre a Literatura de Cordel, suas características e os temas que por meio dela podem ser abordados.
- A oficina começará com uma pré-leitura que consiste em explorar a biografia do autor da obra.
- Na sequência, a professora pedirá aos alunos que realizem uma leitura compartilhada do texto, de forma oral, a fim de destacar a musicalidade do cordel. Os alunos poderão anotar, nas suas margens ou no diário de leitura, suas impressões, dúvidas e o que mais julgarem necessário. Ao término dessa etapa, o texto poderá ser discutido, tendo como mote a seguinte questão: Que sentimentos/reflexões a leitura lhes despertou? Os alunos terão a oportunidade de compartilhar suas anotações. Caso seja necessário, proceder a uma pesquisa sobre termos desconhecidos.
- Como tarefa de casa, a professora solicitará que realizem uma pesquisa sobre as características estruturais do cordel e as registrem no diário de leitura.
- Para finalizar essa oficina, com o objetivo de propiciar a apreciação da sonoridade do cordel, será reproduzido o vídeo “Literatura de Cordel”, material produzido por Déborah Farias.

RECURSOS: Material impresso, multimídia para projeção, lápis, borracha, caneta, diário de leitura.

III OFICINA: DESPERTANDO OLHARES... AGUÇANDO A IMAGINAÇÃO...

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Oportunizar/ampliar o conhecimento sobre a estrutura poética do cordel;
- Motivar a leitura e o afloramento das subjetividades, instigando a imaginação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A professora iniciará averiguando a realização da pesquisa sobre as características estruturais do cordel solicitada na oficina anterior. Depois, fará uma explanação sobre o assunto, utilizando a quarta estrofe da obra “Literatura de Cordel”, escrito por Francisco Diniz, já lida.
- A fim de introduzir a leitura do texto “Quilombolas: A revolta dos escravos”, de autoria do poeta J. Victor (ANEXO E), será escrito o título no quadro, e aos alunos solicitar que levantem hipóteses sobre as características dos povos que fazem parte do enredo da narrativa, os motivos que desencadearam a sua revolta e qual o possível desfecho da história.
- Aos alunos será solicitado que, oralmente, levantem hipóteses sobre as características dos povos que fazem parte do enredo da narrativa, os motivos que desencadearam a sua revolta e qual o possível desfecho da história.
- Os discentes receberão uma cópia do cordel sendo orientados a realizarem uma leitura silenciosa e, em seguida, discorrer sobre algumas questões em seu diário de leitura (APÊNDICE B):
 1. O que você achou da estrutura e conteúdo do cordel?
 2. A leitura do texto confirmou suas suposições acerca da ilustração e do título?
 3. A narrativa traz novas informações para você? Quais?
 4. Em sua opinião, a informação de que os quilombos nos deixaram um legado é verdadeira?
- Após a conclusão dessa etapa, a professora fará uma leitura oral e abrirá espaço para que os alunos compartilhem suas respostas.
- Para finalizar as atividades, caso não tenham comentado, será indagado aos alunos se notaram a invisibilidade da figura feminina na história contida no cordel. Como tarefa de casa, os alunos deverão refletir sobre que papéis as mulheres desempenhavam na estrutura social de Palmares e registrar no diário de leitura.

RECURSOS: Material impresso, lápis, borracha, caneta, diário de leitura, piloto, lousa.

IV OFICINA: LIBERDADE OU MORTE! ÊTA, MULHER DE PERSONALIDADE FORTE!

CARGA HORÁRIA: três aulas.

OBJETIVOS:

- Propiciar a evocação de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo na interpretação do cordel;
- Ler e explicitar as impressões sobre a narrativa presente no cordel.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- Os alunos ficarão à vontade para expor suas suposições sobre os papéis desempenhados pelas mulheres quilombolas residentes em Palmares.
 - Em seguida, a professora perguntará se já ouviram falar de Dandara dos Palmares.
 - A professora projetará o vídeo veiculado no canal da blogueira Fafá Conta/Cássia Damasceno, que reproduz o cordel “Dandara dos Palmares”, escrito pela cordelista Jarid Arraes.
 - Depois, a professora distribuirá uma cópia do cordel “Dandara dos Palmares”, para que os alunos possam solucionar possíveis dúvidas no decorrer da próxima atividade (ANEXO F).
 - Será pedido aos alunos que utilizem seu diário de leitura para registrar suas reações ao conteúdo da narrativa, informando (APÊNDICE B):
1. O conteúdo do vídeo e a estrutura do cordel foram significativos para você?
 2. A história te inspirou, te motivou a algo?
 3. Houve identificação com a protagonista da história?
 4. A narrativa trouxe novas informações para você? Quais?
- Explicar os tipos predominantes de estrofe para a Literatura de Cordel, ressaltando a existência de normas e regras que compõem a forma do cordel.
 - Quando os alunos encerrarem a atividade, serão convidados a compartilhar seus escritos.
 - Logo após, o texto xerocopiado será recolhido pela professora e a mesma solicitará aos alunos que, em casa, revisem o conteúdo da pesquisa sobre a estrutura poética do cordel, pois poderá ser utilizada na aula seguinte.

RECURSOS: Multimídia para projeção, lápis, borracha, caneta, diário de leitura.

V OFICINA: DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO**CARGA HORÁRIA: duas aulas.****OBJETIVOS:**

- Oportunizar o afloramento da subjetividade dos discentes, a partir da escrita de um texto que revele suas impressões sobre o conteúdo do cordel “Dandara dos Palmares”;
- Desenvolver o senso crítico.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A professora entregará, novamente, aos alunos a cópia do cordel “Dandara dos Palmares”, de Jarid Arraes, e efetuará a leitura para que relembrem seu enredo.
- Logo após, será solicitado aos alunos que formem grupos, e para cada líder será entregue folhas de ofício, a fim de que escrevam suas impressões sobre a história de Dandara dos Palmares. Para motivar a escrita, os estudantes serão instruídos a fazerem duas listas: uma contendo alguns substantivos ligados à história contada no cordel, e, ao seu lado, palavras que atribuam qualidades. Após a escolha das palavras, eles deverão começar a compor seus textos, podendo acrescentar outras palavras ou expressões.
- As produções serão acompanhadas pela professora, que estará auxiliando os alunos sempre que necessário.
- Ao término, as produções textuais serão entregues à professora para as devidas avaliações a partir da estratégia da correção-textual-interativa.
- Para encerrar a oficina, será aberto espaço para que os alunos manifestem suas impressões sobre a atividade.
- Recolher os textos para correção e posterior reescrita, após as considerações da professora, por meio de bilhetes orientadores - seguindo a estratégia textual-interativa criada por Ruiz (1998).
- Como tarefa de casa, será solicitado aos alunos que façam um desenho inspirado nas obras literárias que já foram lidas, levando em consideração que o desenho será utilizado para a oficina de xilogravura a ser realizada no próximo encontro (APÊNDICE C).

RECURSOS: Texto impresso, papel ofício, lápis, borracha, caneta.

VI OFICINA: A IMAGEM: UMA GRANDE INFLUENCIADORA NA FORMA DE PENSAR

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Ampliar o repertório imaginativo e criativo;
- Contribuir no processo de desenvolvimento para uma leitura crítica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A atividade começará com uma conversa sobre a função da xilogravura e seu processo de criação, dados que foram apresentados no cordel “Literatura de Cordel” no início da aplicação do projeto.
- Em seguida, os alunos exibirão os desenhos feitos em casa.
- Os educandos serão comunicados que participarão de uma oficina de xilogravuras.
- A professora entregará o material e orientará como fazer a atividade. O aluno deverá reproduzir o desenho que fez como tarefa de casa em uma bandeja de isopor, para tanto, deve traçá-lo com linhas profundas, depois, sobre ela passar tinta preta e, para finalizar, pressionar uma folha de ofício limpa sobre a figura a fim de que a mesma fique impressa.
- Ao final da atividade, os desenhos serão recolhidos e postos para secar. Posteriormente, os mesmos serão utilizados para personalizar as capas dos diários de leitura, sendo que, alguns serão escolhidos pelos alunos para ilustrar a coletânea de textos produzida por eles.
- Como tarefa de casa, os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre o cordelista Cárlisson Galdino (Bardo).

RECURSOS: Papel ofício, lápis, borracha, caneta, bandejas de isopor, pincel grosso, tinta preta, copos descartáveis, barbante, pregadores.

VII OFICINA: QUILOMBO É COISA DO PASSADO?

CARGA HORÁRIA: três aulas.

OBJETIVOS:

- Oportunizar discussões acerca da existência e resistência de comunidades quilombolas no Brasil;

- Incentivar o afloramento da subjetividade por meio da leitura e da produção escrita;
- Desenvolver habilidade de reescrita.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- Nos momentos iniciais da aula, os grupos serão reorganizados e receberão os textos que produziram sobre a história de Dandara dos Palmares, atividade solicitada na V oficina, acompanhados pelo “bilhete orientador” (APÊNDICE D), para que efetuem a revisão, a reescrita e apresentem aos colegas. Concluída a atividade, os textos serão devolvidos à professora.
 - Em seguida será iniciada uma atividade de pré-leitura, buscando averiguar quais informações foram coletadas sobre o cordelista Cárliston Galdino (Bardo).
 - Será estabelecido um diálogo com os discentes a partir da pergunta: Ainda existe quilombo no Brasil?
 - Nesse momento, a professora aproveitará para explicar que existem vários remanescentes de quilombos espalhados pelo Brasil, inclusive na cidade em que eles residem.
 - Em seguida, a turma será convidada a conhecer um pouco da realidade enfrentada pelos quilombolas na atualidade, por meio da leitura do “Cordel Quilombola” escrito por Cárliston Galdino (Bardo). (ANEXO G).
 - Primeiro, será pedido aos alunos que leiam silenciosamente o texto.
 - Logo após, a professora solicitará que alguns sejam voluntários para a leitura oral. Na sequência, eles responderão a algumas questões em seus diários de leitura (APÊNDICE B):
1. Quais são as suas impressões sobre o cordel lido?
 2. Que sentimentos o texto lhe despertou?
 3. O texto te remete a outras leituras ou situações vividas ou presenciadas?
- Em seguida, serão deixados à vontade para expor suas respostas.
 - Logo após, dois alunos coordenarão a votação para a escolha das xilogravuras que ilustrarão a coletânea de textos. Estas serão xerocopiadas e ficarão sob a guarda da professora.
 - Como tarefa de casa, eles deverão personalizar a capa de seu diário de leitura utilizando a xilogravura que produziram.

RECURSOS: Texto impresso, lápis, borracha, caneta, cola, xilogravuras, diário de leitura, impressora, papel ofício colorido.

VIII OFICINA: AS MINHAS PALAVRAS TAMBÉM CONTAM HISTÓRIAS

CARGA HORÁRIA: três aulas.

OBJETIVOS:

- Exercitar a linguagem oral e escrita, incentivando a autonomia na produção escrita e nos momentos de fala.
- Incentivar o afloramento da subjetividade e da criatividade na produção escrita;

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- Para esse momento foi reservada a oficina “Envelope Surpresa” com a finalidade de que os estudantes escrevessem sobre o texto “Cordel Quilombola”, trabalhado na sétima oficina.
- A professora solicitará aos alunos que formem grupos; entregará papel ofício e um envelope colorido, contendo algumas palavras encontradas no “Cordel Quilombola” e explicará que a quantidade utilizada ficará a critério dos componentes, podendo usar outras palavras de sua preferência na construção de um texto, cujo gênero ficaria à escolha do grupo, em verso ou em prosa, inclusive um cordel.
- A professora estará auxiliando na atividade, caso seja solicitada.
- Quando terminarem a escrita, os estudantes serão convidados a compartilhar seus textos. Sendo que as produções serão recolhidas para as devidas avaliações.
- Como atividade de casa, os estudantes deverão registrar no diário de leitura o que imaginam encontrar na Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá.
- Em seguida, os alunos serão orientados sobre a aula de campo no Quilombo de Dandá, pois se espera que eles aproveitem bastante a visita e que possam registrar tudo o que acharem interessante.

- A professora também informará aos discentes que a vice-diretora irá entregar os termos de autorização para a aula de campo, documento que deverá ser assinado por seu responsável e devolvido no dia do evento.
- Após as explicações, os alunos exibirão seus diários, agora, personalizados com suas xilogravuras.

RECURSOS: Envelopes coloridos, papel cortado em tiras contendo algumas palavras, lápis, borracha, caneta, papel ofício, diário de leitura, xilogravuras.

IX OFICINA: A CAMINHO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE DANDÁ

CARGA HORÁRIA: cinco aulas.

OBJETIVOS:

- Promover uma leitura de mundo, vivenciando uma nova experiência cultural;
- Estimular um olhar crítico sobre o quilombo contemporâneo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A professora verificará o lanche e a água para a aula de campo.
- Os termos de autorização serão recolhidos e entregues à vice-diretora.
- Antes de o ônibus chegar, será solicitado aos alunos que compartilhem suas anotações sobre o que esperam encontrar na Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá.
- Será explicado, novamente, a finalidade da aula de campo, com esclarecimentos sobre a atividade solicitada a partir dela, o registro do que os estudantes considerarem importante para um melhor conhecimento dos quilombos contemporâneos.

RECURSOS: Ônibus de viagem, lanche, celulares, lápis, borracha, caneta, diário de leitura.

X OFICINA: O FIM DESSA VIAGEM ESTÁ PRÓXIMO, É HORA DE ARRUMAR A BAGAGEM

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Compartilhar as vivências da aula de campo, expressando emoções, descobertas e percepções críticas, provocando o afloramento das emoções;
- Propiciar a reelaboração do discurso e a reescrita do texto produzido na oitava oficina.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- A professora convidará os alunos a observarem algumas fotos tiradas no Quilombo de Dandá.
- Em seguida, será solicitado que os alunos relatem o que acharam da experiência, se a realidade coincidiu com o que estavam imaginando.
- Serão devolvidos os textos produzidos na oitava oficina sobre o “Cordel Quilombola” às equipes com o “bilhete orientador” (APÊNDICE E), para os devidos ajustes. A professora estará auxiliando no processo da reescrita e, ao final, recolherá os textos.
- Na sequência, a professora recolherá os diários para digitar todos os textos produzidos em grupo. Posteriormente, levará os textos e as xilogravuras a uma gráfica para a confecção do livreto.
- No final da aula, será comunicado que no próximo encontro eles realizarão uma atividade avaliativa do projeto e que haverá a culminância da proposta de intervenção.

RECURSOS: Datashow, computador, pen drive com fotografias da aula de campo, caderno, lápis, borracha, caneta, diário de leitura, gráfica.

XI OFICINA: O IMPORTANTE É QUE APRENDIZAGENS EU VIVI!

CARGA HORÁRIA: duas aulas.

OBJETIVOS:

- Avaliar a proposta de intervenção, propiciando expressão oral e escrita sobre o desenvolvimento das atividades e participação da turma.
- Socializar o livreto com os cordéis produzidos nas oficinas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

- Será solicitado aos alunos que façam um pequeno texto sobre a experiência de terem participado da proposta de intervenção e depois compartilhem oralmente (APÊNDICE G).

- Em seguida, será compartilhado o livreto com a coletânea de textos que os estudantes produziram, deixando aberto o espaço para aqueles que desejarem se expressar (APÊNDICE F).
- Os minutos finais serão reservados para agradecer aos estudantes pela colaboração, quando serão distribuídos bombons, haja vista que, durante todos os dias do ano letivo, eles sempre foram vistos consumindo balas, pirulitos durante a aula.

RECURSOS: Diário de leitura, livreto com a coletânea de textos produzidos pelos discentes, caneta, lápis, borracha, bombons.

7.2 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ANÁLISE E PONDERAÇÕES

Esta seção é dedicada a narrar o desenvolvimento das atividades interventivas e a participação dos escolares do nono ano D, do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, nas atividades que visaram prioritariamente aproximá-los da literatura de cordel, a partir de estratégias concernentes à teoria da Leitura Subjetiva. Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas ponderações sobre as formas como os educandos construíram sentidos para os textos utilizados durante a intervenção e como as expressou oralmente e por escrito, bem como a avaliação dos mesmos acerca da aplicabilidade da intervenção.

Convém informar que, como todo profissional da educação sabe, os planejamentos didáticos são passíveis de alterações, por isso, em virtude das demandas da escola, dos sujeitos partícipes da proposta de intervenção e do(a) profissional que aplica, as oficinas podem sofrer alterações, como aconteceu durante a aplicação ora descrita. Ressalta-se, ainda, que, para as falas e escritas dos estudantes serão utilizados a sigla Sujeito-Leitor-Real (SLR) e o seu número no mapa de notas, documento nominal fornecido pela escola para registrar o rendimento por unidade, para identificá-los.

7.2.1 I OFICINA: UM CONVITE A VIAJAR PELO UNIVERSO LITERÁRIO

I MOMENTO:

A oficina “Um convite a viajar pelo universo literário” teve início em 01 de outubro de 2019, uma terça-feira. Como já havia transcorrido quase sete meses desde a primeira vez que os alunos foram convidados a participar do projeto, foi imprescindível

criar um momento para retomar o diálogo sobre a intervenção e proporcionar uma prévia de como seria a dinâmica das atividades a serem desenvolvidas, tudo isso com a finalidade de envolver e motivar os educandos do nono D.

A princípio, os alunos foram convidados a observarem alguns livretos de cordel, como “A seca no meu sertão” (ANEXO A) e “Cordel do meio ambiente” (ANEXO B), escritos por Jurivaldo Alves da Silva e sua filha Patrícia Oliveira; “O cavalo que defecava dinheiro” (ANEXO C), do cordelista Leandro Gomes de Barros, que estavam dispostos em um varal na sala de aula. Os rapazes que na sala sentavam-se à frente prontamente fizeram o que foi solicitado; os demais ficaram resistentes e só após muito incentivo resolveram participar.

Quando começaram a manusear os textos, faziam comentários entre si, mas estavam inibidos nesse primeiro momento, inclusive, quando convidados pela professora a registrar a atividade por meio de fotografia, muitos ficaram escondendo o rosto atrás dos cordéis, fazendo com que o registro por meio de fotos fosse deixado de lado.

Logo após, os alunos foram convidados a comentar o que acharam dos livretos e seu conteúdo e o que acharam da experiência. Essa etapa foi curta, pois poucos se aventuraram a falar, a maioria optou por ficar escutando os colegas.

Dentre os comentários anotados no diário de campo da pesquisadora, podem ser destacados:

Quadro 01: Comentários sobre a participação na I oficina

“Achei legal! Já apresentei um cordel com uma colega na minha antiga escola.” (SLR01)
“Percebi que os textos têm rimas. Eu escrevo alguns raps que também têm rimas.” (SLR09)
“Acho que já li algum texto assim na escola, mas não lembro muito bem.” (SLR13)
“Gostei dos desenhos da capa, mas achei os textos muito grandes.” (SLR17)

Fonte: Diário de campo (2019)

Mediante as respostas apresentadas no quadro 01, nota-se que a receptividade aos livretos de cordel foi positiva, visto que alguns estudantes demonstraram empatia, a exemplo dos (SLR01) e (SLR17) que utilizaram um vocabulário amoroso: “Achei legal!”;

“Gostei dos desenhos das capas”. Outras marcas de subjetividade notadas são as evocações de leituras da vida, como em “Percebi que os textos têm rimas. Eu escrevo alguns raps que também têm rimas.” (SLR09); “Acho que já li algum texto assim na escola, mas não lembro muito bem” (SLR13).

II MOMENTO:

Após as explicações dos alunos, foi-lhes lembrado que a aula começou com essa atividade porque era chegado o momento de dar início à aplicação do projeto de intervenção *Ler histórias de quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis*, por meio do qual seriam desenvolvidas atividades de leitura e escrita, tendo como protagonistas do processo textos literários de cordel, cujas narrativas falam sobre o primeiro quilombo brasileiro, o protagonismo de seus moradores e os desafios vividos pelos quilombolas na atualidade.

Os alunos, novamente, foram informados de que participariam de uma oficina de produção de xilogravuras e uma aula de campo na Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, localizada na Rua Dandá, s/n BA 093, Km 09 - município de Simões Filho. Que todas essas ações teriam como objetivo principal promover o letramento literário à luz da teoria da Leitura Subjetiva, ou seja, priorizando a observação das formas como eles se apropriariam dos textos.

Logo após foram lidos os Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), cujo teor explica os motivos, os objetivos da intervenção e informa que eles irão participar de algumas oficinas didáticas. Foi salientado que tais documentos eram imprescindíveis para o início do projeto e que eles deveriam ser assinados pelos estudantes e seus responsáveis, caso concordassem com a participação.

Após essas informações, a reação dos discentes causou surpresa, demonstrando que o desafio para envolvê-los nas atividades seria grande, pois, embora no mês de fevereiro tivessem concordado em participar do projeto, demonstraram estar pouco interessados e voltaram a perguntar se valeria nota. A negativa decepcionou ainda mais os alunos, pois, infelizmente, para eles a nota é um elemento motivador.

A resistência pode ser justificada por que os alunos tinham acabado de encerrar uma longa atividade promovida pela escola, o que sobrecarregou a todos. Entretanto, a reiteração de que participariam de um projeto ligado a uma universidade, aliada à possibilidade de que suas atividades fossem citadas em congressos e outros eventos, como

também a perspectiva deles saírem dos muros da escola para viver uma nova experiência acabaram reanimando uma parcela dos estudantes.

Todos os educandos levaram os termos de adesão no mesmo dia para casa. Contudo, a devolução levou duas semanas para ser concluída. Em função disso, a aplicação da sequência didática começou efetivamente em 21 de outubro, ressaltando que as atividades sempre ocorreram nos dias de segunda e terça, durante os primeiro e segundo horários, cada aula com duração de 50 minutos, à exceção de três oficinas que ocuparam três horários e do dia da visita ao Quilombo de Dandá que ocupou a manhã inteira do dia vinte e dois de novembro, uma sexta-feira.

Durante a aplicação do projeto, a sala contava com 27 alunos matriculados, sendo que a frequência de alguns era bastante flutuante, um dos motivos pelos quais seis estudantes não conseguiram realizar todas as atividades da proposta pedagógica.

7.2.2 II OFICINA: LEITURA DE CORDÉIS: UMA FONTE DE DELEITE E INFORMAÇÕES

I MOMENTO:

A segunda oficina, intitulada “Leitura de Cordéis: Uma fonte de deleite e informações” teve dentre os seus objetivos a intenção de proporcionar a aproximação/ampliação/reflexão dos educandos do nono D sobre a riqueza cultural, a forma, a melodia e o papel social da Literatura de Cordel, haja vista que a maioria do público participante declarou, no questionário sociocultural e durante a primeira oficina, ter pouco conhecimento sobre esse gênero textual.

A sirene tocou anunciando que as aulas seriam iniciadas, mas os alunos ainda estavam chegando aos poucos, os que dependiam do ônibus escolar foram os últimos. Enquanto aguardávamos, uns alunos conversavam na sala, outros permaneciam sentados no passeio com os amigos. Quando a sala ficou completa, os últimos Termos de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE) foram recolhidos e os alunos receberam os diários de leitura, sendo orientados a realizarem neles a maioria das atividades ligadas ao projeto.

Em seguida, foi entregue para os estudantes uma cópia do cordel “Literatura de Cordel” (ANEXO D), escrito por Francisco Diniz, e a biografia do cordelista foi apresentada com o auxílio de slides. Na sequência, foi solicitado que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto e anotassem em suas margens ou no diário suas

impressões, dúvidas e o que mais julgassem importante. Durante a atividade de leitura silenciosa, ficou perceptível que apenas uma parte dos estudantes estava lendo e que havia alunos dispersos, conversando sobre assuntos particulares, interrompendo constantemente a leitura. A dispersão exigiu uma mudança na estratégia, e os alunos foram solicitados a fazer uma leitura oral compartilhada.

Nesse momento, a atenção dos alunos voltou-se para a leitura e todos acompanharam a atividade com atenção. Por fim, a turma foi convidada a relatar suas anotações, e novamente o momento ficou tenso, pois não tinham anotado nada e ficaram em silêncio, até que um dos meninos disse: “Eu li, mas não anotei, não estava com vontade”. A partir dessa declaração os outros também assumiram a sua recusa em escrever, alegando não saberem se expressar por meio da escrita, outro disse que não participaria da atividade, mas ficaria na sala.

Apesar da recusa, o silêncio absoluto e o olhar dos estudantes durante a leitura levaram a crer que o conteúdo do texto lhes tinha despertado interesse. Com o objetivo de descontraí-los e demonstrar-lhes que estão aptos tanto à leitura quanto à escrita e fazê-los perceber que isso é possível, porque houve uma interação com o texto, foram feitas algumas perguntas espelhadas em uma experiência feita por Xypas (2018), a fim de colher os traços de subjetividades do leitor.

A atividade, então, foi conduzida oralmente e as respostas anotadas no diário de campo da professora, deixando-os livres para compartilharem suas impressões sobre a obra literária lida. Conforme Souza (2018), durante a socialização, os colegas passam a ter um papel regulador (ao refutarem, assentirem, argumentarem, autorizarem), mas também estimulador de uma postura de participação no processo de leitura e de acolhimento da alteridade (SOUZA, 2018, p. 81). Assim, durante a atividade, os alunos foram se engajando, a escuta atenta encorajava os demais colegas a participarem.

Para conhecer de que formas os estudantes interagiram com a obra “Literatura de Cordel”, as perguntas feitas buscaram perceber o que eles entenderam da estrutura e do conteúdo do cordel. Algumas respostas podem ser aqui reproduzidas:

Quadro 02: Reflexões sobre a estrutura e o conteúdo do texto

“Ele está explicando como faz um cordel.” (SLR01)
“O texto é um poema, mas, nem todas as palavras rimam.” (SLR09)

Fonte: Diário de campo (2019)

De acordo com o quadro 02, a educanda (SLR01) compreendeu a intenção do autor do texto e, também, reconheceu algumas características inerentes à Literatura de Cordel, como se pode ler em: “Ele está explicando como faz um cordel”; o aluno (SLR09) fez referência à forma do texto, salientando que o mesmo lhe trouxe uma nova informação: a possibilidade das palavras não rimarem em um poema, como se pode ler em: “O texto é um poema, mas, nem todas as palavras rimam”.

Em sequência, com o objetivo de que revelassem os sentimentos aflorados pelo conteúdo do texto, a pergunta feita foi: Que sentimentos/reflexões a leitura lhes despertou?

Quadro 03: Sentimentos despertados pela leitura

“Gostei desse tipo de texto, pois mostra que gente simples também pode escrever e ser valorizada.” (SLR01)
“Achei interessante como se faz o desenho da capa do cordel. Eu gosto de desenhar.” (SLR03)
“Achei estranha a frase da linha 22, fiquei imaginando que quer dizer isso: ‘Pra evitar o pé quebrado.’” (SLR11)

Fonte: Diário de campo (2019)

As respostas do quadro 03 demonstram que os alunos se envolveram com o conteúdo do cordel. A estudante (SLR01) trouxe uma reflexão importante, que contesta um julgamento antigo e pejorativo que condena a capacidade de pessoas menos escolarizadas para se expressarem por meio da escrita: “Gostei desse tipo de texto, pois mostra que gente simples também pode escrever e ser valorizada”. O (SLR03), ao realizar a leitura da xilogravura contida no cordel, sentiu identificação, satisfação, percebe-se, também, que tentou compreender a técnica utilizada, como fica claro em sua colocação: “Achei interessante como se faz o desenho da capa do cordel. Eu gosto de desenhar”; O (SLR11) se deparou com uma expressão que está fora do seu repertório linguístico, o que o motivou a refletir, a querer mais informações, mais leituras, como fica nítido em sua fala: “Achei estranha a frase da linha 22, fiquei imaginando que quer dizer isso: ‘Pra evitar o pé quebrado’”.

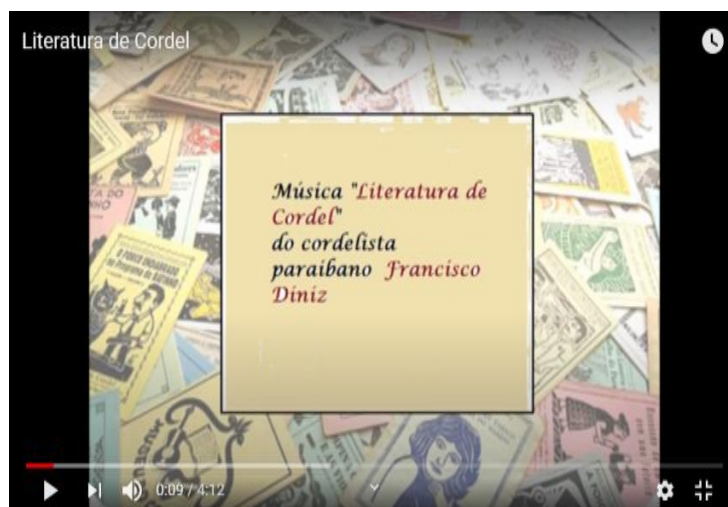
A próxima pergunta visou suscitar lembranças de leituras ou circunstâncias vividas pelos alunos que pudessem ser associadas ao texto ora em estudo. Com esse questionamento, alguns alunos repetiram o que já haviam dito no questionário sociocultural e na primeira oficina: uma menina lembrou que tinha apresentado um cordel em sua antiga escola; outro garoto disse que tinha assistido a um programa jornalístico sobre o assunto.

A novidade foi que uma boa parcela dos alunos assimilou a sonoridade do texto com as obras declamadas pelo poeta Bráulio Bessa no programa Encontro com Fátima Bernardes, apresentado na TV Globo; também associaram a estrutura do texto “Literatura de Cordel” aos cordéis que estavam pendurados no varal armado na sala de aula.

Nessa etapa, a participação dos alunos acabou sendo positiva, embora tenha fugido um pouco do planejamento inicial. Como atividade de casa foi solicitado aos discentes que pesquisassem e registrassem no diário de leitura como pode ser estruturado um cordel, pois a pesquisa seria utilizada posteriormente e também seria respondido o questionamento do aluno (SLR11): “O que queria dizer: ‘Prá evitar o pé quebrado’”.

Nos minutos restantes, para propiciar a apreciação da musicalidade do cordel, foi reproduzido o vídeo “Literatura de Cordel”, material produzido por Déborah Farias, que traz o texto de Diniz cantado em ritmo de forró tradicional. Ação que os discentes demonstraram ter gostado, os que se sentavam na frente tamborilavam os dedos na mesa, outros acompanhavam o ritmo, movendo a cabeça.

Figura 01: Print 01 do vídeo: música “Literatura de Cordel” do cordelista Francisco Diniz.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8> (2013)

7.2.3 III OFICINA: DESPERTANDO OLHARES... AGUÇANDO A IMAGINAÇÃO...

I MOMENTO:

A terceira oficina, intitulada “Despertando olhares... aguçando a imaginação...” ocorreu em uma terça-feira, no dia vinte dois de outubro. A aula começou com a averiguação da pesquisa solicitada anteriormente. Infelizmente, foi constatado que apenas uma parcela dos alunos lembrou-se da atividade, alguns disseram ter feito, mas que deixaram o diário em casa. A pedido dos mesmos, ficou combinado que o prazo seria estendido até o próximo encontro, quando teriam o compromisso de cumprir o combinado, pela importância que as ações e reflexões feitas por eles têm para o projeto e para a aprendizagem de toda a turma.

Em função de não terem realizado a pesquisa, passamos para a etapa seguinte da oficina. A fim de motivar a leitura do cordel “Quilombolas. A revolta dos escravos”, produzido pelo poeta J. Victor (ANEXO E) foi iniciada uma atividade de pré-leitura que consistiu em escrever no quadro o título do cordel e, aos alunos, solicitar que levantassem hipóteses sobre as características dos povos que fazem parte do enredo da narrativa, os motivos que desencadearam a sua revolta e qual o possível desfecho da história.

Como a atividade foi oral, os alunos do nono D se mostraram mais receptivos, os meninos da frente logo interagiram. Tentamos envolver os demais na atividade, conseguindo, inicialmente, a adesão de um menino sentado na lateral direita, de uma aluna que estava no fundo da sala e dois da lateral esquerda, e a fala dos colegas acabou desinibindo alguns outros.

Em suas falas, eles foram unânimes em afirmar que obviamente da revolta participaram os homens, eles não suportavam mais apanhar, por isso resolveram fugir. Quando perguntados sobre os motivos dessa resposta, a maioria dos alunos afirmou que os homens são mais fortes, alguns acrescentaram que pessoas do gênero masculino são mais propensas a brigas, não aguentam humilhação. Quanto ao desfecho, uma parcela significativa disse que todos os revoltosos foram mortos, outros afirmaram que alguns escravos voltaram para a senzala e outros fugiram. Nessa atividade foram utilizados 15 minutos.

II MOMENTO:

Em seguida, os discentes receberam uma cópia do cordel sendo orientados a realizarem uma leitura silenciosa e discorrerem sobre algumas questões em seu diário de leitura ou no caderno:

1. O que achou da estrutura e do conteúdo do cordel?
2. A narrativa confirmou suas suposições acerca da ilustração e do título?
3. A narrativa traz novas informações para você? Quais?
4. Em sua opinião, a informação de que os quilombos nos deixou um legado é verdadeira?

A ação de registrar a atividade mais uma vez sofreu algumas rejeições. Para tentar contornar a situação, comecei a ler o texto caprichando na entonação, eles foram acompanhando a leitura. Logo após, mais motivados, alguns começaram a fazer uma releitura para responder às questões, outros tentavam fazer a atividade apenas com as informações assimiladas e outros respondiam de forma aleatória e evasiva ou não respondiam.

Num determinado momento, uma aluna pediu para que eu lesse o que ela estava escrevendo, demonstrando preocupação, inibição em expor suas ideias, postura que pode ser fruto de anos realizando atividades textuais voltadas apenas para o ponto de vista do autor e do professor. Ficava cada vez mais claro que a negativa ligada à execução das atividades com a escrita, tanto em casa quanto em sala de aula, provinha de motivos vários, nada fáceis de resolver em curto prazo, mas que mereciam receber uma atenção especial.

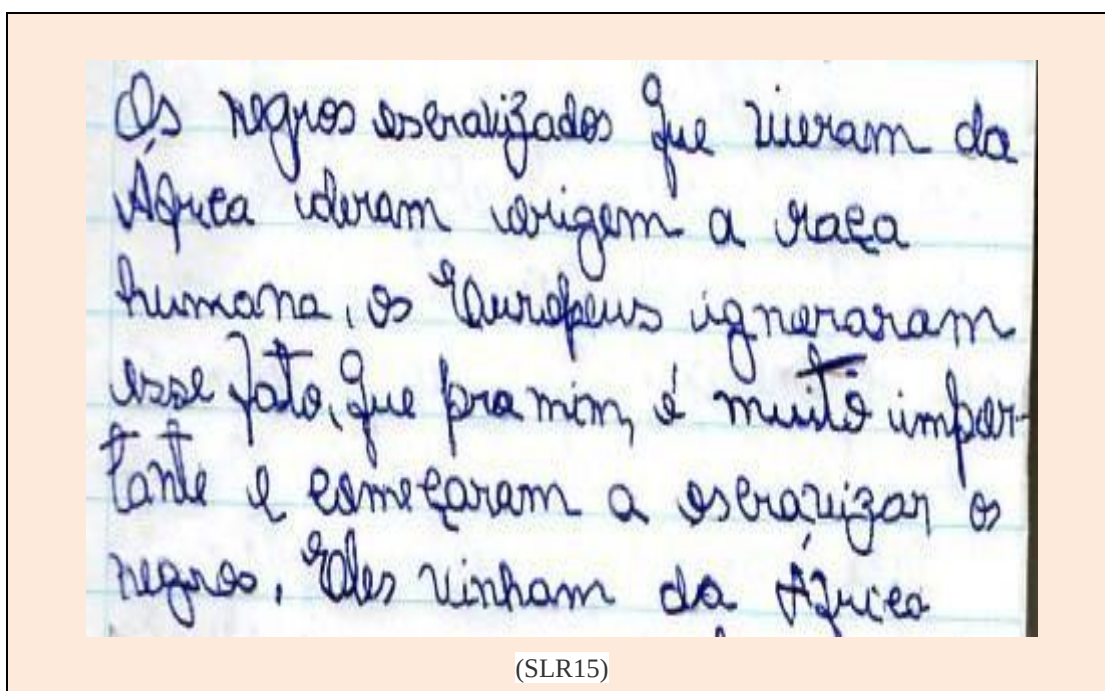
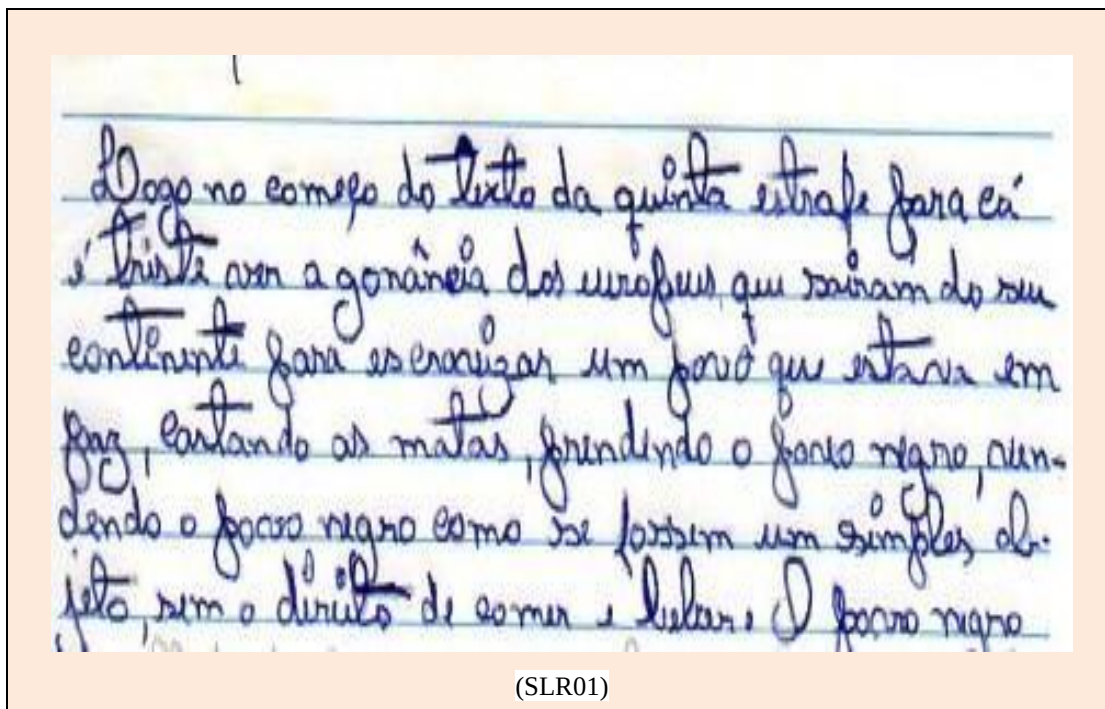
Após muito incentivo, os estudantes concluíram a atividade. Uma parcela significativa disse que o texto é muito longo, o que, a princípio, os deixou com preguiça de ler, mas que a história é boa, tendo em vista que o enredo é de fácil compreensão e as suposições que fizeram na pré-leitura se confirmaram. Observaram também a estrutura, localizaram a existência de rimas, estrofes e disseram que a disposição do texto no papel lembra um poema.

Os estudantes sinalizaram que o cordel traz informações sobre os escravos e seu cotidiano no Brasil, assuntos já abordados nas aulas de história. Entretanto, eles disseram que o texto também traz muitas novidades, como a existência de outro líder em Palmares; a declaração de que brancos também moravam na comunidade; as dimensões de Palmares

e a quantidade elevada de habitantes; a existência de regras para morar na localidade; dentre outras inferências verbalizadas.

Ao folhear os diários percebe-se que muitos estudantes responderam simplesmente “sim” ou “não” ou deixaram as perguntas em branco, entretanto, algumas respostas merecem destaque, a exemplo de:

Quadro 04: Reflexões sobre o conteúdo do texto



Fonte: Diário de leitura (2019)

No quadro 04, é possível verificar que a leitura do cordel desencadeou nas estudantes (SLR01) e (SLR15) o sentimento de indignação. A primeira aluna declarou que “(...) é triste ver a arrogância dos europeus que saíram do seu continente para escravizar um povo que estava em paz (...)”. Para a aluna (SLR15), a atitude dos europeus de escravizar os africanos foi algo ultrajante, haja vista que, segundo o texto, os negros deram origem à humanidade e para ela isso é um fato “muito importante”.

Encerradas as atividades da oficina, como provocação para realizarem a tarefa de casa, aos alunos foi indagado se notaram a invisibilidade da figura feminina na história narrada no cordel. Em seguida, foi solicitado que refletissem e anotassem no diário quais seriam os papéis desempenhados pelas mulheres na estrutura social do Quilombo dos Palmares. Também, foi pertinente lembrar a entrega da pesquisa sobre a estrutura poética do cordel, já combinada para o próximo encontro.

7.2.4 IV OFICINA: LIBERDADE OU MORTE! ÊTA, MULHER DE PERSONALIDADE FORTE!

I MOMENTO:

A quarta oficina “Liberdade ou morte! Êta, mulher de personalidade forte!” ocorreu no dia vinte e nove de outubro, uma terça-feira. Nesse dia, a aula começou com a averiguação de quem realizou as atividades propostas para casa.

A pesquisa sobre a estrutura poética do cordel foi cumprida por quase todos, entretanto, os escritos sobre o papel da figura feminina no quilombo foram esquecidos pela maioria, apenas três estudantes deram respostas que se complementavam: “Sim. O único papel feminino, naquela época, era somente cozinhar, cuidar dos filhos e satisfazer os seus senhores”, frases que levaram vários alunos a manifestarem concordância com os colegas, originando um debate rápido, mas bem produtivo, em termos de participação.

II MOMENTO:

Em seguida foi perguntado aos estudantes se já ouviram falar de Dandara dos Palmares. A resposta negativa foi unânime, então, os alunos foram informados de que a oficina em andamento iria tematizar a história dessa mulher quilombola, por meio da exibição do vídeo veiculado no canal da blogueira Fafá Conta/ Cássia Damasceno, que

reproduz o cordel “Dandara dos Palmares”, escrito pela cordelista Jarid Arraes, e pela disponibilização do cordel escrito.

Figura 02: Print 02 da página contação de histórias/ Fafá Conta.



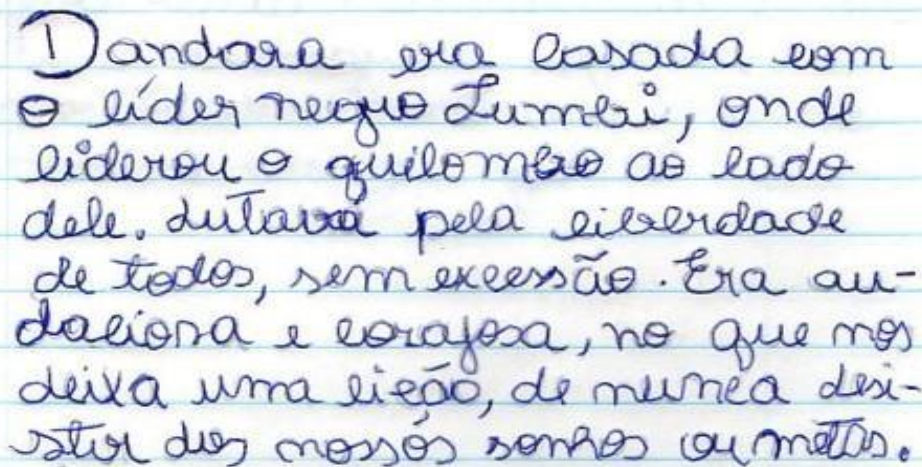
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T00Oce1SSdc> (2018)

Logo após a apreciação, uma parcela significativa dos alunos disse ter gostado do vídeo. Uma cópia do cordel “Dandara dos Palmares” (ANEXO F) foi entregue aos discentes, para que pudessem revisitar a história, caso sentissem dificuldades para registrar as reflexões abaixo:

1. O conteúdo do vídeo e a estrutura do cordel foram significativos para você?
2. A história te inspirou, te motivou a algo?
3. Houve identificação com a protagonista da história?
4. A narrativa trouxe novas informações para você? Quais?

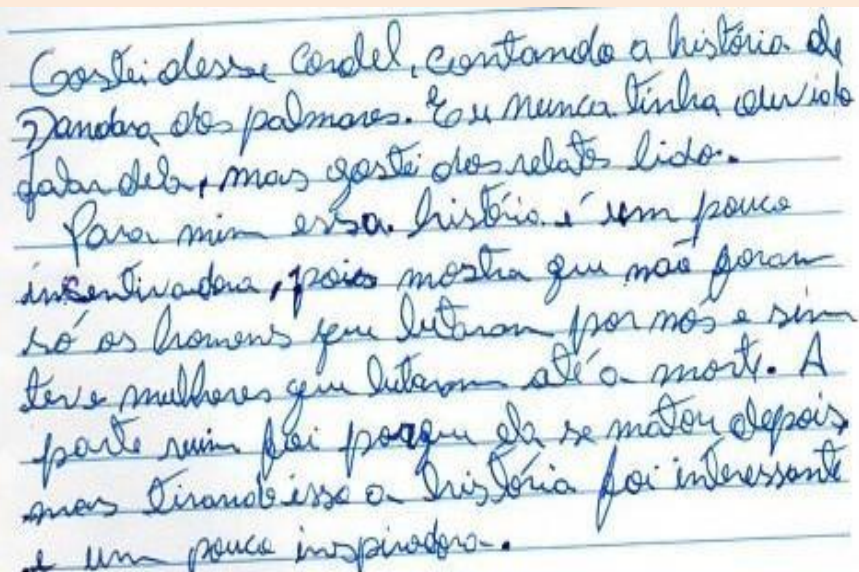
Essa atividade foi muito produtiva, a exibição do vídeo funcionou como elemento motivador, resultando em engajamento da turma nas discussões orais e na produção de pequenos textos. Como praticamente todos os alunos realizaram a atividade, iremos citar apenas algumas produções textuais.

Conforme o quadro 05, os discentes acharam a história de Dandara dos Palmares inspiradora, como se nota na fala da aluna (SLR05): “Dandara (...). Era audaciosa e corajosa, no que nos deixa uma lição, de nunca desistir dos nossos sonhos ou metas”. No segundo texto, o discente (SLR12) diz que a protagonista do cordel “é um pouco incentivadora, pois mostra que não foram só os homens que lutaram por nós e sim teve mulheres que lutaram até a morte”. Ele realmente se identifica com o enredo, ao ponto de se reconhecer como pertencente ao povo pelo qual Dandara morreu, quando diz “(...) lutaram por nós (...)”.

Quadro 05: Empatia/identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem


Dandara era casada com o líder negro Zumbi, onde liderou o quilombo ao lado dele. Lutava pela liberdade de todos, sem exceção. Era audaciosa e corajosa, no que nos deixa uma lição, de nunca desistir dos nossos sonhos ou metas.

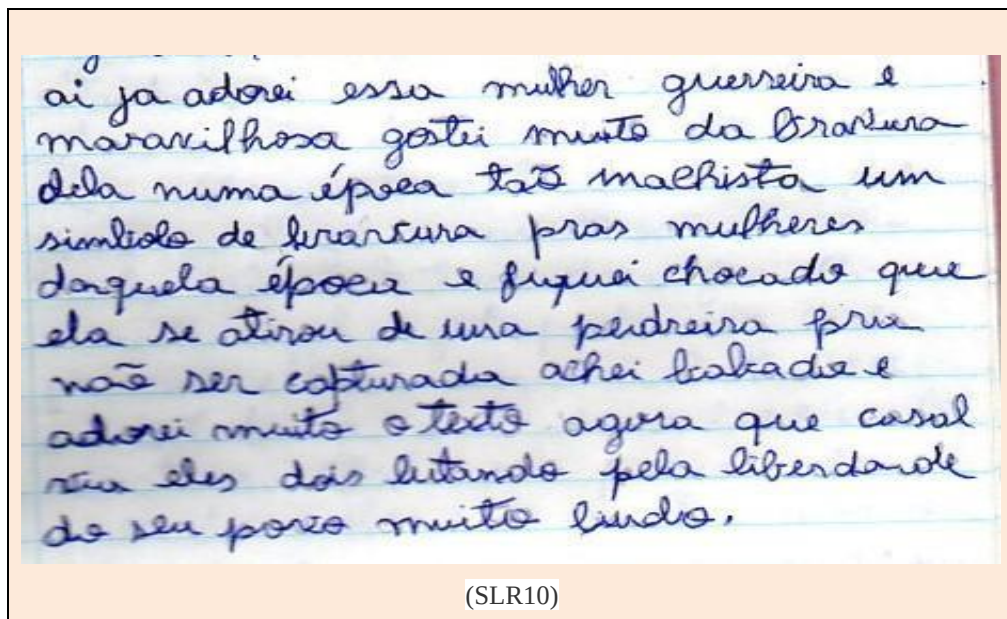
(SLR05)



Gostei desse cordel, contando a história de Dandara dos palmares. Eu nunca tinha ouvido falar dela, mas gostei dos relatos lidos. Para mim essa história é um pouco inspiradora, pois mostra que não foram só os homens que lutaram por nós e sim também mulheres que lutaram até a morte. A parte ruim foi porque ele se matou depois mas tirando isso a história foi interessante e um pouco inspiradora.

(SLR12)

Na última escrita do quadro 05, a afeição por Dandara é explicitada inúmeras vezes pelo educando (SLR10), por meio das colocações, percebe-se que ele se deleitou com a história. O texto também ativou seus conhecimentos sobre o contexto social da época, os estereótipos atribuídos às mulheres no período colonial, o comportamento que deveriam adotar em sociedade, visto que ele declarou: “(...) gostei muito da bravura dela numa época tão machista um símbolo de bravura pras mulheres daquela época (...)”.



Fonte: Diário de leitura (2019)

Quando os alunos encerraram a atividade escrita, foram convidados a compartilharem, oralmente, seus escritos. Esse momento foi muito rico, pois quase todos se sentiam seguros e à vontade para falar, demonstrando que de fato houve uma boa mediação e uma forte empatia dos sujeitos leitores com a história da guerreira Dandara.

III MOMENTO:

Após essa atividade, a quarta estrofe do cordel “Literatura de Cordel”, trabalhado na oficina II, foi escrita no quadro e comunicamos aos discentes que discutiríamos sobre as informações pesquisadas sobre a estrutura poética do cordel, a fim de ampliarmos os conhecimentos sobre o assunto.

A atividade começou com uma sondagem acerca da compreensão dos alunos sobre poesia e poema, na lousa foram feitas duas colunas onde as respostas eram anotadas; depois, foram indagados sobre as definições de verso e estrofe. Até esse momento, a aula fluía tranquilamente, alguns alunos interagiam espontaneamente, outros apenas observavam.

Logo após, foram lidos os versos que estavam no quadro: “7 sílabas poéticas, / cada verso deve ter/ Pra ficar certo, bonito/ E a métrica obedecer” com a finalidade de abordarmos sobre as regras da métrica e a rima dos cordéis. Foi explicado que o tipo predominante de estrofe na Literatura de Cordel é a sextilha e que esta deve possuir versos de sete sílabas; depois, foi ressaltado que as regras para a ocorrência das rimas em um cordel são muito rígidas.

O momento foi propício para trazermos à tona a dúvida do discente (SLR11), que ocorreu na oficina II, sobre o que significavam os versos: “Pra evitar o pé quebrado/ E a tradição manter”. Esclarecemos que, quando o cordelista não segue à risca todas as regras para fazer um cordel, ele sofre fortes críticas e seu texto é desqualificado, sendo chamado de “pé quebrado” quando um verso tem um número inferior de sílabas métricas em relação ao que deveria ter para manter a métrica tradicional.

Os discentes mais participativos disseram achar muito difícil compor um cordel, pois as regras são muito complicadas. Em virtude dessa colocação e do perfil da turma, combinamos que seria importante que os textos que eles produziram ao longo da proposta de intervenção, para compor a coletânea, poderiam ser escritos na modalidade em que se sentissem mais confortáveis para se expressar, tanto em versos quanto em prosa. Tal determinação foi motivada pela necessidade de evitar futuras rejeições à atividade de produção textual, oferecendo uma margem de negociação com as habilidades e interesses de cada participante.

Como tarefa para casa, foi recomendado aos estudantes que revisassem o conteúdo da pesquisa sobre a estrutura poética do cordel, pois algumas informações sobre verso, estrofe e rima poderiam ser utilizadas na próxima aula.

7.2.5 V OFICINA: DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO

I MOMENTO:

A quinta oficina foi nomeada “Dando asas à imaginação”, um de seus objetivos foi oportunizar o afloramento da subjetividade dos discentes a partir da escrita de um texto que revele suas impressões sobre o conteúdo do cordel “Dandara dos Palmares” (ANEXO F). Essa atividade foi aplicada no dia quatro de novembro, uma segunda-feira.

Para justificar essa ação podemos recorrer à declaração de Sorrenti (2009),

O artista, ao construir seu objeto, torna visível seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual repleto de significados. Assim, ele é um criador de linguagem que busca compreender também os modos de produção de linguagem de outros artistas, dialogando com eles. (SORRENTI, 2009, p. 96).

Com o propósito de que os escolares comesçassem a dialogar com a autora do cordel “Dandara dos Palmares” e organizassem seus pensamentos, emoções e

sentimentos para transpô-los ao papel, a cópia do texto lhes foi entregue novamente, a fim de que pudessem realizar uma leitura que possibilitasse relembrar o enredo.

II MOMENTO:

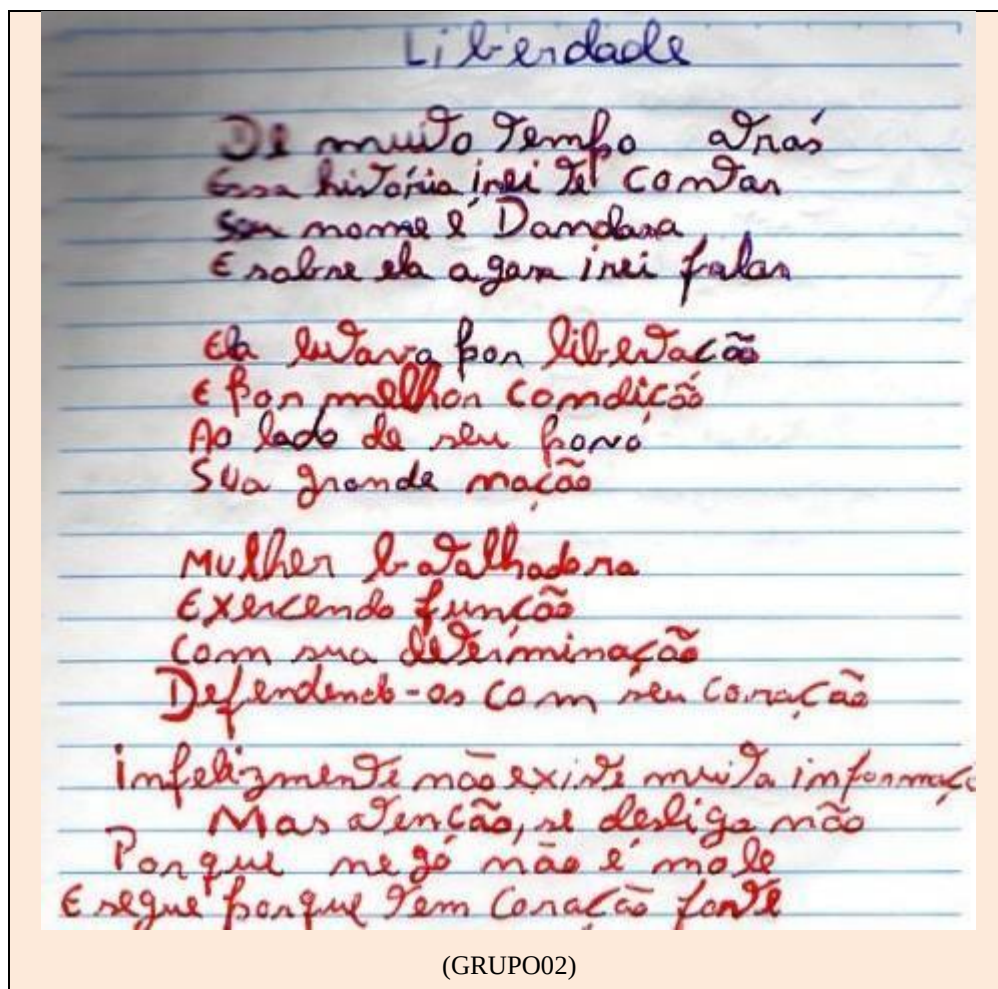
Foi solicitado aos alunos que formassem grupos, e para cada líder foi entregue papel ofício, a fim de que anotassem suas impressões sobre a história de Dandara dos Palmares, atendendo aos seguintes passos: elaborar duas listas: (1) uma contendo alguns substantivos ligados à história contada no cordel, podendo referir-se a objetos, pessoas, lugares, etc., e, ao seu lado (2), palavras que atribuísem qualidades. Após discussão acerca de quais palavras seriam mais adequadas, eles deveriam começar a compor seus textos, podendo acrescentar outras palavras ou expressões.

A princípio, alguns alunos demonstraram insegurança diante da atividade, disseram ter dificuldades para se expressar por meio da escrita; outros alegaram não gostar de trabalhar em grupo, mas, aos poucos, eles foram aderindo à proposta. Várias vezes solicitaram a colaboração da professora para ouvir sobre o que estavam produzindo, a fim de que uma avaliação fosse feita acerca do conteúdo, o que os deixava mais seguros e propensos a continuar com ânimo.

Como resultado, tivemos duas composições carregadas de marcas de subjetividade, a exemplo do texto *Liberdade*, que descreve Dandara como uma mulher batalhadora, determinada, dona de grande coração e que por amor ao seu povo lutou para libertá-lo; o grupo, também, lamenta o fato de que não há muitas informações sobre a vida de Dandara. Ao final do texto, os componentes do grupo expressam orgulho pela luta do povo negro: “Mas atenção, se desliga não/ porque nego não é mole/ E segue porque tem coração forte”.

Para encerrar a oficina, foi aberto um espaço para que todos pudessem manifestar suas impressões sobre a atividade: uma parcela significativa disse ter gostado da experiência, alguns disseram que não estavam inspirados para escrever, outros reavaliaram seu posicionamento sobre trabalhar em grupo e disseram que o diálogo com os colegas tornou a tarefa mais fácil.

Os grupos entregaram as produções à professora para que fossem realizadas as devidas avaliações por intermédio de bilhetes orientadores. Como tarefa de casa, os alunos do nono D deveriam fazer um desenho inspirado nas obras que estão sendo lidas. Logo abaixo, podemos ler na íntegra o texto *Liberdade* produzido pelo grupo 02.

Quadro 06: Produção textual em grupo – Liberdade

Fonte: Diário de leitura (2019)

7.2.6 VI OFICINA: A IMAGEM: UMA GRANDE INFLUENCIADORA NA FORMA DE PENSAR

I MOMENTO:

O sexto módulo “A imagem: uma grande influenciadora na forma de pensar” ocorreu no dia cinco de novembro, uma terça-feira. A atividade começou com uma conversa sobre a função da xilogravura e seu processo de criação, dados que foram já tratados no início da aplicação do projeto e que precisavam ser expandidos.

Após o diálogo, os educandos foram comunicados de que havia chegado o momento de realizarmos a oficina de xilogravura. Essa atividade foi proposta, porque de acordo com Lago (1991, p. 13 apud SORRENTI, 2009, p. 130): “desenhar é uma forma

de escrever, pois o desenho fala e chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia do que uma arte plástica”.

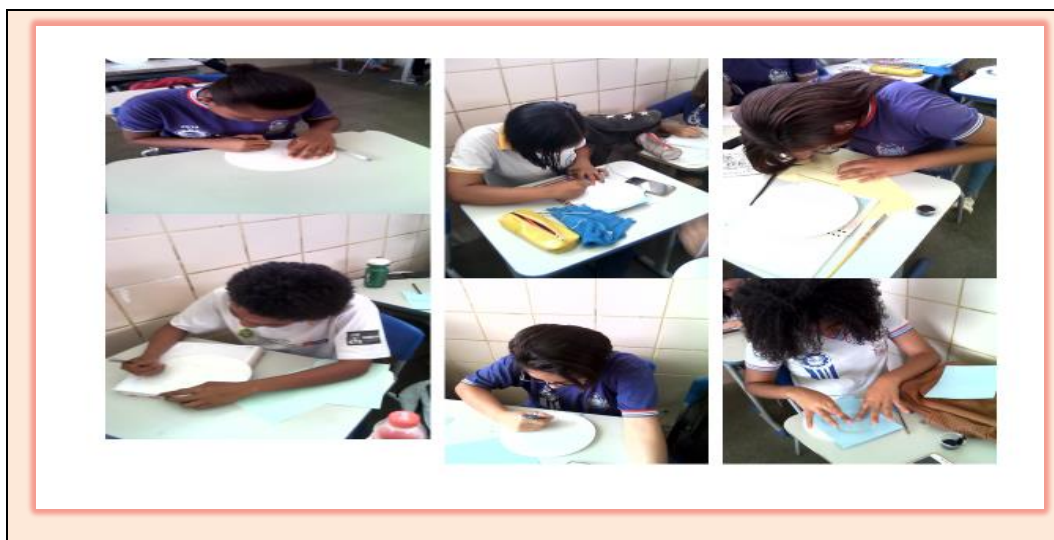
Sendo assim, para averiguar o que os alunos do nono D expressaram por meio de seus desenhos, foi realizada a exibição das produções. Entretanto, nem todos cumpriram a tarefa passada para casa, por isso, esse momento da aula foi redirecionado para que alguns fizessem seu desenho, retocassem ou refizessem na folha de ofício.

II MOMENTO:

Quando terminaram, os alunos receberam o material necessário para fazerem a sua xilogravura, bem como as devidas orientações. A atividade movimentou a todos, os discentes solicitaram atenção a todo instante, pois sentiam dificuldades para transpor o desenho da bandeja para o papel, momento em que, também, contaram com a ajuda de seus colegas que já tinham terminado.

Os alunos fizeram xilogravuras representando a face de lindas Dandaras; Zumbis com expressões fortes; um negro com os pulsos acorrentados para o alto, demonstrando o desejo de lutar pela liberdade; a triste travessia nos navios negreiros; a senzala; a floresta, onde foi erguido Palmares; também tivemos imagens ligadas ao sertão nordestino, certamente, motivadas em função da musicalidade dos cordéis, como mandacaru, um sol radiante, fogueira, viola, dentre outras. Enfim, por meio das imagens, os alunos deixaram transparecer de que forma compreenderam e sentiram os enredos, os personagens e a sonoridade contidos nos cordéis em estudo.

Figura 03: Oficina de xilogravura



Fonte: Diário de campo (2019)

Figura 04: Oficina de xilogravura

Fonte: Diário de campo (2019)

Ao final, os desenhos foram recolhidos e postos para secar. Essa oficina foi um momento de muita descontração para todos, como pode ser visualizado nas imagens. Como tarefa de casa, foi solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o cordelista Cárlisson Galdino (Bardo), com o intuito de conhecer um pouco sobre o artista.

7.2.7 VII OFICINA: QUILOMBO É COISA DO PASSADO?

I MOMENTO:

A sétima oficina “Quilombo é coisa do passado?” foi aplicada em onze de novembro, uma segunda-feira. Nos momentos iniciais da aula, houve a solicitação de que os grupos se reunissem, em seguida, receberam os textos que produziram sobre a história de Dandara dos Palmares, atividade solicitada na quinta oficina, para que eles efetuassem a reescrita e apresentassem aos colegas. A reelaboração textual foi aplicada para que os textos produzidos pelos grupos pudessem passar por uma revisão autoral, tendo em vista que os mesmos seriam utilizados para compor um livreto a ser manuseado por outras pessoas da comunidade escolar.

Para a correção dos textos, foi utilizada a estratégia textual-interativa criada por Ruiz (1998). Conforme a pesquisadora,

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto

do aluno (no espaço que aqui apelidei de "pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses "bilhetes", em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 1998, p. 67).

Segundo Ruiz (1998), na correção textual-interativa o professor redige um bilhete logo abaixo da produção textual do aluno, que tanto pode ser para tecer elogios quanto para sinalizar algum problema, abrindo-se dessa forma um espaço para o diálogo entre eles. Nesse processo de ensino da escrita, o objetivo principal é sinalizar as sequências linguísticas que geram estranhamento para o leitor, como a organização do material linguístico, a quantidade de informações presentes no texto ou a variedade linguística utilizada.

No momento em que os textos foram devolvidos, foi dito aos alunos que deveriam ler as orientações contidas na folha, revisassem o texto e procedessem à reescrita, suprimindo, deslocando, acrescentando/substituindo de acordo com as solicitações do bilhete.

Inicialmente, houve um desconforto, pois não estavam acostumados com essa prática e, de certa forma, alguns componentes não gostaram de ver seus escritos analisados e sofrendo intervenções, fato que ficou evidente, no momento em que um dos estudantes pediu para que a produção fosse lida pela professora, alegando não ter problemas, pois ele não conseguia perceber que no texto havia lacunas que precisavam ser completadas, até que um colega interveio, tentando mostrar-lhe o problema. Muitas vezes, a dificuldade para balancear o texto e assegurar um nível de informações adequado, com coesão e coerência, precisa mesmo do olhar do outro, inclusive, de um leitor não especializado, que poderá desenvolver um diálogo mais próximo e esclarecedor.

A atividade seguiu sem maiores dificuldades, os educandos deram andamento às reescritas, requisitando auxílio sobre a forma como estavam escrevendo. Em seguida, as produções textuais foram compartilhadas, os alunos demonstravam terem gostado do resultado final. As produções foram recolhidas para digitação.

II MOMENTO:

Em seguida, foi a vez da apresentação das informações coletadas com a pesquisa sobre a vida e obra de Cárlisson Galdino (Bardo), atividade que foi realizada por poucos

discentes, sendo que alguns alunos apenas copiaram do diário do colega, alegando a falta de internet ou de tempo para pesquisar. Ainda assim, a atividade de pré-leitura transcorreu de forma produtiva.

A fim de provocar um diálogo que solicitasse maior participação dos discentes acerca das obras produzidas por (Bardo), uma pergunta serviu de norte: “*Ainda existe quilombo no Brasil?*”. Alguns alunos responderam oralmente:

Quadro 07: Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo

“O professor de história falou alguma coisa sobre isso, mas não me lembro.”
(SLR01)

“O primeiro texto que lemos disse que o Quilombo de Palmares foi destruído. Então, acho que não existe.” (SLR02)

Fonte: Diário de campo (2019)

As respostas contidas no quadro 07 comprovam o que Xypas (2018, p. 78) declarou ser uma das características do texto literário: “ele evoca momentos da vida e/ ou momentos de vida do leitor como também histórias lidas em outros textos literários convocando o conhecimento prévio do leitor”. Para responder se ainda existe quilombo no Brasil, a aluna (SLR01) recorreu às suas reminiscências e lembrou que já ouviu sobre o assunto na aula de história; a educanda (SLR02) recordou do primeiro cordel utilizado na intervenção pedagógica, sinal de que ela recepcionou a obra positivamente, apreendendo-a.

Após as manifestações dos alunos, foi ressaltado que existem vários remanescentes de quilombos espalhados pelo Brasil, inclusive na cidade em que eles residem, a exemplo do Quilombo Pitanga dos Palmares, Quilombo Rio dos Macacos e a Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá. A informação de que o quilombismo ainda ocorre no Brasil foi uma novidade para alguns estudantes, entretanto, a existência de três territórios quilombolas na cidade de Simões Filho surpreendeu uma boa parte da turma.

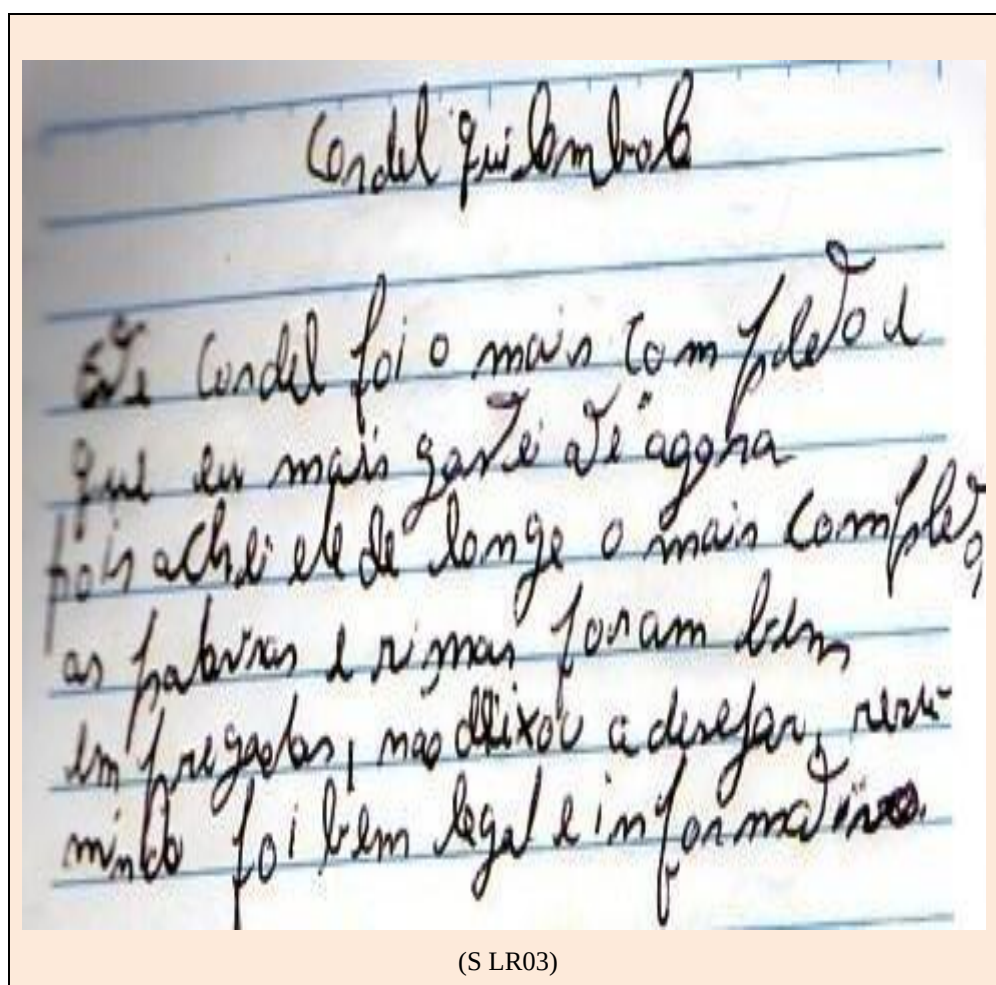
III MOMENTO:

Em seguida, a turma foi convidada a conhecer a obra de um grande cordelista e ao mesmo tempo conhecer um pouco da realidade enfrentada pelos quilombolas na

atualidade, por meio da leitura do “Cordel Quilombola”, escrito por Cárliston Galdino (Bardo) (ANEXO G). Primeiro, foi solicitado que o lessem silenciosamente e, logo após, que fosse feita uma leitura oral por alunos que se voluntariassem. Quatro alunos se ofereceram, dando início a uma leitura e se esforçando para manter o ritmo musical.

Na sequência, os alunos responderam, sem muita resistência, a algumas questões em seus diários de leitura, a exemplo do texto abaixo, produzido por (SLR03):

Quadro 08: Impressões acerca da estrutura e conteúdo do texto

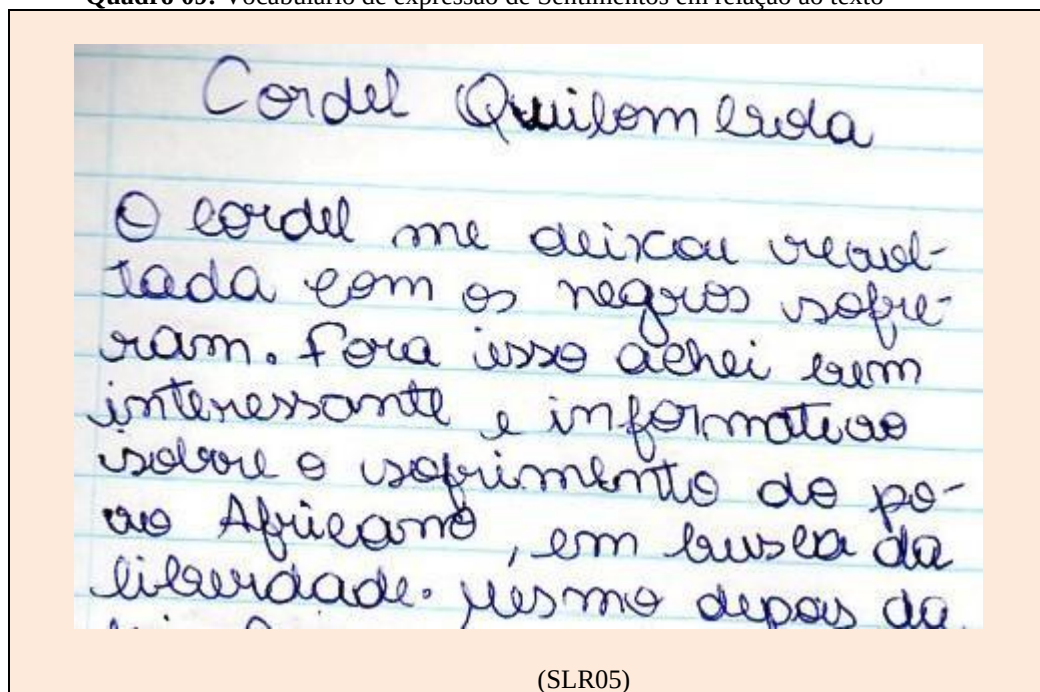


Fonte: Diário de leitura (2019)

Quando a turma foi indagada sobre suas impressões acerca da estrutura e conteúdo do texto, o aluno (SLR03) admitiu que esse cordel foi o que mais gostou, pois, o mesmo, é rico em informações. Ele conseguiu identificar a existência de rimas, característica inerente ao cordel, demonstrando que assimilou as explanações e estudos realizados sobre o gênero textual.

A segunda questão visou averiguar a existência de um vocabulário amoroso em relação ao texto. Em seus escritos, a aluna (SLR05) imprimiu algumas marcas de subjetividade sobre o “Cordel Quilombola”, como se pode ler abaixo:

Quadro 09: Vocabulário de expressão de Sentimentos em relação ao texto

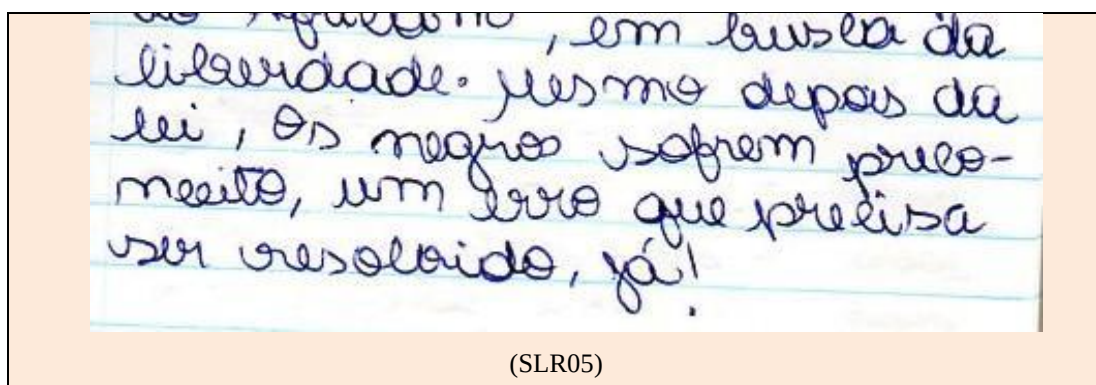


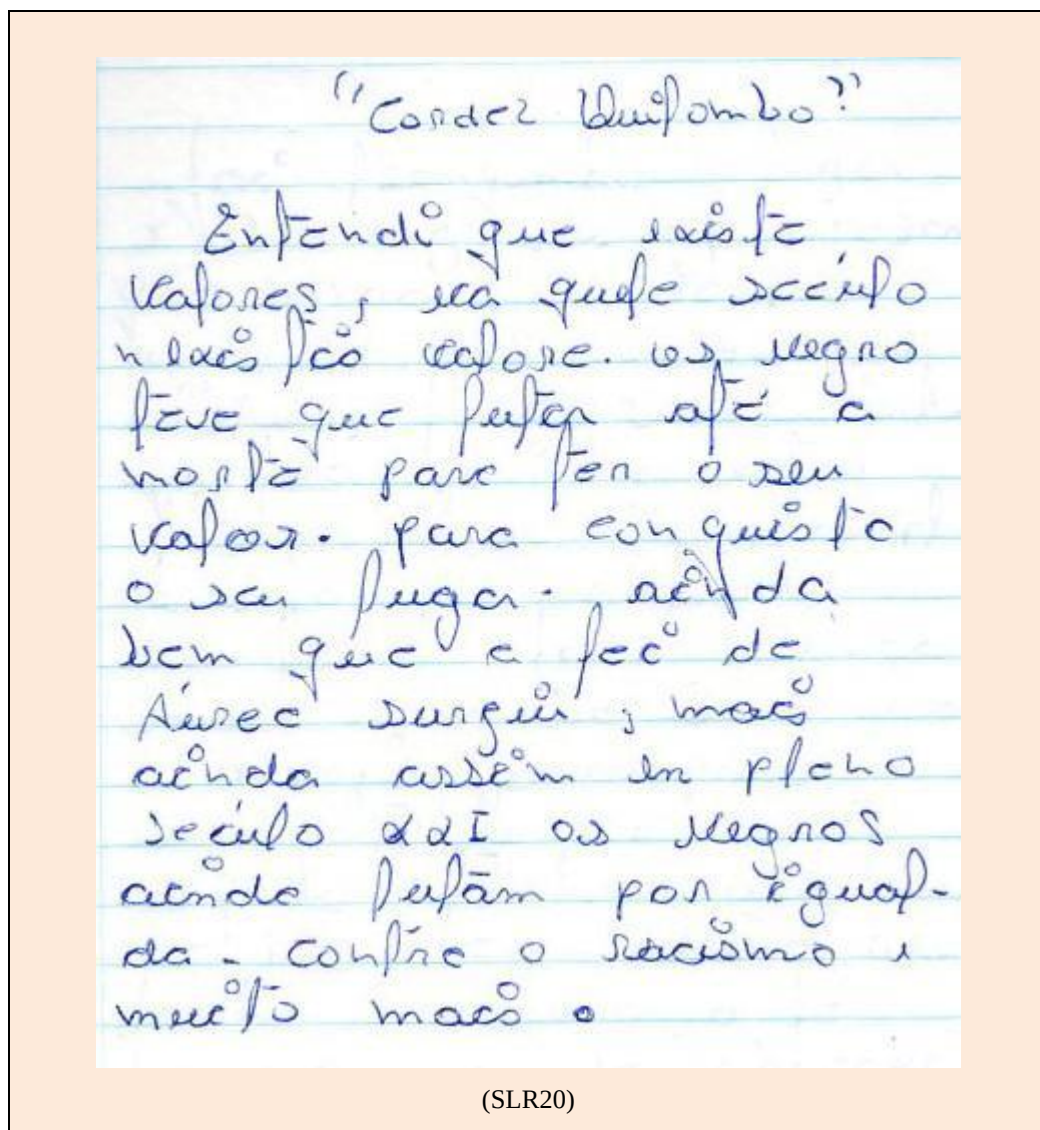
Fonte: Diário de leitura (2019)

Conforme o quadro 09, o texto suscitou em (SLR05) o sentimento de revolta devido ao sofrimento a que eram submetidos os negros escravizados. Ela, também, declarou que achou o enredo “bem interessante e informativo”.

Nos diários, foi possível identificar que, na terceira questão, os alunos associaram o conteúdo do cordel a episódios recorrentes na sociedade brasileira, a exemplo de:

Quadro 10: Evocação de memórias afetivas da vida do aluno/do mundo





Fonte: Diário de leitura (2019)

Essa atividade permitiu colher novas marcas de subjetividades, a exemplo da estudante (SLR05), que além de se mostrar revoltada com as injustiças praticadas contra os escravos, também produziu o que Xypas (2018, p. 78) denomina de “evocação de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo”, pois a estudante conseguiu refletir que a condição de vida dos negros na época da escravidão determina a posição social e a discriminação vivenciada na sociedade atual; o mesmo ocorreu com (SLR20), que declarou que mesmo depois da Lei Áurea o homem negro continua lutando contra o racismo.

Após a escrita no diário, os alunos foram convidados a comentar a questão que mais acharam interessante. Convite que foi aceito por uma parcela significativa da turma, sendo que a pergunta que mais repercutiu foi a que remete à evocação de outras leituras, haja vista que puderam recordar discussões realizadas nas aulas de história e geografia,

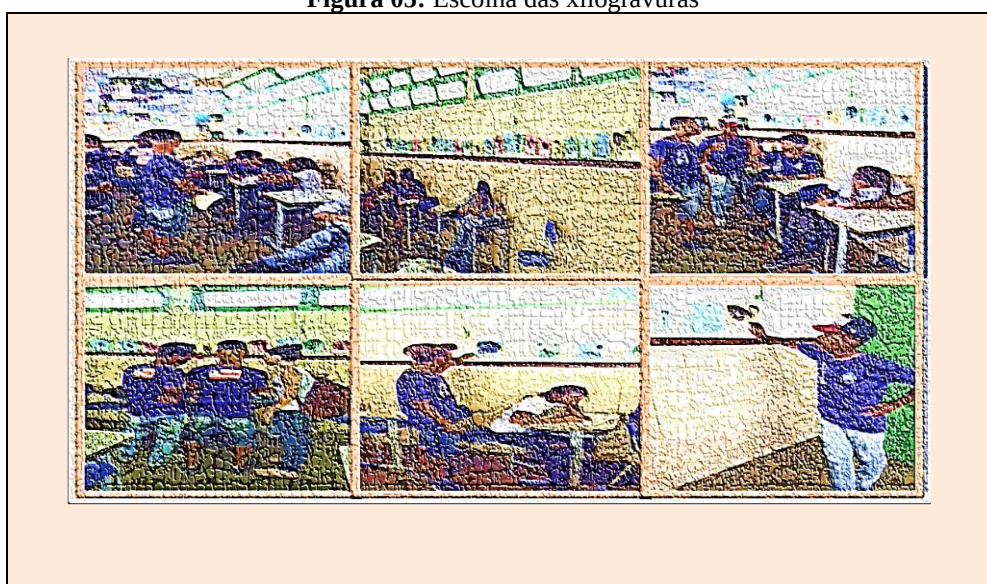
recordaram de um texto presente no livro didático de aula de Língua Portuguesa que aborda o preconceito racial contra um homem negro, reportagens veiculadas na televisão e fatos do cotidiano.

IV MOMENTO:

O final da aula e alguns minutos do intervalo foram reservados para a escolha das xilogravuras que ilustrariam a coletânea de textos produzidos pelos discentes. Para a coordenação da votação foram solicitados dois voluntários que passaram a inquirir cada um de seus colegas até obter o resultado final. Atividade que a turma gostou de realizar.

As xilogravuras selecionadas foram xerocadas na escola, ficando sob a guarda da professora. Como tarefa de casa, foram devolvidos aos educandos seus desenhos para que personalizassem a capa do diário de leitura. Logo abaixo, apresentamos algumas imagens do momento da seleção das xilogravuras.

Figura 05: Escolha das xilogravuras



Fonte: Diário de campo (2019)

7.2.8 VIII OFICINA: AS MINHAS PALAVRAS TAMBÉM CONTAM HISTÓRIAS

I MOMENTO:

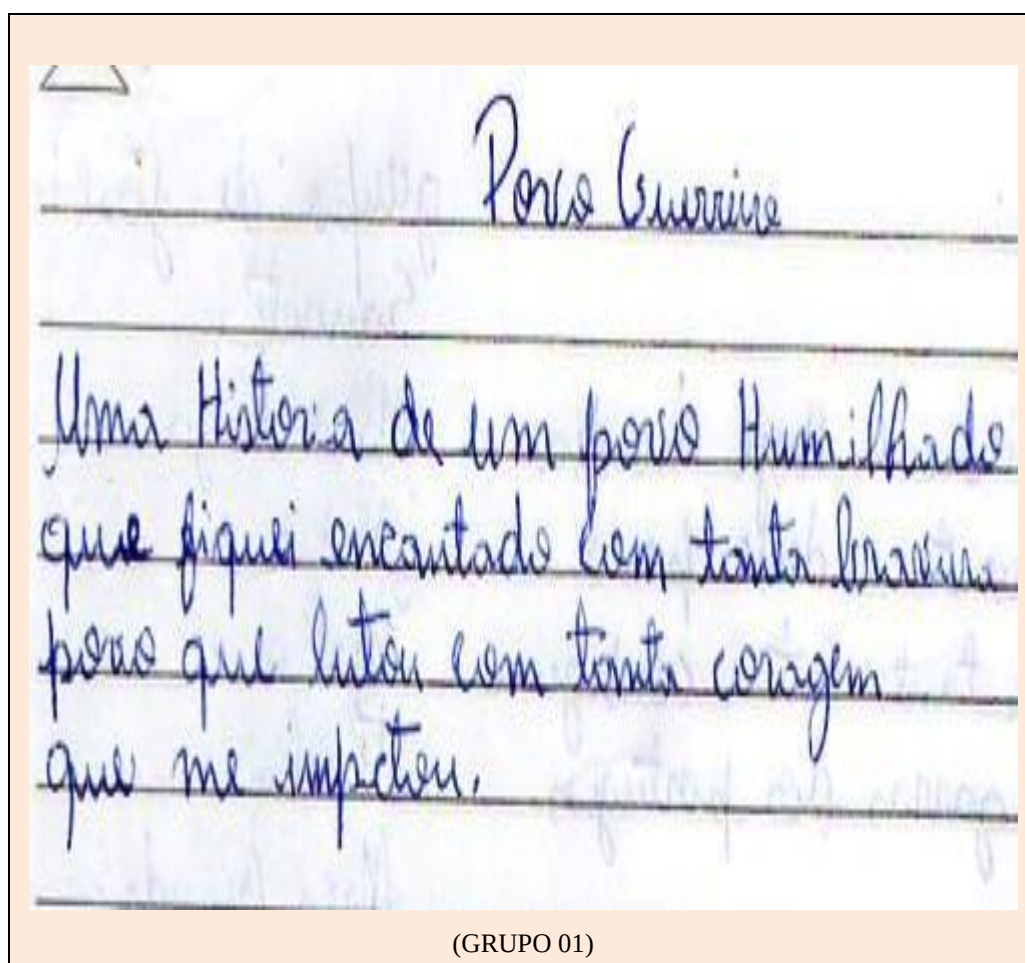
A oitava oficina, “As minhas palavras também contam histórias”, ocorreu em doze de novembro, uma terça-feira. Para esse momento, foi reservada a oficina “Envelope

Surpresa”, com a finalidade de que os estudantes produzissem um texto sobre o conteúdo do “Cordel Quilombola” trabalhado na sétima oficina.

Inicialmente, foi solicitado que os alunos formassem os grupos de trabalho, podendo migrar para outro, pois alguns alunos não compareceram à aula. Logo depois, a atividade foi explicada: consistiria em entregar aos três líderes um envelope colorido contendo algumas palavras encontradas no “Cordel Quilombola” (ANEXO G) e algumas folhas de ofício, sendo que a quantidade de palavras utilizadas ficaria a critério dos componentes, podendo usar outras de sua preferência na construção de um texto, cujo gênero ficaria à escolha do grupo, em verso ou em prosa.

A turma levou algum tempo para iniciar a atividade, alegando diversos fatores, como o cansaço que os acomete após o almoço, o fato de alguns terem ido para a escola andando no “sol a pino” e ainda terem subido uma ladeira exaustiva, a sala estava muito quente, sem mencionar que o barulho na parte externa da sala atrapalhava a concentração. Entretanto, mesmo com tantas adversidades foram produzidos os seguintes textos:

Quadro 11: Produções textuais em grupo



Relato

Neste Cordel eu relato
 A história dos meus antepassados
 Que nesta terra quente
 Chegou a sua gente

No Brasil foram forçados
 A vida de escravos
 Trabalhando dia e noite
 Num tronco chato e seco

Também de cultura
 Que é muito fundamental
 Um povo forte
 E com muito potencial

Essa é a história de um
 Povo forte e valente
 Não é uma ilusão
 É também nossa nação

(GRUPO 02)

Fonte: Diário de leitura (2019)

De acordo com o quadro 11, o grupo 01 produziu o texto *Povo Guerreiro*, no qual há trechos que indicam que a história contada no “Cordel Quilombola” tocou no íntimo de seus integrantes, haja vista que emitiram declarações como: “(...) fiquei encantado com tanta bravura (...) coragem que me impactou”. Xypas (2018, p. 48) esclarece que essa forma de explicitação consciente de afetividade na leitura é denominada de *subjetividade perceptível analisável*, e que esta “faz do sujeito leitor um ator social consciente de seus sentimentos, de sua dimensão afetiva na relação com o lido”.

A *subjetividade perceptível analisável*, também, está presente no texto *Relato* criado pelo grupo 02, que ganhou três novos integrantes e conseguiu imprimir a sua identificação/empatia com os protagonistas da narrativa e os problemas por eles enfrentados, a exemplo das declarações: “Neste cordel eu relato a história dos meus

antepassados (...) / um povo forte e com muito potencial (...) / Essa é a história de um povo valente (...)”.

Para concluir essa atividade, os alunos foram convidados a compartilhar suas criações, momento que foi bastante descontraído e positivo para todos os envolvidos. Ao final, os textos foram recolhidos para avaliação e elaboração dos apontamentos orientadores.

II MOMENTO:

No segundo momento da oficina, aproveitamos para planejar a aula de campo no Quilombo de Dandá, pois tínhamos alguns obstáculos a contornar. Primeiro, a aula de campo ocorreria no dia 22 de novembro, uma sexta-feira, dia em que não temos aula da disciplina Língua Portuguesa; segundo, o horário também se constituiu em um problema, porque os professores do dia não concordaram em liberá-los da aula, devido à proximidade da semana de provas, sendo assim, a visitação iria ocorrer no turno oposto (matutino) e eles retornariam para assistir as aulas no vespertino.

Mediante essas informações, muitos alunos reclamaram, pois teriam que acordar cedo e depois ficar a tarde toda na escola, alegaram que o colégio não tinha o costume de adotar esse procedimento; o terceiro entrave foi com o transporte, eles perguntaram se teriam que pagar pelo ônibus que os levaria, prática comum na escola. Aos poucos, as dúvidas foram sanadas: a visitação foi agendada para 22 de novembro, por ser o dia em que a comunidade quilombola realizaria suas comemorações pelo dia da Consciência Negra e pela conquista de seu título de posse de terra; só haveria passeio se a prefeitura de Simões Filho liberasse o transporte escolar; eles só participariam da aula de campo, se seus pais assinassem o documento de autorização que seria entregue pela vice-diretora; e, por fim, quando terminasse a atividade, eles retornariam à escola e teriam um almoço os esperando.

Após esses esclarecimentos, boa parte da turma concordou com a visitação. Uma aluna disse que queria participar, mas o trabalho não a liberaria, outra que também trabalha declarou que iria conversar com seu empregador. Em seguida, eles foram orientados que durante o evento deveriam ficar bem atentos e registrar tudo o que achassem interessante, pois deveriam produzir uma pequena escrita sobre a experiência vivenciada.

Para o próximo encontro, foi solicitado aos alunos que em casa registrassem no diário o que imaginavam encontrar na Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá. O

final da aula foi reservado para que os alunos mostrassem as capas dos diários de leitura, agora personalizadas. Como pode ser visto na fotografia abaixo, eles estavam com a autoestima elevada e satisfeitos com sua atuação.

Figura 06: Exibição dos diários personalizados



Fonte: Diário de campo (2019)

Nos dias dezoito e dezenove de novembro, as aulas foram dedicadas às atividades previstas no calendário escolar. Nesse intervalo, foi aguardado o posicionamento da prefeitura quanto à liberação do ônibus para a aula de campo.

Assim que a vice-diretora obteve a confirmação da prefeitura, fui comunicada. Houve um questionamento acerca do cuidado com os estudantes durante a aula de campo, haja vista que os demais professores não poderiam me acompanhar, pois estavam envolvidos em atividades de revisão para as provas da unidade. Como resposta, disse-lhe que iria acompanhada pelo meu esposo, que também é professor da rede de ensino estadual. Com tal resposta, a vice-diretora viabilizou o lanche e o almoço para os alunos, entregou-lhes o termo de consentimento de saída para que seus responsáveis assinassem e avisou que deveriam devolvê-lo no dia do evento. Assim, a aplicação da oficina nove estava garantida.

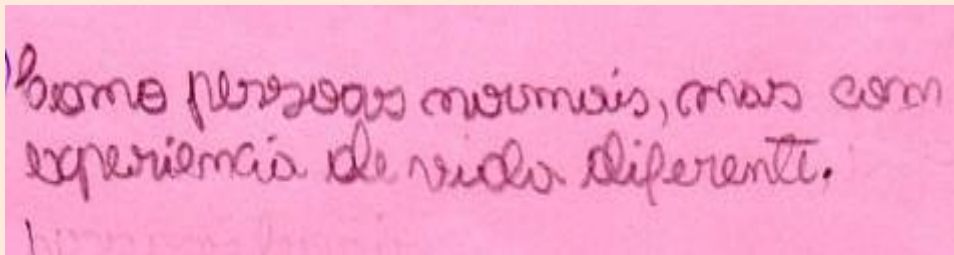
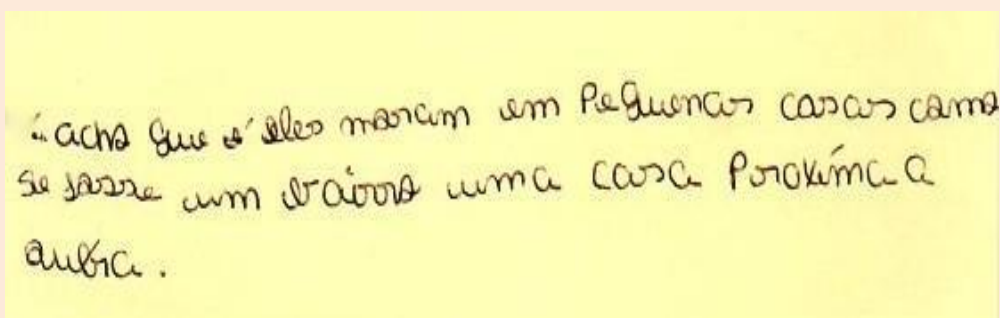
7.2.9 IX OFICINA: A CAMINHO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE DANDÁ

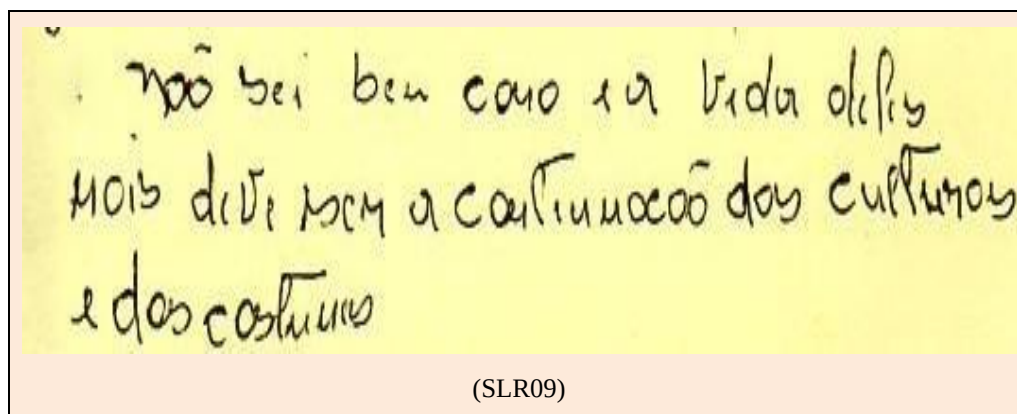
I MOMENTO:

A visita ao quilombo ocorreu no dia 22 de novembro, uma sexta-feira, data que a Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá dedicou à celebração da Consciência Negra, um evento aberto ao público externo.

Nesse dia, os alunos foram chegando aos poucos na escola, alguns estavam sonolentos, outros reclamando, pois tiveram que acordar cedo e pela demora do ônibus. Enquanto esperávamos o transporte, para otimizar o tempo, os termos de autorização para a viagem foram recolhidos e, depois, foi solicitado aos discentes que compartilhassem suas anotações sobre o que esperavam encontrar na Comunidade Quilombo de Dandá, o que imaginavam sobre seus moradores e a forma como vivem. Dentre as respostas, podemos citar:

Quadro 12: Antecipação da leitura


(SLR06)

(SLR07)



Fonte: Diário de leitura (2019)

As declarações contidas no quadro 12 revelaram que as alunas (SLR06 e 07) compreendem os quilombados de Dandá como pessoas que levam uma vida de forma similar ao restante da sociedade: “São pessoas normais”; “*Acho que é eles moram em pequenas casas como se fosse um bairro uma casa próxima a outra*”. Mas, (SLR06), também, reconhece que eles possuem um passado de experiências singulares; o estudante (SLR09) acredita que os moradores do Quilombo ainda conservam suas características ancestrais.

Após essa etapa, houve uma breve explicação sobre a finalidade e os procedimentos que deveriam ser adotados para a aula de campo, bem como uma fala de rememoração sobre a atividade que deveriam fazer a partir dela, lembrando que deveria ser entregue na próxima oficina. Poucos minutos depois, o ônibus chegou, então, seguimos para a aula de campo.

II MOMENTO:

Quando chegamos ao Quilombo de Dandá, Sandra Santos de Santana (Lôra), a líder da comunidade, e as professoras da escola quilombola local nos receberam muito calorosamente, além do nosso grupo também estavam presentes alguns pesquisadores, uma professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - campus de Salvador, acompanhada de sua orientanda do doutorado que está desenvolvendo uma pesquisa sobre a comunidade quilombola.

Os moradores da localidade ainda estavam se organizando, esperavam o toldo e o banheiro químico que seriam emprestados pela prefeitura, arrumavam os objetos e alimentos que ficariam expostos à venda, preparavam o almoço que seria vendido.

Quando os funcionários da prefeitura terminaram de instalar os equipamentos, a presidente da associação de moradores, Sandra Santos de Santana (Lôra) deu início ao evento, contou que a comunidade tem mais de 200 anos de resistência; que foi o segundo território quilombola reconhecido na Bahia; a comunidade enfrenta alguns problemas como a falta de um posto de saúde e foi com muita luta que conseguiram implantar uma escola na localidade. Essa foi uma manhã de muito aprendizado para todos nós.

Os moradores mostraram os produtos produzidos na comunidade, como vassouras, azeite de dendê, artesanatos; alguns alunos se aventuraram a moer mandioca para fazer farinha e beiju, acompanhamos todo o processo, da moagem à torração; as crianças da escola quilombola fizeram uma apresentação musical, cantaram o hino do quilombo e um samba de roda.

Depois, todos os visitantes foram guiados pela líder e um dos moradores por uma trilha que levou a conhecer as belezas naturais, o cotidiano e a cultura da localidade. Os alunos se divertiram, um chegou a montar em um jegue, tiraram inúmeras fotos, fizeram muitos vídeos, interagiram com os guias que explicaram como são construídas as casas de adobe, falaram sobre a plantação de dendê e a produção de azeite, mostraram uma fonte de água cristalina e, explanaram sobre a engrenagem utilizada para retirar a água do poço, momento em que o estudante (SLR17) associou esse ensinamento a uma aula de ciências onde aprendeu sobre o processo de deglutição, vários frascos com animais, como escorpião, lacraia e cobras conservados em uma solução foram apresentados, ainda conhecemos várias outras peculiaridades do local.

Quando retornamos, após mais de uma hora de caminhada com o sol forte sobre nossas cabeças, estávamos cansados, mas satisfeitos. Nesse momento, estavam chegando policiais que iriam fazer a segurança do evento, além de outros convidados que ficariam para as atrações da tarde e o almoço, que estava exalando um cheiro maravilhoso. Foi quando o ônibus chegou para nos levar de volta ao Colégio. Ao fim da visita, agradecemos a hospitalidade e fomos convidados a retornar.

Chegando à escola fomos recebidos pela vice-diretora que indagou como foi o passeio e avisou às merendeiras que os alunos tinham acabado de chegar. Em seguida, os estudantes foram almoçar, pois as aulas da tarde começariam em alguns minutos, mas antes, o aluno (SLR10) agradeceu pelo passeio e pelas aprendizagens adquiridas naquela manhã.

A seguir, alguns desses momentos de aprendizagem ocorridos durante a aula de campo na Comunidade Quilombo de Dandá serão exibidos.

Figura 07: Passeio à Comunidade Quilombola de Dandá

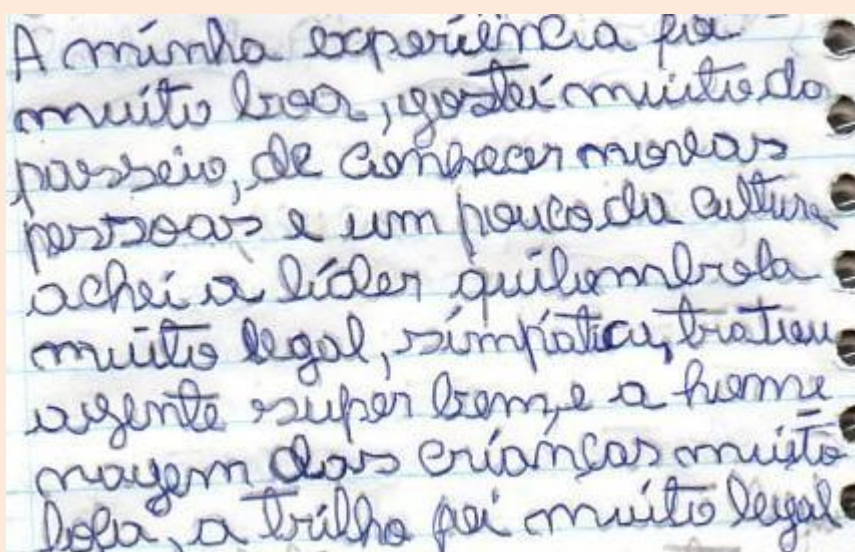
Fonte: Diário de campo (2019)

7.2.10 X OFICINA: O FIM DESSA VIAGEM ESTÁ PRÓXIMO, É HORA DE ARRUMAR A BAGAGEM

I MOMENTO:

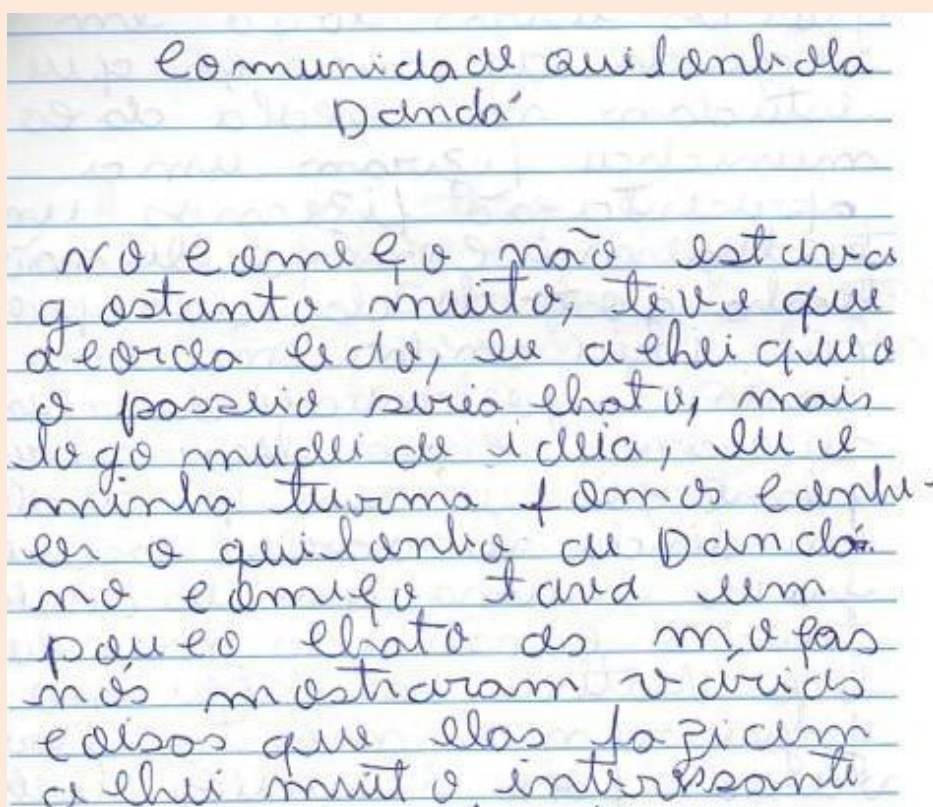
O décimo módulo denominado, “O fim dessa viagem está próximo, é hora de arrumar a bagagem”, ocorreu no dia 25 de novembro, uma segunda-feira. No primeiro momento, os alunos foram convidados a observar algumas fotos tiradas durante a visita ao Quilombo de Dandá.

O momento foi de muita descontração e risos ao relembrem os episódios do dia anterior. Logo após, eles foram convidados a ler os relatos sobre a aula de campo feitos no diário de leitura, proposta que foi aceita por alguns. As produções textuais sobre a visita à Comunidade de Dandá possuíam falas que transpareciam uma forte carga emotiva, a exemplo da estudante (SLR06) que disse ter gostado muito da experiência, dos moradores e sua receptividade, principalmente, porque teve a oportunidade de conhecer a cultura local. Abaixo, segue o quadro 13 contendo o texto produzido pela estudante.

Quadro 13: Vocabulário de expressão de sentimentos


A minha experiência foi muito boa, gostei muito do passeio, de conhecer mais pessoas e um pouco da cultura. achei a líder quilombola muito legal, simpática, tratou gente super bem e a heme nação das crianças muito boa, a trilha foi muito legal.

(SLR06)



Comunidade quilombola Dandá

No começo não estava gostando muito, teve que deorda tudo, eu achei que o passeio seria chato, mais logo mudou de ideia, eu e minha turma fomos conhecer a comunidade de Dandá. no começo tava um pouco chato as mães nós mostraram várias coisas que elas fazem e foi muito interessante.

(SLR19)

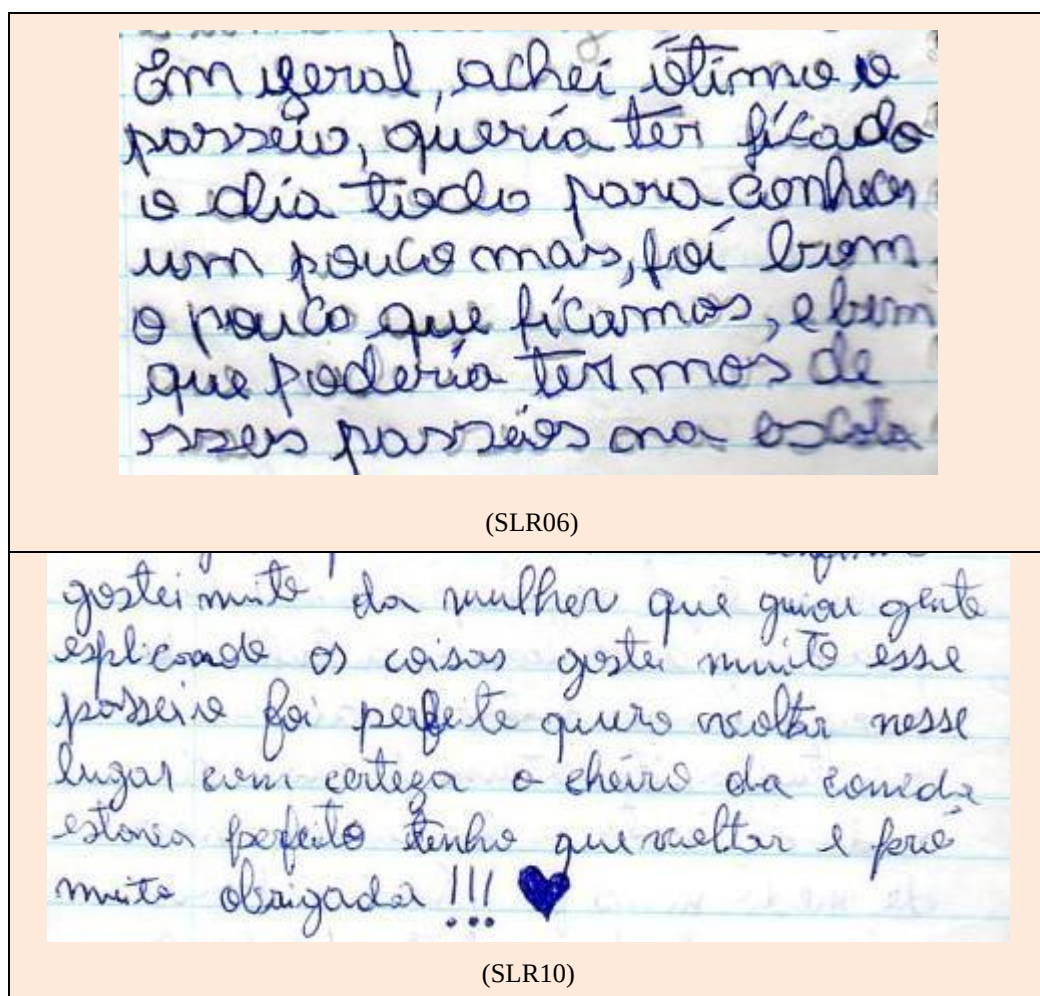
Fonte: Diário de leitura (2019)

O quadro 13, também, apresenta o texto *Comunidade Quilombola Dandá* escrito pela educanda (SLR19). Neste, a aluna destaca que foi ao passeio insatisfeita, acreditando

que não gostaria da aula de campo, no entanto, ao dialogar com os moradores da localidade acabou mudando de ideia e afirmando que achou tudo muito interessante.

Nos diários, ainda, encontramos registros que condizem com a definição de leitura literária como resposta a si apresentada por Xypas (2018, p. 71), ou seja, “o encontro do leitor com o texto de forma peculiar e particular revelando certa reapropriação da Obra lida”. Em nosso caso, a Obra que estava sendo lida era a história viva da Comunidade Negra Rural Quilombo de Dandá, assim, os alunos se expressaram:

Quadro 14: O encontro do leitor com o texto



Fonte: Diário de leitura (2019)

De acordo com as falas dos escolares (SLR06 e 10), ambos gostaram do passeio e sentiram a necessidade de ficar por mais tempo no quilombamento, haja vista que essa vivência lhes proporcionou momentos prazerosos, além de ocasionaram pensamentos críticos e conexões entre o que estavam vendo e os ensinamentos contidos nos livros

didáticos e, os textos lidos durante a intervenção e as aulas ministradas em outras disciplinas.

II MOMENTO:

Nessa etapa, os alunos foram orientados a formarem seus grupos e a eles foram entregues as produções textuais sobre o “Cordel Quilombola” realizadas na oitava oficina, a fim de procederem a reescrita.

Os alunos já estavam familiarizados com a estratégia utilizada durante a análise das produções, por isso, dessa vez não houve tantas resistências. Quando entregamos os bilhetes, eles leram as orientações, solicitaram assistência, dialogaram entre si e, ao término, devolveram as reescritas para digitação.

No final da aula, comunicamos que a culminância da proposta de intervenção ocorreria no próximo encontro. Mas, antes eles responderiam a algumas questões sobre o desenvolvimento das atividades.

7.2.11 XI OFICINA: O IMPORTANTE É QUE APRENDIZAGENS EU VIVI!

I MOMENTO:

A última oficina, “o importante é que aprendizagens eu vivi!”, foi realizada em 26 de novembro, uma terça-feira, dia em que ocorreu a culminância da proposta de intervenção. Para o evento convidamos a estagiária que acompanhou a turma na primeira unidade, período em que houve a aplicação dos instrumentos diagnósticos.

Nessa oficina, os alunos foram convidados a registrar as impressões sobre os acontecimentos e conhecimentos desfrutados ao longo do desenvolvimento da proposta de intervenção, expressando suas colocações por escrito e, depois, aqueles que desejassem, poderiam se manifestar oralmente.

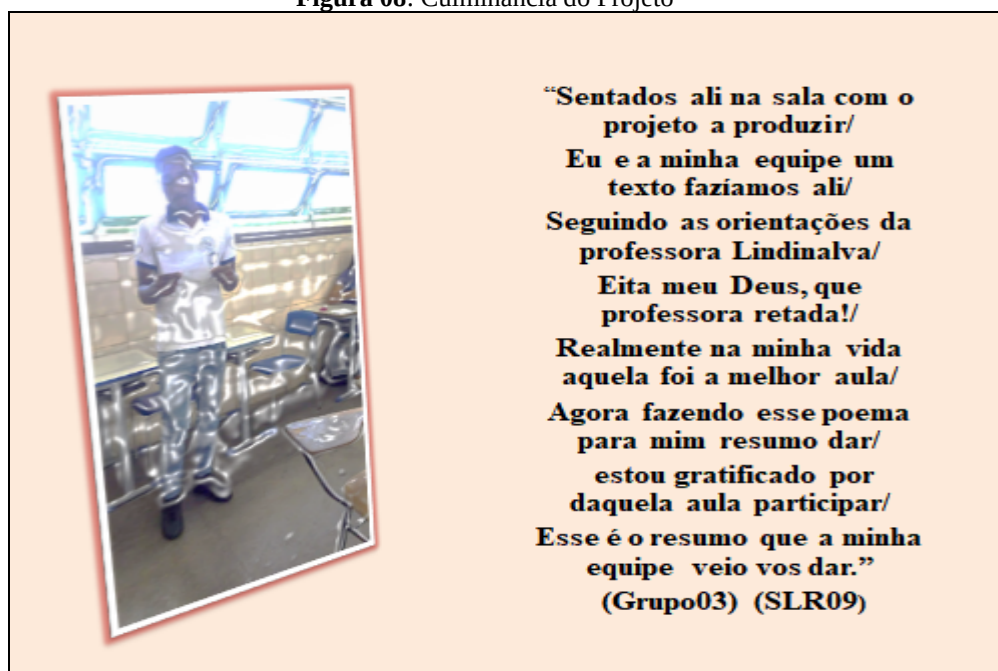
Os estudantes produziram pequenos textos que serão apresentados na seção: “A intervenção sob o olhar do público alvo”. A princípio, o diálogo solicitado para o compartilhamento das anotações demorou um pouco a fluir, até que um dos alunos, que senta ao fundo da sala, tomou a iniciativa e acabou desinibindo a oratória dos demais; daí por diante a atividade fluiu de forma produtiva e prazerosa.

Após as falas, os discentes estavam bastante descontraídos, momento em que o livreto contendo os textos produzidos ao longo da proposta de intervenção foi compartilhado. Foram distribuídas duas cópias para cada equipe, sendo que alguns

exemplares ficaram à disposição para quem desejasse. Foi um momento gratificante, pois os estudantes demonstravam estar contentes, ao reconhecerem seus escritos e as xilogravuras; comentavam entre si; folheavam o material em busca de sua obra; e alguns textos foram lidos por seus autores.

Para fechar esse dia de culminância, o estudante (SLR09), que compõe e canta rap, levantou-se e perguntou se poderia dizer algumas palavras que havia rabiscado em casa. A proposta foi acolhida com alegria e ele começou a declamar.

Figura 08: Culminância do Projeto



Fonte: Diário de leitura (2019)

As palavras contidas na figura 08 foram muito gratificantes: “Sentados ali na sala com o projeto a produzir/ Eu e a minha equipe um texto fazíamos ali/ Seguindo as orientações da professora Lindinalva/ Eita meu Deus, que professora retada!/ Realmente na minha vida aquela foi a melhor aula/ Agora fazendo esse poema para mim resumo dar/ estou gratificado por daquela aula participar/ Esse é o resumo que a minha equipe veio vos dar”. Logo após a declamação, houve um momento de agradecimento pela participação e o empenho de todos. Também foi entregue aos alunos um singelo mimo, que os deixou em alvoroço: uns pacotinhos com bombons, pois, ao longo do ano letivo, eles sempre trouxeram guloseimas, como balas e pirulitos para a sala de aula. Assim, foram encerradas as atividades do projeto de forma simples, mas significativa para todas as pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem.

Sobre essa experiência, faz-se pertinente dizer que, na medida do possível, os propósitos foram alcançados. Os percalços e/ou a necessidade de efetuar mudanças no planejamento inicial para atender às demandas do colégio, dos estudantes da turma e da professora-mestranda, foram aprendizagens importantes para todos. Os alunos do nono ano D, os que de fato se disponibilizaram a participar das atividades, conseguiram se apropriar dos textos trabalhados, fato que pode ser percebido através da explicitação de suas subjetividades, tanto na escrita quanto na oralidade, a exemplo do uso de expressões carregadas de sentimentos, das lembranças desencadeadas pela leitura dos textos, dentre outras.

Na subseção abaixo, serão tecidas algumas ponderações sobre as marcas de subjetividades dos educandos do nono D, ao se apropriaram do conteúdo dos cordéis utilizados na intervenção.

7.3 As reações dos Sujeitos-Leitores-Reais (SLR) à leitura dos cordéis

Durante a aplicação das oficinas, os discentes do nono D realizaram atividades orais e escritas em seu diário de leitura, por meio das quais se buscou avaliar de que formas eles se apropriaram das obras selecionadas. As singularidades contidas nos textos produzidos pelos discentes foram analisadas com base na “GRELHA DE ANÁLISE DAS MARCAS DE SUBJETIVIDADES DO SUJEITO LEITOR” criada por Xypas (2018).

Nessa grelha, a atenção se volta para a pré-leitura do texto literário; o registro de expressões de sentimentos sobre o conteúdo e a estrutura dos textos; a identificação com experiências vividas pelos personagens; e a evocação de outras leituras literárias ou situações vividas pelo leitor ou ocorridas no mundo.

7.3.1 PONDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Assim como Cosson (2012), Xypas (2018) também ressaltou a importância dos primeiros passos para a aquisição da leitura literária; passos que podem ser dados com a antecipação do conteúdo do texto por meio de estratégias motivacionais, como as indagações acerca do tema e com a introdução da obra, ou seja, apresentando os elementos de pré-leitura: autor, capa, diagramação, etc.

Na proposta de intervenção aplicada na turma do nono D, a exploração de elementos pré-textuais e atividades motivacionais figuraram durante todo o processo.

Assim, as oficinas II e VII tiveram início com a apresentação da biografia de seus respectivos escritores: Diniz e Bardo. Na segunda oficina, a estratégia não surtiu o efeito esperado, haja vista que os escolares escutaram a professora explicar sobre a vida e obra do cordelista Diniz, mas poucos demonstraram interesse, não gerando curiosidade pelo conteúdo do texto. Uma parcela significativa dos estudantes mostrou-se resistente a efetuar sua leitura e, posteriormente, à atividade escrita.

A realização dessa oficina só fluiu após a professora efetuar a leitura do texto, convidando-os a compartilhar suas impressões sobre o lido por meio da oralidade. Nesse caso, o interesse foi construído na leitura propriamente dita, na cadência das rimas do texto, na potência da palavra literária enunciada. Há sempre o risco de que a pré-leitura não contribua com a motivação dos alunos, o que ressalta a necessidade de adequação das propostas sugeridas e escolhidas para as atividades, exigindo do professor mediador uma boa dose de sensibilidade.

Na sétima etapa da intervenção, conhecer a biografia do autor do texto, novamente, não despertou o interesse da turma, a maioria não realizou a pesquisa sobre esse item, pouco se manifestando, após as explanações feitas pela professora. Para motivá-los, também, foram indagados sobre a existência de quilombos na atualidade. Com essa nova estratégia, a participação foi mais positiva, ocasionando maior engajamento dos estudantes na atividade de leitura e escrita. Aqui, mais uma vez, fica exposta a necessidade de uma flexibilidade que se faz *in loco*, de uma experimentação que se efetiva na interação com os sujeitos da aprendizagem e para a qual o professor precisa estar atento.

Durante a oficina de número três, o elemento pré-textual explorado foi o título do cordel “Quilombolas. A revolta dos escravos”, a fim de que os alunos levantassem hipóteses sobre os protagonistas e o que provocou a sua revolta. Conforme Xypas (2018), trabalhar com possibilidades na leitura do texto literário oportuniza aos discentes o aguçamento da curiosidade, o desenvolvimento da criatividade e o implicamento no processo de leitura.

Com o levantamento de hipóteses, a participação da turma foi bem significativa, boa parte se sentiu à vontade para se manifestar oralmente, embora os alunos ainda continuassem a demonstrar aversão à atividade escrita, carecendo de muito estímulo para a conclusão da tarefa solicitada. Apesar da resistência, na leitura dos diários, percebe-se que a maioria conseguiu dialogar com o texto, implicando-se de fato no processo de leitura.

Outra estratégia motivacional foi desenvolvida na quarta oficina, quando os alunos foram convidados a imaginar quais seriam as atividades desenvolvidas pelas mulheres no Quilombo dos Palmares. Houve adesão à proposta, embora não de todos, e os alunos registraram no diário de leitura considerações que dialogam com o que a sociedade convencionou como atividades a serem desempenhadas por mulheres, como cuidar da família, cozinhar, dentre outras.

Esses escritos ao serem pronunciados levaram outros colegas a se manifestarem em concordância. A atividade inicial acabou sendo positiva, como diz Langlade (2013, p. 35), houve uma “adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”, ou seja, os sujeitos leitores do nono D, ao imaginarem o comportamento dessas mulheres, expressaram-se de acordo com suas experiências de mundo, elementos que propiciam diversas coerências textuais e apropriação da obra literária.

Como se pode notar, algumas vezes, as estratégias de antecipação escolhidas inicialmente não foram suficientes para despertar o interesse dos educandos pela leitura das obras literárias utilizadas na proposta de intervenção, sendo necessário que a professora modificasse o seu planejamento, dando a oportunidade para que eles se manifestassem oralmente e, em alguns momentos, havendo a necessidade da mesma anotar as respostas proferidas em seu diário de campo, até que os discentes se sentissem confiantes para aderir às atividades de produção escrita. As oficinas transcorreram a partir de cada desafio superado, sendo possível perceber a evolução na aceitabilidade à leitura e às atividades escritas.

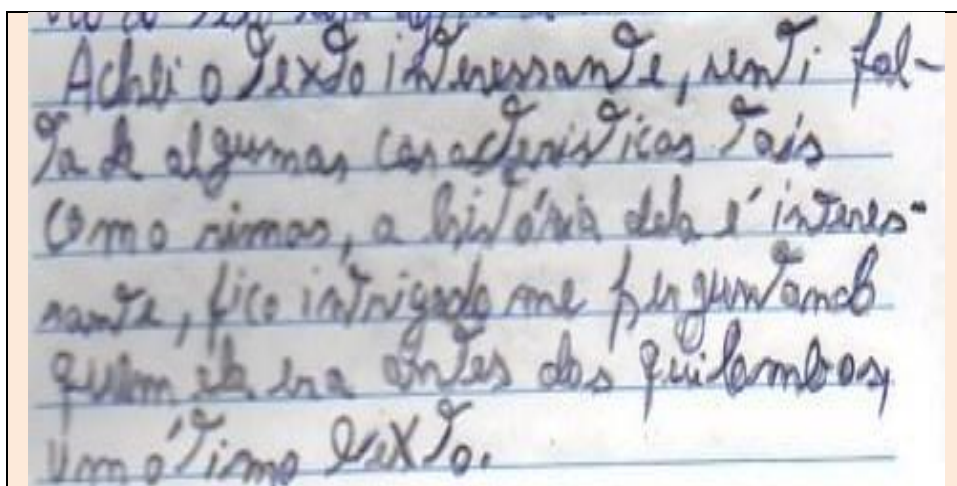
7.3.2 PONDERAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO E A ESTRUTURA DOS CORDÉIS

Os estudantes matriculados no nono ano D, turno vespertino foram convidados a registrar suas impressões acerca do conteúdo e da estrutura dos cordéis trabalhados na intervenção, ação inspirada na fala de Massol (2004, p. 32, apud XYPAS, 2018, p. 59): “quando eles escrevem com toda liberdade de expressão possível em seus diários de leitura literária, eles destacam suas impressões do texto que podem servir de ‘afirmação da pessoa e [colaboram] com a construção de si’”.

Conforme Xypas (2018, p. 71-72), a leitura literária como resposta ou construção de si corresponde à forma particular como o sujeito leitor preenche os vazios deixados no texto. Essas marcas de subjetividade tanto podem demonstrar encantamento quanto estranheza, o que resulta na atualização da obra para si.

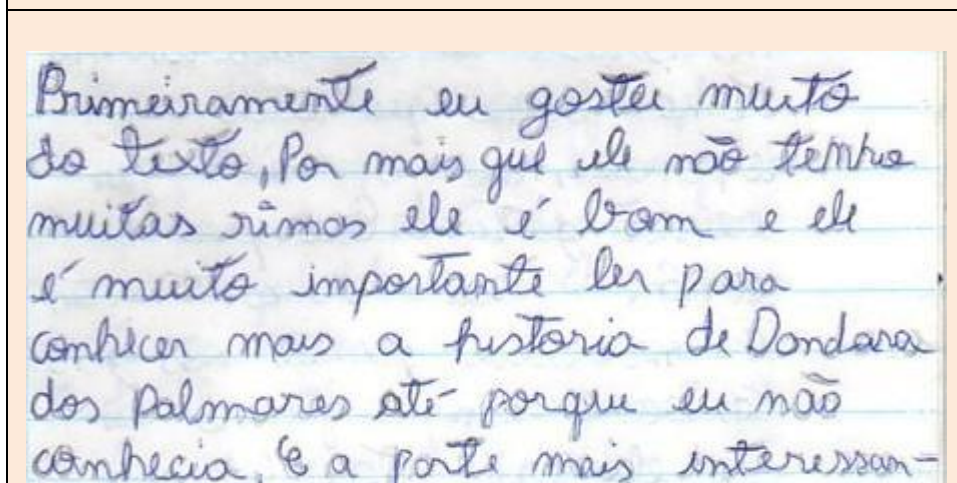
As marcas de subjetividade registradas nos diários sobre o texto “Dandara dos Palmares” revelaram o encantamento dos discentes pela história dessa guerreira quilombola e que, também, assimilaram as informações explanadas durante as aulas sobre o texto “Literatura de Cordel” e a estrutura dos cordéis, haja vista que a maioria identificou a falta de rimas, a exemplo da declaração contida no quadro 15, produzida por (SLR03): “senti a falta de algumas características tais como rimas”.

Quadro 15: O texto “Dandara dos Palmares”



Achei o texto interessante, senti falta de algumas características tais como rimas, a história dele é interessante, fico intrigado me perguntando quem ele era antes dos quilombos, um ótimo texto.

(SLR03)



Primeiramente eu gostei muito do texto, por mais que ele não tenha muitas rimas ele é bom e ele é muito importante ler para conhecer mais a história de Dandara dos Palmares até porque eu não conhecia, é a parte mais interessan-

(SLR22)

Fonte: Diário de leitura (2019)

A aluna (SLR22) deixou evidente que, para ela, a presença de rimas em um texto é um fator importante, no entanto, no cordel “Dandara dos Palmares” (ANEXO F) a sua falta não interferiu na apreciação do texto.

Conforme análise do quadro 15, o aluno (SRL03) revela que o enredo o tocou ao ponto de fazê-lo imaginar qual a procedência da protagonista da história, demonstrando que de fato ele se implicou no processo de leitura, tentando preencher as lacunas presentes na obra literária.

O conteúdo do cordel “Dandara dos Palmares” foi, sem dúvidas, o que mais impressionou a turma, haja vista que houve um engajamento maior nas atividades, o fato de ser mulher, guerreira e, principalmente, a forma como morreu proporcionou aos discentes um misto de curiosidade sobre a sua origem, deslumbramento pelo seu ato de bravura. Isso pode ser evidenciado pela presença de um “vocabulário amoroso”, como ‘interessante’, ‘ótimo’, ‘bom e importante’, também, mencionaram que seu conteúdo é instrutivo, trazendo à tona um assunto que para eles era uma novidade.

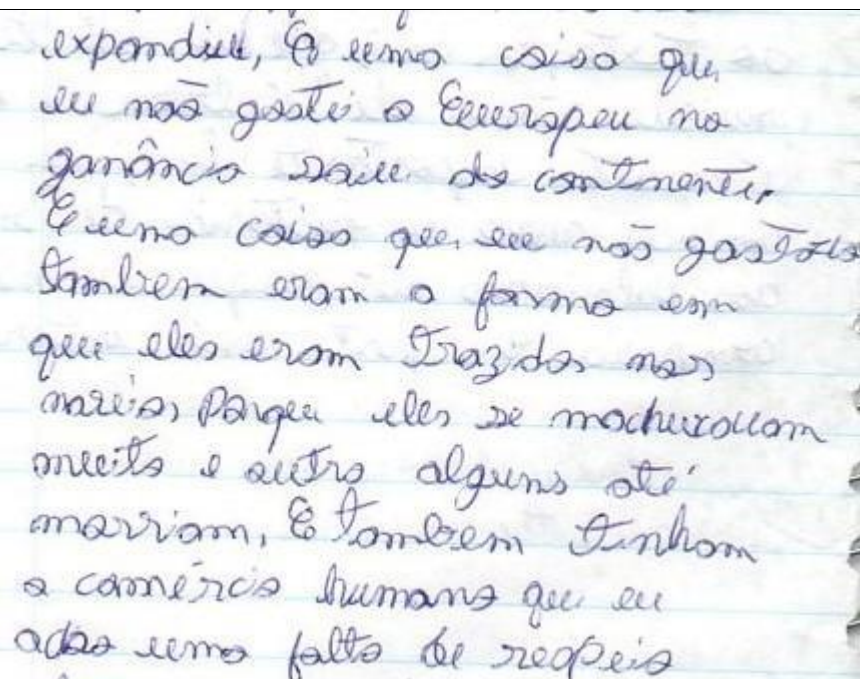
7.3.3 PONDERAÇÕES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PERSONAGENS

“A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação.” (COMPAGNON, 1999, p. 143). A definição apontada por Compagnon em relação à leitura está refletida nos textos produzidos pelos discentes do nono D, material em que se percebe o envolvimento com as situações vivenciadas pelos personagens, colocando-se no lugar do outro, partilhando e compreendendo suas emoções e ações, por meio de frases de indignação, de prazer, motivação, no entanto, tendo a consciência que esse outro é um ser distinto de si.

Para demonstrar de que forma os personagens quilombolas e suas histórias envolveram os escolares da turma D, foram analisados os textos produzidos nas terceira e sétima oficinas que tiveram como referência a leitura das obras: “Quilombolas. A revolta dos escravos” (ANEXO E) e “Cordel Quilombola” (ANEXO G), de escritores diferentes. Ambos iniciam falando sobre o processo de escravização, sendo que o primeiro narra até o episódio da morte de Zumbi; o segundo vai mais além e aborda o cotidiano dos atuais moradores dos remanescentes de quilombos, suas reivindicações por uma condição de vida digna, as vitórias conquistadas e como se relacionam com as instituições que tentam tirar proveito da história de seus antepassados.

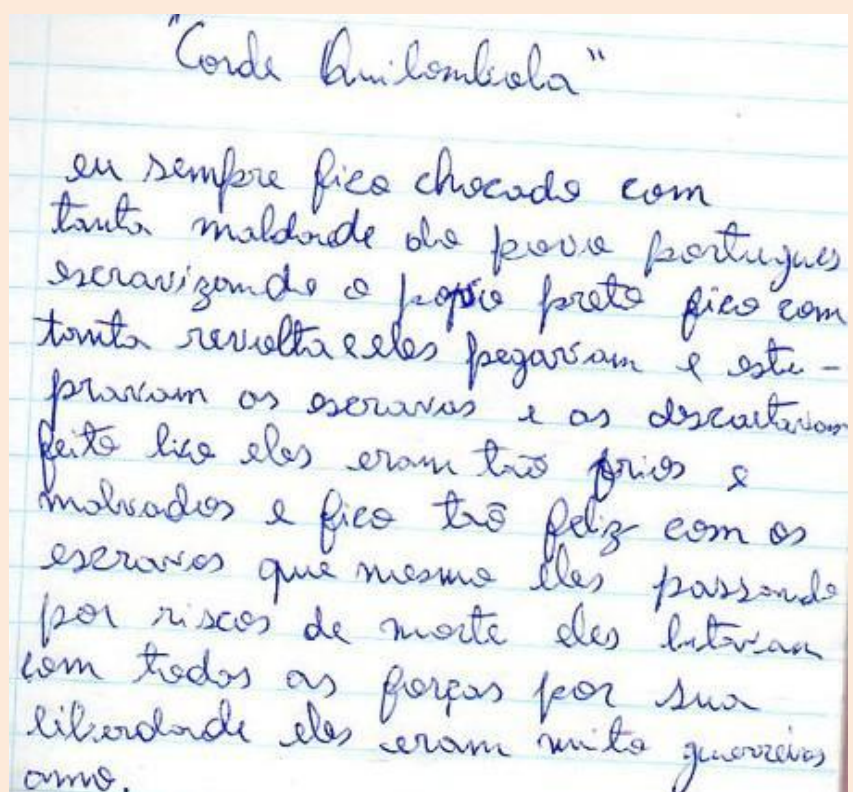
Os resultados dessas atividades serão demonstrados nos quadros 16 e 17, por meio dos escritos dos alunos (SLR22 e SLR10).

Quadro 16: Os textos “Quilombolas. A revolta dos escravos” e “Cordel Quilombola”



expandiu, E como coisa que
eu não gostei o escravos no
ganância saiu do continente.
E como coisa que eu não gostei
também eram a forma em
que eles eram trazidos nas
marés, porque eles se machucavam
muito e outros alguns até
morriam, E também tinham
o comércio humano que eu
acho como falta de respeito

(SLR22)



"Cordel Quilombola"

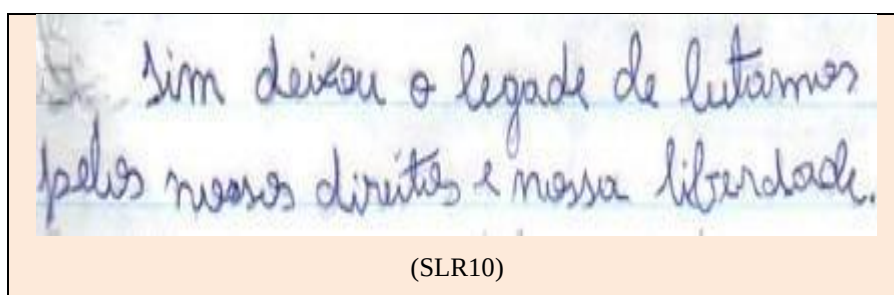
eu sempre fico chocada com
tanta maldade do povo português
escravizando o povo preto fico com
tanta revolta eles pegavam e estu-
pavam os escravos e os descortavam
feito lixo eles eram tão pobres e
malvados e fico tão feliz com os
escravos que mesmo eles passando
por riscos de morte eles lutavam
com todas as forças por sua
liberdade eles eram muito guerreiros
anos.

(SLR10)

Nas produções textuais dos alunos (SLR22 e SLR10) é possível observar que os episódios que mais tocaram em seu íntimo estão relacionados ao momento do aprisionamento dos negros africanos, a forma violenta como eram tratados pelos portugueses. A estudante (SLR22) diz não ter gostado da forma como os negros escravizados eram transportados nos navios, pois se machucavam muito, dando a impressão que ela podia sentir a dor que não era sua. No final da escrita, (SLR22) emite uma forte carga emotiva ao declarar: “E também tinham o comércio humano que eu acho uma falta de respeito”, demonstrando estar indignada e ter entrado em sintonia com a situação vivida por esses homens.

O excerto do texto do estudante (SLR10) revela que ele compreende a humilhação a que era submetido o “povo preto”, especialmente as mulheres, quando diz: “(...) fico com tanta revolta e eles pegavam e estupravam as escravas e as descartavam feito lixo (...)”. Assim, o escolar demonstra que a leitura propiciou a sua conexão com a dor do outro.

Quadro 17: O texto “Quilombolas. A revolta dos escravos”



Fonte: Diário de leitura (2019)

De acordo com o quadro 17, o aluno (SLR10), novamente, demonstra que se identifica com a causa do povo negro ao proferir a frase: “Sim deixou o legado de lutarmos pelos nossos direitos e nossa liberdade.”. Essa declaração foi escrita em resposta à pergunta: (os quilombolas deixaram um legado?). Como se percebe, o aluno utilizou verbos na primeira pessoa do plural, demonstrando que se define como negro, e colocando-se no dever de lutar pelos propósitos dessa população.

7.3.4 PONDERAÇÕES SOBRE A EVOCAÇÃO DE OUTRAS LEITURAS: LITERÁRIAS, DA VIDA E DO MUNDO

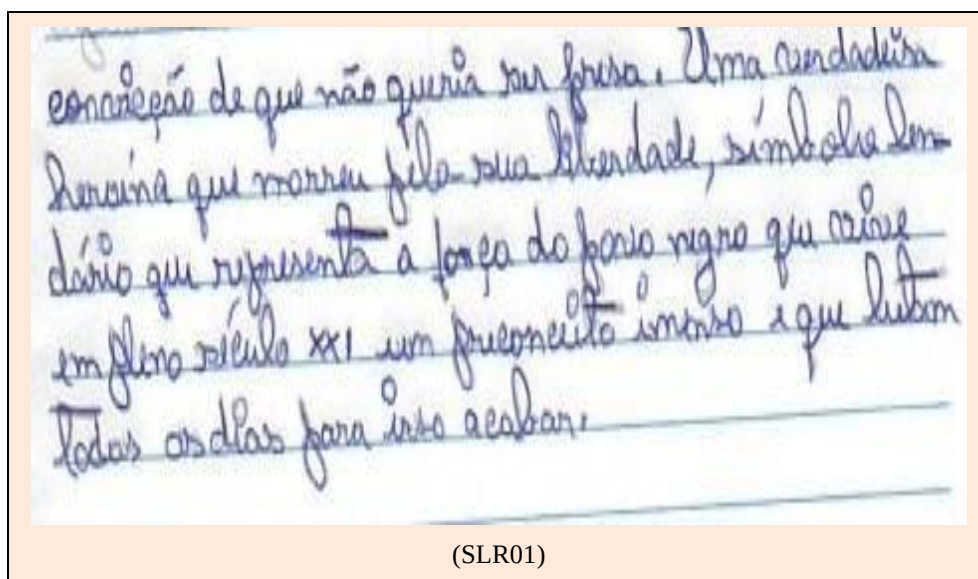
Durante os processos de leitura, o leitor subjetivo pode acionar seu arcabouço de

conhecimentos social, cultural e histórico para dialogar com o texto. Essa constatação harmoniza-se com as explicações feitas por Langlade (2013, p. 32-33):

Mergulhado no “infratexto” comum de minha experiência de mundo e dos seres, libero, recomponho, componho novamente – um pouco como se faz aquilo que em música é tão adequadamente denominado interpretação – no final das contas, constituo com e naquilo que chamam uma obra literária esse *trajetória de leitura* que somente ele, talvez, mereceria ser chamado de texto e que é tecido pela combinação flutuante dos elos de minha vida com a trama dos enunciados combinados uma vez por todas pelo autor. (LANGLADE, 2013, p. 32 - 33).

No intuito de compreender a trajetória de leitura percorrida pelos discentes da turma do nono D ao atribuir sentido aos cordéis trabalhados, destaca-se em seus escritos indicações de sua experiência de mundo e dos seres; dos elos de sua vida combinados à trama dos enunciados planejados pelos autores das obras. Para essa análise, foram selecionados os fragmentos dos textos de (SLR16 e SLR01), nas oficinas de número três e quatro.

Quadro 18: Os textos “Quilombolas. A revolta dos escravos” e “Dandara dos Palmares”



Fonte: Diário de leitura (2019)

O texto exposto no quadro 18 pertence à aluna (SLR01) e foi escrito com base nas informações contidas no cordel “Dandara dos Palmares”. A discente diz que a protagonista da narrativa é uma verdadeira heroína, pois lutou pela liberdade de seu povo, logo após, faz uma crítica baseada em conhecimentos que adquiriu através de leituras

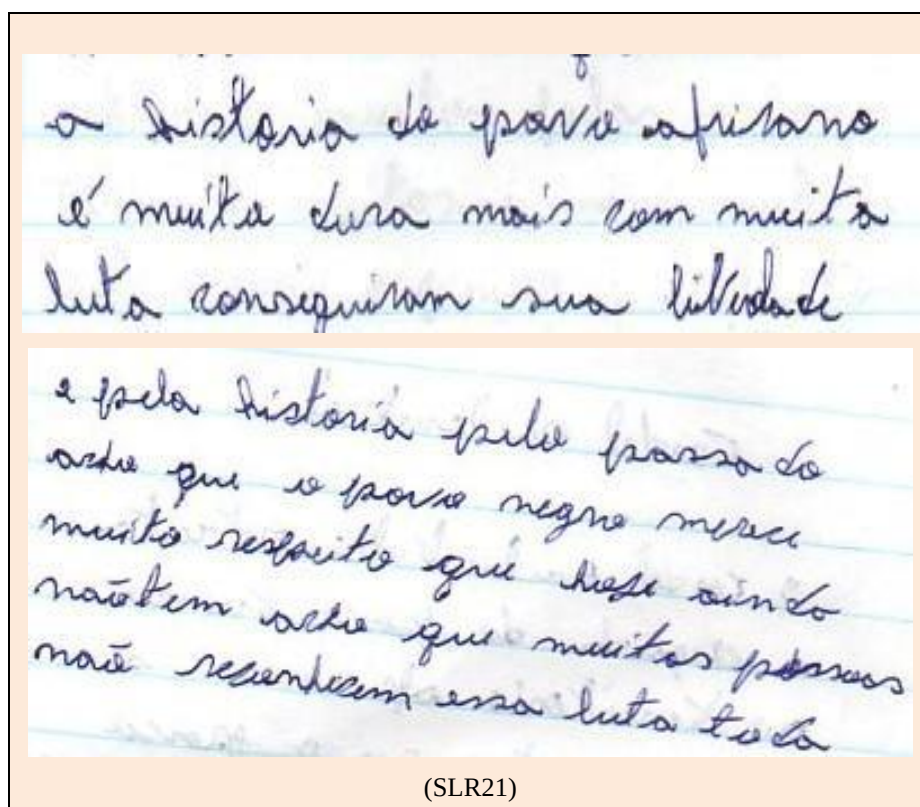
diversas: literária, de vida e de mundo sobre o preconceito, problema ainda enfrentado pelos negros. O estado de indignação da educanda com esse fato pode ser percebido no momento em que enfatiza “em pleno século XXI”, demonstrando ter ciência de que isso já ocorre há séculos, sendo um absurdo permanecer na era da tecnologia.

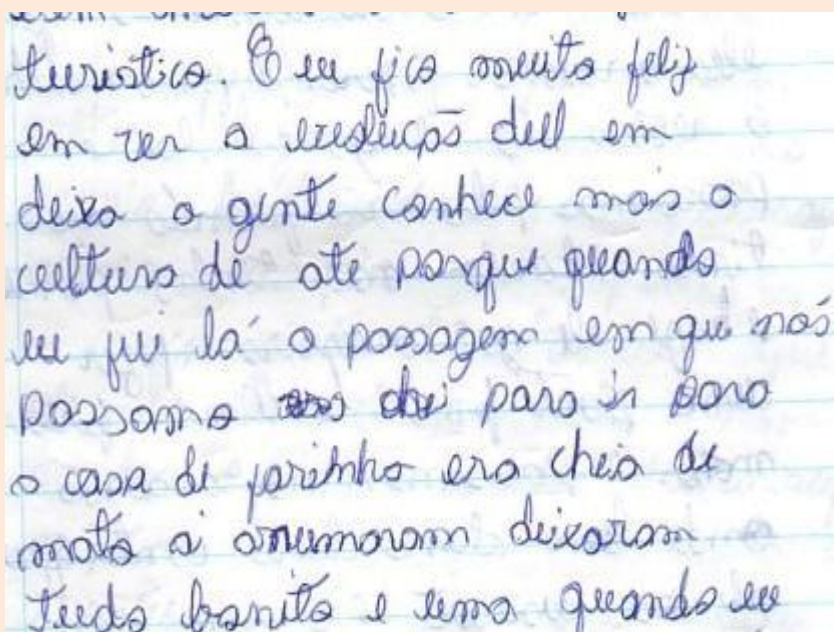
O aluno (SLR16) na produção textual referente à narrativa “Quilombolas. A revolta dos escravos” declarou que: “Uma história que começa na África, é um cordel real. Os povos africanos sabem guerrear, mas foram traídos pelos portugueses, com suas ciências e seus costumes viraram escravos dos brancos e começou o trabalho pra eles, por isso tem essa desigualdade racial entre brancos e negros”.

Na análise dessa escrita depreende-se que o Sujeito-Leitor-Real (SLR16) reconhece que a história narrada sobre a revolta dos quilombolas é verídica. Ele estabelece uma conexão entre o tecido textual e suas leituras de mundo, declarando saber que os negros eram guerreiros, possuíam suas crenças e costumes e que a partir do momento em que foram escravizados pelos portugueses deu-se início à desigualdade racial no Brasil.

Indícios de evocação de outras leituras também foram encontrados nos diários de leitura dos discentes (SLR21 e SLR22), e aqui se destacam as sétima e décima oficinas.

Quadro 19: O texto “Cordel Quilombola” e o relatório sobre o passeio ao Quilombo de Dandá





...turísticos. E eu fico muito feliz
em ver a evolução dele em
deixar a gente conhecer mais a
cultura de até porque quando
eu fui lá a passagem em que nós
passamos ~~era~~ ~~de~~ para ir para
a casa de farinha era cheia de
mato ai arrumaram deixaram
tudo bonito e assim quando eu

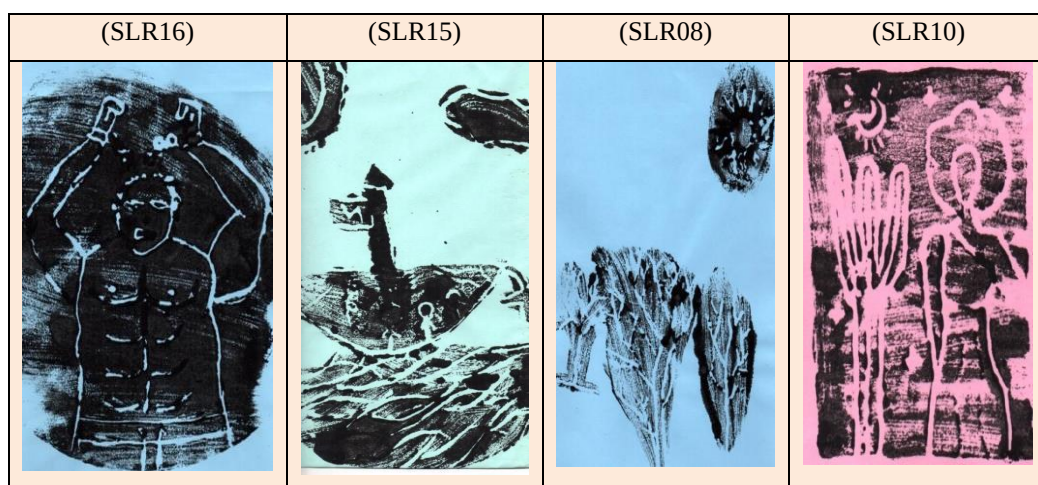
(SLR22)

Fonte: Diário de leitura (2019)

O registro de (SLR21) refere-se ao texto “Cordel Quilombola”, o mesmo problematiza o fato dos negros terem lutado até alcançar a liberdade e, mesmo assim, muitas pessoas ainda não reconhecem essa luta. Isso demonstra que a aluna (SLR21), em seus processos de leitura, acessou conhecimentos prévios sobre o passado e o presente da população negra.

A atividade da décima oficina consistiu em que os alunos registrassem nos diários a leitura que fizeram dos fatos apreendidos durante a aula de campo no Quilombo de Dandá. Nesse momento, a aluna (SLR22) apresentou em seu texto uma leitura de vida, comparando o aspecto atual desse Quilombo com o de outrora, declarando estar feliz com o progresso da localidade: “(...). E eu fico muito feliz em ver a evolução dele em deixar a gente conhecer mais a cultura e até porque quando eu fui lá a passagem em que nós passamos para ir para a casa de farinha era cheia de mato ai arrumaram deixaram tudo bonito(...).”

Ao concluir sua escrita, a educanda também demonstrou que, de certa forma, relacionou a visita ao Quilombo de Dandá às leituras feitas durante o projeto de intervenção, quando disse: “(...) e foi muito bom conhecer um pouco da história de Dandá e Zumbi dos Palmares”. Sendo que, durante a visitação em nenhum momento foi feita referência a Zumbi, ícone quilombola.

Quadro 20: Sobre a produção de Xilogravuras

Fonte: Diário de leitura (2019)

Na oficina de número seis, os escolares foram convidados a reconfigurar as narrativas dos cordéis, utilizados durante a intervenção, a partir da confecção de xilogravuras (APÊNDICE C), evidenciando, assim, as formas como se apropriaram/interferiram nos textos.

Conforme entrevista concedida pela professora Rouxel às pesquisadoras Rezende e Oliveira (2015), vários pesquisadores literários, após o ano de 2004, passaram a priorizar as formas como o sujeito leitor interfere na originalidade de uma obra. Como resultado, foram elaboradas algumas teorias, a exemplo da “atividade ficcionalizante do leitor”, de autoria de Langlade (2008 apud ROUXEL, 2015, p. 283)):

Essa atividade inconsciente do leitor diz respeito, entre outras, à produção de imagens mentais como “complemento” da obra (concretização imagética), à percepção de elos de causalidade entre os acontecimentos ou as ações das personagens (coerência mimética), aos cenários fantasmáticos ativados pelo texto (atividade fantasmática) ou aos juízos que o leitor produz sobre a ação e a motivação das personagens (reação axiológica). Essa atividade ficcionalizante permite compreender como o leitor se apropria do texto que lê e como ele o faz seu. (LANGLADE, 2008 apud ROUXEL, 2015, p. 283).

Na primeira xilogravura, nota-se que a leitura dos cordéis levou o estudante (SLR16) a concretizar no papel a imagem mental que elaborou do homem negro escravizado. Provavelmente, o educando foi influenciado por suas leituras de mundo ao representar o negro como um ser forte fisicamente, de personalidade marcante e determinado a lutar por sua liberdade, propósito que é simbolizado pela ruptura das algemas. Sendo assim, (SLR16) utilizou as dimensões denominadas por Langlade de “concretização imagética”, haja vista que os textos não descrevem a constituição física e

psicológica dos personagens, e, também a “coerência mimética”, pois o desenho reflete que o aluno compreendeu que os escravos tinham que ser destemidos para alcançar seus objetivos.

A leitura dos cordéis levou as estudantes (SLR15 e 08) a fazerem desenhos de acordo com o seu imaginário, o que Langlade (2004 apud ROUXEL, 2015, p. 283) define como “atividade fantasmática”, ou seja, uma atividade inconsciente em que o leitor é capaz reproduzir os cenários ativados pelo texto, permitindo, assim, compreender como ele “se apropria do texto que lê e como ele o faz seu”. A primeira imagem retrata a travessia dos escravos em alto mar, episódio que também foi mencionado pela aluna em seu diário de leitura, demonstrando que essa informação lhe despertou interesse; por fim, a imaginação de (SLR08) lhe proporcionou enxergar e reproduzir a mata, para a qual os escravos fugiram e construíram o Quilombo dos Palmares.

O desenho do educando (SLR10) apresenta uma interpretação bem singular das obras lidas, ele foi fortemente influenciado pela sonoridade e por informações prévias sobre a região brasileira onde a literatura de cordel é mais difundida, no caso, a região Nordeste. Sendo assim, o escolar se afastou do conteúdo dos textos e utilizou a “concretização imagética” e a “atividade fantasmática” para realizar sua “atividade ficcionalizante”, retratando um cenário do sertão nordestino, com cacto, um sol radiante e tendo como personagem principal um homem sertanejo.

A análise apresentada nessa seção permite concluir que as estratégias utilizadas para aproximar os educandos do nono ano D da leitura literária, priorizando as formas como se apropriam das obras, atentando para as suas marcas de subjetividade (pensamentos e emoções) gerou resultados positivos, haja vista que um quantitativo considerável da turma conseguiu se implicar nos processos de leitura, reconfigurando as obras e se reconstruindo durante a sua leitura. Os estudantes imprimiram em seu diário de leitura reações singulares, notadas por meio do léxico utilizado, da explicitação de lembranças despertadas e da identificação com partes da narrativa.

A seguir serão apresentados os procedimentos adotados durante as atividades de reescrita textual.

7.4 Leitura, escrita e reescrita: um processo dialógico

Uma nova forma de ensino literário começou a ser desenvolvida no início do século XXI, na França. Esse ensino prioriza atividades alicerçadas nas teorias da leitura

subjetiva, propondo exercícios que vão além da tradicional abordagem gramatical, sua prioridade recai na explicitação dos sentidos do leitor. De acordo com (XYPAS, 2018, p. 56), “as atividades de leitura se voltam para o dizer, o fazer e o sentir dos personagens, mas sempre dentre essas tarefas, a de implicar o leitor literário com perguntas do tipo: Que você pensa? O que você sentiu ao ler tal passagem? Se fosse você, como pensa que agiria?”.

No final dos anos noventa, o ensino da escrita, também, passou por transformações significativas. Em oposição às concepções que privilegiavam a língua e o escritor, o professor Geraldi (2012), apoiado nos estudos do Círculo bakhtiniano, difundiu uma nova proposta para o ensino de Língua Portuguesa, na qual o processo de ensino e aprendizagem da escrita seria resultante da interação entre professor-texto-aluno, sendo que esse último elemento é colocado como prioridade, tendo a permissão para fazer uso efetivo da linguagem em suas produções textuais.

Nesse novo paradigma de ensino e aprendizagem, a produção textual se processa em etapas: planejamento, rascunho, correção, revisão e reescrita. Conforme Geraldi (2012, p. 128), no momento de avaliação dos escritos dos alunos, os professores devem desempenhar o papel de “interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (...)”.

A professora Ruiz (1998), com a finalidade de auxiliar o corpo docente na manutenção da correção dialógica com o educando, desenvolveu a estratégia da correção textual-interativa, uma forma de fornecer subsídios para que as etapas de revisão e reescrita sejam efetivadas. Essa técnica consiste em escrever na própria folha do texto do aluno, bilhetes, que Ruiz nomeou de “bilhete orientador”, no qual o professor se manifesta sobre as inadequações e, também, sugere reformulações no texto. Existe aqui uma preocupação com o quê e como se diz, levando o aluno a se implicar em seu processo de escrita.

A estratégia de correção textual-interativa foi adotada para avaliar os textos produzidos em grupo pelos educandos do nono ano D durante a intervenção pedagógica. Convém salientar que a atividade foi realizada conjuntamente com o objetivo de desinibir e facilitar para o alunado o processo da reescrita. A seguir, apresentaremos nos quadros 21 e 22 a análise das escritas realizadas nas oficinas cinco e oito e suas respectivas reescritas.

Quadro 21: Correção textual-interativa

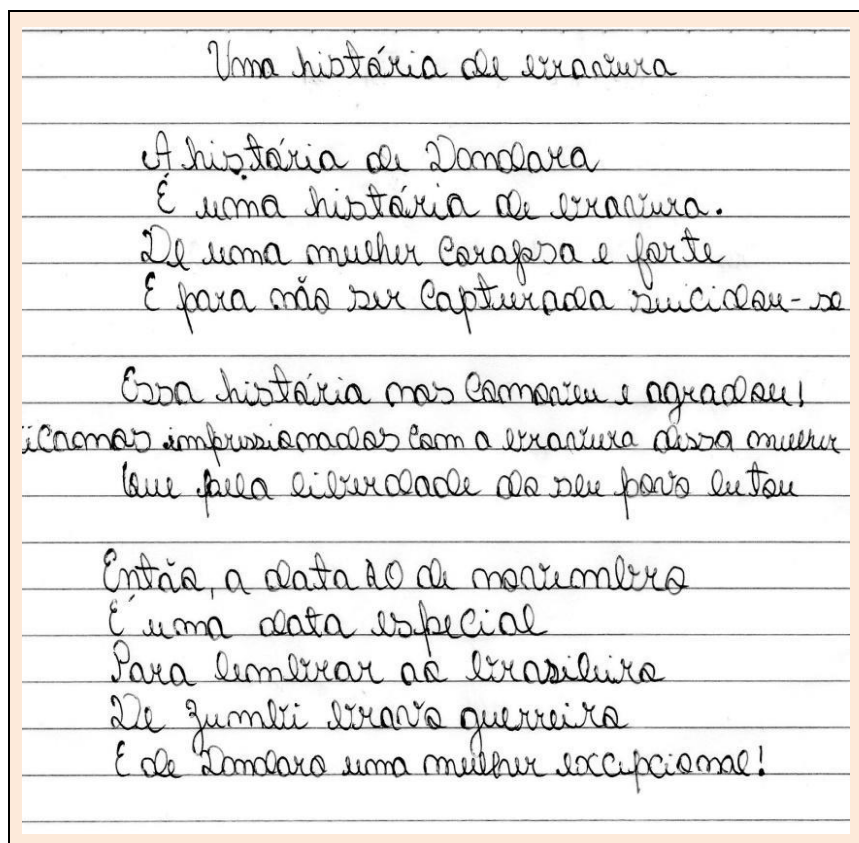
Uma história de bravura (Grupo 03) 1ª versão

A História de Dandara
 é um história de bravura
 Uma mulher forte e corajosa
 que por sua liberdade lutava
 e para não ser capturada se suicidou

Essa história nos comoveu e agradeu
 e fiquei impressionado
 com a bravura dessa mulher
 que pela liberdade do seu povo
 ela lutou.

Então a data 20 de novembro
 é uma data especial pra
 todos que todos nós lembramos
 de Zumbi um guerreiro
 e de Dandara uma mulher
 excepcional

Uma história de bravura (Grupo 03) 2ª versão



Fonte: Diário de leitura (2019)

De acordo com o quadro 21, o grupo três produziu um texto com a intenção de seguir as orientações sobre a estrutura do gênero poema. A produção reflete que os componentes compreenderam que essa modalidade textual é feita em versos e estrofes, no entanto, não conseguiram produzir rimas e, também, não atentaram para a métrica. A complexidade para imprimir rima e métrica a um poema já havia sido sinalizada e comentada por alguns alunos na oficina anterior.

No início, a primeira versão da produção textual fluiu coerentemente. Os alunos recontam a história de Dandara dos Palmares, imprimindo palavras que revelam admiração pela postura ativa e as ações dessa mulher quilombola. A narrativa conseguiu aflorar sentimentos que foram expressos por meio das declarações: “Essa história nos comoveu e agradou/ e fiquei impressionado”. Notadamente, a leitura do cordel propiciou informações novas que ocasionaram a identificação com a luta dos negros em busca da liberdade.

O poema apresenta alguns problemas em relação à coesão, à falta de concordância, acentuação e ortografia incorreta de algumas palavras. Na última estrofe, esses equívocos comprometeram de certa forma a compreensão do que os alunos queriam transpor ao papel.

A fim de proceder a reescrita do texto, os alunos receberam o “bilhete orientador” (APÊNDICE D), contendo observações sobre a primeira escrita, mostrando-se curiosos e temerosos. Reações decorrentes da ausência de atividades com esse cunho, ou seja, que demandam uma reflexão sobre o próprio discurso.

Superada a novidade, o componente (SLR16) leu o “bilhete” para os demais e logo começaram a dialogar sobre qual seria a melhor maneira de refazer a última estrofe do poema. Diante da insegurança, requisitavam a atenção da professora, pedindo que lesse e opinasse sobre a nova escrita. Quando chegaram a uma versão que agradou a todos, passaram a limpo e devolveram-na para ser digitada.

A seguir, a análise da produção textual “O europeu e o africano. Da revolta à glória”, realizada pelo grupo 02 será apresentada:

Quadro 22: Correção textual-interativa

O europeu e o africano. Da revolta à glória (grupo 02) 1ª versão
Vou falar de um assunto Que chega me das do No coração um aperto E na mente de um mó Desrespeito contra um povo Batido e não só Um povo que estava bem Em seu continente restando No continente Africano Deixados como escravos Deixando a pátria chorando Gente civilizada intitulam-se Os vitoriosos Povos de pele branca De Portugal com muitas parvoíces Na verdade são gentinhos Dos mais baixos escalões E para aquele que pensa “Sou povo Europeu” Desculpe desapontá-lo Por este contexto seu Na verdade Tu não és Quem foi que Te antecedeu

O europeu e o africano. Da revolta à glória (grupo 02) 2ª versão

Vou falar de um assunto
 Que chega dar dó
 No coração um aperto, na mente um nó
 Perseguido contra um feroz batalhador, cuja só

Um feroz guerreiro bem, em seu continente suinando
 O feroz africano
 Quilómetros como escravos
 Quilómetros a fábria chorando.

Gente civilizada intitulam-se os ocidentais
 Barões de Feite, Brancos de Portugal
 Com muitas farsas
 Na cidade gatinha de mais baixo escalão.

E para aqueles que fôrsem
 "Seu feroz europeu"
 Perseguido contra o feroz guerreiro teu
 Na qual, não sabes quem te antecedeu.

Perseguidos na senzala
 Perseguidos a sofrer
 Nos quilómetros mortuos tua casa
 Eles fôrsem saber que a distância do Brasil não
 tem mais.

Fonte: Diário de leitura (2019)

O grupo 02, também, optou por escrever utilizando o gênero textual poema. Os componentes conseguiram ordenar a escrita dividindo-a em versos e estrofes, entretanto,

novamente não houve atenção com a métrica. Eles tentaram criar rimas entre as palavras, mas não alcançaram êxito em todas; quanto à coesão, cometeram pequenos equívocos, com a falta de concordância em algumas sentenças, também houve ocorrência de falta de acentuação.

Os alunos coerentemente apresentaram seu ponto de vista acerca do tráfico negreiro e da suposta superioridade do homem branco, utilizaram expressões que denotam indignação, a exemplo dos versos “(...) um assunto que chega me dar dó”, “na verdade são gentinha dos mais baixos escalões”.

Ao receber o “bilhete orientador” (APÊNDICE E) contendo as observações, o grupo 02 mostrou-se um pouco reticente à atividade de revisão e reescrita, pois não estavam acostumados com essa prática, geralmente, após receberem os textos produzidos, acabam dobrando e colocando dentro da mochila, do caderno ou, simplesmente, amassando e jogando na cesta do lixo.

Em seguida, a componente (SLR05) leu o “bilhete” para os colegas, logo após começaram a planejar como fariam os ajustes. (SLR01) anotava as ideias sugeridas pelos colegas, ou seja, fazia o rascunho; depois, a mesma aluna leu o novo esboço e eles refizeram mais alguns ajustes, até chegar a uma versão que agradasse a todos. Nesse momento de reescrita textual, os estudantes requisitaram que a correção dialógica também se processasse oralmente, pedindo à professora que fornecesse novas orientações, que lesse a produção, a fim de saberem se estavam tendo êxito.

Ao final das duas atividades literárias, os alunos se mostraram mais confiantes em relação à escrita. Lendo a segunda versão dos textos produzidos pelos Sujeitos-Leitores-Reais dos grupos 02 e 03, pode-se afirmar que eles conseguiram se implicar nos processos de leitura e escrita, imprimindo suas subjetividades e identificação com o drama vivido por seu semelhante, demonstrando que, de certa maneira, foram modificados pelas obras lidas.

Logo abaixo, os posicionamentos dos discentes sobre a participação na proposta de intervenção serão apresentados.

7.5 A INTERVENÇÃO SOB O OLHAR DO PÚBLICO ALVO

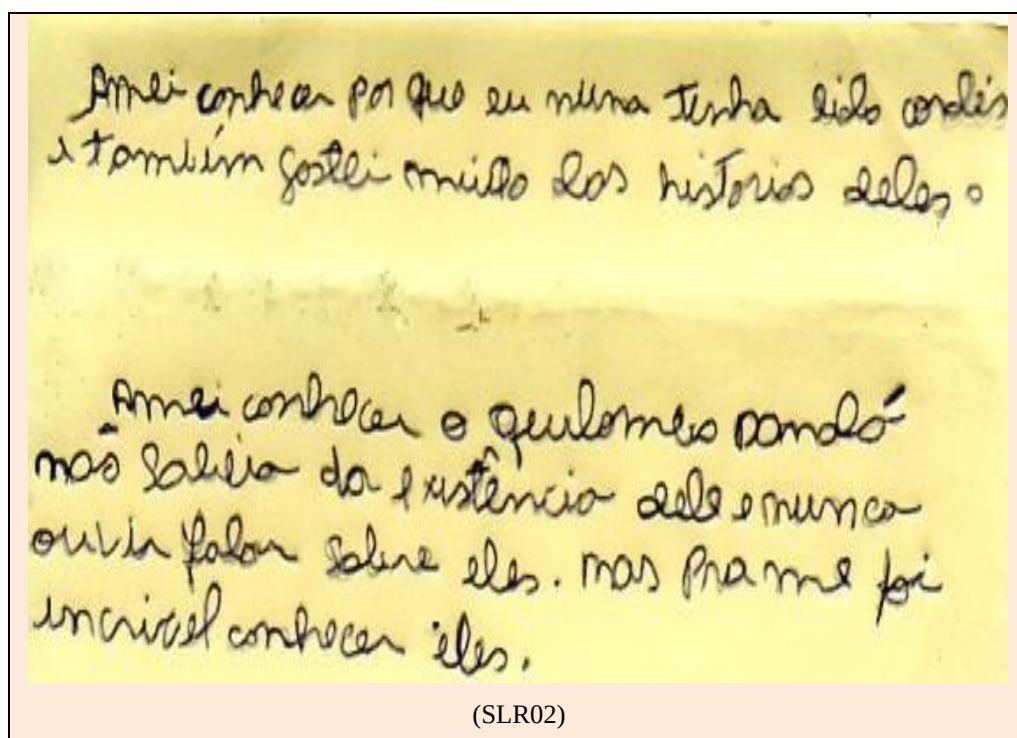
A proposta de intervenção *Ler histórias de quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* que buscou prioritariamente propiciar o contato dos educandos da turma nono D com a leitura literária, após três meses de intensas atividades adaptadas à realidade do

público alvo chegou ao fim. A mesma teve como guia condutor uma experiência desenvolvida pela professora Xypas (2018), que se valeu da teoria da Leitura Subjetiva para analisar como seus alunos recepcionavam alguns textos literários.

Agora, é chegado o momento de avaliar a eficácia da proposta de intervenção e, para isso, nada é mais apropriado do que escutar o *feedback* de seus partícipes. Como mencionamos anteriormente, no dia da culminância do projeto, os discentes foram convidados a escreverem no diário de leitura, o que acharam de ter participado dessa ação.

Na leitura dos diários foi possível encontrar declarações permeadas de um léxico implicado, a exemplo do feedback da educanda (SLR02) contido no quadro 23: “ (...) gostei muito das histórias deles.”; “Amei conhecer o Quilombo Dandá (...) foi incrível conhecer eles.”, o que demonstra que a aluna se envolveu afetivamente com a temática dos textos trabalhados durante a intervenção.

Quadro 23: Feedback sobre a intervenção

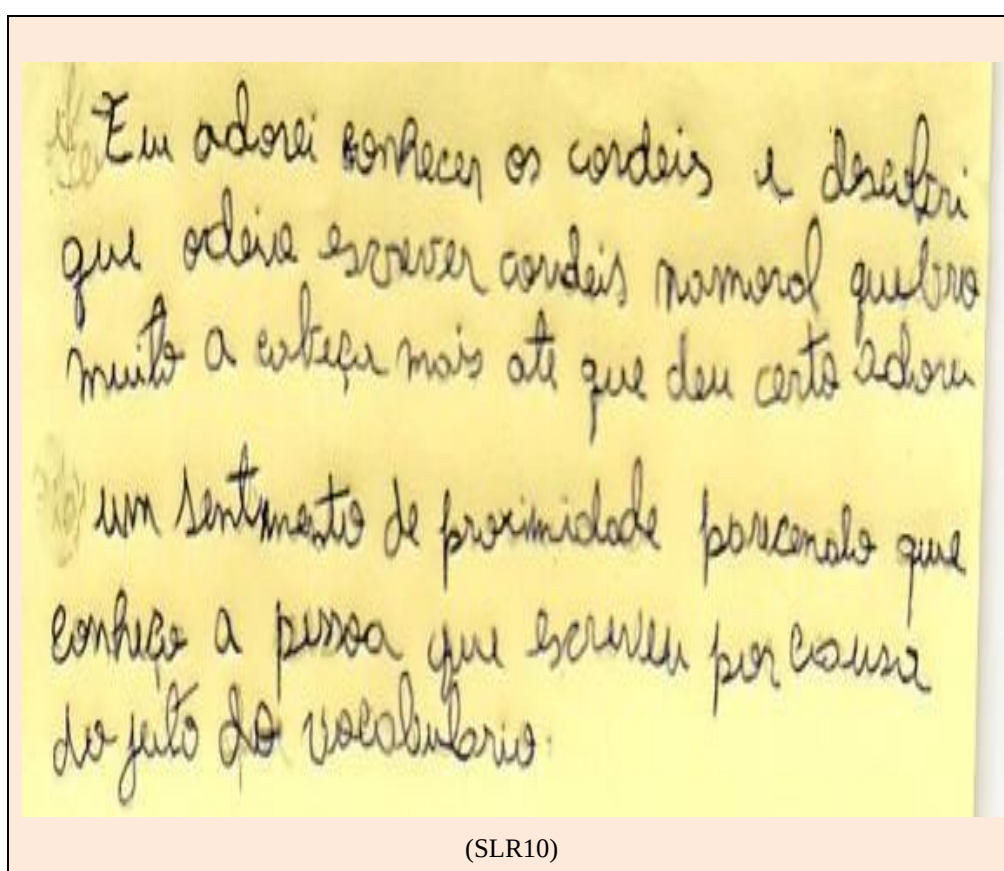


Fonte: Diário de leitura (2019)

Os cordéis trabalhados durante a intervenção também suscitaram nos educandos uma leitura a partir de si. Segundo Xypas (2018, p. 49), essa forma de acolhimento do texto ocorre porque ele “mexe com o sujeito leitor em várias dimensões: psicológicas, sociais, emocionais, cognitivas, entre outras”.

Um exemplo de como a leitura dos cordéis trouxe respostas para os educandos da turma D pode ser constatado no quadro 24, que contém declarações de repulsa, de autoconhecimento e de identificação proferidas pelo educando (SLR10). Estudante que, vale ressaltar, revelou-se uma surpresa positiva durante todo o período de aplicação da proposta de intervenção, pois apesar de ter declarado no diário que descobriu que odeia escrever cordéis, na realidade, ele foi um dos escolares que mais se implicou nos processos de leitura e escrita, demonstrando estar sempre preocupado com a coerência de se suas produções textuais.

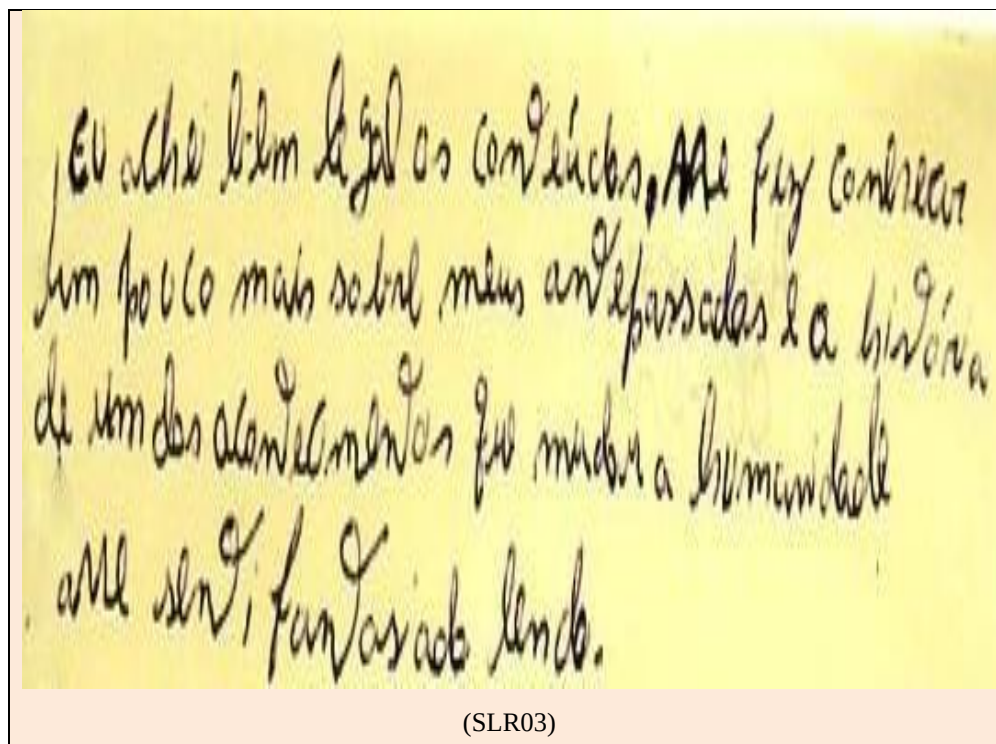
Quadro 24: Feedback sobre a intervenção



Fonte: Diário de leitura (2019)

Os alunos além de relatarem suas impressões sobre o conteúdo dos textos, também fizeram referências aos efeitos de identificação e projeção que estes lhes proporcionaram, a exemplo da escrita do aluno (SLR03) presente no quadro 25: “eu achei bem legal os conteúdos. Me fez conhecer um pouco mais sobre meus antepassados e a história de um dos acontecimentos que mudou a humanidade. Me senti fantasiado lendo”.

Quadro 25: Feedback sobre a intervenção

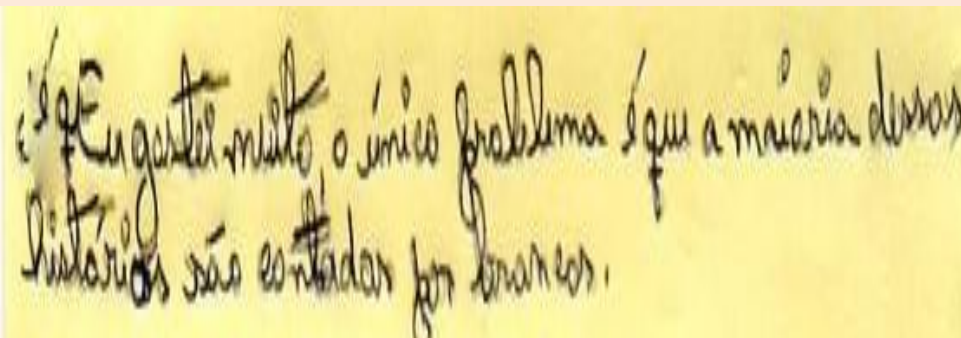
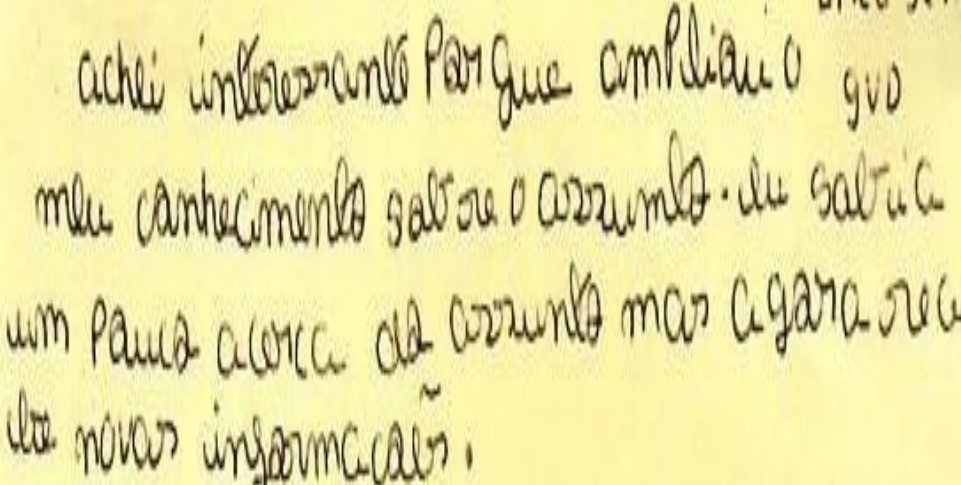
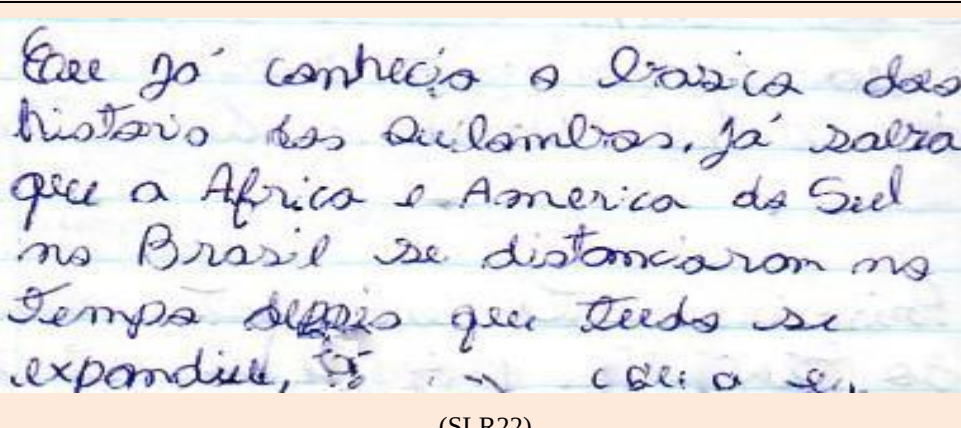


Fonte: Diário de leitura (2019)

A utilização da Literatura de Cordel tendo como temática as questões Afro-brasileiras também suscitou nos escolares o que Xypas (2018) denomina de “evocação de outras leituras literárias/da vida/do mundo”. Os textos promoveram uma retrospectiva sobre o repertório cultural armazenado nas memórias dos escolares, informações que foram adquiridas por meio de outros textos, de suas vivências ou de outras aulas ministradas sobre o assunto em foco, promovendo um olhar mais crítico sobre as questões concernentes às comunidades quilombolas, camada da população brasileira que ainda permanece invisibilizada.

No quadro 26 é possível constatar que a estudante (SLR01) evocou sua leitura de mundo acerca do silenciamento de vozes negras contando a história de seus antepassados, posicionando-se criticamente: “Eu gostei muito, o único problema é que a maioria dessas histórias são contadas por brancos”. A educanda (SLR07) disse que a leitura sobre a origem dos quilombos brasileiros e o cotidiano de seus remanescentes foi profícua, haja vista que ampliou seus conhecimentos sobre o assunto; na escolar (SLR22), os textos fizeram-na reativar, relembrar conhecimentos adquiridos em circunstâncias anteriores à intervenção pedagógica.

Quadro 26: Feedback sobre a intervenção


(SLR01)

(SLR07)

(SLR22)

Fonte: Diário de leitura (2019)

Mediante os registros aqui expostos, é possível atestar que os obstáculos enfrentados no início da implantação da proposta pedagógica, como a apatia do público alvo, a resistência à leitura devido a diversos fatores, dentre eles o tamanho dos textos, aversão à escrita, em função da inibição e/ou dificuldades para se expressar nessa modalidade, foram superados por um número expressivo de alunos do nono ano D.

Ao longo da aplicação do projeto foi possível notar a evolução dos discentes, suas produções orais e escritas traduzem o sentimento de satisfação que tiveram ao entrar em contato com a sonoridade ritmada, com o universo ficcional rico dos conteúdos dos cordéis, da palavra literária unindo deleite e informações imprescindíveis à aquisição de novos saberes. Eles conseguiram atingir os propósitos da proposta de intervenção, haja vista que demonstraram ter se implicado nos processos de construção de sentidos dos textos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação significativa deve partir do conhecimento da realidade do aluno, este deve ser enxergado como um ser real e, conforme Martins (2008, p. 06), é preciso, também, que as práticas educacionais elitistas, repetitivas e decorativas sejam abandonadas. Esses são os primeiros passos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Sendo assim, a intervenção pedagógica *Ler histórias sobre quilombos: uma viagem pelo universo dos cordéis* foi pensada a partir de certa realidade detectada durante as aulas de Língua Portuguesa na turma do nono ano D: a resistência dos educandos às práticas leitora e escrita, além de uma perceptível distorção na série/idade. Para compreender que elementos influenciavam na postura da maioria desses educandos e elaborar a intervenção pedagógica foram realizadas ações diagnósticas, como a aplicação de um questionário sociocultural, a observação direta do comportamento da turma e muito diálogo.

A análise das respostas adquiridas durante a aplicação dessas estratégias revelou que a reprovação escolar e alguns fatores externos influenciam diretamente no comportamento dos educandos, impactando em seu rendimento escolar, haja vista que boa parte da turma declarou já ter repetido alguma série; que o cotidiano de muitos é marcado pela desigualdade social; e que alguns confirmaram a necessidade de estarem inseridos no mercado de trabalho para ajudar nas despesas do lar.

Os instrumentos investigativos, também, revelaram que os discentes do nono D acham importante a leitura de textos literários, mas poucos a praticam; a maioria criticou a maneira como são administradas as aulas dedicadas à leitura, quase sempre direcionadas à resolução de exercícios que privilegiam o ensino de conteúdos linguísticos, prática que os deixam entediados; poucos foram os alunos que disseram conhecer a Literatura de Cordel e a maioria reconheceu a importância de discutir questões afro-brasileiras no recinto escolar.

Mediante esses conhecimentos, surgiu a seguinte indagação: como favorecer o encontro desses educandos com o texto poético, literário? Ação que possivelmente, acarretaria na melhor receptividade à leitura e às atividades escritas, incentivando a criatividade, a autonomia leitora e a criticidade, o respeito e a valorização de culturas diferentes. Com esse propósito foi desenvolvida uma intervenção pedagógica pautada na leitura de textos literários, mais precisamente, cordéis que trazem como temática a

formação do primeiro quilombo brasileiro e os dilemas dos atuais aquilombamentos. As atividades desenvolvidas deram voz ao leitor, em concordância ao que preconiza a teoria da Recepção, este foi colocado no centro das atenções durante o ato da leitura, permitindo-lhe revelar suas emoções e transparecer como atribui sentido ao texto.

Uma intervenção composta por onze módulos desenvolvidos ao longo de 28 horas/aula, cujas ações foram inspiradas na experiência compartilhada pela professora Xypas no ano de 2018, sendo que as mesmas foram adaptadas à realidade dos Sujeitos-Leitores-Reais da turma do nono D. Os alunos registraram em seus diários de leitura suas marcas de subjetividade e as mesmas foram analisadas com base na teoria da Leitura Subjetiva.

Nas oficinas cinco e oito, as atividades pautaram-se na escrita e reescrita, o que ocasionou a interação professor-texto-aluno, sendo que, como preconiza Geraldi (2012, p. 128), este último elemento teve a sua palavra respeitada, o seu ponto de vista colocado como prioridade e o professor desempenhou o papel de parceiro.

Destarte, a escrita dessa pesquisa ação foi dividida em oito seções: a primeira contém a introdução. A segunda versa sobre a formulação das teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético e, o desenvolvimento da Leitura Subjetiva na França e no Brasil. Na terceira, aborda-se sobre a gênese da Literatura de Cordel, de que forma ela chega ao Brasil e que tratamento recebe no âmbito escolar. Na quarta, há uma abordagem sobre a implantação da Lei 10.639/03 alterada pela 11. 645/08. A quinta é dedicada a explanações sobre os quilombos primários e contemporâneos do Brasil. A parte prática da pesquisa ocorre na sexta seção, onde é descrito o desenvolvimento da intervenção pedagógica e, na sétima, analisa-se as marcas de subjetividade emitidas pelos educandos. Por fim, são tecidas as considerações finais.

Ao final da intervenção pedagógica se pode dizer que as ações atingiram um saldo positivo, haja vista que houve uma mudança de postura dos educandos, eles se mostraram mais dispostos a participar das atividades, se implicando nos processos de leitura, como pode ser constatado nos textos e xilogravuras que produziram e acabaram resultando no livreto que se encontra nos (APÊNDICES C e F). Neles, é possível identificar expressões de deleite que revelam os sentimentos despertados em relação ao texto, demonstrações de empatia/identificação com as situações vividas pelos personagens e evocações de memórias afetivas.

Os resultados da intervenção foram gratificantes, demonstraram que utilizar a Leitura Subjetiva, dar voz aos Sujeitos-Leitores-Reais contribui para elevar a autoestima,

o engajamento na realização das atividades escolares, a troca de experiências, aprimora o senso crítico, possibilita a interdisciplinaridade. Sendo uma metodologia que pode ser adequada a qualquer nível de escolaridade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. – (Coleção Histórias de leitura). Disponível em: <https://www.academia.edu/32461298/historias_de_cordeis_e_folhetos_pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

ADAMI, Humberto. **Organizações recorrem à justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira**. [Entrevista cedida a Vitória Régia da Silva]. Revista Gênero e Número, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/organizacoes-recorrem-justica-para-efetivar-lei-de-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira/>>. Acesso em: 13 maio 2019.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Representações da luta e da resistência negra no Quilombo Manoel Congo na Literatura de Cordel**. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários, V. 21, set. 2011, p. 86 – 100. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroixa/g_pdf/vol21/TRvol21h.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen Livro, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia - Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/DocumentoCurricularReferencialDaBaha12072019.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BARRO, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Juazeiro do Norte, CE: filhas de José Bernardo da Silva, 1976. 16 p. Disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/1899>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 09 Jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

BRASIL. **IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://www.conappir2018.com.br>>. Acesso em: 12 de jan. de 2019.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Certificação quilombola**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRITO, Débora. **Menos de 7% das áreas quilombolas no Brasil foram tituladas**. Agência Brasileira de Comunicação, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/menos-de-7-das-areas-quilombolas-no-brasil-foram-tituladas>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. **Quilombo como um conceito em movimento ou quilombismo e ubuntu: práticas ancestrais africanas para repensar práticas pedagógicas e de justiça**. Problemata: R. Intern. Fil. V. 11. n. 2 (2020), p. 41-56. Disponível em: < [v. 11 n. 2 \(2020\): Edição especial: FILOSOFIA AFRICANA DESDE VOZES FEMININAS | Problemata - Revista Internacional de Filosofia \(ufpb.br\)](#)>. Acesso em: 14 set. 2020.

CARMO, Sheila Mayara Ribeiro do. **Literatura de Cordel Uma estratégia para construção da prática pedagógica inovadora no 5º ano de uma escola municipal?** 2016. 180 f. (Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica) - Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira. FUNCHAL, 2016. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1519>>. Acesso em: 22 maio 2020.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Práticas de letramentos: Uma contribuição ao ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Scortecci, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. (trad.) Cleonice Paes Barreto Mourão. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à Lei: caminhos da lei nº 10.639/03**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CONTA, Fafá; DAMASCENO, Cássia. **Dandara dos Palmares**. Contação de histórias. Fafá Conta Histórias, youtube, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T00Oce1SSdc>>. Acesso em: 13 Abr. 2019.

CORRÊA, Paulo Barbosa; Schumacher, Schuma. **Bahia de Todos os Santos (as) e quilombos**. – Brasília: MEC/ Secad, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento; Conceição, Willian Lazaretti da. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08**, 11. Curitiba: CRV; 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. Histórias Leitoras Quilombolas. In: VILELA, Patrícia da Silva; COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo; SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **Histórias de leituras: diferentes modos, lugares e leitores**. Curitiba: Appris, 2019.

CRUZ, Cristiane Copque. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp139142.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DAIBELLO, Cláudia de Oliveira; Ometto, Cláudia Beatriz de C. N. **A leitura pessoal de literatura na escola como possibilidade de formação do leitor: contribuições da leitura subjetiva**. Linha Mestra, n. 40, p. 95-104, Jan./abr. 2020. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/338>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DINIZ, Francisco. **Literatura de cordel**. Paraíba: Projetocordel.com.br, 2006. Disponível em: <http://www.projetocordel.com.br/literaturadecordel.php>. Acesso 16 maio 2019.

FARIAS, Débora. **Música “Literatura de cordel” do cordelista paraibano Francisco Diniz**. You tube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallar, 2000.

FIABANI, Adelmir. **Breve balanço da questão fundiária das comunidades negras brasileiras**. Revista Mosaíco, v. 6, n. 1, p. 51-63, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/2745/1671>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FORTES, Rafael Adelino; Oliveira, Vanderléia da Silva. **O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais**. Vitória: Revista Contexto, n. 27, 2015/1. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/contexto>article>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GALDINO, Cárliston. **Cordel Quilombola**. O Bardo, 2010. Disponível em: <https://www.carlissongaldino.com.br>. Acesso em: 12 maio 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950)**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 maio 2020.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GLOBO. **Após mais de 40 anos de disputa territorial na Bahia, quilombolas do Rio dos Macacos recebem titulação de terras**. G1 Bahia, Salvador – Bahia, 28 jul., 2020. Disponível em: [Após mais de 40 anos de disputa territorial na Bahia, quilombolas do Rio dos Macacos recebem titulação de terras | Bahia | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/bahia/noticia/2020/07/28/apos-mais-de-40-anos-de-disputa-territorial-na-bahia-quilombolas-do-rio-dos-macacos-recebem-titulacao-de-terras-bahia-g1-globo.com). Acesso em: 12 set. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Movimento Negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contra Covid-19, IBGE antecipa dados sobre indígenas e quilombolas**. Ed: Série Especial | Da redação, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487...>> Acesso em: 17 ago. 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. (Trad.) Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1996.

JAHN, Livia Petry. **A literatura de cordel no século XXI**: novas e velhas linguagens na obra de Klévisson Viana. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32886>>. Acesso em: 22 maio 2020.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. (Trad.) Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. Disponível em: <<https://ufprbrasileiraluis.files.wordpress.com/2015/02/jauss-arqui>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LANGLADE, Gérard. **La lecture subjective**. Québec Français, n.145, p. 71-73, 2007. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

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

LIMA, Márcia. **Dossiê governo Lula – desigualdades raciais e políticas públicas**: Ação Afirmativa no governo Lula. Novos estudos. – CEBRAP, n. 87 - São Paulo, July 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARINHO, Ana Cristina; Pinheiro, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com... na escola).

MARINHO, Arrison. **Após briga com a Marinha, comunidade quilombola do Rio dos Macacos recebe título de posse de terra**. Quilombo recebeu o título após 11 anos de luta judicial com a Marinha; mediação foi feita pelo MPF. Correio, Salvador, 2020. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/apos-briga-com-a-marinha-comunidade-quilombola-do-rio-dos-macacos-recebe-titulo-de-posse-de-terra/>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MARQUES, Danilo Luís; Rocha, Gabriel dos Santos. **Quilombismo e quilombolas**: experiências históricas e culturais negras. Itaú Cultural, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/ativista-e..>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MAXADO, Franklin. **O negro na Literatura de Cordel**. Sitientibus: Revista da universidade estadual de Feira de Santana (UEFS), n.12, p. 93-100, 1994. Disponível

em: < http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/12/o_negro_na_literatura_de_cordel.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MENDES, Sandileuza Pereira da Silva. **A mulher na poesia de cordel de Leandro Gomes de Barros**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 122, 2009. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/3209>>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MENDONÇA, Luciara Leite de. **Quatro representações de Zumbi dos Palmares em cordel épico**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE, p. 99, 2018. Disponível em: < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8194/2/LUCIARA_LEITE_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. - São Paulo: Brasiliense S.A, 1986.

NOGUEIRA, Carlos. **Literatura de cordel portuguesa**: história, teoria e interpretação. Lisboa: Apenas, n. 24, 2006. Disponível em: <<https://www.apenas-livros.com>>. Acesso em: 25 maio 2020.

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

REIS, Larissa. **Propostas e desafios frente à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03**. Portal Geledés, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/propostas-e-desafios-frente-a-aplicabilidade-da-lei-no-10-633/>.9-0>>. Acesso em 13 jul. 2019.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal. In: REZENDE, Neide Luzia de. **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino – Campina Grande: Abralic, 2014, p.19 - 35. Disponível em: <<https://abralic.org.br/publicacoes/livros-produzidos-pela-gestao/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? (Trad.) Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Ensino da Literatura**: Experiência estética e formação do leitor. In: Rouxel, Annie. **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino – Campina Grande: Abralic, 2014, p.19 - 35. Disponível em: <<https://abralic.org.br/publicacoes/livros-produzidos-pela-gestao/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

_____. **Um sujeito leitor para a literatura na escola**. [entrevista cedida a Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira]. Revista Teias, [S.I.], v. 16, n. 41, p. 280-294, maio 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/article/view/24526>> . Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva**. (Trad.) Rosiane Xypas. Revista Abralic, v. 20, n. 33, 2018.

Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/540>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. Leitura Subjetiva: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor. (Trad.) Rosiane Xypas. Cleber Ataíde (org.). **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências**. 1. ed. – São Paulo: Pá de Palavra, 2019, p. 276 - 289. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/Estudos%20linguisticos%20e%20literarios%20-%20vol_1.pdf>. Acesso em 10 ago. 2020.

RUIZ, Eliana Maria Severino Danaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: [s.n.], 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp>jspui>bitstream>REPOSIP>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SALVADOR. PREFEITURA MUNICIPAL. **Referencial curricular de Salvador e BNCC**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/palestra_seminario_municipal->. Acesso em: 12 maio 2019.

SAMPAIO, Angélica Magalhães Santos; FREITAS, Joiane Santos. **Poesia que se transforma**: bráulio bessa e a literatura de cordel. (TCC – Letras) - Universidade do Estado da Bahia. Jacobina-BA, p. 56, 2019. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1407>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANTANA, Sandra Santos. **Quilombolas lutam para preservar cultura e superar dificuldades na BA**. Moradores do Quilombo de Dandá receberam posse da terra há um ano. Apesar da conquista, ausência de infraestrutura prejudica desenvolvimento. [Entrevista cedida a] Danutta Rodrigues. **G1 Globo.com Bahia – Rede Bahia**: Salvador, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/11/quilombolas-lutam-para-preservar-cultura-e-superar-dificuldades-na-ba.html>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sirleide Vieira dos. **Acorda cordel na sala de aula**: a legitimação do povo para o povo. Universidade de São Paulo - USP São Paulo, 2012. Disponível em: <https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/442-1253-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, Jurivaldo Alves da; Oliveira, Patrícia. **A seca do meu sertão**. Feira de Santana: BA, out. 2008.

_____. **Cordel do meio ambiente**. Feira de Santana: BA, out, 2008.

SMANIOTTO, Adriano da Rosa. **Esse poema não diz nada, este fala de mim, aquele fala de nós**: estudo empírico do desenvolvimento de sujeitos leitores implicados, através de rodas e diários de leitura, rumo à antologia pessoal. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64029>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Movimento Quilombola**: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. – UNB, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, 2016. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Andanças sobre os direitos quilombolas**: mobilizações e narrativas. Revista Wamon_, V. 3, n. 1, 2018 - ISSN: 2446-837. Disponível em: <https://periódicos.ufam.edu.br/wamon/article/view/5199>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, Jefferson Cleiton de. **A estética da recepção**: o leitor na economia da obra e da história. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 52-60, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46850>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. **Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola**: um estudo de caso. Signo. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 78, p. 78-90, set./dez. 2018. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985/pdf_1. Acesso em: 11 jun. 2020.

_____. **O sujeito leitor, esse enigma**: investigando a recepção do texto literário na escola. Revista Entreletras (Araguaína), v. 10, n. 2, jul./dez. 2019 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <http://www.sistemas.uft.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VESTENA, Carla Luciane Blum; Ribeiro, Débora. **O movimento negro, a lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola**. Educere XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17638_7498.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

VICTTOR, Jorge. **Quilombolas**. A revolta dos escravos. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel – ABLC. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/quilombolas-a-revolta-dos-escravos/>. Acesso em: 12 maio 2019.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Nova Presença, 2018.

_____. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: o texto do leitor em L'Analphabète de Agota Kristof. Revista Eletrônica da Educação, [S.I.], v. 1, n. 1, feb. 2018. Disponível em: <http://revista.fundacaoiau.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo, Ática, 1989.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva Neves de
Oliveira

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo

LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos cordéis

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA ALUNOS DO 9º ANO

Nome: _____

I – ASPECTOS SOCIAIS

1. Idade: _____ anos completos.
2. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra? Em caso de remanescente de quilombo coloque o nome.
 - () Bairro na região central da cidade.
 - () Bairro na periferia da cidade.
 - () Região rural (chácara, sítio, fazenda, Quilombo _____).
3. Com quem você mora? (mais de uma opção poderá ser marcada)
 - () Pais.
 - () Só um dos pais. Qual _____
 - () Parentes. Quais _____
 - () Outros _____
4. Qual é o grau de escolaridade do responsável por sua criação:

() Não alfabetizado	() Alfabetizado
() Ensino fundamental incompleto	() Ensino fundamental completo
() Ensino médio incompleto	() Ensino médio completo
5. Você já foi reprovado (a) em alguma série?
 - () Não. () Sim. Qual (is)? _____ Quantas vezes? _____

II – ASPECTOS SOBRE A LEITURA DOS ALUNOS

6. Você gosta de ler?

☐ Sim. ☐ Não. ☐ Gosto, mas leio pouco.

7. Você conhece a Literatura de Cordel?

☐ Sim. ☐ Não.

8. Como você adquire os livros que lê?

☐ Compro. ☐ Empréstimo na biblioteca da escola. ☐ Troca de livros.
☐ Internet.

9. A leitura de textos literários na escola é importante?

☐ Sim. ☐ Não. ☐ Indiferente.

III- ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS

10. Qual é a sua cor ou etnia?

☐ Preta ☐ Parda ☐ Branca ☐ Indígena ☐ Amarela

11. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira?

☐ Não. ☐ Sim, contra brancos. ☐ Sim, contra índios.
☐ Sim, contra afrodescendentes de um modo geral (negros, pardos, mulatos).

12. Você acredita que o racismo é praticado dentro do ambiente escolar? (mais de uma opção poderá ser marcada).

☐ Não ☐ Sim (por profissionais) ☐ Sim (pelos colegas).

13. Você acha importante que as escolas trabalhem conteúdos que valorizam as contribuições culturais e históricas dos negros para o Brasil?

☐ Sim ☐ Não. Por quê?_____ ☐ Indiferente.

14. Você acha interessante estudar sobre os quilombos e sua cultura?

☐ Sim. ☐ Não.

15. Você conhece ou ouviu falar sobre algum dos quilombos localizados na cidade de Simões Filho?

☐ Não. ☐ Sim. Qual (is)_____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS OFICINAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva Neves de
Oliveira
ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo

LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos cordéis

II OFICINA: LEITURA DE CORDÉIS: UMA FONTE DE DELEITE E INFORMAÇÕES

1. O que acharam da estrutura do texto?
2. Que sentimentos a leitura lhes despertou?
3. Esse texto lhes fez lembrar outro texto ou algum episódio de sua vida?

III OFICINA: DESPERTANDO OLHARES... AGUÇANDO A IMAGINAÇÃO...

1. O que você achou da estrutura e conteúdo do cordel?
2. A leitura do texto confirmou suas suposições acerca da ilustração e do título?
3. A narrativa traz novas informações para você? Quais?
4. Em sua opinião, a informação de que os quilombos nos deixou um legado é verdadeira?

IV OFICINA: LIBERDADE OU MORTE! ÊTA, MULHER DE PERSONALIDADE FORTE!

1. O conteúdo do vídeo foi significativo para você?
2. A história te inspirou, te motivou a algo?
3. Houve identificação com a protagonista da história?
4. A narrativa traz novas informações para você? Quais?

VII OFICINA: QUILOMBO É COISA DO PASSADO?

1. Quais são as suas impressões sobre a estrutura do texto?
2. Que sentimentos o texto lhe despertou?
3. O texto te remete a outras leituras ou situações vividas ou presenciadas.

APÊNDICE C: XILOGRAVURAS CONFECCIONADAS PELOS ALUNOS

APÊNDICE D: I BILHETE ORIENTADOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva

Neves de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^{ca}. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo



PROFI ETAS

**LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos
cordéis**

Grupo,

Parabéns pelo texto que escreveram. Percebi que vocês se apropriaram do texto que estamos lendo; conseguiram imprimir no papel a identificação com a trajetória de vida de Dandara dos Palmares e do povo Palmarino; utilizaram expressões que transbordam admiração; também notei que conseguiram entender a contribuição dos quilombolas para o fim da escravidão.

O gênero textual escolhido por vocês para a produção desse texto foi o poema, pois bem, demonstraram que conseguiram compreender como este se estrutura. Todo escritor tem “licença poética”, ou seja, a liberdade de utilizar incorreções poéticas ou gramaticais, com o intuito de expressar a sua criatividade. Mas, como vocês estão em fase de aprendizagem, peço que releiam a obra que produziram e reavaliem as transgressões cometidas em relação à acentuação, à concordância e à ortografia de algumas palavras.

Bom trabalho!

APÊNDICE E: II BILHETE ORIENTADOR

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva

Neves de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo



PRÓFIETRAS

**LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos
cordéis**

Grupo,

Parabéns pelo texto que escreveram. Percebi que vocês se apropriaram do texto que estamos lendo; conseguiram imprimir no papel a identificação com as situações a que eram submetidos os negros escravizados; utilizaram expressões que transbordam indignação; também notei que conseguiram associar o texto a outras leituras, a exemplo da forma como se referem à teoria da superioridade do homem branco e, demonstraram um posicionamento firme frente a essa problemática.

O gênero textual escolhido por vocês para a produção desse texto foi o poema, pois bem; demonstraram que conseguiram compreender como este se estrutura. Todo escritor tem “licença poética”, ou seja, a liberdade de utilizar incorreções poéticas ou gramaticais, com o intuito de expressar a sua criatividade. Mas, como vocês estão em fase de aprendizagem, peço que releiam a obra que produziram e reavaliem as transgressões cometidas em relação à acentuação e a concordância de algumas palavras.

Bom trabalho!

APÊNDICE F: LIVRETO COM OS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva
Neves de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo



LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos cordéis

“Se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em uma experiência pessoal e subjetiva, parece que o papel do professor deveria ser, principalmente, o de provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não precisamente, o de ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedia habitualmente no trabalho escolar.”

(TERESA COLOMER, 1966, p.131)

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON

2019



LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: UMA VIAGEM PELO
UNIVERSO DOS CORDÉIS



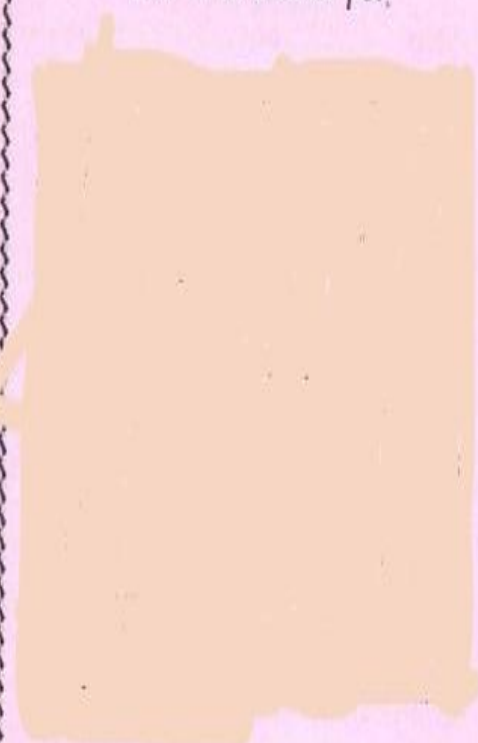
Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon

Sumário	
Um livro escrito por	
Apresentação	
Uma História Interessante.....1	Quilombo = História.....19
Xilogravura.....2	Xilogravura.....20
Aprendizado.....3	O projeto21
Xilogravura.....4	Xilogravura.....22
Dandara dos Palmares: um ato de heroísmo.....5	O europeu e o africano da revolta à glória.....23
Xilogravura.....6	O europeu e o africano da revolta à glória.....24
Quilombo Dandá.....7	Comunidade Quilombola Dandá.....25
Xilogravura.....8	Comunidade Quilombola Dandá26
A História dos meus ancestrais Quilombolas.....9	Dandara dos Palmares uma heroína negra.....27
A História dos meus ancestrais Quilombolas.....10	Dandara dos Palmares uma heroína negra.....28
Xilogravura.....11	A visita.....29
Entendi que.....12	A visita.....30
Xilogravura.....13	O Quilombo Dandá.....31
Liberdade.....14	O Quilombo Dandá.....32
Uma Guerreira.....15	Povo Guerreiro.....33
Xilogravura.....16	Povo Guerreiro.....34
Uma História de Bravura.....17	Passeio para o Quilombo Dandá.....35
Xilogravura.....18	Passeio para o Quilombo Dandá.....36
	Xilogravura.....37
	Resumo.....38
	Xilogravura.....39

Relato.....	40
Xilografia.....	41
Uma História Interessante.....	42
Xilogravura.....	43
Dandá.....	44
Xilogravura.....	45
Dandara.....	46
Xilogravura.....	47
Uma mulher forte.....	48
Xilogravura.....	49
Um cordel real.....	50
Xilogravura.....	51
A revolta dos escravos.....*	52
Xilogravura.....	53
Conhecimento ampliado.....	54
Xilogravura.....	55
Xilogravura.....	56
Uma Palmarina forte.....	57
Xilogravura.....	58
O projeto.....	59
Xilogravura.....	60
Colégio.....	61
Mosaicos.....	62

LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: UMA VIAGEM PELO
UNIVERSO DOS CORDÊIS

Um livro escrito por



2019

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON

Orientado por:

Lindinalva Neves de Oliveira



APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Os textos contidos no presente livreto foram elaborados por nós, educandos do 9º ano D do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon. Essa coletânea é o produto final do projeto de intervenção desenvolvido pela professora Lindinalva Neves de Oliveira para atender aos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Campus V), para obtenção do título de Mestre em Letras.

O principal objetivo dessa ação foi nos aproximar da leitura literária por meio de ações que nos colocaram como centro das atenções, priorizando a maneira como refletimos sobre as informações contidas em alguns cordéis que versam sobre a temática quilombo, buscando compreender de que forma elas tocaram em nosso âmago e como as expressamos por meio da escrita.

Sendo assim, os textos aqui reunidos estão impregnados pelas subjetividades, emoções, identificações e aprendizagens despertadas em nós, indivíduos no 9º D.

Desejamos uma boa leitura a todos que acessarem essa obra, que ela suscite impressões e reflexões significativas!

Att,

9º ano D, Turma de 2019

UMA HISTÓRIA INTERESSANTE

GOSTEI DESSO CORDEL
CONTANDO A HISTÓRIA DE
DANDARA DOS PALMARES. EU
NUNCA TINHA OUVIDO FALAR
DELA, MAS GOSTEI DOS RELATOS LIDOS.

PARA MIM, ESSA HISTÓRIA É
UM POUCO INCENTIVADORA, POIS
MOSTRA QUE NÃO FORAM SÓ OS
HOMENS QUE LUTARAM POR NÓS E,
SIM, TEVE MULHERES QUE
LUTARAM ATÉ A MORTE.

A PARTE RUIM FOI QUE ELA SE
MATOU DEPOIS, MAS, TIRANDO
ISSO, A HISTÓRIA FOI
INTERESSANTE E UM POUCO
INSPIRADORA.





Aprendizado

Eu gostei muito de ter participado do projeto, achei muito interessante!

Hoje tenho um sentimento de aprendizado. E eu gosto muito das rimas.

Eu achei ótimo ter ido ao Quilombo Dandá até porque já conhecia lá bem antes de virar ponto turístico. Achei bem interessante eles abrirem as portas para que as pessoas conheçam a cultura deles.

Eu acho que a vida deles é um pouco difícil porque fica distante do centro e as casinhas são muito longe e não sei se lá falta muita água. Eles são pessoas normais como a gente.

Turma 9º D:



Dandara dos Palmares: um ato de heroísmo

Dandara era casada com o líder negro Zumbi, liderou o quilombo ao lado dele, lutava pela liberdade de todos, sem exceção. Era audaciosa e corajosa, nos deixou a lição de nunca desistimos dos nossos sonhos ou metas.

Ela preferiu morrer a ser feita escrava novamente. Um ato de heroísmo. O conteúdo do texto certamente me agradou.

Turma 9º D:



6

Quilombo Dandá

Fomos para o quilombo Dandá, vimos como se faz farinha e várias plantações. E foi muito interessante, eu amei o passeio! Queria agradecer a professora Lindinalva por nos proporcionar um momento como esse.

Agora, vou falar um pouquinho sobre a guerreira Dandara, uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Após ser encurralada, suicidou-se jogando de uma pedreira ao abismo para não retornar à escravidão. E foi isso que eu aprendi com a história da guerreira Dandara.

Turma 9º D:

7



A história dos meus ancestrais Quilombolas

*Tudo começou na África onde meu povo negro
foi feito de escravo*

*Em navio negreiro transportado para no Brasil
ser feito de escravo levado do lar e da família
Indo para uma terra desconhecida.*

*Levando a sabedoria, eles entendiam sobre
agricultura. O tempo foi passando, gerando
revolta e desrespeito. Fugiram da casa grande e a
incendiaram e nessa fuga o quilombo foi criado.*

*Ganga Zumba líder protetor
Eficaz liderando o Quilombo
Para que escravos não fossem mais.*

*O tempo passou e o Quilombo foi se formando
Em seguida, Zumba foi assassinado.
A liderança do Quilombo foi passada para o
sobrinho cujo nome surgiu Zumbi dos Palmares
Desbravando vários lugares
E dando dor aos Portugueses.*

Bem grande e organizado o quilombo tinha
seus produtos comprados. Portugal vende
aquilo já deu um jeito de fazer algo
Enganando Zumbi com acordos para
ser executado.

Zumbi esperto e ágil não acreditou
E da mão dos portugueses ele escapou.
Mas não havia acabado. Portugal havia enviado
Tropas para acabar o iniciado em meio a essa
tropa um homem foi mandado conhecido pelos
seus feitos de destruição e maus tratos
Jorge Velho na vida do líder Zumbi tentaria
dar cabo.

E no infeliz dia 20 de novembro
O nosso líder teve sua vida ceifada
E a cabeça degolada e na praça deixada
Para servir de exemplo
E com o passar do tempo
A escravidão foi abolida.

Turma 9º D:

10



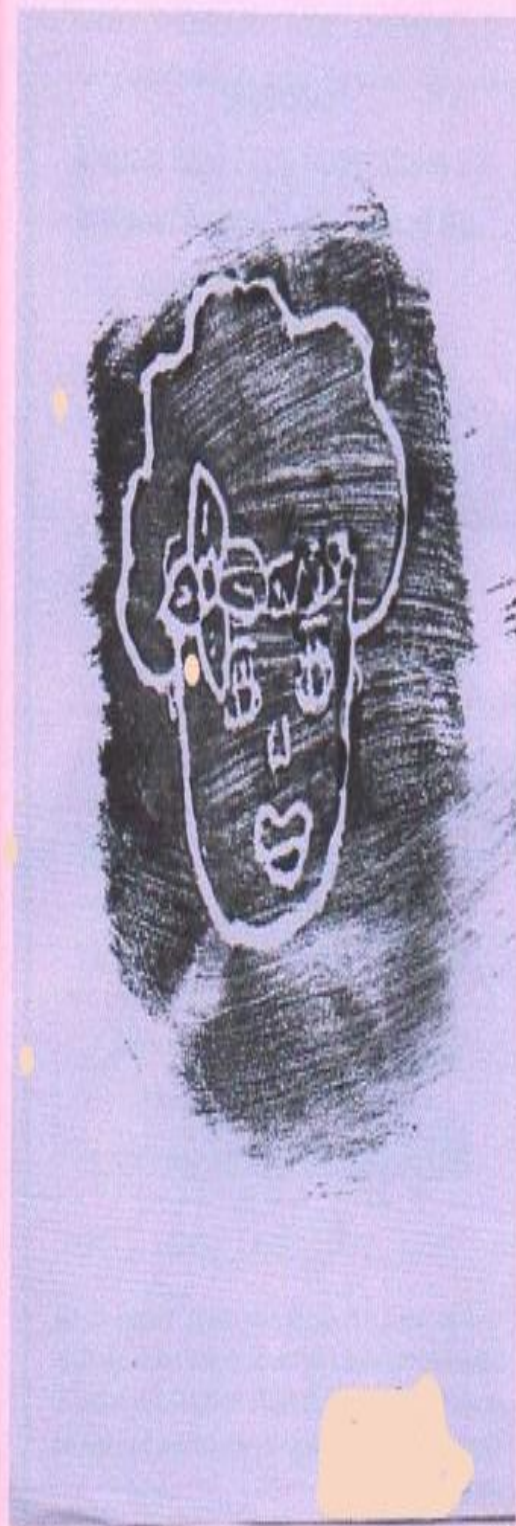
11

Entendi que...

A ideia central do cordel Quilombolas. A revolta dos escravos é falar sobre a escravidão, como os europeus tratavam os negros, como eles eram sofridos e como lutaram pela liberdade.

Suas palavras de fácil entendimento, vocabulário popular, com rimas fez-me interessar pelo assunto, ter mais conhecimentos não só pelo povo africano, como também, é um cordel sobre a história do nosso país, como foi conquistado, onde negros africanos não tinham nenhum direito perante os europeus e trabalhavam duro.

Turma 9º D:



Liberdade

De muito tempo atrás Essa história
irei te contar Seu nome é Dandara
E sobre ela agora irei falar.

Ela lutava por libertação E por
melhor condição Ao lado de seu
povo Sua grande nação.

Mulher batalhadora Exercendo
função Com sua determinação
Defendendo-os com seu coração.
Infelizmente não existe muita
informação.

Mas atenção, se desliga não
Porque nego não é mole
E segue porque tem coração forte.

Grêmio 12/ turma 9º D:

14

Uma guerreira

O texto Dandara do
Palmares me agradou
porque Dandara foi uma
mulher guerreira e foi atrás
dos seus objetivos, mas não
fazendo coisas ruins.

Nós devemos seguir
esse exemplo de irmos atrás
dos nossos sonhos.

Turma 9º D:

15



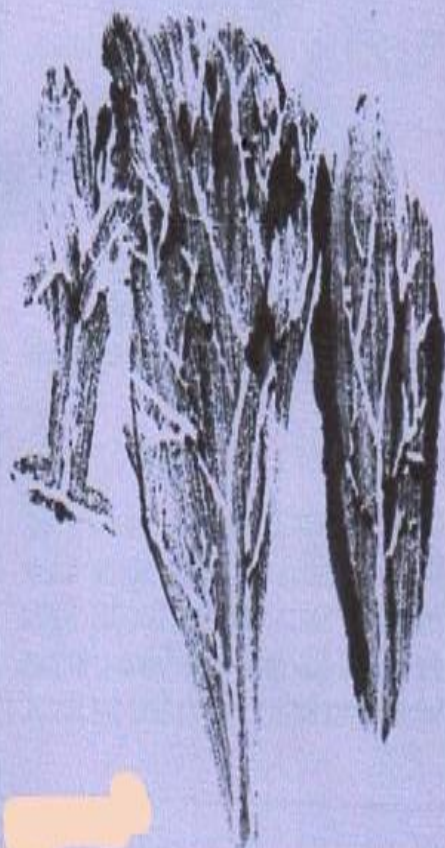
Uma História de Bravura

A história de Dandara
É uma história de bravura.
De uma mulher corajosa e forte
Que lutou por liberdade
E para não ser capturada suicidou-se.

Essa história nos comoveu e agradou!
Ficamos impressionados com a bravura
dessa mulher
Que pela liberdade do seu povo lutou.

Então, a data 20 de novembro
É uma data especial
Para lembrar ao brasileiro
De Zumbi bravo guerreiro
E de Dandara, uma mulher excepcional!

Grupo 03/ 9º D:



Quilombo = história

Quilombo é história
É além de muita ficção
Nessa terra bonita
Essa terra tão antiga
Aí que tudo começou
Não é ilusão não
É um cordel de história
É uma história real.

O povo africano
É muito forte sim
Livre em seu lugar
Às vezes, não havia paz.

São pessoas,
Com seus costumes, suas crenças.
Mesmo tendo uma cultura diferente
Precisam de respeito.

Turma 92 D:



O projeto

Amei conhecer porque eu nunca tinha lido cordéis e também gostei muito das histórias! Me despertaram um sentimento de alegria!

Amei conhecer o quilombo Dandá! Não sabia da existência dele e nunca ouvi falar. Mas para mim foi incrível conhecê-lo! Pelo que vi, a vida dos quilombolas é boa, mas não é das melhores, eles também são muito prestativos, fazem as coisinhas deles, eles mesmos que se sustentam.

Eu comparo Dona Lora com a guerreira Dandara porque ela também foi uma guerreira e lutou pelos seus direitos.

Turma 9º D:



O europeu e o africano da revolta à glória

Vou falar de um assunto
Que chega dar dó
No coração um aperto, na mente um nó
Desrespeito contra um povo trabalhador.
Veja só!

Um povo estava bem em seu continente
reinando
O povo africano
Levados como escravos
Deixando a pátria chorando.

Gente civilizada intitulam-se os vilões
Povos de pele branca de Portugal
Com muitas perseguições
Na verdade gentinha de mais baixo
escalão.

E para aqueles que pensam
 "Sou puro europeu"
 Desculpe desapontá-lo por este conceito
 teu
 Na real, não sabes quem te antecedeu.

Revoltados na senzala
 Perseguidos a sofrer
 Nos quilombos mostrem sua cara
 Eles precisam saber que a história do
 Brasil
 Não é nada sem vocês.

Grupo 02/ 9º D:

Comunidade Quilombola Dandá

No começo não estava
 gostando muito, pois tive que
 acordar cedo. Achei que o passeio
 seria chato, mas logo mudei de
 ideia, eu e minha turma fomos
 conhecer o quilombo Dandá.

Quando chegamos estava um
 pouco chato. As moças nos
 mostraram várias coisas que elas
 faziam, achei muito interessante! O
 moço ensinou como faz farinha,
 algumas mulheres estavam
 fazendo comida, o cheiro estava
 muito bom! Eu estava querendo
 aipim, estava dando água na boca!

Uma moça fez uma palestra
 contando a história do quilombo,
 falou da guerra que teve para eles
 conseguirem as terras.

Logo em seguida, as crianças que estudam na escola da comunidade fizeram uma apresentação e depois fizemos uma trilha.

No começo, eu não tinha gostado da ideia porque iria andar muito, mas logo mudei de opinião. Vi várias coisas legais, plantações, um pé de abacaxi lindo, casas de barro e uma que eles ainda estavam construindo.

Meu colega Matheus montou no jegue, rimos muito, tirei várias fotos e fiz vídeos, bebi água que vinha da terra, comi beiju, não gostei muito, acho que estava sem açúcar. Porém, gostei muito do passeio! Me diverti muito, dei várias gargalhadas junto com meus colegas. Enfim gostei muito!

Turma 9º D:

Dandara dos Palmares uma heroína negra

Dandara é uma mulher batalhadora, lutou pelo seu povo, pela liberdade dos escravizados.

Ela não queria terras por liberdade, não concordava com os portugueses, não acreditava que eles iam realmente dar a liberdade.

Uma heroína negra que lutou até o fim por todos e com todos. Dandara não queria ser apenas mulher de Zumbi, mas sim, batalhar ao lado dele. Os povos temiam o olhar de Dandara.

Dandara lutou até o fim, fizeram uma armadilha, mas ela não caiu nas mãos dos portugueses. Para não passar a vida toda sendo escrava, Dandara se jogou da pedreira.

Zumbi dos Palmares lutou até o fim contra os portugueses, ele morreu pela liberdade. No quilombo era tudo perfeito, tinha regras e todos tinham que cumprir, senão tinha punição, Ele e Dandara tinham um bom comando e todos os respeitavam.

Turma 9º D:

A visita

Ao chegarmos ao Quilombo Dandá
Fomos bem recebidos
Por um povo unido
Que nos guiou ao destino.

Chegamos numa casa bem simplesinha
Vimos o processo da Farinha
Que primeiro passa num motor
E depois é torradinha.

As crianças cantaram pra gente
Brincaram e dançaram na roda
Todas bem sorridentes
E assim foi alegrando
a manhã da gente.

Depois do samba de roda
Fomos para a mata
Com medo de tudo
Mas sossegamos na mata olhando
esse mundo.

E muitas plantinhas
Vimos cheios de alegria
E assim se encerra
A esperada visita.

Grupo 01/ turma 9º D:

O Quilombo Dandá

Adorei a chegada ao Quilombo!
Receberam-nos muito bem, o caminho
para o lugar que a gente ficou era muito
bonito, adorei a entrada com aqueles
arcos de bambu!

Uma mulher deu uns chips de coco,
maravilhosos! Vimos também como faz
farinha e beiju, eu achei muito interessante
como torra a farinha e foi muito legal a gente
poder ver esse processo.

Começamos a trilha. Eu adoro
trilha na mata, adoro muito a natureza!
Mas tenho um pouco de medo de insetos,
principalmente de aranha, mas fui pleno,
andando na mata, me sentindo o
destemido. Fomos andando... Percebi
umas casinhas muito fofas! vi que eram
de barro, pequenas e com cores bem
bonitas, adorei aquele projeto de casa
feito de madeira, o mesmo pau que faz
berimbau.

No caminho, vi uns pés de
abacaxi muito fofos! Ai, a natureza é
muito perfeita! Também passamos
pelos pés de dendê, tão
maravilhosos!

Enfim, adorei andar na mata,
apesar do medo de quase
todos os insetos, gostei muito da
mulher que guiou a gente, explicando
as coisas, gostei muito desse
passeio, foi perfeito!

Quero voltar nesse lugar com
certeza, o cheiro da comida estava
perfeito, tenho que voltar. E pró,
muito obrigado!!!

Turma 9º D:

Povo Guerreiro

Uma história de um povo humilhado
Que fiquei encantado com tanta bravura,
Povo que lutou com tanta coragem
Que me impactou.

Trazido muitos em navios
Muitos não aguentaram chegar ao Brasil
E foram jogados no mar
Por um povo tão frio.

Sofreram muito,
E assim chegaram muitos da Angola
E fugiram para a mata
Criando assim a nação quilombola.
Liderado por Zumba, um tirado a inteligente,
Que tentou libertar seu povo
E foi traído covardemente
Pelo povo português.

Passou a coroa pra Zumbi
O novo guerreiro que também foi passageiro
Porque os portugueses o matou.

Os quilombolas fugiram pela mata
Esperando a poeira baixar Pras coisas
se tranquilizar.
E assim poder voltar a morar com seu povo.

A poeira baixou e hoje em dia
Palmares virou ponto turístico para lembrar
Desse povo sofrido que de tanto lutar
Conseguiu escapar das garras dos
portugueses.

Grupo 01/ turma 9º D:

Passeio para o Quilombo Dandá

No dia 22/11/19 fizemos um passeio para conhecer um pouco da comunidade do Quilombo dandá. Assim que chegamos tiramos fotos e fomos ver alguns objetos que são feitos pelos quilombolas, algumas plantas, um homem que triturou mandioca para fazer farinha e beiju.

A líder quilombola nos contou um pouco da trajetória e das lutas de seu povo. Em seguida, teve uma pequena homenagem das crianças que cantaram o hino quilombola e fez uma roda de samba, e depois, fomos convidados para fazer uma trilha para conhecer o resto do quilombo.

A minha experiência foi muito boa, gostei muito do passeio, de conhecer novas pessoas e um pouco da cultura. Achei a líder quilombola muito legal, simpática, tratou a gente super bem, e a homenagem das crianças muito fofa, a trilha foi muito legal, ter contato com a natureza e é uma paisagem linda!

Em geral, achei ótimo o passeio! Queria ter ficado o dia todo para conhecer um pouco mais, foi bom o pouco que ficamos, e bem que poderia ter mais desses passeios na escola.

Turma 9º D:



Resumo

Sentados ali na sala com o projeto a produzir, Eu e a minha equipe um texto fazíamos ali Seguindo as instruções da professora Lindinalva. Eita, meu Deus, que professora retada! Realmente na minha vida aquela foi a melhor aula agora fazendo esse poema para um resumodarEstou gratificado por daquela aula participar Esse é o resumo que minha equipe veio vos dar.

Grupo 03/ 9º D:



Relato

Nestes versos eu relato
A história dos meus antepassados
Que nessa terra carente
Chegou a sua gente.

No Brasil foram forçados
À vida de escravos
Trabalhando dia e noite
Num tronco chicoteados.

Falo também de cultura
Que é muito fundamental
Um povo forte
E com muito potencial.

Essa é a história
De um povo valente
Não é uma ilusão
É também nossa nação.

Turma 9º D:

40



41

UMA HISTÓRIA INTERESSANTE

GOSTEI DESSE CORDEL CONTANDO A HISTÓRIA DE DANDARA DOS PALMARES. EU NUNCA TINHA OUVIDO FALAR DELA, MAS GOSTEI DOS RELATOS LIDOS.

PARA MIM, ESSA HISTÓRIA É UM POUCO INCENTIVADORA, POIS MOSTRA QUE NÃO FORAM SÓ OS HOMENS QUE LUTARAM POR NÓS E, SIM, TEVE MULHERES QUE LUTARAM ATÉ A MORTE.

A PARTE RUIM FOI QUE ELA SE MATOU DEPOIS, MAS, TIRANDO ISSO, A HISTÓRIA FOI INTERESSANTE E UM POUCO INSPIRADORA.

TURMA 9º D:



Dandá

O Quilombo Dandá tem mais de 270 anos. O que eu mais gostei de lá foi a casa feita de bambu e tábuas, amei também beber a água da fonte que é muito limpa, conheci os artesanatos deles: bolsas, tiaras, cestos.

Ninguém fica parado, cada um faz uma coisa, e o mais interessante foi o homem triturando a mandioca para virar farinha. Uma coisa que nunca tinha visto!

Eles têm suas plantações, plantam de tudo, seus próprios alimentos. Fiz uma trilha e conheci várias plantas que não conhecia, aprendi muitas coisas com os quilombolas.

É isso que eu tenho para falar. Amei conhecer e espero ir lá mais vezes!

Jurma 9º D:



Dandara

Dandara lutava pelo fim da escravidão e por uma melhor condição de vida para os negros escravizados e quilombolas, mantendo sua resistência em palmares, liderando com Zumbi.

Ela participava das atividades de colheita, caça e domésticas, sabia jogar capoeira e usava armas. Dandara ficou à frente de batalhas com os negros que defendiam aquela enorme comunidade.

Turma 9º D:



Uma mulher forte

Dandara foi uma mulher forte. O que mais me interessou foi saber que dandara lutava pelo povo escravizado e pela liberdade.

No texto havia algumas palavras que eu não sei o significado, como supetão e rebentos.

Turma 9º D:



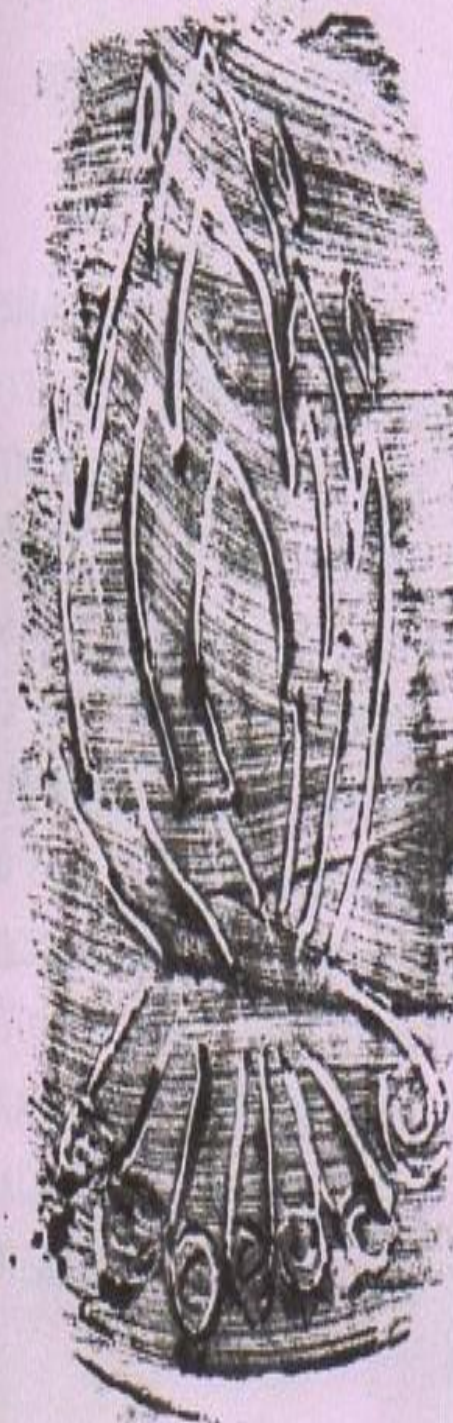
Um cordel real

O cordel Quilombolas. A revolta dos escravos conta uma história que começa na África, é um cordel real.

Os povos africanos sabiam guerrear, mas foram tirados de sua terra pelos portugueses com sua ciência e seus costumes e viraram escravos dos brancos.

E começaram a trabalhar para eles, por isso tem essa desigualdade social entre brancos e negros.

Turma 9º D:



A REVOLTA DOS ESCRAVOS

A REVOLTA DOS ESCRAVOS.
EU ACHEI MUITO TRISTE PELO
FATO DE UMA PESSOA INOCENTE
MORRER, TÃO INJUSTAMENTE,
POR SUA LIBERDADE. ELE SÓ
QUERIA VER SUA FAMÍLIA EM
LIBERDADE, SÓ QUERIA
PROTEGER SEU POVO.

MAS, ENQUANTO VIVO, ZUMBI
FOI UM LÍDER PARA O SEU POVO,
FOI UM GUERREIRO E LUTOU PARA
VER A LIBERDADE DE FAMÍLIAS,
DE SEUS AMIGOS, SEU POVO. SANTOS

TURMA 9º D:



Conhecimento ampliado

Eu achei interessante participar do projeto porque ampliou o meu conhecimento sobre quilombo. Eu sabia um pouco acerca do assunto, mas agora recebi novas informações.

Os textos falam do povo negro que deixou um exemplo de força e resistência, mas ao mesmo tempo geram um sentimento de indignação.

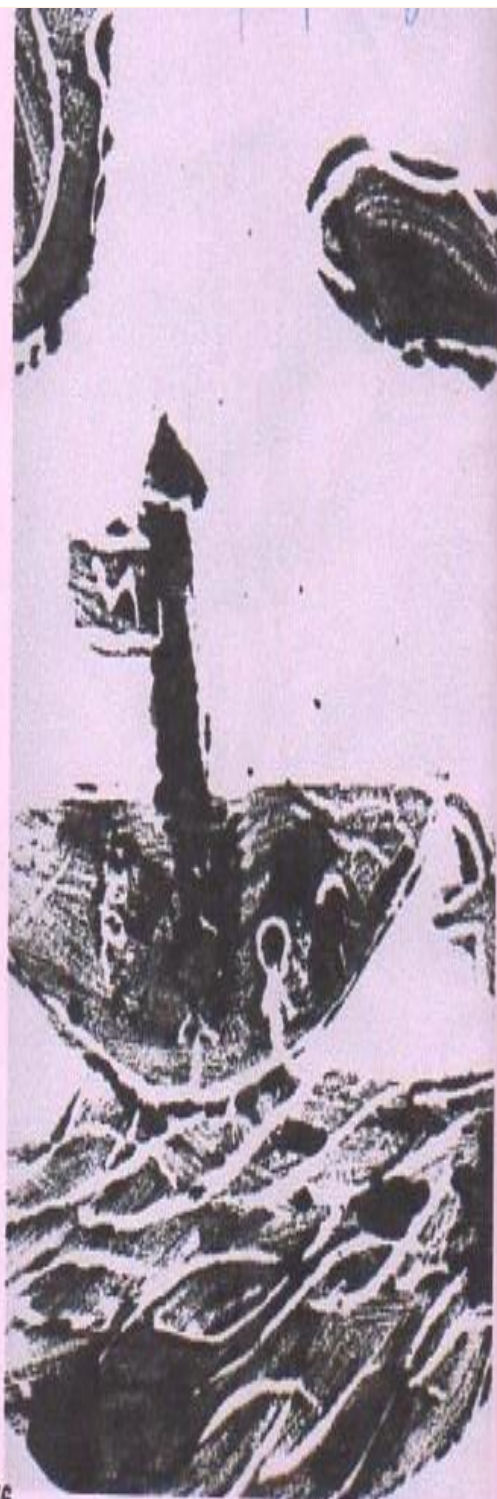
Eu achava que os quilombolas do Dandá moravam em pequenas casas, como se fosse um bairro, uma casa próxima a outra. Comparo os moradores de lá a Zumbi dos Palmares, pois eles lutaram por suas terras.

Turma 9º D:

54



55



56

Uma Palmarina forte

Dandara não era só uma palmarina, era uma mulher forte e guerreira. Sendo mulher de Zumbi não deixou de levar o papel de cuidadora, mãe de três filhos, e também, não perdeu seu principal objetivo que era lutar pelo Quilombo dos Palmares.

Dandara foi uma mulher inteligente, despertou-me gratidão por ter existido, ou não, esse grande mulherão.

Mesmo sendo mãe de 3 filhos guerreou até o fim na grande invasão ao Quilombo, que lhe deu um única saída: ela preferiu a morte já que naquele tempo seria escravizada e até abusada, escolheu o suicídio para não se render ao branco. Um ato inteligente e corajoso. Dandara deixou um grande legado de força para as mulheres.

Turma 9º D:

57



O PROJETO

EU GOSTEI MUITO DE PARTICIPAR DO PROJETO, ACHEI BEM INTERESSANTE! EU JÁ SABIA DE ALGUMAS INFORMAÇÕES, MAS OS TEXTOS DESPERTAVAM A CURIOSIDADE PARA SABER MAIS, O QUE ESTAVA POR TRÁS DOS FATOS.

O QUILOMBO DANDÁ É PARECIDO COM O QUILOMBO DOS TEXTOS, SÓ QUE COM MAIS AVANÇOS TECNOLÓGICOS E, OS MORADORES NÃO PARECEM SOFRER TANTO COMO ANTES.

TURMA 9º D:

APÊNDICE G: ATIVIDADE PÓS-INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 9º ANO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DISCENTE: Lindinalva

Neves de Oliveira

ORIENTADORA: Prof^{ca}. Dra. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo



PROFI LETRAS

**LER HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS: uma viagem pelo universo dos
cordéis**

Olá, alunos!

Chegamos ao fim das atividades envolvendo a leitura de cordéis; cujos enredos abordaram a trajetória do primeiro quilombo brasileiro e a atuação de seus habitantes e, também conhecemos um pouco sobre a luta de seus atuais remanescentes.

Leiam com atenção as questões abaixo. Logo após, respondam:

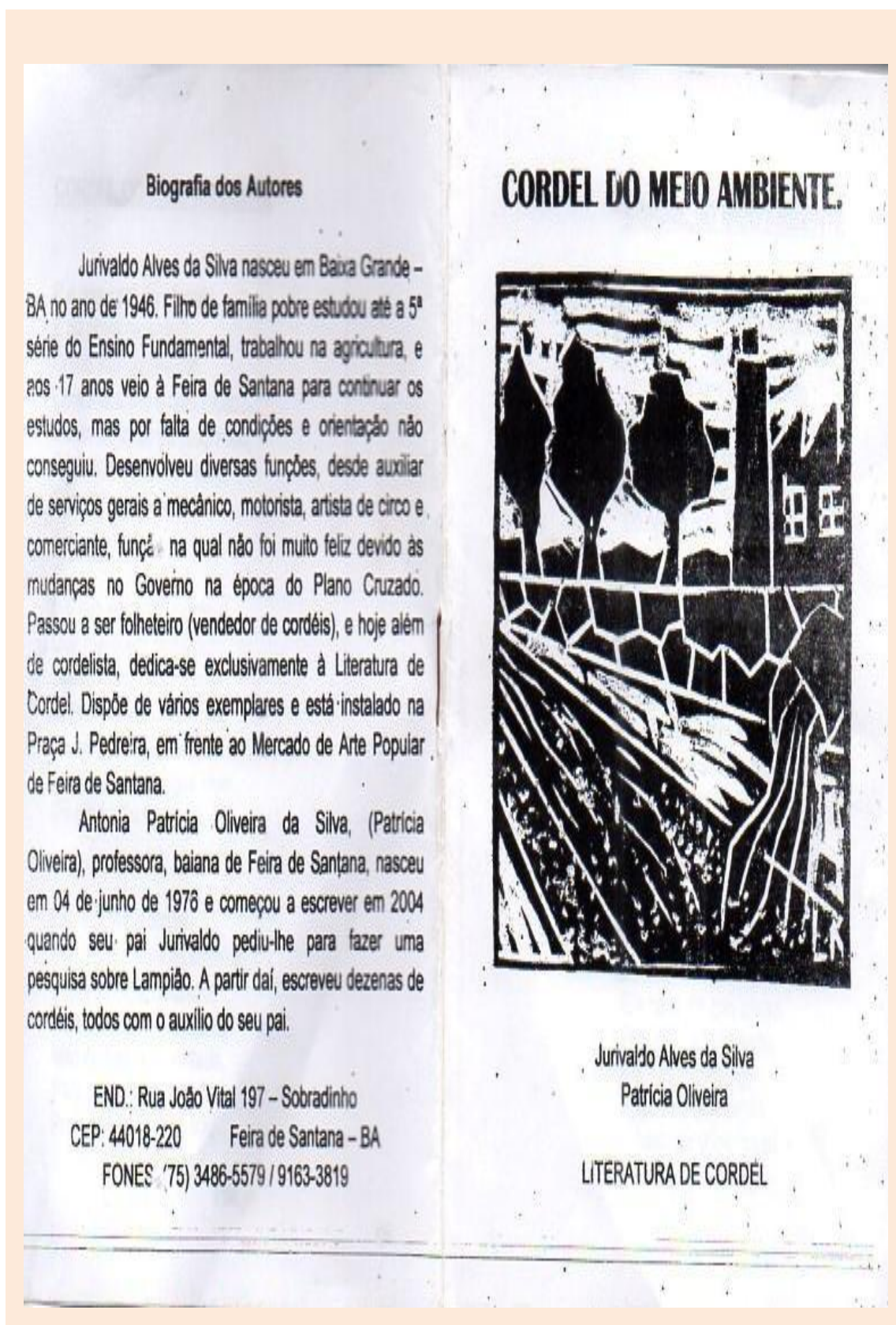
O que acharam de participar das atividades desenvolvidas durante a intervenção; do conteúdo dos cordéis; da aula de campo no Quilombo de Dandá; dos moradores e seu cotidiano; e o que mais acharem importante relatar.

Atenção: as respostas podem ser por meio de um texto em prosa ou poema; ou respostas individualizadas.

Bom trabalho!

ANEXO A: CORDEL UTILIZADO NA PRIMEIRA OFICINA

1 – “Cordel do meio ambiente” (Jurivaldo Alves da Silva; Patrícia Oliveira)



CORDEL DO MEIO AMBIENTE

Quando escrevi este cordel
Foi por um motivo urgente
Pra falar sobre um assunto
Que põe em risco muita gente;
O assunto é a poluição,
Que causa a destruição,
Do nosso meio ambiente.

Por isso é que o nosso mundo
Está sendo destruído.
E com a desmatação,
As florestas têm sofrido.
Sem conscientização,
Do povo desta nação,
O planeta está perdido.

Todo o estado do Amazonas
Está sendo devastado.
E a cada dia que passa,
Fico mais preocupado;
Com esta destruição,
Ficar sem respiração,
É bastante complicado.

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

A maioria de nós,
Só pensamos em riqueza.
Sequer nos preocupamos
Eu lhes digo com franqueza;
Derrubando nossas matas,
Construindo tantas casas,
Destruindo a natureza.

Quem sabe algum governante,
Tivesse mais compaixão
Zelasse da natureza
Com um pouco de atenção;
Para que nossas crianças,
Cresçam, tenham esperança,
No futuro da nação.

A nossa mãe natureza
Está sendo destruída.
E por sermos desumanos,
Não encontramos a saída;
Para salvar o planeta,
Fazemos até careta,
Destruindo sua vida!

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

Falando em destruição
Eu quero falar primeiro
Da exploração do minério,
Feita pelo garimpeiro
Que pra ganhar o seu pão,
Causa essa destruição,
Na ganância por dinheiro

Dos fazendeiros se tem
Grande participação
Nas derrubadas das matas
Causando destruição;
Ao fazer o seu roçado,
Deixam o céu esfumaçado,
Gerando a poluição!

Já falei dos garimpeiros,
Que provocam a erosão.
E de como os fazendeiros
Geram a poluição.
Vou falar dos motoristas
Com belos carros nas pistas
Sem nenhuma educação.

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

Falar da poluição
Que agride o meio ambiente
É falar que todo o povo
Contribui naturalmente;
Com poluição sonora,
Vê-se carro a toda hora
Com um som bem estridente.

Na poluição sonora,
Vou explicar de uma só vez,
Para o dono do veículo
Que ela nos causa surdez!
Portanto caro amigo,
Na hora da agitação,
Seja um pouco mais cortês!

Peço atenção aos meus leitores,
No apelo que vou fazer
A todos os brasileiros
Que queiram sobreviver;
Ajudem nossa nação,
Evitando uma explosão,
Não deixe o Chico morrer!

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

Os nossos rios também
Merecem alguns cuidados
Porque certos governantes
Estão muito interessados
Em fazer transposição,
Mudando de direção,
Deixando-nos desfalcados.

É o estado da Bahia
Que vai sofrer um bocado
Com a mudança do rio
Que está sendo desviado;
Atravessando o Nordeste,
Deixará todo o agreste
Bastante prejudicado!

Pessoas do mundo inteiro
Poderão colaborar
Trabalhando com amor
Para o planeta salvar
Fazendo reunião,
Buscando uma solução,
E deste mundo zelar.

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

A morte dos seres vivos
Com tanta poluição
E a contaminação do ar
Causam preocupação
Pois é muito angustiante,
Em pouquíssimos instantes,
Ficar sem respiração.

Sem respirar não se agüenta
Sobreviver um instante
Porque a falta de oxigênio
Deve ser muito estressante.
Em frente à poluição,
E a grande devastação
Nossa morte é fulminante.

Na poluição das águas
Tamanha é a destruição
Pois mata todos os peixes,
Contamina a plantação;
É preciso consciência,
Que isso tudo é consequência
Da falta de informação.

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

Quando alguns agricultores
Sem nenhuma precaução
Utilizam os produtos
Na hora da irrigação,
Deixa tudo poluído,
Antes mesmo de colhido,
Ainda na plantação.

As ondas dos raios X,
Produzem poluição
E constituem perigo
De alta contaminação
Causando lesão na pele,
Nenhum remédio repele
A sua radiação.

Falei que a poluição
Destroi toda a beleza.
E que essa destruição
Não traz nenhuma riqueza;
Mata os homens e animais,
Caatingas, capitais,
E também a natureza.

CORDEL DO MEIO AMBIENTE

E o que será do planeta,
E da nova geração?
Como vão sobreviver.
Com machado e com facão?
Correndo atrás do progresso,
Só pensando no sucesso,
Sem ter preocupação!

E o que será das matas,
Que merecem proteção?
Sendo todas destruídas,
Sem a menor compaixão;
Como irão desenvolver,
Se o homem tem que viver,
Da produção do carvão.

Escrevi neste cordel
Sobre um problema iminente.
E que a nossa natureza,
Tá morrendo, infelizmente.
Mas eu luto com vontade,
Para que a humanidade
Proteja o meio ambiente!

ANEXO B: CORDEL UTILIZADO NA PRIMEIRA OFICINA

2 – “A seca no meu sertão” (Jurivaldo Alves da Silva; Patrícia Oliveira)

Biografia dos Autores

Jurivaldo Alves da Silva nasceu em Baixa Grande – BA no ano de 1946. Filho de família pobre estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental, trabalhou na agricultura, e aos 17 anos veio à Feira de Santana para continuar os estudos, mas por falta de condições e orientação não conseguiu. Desenvolveu diversas funções, desde auxiliar de serviços gerais a mecânico, motorista, artista de circo e comerciante, função na qual não foi muito feliz devido às mudanças no Governo na época do Plano Cruzado. Passou a ser folheteiro (vendedor de cordéis), e hoje além de cordelista, dedica-se exclusivamente à Literatura de Cordel. Dispõe de vários exemplares e está instalado na Praça J. Pedreira, em frente ao Mercado de Arte Popular de Feira de Santana.

Antonia Patrícia Oliveira da Silva, (Patrícia Oliveira), professora, baiana de Feira de Santana, nasceu em 04 de junho de 1976 e começou a escrever em 2004 quando seu pai Jurivaldo pediu-lhe para fazer uma pesquisa sobre Lampião. A partir daí, escreveu dezenas de cordéis, todos com o auxílio do seu pai.

JURIVALDO ALVES DA SILVA

Rua dos Guaranis, 428 (75) 9163-3819 (TIM)
Rua Nova (75) 9224-0707 (TIM)
Feira de Santana/BA (75) 8877-4575 (OI)

A Seca no meu Sertão.

Jurivaldo Alves da Silva
Patrícia Oliveira



Xilogravura: Juriv

LITERATURA DE CORDEL
OUTUBRO / 2008

A seca no meu sertão.

Passei bom tempo distante
Procurando inspiração
Para falar de um assunto
De grande repercussão,
Contar com sinceridade,
Com toda veracidade,
Da seca no meu sertão.

O seu solo é pedregoso
A vegetação é a caatinga,
Tem represa e hidrelétrica,
Usina, açúcar e pinga,
E as águas do São Francisco,
Livra-nos do grande risco,
Enchendo muita moringa.

A vida do sertanejo
É só tormento e amargura
Sem comida, sem emprego
E sem água é uma tortura
E quando fica doente
O sol cada vez mais quente,
O remédio é a sepultura.

A seca no meu sertão.

Existem muitos cordéis
De poetas de talento
Mas nenhum ainda fez
Para meu conhecimento
Uma história tão triste,
Sendo fraco não resiste
O tamanho sofrimento.

O povo do meu Nordeste
Sobrevive com bravura
Pois a seca no sertão
É como água na fervura;
Quando começa a esquentar,
É difícil suportar
As entranhas da secura.

Eu escrevo meus leitores
Com responsabilidade
Agora vou lhes dizer
Porém não sei se é verdade;
Quem não tem os seus segredos,
Aponte com um dos dedos
Mas não quero inimizade.

-2-

A seca no meu sertão.

Para combater as secas
Verbas são distribuídas
Entre as principais cidades
De áreas mais atingidas
Tendo açudes e cisternas
Do tamanho de cavernas,
Com represas construídas

As verbas distribuídas
Só com fins eleitoreiros
Reelegem alguns prefeitos,
E políticos marreteiros
Mas esse tipo de gente,
É pior do que serpente,
Só ajudam os fazendeiros

E esse povo nordestino
Que não tem o que comer
Não confiam nestes homens
Que se encontram no poder
Pois eles estão perdidos
Porque estão confundidos,
Sem saber o que fazer.

A seca no meu sertão.

E estando desesperados
 Chamam a Virgem Maria
 Fazendo tanta promessa
 Pra pagar em romaria
 E eles chegam a tal ponto,
 De apelar pra todo santo,
 De qualquer categoria.

Devido às necessidades
 E problemas sociais
 Os sertanejos se mudam
 Das suas zonas rurais
 Atraídos por empregos,
 Perdem até o seu sossego,
 Em muitos canaviais.

Na seca lá do sertão
 No meu querido Nordeste
 Antes de o inverno chegar
 Rogamos ao Pai Celeste
 Que o povo está sem sossego,
 Com a fome e o desemprego,
 Com medo de vir à peste.

-4-

A seca no meu sertão.

Este fardo tão pesado
 Que faz tudo estremecer
 Por causa do desamparo
 Dá vontade de morrer
 Tristeza, saudade e dor,
 Nas horas de mais calor,
 Faz-nos chorar e gemer.

A vida fica sem graça
 Quando há seca no sertão
 Lamentando o camponês
 Vende a pobre habitação,
 E viajam sem destino,
 Homem, mulher e menino,
 Em cima de um caminhão.

Sofre o pobre nordestino
 Agüentando paciente
 O rigor da triste seca
 Olhando o filho inocente,
 Num banco velho sentado,
 E a mulher bem no seu lado,
 Tão sofrida e tão carente.

A seca no meu sertão.

E quando a cigarra canta
Com seu canto estridente,
Sofrendo sem reclamar
O sertanejo, descrente,
Passando por este teste,
Com a proteção celeste,
É mais um sobrevivente.

E o meu sertão querido
Causador deste dilema
Eu procuro defender
Neste modesto poema;
Como se diz na cantiga,
Não é Deus quem nos castiga,
Quando temos um problema.

Pois com seu poder divino
Manda chuva no Nordeste
Correndo água no chão
De verde a terra se veste
Numa noite enluarada,
De uma alegre madrugada,
Nessa escuridão celeste.

-6-

A seca no meu sertão.

Todo homem vira poeta
Quando chove no sertão
No inverno ele se inspira
Vendo água molhar o chão
Chama toda a mulherada,
E pega logo sua enxada,
Pra fazer a plantação.

As figuras mais queridas
Que viveram no sertão
Foram Antonio Silvino,
E o famoso Lampião,
Nosso Antonio Conselheiro,
Luiz Gonzaga o sanfoneiro,
E o Padim Ciço Romão.

Se Jesus foi sertanejo
Foi pelo poder divino
Pois é tão grande a bravura
Desse povo nordestino
Com essa vida incerta,
Pela campina deserta,
Guiados pelo destino.

A seca no meu sertão.

Nesses versos justifico
Um mundo cheio de rima
Com amor e muita estima
Para o pobre e para o rico
Sem ofensa e sem fuxico
Vendo a minha pequenez
Ante o fraco português
Lido nessas poucas linhas
De palavras todas minhas
Em homenagem a vocês.

Vocês, povo nordestino
Que amo de coração
Pois a seca no sertão
Destroi o velho e o menino
E esse povo peregrino
Que tão cedo se desterra
Vivendo assim nessa guerra
E migrando pra São Paulo
Sofrendo tremendo abalo
Distante da sua terra.

FIM

-8-

ANEXO C: CORDEL UTILIZADO NA PRIMEIRA OFICINA

3 – “O cavalo que defecava dinheiro” (Leandro Gomes de Barros)



João Martins de Athayde Proprietário: Filhos de José Américo de Almeida História do Cavalo que Defecava Dinheiro Na cidade de Macaé antigamente existia, um duque velho invejoso que nada o satisfazia desejava possuir todo objeto que via. Esse duque era compadre de um pobre muito atrasado que morava em sua terra num rancho todo estragado sustentava seus filhinhos, na vida do alugado. Se vendo o compadre pobre naquela vida privada foi trabalhar nos engenhos longe de sua morada na volta trouxe um cavalo que não servia pra nada Disse o pobre a mulher: como havemos de passar? o cavalo é magro e velho não pode mais trabalhar vamos inventar um quengo pra ver se o queremos comprar	(2)	(3)
	Foi na venda de lá trouxe três moedas de cruzado, sem dizer nada a ninguém para não ser censurado no fiolô do cavalo, foi o dinheiro guardado. Do fiolô do cavalo ele fez um mealheiro saiu dizendo: sou rico ainda mais que um fazendeiro porque possui um cavalo que só defeca dinheiro. Quando o duque velho soube que ele tinha esse cavalo disse pra velha duquesa: amanhã vou visitá-lo se o animal for assim faço jeito de comprá-lo Saiu o duque vexado fazendo que não sabia, saiu percorrendo as terras como quem não conhecia foi visitar a choupana, onde o pobre residia. Chegou salvando o compadre muito desinteressado: compadre, como lhe vai? onde tanto tinha andado? há dias que não lhe vejo parece está melhorado	—É muito, certo compadre ainda não melhorei porque andava por fora fazem três dias que cheguei mas breve farei fortuna com um cavalo que comprei —Se for assim, meu compadre você está muito bem, é bom guardar o segredo não conte isto a ninguém me conte qual a vantagem, que este seu cavalo tem Disse o pobre: ele está magro só tem o osso e o couro, porem tratando-se dele meu cavalo é um tesouro basta dizer que defeca, níquel, prata, cobre e ouro Aí chamou o compadre e saiu muito vexado, para o lugar onde tinha o cavalo defecado o duque ainda encontrou, três moedas de cruzado, Então exclamou o velho: só pode achar essas três disse o pobre: ontem á tarde, ele botou dezesséis, ele já tem defecado, dez mil réis, mais de uma vez

(4)

Enquanto ele está magro
me serve de mealheiro
eu tenho tratado dele
com fragaço de terreiro,
porem depois dele gordo
não há quem vença o diabeiro

Disse o velho: meu compadre
você não pode tratá-lo,
se for trabalhar com ele
é com certeza matá-lo
o melhor que você faz
é vender-me este cavalo

—Meu compadre, este cavalo
eu posso negociar,
só se for por uma soma
que dê para eu passar
com toda minha família,
e não precise trabalhar

O velho disse ao compadre:
assim não é que se faz
nossa amizade é antiga
desde os tempos de seus pais
dou-lhe seis contos de réis
acha pouco, lida quer mais?

—Compadre, o cavalo é seu
eu nada mais lhe direi,
ele, por este diabeiro
que agora me sujeitei
para mim não foi vendido,
faça de conta que dei

(5)

O velho pela ambição
que era descontraído,
deu-lhe seis contos de réis
todo em moeda legal
depois pegou no cabresto
e foi puxando o animal

Quando ele chegou em casa
foi gritando no terreiro:
eu sou o homem mais rico
que habita no mundo inteiro
porque possuo um cavalo
que só deleita dinheiro

Pegou o dito cavalo
botou na estribaria,
milho, farelo e alface
era o que ele comia
o velho duque lá lá,
dez, doze vezes por dia

Logo no primeiro dia
o velho descontraído
porque na presença dele
o cavalo deleceu
ele procurou dinheiro
nem um tostão encontrou

Aí o velho zangou-se
começou logo a falar:
e como é que meu compadre
se atreve a me enganar?
eu quero ver amanhã
o que ele vai me custar

(6)

Porem o compadre pobre
bicho de quengo lixado,
fez depressa um outro plano
inda mais bem arranjado
esperando o velho duque
quando viesse zangado

O pobre foi na farmácia
comprou uma berrachinha,
depois mandou encher ela
com sangue de uma galinha
e sempre olhando a estrada
para ver se o velho vinha.

Disse o pobre a mulher:
faça o trabalho direito
pegue esta berrachinha
amarre em cima do peito
para o velho não saber,
como o trabalho foi feito

Quando o velho aparecer
na volta daquela estrada,
você começa a falar
eu grito: oh mulher danada!
quando ele estiver bem perto,
eu lhe dou uma facada

Porem eu dou-lhe a facada
em cima da berrachinha
e você fica lavada
com o sangue da galinha
eu grito: arre danada!
nunca mais comes farinha!

(7)

Quando ele vê você morto
parte para me prender,
então eu digo pra ele:
eu dou jeito ela viver
o remédio tenho aqui,
faço para o senhor ver.

Eu vou buscar a rabeca
começo logo a tocar.
você então se lembra
como quem quer melhorar
com pouco diz: estou boa
já posso me levantar,

Quando findou-se a conversa
na mesma ocasião,
o velho lá chegando
ai travou-se a questão
o pobre passou-lhe a boca,
botou a mulher no chão.

O velho gritou a ele
quando viu a mulher morta:
esteja preso, bandido!
e tome conta da porta
disse o pobre: vou curá-la.
p'ra que o senhor se importa?

—O senhor é um bandido
infame de cara dura
todo mundo apreciava
esta infeliz criatura,
depois dela assassinada,
o senhor diz que tem cura?

(8)

—Compadre, não admito
o senhor dizer mais nada,
não é crime se matar
sendo a mulher maliciada
e mesmo com dez minutos,
eu dou a mulher curada

Correu foi ver a rabeca
começou logo a tocar
de repente o velho viu
a mulher se endireitar
e depois disse: estou boa,
já posso me levantar

O velho ficou suspenso
de ver a mulher curada,
porem como estava vendo
ela muito ensanguentada
correu ela mais não viu,
nem o sinal da facada.

O pobre entusiasmado
lhe disse: já conheceu
quando esta rabeca estava
na mão de quem me vendeu
tinha feito muitas curas
de gente que já morreu

No lugar onde eu estiver
não deixa ninguém morrer,
como eu aliviei ela
muita gente quer saber
mas ela me está tão curada
que não me ouvem dizer

(9)

O velho que tinha vindo
samente propor questão,
porque o cavalo velho
nunca botou um tostão
mas quando viu a rabeca,
quase morreu de ambição.

Compadre, você desculpe
de eu ter lhe tratado assim
porque agora estou certo
eu mesmo fui o ruim
porem a sua rabeca
só serve bem para mim.

Mas como eu sou um homem
de muito grande poder
o senhor é um homem pobre
ninguém quer o conhecido
porem o amor da rabeca
responda se quer vender?

Porque a minha mulher
também é muito estovada
se eu comprar esta rabeca
dela não suposto nada
se quiser tomar comigo,
eu dou-lhe uma facada.

Ela se vê rasteira morta
já reconhece o castigo,
mas eu com esta rabeca
salvo ela do perigo
ela daí por diante,
não quer mais tomar comigo

(10)

Disse-lhe o compadre pobre:
o senhor faz muito bem,
quer me comprar a rabeca
não venderei a ninguém
custa seis contos de réis,
por menos, nem um vintém.

O velho muito contente
tornou então repetir:
a rabeca já é minha
eu preciso a possuir
ela para mim foi dada,
você não soube pedir.

Pagou a rabeca e disse:
vou já mostrar a mulher
a velha zangou-se e disse:
vá mostrar a quem quiser
eu não quero ser culpado,
do prejuízo que houver.

O senhor mesmo é um velho
avarento e interesseiro,
que já fez do seu cavalo
que deleitava dinheiro?
meu velho, dê-se a respeito,
não seja tão embustreiro.

O velho que confiava
na rabeca que comprou,
disse: a ela calo a boca
o mundo agora viro
dou-lhe quatro pauladas,
já você sabe eu quem sou.

(11)

Ele findou as palavras
a velha ficou teimando,
disse ele: velha dos diabos
você não está falando?
dou-lhe duas pauladas
ela cala arquejando

O velho muito ligeiro
foi buscar a rabequinha,
ele tocava e dizia:
acorde, minha velhinha;
porem a pobre da velha,
nunca mais comeu farinha

O depois estava pensando
que a mulher ainda tornava
ela acabou de morrer
porem ele duvidava
depois então conheceu
que a rabeca não prestava

Quando ele ficou certo
que a velha tinha morrido
botou os joelhos no chão
e deu-lhe grande gemido
que o povo daquela casa
ficou todo comovido

Ele dizia chorando:
esse crime hei de vingá-lo
seis contos desta rabeca
com outros seis do cavalo
eu lá não mudo ninguém,
porque pretendo matá-lo

(14) Mandou chamar dois capangas e seguiu no mesmo dia: prendeu o compadre pobre trancou-o numa enxovia para exercer a vingança da forma que pretendia Disse eles aos capangas: me façam um surrão bem feio façam isto com cuidado quero ele um pouco estroado com uma argola bem forte, p'ra levar este sujeito Quando acabar de fazer mande este bandido entrar, para dentro do surrão e acabem de costurar o levem para o rochedo, para sacudi-lo no mar Os homens eram dispostos findaram no mesmo dia, e pobre entrou no surrão pois era o jeito que havia botaram o surrão nas costas e saíram numa folia Adiante disse um capanga: está muito alto o reião, eu estou muito cansado botamos isto no chão vamos tomar uma pinga, deixe ficar o surrão.	(15) Quando me faltou dinheiro eu prontamente vou ver o que trouxe não é pouco vai dando pra eu viver junto com minha família, passar bem até morrer —Compadre, a sua riqueza diga que foi eu quem dei pra você recompensar-me tudo quanto lhe arranjar é preciso que me bote no lugar que lhe botei Disse-lhe o pobre: pois não estou pronto pra lhe mostrar eu junto com os capangas nós mesmo vamos levar e o surrão da serra abaixo sou eu quem quero empurrar O velho no mesmo dia mandou fazer um surrão, depressa meteu-se nele cego pela ambição e disse: compadre eu estou à sua disposição O pobre foi procurar dois cabras de confiança se fingindo satisfeito fazendo a coisa bem mansa só assim ele podia, tomar a sua vingança
---	--

[16] Saíram com esse velho na carreira sem parar subiram de serra acima até no ultimo lugar daí voaram o surrão deixaram o velho embolar O velho ia pensando de encontrar muito dinheiro porem sucedeu com ele do jeito do boiadeiro que quando chegou em baixo não tinha um só osso inteiro Este livrinho nos mostra que a ambição nada convem todo homem ambicioso nunca pode viver bem arriscando o que possui em cima do que já tem Cada um faça por si eu também farei por mim é este um dos motivos que o mundo está ruim porque estamos cercados, dos homens que pensam assim F I M — Juazeiro, 10/3/1.976	1838 Literatura de Cordel José Bernardo da Silva Ltda. Grande variedade de folhetos e orações. R. Sta. Luzia, 263-Juazeiro do Norte-Ce AGENTES: EDSON PINTO DA SILVA Mercado. S. José—Compartimento N. 7 Recife — Pernambuco BENEDITO ANTONIO DE MATOS Café São Miguel, dentro do Mercado Central -- Fortaleza -- Ceará ANTONIO ALVES DA SILVA Rua Clodoaldo de Freitas, 707 Terezina Piauí JOÃO SEVERO DA SILVA Travessa Dr. Carvalho, 70 — Bayeux R. Silva Jardim, 836 — João Pessoa-Pb E Rua Sátiro Dias, 1457 Alecim — Natal — R. N. MARIA JOSÉ SILVA ARRUDA QE 24 — Conjunto D — Casa 9 Guará 2 — Brasília — DF RAIMUNDO OLIVEIRA Merc. de Ferro Aparador, 26 Belém — Pará
---	---

ANEXO D: CORDEL UTILIZADO NA SEGUNDA OFICINA

Cordel – “Literatura de Cordel” (Francisco Diniz)

Literatura de Cordel
É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.

A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesanato,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.

Mas pode ser um desenho,
Uma foto, uma pintura,
Cujo título, bem à mostra,
Resume a escritura.
É uma bela tradição,
Que exprime nossa cultura.

7 sílabas poéticas,
Cada verso deve ter
Pra ficar certo, bonito
E a métrica obedecer,
Pra evitar o pé quebrado
E a tradição manter.

Os folhetos de cordel,
Nas feiras eram vendidos,
Pendurados num cordão
Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,
De fé e do desassistido.

A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação.

Mas trata de outros temas:
Da luta do bem contra o mal,
Da crença do nosso povo,
Do hilário, coisa e tal
E você acha nas bancas
Por apenas um real.

O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta pra que um dia
Acabem a fome e miséria,
Haja paz e harmonia.

ANEXO E: CORDEL UTILIZADO NA TERCEIRA OFICINA

Cordel – “Quilombolas. A revolta dos escravos” (J. Victtor)

A Terra antigamente,
Muito antes de Pompéia,
Diferenciava muito
Da nossa atual ideia,
Em continentes colados
Denominados Pangeia.

A África e América
Do Sul, aqui no Brasil,
Distanciaram no tempo
Depois que tudo expandiu
Formando nosso planeta;
E a crosta assim dividiu.

A raça humana foi
Do continente africano
Originária primeiro,
Disso ninguém tem engano;
Seu sangue corre nas veias
De qualquer um ser humano.

O europeu na ganância,
Saiu do seu continente
Escravizando os povos,
Se achando inteligente,
Ignorando que os negros
Foram a origem da gente.

Então se estabeleceram
Para futura empreitada,
Conquistando o litoral
Com sua forte armada,
Desbravando matas virgens
Que ia sendo cortada.

Precisavam mão de obra,
Trazendo então prisioneiros;
Da África vieram os
Grandes navios Negreiros
E nas viagens sofridas
Poucos chegaram inteiros.

Com a grande escravatura
E o vil comércio humano,
Condições desrespeitosas
Sob um jugo tirano,
O negro zarpou pras matas
Em bandos a cada ano.

Os escravos brasileiros,
Muitos vindos de Angola,
Sofriam sérios maus-tratos,
Desconheciam escola;
Fugiram para formar
Uma nação quilombola.

Eram quarenta escravos
muito bem amotinados
Num engenho em Porto Calvo,
Onde outros confinados,
Assassinaram feitores
E correram apressados.

Escaparam para a Serra
Da Barriga e deixaram
A casa grande queimada;
Quarenta dali zarparam
Dando início aos quilombos,
Onde se multiplicaram.

Já no século XVII,
O quilombo dos Palmares
Tinha organização,
Ruas, engenhos e lares,
Fundindo religiões
Que dividiam altares.

Não tinham somente a caça
Como fonte de alimento;
Dominavam a agricultura,
Todo seu procedimento,
Milho, batata, feijão
E talvez um condimento.

Sem haver segregação,
Acolhiam os oprimidos;
Negro, mestiço ou branco
E todos os foragidos
Aumentavam os quilombos
E ficavam agradecidos.

O roubo e deserção,
Homicídio e adultério,
Eram punidos com o
Ingresso pro cemitério
Do elemento que não
Levasse isto a sério.

Sua comunicação
Fora toda misturada;
Português e Africano
O Índio também falava;
Fundindo então os três
A compreensão se dava.

O quilombo era de
Cidades constituído,
Talvez dez, vinte ou trinta,
Totalmente guarnecido,
Sendo cada cidadão
Guerreiro bem instruído.

Não demorou muito pra
Serem então perseguidos
Por grupos de portugueses,
Com índios fortalecidos;
Mas estes decepcionados,
Voltavam muito abatidos.

Quando chegou nos mocambos
Ganga Zumba unificou
A força dos povoados
E líder ele tornou,
Ganhando poder força
Que bravamente honrou.

Em 1630,
Por causa da invasão
Holandesa em Pernambuco,
Tiveram eles então
Breve alívio, estancando
Aquela perseguição.

Mas logo os holandeses
Os perseguiram nas matas,
Por entre penhascos altos,
Rios e grandes cascatas,
Colecionando insucessos
Que sucederam as bravatas.

Ganga Zumba era forte
E homem muito valente;
Queria negociar
Pois era inteligente,
Mas foi pelos portugueses
Traído covardemente.

Após a morte de Ganga,
A liderança passou
Para o sobrinho Zumbi,
Que logo se destacou
Pelos feitos corajosos
E táticas que usou.

Tinha estratégia de guerra
E grande habilidade,
Se apoderando de armas,
Mostrando agilidade;
Armando os quilombolas
Com muita propriedade.

A cidade Subupira
Era o quartel-general,
Rechaçando os ataques
De forma muito letal,
Deixando impressionada
A Corte de Portugal.

A Coroa portuguesa
Pediú séria providência
Para travar uma guerra
Contra aquela insurgência,
Mas os quilombolas tinham
De guerra muita ciência.

Para dar cabo dos negros
Chamaram um bandeirante
Experiente e brutal,
Guerreiro repugnante;
E Domingos Jorge Velho
Era cruel o bastante.

Aquela grande cidade
De trinta mil habitantes,
Macaco, a capital,
O centro dos retirantes,
Lutou então bravamente
Contra aqueles visitantes

Só no fim daquele século,
Após tanta frustração,
O bandeirante selvagem,
Na sua perseguição,
Saiu-se vitorioso
Com a queda da nação.

Foi em 20 de novembro,
Datado de mil seiscentos
E noventa e cinco que
Caçado por regimentos
Zumbi teve a sua morte
Espalhada pelos ventos.

Após a morte, Zumbi
Teve a cabeça cortada,
Levada para Recife,
Sendo na praça mostrada,
Silenciosa pensando:
“Aqui ninguém vale nada”.

Até o século XVIII
Podia encontrar sinal
De quilombolas no centro
Ou mesmo no litoral,
Sobrevivendo de ataques
Ao povoado local.

Os quilombolas deixaram
Para esta grande nação
Uma semente de força,
Também de elucidação,
De valentia e bravura,
Clamando libertação.

ANEXO F: CORDEL UTILIZADO NA QUARTA OFICINA

Cordel – “Dandara dos Palmares” (Jarid Arraes)

Se você já ouviu falar
Da história de Zumbi
Peço então sua atenção
Pro que vou contar aqui
Talvez você não conheça
Por incrível que pareça
Por isso eu vou insistir.

O quilombo dos Palmares
Por Zumbi foi liderado
E nesse mesmo período
Dizem que ele foi casado
Com uma forte guerreira
Que tomou a dianteira
Pelo povo escravizado.

Foi Dandara o seu nome
Que é quase como lenda
Não há provas de sua vida
E talvez te surpreenda
Com um ar de fantasia
De coragem e de magia
Mas assim se compreenda.

Não há dados registrados
Sobre onde ela nasceu
Se foi ela brasileira
Ou na África cresceu
Se ela tinha liberdade
Ou se na dificuldade
Ela livre se verteu.

Com Zumbi teve três filhos
E seus nomes vou citar:
Motumbo, Aristogíton
E Harmódio a completar
Eram esses os rebentos
De um casal muito sedento
Que se uniu para lutar.

Mas Dandara não queria
Um papel limitador
Ser a mãe que cozinhava
Tendo um perfil cuidador
As batalhas lhe chamavam
E seus olhos despertavam
Pelo desafiador.

Guerrear pelo seu povo
Era o que lhe motivava
O sonho da liberdade
Para todos cultivava
Sendo muito decidida
Era até envaidecida
Pela força que ostentava.

Um fator que se destaca
Era o seu radicalismo
Pois não aceitava acordo
Com senhores do racismo
Que ofereciam terras
Para que acabasse a guerra
No interesse do cinismo.

Porque tinha bem certa
Uma baita opinião:
Liberdade para poucos
Não conforta o coração
O quilombo que existia
Para todos lutaria
Sem abrir uma exceção.

E por isso que Dandara
Tinha fé no guerrear
Confiava nas batalhas
Para tudo transformar
A paz só existiria
Pelo que conquistaria
Para a todos libertar.

Liderava os palmarinos
Lado a lado com Zumbi
Entre espadas e outras armas
Escutava-se o zunir
Dos seus golpes tão certos
Que aplicava bem ligeiros
Pra ferir ou confundir.

Certa vez, numa viagem
Sugeriu a invasão
Da cidade de Recife
No meio de um sopetão
E Zumbi ficou chocado
Até mesmo impressionado
Por tamanha ambição.

Não chegaram a completar
O seu plano audacioso
Mas notamos nesse caso
Um exemplo grandiosos
Da braveza que mostrava
E Dandara assim reinava
Com Palmares orgulhoso.

Então vale imaginar
As ações que aconteciam
Que os guerreiros de Palmares
Com Dandara concluía
As senzalas arrombavam
Plantações até queimavam
E em poder evoluía.

O quilombo dos Palmares
Era assim tão majestoso
Que os brancos despeitados
Tinham um medo horroroso
Planejavam o destruir
Mas chegavam a ruir
Sendo o ataque desastroso.

Muitos anos desse modo
Foi Palmares resistindo
Até que um final ataque
Acabou lhe destruindo
E Zumbi traçou a fuga
Para não largar a luta
Pela mata foi partindo.

Mas Dandara, encurralada
Teve só uma opção
Pra não ser capturada
Nem cair na escravidão
Atirou-se da pedreira
Com convicção inteira
De negar-se à prisão.

Até mesmo a sua morte
De heroísmo foi repleta
E a mensagem que anuncia
Entendemos bem completa:
Rejeitar a rendição
É a nossa condição
Como um grito de alerta.

Há quem diga que Dandara
É um símbolo lendário
Que está representando
Um poder imaginário
Heroína para a gente
Como deusa que ardente
Traz o revolucionário.

Se existiu como se conta
Ou se lenda representa
Para mim tudo resume
Essa luta que apresenta
Baluarte feminina
A guerreira palmarina
Na memória se sustenta.

Dia 20 de novembro
Dia de lembrar Zumbi
É também dessa Dandara
Que devemos incluir
O seu nome celebrado
Sim, merece ser honrado
E no peito se sentir.

ANEXO G: CORDEL UTILIZADO NA SÉTIMA OFICINA

Cordel – “Cordel Quilombola” (Cárlisson Galdino - Bardo)

Nossa história hoje começa
Muito além, além do mar
Numa Terra tão antiga
Terra de leão, jaguar
Elefantes e savanas
É nas terras africanas
Que tudo vai começar

Mas o que falo a seguir
Não é em nada ilusão
Este cordel é de História
Não fala de ficção
Leia tudo até o final
Este problema é real
E é causa de aflição

Mas chega dessa conversa
Vamos logo começar
A história dessa vez
Pois não gosto de enrolar
Eis o Cordel Quilombola
Tenha boa lida agora
Quem a ele se dedicar

Ó bravo povo africano
Forte e livre em seu lugar
Sim, nem sempre havia paz
Mas sabia guerrear
Com sua própria ciência
Seus costumes, sua crença
E seu modo de falar

Faziam sua própria história
Até vir um povo ufano
Trazido por águas turvas
Desse inconstante oceano
Com sua própria ciência
Seus costumes, sua crença
Diferentes do africano

Era esse o povo branco
De bravos navegadores
Orgulhosos das proezas
De suas crenças, valores
Que cegos pela vaidade
Perderam a humanidade
E empreenderam horrores

Para expandir seu império
Têm que ter trabalhadores
Os mais baratos possíveis
Mas fortes como tratores
E na ganância da ideia
Planejaram uma odisseia
De um caos viraram atores

Estimulando o combate
Entre tribos que eram amigas
Compravam presos de guerra
Das tribos que eram vencidas
Partiam barcos ligeiros
Levando um povo guerreiro
Para lhes dar nova vida

Eram navios reforçados
Orgulho de um povo inteiro
Guiado por homens maus
Desses porcos traiçoeiros
Que levavam os sequestrados
Nesses barcos lá chamados
Por eles navios negreiros

Nas colônias, povo negro
Com seu passado glorioso
Virou escravo dos brancos
Explorados até o osso
Sem ter ninguém que os salve
Ó que vida, Castro Alves!
Ó que destino odioso!

Trabalhando nos engenhos
Como fossem animais
Qualquer erro ou cansaço
Vinha logo o capataz
Se do chicote servido
Era o mais leve castigo
Pois havia muitos mais

Se o senhor daquele engenho
Gostasse de uma escrava
Levava a seus aposentos
E a agredia e estuprava
Sua família na senzala
Vendo o capataz levá-la
Não podiam fazer nada

Foi então que começaram
A testar a própria sorte
E fugir dessas fazendas
Num grande risco de morte
Por pura necessidade
Mas a tal da liberdade
Era o desejo mais forte

Fugindo só não deu certo
Podiam levar um tiro
E se escapassem com vida
Aonde iriam? Que retiro?
Pois eram recuperados
E os castigos mais pesados
Eram prêmio garantido

Começaram a se juntar
Todo negro fugitivo
Numa vila independente
Para se manterem vivos
Quilombos eram chamados
Esses lugares criados
A esperança dos cativos

Quilombos foram surgindo
Combatidos com crueldade
Os senhores de escravos
Não mostravam piedade
Contra eles, que brigavam
Pois tudo o que desejavam
Era ter a liberdade

Foi mesmo um grande caminho
Pra acabar a escravidão
Por medo da Inglaterra
Proibiram importação
Punindo o navio negreiro
Capitão e o povo inteiro
Envolvido na infração

Pouco a pouco foi chegando
A liberdade sonhada
Mas para isso foi preciso
Muita luta e muita estrada
Muito sangue correu o chão
Muitos mortos sem caixão
A disputa foi pesada

Os intelectuais
Brigavam lá no senado
Eram os abolicionistas
Que lutavam de bom grado
Contra os colegas de lá
Faziam o que precisar
Pra libertar os escravos

Assim leis foram surgindo
Em auxílio àquela gente
Foi a Lei do Ventre Livre
E outras vinham mais à frente
Mesmo sendo complicado
Cobrar que fosse aplicado
O que a Lei diz tão solene

A Lei Áurea foi, por fim
A que abriu portas no céu
Lhes dando a liberdade
Tudo justo no papel
Decreta com precisão
O final da escravidão
Pela Princesa Isabel

Assim o tempo passou
Tudo passa nessa vida
E o negro hoje é igual
A vitória é conseguida
E sendo assim, desse jeito
A todos, iguais direitos
A todos, igual medida

Claro que o pior passou
Mas e tudo o que foi feito?
E a cultura violada?
E os anos de preconceito
Desde um tempo mais distante
E ainda hoje está tão grande?
Como está direito?

Muitos negros hoje vivem
Na luta, aqui, na marra
Na nossa sociedade
Com orgulho e muita garra
Honestidade e respeito
Mesmo assim, há preconceito
Essa vida é uma barra

Outros ainda têm raízes
No passado, suas nações
E se orgulham de manterem
Seus valores, religiões
Seus costumes, seus assuntos
E se agrupam, vivem juntos
Pra preservar tradições

São estas comunidades
Quilombolas conhecidas
Por alguns, por outros não
É onde eles levam a vida
De artesanato e plantio
Há várias pelo Brasil
Mas sua luta é sofrida

É desde oitenta e oito
Pra reparar todo o erro
Cometido contra todos
No passado que o Governo
Reconheceu de verdade
Diversas comunidades
Quilombolas nesse termo

É nesses "novos quilombos"
"Aceitos" pelo Estado
Que vivem os quilombolas
Mantendo vivo o passado
A cultura e o restante
Tudo aquilo que é importante
Não dá pra deixar de lado

Mesmo a constituição
Reconhecendo o direito
Dessas tais comunidades
Nem tudo saiu perfeito
É enorme o tormento
Pra ter reconhecimento
De uma terra desse jeito

Ainda são poucos terrenos
Que estão legalizados
Esse "aceite" do Governo
Não é fácil nem folgado
De todas as formas, tentam
Mas tanto problema enfrentam
É um fim de mundo danado

O Governo tem a verba
Própria pra auxiliar
Gente de comunidades
Quilombolas, sempre há
Mas tem que pedir primeiro
Formalmente e o dinheiro
Parece nunca chegar

Pra completar esse quadro
De tanta dificuldade
Ainda há certos doutores
Que vêm da Universidade
Com projetos tão enormes
Recolhem verba e se somem
Nada chega na verdade

Alguns ainda se aproveitam
Da cultura popular
Das pessoas quilombolas
Colhem plantas do lugar
Falam com o povo local
Sobre o uso medicinal
Pra depois patentear

O que tem desses projetos
Bonitos, são quase um céu
De plantio, de benefícios
Tudo lindo no papel
Vem a verba e, então, agora
Todo mundo vai embora
Nem centavo no chapéu...

Pena que todos esquecem
Que essas comunidades
Cada uma é diferente
Tem próprias necessidades
Não se pode assim tratar
Sempre a generalizar
Não ajuda: eis a verdade

Parece que não notaram
Que toda aquela gente
São pessoas, mesmo tendo
Uma cultura diferente
E precisam de respeito
Isso é de todos direito
Mais respeito urgentemente!

O povo negro sofrendo
Pra ajudar, Governo vem
Parece que só pensaram
Num "nome bom", nada além
"Pra ficar bonito agora
Chão de preto é quilombola"
Isso enche a pança de quem?

E esses projetos fajutos
Que vêm sempre procurar
As pessoas quilombolas
Pra no fim só explorar
Criem vergonha na cara
E o Governo, olhe para
Punir quem quer enrolar!

Já passou mais de um século
Que a escravidão findou
Com ela a desigualdade
Ou era o que se pensou
Pois ao ver a trajetória
Ao consultar a História
Me pergunto: o que mudou?