

LITERATURA EM DIVERSOS TONS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

**JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
PRISCILA PEIXINHO FIORINDO**

(Organizadores)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

N244l Nascimento Neto, João Evangelista do; Fiorindo, Priscila Peixinho (orgs.).

Literatura em diversos tons: prática de letramento na escola /

Organizadores: João Evangelista do Nascimento Neto e Priscila Peixinho Fiorindo; Prefácio de Ney Wendell.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024;
figs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-217-0501-7. (Impresso)

ISBN: 978-85-217-0573-4. (E-book)

1. Formação de Professores. 2. Literatura. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5464893>

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370

2. Formação de professores. 370.71

3. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

LITERATURA EM DIVERSOS TONS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
PRISCILA PEIXINHO FIORINDO

(Organizadores)

Copyright © 2024 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Yumi T. Melo

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO _____	7
Ney Wendell	
APRESENTAÇÃO _____	9
João Evangelista do Nascimento Neto Priscila Peixinho Fiorindo	
O PRÍNCIPE GENTILEZA (EM) CENA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO DO SER _____	15
Priscila Peixinho Fiorindo Cristiane Rosa Moreira Silva	
O "GLORIOSO SÃO JOSÉ": LEITURA E IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NO ENSINO FUNDAMENTAL _____	51
João Evangelista do Nascimento Neto Jadson Oliveira Rodrigues	
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O TEXTO AFRO-BRASILEIRO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EMANCIPADORA _____	87
Rosemere Ferreira da Silva Ruancela Oliveira dos Santos Souza	

**RETEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR
DO CONTO ALINE NO BOSQUE ENCANTADO** _____ **125**

Tassila Ferreira Valle Guimarães

**TEATRELETRANDO: EVENTOS E PRÁTICAS TEATRAIS
NA FORMAÇÃO LEITORA** _____ **147**

Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista

Robério Pereira Barreto

**A LITERATURA NO ENSINO: ESPAÇOS DE TENSÃO
E PRAZERES** _____ **191**

Jacimara Vieira dos Santos

PREFÁCIO

As transformações atuais no mundo, com crises de guerra, tragédias climáticas e pandemias, afetam diretamente o funcionamento e o cotidiano dos sistemas educativos, desde a educação maternal até o ensino universitário.

As salas de aula se encontram nas encruzilhadas de saberes, que chegam numa velocidade instantânea do mundo inteiro, conectados pelas redes sociais e sistemas comunicativos diversos. O ser educando, hoje, passa pela experiência de vivenciar o contexto local atravessado pelos acontecimentos globais, modificando a forma de ver, sentir e pensar as relações humanas.

Estas crises impulsionam os educandos e formadores a se posicionarem numa dimensão diária da incerteza, exigindo adaptações por meio de percursos criativos e, principalmente, literários. É uma busca de sobrevivência do processo educativo em equilíbrio com as gravidades humanitárias no mundo, conduzindo o indivíduo para o pensar em novas interações, a fim de manter acesa a esperança de conviver em paz.

E as respostas criativas para esperança vêm através de inovadoras práticas na formação de crianças, jovens e adultos, que são estimulados a expressarem suas potencialidades. Este livro é uma destas respostas criativas, que traz um conjunto de práticas, dinamizadoras e renovadoras, para os espaços escolares e universitários.

As experiências pedagógicas e narrativas, descritas com leveza e vigor pelos autores, valorizam as dimensões poéticas do ensino das literaturas, numa multiplicidade de abordagens teórico-práticas, mostrando o quanto o aprendiz, em sua singularidade, é visto como ser humano capaz de mobilizar e transformar a si mesmo e o seu entorno com criações, experiências artísticas e reflexões provocadoras. O indivíduo, seja discente ou docente, é posicionado no centro da experiência educativa, alimentando a noção da presença do ser empoderado e humanista na expressão artística, nas escritas e falas que retratam vidas em esperança.

A universidade tem uma sensível e impactante missão de estar junto com seus educandos na transformação comunitária, por meio da renovação de práxis educativas nas escolas. Esta missão está sendo cumprida com criatividade literária e excelência acadêmica no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS de Santo Antônio de Jesus, *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia.

Prof. Dr. Ney Wendell (Université du Québec à Montréal–UQÀM)

APRESENTAÇÃO

João Evangelista do Nascimento Neto
Priscila Peixinho Fiorindo

E se vivêssemos em um mundo sem arte, uma vida desprovida de poesia, sem música, destituída de literatura? E se a humanidade não conhecesse a prática da representação artística, do construir e burilar a palavra, no apurar do som e do corpo para o dizer, o escrever?

Seríamos, ainda, considerados humanos? Teríamos a capacidade de amar e receber afeto? A oportunidade de rever caminhos, sentidos, crenças ou passaríamos pela vida, somente sobrevivendo e nada mais do que isso?

Essas suposições, felizmente, são somente hipóteses que nos servem para olhar o mundo à nossa volta e percebermos a poesia que surge dele, que o habita, mesmo diante da barbárie, pois a arte nos salva de nós mesmos e do mal que produzimos. E a literatura existe para nos auxiliar a respirar, a encontrar caminhos, a questionar dizeres e pensares. Por meio da literatura, podemos nos refazer cotidianamente, pois ela nos possibilita o descamar dos olhos para vermos a nós próprios e nos aponta outros caminhos, outras concepções.

Como pode algo imaterial, tão desconsiderado pela sociedade, que lhe atribui um papel menor, descartável, ter tanto poder? É porque a literatura é nossa fagulha de humanidade, é aquela força resguardada, nossa última trincheira de resistência. É aquele copo de água límpida

da depois de um dia de calor, é sombra que nos alivia o sol escaldante, mas também é o chacoalhar de corpo e alma ante as verdades que ela nos aponta.

A literatura, desse modo, tem existido ao longo das eras, acompanhado homens e mulheres, meninos e meninas, em todos os recônditos do mundo. Seja no espaço mais formal, nas grandes bibliotecas, nos centros acadêmicos, até o local mais remoto, com pessoas de uma comunidade ao redor de uma fogueira, ouvindo histórias. A literatura une todos os mundos e, por isso mesmo, é tão temida, rechaçada, desprezada, deixada em segundo plano, muitas vezes, na escola, local em que deveria reinar soberana.

A escola poderia ser o espaço do lúdico, das imaginações, dos sentimentos e das artes, mas ela não consegue dar conta de tantas possibilidades. Ela restringe o pensamento, reduz a polifonia, cala as diferenças. Ao agir assim, tem perpetuado um discurso único, que separa pessoas e extermina sonhos. Mas a literatura resiste a tudo isso, a cada tentativa de esquecimento, ela traz à memória tantos causos, tantas narrativas; a cada ação de aprisionamento, ela liberta mentes.

Na educação contemporânea, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia, em Santo Antônio de Jesus, revela que os aprendizes, discentes e docentes, têm a capacidade de se (re)construírem diante das adversidades por meio da criatividade, afetividade e empatia, no processo do ensinar e aprender. No referido programa de pós-graduação, *stricto sensu*, são desenvolvidas propostas de intervenções pedagógicas, na escola pública, enquanto lugar plural, capaz de transformar vidas, de gerar esperanças, de propor ações que transformem a sociedade.

Essa obra mostra a práxis pedagógica, na área de literatura, em diferentes perspectivas com ênfase na aprendizagem criativa, inovadora e emancipadora do sujeito aprendiz, pois o PROFLETRAS-UNEB é um espaço de luta pela arte, pela literatura em suas diferentes expres-

sões. Com a literatura, docentes e discentes desse programa de mes-trado vibram na sintonia da arte enquanto elemento imprescindível à vida humana.

Inicialmente, no artigo *O Príncipe Gentileza (em) cena: uma proposta para educação do ser*, Priscila Peixinho Fiorindo e Cristiane Rosa Moreira Silva trazem a gentileza entre outros valores, no conto adaptado, a partir do *Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry, e contextualiza-do com elementos regionais da cidade de Jacobina – BA, enfatizando o impacto do comportamento humano na escola, a partir de valores e vícios.

Em *O “Glorioso São José”: leitura e identidade através das tiri-nhas da turma do Xaxado no Ensino Fundamental*, João Evangelista do Nascimento Neto e Jadson Oliveira Rodrigues apresentam refle-xões sobre a utilização do gênero tirinhas, a fim de estimular a prática de leitura e desenvolvimento do pertencimento dos educandos por se tratar de uma narrativa regional e dinâmica, com elementos que os alunos conhecem, tornando-os parte integrante da comunidade retra-tada na história.

No texto, *Estratégias de letramento literário com o texto afro-brasileiro: caminhos para uma educação antirracista e emancipado-ra*, Rosemere Ferreira da Silva e Ruancela Oliveira dos Santos Souza abordam a produção de um material didático – o caderno pedagógi-co – , apontando possibilidades e estratégias para o ensino da poesia afro-brasileira, na perspectiva da “escrevivência”, conceito formulado pela escritora Conceição Evaristo, que o define como escrita que nasce da experiência da vivência negra, sendo ela individual ou coletiva.

Já no artigo, *Retextualização na educação básica a partir do conto Aline no Bosque Encantado*, Tassila Ferreira Valle Guimarães apresen-ta a utilização do conto estilizado, em audiovisual, como ferramenta pedagógica para produção de novas narrativas, ilustradas e encenadas por discentes do Ensino Fundamental I.

Em *Teatreletrando: eventos e práticas teatrais na formação leitora*, Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista e Robério Pereira Barreto apresentam uma proposta pedagógica com os textos teatrais do “Grupo Cultural Lamparinas do Sertão”, com objetivo de desenvolver letramentos sociais para formação leitora e cidadã para a turma do 9º ano.

E no texto, *A literatura no ensino: espaços de tensão e prazeres*, Jacimara Vieira dos Santos reforça a ideia da prática de leitura literária constante nos espaços do aprender durante a educação básica e, também, que ela deveria anteceder à vida escolar, passando a fazer parte da realidade cotidiana desde cedo, estimulando, assim o hábito da leitura.

Os capítulos deste livro são tentativas, exitosas, de transformação. Resultam na fé de professores e professoras, alunos e alunas, equipe escolar, intelectuais, pensadores, apoiadores, famílias, enfim, de diversos segmentos da sociedade, para uma humanidade mais justa, menos desigual, mais diversa, menos repressora. E esse mundo almejado pode (e deve) passar pela arte literária.

E se nós não podemos, muitas vezes, dizer tudo o que queremos e sentimos, que a arte nos auxilie nesse percurso. Se não somos capazes de racionalizar em todo o tempo, que a literatura nos conduza pelos caminhos do sentir, do representar, do reelaborar e do reexistir.

Escritos

Por cada letra a desenhar um pensamento
Sigo as palavras nas imagens pela escrita
Na oração que se descreve quando é dita
E une os pontos escrevendo o movimento

O traço em linha desalinha o sentimento
E o realinha quando em frase ele se edita
Por conjugado, o verbo amar nos acredita
À construção da nova letra em seu momento

Palavra em sons nos enredos pelos contos
A pausa em vírgula que ao final convida os pontos
Pra conduzir nossa jornada em outra leitura

De página em página nessa lida tão presente
Vamos bebendo esse alimento e certamente
Teremos paz e ainda mais literatura.

Maviael Melo
Poeta Cantador

O PRÍNCIPE GENTILEZA (EM) CENA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO DO SER

Priscila Peixinho Fiorindo¹
Cristiane Rosa Moreira Silva²

INTRODUÇÃO

O teatro e a educação devem caminhar juntos; educar não é só ensinar a ler e escrever, é ensinar a pensar e sentir o mundo de outras formas.

Fernanda Montenegro

Considerando o contexto de ensino dos escolares na contemporaneidade, observamos, frequentemente, nas escolas de educação básica da rede pública, a prática de violência verbal, física, velada e, muitas vezes, as consequências conduzem à extinção da vida.

- 1 Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL/UNEB) e da Graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Psicolinguística e mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Especialista em Arteterapia pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) e Instituto Junguiano da Bahia (IJBA). Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE/SP).
- 2 Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui formação em Letras, com Licenciatura em Letras Vernáculas (UNEB), especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX); em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Atua como docente de Língua Portuguesa da rede Municipal de Jacobina e da rede Estadual da Bahia.

A civilização atual vive uma grande dissociação evolutiva entre o conhecer e o fazer, por um lado, e o conviver e o ser, por outro lado. Percebemos cotidianamente os avanços tecnológicos, as novidades científicas, as transformações do saber de forma crescente, graças a um acentuado esforço coletivo mais integrado em escala mundial. Entretanto, em matéria de convivência e de autorrealização, estamos bastante defasados e, cada vez mais, nos tornamos reféns das múltiplas faces da violência.

Vale lembrar que todo tipo de violência, além de ser um fenômeno social que deteriora a qualidade de vida das comunidades, é um sintoma da crise de significado da vida, enraizado na psique humana ainda em estágio egocêntrico, por isso incipiente na percepção da unidade fundamental dos seres.

Nessa vertente, a desarmonia se baseia em uma visão de mundo limitada, competitiva, dividida, desconexa, ou seja, não integrada, o que resulta na perda da unidade fundamental, decorrente do cultivo adoecido da cultura da fragmentação (Weil; Leloup; Crema 2003).

A cultura fragmentada induz o ser humano à ilusão da separatividade, reforço estimulado pela educação familiar, pela escola e pela sociedade, que reproduzem valores, seguindo padrões estreitos estabelecidos. Tais padrões carecem de uma reflexão apurada que valide o crescimento do indivíduo na sua inteireza, no desenvolvimento do prazer e do dever de ser um cidadão útil a si mesmo e ao próximo, de perceber o semelhante na sua singularidade, bem como respeitar e cuidar do ambiente que o acolhe.

Dessa forma, tornam-se imprescindíveis na sociedade, começando pelas escolas, práticas pedagógicas baseadas nos valores humanos, a fim de facilitar o processo de integração no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, o presente capítulo trata de um recorte da dissertação, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS (UNEB), *Campus V*, intitulada *O teatro como*

ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de valores humanos (Silva, 2023b),³ com o foco na descrição da proposta pedagógica, destinada ao 9º ano, e na produção do material didático, o conto *O Príncipe Gentileza* (2023a), narrativa adaptada e contextualizada com elementos regionais de Novo Paraíso, distrito de Jacobina – BA, enfatizando o impacto do comportamento humano na comunidade a partir de valores humanos e vícios (ver ANEXO 1).

VALORES HUMANOS

Segundo Torralba (2015), os valores são um conjunto de qualidades inerentes a todo ser humano, consideradas entidades imateriais assimiladas através da consciência, são como sementes que vivem no interior do ser e, se cultivadas de modo adequado, podem crescer e desenvolver-se. Porém,

[...] os valores não são entidades autônomas existentes em si, como Platão pretendia, mas antes, qualidades de natureza preferencial passíveis de serem apreciadas por um sujeito. Ou seja, uma coisa é o bem, que existe por si mesmo, independentemente de toda e qualquer apreciação subjetiva; outra, o tipo de apreciação valorativa que lhe é atribuída (Pedro, 2014, p. 492).

Para a referida autora, o bem (objeto) material ou imaterial só é transformado em valor pelo sujeito a depender de sua necessidade. Se o sujeito se interessar pelo objeto e se esse for útil em si mesmo, então, é possível criar o valor. Além dos valores morais e éticos, existem outros tipos, por exemplo, estéticos, políticos, ecológicos, vitais, espirituais, econômicos e religiosos.

3 Dissertação disponível em: <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2024/04/O-TEATRO-COMO-FERRAMENTA-PEDAGOGICA-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-DE-VALORES-HUMANOS-CRISTIANE-ROSA-MOREIRA-SILVA.pdf>

No contexto atual, a sociedade materialista privilegia a ideologia do “ter” no lugar do “ser”, a qual é propagada diariamente pelo sistema capitalista onde estamos inseridos.

E ao estar desconectado com a essência do próprio ser, o indivíduo não enxerga significado nas relações de amizade, de afetos, sendo incapaz de atribuir sentido à vida. O referido comportamento considerado “normal”, na contemporaneidade, é denominado de “normose” (Weil; Leloup; Crema, 2003), em que o padrão de normalidade se torna patológico.

Nessa vertente, desconstruir a cultura do corpo, das aparências, das futilidades, também é imprescindível pois, “em um lugar onde a preocupação central é o exterior, não sobrar tempo para o requinte das virtudes, o esmerilhamento dos valores pessoais ou o aperfeiçoamento do bem coletivo” (Nascimento Neto, 2013, p. 9). As virtudes, como gentileza, amorosidade, tolerância, dentre outras, ficam apenas no nível do discurso, sendo facilmente esquecidas na prática da convivência diária. Os valores humanos são responsáveis pela forma como vivemos e, conforme Torralba (2015), só podem ser desenvolvidos com todo seu potencial se tivermos consciência de sua presença dentro de nós, pois é a partir dela que o sujeito muda seu modo de viver, refletindo e fazendo escolhas livres, sem se deixar influenciar pelos pensamentos alheios e pelas diversas situações.

Ressaltamos que as regras e leis sociais do bom convívio até podem ser impostas, mas os aprendizes só assimilam valores por meio dos comportamentos, elogios, sorrisos, aprovações, punições, e isso acontece naturalmente no contexto da sala de aula e na família. Dessa forma, o aluno precisa se sentir acolhido e seguro, a partir de intervenções pedagógicas criativas que possibilitem o desenvolvimento emocional de forma saudável, considerando o diálogo, a escuta, a solidariedade, o respeito, a empatia entre outros valores.

ADAPTAÇÃO DO CONTO: O PRÍNCIPE GENTILEZA

De acordo com Gancho (2006), os textos narrativos em prosa mais difundidos são romance, novela e conto, esse último é uma narrativa literária muito apreciada por autores e leitores já nos séculos XVI e XVII, com abordagem de qualquer tema.

A literatura enquanto arte reflete a complexidade do ser humano e pode ser capaz de auxiliar o sujeito a lidar com anseios e frustrações, além de potencializar a criatividade, enriquecendo a experiência do viver.

O texto literário, além de fonte de prazer e entretenimento, é um veículo para conhecermos a nós mesmos, os homens e a vida. Diante das transformações e do caos dos valores humanos, marca do nosso tempo, outros valores estão sendo afirmados e a literatura pode ser responsável por abrir caminhos em direção a novos horizontes, por isso o acesso ao simbólico nos contos de fadas e nos contos maravilhosos faz-se imprescindível na busca do autoconhecimento.

Dessa forma, o conto tem uma importante missão: “a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (Coelho, 2000, p. 15). Ele pode ser utilizado para o ensino da língua, o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação criativa e, paralelamente, na construção da consciência de mundo das crianças e adolescentes.

O conto é um gênero curto se comparado ao romance e à novela. De linguagem híbrida e contemporânea, contempla o realismo e o simbólico, narra uma história linear, frequentemente no pretérito, e não se aprofunda nas ações e motivações das personagens, está aberto a experimentalismos e inovações e, por isso, sofreu diversas modificações ao longo dos tempos e, também, na contemporaneidade.

De modo geral, seu enredo possui apresentação, complicação, clímax e desfecho, é constituído de personagens, espaço, tempo e narrador, que são apresentados de forma breve e condensada no referido gênero.

Coelho (2000) ressalta algumas categorias de conto: exemplares, jocosos, religiosos, etiológicos e acumulativos. Também é possível encontrar diversas outras classificações: tradicional, de terror, de mistério, de amor, moderno, contemporâneo, de ficção científica, policial, absurdo, dentre outros.

Nesse sentido, denominamos *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a) como um conto maravilhoso adaptado, pois se desenvolve dentro de uma atmosfera mágica, onde plantas e animais falam, as personagens se locomovem entre os espaços desafiando a lei gravitacional, existindo ainda uma problemática social ligada ao cotidiano dos sujeitos.

Ressaltamos que o texto adaptado ocorre quando, a partir de um texto original, é construída uma nova história, ainda que não necessariamente tenha o compromisso de preservar o enredo original. Não se trata apenas de fazer um resumo parafraseado, mas de atualizar e contextualizar um discurso para uma nova geração, tendo a liberdade de acrescentar, reduzir, transmutar, simplificar, preservar ou não elementos do texto fonte. A adaptação corresponde à releitura pessoal do adaptador que, na maioria das vezes, possui uma intencionalidade pedagógica.

Os livros clássicos de domínio público, por serem atemporais, são os mais escolhidos para atualizações e reinterpretações, eles permitem ao sujeito refletir sobre valores e vícios, ou seja, os comportamentos humanos.

A obra adaptada não revela os fatos de forma aprofundada, nem tem a intenção de substituir a leitura do clássico, conforme

Ceccantini (1997), mas ela pode contribuir para ampliação do número de leitores que se interessam em conhecer melhor a obra fonte.

De acordo com Formiga (2009), através da mediação da leitura do livro adaptado, é possível que o aprendiz entre em contato com a herança deixada pelos nossos antepassados, se emocione, e o conteúdo pode interferir em sua vida, favorecendo a discussão de valores e oportunizando questões morais, a depender da temática abordada.

No conto, *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a) há a intertextualidade entre as personagens e a conservação da essência do livro *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2015), em abordar os valores humanos. Muitos alunos conhecem o protagonista de *O Pequeno Príncipe* pelas versões de desenhos animados ou pelos filmes de Hollywood e não por causa da leitura do livro.

Apesar do referido livro de Saint- Exupéry ser legitimado pela sociedade e pela escola como livro infantil, a verdade é que ele não é de fácil entendimento para as crianças nem para os alunos da faixa etária entre 14 e 15 anos, pois a obra é constituída de diversas metáforas e profundidade em apresentar as críticas, o que demanda do leitor um grau mais elevado de amadurecimento e conhecimento de mundo para compreender e correlacionar o conteúdo à realidade.

Já a narrativa adaptada *O Príncipe Gentileza* (2023) se aproxima mais do público infanto-juvenil local, pois apresenta o espaço geográfico — Novo Paraíso, município de Jacobina, onde o personagem nasceu, localizado no Planeta Terra. Gentileza viaja ao Planeta B612 onde conhece a Baobá e a Rosa. De volta ao Planeta de origem, encontra-se com o Rei Avarento, com o Capitão Vaidoso, o Bêbado e a Raposa. A narrativa, também, aborda o *bullying*, sofrido por Gentileza no colégio, e a brevidade da vida quando o personagem retorna ao Planeta B612 e não encontra mais a Rosa.

O TEATRO NA ESCOLA

[...] O seu domínio é sagaz.
Tudo pode a fantasia.
Se o texto vira teatro,
A todos ele contagia,
Pois a força de um drama
Desperta olhar, vira chama,
Cada canto tem magia. [...]
(Macedo, 2017)

Assim como o conto, o teatro é outro recurso importante no processo de ensino-aprendizagem. Para Granero (2022), parte do fascínio do pensamento grego praticado ainda hoje é fruto da teatralidade e da construção literária de mitos e reflexões, imbuídos de um caráter plástico, atemporal, presentes nos conflitos da história dramática do teatro. A finalidade da tragédia grega é provocar a “catarse”, uma forma de expulsão das impurezas e correção do homem através das emoções, isso acontece por meio da “mimesis”, que é uma imitação artística de acontecimentos reais levando em consideração a verossimilhança.

Guénoun (2004) define teatro como duas atividades indissociáveis, a de fazer e a de ver. É uma arte híbrida, um diálogo entre a literatura e a encenação, é quando as palavras ganham forma e vida, sendo necessário porque está relacionado ao poético e ao confrontar da existência humana com a poesia.

Para Boal (1991, p. 13), a arte de encenar é uma arma muito eficiente, podendo ser utilizada como instrumento de dominação ou de libertação, pois “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”. Através da atuação dos atores, pode-se criticar, exaltar ou denunciar a estrutura social da qual se faz parte.

O teatro se desenvolveu acompanhando as transformações dos seres humanos, representando a vida ao vivo. E a escola busca preparar o aluno para o exercício da cidadania; dessa forma, a instituição de ensino básico não pode negligenciar a arte teatral, a fim de não privar o aluno da oportunidade de acessar o conhecimento por meio do corpo e das emoções, conforme Wendell (2009).

É fato que o teatro, na escola, ainda é visto muitas vezes como atividade apenas de entretenimento e, por isso, pouco utilizado como ferramenta pedagógica, potencializadora da melhoria da qualidade educacional. Porém relembramos que:

professor e ator têm muito em comum, se este depende diretamente da comunicação com o espectador em cada espetáculo, aquele depende da comunicação com o aluno-espectador para que se processe uma real e constante aprendizagem na sala de aula (Reverbel, 1979, p. 5).

Com o teatro, o aluno é estimulado a desenvolver autonomia em busca de conhecimento, é impulsionado a estudar e vivenciar todo o desafio da construção do saber com prazer e alegria. Se não há contentamento e motivação em estar no espaço do aprender, o aluno pode exteriorizar essa insatisfação por meio de diversos tipos de violência. É preciso, entender que o prazer movimenta o sujeito e o faz permanecer na escola.

Conforme Fiorindo e Wendell (2014), enquanto gênero literário, o teatro possui quatro funções: recriar a realidade em cena; integrar o indivíduo ao mundo imaginário; explorar a estética da comunicação verbal e valorizar o educando como criador. Assim o aprendiz é mobilizado a produzir histórias para serem encenadas — utilizando a imaginação; a explorar as palavras de forma diversificada — pois precisa

interpretar personagens em contextos diferentes; e a encenar a realidade concreta ou fantasiosa da vida, vivenciando momentos lúdicos.

Para Reverbel (1979), é importante que o docente aprimore suas observações e percepções em relação às mudanças de comportamento do aluno, a fim de utilizar o teatro como ferramenta para auxiliá-lo na liberação da sua personalidade pela espontaneidade e formá-la através da cultura. Então, a escola passa a ser um espaço de desenvolvimento de múltiplas habilidades, possibilitando a formação integral do ser.

Assim, a arte de dramatizar ou encenar é uma prática que deve ser constante, na escola, e não apenas se restringir à espetáculos de culminâncias de projetos ou atividades de apresentações festivas. Para a referida autora, o papel do teatro na educação

é contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhes as etapas do pensamento que evolui do concreto ao formal, para dar-lhe uma visão do mundo a partir da marcha gradativa de suas próprias experiências e descobertas (Reverbel, 1979, p. 155).

O CONTO EM CENA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Aqui descrevemos as fases da proposta pedagógica, dividida em dez etapas, totalizando 40 aulas, para alunos do 9º ano, com foco na reflexão sobre valores e vícios humanos, por meio da literatura e do teatro, a fim de potencializar a imaginação e a criatividade dos alunos na produção de textos para serem teatralizados, além de estimular a prática de valores humanos na escola, visando a educação integral do ser.

Etapa I – Era uma vez... A Baobá

Duração: 2 aulas

Objetivo: identificar e refletir sobre alguns valores humanos — autoaceitação, sabedoria, empatia e a importância deles para o viver em sociedade.

Material: painel das virtudes, cartões coloridos, fio de náilon, caneta hidrocor, figurino da Baobá.

Avaliação: exposição das escolhas discentes.

A sala deve ser organizada com as carteiras em forma de semicírculos, onde acontecerá o encontro com a Baobá (professora caracterizada) que contará de forma dramatizada a lenda da referida árvore, presente no conto *O Príncipe Gentileza*. Ao final, os alunos serão convidados a se deslocarem para a área externa da sala, onde exista uma árvore (caso não tenha, a árvore pode ser improvisada) e a professora distribuirá cartões coloridos com canetas hidrocor para que cada aluno escreva um valor humano, aquele que considera imprescindível para a sua vida. Neste momento, para auxiliar os alunos, deverá ser pendurado, no galho da árvore, um painel com diferentes valores: amor, justiça, persistência, otimismo, humildade, compaixão, empatia, perdão, honestidade, coragem, amizade, cooperação, respeito, responsabilidade, paciência, solidariedade, resiliência, prudência e honra. Cada aluno deverá socializar o valor escolhido, plastificar o cartão e pendurá-lo nos galhos, formando a árvore dos valores da turma.

Etapa II – A Rosa do Planeta B612: relação intrapessoal e interpessoal

Duração: 3 aulas

Objetivo: refletir sobre as próprias atitudes, comportamento de membros familiares, amigos, pessoas em geral e como as atitudes podem desencadear consequências benéficas e maléficas, interferindo no relacionamento intrapessoal e interpessoal.

Material: cesta contendo rosas de diferentes cores, computador, *datashow*, vídeos, figurino de Rosa.

Avaliação: socialização das possíveis dificuldades de relacionamento com si mesmo e com o próximo.

A professora entra na sala caracterizada de Rosa, com uma cesta de outras rosas de diversas cores e convida os alunos para assistirem aos vídeos sobre relação intrapessoal⁴ interpessoal.⁵ Após a visualização dos vídeos, a docente explicará a diferença entre inteligência intrapessoal e interpessoal. Depois contará de forma dramatizada a segunda parte da história — “A Rosa do Planeta B612” do conto *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a). Logo após, a docente distribuirá uma rosa para cada aluno dizendo: “Esta é a rosa, você precisa conviver com ela!”. Quem é a sua Rosa? Os alunos devem responder à pergunta, no caderno, considerando sua convivência com os outros, depois socializar com a turma. Posteriormente, assistirão a outro vídeo sobre a Comunicação Não Violenta.⁶ E, por fim, socializarão a experiência.

Etapa III – De volta ao Planeta Terra: Avarento, Vaidoso e o Bêbado

Duração: 4 aulas

Objetivo: proporcionar condições para que o aluno se conscientize da necessidade de cultivar valores éticos para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Material: computador, *datashow*, vídeos baixados no computador, painel em branco com o título “O que é que minha terra tem?”, fotos da cidade de Jacobina, Paraíso e Capim Grosso, ressaltando especialmente os elementos descritos na história — serras, morros, cachoeiras, rios, Fórum Jorge Calmon, licuris, umbuzeiro, cartaz com nome “vícios”.

Avaliação: partilha das questões respondidas no caderno.

4 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K0WeW-4WDmk> e <https://www.youtube.com/watch?v=Jlj39r5Gjg0>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FV5R9CusQCA>

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pbpOV7_8RY

A sala estará com as carteiras em semicírculo e a exposição na parede das fotos e cartazes relacionados à história *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a). A professora caracterizada de pilota, entra na sala e diz: “Apertem os cintos que a história vai continuar...”. Então serão distribuídos os livros com a narrativa e a docente deve fazer a leitura dramatizada, da terceira parte, “De volta ao Planeta Terra: Avarento, Vaidoso e o Bêbado”. Ao final, os alunos receberão dois cartões, um verde e o outro vermelho, no primeiro, devem elencar atitudes positivas e, no outro comportamentos negativos. E devem responder à pergunta do painel fixado na parede: “O que é que a minha terra tem?”. Em seguida, deverão compartilhar as respostas e colar os cartões no painel, de forma aleatória.

Após esse momento, será exibido o vídeo em que a psicóloga Alcione Ricci aborda o tema da vaidade.⁷ Depois a professora abrirá espaço para discussões e comentários, perguntando “Quem aqui é vaidoso ou quem conhece alguém vaidoso?”.

Em seguida, será exibido o vídeo “O que é vício afinal?”⁸, do psiquiatra Daniel Martins de Barros. Depois os alunos deverão responder individualmente, no caderno, as seguintes questões: 1- Para você, o que é vício? 2- Por que algumas coisas podem viciar? 3- Qual vício os outros têm e que mais incomodam você? 3- É possível transformar vícios em virtudes? Comente. Depois as respostas serão compartilhadas.

Etapa IV – O Príncipe Gentileza, a Raposa e a escola em cena

Duração: 3 aulas

Objetivo: refletir sobre os valores — amizade, respeito, responsabilidade, cooperação e comprometimento a fim de conscientizar sobre a relevância da amizade.

Material: cenário da floresta, árvores, flores, escola, figurino da Raposa e do Príncipe Gentileza.

Avaliação: partilha das emoções observadas durante a cena.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s3b468jrII4>

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OD-4tt8pS9w>

A sala estará organizada em círculo e a professora encenará, caracterizada de Raposa, com um convidado, caracterizado de Príncipe Gentileza, a parte da narrativa “A Raposa”. Depois haverá outra encenação, agora no cenário escolar, em que a docente Raposa, o convidado Príncipe e as crianças, representadas pelos alunos, considerando um narrador, assumirão os respectivos personagens do enredo na parte “O Príncipe Gentileza e a escola em Paraíso”. Após as encenações, a professora narrará a história inteira *O Príncipe Gentileza*, incluindo a última parte “Segunda viagem ao Planeta B612: a despedida”. Ao final, os alunos irão partilhar as emoções observadas durante a narrativa.

Etapa V – Elementos do conto

Duração: 3 aulas

Objetivo: ler e conhecer o gênero conto com suas características.

Material: computador, *datashow*, *slide* contendo os elementos da narrativa, livro *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a).

Avaliação: partilha das respostas sobre os elementos da narrativa do conto *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a).

A professora iniciará a aula perguntando se os alunos recordam quais elementos compõem uma narrativa, logo após, apresentará os elementos do conto, segundo Gancho (2006). Em seguida, passará para a leitura do conto que será, também, realizada por mais alguns alunos que se prontificarem. Após a leitura oral, serão iniciadas a discussão e a interpretação coletivas do conto *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a). Primeiro a professora perguntará sobre os assuntos abordados no conto e as analogias com a nossa realidade social, após as respostas, apresentará a definição de valores e virtudes, salientando que beleza é um valor, mas não é uma virtude, e que respeito é tanto valor quanto virtude, conforme Pedro (2014), pois toda virtude é um valor, mas nem todo valor humano é uma virtude. A virtude está conectada com as questões morais, com práticas positivas do ser: amar, ser solidário, honesto, bondoso...

Depois os alunos deverão responder oralmente quais são as virtudes e os valores que eles identificam no conto lido. A professora elenará no quadro as respostas dos alunos. Em seguida deverão identificar, por escrito no caderno, os elementos do conto *O Príncipe Gentileza*.

Etapa VI – Oficina de teatro

Duração: 4 aulas

Objetivo: oportunizar ao aluno vivências teatrais, por meio de exercícios de conscientização corporal e dinâmicas teatrais, potencializando o desenvolvimento da espontaneidade criativa, dentre outros aspectos emocionais, ajudando na superação da timidez.

Material: corpo e voz da Joelma Gisele.

Avaliação: exposição oral sobre a vivência teatral.

Esta oficina será realizada pela professora e atriz Joelma Gisele, convidada da cidade de Jacobina. Segundo a mesma, para esta oficina, os alunos deverão usar roupas confortáveis. Na primeira parte serão realizados alongamentos, exercícios de respiração e a dinâmica quebra-gelo: o sol, a chuva, o mar e o chão. Depois será trabalhado individualmente corpo, rosto e voz por meio de movimentos livres, individuais, em dupla e coletivamente; movimentos induzidos de ação, reação e ocupação do espaço cênico; exercícios de expressão facial, tom da voz, imitação. Na última parte, os alunos serão conduzidos a uma interpretação juntando todos os elementos trabalhados.

Etapa VII – Produção de enredos narrativos

Duração: 3 aulas

Objetivo: produzir enredos narrativos a partir dos valores e vícios trabalhados nas aulas anteriores.

Material: narrativa *O Príncipe Gentileza* (Silva, 2023a), caixa grande forrada contendo um livro, lápis, borracha, caneta, celular, redoma (pequena), rosa, pena, gaiola, latinha de bebida alcoólica, foto de uma raposa, um pote de ouro ou um baú, peça de roupa arrumada, bijuterias, tarjas com valores e vícios que aparecem no referido conto — sa-

bedoria, ignorância, beleza, vaidade, avareza, solidariedade, gentileza, coragem, perdão, paciência.

Avaliação: criação de enredo narrativo sobre valores humanos e vícios.

Os alunos serão convidados a sentarem no chão, em círculo. No centro, será colocada a caixa com os elementos citados. A professora pedirá que um aluno voluntário abra a caixa, retire todos os elementos de dentro, espalhando-os dentro do círculo, depois todos serão convidados a relacionar as palavras aos objetos, colocando-as perto do objeto. Posteriormente, a docente intermediará uma conversa a respeito das relações que eles fizeram e, em seguida, a sala será dividida em três equipes para a construção dos enredos dos textos teatrais sobre as seguintes temáticas:

Equipe 1 – *O poder da gentileza*

Equipe 2 – *A vaidade do ser humano*

Equipe 3 – *O valor do perdão*

Após as produções, serão realizadas as correções e a orientação para que as equipes façam a revisão final dos textos.

Etapa VIII – Construção do texto teatral

Duração: 5 aulas

Objetivo: construir texto teatral para encenações.

Material: produção textual dos alunos.

Avaliação: adaptação dos textos narrativos para o texto teatral.

A professora distribuirá cópias do texto teatral *Uma Rosa é uma rosa* (Rabelo, 2007). Será feita uma leitura em voz alta partilhada, depois, alguns alunos voluntários assumirão os personagens e realizarão a leitura dramatizada. Em seguida, a professora explicará a respeito das características do texto teatral e juntos assistirão à *Peça Gentileza*⁹ – Oficina de Teatro Karen Godoy.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PXAaBHMYgdg>

Para a construção do texto teatral, as mesmas equipes da **Etapa VII** deverão retomar o enredo e detalhar onde acontecem os fatos (espaço cênico), como é o local onde a cena ocorre (que adereços vão compor o espaço cênico), como se vestem (figurino), quantos personagens estarão na cena, em que horas ocorre a cena, se usará alguma trilha sonora, que mensagem intencionalmente querem passar ao público. As equipes devem compor os diálogos e finalizar o texto teatral para ser encenado na mostra teatral. Será distribuído o seguinte roteiro para as equipes: G1 – Título; Resumo; Personagens; G2 – Cenário; Figurinos; Iluminação; G3 – Música/sonoplastia; Diálogos. Local da apresentação: auditório da escola.

Etapa IX – Ensaio

Duração: 8 aulas

Objetivo: ensaiar a encenação da narrativa, testar a maquiagem e provar o figurino.

Material: figurinos, acessórios, estojos de maquiagens.

Avaliação: compartilhamento oral sobre a experiência vivenciada.

Nesta etapa, os alunos deverão levar suas vestimentas, o que tiverem em casa, para a escola, testar a maquiagem com o auxílio da professora de Ciências, Janecleide, e encenar a produção adaptada para o texto teatral. Durante os ensaios, teremos a participação da referida docente que dará uma aula sobre postura cênica, empostação de voz e auxiliará os alunos, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, nos ensaios. Também teremos a participação da professora de Artes, Suraide, auxiliando na produção dos cenários e na organização do auditório.

Etapa X – Encenação O Príncipe Gentileza

Duração: 5 aulas

Objetivo: socializar, através da encenação, as histórias produzidas, ressaltando valores e vícios do ser humano.

Material: som, microfone, maquiagem, figurino, textos produzidos pelos alunos, painel de valores, painel com Raposa, Rei Avarento, Capitão Vaidoso, Rosa, Bêbado, Baobá, Príncipe Gentileza e painel com fotos da cidade de Jacobina, ressaltando especialmente os elementos descritos na história.

Autoavaliação: os alunos irão refletir e fazer uma análise por escrito da proposta de intervenção, considerando os momentos mais significativos e mais desafiadores; se conseguem compreender melhor os próprios valores e a importância deles na vida em sociedade; se estão mais conscientes a respeito de suas ações; se estão colocando em prática os valores que consideram importantes; como foi participar das etapas, se houve alguma mudança na forma de pensar e de se comportar com os amigos e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizar o trabalho com valores humanos na sala de aula consiste em optar por uma educação que prima pelo desenvolvimento integral do sujeito, valorizando as dimensões física, social e emocional, pensando o indivíduo enquanto um ser de múltiplas inteligências e subjetividades, capaz de gerenciar suas emoções, trazendo à consciência a relevância do “ser” no lugar do apenas “ter”.

Paralelamente, a literatura — especificamente aqui o gênero conto — e o teatro na escola estimulam a criatividade e a inventividade, proporcionando reflexões críticas e coerentes com os comportamentos humanos escolhidos, a partir dos valores e vícios apresentados no conto *O Príncipe Gentileza*. Pois a literatura mediada de maneira adequada é capaz de tornar os educandos mais humanizados e, ao mesmo tempo, críticos e reflexivos.

A proposta de intervenção pedagógica apresentada, também, fomenta o autoconhecimento, possibilitando ao aluno o reconhecimento de comportamentos sustentados nos próprios valores internalizados,

além de contribuir para a construção social de uma cultura de integração e de paz, com a valorização dos seres, da natureza e do meio ambiente no qual o aprendiz está inserido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inteligência existencial e prática de valores no lar e na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CECCANTINI, João Luis. A adaptação dos clássicos. **Proleitura**. Assis (SP), Unesp, Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, ano 4, n. 13, abril de 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FIORINDO, Priscila Peixinho; WENDELL, Ney. Literatura infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 113-129, jul. / dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14057> Acesso em: 08 set. 2022.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6203?mode=full&locale=pt_BR Acesso em: 27 abr. 2023.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2022.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MACEDO, José Osmar Rios. **Cordelizando as aulas de literatura infantil e juvenil...** In Ensino de literatura: o passaporte para um mundo de possibilidades. Organização Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo. Revista Pandora Brasil, edição 85 ISSN 2175-3318, agosto de 2017. Disponível em

<http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/passaporte_85/jose.pdf>. Acesso em 22.02.2023.

NASCIMENTO NETO, João Evangelista do. **João Grilo: pícaro do nordeste, justiceiro do sertão**. *Nau Literária*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.43373> Acesso em: 2 mar. 2023.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion: Revista de Filosofia**, 55 (130), dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002> . Acesso em: 15 nov. 2023.

RABELO, Gabriela. **O jovem lê e faz teatro**. São Paulo: Mercuryo jovem, 2007.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SILVA, Cristiane Rosa Moreira. **O Príncipe Gentileza**. Salvador, BA: Usina de textos, 2023a.

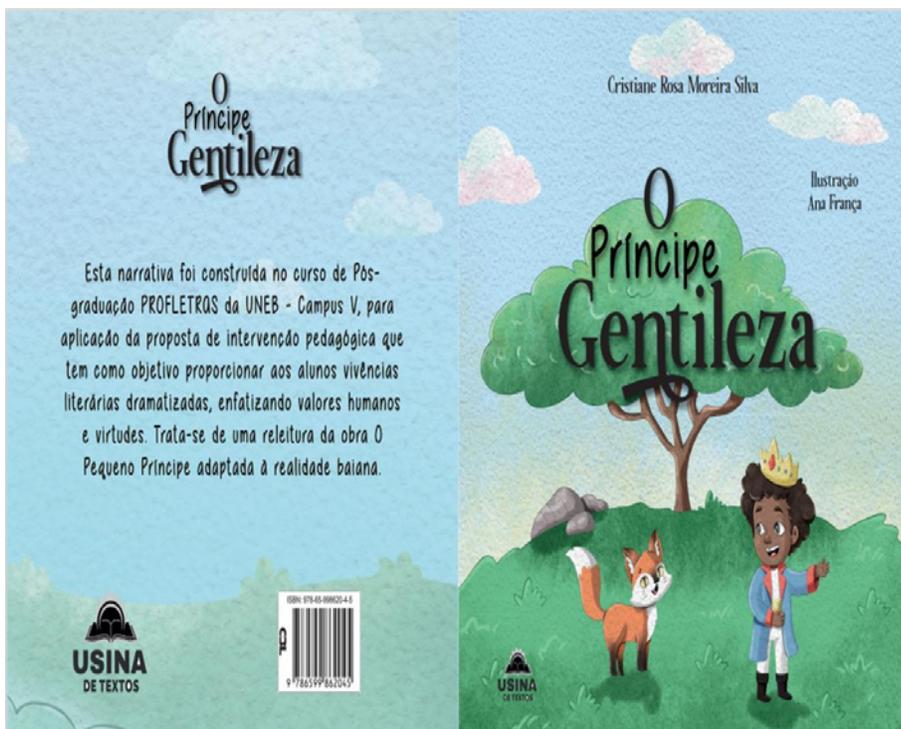
SILVA, Cristiane Rosa Moreira. **O teatro como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de valores humanos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS, Departamento de Ciências Humanas, *Campus V*, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2023b. Disponível em <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2024/04/O-TEATRO-COMO-FERRAMENTA-PEDAGOGICA-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-DE-VALORES-HUMANOS-CRISTIANE-ROSA-MOREIRA-SILVA.pdf> Acesso em: 24 mai. 2024.

TORRALBA, Francesc. **O valor de ter valores**. Tradução Camila Bogéa. Petrópolis: Vozes, 2015.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean Yves; CREMA, Roberto. **Normose: a patologia da normalidade**. Campinas: Verus Editora, 2003.

WENDELL, Ney. **Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas**. Ilhéus, BA: Editus, 2009.

ANEXO 1 – O Príncipe Gentileza



Cristiane Rosa Moreira Silva

Ilustração: Ana França

O Príncipe Gentileza

1ª EDIÇÃO

Bahia | Brasil
2023

Copyright© 2022 Cristiane Rosa Moreira Silva

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida, total ou parcialmente, por nenhuma forma e nenhum meio, seja mecânico, eletrônico ou qualquer outro, sem autorização prévia escrita da autora e da ilustradora.

Texto: Cristiane Rosa Moreira Silva¹

Revisão: Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo

Ilustração: Ana França

Projeto Gráfico e Diagramação: Caixa Criativa | acaixacriativa@gmail.com

1ª Edição, 2023

Editora: Usina de Textos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Carla Lopes Ferreira (Bibliotecária CRB1-2960)

11460b	SILVA, Cristiane Rosa Moreira. O príncipe sonhador / Ilustrações de Ana França. - 1. ed. - Salvador, BA: Usina de textos, 2023. 24 p. ; il. col. ; 20x20cm.
	ISBN 9786599862045
	I. Literatura brasileira: infanto-juvenil. I. França, Ana. II. Título.
	CDU 82-9 CDD 028.5

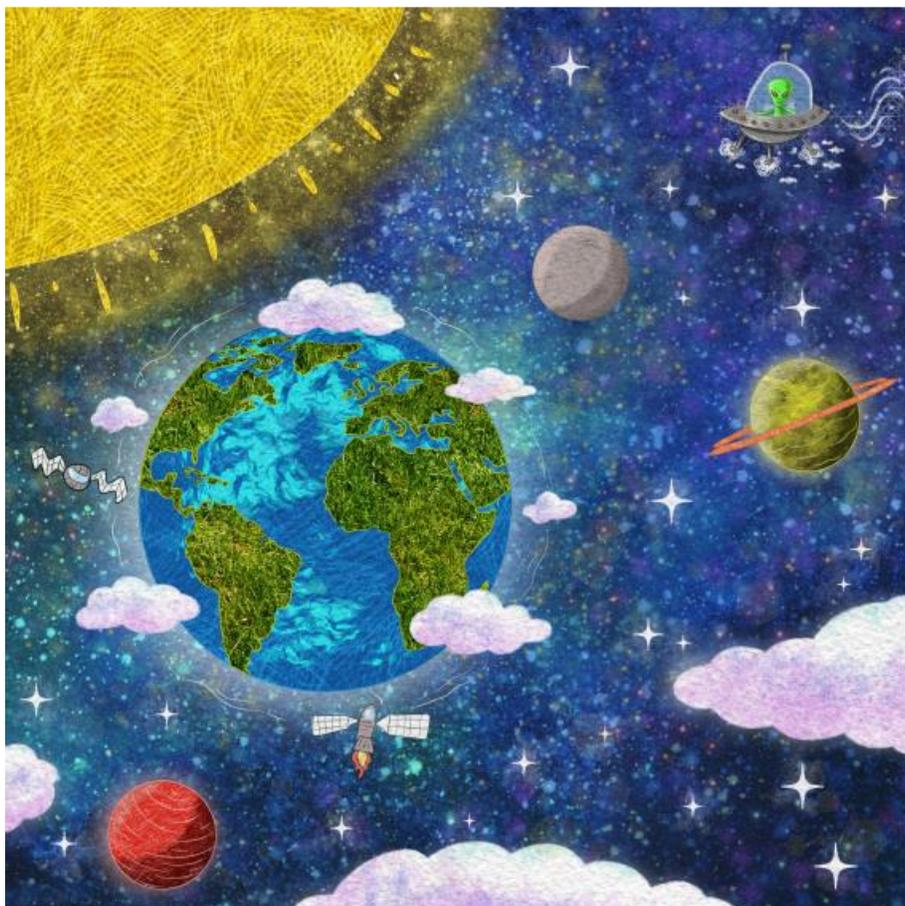
Índice para catálogo sistemático
Literatura brasileira : infanti 82-9
Literatura brasileira : infanto-juvenil 028.5

1 Discente do Programa de pós-graduação (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus V - Santo Antônio de Jesus. Narrativa construída para a proposta de intervenção pedagógica, orientada pela Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo.



O Grande Universo é formado por bilhões de Galáxias, uma delas é conhecida como Via-Láctea, onde fica o Sistema Solar, endereço do Planeta Terra, um lugar excepcional. Lá o dia é iluminado e aquecido pelo Sol, a noite é banhada pelo brilho da Lua e das estrelas. Na primavera a Terra enche-se de flores, no outono há frutos de todas as cores, o verão é pura emoção e o inverno prepara a vida para a próxima estação. É habitado por seres animados e inanimados.

4



A Baobá no Planeta Terra

Nesse Planeta há muitos países, dentre eles o Brasil, localizado na América do Sul. E lá na região Nordeste, especificamente, na Bahia em Capim Grosso e Jacobina vive um povo alegre, lutador e cheio de simpatia. Nessa mesma região há uma comunidade denominada Paraíso, região de muitos bichos, de árvores de todos os tipos, de milhares de pessoas, cada uma com sua beleza, exuberância e seu modo diferente de ser. Foi ali onde nasceu o Príncipe Gentileza, amigo da Rosa do Planeta B612 e da Baobá. Deixe-me contar como tudo começou.

O primeiro astro sem luz própria que surgiu foi o Planeta Terra. No jardim do Paraíso, o Criador plantou a primeira árvore, a Baobá para viver mais de 6 mil anos e assim acumular muita sabedoria para ajudar o ser humano.

Ela vivia tranquila e feliz até perceber a existência de diferentes árvores no jardim e, se comparando com as outras, começou a se achar desengonçada. Ficou confusa, não conseguia mais sentir a brisa suave dos ventos nem o pôr do sol que ela gostava tanto de contemplar e a vida deixou de ter sentido. Passou a reclamar de tudo e de todos.

O Criador sentia a sua tristeza, ouvia atentamente suas reclamações e explicava:

– Baobá, eu te criei para ser sábia, para que veja mais longe e por isso você é tão alta. O seu tronco é assim para guardar todo o conhecimento construído pelo ser humano. Eu criei cada uma das árvores com uma finalidade: a diversidade é o segredo da vida!

6



O Criador explicava, explicava, mas a Baobá não entendia. Então resolveu virá-la de cabeça para baixo a fim de que a seiva do seu corpo fluísse mais rápido e ela pudesse pensar com o coração.

Ao entardecer o Criador retornou a Paraíso. A árvore anciã foi logo dizendo:

– Eu sou grande desse jeito porque sou um pilar – o pilar do mundo. Sou forte e resistente, consigo absorver todas as experiências boas ou ruins por isso sou como sou e tenho minhas individualidades. Eu compreendo a minha importância!

E seu Criador diz:

– Eu sabia que isso ia acontecer! Então agora já posso te desvirar!

E Baobá reage:

– Não, não, não faça isso! Eu quero ficar dessa forma pois consigo ouvir melhor as pessoas! Deixe-me assim, serei a conexão entre os homens e o céu!

O Criador, então, atendeu ao pedido da árvore anciã e depois levou uma semente da Baobá, conhecida por Sabedoria, para o Planeta B612, a segunda criação depois do Planeta Terra.

8



Rosa do Planeta B612

Curioso para conhecer o Planeta B612, o Príncipe Gentileza viaja para lá, onde morava outro Príncipe que não estava, assim explicou Sabedoria que havia crescido no novo Planeta. Gentileza resolveu ficar para cuidar do Planeta. Lá as flores desabrochavam pela manhã e à noite murchavam. Mas um dia ali nasceu uma espécie diferente, era vermelha tal qual uma pimenta malagueta, seu aroma perfumou todo o Planeta, era linda, exuberante, todavia... desabrochou já reclamando que o vento era forte, embaralhava as suas pétalas, fazia murchar seus espinhos, se sentia desprotegida, isolada, sozinha na vida, por isso pediu que colocassem nela uma redoma para protegê-la.

O Príncipe Gentileza e a Sabedoria tentavam ajudar dizendo:

– Você é símbolo do amor, nasceu com um propósito! Nesses momentos Rosa ficava mais vermelha ainda, o mau humor nunca melhorava e seus espinhos só sabiam machucar:

– Ai que saco, vocês só sabem falar. Parem, não quero ouvir ninguém! Era uma Rosa de temperamento difícil! Viveu assim até o dia em que Gentileza anunciou que ia fazer outra viagem.

Na manhã de sua viagem, Gentileza levantou muito cedo para organizar o Planeta. Quando regou a Rosa, percebeu que ela estava chorando e dizendo:

– Não quero dizer adeus, fui uma tola, peço perdão! Você sabe que te amo! Tire de mim essa redoma, não preciso mais dela. "É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas." Vá, quero que seja feliz.

O Príncipe Gentileza também se emocionou, gostava de admirá-la e sentir o seu perfume, mas não ficou surpreso pois sabia que apesar do seu jeito rude ela era cheia de ternura.

10



LITERATURA EM DIVERSOS TONS:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA
De volta ao Planeta Terra

Avarento

Após dois dias de viagem, avistou os morros, serras e cachoeiras de sua cidade.
– Estou muito cansado pare ali por favor, disse o Príncipe Gentileza para o Gavião transportador.

Quando colocou os pés no chão, abaixou-se e beijou a Terra em sinal de gratidão e amizade. Logo ouviu uma voz dizendo:

– Você chegou em Jacobina, sou Rei Avarento e sou dono dessa cidade. O que você estava cavando? Como ousa cavar em minhas terras? Aqui tem ouro, manganês e esmeralda, sou dono de tudo, o que você encontrar aqui é meu! Que cara é essa, menino?

E o Príncipe responde: – Já estou indo, preciso chegar em Paraíso!

– Não vá fique aqui, farei de você o juiz mais importante da cidade! Você vai trabalhar no Fórum Jorge Calmon, as margens do Rio do Ouro. Do seu escritório poderá contemplar o encontro das águas do Ouro com as do Rio Itapicuru-mirim.

Gentileza pensa e diz:

– Não quero julgar ninguém!

E Avarento continua:

– Então você será juiz de si mesmo, não será fácil mas necessário!

Gentileza cansado diz:

– Estou com fome. Vossa majestade poderia me arrumar um pouco de comida?

– Sim, feijão, arroz, frango caipira, tudo com leite de licuri e para sobremesa picolé de licuri. Mas só arrumo se você me prometer que vai ficar!

O Príncipe Gentileza hesitou um pouco, deu um suspiro e partiu refletindo.

Depois daquele triste episódio, sentiu vontade de ir a Capim Grosso rever alguns amigos.

12



Capitão Vaidoso

Chegou em Capim Grosso, eixo rodoviário mais importante da Bahia, cidade da ostentação... lá o Príncipe Gentileza encontrou uma figura muito exuberante, o Capitão Vaidoso, que inicia o diálogo:

– Se aproxime vamos conversar!

E Gentileza diz:

– Bom-dia, seu chapéu é engraçado.

– Chapéu de palha, costurado com fio de ouro. Com ele me destaco. Sabia que sou o maior fazendeiro da região? Você viu meu carro novo? Lançamento do ano, só existem dois na Bahia! Gostou do meu relógio? É todo de cristal. Exclusividade, ninguém tem igual. Em minhas redes sociais, tenho milhões de seguidores.

– Pra que tanta riqueza? Perguntou o Príncipe Gentileza.

Vaidoso não ouviu. Os vaidosos só escutam elogios.

– Sou um homem de negócios, ando sempre ocupado. Aqui o comércio é o mais pujante da região, temos capim em abundância. Segundo o governo, é a cidade que mais cresce no interior da Bahia. Trabalhar e consumir, eis o nosso lema! Não podemos perder tempo, tá faltando tempo, precisamos expandir o tempo! Como você usa o seu tempo? Vá, vá, estou sem tempo!

O Príncipe Gentileza achou melhor seguir em frente, foi andando e refletindo: – O ser humano decididamente é meio maluco, para tentar preencher o vazio interior busca atenção e elogios. Sem falar da guerra entre o ser e o parecer. Ainda não entendem que “o essencial é invisível aos olhos”.

14



O Bêbado

Ainda em Capim Grosso, depois da praça da feira livre, o Príncipe Gentileza encontrou um homem sentado sozinho em uma mesa de bar, em volta dele havia muitas garrafas, umas vazias e outras cheias. O Príncipe Gentileza se aproximou e perguntou:

- O que o senhor faz aí?
- Bebo pra esquecer!
- Esquecer o quê?
- Esquecer a vergonha que sinto de beber, confessou o bêbado abaixando a cabeça e se fechando em completo silêncio.

Essa cena deixou o Príncipe muito triste que refletiu em voz alta:

- Ele pensa que o vício eliminará os seus problemas? Sua atenção está na vergonha e não na força que possui para superar os problemas. Os adultos são mesmo muito estranhos. Subiu em seu transporte e seguiu rumo a Paraíso.

16



A Raposa

A poucos quilômetros de Paraíso, o Príncipe Gentileza viu uma árvore repleta de frutos redondos pequenos, alguns amarelos outros verdes. Se tratava de um umbuzeiro, parou então para saboreá-los.

E uma voz distante dizia:

– É pequeno no tamanho mas não se engane pois tem grande valor nutricional, rico em cálcio, fósforo e ferro, ajuda no fortalecimento da imunidade; além disso é fonte de renda dos moradores da comunidade.

O Príncipe Gentileza ouviu atentamente e disse:

– Bom-dia! Muito obrigado! Onde você está? Vem brincar comigo!

– Estou aqui em cima do pé de umbu, escondida, eu sou a Raposa, talvez você tenha medo de mim. Não posso brincar contigo pois você ainda não me cativou.

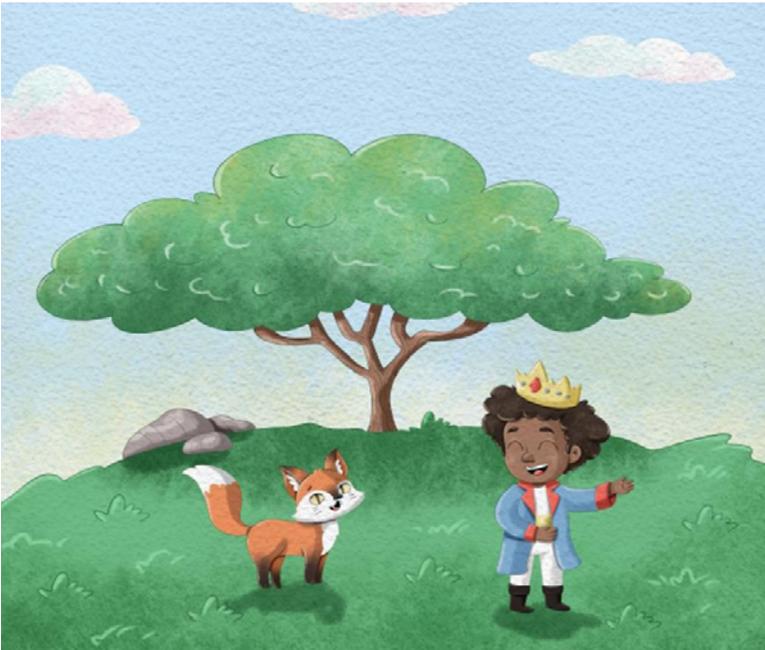
– O que quer dizer cativar?

A Raposa diz:

– É uma coisa muito esquecida, significa “criar laços”.

– Você, para mim, é como milhares de outros meninos que já conheci, e eu sou para você como cem mil raposas, ou seja, uma raposa qualquer. Agora se você me cativar, se criarmos laços de amizade, seremos especiais um para o outro. Amanhã você sentirá vontade de me encontrar, “se você vem, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz.” Tudo tem o momento certo de acontecer. Quando você partir, vou chorar de saudade, isso não é ruim, deixa eu te contar um segredo:

– “Só se vê bem com o coração”, enquanto eu existir você estará sempre comigo. Vá por aquele caminho e encontrará a comunidade Paraíso.



A Escola em Paraíso

O Príncipe Gentileza saiu pensando:

– Que Raposa interessante, cheia de conhecimento, inteligência e sabedoria! Ainda estava pensando, quando encontrou um homem grande com uma enxada nas costas.

– Senhor, bom-dia! Ei, senhor, bom-dia!

– O homem respondeu apressadamente e continuou andando.

Apareceram várias outras pessoas mas ninguém falou com ele. Pareciam que não o conheciam. Então ele sentou-se no banco da praça da feira, olhou para o céu e viu o sol, sentiu falta da Rosa e da Baobá. De repente começaram a aparecer crianças de todos os lados, com bolsa nas costas e livros na mão.

– Oi, bom-dia! Estão indo ao Colégio Elvira da Costa Pinto Dias Pires?

– Sim, vem com a gente estudar, falou uma garotinha.

O Príncipe pensou que teria um dia feliz mas as crianças riram da sua roupa, da sua forma de falar, disseram que ele parecia um “zê ruela”, debocharam da sua tristeza. Esses meninos viviam brigando e na hora da aula só queriam ficar no celular. Mas depois de um tempo todos se tornaram amigos de Gentileza.

20



Segunda viagem ao Planeta B612

Um dia o Príncipe Gentileza olhou para o céu e todas as estrelas sorriam para ele, dentre elas havia uma estrela cadente, sentiu ele um arrepio, piscou os olhos e notou que algo estava diferente, lembrou-se da Rosa e disse – estaria ela em perigo? Chamou o Gavião e partiu para o Planeta B612.

Ao chegar em seu destino, abraçou a Baobá e olhou em direção à Rosa, encontrou apenas uma velha casca abandonada e a Baobá diz:

– Ela já não está aqui, cumpriu sua missão! Elas nascem, exalam perfume e beleza, nos fazem pensar que são eternas, mas logo depois são transformadas em estrelas cadentes para lembrar ao mundo da brevidade da vida!

Desde então, todas as noites, antes do sono noturno, o Príncipe Gentileza contempla o céu esperando o breve aceno da estrela cadente. Assim, nunca se esquece: é o tempo que dedicamos ao outro que o torna importante.

22



Sextilhas da literatura

Surgiu a literatura
Das tradições orais
Veio de antigamente
Até os dias atuais
Escrita em papiro
Hoje são conceituais.

“Littera” vem do latim
Da arte de se escrever
Imitando a palavra
Transformando o saber
Traz o conhecimento
Imaginação ao ler.

Linguagem subjetiva
Magia espetacular
Elementos de grandeza
De uma cultura milenar
Viagens, sonhos, prazeres
Sempre há de despertar.

Tânia Cerqueira
Mestre pelo PROFLETRAS (UNEB)
Escritora, atuou na educação básica no estado da Bahia.

O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: LEITURA E IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

João Evangelista do Nascimento Neto¹
Jadson Oliveira Rodrigues²

A leitura é um dos principais meios de aquisição de conhecimento. Por meio dela apreendemos não só o que está escrito mas, principalmente, o mundo. Por isso, a escola não pode se furtar do dever de ensinar a ler. A leitura permite ao indivíduo desenvolver a capacidade cognitiva e o pensamento crítico para se posicionar diante dos desafios da sociedade e da vida. Contudo, ler é muito mais do que apenas decodificar os códigos linguísticos; ler é desvendar significados a partir do seu conhecimento de mundo, construindo ideias e pensamentos através das informações captadas no texto.

1 Graduado em Letras Vernáculas, especialista em Estudos Literários, mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS) e doutor em Letras (PUCRS). É professor da área de Literatura da Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus. Atua como docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UNEB), Mestrado em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL-UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL – UEFS).

2 Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (IBPEX/FACINTER), mestre em Letras – PROFLETRAS (UNEB). Bacharel em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e professor efetivo da Escola Alcides Almeida, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

DISCUTINDO A LEITURA NA ESCOLA

A leitura é um dos fatores principais no sucesso escolar, de forma que é fundamental ensinar a ler em todos os anos do ensino fundamental. Por isso, desenvolver a habilidade da leitura é papel dos professores no ensino, pois o ato de ler insere o indivíduo no mundo letrado, fazendo-o adquirir mais conhecimento e cultura.

Entretanto, a escola deve instrumentalizar o aluno na leitura e estimulá-lo a desenvolver uma relação afetiva por ela em atividades instigantes e doadoras de sentidos. Assim, estimula-se uma simpatia do leitor para se entregar ao universo apresentado no texto, para mergulhar e se aprofundar nas entrelinhas e nos subentendidos.

Todavia, as exigências advindas das mudanças no contexto de uma sociedade letrada colocam novos modos de conceber e praticar a leitura, mas, infelizmente, é cada vez menor o espaço que o ensino de leitura tem no cotidiano escolar da maioria das pessoas. Entretanto, Kleiman (1995, p. 15) afirma que um dos fatores que influenciam no fracasso da escola quanto à formação de leitores é “[...] a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) afirmam que o fato de se debruçar sobre o livro e se concentrar na leitura faz desta uma disciplinadora. A necessidade de estar atento e de se ater toda a mente ao que se lê é um exercício que promove o alargamento dos horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência e exige do leitor muito mais do que a superficialidade das leituras cotidianas. Para além disso, a necessidade de compreender exige do leitor maior empenho da capacidade cognitiva, que atua como exercício fortalecedor da mente.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a leitura precisa ser compreendida como algo que permita ao aluno ser capaz de entender o que o texto traz, interagir com ele de forma inteligente, extrair as informações que julgar ser mais pertinentes, posicionar-se criticamente nele

e na realidade a partir dele, enfim, buscar o sentido pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

O que parece ficar evidente em algumas escolas é que há pouco espaço para a leitura em sala de aula, ou, às vezes, ela é trabalhada de forma inadequada. Todavia, se tais atividades com a leitura não são parte integrante da sala de aula, como então garantir que o aluno faça uma leitura inteligente, profunda, crítica, produtiva, prazerosa e plena? Ou a leitura volta a fazer parte do cotidiano escolar ou, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), será muito difícil criar alunos leitores na plenitude do que é ser um leitor.

CONCEPÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

A leitura no contexto escolar ainda é um processo que demanda muitos questionamentos, discussões e estudos. Um dos questionamentos refere-se à concepção de leitura. É preciso evidenciar qual arcabouço teórico embasa as práticas de leitura que estão presentes na sala de aula para que uma prática de leitura inadequada não propicie a formação leitora de alunos com pouca proficiência para a compreensão de textos.

Ainda é muito presente na sala de aula a concepção de que leitura é um processo de decodificação de signos quando, na verdade, deveria ser um processo de construção de sentido e conhecimentos, “[...] que permita ao leitor lançar mão de capacidades múltiplas (motoras, perceptuais, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e dos objetivos de quem lê” (Alves, 2012, p. 46). Dessa forma, espera-se que o aluno seja desenvolvido na leitura, adquirindo a competência necessária para ler e compreender qualquer texto de qualquer gênero, atuando de forma crítica e ativa na construção de sentido do texto.

Por isso a concepção de leitura como decodificação, segundo Kleiman (2004), é uma prática muito empobrecedora, pois exige

dos leitores apenas a decodificação de signos, ou seja, uma leitura superficial que não modifica em nada a visão de mundo do aluno. A atividade é cheia de automatismo de identificação que consiste em buscar no texto as repostas, através de palavras ou trechos que são iguais aos das perguntas.

Já a leitura como avaliação é uma prática que se preocupa apenas em aferir se o aluno está lendo corretamente; dito de outra forma, a preocupação está voltada para o “[...] aferimento da capacidade leitora”, sendo que “[...] a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta” (Kleiman, 2004, p. 21). Fica pontuado que o que se busca é a decodificação de palavras e sentenças, sem se preocupar com a compreensão do que foi lido.

A concepção autoritária de leitura é criticada por Kleiman (2004) como sendo uma paródia da leitura. Essa concepção postula que só há uma única interpretação autorizada, cabendo ao leitor buscar ao máximo chegar mais próximo desta interpretação. A contribuição da experiência do leitor através do seu conhecimento é totalmente dispensável, uma vez que há apenas um sentido único do texto: aquele que o autor “quis dizer”.

Sabendo que, a leitura deve ser entendida através do seu processo de interação entre o autor, o texto e o leitor, “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto” (Koch, 2013, p. 10). Por esse motivo, o leitor utiliza simultaneamente seus conhecimentos de mundo e linguísticos sobre o texto para construir uma interpretação do sentido, ou seja, a compreensão geral do texto depende principalmente da participação ativa do leitor, da forma como ele se relaciona com o texto e do conhecimento de mundo. Pelo viés do ensino, “[...] as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (Solé, 2012, p. 24).

A LEITURA NA SALA DE AULA: EXPLORANDO O GÊNERO TIRINHA

Um dos gêneros textuais mais comuns nos livros didáticos é a tirinha. Esta possui uma relação com o ensino de língua portuguesa, principalmente, depois da presença nas provas de vestibulares, concursos, inclusão nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e também no ENEM (Exame Nacional Do Ensino Médio). Porém, nem sempre foi assim. Os quadrinhos eram marginalizados, tidos como nocivos aos alunos, considerados como leitura de má qualidade, uma subliteratura e, por relacionar texto com imagem, afirmava-se que provocariam preguiça de ler. É o que expõe Ramos (2017, p. 53) sobre um parecer da comissão da Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo, quando discute que “[...] o texto registrava que os quadrinhos constituíam “grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino”. Geravam preguiça de leitura e de estudo e configurariam “o mais terrível dos problemas”.

A tira ou tirinha é uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos que lembra facilmente uma parte de uma historinha em quadrinhos, ou seja, uma tira. Entretanto, não há uma obrigatoriedade, nem no número de quadrinhos e nem no formato horizontal. Hoje, é possível encontrar tirinhas que divergem do formato tradicional, com 1, 2, 3, 4, 5 números de quadrinhos, na forma vertical ou até tiras com “andar” de cima. O que parece determinar o formato da tira é o variado suporte ou mídia na qual for veiculada, ou seja, livros, revistas, jornais e mídias virtuais (Ramos, 2017).

O fato é que a tirinha é um gênero textual também conhecido como tira diária, que pode ser definida como uma sequência narrativa em quadrinhos humorísticos e satíricos, que utiliza a linguagem verbal e não verbal transmitindo, quase sempre, uma mensagem de caráter opinativo (Nicolau, 2007).

Conforme o autor, as tirinhas nasceram para ocupar um espaço dentro dos jornais, mas por falta de espaço, nestes já não cabiam

mais as histórias em quadrinhos. A solução, então, foi adotar tiras com piadas desdobradas em três tempos ou em três quadros por serem mais curtas, mas que, nem por isso, deixassem de conquistar os leitores e apresentar os personagens já popularizados pelas histórias em quadrinhos.

O gênero tirinha pertence a um hipergênero que, segundo Ramos (2017), é um termo usado por Dominique Maingueneau para justificar um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos. Desta forma, o quadrinho seria um hipergênero que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades, a exemplo: (i) cartum, que se caracteriza como uma anedota gráfica não vinculada ao noticiário e suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas no tempo; (ii) charge, que é um texto de humor que aborda algum fato ligado ao noticiário, sendo que seus personagens não são fictícios; (iii) as tiras, que são cômicas, textos curtos construídos em um ou mais quadrinhos, tendo personagens fictícios que são fixos ou não e apresentam uma narrativa com desfecho inesperado que leva ao humor. (iv) Por outro lado, as tiras cômicas seriadas, como o próprio nome sugere, são histórias contada em partes, nas quais cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior.

A tira utiliza a linguagem dos quadrinhos para compor um texto de tendência narrativa dentro de um contexto sociolinguístico interacional e que tem, entre outros aspectos, o uso de uma linguagem própria, com recursos, como balões, legendas, onomatopeias e outros; e predomínio do tipo textual narrativo, que tem nos diálogos um de seus elementos constituintes (Ramos, 2017).

Outros aspectos, segundo Ramos (2017), também são observados na tirinha, como o fato de que os personagens são fixos ou não, sendo todos fictícios; ainda, a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos com formato quadrado ou retangular, com um ou mais andares;

o molde pode variar a depender do interesse do autor ou do projeto editorial, conforme o suporte da mídia na qual ela for veiculada; em muitos casos, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, por exemplo, o uso de título; a tendência é o uso de imagens desenhadas, mas pode haver animações ou vídeos curtos em mídias digitais; e a criação de uma situação inesperada que leva ao humor.

O gênero tirinha traz consigo especificidades para criar situações de estímulo à leitura e à produção textual. Trata-se de um rico material de apoio para as aulas de Língua Portuguesa por apresentar algumas características específicas, como a presença de elementos verbais e não verbais, humor, e tantos outros aspectos que propiciam o envolvimento dos alunos em práticas de letramento (Vargas; Magalhães, 2011).

As tirinhas, de forma bem geral, estão disponíveis nos livros didáticos para leitura de fruição, sendo usadas como pretexto para complementar estudos de outro conteúdo em questão. Entretanto, há pouca preocupação com a leitura, compreensão e construção de sentido acerca da tira. Segundo Carvalho (2009), a abordagem do gênero tirinha no ambiente escolar se volta para a reflexão de estudos metalinguísticos.

Dominar os conceitos mais básicos é condição importante para a compreensão da história. Vergueiro (2016) menciona que, para tal, é preciso “uma alfabetização”; analisamos, no entanto, que é preciso um estudo mais atencioso na linguagem específica dos quadrinhos, sendo indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização.

Dentre os vários gêneros textuais, a tirinha, por ser um dos subgêneros dos quadrinhos, pode despertar o interesse do público adolescente e possibilitar o desenvolvimento de atividades de leitura, produção de texto e análise linguística; daí a constância desse gênero em livros didáticos e avaliações de exame nacional. Contudo, como

analisa Alcântara (2015, p. 36), normalmente, quando se utiliza os quadrinhos não se abre uma discussão problematizadora acerca das “[...] contradições, assimetrias e instabilidades [...]” que o texto pode oferecer, mantendo-se o foco em aspectos linguísticos, identificação de termos sintáticos, dentre outras questões relacionadas à língua e conceitos linguísticos — o que não contribui, como ressalta a autora, para a “formação de um leitor competente”. Ainda, Alcântara (2015, p. 36), afirma ser frágil o trabalho com tirinhas em livros didáticos, uma vez que estes não apresentam uma proposta de trabalho com o gênero com o intuito de “[...] desmecanizar o estudo da linguagem imagética”.

Assim, é importante que os estudos realizados, a partir do gênero tirinha, busquem uma análise mais aprofundada sobre o mesmo, considerando reflexões em torno de aspectos, na maioria das vezes, negligenciados, como contextualização, representações culturais, sociais e políticas presentes no texto. Dessa forma, a construção do conhecimento se dará de forma mais completa, haja vista que o aluno será estimulado a pensar na complexidade daquela representação, podendo tornar-se um leitor mais atento, crítico e reflexivo.

A LEITURA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

Atualmente, são muitos os debates em torno da importância da leitura e de se tornar leitor/letrado. Por isso, ainda na infância, estudiosos defendem a condução do sujeito ao mundo da leitura, tanto intermédio de seus pais/responsáveis e familiares, bem como por parte da escola, de modo que, por meio deste ato, convida-se a conhecer a si próprio, o mundo que o cerca e outros universos. Assim sendo, a partir da leitura, os sujeitos passam a se descobrir e [re]descobrir o outro, obtendo informações, conhecendo e [re]criando conceitos, construindo conhecimentos e valores, enfim, desenvolvem-se enquanto parte de um todo e, também, enquanto seres individuais.

Neste sentido, conforme Freire (2001, p. 29), ler não se resume em entretenimento, de forma que não é, também, um exercício mecânico de memorização de trechos de um texto. O ato de ler, para o autor, é abarrotado de significados, os quais fazem da leitura uma prática prazerosa. Para o referido autor, embora ler exija dedicação por parte do leitor, é preciso entender que cada parágrafo, texto ou palavra lida conduzirão a um novo saber, podendo ser a chave que leva à construção ou à mudança de pensamento.

Considerando que a leitura traz inúmeros benefícios para a vida dos sujeitos, propiciando o seu desenvolvimento em diversos âmbitos — intelectual, emocional, psicossocial —, é importante salientar que, a partir da leitura, o indivíduo constrói, também, a sua identidade. No entanto, a construção da identidade a partir da leitura não se resume, apenas, à compreensão e acesso aos textos considerados oficiais, escritos pelas elites ou por indivíduos ligados a ela; No entanto, a identidade do sujeito é construída, em especial, a partir dos elementos que compõem a sua história de vida, considerando-se as suas memórias desde a infância — o que inclui o lugar em que nasceu, a casa onde cresceu, as brincadeiras realizadas durante a infância, as histórias contadas por seus pais e avós, os locais por onde passou, entre outras.

Sobre isso, Freire (2001, p. 09) traz uma importante reflexão, afirmando que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e a “[...] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, é importante compreender que, antes mesmo de se apropriar das técnicas de leitura, o indivíduo reconhece, no ambiente em que está inserido, aspectos que fazem parte de sua realidade sociocultural, constituindo, a partir daí, uma identidade. Ao se tornar leitor, esta percepção do que lhe pertence é confrontada com os textos lidos, de modo que se apresentam outros contextos, outras realidades e novos conhecimentos, fortalecendo-se ou reconstruindo sua própria identidade.

Em contrapartida, é importante mencionarmos que, quando um indivíduo, em seu processo de formação enquanto leitor e construtor de sua identidade, depara-se apenas com textos distantes de sua realidade, os quais apresentam como belo e bom aquilo que não corresponde às suas vivências, este pode tender a não se reconhecer enquanto ator social, agente transformador do espaço. Com isso, aumentam-se as possibilidades de construção de uma identidade frágil, avivando-se, também, o sentimento de que o seu grupo não produz história ou mesmo ampliando-se questionamentos contraproducentes acerca do local ao qual pertence.

Corroborando Freire, Fernandes (2009) analisa que há, em nosso cotidiano, uma série de símbolos³ e que somos rodeados por representações do nosso dia a dia que possuem grande relevância no processo de construção das relações sociais. Nessa perspectiva, o processo de construção da identidade de um sujeito e de um lugar está intrinsecamente ligado às relações construídas pelos indivíduos daquele e naquele local ao longo do tempo. Ter acesso às memórias, aos escritos, às narrativas construídas acerca de um determinado local, num dado período, contribui para que os sujeitos identifiquem costumes, tradições, aspectos socioculturais e, por fim, reconheçam-se enquanto parte daquele grupo/lugar, desenvolvendo um sentimento de pertença.

Para Fernandes (2009), uma pessoa constrói sua identidade sob a influência de aspectos sociais e culturais, de forma que, como discute a autora, a vida social só se edifica a partir do fortalecimento de uma rede simbólica, tendo em vista que os símbolos fazem parte do nosso cotidiano e mobilizam as ações humanas de maneira afetiva, sem dispensarem, contudo, o componente racional. Sendo assim, consideramos que a identidade de um sujeito se constitui por meio da sua interação com os outros no convívio social.

3 A autora menciona como símbolos o ato de irmos à missa aos domingos e participarmos da partilha da hóstia e do vinho (símbolo do corpo e sangue de Cristo) ou ao cantarmos o hino nacional diante da bandeira de nosso país (símbolo da Pátria) (Fernandes, 2009, p. 24).

De acordo com Bauman (2005), debates em torno da construção da identidade não são recentes e foram travados, inicialmente, pela psicologia, pela antropologia e pela filosofia. Destarte, na contemporaneidade, os Estudos Culturais buscam analisar este conceito, dando-lhe maior visibilidade, considerando-o como resultado da globalização e outros fenômenos mundiais da atualidade.

Erikson (1976 *apud* Fernandes, 2009, p. 24) aborda o processo de formação da identidade tomando como ponto de partida a perspectiva psicossocial. Nesse sentido, a identidade se constitui em um processo de adequação do mundo interior do sujeito com aquilo que lhe é externo (o social); portanto, valores, costumes e crenças se misturam com aspectos oriundos do ambiente (ou ambientes) do(s) qual(is) faz parte o indivíduo, compondo, assim, o que definimos como identidade.

Quanto a isso, Castells (2008) discute que o ser humano pode buscar, ao longo de sua vida, construir uma identidade de legitimação, de resistência ou de projeto, a partir dos seus interesses enquanto indivíduo, parte de um grupo social. No que diz respeito à identidade legitimadora, o autor aponta como questão principal a necessidade das instituições dominantes em demonstrar a sua superioridade em relação aos atores sociais. Conforme o autor, a identidade de resistência se desenvolve a partir da atuação de sujeitos que se encontram em situações de marginalização pelo grupo dominante, apresentando princípios divergentes daqueles disseminados pelas elites. Já a identidade de projeto se constitui na construção de uma nova identidade por parte dos atores sociais que buscam remodelar o sistema de algum modo, transformando, por conseguinte, a estrutura social em que vivem.

Bauman (2005), ao definir identidade, também se debruça nos embates entre os interesses de grupos “dominantes” e “dominados”, afirmando que o discurso de identidade é bastante utilizado na luta pela legitimação, contra a dissolução e contra a fragmentação na sociedade.

Na contemporaneidade, pensar a identidade de um indivíduo nos leva a refletir não só sobre aspectos socioculturais, comuns à sociedade ou grupo do qual faz parte, mas, também, sobre questões ligadas ao seu “eu”, na condição de pessoa única, dotada de particularidades e individualidades.

Nessa perspectiva, acreditando na importância de o indivíduo se reconhecer como parte de um grupo e como ser individual, acreditamos que a leitura pode se tornar uma importante ferramenta de informação e formação dos sujeitos. De fato, se pensarmos a leitura como uma ferramenta de (in)formação, percebemos que são muitos os textos existentes e que alguns deles podem ter um teor preconceituoso, discriminatório, mas, também, podem fortalecer aspectos culturais de um povo, de uma sociedade, valorizando os indivíduos pertencentes a estes espaços. Por isso, a escolha do texto a ser lido e a percepção do contexto abordado nele, como analisa Freire (2001), é extremamente importante para que o leitor construa, sob a perspectiva da criticidade, os seus próprios conceitos e opiniões.

Nesse sentido, sendo a leitura um modo de aproximar o leitor de conceitos, por meio da cultura de um povo, favorece a construção de valores e ao mesmo tempo, pode refletir as representações de língua. Quanto a isso, ressaltamos a importância de valorizar as modalidades da língua, ressaltando a fala e a escrita, porque, conforme afirma Paganini (2007), não pode haver a desvinculação entre cultura e língua, pois a língua é um instrumento de comunicação entre os sujeitos, estando carregada de representação cultural.

Diante do que foi apresentado, é possível afirmar que possuir identidade é pertencer a um local, a um determinado grupo e ninguém se desenvolve enquanto sujeito sem que haja esse pertencimento, sem que afirme ou saiba ter vindo de um lugar, sem construir crenças, valores, opiniões. Mesmo que, de forma inconsciente, e ainda que as nossas “[in]certezas” sejam transformadas ao longo do tempo, todos temos uma memória, um local para onde retornamos quando quere-

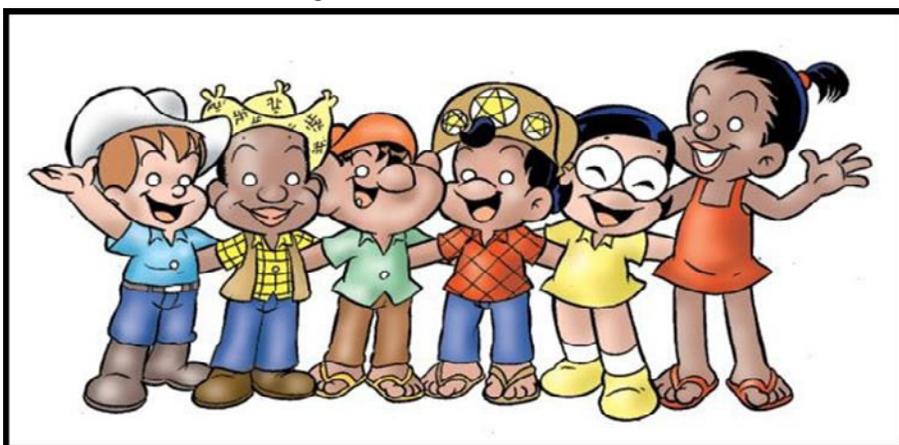
mos responder quem somos; um alguém para quem voltamos, ainda que na memória, quando desejamos fortalecer ou justificar nossos costumes, nos [re]afirmando enquanto sujeitos.

Neste processo de formação identitária, a leitura pode contribuir, e muito, pois é possível reavivar memórias e responder questões que até então não haviam sido problematizadas ou haviam sido negligenciadas.

Considerando a associação entre leitura e identidade em sala de aula, por exemplo, podemos dizer que, por meio desta, os alunos podem conhecer conceitos ligados ao meio em que vivem e refletir em torno dos aspectos que compõem a sua história e de sua família — fato que se tornou possível devido o surgimento da História Social, bem como a partir das ações de sujeitos engajados, que passaram a exigir o registro de sujeitos até então marginalizados, como partícipes da história do Brasil e do mundo (como indígenas, negros, homossexuais, trabalhadores rurais, mulheres etc.).

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LEITURA E A TURMA DO XAXADO

Figura 1 – A Turma do Xaxado



Fonte: www.turmadoxaxado.blogspot.com

Para nortear o trabalho com a leitura e ter um parâmetro de referência para apoiar a construção da proposta de intervenção, são utilizados, além das tirinhas da Turma do Xaxado, alguns descritores da matriz de referência de habilidades de leitura. Dessa forma, como referência em algumas atividades, com as tirinhas da Turma do Xaxado, são utilizados os seguintes descritores da Prova Brasil (Brasil, 2008):

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto;
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto;
- D6 – Identificar o tema de um texto;
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.

Para a proposta de intervenção, são utilizadas as tirinhas do autor Antônio Luiz Ramos Cedraz, baiano, nascido em Miguel Calmom, que se tornou referência como quadrinista no Brasil, tendo recebido vários troféus, destacando-se o Prêmio Ângelo Agostini, que lhe conferiu o título de “Mestre do Quadrinho Nacional”, e os cinco prêmios HQ Mix, uma espécie de “Oscar” brasileiro da categoria, oferecido pela Associação dos Cartunistas do Brasil. O autor iniciou seus trabalhos com desenhos e histórias em quadrinhos aos 16 anos, de modo que, ao longo de sua trajetória profissional, criou diversos personagens reunidos nas tiras da Turma do Xaxado (Alcântara, 2013).

O Trabalho de Cedraz começou a ser publicado no suplemento “A tarde Municípios”, do Jornal *A Tarde*. As tiras do Xaxado tiveram o início de sua divulgação no ano de 1998, duas vezes por semana, porém, o sucesso foi tão grande que passaram a ser reproduzidas diariamente no Caderno 2 do referido Jornal (Cedraz, 2012).

Em suas narrativas, Cedraz traz fortes críticas aos problemas sociais do cotidiano sertanejo, bem como descreve cuidadosamente os tipos humanos de seu cotidiano, evitando os estereótipos pejorativos, comuns em muitas produções que se apropriam da cultura popular.

Suas histórias romperam as barreiras territoriais baianas, sendo publicadas não só nos jornais do Brasil, como também nos de Angola, de Cuba e de Portugal, a seguir um exemplo:

Figura 2 – Tirinha 1



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, *A Turma do Xaxado* (2006).

De acordo com o blog *Mania de Gibi* (Conheça [...], 2012), o trabalho do autor tem características muito próprias, que faz sempre alusão a costumes e falas nordestinas. Isso se deve, muito propriamente, à sua origem sertaneja e à sua vivência com o campo e a natureza no interior da Bahia. Para ele, os seus personagens são a ficção que se confunde com a realidade. Com esse entusiasmo de criação, Cedraz encontrou no meio em que vivia a matéria-prima para moldar suas criações. “Sensível ao cotidiano e à cultura do Sertão, onde viveu toda a infância e parte da juventude, Cedraz criou *A Turma do Xaxado* a partir da observação e da intensa pesquisa dos tipos humanos do interior do Nordeste, suas práticas, crenças e seus modos de agir e falar” (Pinheiro, 2015, p. 111).

Os quadrinhos contam as aventuras de um garoto, Xaxado, neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião, às voltas com problemas do cotidiano, junto com seus pais e amigos. Na *Turma do Xaxado*, figuram personagens tipicamente brasileiros: o preguiçoso Zé Pequeno, que adora ficar deitado na rede vendo a vida passar; a estudiosa Marieta, a radical defensora da língua portuguesa; o egoísta Arturzinho, filho de um rico fazendeiro e que faz questão de deixar

bem claro que nasceu “em berço esplêndido”; o sonhador Capiba, que é aspirante a cantor nordestino; e a consciente Marinês, a protetora da natureza (Conheça [...], 2012):

Figura 3 – Tirinha 2



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003).

As aventuras narradas por Cedraz não se limitam apenas ao interior. Elas também estão na cidade grande ou em espaços imaginários, convivendo com muitos dos seres fantásticos que povoam a cultura brasileira — como o Saci, a Mula sem cabeça e o Caipora — ou em aventuras com livros encantados, anjos, monstros e muita ação. Na Turma do Xaxado, o autor explora muito bem a riqueza cultural brasileira através de diferentes maneiras de se falar, nos trajes, nas danças e músicas, nos costumes, nas relações humanas, na arquitetura, nos jeitos de ser de cada um (Pinheiro, 2015).

Assim, também, cabe à Turma do Xaxado o desafio de encarar e se posicionar frente a dilemas diários do sertanejo, como a seca, a falta de trabalho, a fome, a corrupção, o coronelismo, a exploração do trabalho escravo e diversos níveis de preconceito. Conforme Pinheiro (2015), esses são temas frequentes nas narrativas de Cedraz que, com destreza, expõe os problemas sociais e ampara-se em valores, como esperança, amor, amizade e coragem para enfrentar tais questões.

Figura 4 - Tirinha 3



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003)

Desta forma, o autor constrói um universo do qual é difícil ficar alheio ao se envolver nessas narrativas, que mistura o real com o simbólico, dando asas ao imaginário.

“GLORIOSO SÃO JOSÉ”: A CONSTRUÇÃO DE UM DISTRITO

Localizado a 25 quilômetros da sede, São José do Itaporã é um distrito do município de Muritiba que fica situado no Recôncavo Sul da Bahia, a 114 quilômetros da capital Salvador. Com uma população estimada em 10.589 habitantes, segundo o censo de 2010, São José se constitui como principal ponto do município depois da sede, apresentando um elevado número populacional e uma dinâmica interna desenvolvida devido o fluxo de pessoas, mercadorias e serviços (Oliveira, 2013).

la municipal Catulino Manoel de Oliveira da cidade de Muritiba-Bahia (mesma turma na qual foi realizado o estudo). No momento da intervenção, eram 31 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, oriundos da zona rural e da zona urbana do distrito de São José do Itaporã. A intervenção — que foi realizada em sala de aula, nos espaços coletivos da escola e no centro urbano do distrito entre os meses de outubro e novembro de 2018 — teve o formato de 6 módulos com carga horária total de 30 horas/aula.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Durante a elaboração do projeto, houve a conversa com algumas pessoas da comunidade para saber quem eram os moradores antigos que conheciam sobre o São José, a sua história e o desenvolvimento. Registrou-se a informação sobre determinadas pessoas que poderiam ajudar nessa atividade. Assim, indo à procura desses moradores, conversou-se sobre o projeto e acerca da possibilidade da colaboração com a proposta. Alguns afirmaram de imediato sua colaboração, enquanto outros se mostraram um tanto apreensivos, falando que não sabiam se o que eles tinham a dizer seria interessante. Contudo, todos acabaram concordando em participar.

Dias antes do início do projeto de intervenção, foi entregue uma carta-convite a cada morador que se dispôs a falar sobre o distrito. O intuito era formalizar o convite e fazer com que os moradores escolhidos tivessem ciência do dia, horário e o que poderiam falar sobre o São José. Explicou-se, ainda, que eles não precisavam se preocupar com detalhes, como roupas novas ou outras coisas, porque não sairiam de casa nem mesmo da rotina, uma vez que os alunos iriam procurá-los e o interessante seria que eles percebessem como cada um vivia e o seu modo de ser.

Início das Atividades – Primeira Etapa

Planejamento do Módulo I	
Data:	Carga Horária: 10h/aula
Título: Glorioso São José	
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as histórias do lugar e a sua importância para a construção da identidade de seus moradores por meio do desenvolvimento da competência leitora a partir do gênero histórias em quadrinhos.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">• Conhecer a história do povoado do São José do Itaporã e a zona rural, no entorno, possibilitando ao aluno refletir sobre a sua própria história;• Conhecer a história do surgimento da tirinha como subgênero das histórias em quadrinhos;• Refletir sobre o contexto onde mora como espaço de construção de identidade;• Conhecer a proposta dos módulos para o desenvolvimento de habilidades de leituras e construção da identidade.	
Conteúdo: Conhecendo São José	
Metodologia: <p>1 - Através de uma roda de conversa, apresentar a proposta do módulo para que os alunos entendam os motivos pelos quais eles realizarão as atividades desenvolvidas nas próximas aulas.</p> <p>2 - “Caça ao tesouro” – Jogo de pistas onde os participantes têm missões que avançam com a resolução de enigmas. Cada enigma ajuda a descobrir o próximo local espalhado pela escola e o centro do distrito de São José, onde estará escondida a próxima pergunta do jogo. Em cada local, um morador falará um pouco sobre a História da localidade. O jogo continuará até a localização final do tesouro.</p> <p>3 - Leituras das tirinhas – Os alunos deverão sentar em grupos com quatro componentes para a leitura das tirinhas da Turma do Xaxado. Após a leitura, serão estimulados a perceber o que as tirinhas e os personagens delas têm em comum com eles. Em seguida, haverá uma discussão para que os alunos exponham quais os pontos em comum identificados, na medida em que o professor escreve no quadro quais foram os elementos sugeridos pelos</p>	

alunos. Na sequência, será feita uma breve explanação sobre o gênero, como ele apareceu e as características apontadas pelos discentes.

4 - Solicitar aos alunos que respondam o questionário sobre a sua vida na comunidade onde moram.

5 - Quadro das expectativas: Os alunos irão escrever em um cartaz que ficará exposto na sala quais suas expectativas em relação ao projeto.

Avaliação:

Participação nas atividades;

- Quadro das expectativas.

Recursos:

- Caixa de presente;
- Bombons;
- Pincel para quadro branco;
- *Datashow*.

Segunda Etapa

Planejamento do Módulo II	
Data:	Carga Horária: 4h/aula
Título: Conhecendo Antônio Cedraz e a Turma do Xaxado	
Objetivo geral:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a biografia de Antônio Cedraz e as características dos personagens da Turma do Xaxado para que compreendam melhor as narrativas e identifiquem o que eles têm em comum com o contexto onde moram, o São José e o entorno. 	
Objetivo específico:	
<ul style="list-style-type: none"> • Entender a Turma do Xaxado através da biografia de Antônio Cedraz e do conhecimento das características dos personagens. 	
Conteúdo: Antônio Cedraz e a Turma do Xaxado	
Metodologia:	
<p>1 - Leitura compartilhada sobre a biografia de Antônio Cedraz. Será perguntado quem se disponibiliza a fazer a leitura do texto em voz alta. Em seguida, para cada aluno que se disponibilizou, será entregue um parágrafo da biografia.</p>	

2 - Apresentação dos personagens da **Turma do Xaxado**.

No pátio da escola, os alunos serão divididos em cinco grupos com cinco componentes e um com seis. Cada grupo receberá um pôster da Turma do Xaxado transformado em quebra-cabeças de nove peças e mais um envelope com as características dos principais personagens da Turma. O professor jogará o dado para cima, o numeral que cair corresponderá ao número do grupo que iniciará o jogo. Logo após, o grupo começará a montar a primeira peça do quebra-cabeças. Feito isto, será jogado o dado outra vez para definir quem será o próximo a montar o pôster, que poderá ser o mesmo grupo. O jogo termina quando um grupo tiver montado todo o quebra-cabeças e colocado as características correspondentes aos personagens. Caso o grupo coloque a característica errada do personagem, perderá a vez. O vencedor ganhará um brinde (bombons de chocolate).

3 - Apresentação de uma tirinha da **Turma do Xaxado**. Em seguida, os alunos irão ler a tirinha; logo após, serão estimulados a responder alguns questionamentos quanto à tirinha lida.

Avaliação:

- Os alunos criarão um painel que ficará exposto na sala de aula que terá um desenho – a autoimagem ou uma imagem que o representa – junto com a descrição de como eles se percebem

Recursos:

- Dado;
- Pôster da Turma do Xaxado;
- Papel e caneta;
- Tirinhas da Turma do Xaxado.

Terceira Etapa

Planejamento do Módulo III	
Data:	Carga Horária: 4h/aula
Título: O mundo da escrita, desenho, formas e cores: linguagem verbal e não verbal	
Objetivo geral:	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar a linguagem verbal e a não verbal, sabendo diferenciá-las e percebê-las como importantes na construção de sentido de uma tirinha.	

Objetivo específico:

- Compreender a importância da relação da linguagem verbal e não verbal na construção de sentido de uma tirinha;

Conteúdo: Linguagem verbal e não verbal

Metodologia:

1 - Exibição de imagens, como *emoji*, placas de trânsito e outros diversos exemplares de textos não verbais numerados de 1 a 15. Os alunos utilizarão uma folha numerada escrevendo em cada número correspondente o significado de cada texto exibido. Ao final, o professor fará a correção oral da atividade, enquanto os alunos anotam quais símbolos acertaram e quais erraram. Ganha um prêmio o aluno que acertar mais significados.

2 - Análise e reflexão da linguagem verbal e não verbal dentro da tirinha e sua relação na construção de sentido. Após exposição da tirinha em *slide* para que os alunos leiam, estes serão estimulados a responder de forma oral alguns questionamentos acerca da mesma:

- Onde está a linguagem verbal na tirinha?
- Onde está a linguagem não verbal na tirinha?
- No primeiro quadrinho, o que significa o símbolo da interrogação na cabeça de Marieta?
- O que se desprende a respeito do desenho do sol?
- Qual é a relação do sol com o chão no primeiro quadrinho?
- No terceiro quadrinho, faça uma análise dos elementos sol, chão e da rosa e responda qual a informação que a rosa não tem?
- Do que fala a tirinha?
- Qual a relação da tirinha da oficina anterior com a desta?
- Onde você mora, o solo e o tempo também têm essa característica demonstrada na tirinha?

3-Percepção da relação entre linguagem verbal e não verbal. Com os alunos sentados em duplas, analisarão uma tirinha na qual foi apagada a linguagem verbal. Os alunos tentarão compreender os quadrinhos e perceber como as linguagens nesse gênero se complementam.

Avaliação:

- Criação de título e histórias bem divertidas com base nos quadrinhos só com a linguagem não verbal.

Recursos:

- Imagens;
- Papel;
- Caneta.

Quarta Etapa

Planejamento do Módulo IV	
Data:	Carga Horária: 4h/aula
Título: Tire seu preconceito e estereótipos do meu caminho que eu vou passar	
Objetivo geral:	
➤ Destacar a importância do respeito à diversidade linguística e comportamental das pessoas sejam elas da cidade ou da zona rural.	
Objetivos específicos:	
➤ Propiciar um ambiente que priorize e estimule o respeito à diferença, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos;	
➤ Compreender e respeitar as diferenças como sendo característica fundamental para a convivência em sociedade;	
➤ Reconhecer as qualidades próprias, exigir respeito para si e para o outro;	
➤ Compreender as variedades da língua como prática social que se manifesta em diversos contextos, desmitificando estereótipos e preconceitos acerca de quem mora na zona rural.	
Conteúdo: Preconceito e estereótipos	
Metodologia:	
1 - Dinâmica preconceitos e estereótipos:	
Preparação: Organizar etiquetas que contenham os escritos em letras bem visíveis: SOU SURDO: GRITE; SOU PODEROSO: RESPEITE; SOU ENGRAÇADO: RIA; SOU INTELIGENTE: ADMIRE; SOU BRIGÃO: TENHA MEDO; SOU ANTIPÁTICO: EVITE; SOU DOENTE: NÃO SE APROXIME...	
Procedimento: Colocar uma etiqueta na testa de cada um dos alunos (algumas podem ser repetidas). No entanto, os alunos não podem saber o que está escrito em sua própria testa. Serão discutidos com os discentes assuntos polêmicos, como violência e racismo. Os alunos deverão levar em consideração as etiquetas que os colegas têm em suas testas, sem, porém, informá-los.	

Esta discussão vai se tornar inviável para a maioria dos alunos. Após essa tentativa, será proposta uma reflexão sobre os estereótipos e preconceitos. Porém, jamais o professor deverá se manifestar como o juiz. O importante é levar os próprios alunos a discutir o tema: preconceitos e suas consequências em nossa sociedade.

2 - Em uma roda de conversa, os alunos receberão papéis com os conceitos de discriminação e estereótipos e serão convidados a debater sobre esses assuntos, através de uma dinâmica. Com os alunos em círculo, será passada uma caixa contendo papéis com algumas perguntas e outros em branco. Assim que a música que estiver tocando parar, a pessoa que estiver com a caixa deverá abri-la e pegar um papel. Se o papel for uma pergunta, esta deverá ser lida e depois discutida com o restante da turma; caso seja um papel em branco, a dinâmica deverá recomeçar. Ganhará um brinde o aluno que pegar o papel com a pergunta.

- Você já sofreu algum tipo de preconceito?
- Já presenciou outra pessoa sofrendo algum preconceito?
- O que você pensa em relação a esse tipo de comportamento?
- Você já sofreu algum tipo de discriminação por ser da zona rural ou do São José?
- Você pode citar quais tipos de discriminação ou preconceito uma pessoa da zona rural ou do São José pode sofrer por ser morador da localidade?

3 – Com os alunos divididos em dupla, serão dadas aos mesmos duas tirinhas da Turma do Xaxado para discussão. Em seguida, será solicitado que respondam alguns questionamentos, de forma oral.

- O que entendeu sobre as tirinhas?
- Utilizando os conhecimentos prévios sobre a Turma do Xaxado, responda: por que o personagem Zé Pequeno, na primeira tirinha, não queria ir para a escola?
- O que você pensa a respeito da forma como os personagens das duas tirinhas falam?
- Você conhece pessoas que também falam assim ou de forma parecida?

Através de *slides*, serão apresentadas outras tirinhas para que sejam analisadas, pois os personagens retratados nas tirinhas da Turma do Xaxado podem ser relacionados ao homem da zona rural, que sofre com estereótipos, preconceitos e discriminação pelo seu comportamento, modo de falar ou até mesmo por sua cor de pele, se for negro. Em seguida, será apresentado para os alunos, através de *slides*, o conceito de variação linguística.

Avaliação:

- A partir da discussão anterior, será solicitado que os discentes façam uma lista de ações que acham importantes para diminuir e evitar o preconceito e a discriminação. Essa lista ficará exposta na sala.

Recursos:

- Papel;
- Som;
- Caixa som.

Quinta Etapa

Planejamento do Módulo V**Data:****Carga Horária:** 4h/aula**Título:** O suor de cada dia**Objetivo geral:**

- Reconhecer o trabalho do campo como produtivo e importante para a construção da identidade dos sujeitos que residem na zona rural.

Objetivos específicos:

- Conhecer a história de antigas lavouras como fonte de comparação para o plantio atual;
- Compreender o trabalho rural como fonte de renda dos trabalhadores do campo;
- Refletir a respeito da importância do homem do campo para a construção de sua identidade.

Conteúdo: Trabalho**Metodologia:**

1 - Em uma roda de conversa, iniciar uma discussão questionando quais as lavouras que são cultivadas onde moram; qual lavoura é predominante; qual a importância de se plantar essa lavoura; o que se tem de negativo no cultivo de determinada lavoura; o que pensam a respeito do trabalho em determinada lavoura; e quais diferenças são possíveis perceber entre o trabalho do campo e da zona urbana.

2 - Após a discussão oral, os alunos responderão uma atividade relacionando o contexto onde vivem com as tirinhas da Turma do Xaxado. Nelas, os alunos terão que fazer a leitura e localizar informações implícitas e explícitas com ajuda de alguns questionamentos:

- O ambiente retratado na tirinha é rural ou urbano?
- Parece um ambiente de alegria ou tristeza?
- O que chama mais a sua atenção na tirinha?
- O que a expressão “tirar da terra seca o sustento do dia a dia” quer dizer?
- Qual o sentido geral da tirinha?
- O que há em comum na tirinha com o contexto que você mora?
- Na tirinha, a terra é muito seca, como é o solo onde você mora?
- Você conhece alguma pessoa que sobrevive do que planta? Comente um pouco sobre ela.
- O que você pensa sobre as pessoas que sobrevivem do que plantam?
- No último quadrinho da tirinha, Zé Pequeno fala de alguns produtos que são produzidos no campo e vendidos na feira. Qual principal produto é produzido onde você mora?
- Por que, no segundo quadrinho, o senhor afirma que não dá certo trabalhar com Zé Pequeno?
- Você acha que o argumento utilizado pelo senhor é louvável?
- Onde você mora, as pessoas plantam para suprir sua subsistência ou para uso comercial?
- Onde você mora existe a cultura de algum produto de larga escala?
- Qual a importância desse tipo de plantação para a sua vida e para a localidade onde você mora?
- Qual a principal característica de Zé Pequeno?
- No último quadrinho, o que torna a tirinha engraçada?
- O que a mãe pede para Zé Pequeno fazer é realmente trabalho infantil?
- Você conhece alguma criança que trabalha ajudando os pais?
- Você ajuda seus pais em alguma tarefa? O que faz?
- Que proveito você tem em ajudar seus pais?
- O que você pensa sobre morar na zona rural ou em São José?
- Qual o principal ponto positivo e negativo de se trabalhar no São José ou na zona rural no entorno?

3–Elaboração de um roteiro para entrevista com até duas gerações dos familiares respondendo a seguinte pergunta: O que é importante saber a respeito da história da família naquela localidade? Depois de elaborado o roteiro, os grupos terão que gravar em vídeo a entrevista e apresentar no *datashow* na sala.

Exemplo da segunda atividade desenvolvida neste módulo, que foi a leitura de tirinhas da Turma do Xaxado através de um jogo de tabuleiro.

Jogo de Aprendizado com a Turma do XAXADO

CHEGADA! PARABENS, VOCÊ GANHOU!

O que chama mais a sua atenção na tirinha?

Fique uma rodada sem jogar!

Qual o sentido geral da tirinha?

O que tem em comum na tirinha com o contexto que você mora?

O que a expressão "tirar da terra seca o sustento de dia e dia" quer dizer?

Na tirinha, a terra é muito seca, onde você mora como é o solo?

Produce pelo lado com das coisas? Jogue novamente!

Você conhece alguma pessoa que sobrevive do que planta? Comente um pouco sobre ela.

O que você pensa sobre as pessoas que sobrevivem do que plantam?

Você ajuda seus pais em alguma tarefa? O que faz?

Você conhece alguma criança que trabalha ajudando os pais?

Você conhece alguma criança que trabalha ajudando os pais?

O que você pensa sobre as pessoas que sobrevivem do que plantam?

Par que na segundo quadrinho, o senhor afirma que não dá certo trabalhar com Zé Pequeno?

O que é o mdo pede para Zé Pequeno fazer e realmente trabalho infantil?

Ser certo não tem? Vamos lá, antes mais 3 casas

Essa foi por pouco! Volte 3 casas

Fique uma rodada sem jogar!

O que você pensa sobre morar na zona rural ou em São José?

O que o principal ponto positivo e negativo de se trabalhar na zona rural ou no entono?

Qual o principal ponto positivo e negativo de se trabalhar na zona rural ou no entono?

No último quadrinho, o que tem a tirinha engraçada?

Que provável terá tem em ajudar seus pais?

PERGUNTAS SOBRE A TIRINHA 1

PERGUNTAS SOBRE A TIRINHA 2

PERGUNTAS SOBRE A TIRINHA 3

PARTIDA 1

2

3

Na última quadrinho da tirinha, Zé Pequeno fala de alguns produtos que são produzidos no campo e vendidos na feira. Qual principal produto que é produzido onde você mora?

Onde você mora, existe a cultura de algum produto de larga escala?

Onde você mora, as pessoas plantam para suprir sua subsistência ou para seu comércio?

Você acha que o argumento utilizado pelo senhor é convincente?

Fonte: Elaborado por Rodrigues e criado por Cleiton Mercês (2018).

Avaliação:

- Roteiro

Recursos:

- Folha grande de papel metro pardo;
- Várias folhas de papel ofício de diferentes cores;
- Cola branca;
- Fita adesiva dupla face;
- Peões;
- Dado.

Sexta Etapa

Planejamento do Módulo VI	
Data:	Carga Horária: 4h/aula
Título: Era uma vez... histórias contadas pelo povo	
Objetivo geral:	
➤ Refletir sobre os elementos culturais e folclóricos presentes no contexto onde moram e que fazem parte do imaginário da população local.	
Objetivos específicos:	
➤ Identificar elementos folclóricos, como lendas e mitos, presentes onde residem;	
➤ Reconhecer esses elementos como características importantes para a construção da identidade desse povo.	
Conteúdo: Cultura	
Metodologia:	
1 - Serão escolhidos aleatoriamente alguns alunos para a leitura compartilhada da lenda do curupira. Em seguida, eles serão questionados se já conheciam a lenda, o que acham dela e se conhecem outras;	
2 - Com os alunos divididos em grupos, os mesmos receberão uma folha com duas tirinhas que tratam sobre o folclore brasileiro, um balão e uma pergunta. Cada grupo deverá ler as tirinhas, responder a pergunta, colocá-la dentro do balão e enchê-lo. Depois, o grupo determinará um guardião para a pergunta que terá que amarrar o balão no tornozelo, enquanto os colegas tentam protegê-lo para que os outros não furem o balão. A equipe que conseguir furar o balão de outro grupo deverá pegar a pergunta e responder. Caso a resposta esteja certa, a equipe ganhará um ponto. Se a turma julgar que a resposta não foi satisfatória, o grupo que teve o balão furado ficará com o ponto e livre para atacar os outros grupos. Ganha a brincadeira a equipe que conseguir um maior número de pontos.	
Depois da leitura, os alunos serão questionados a respeito da tirinha e do folclore brasileiro:	
➤ Conhecendo as características do personagem Arturzinho. O que você acha que ele pretende fazer com os personagens do folclore?	
➤ Identifique os personagens do folclore presentes na tirinha.	

- Conte um pouco sobre a história de um dos personagens do folclore presentes na tirinha.
- Onde você mora, há histórias parecidas com essas? Se sim, qual(is)? Quem contou?
- O que você acha sobre essas histórias?
- Elas exercem alguma influência sobre sua vida?

3 - Lendas do São José: com os alunos sentados na praça do São José, em frente à escola, Dario, um professor e morador bastante conhecido no distrito, contará histórias de lendas que povoam o imaginário das pessoas que moram no São José e no entorno.

4 - Diálogo sobre: O que sentiram ao ouvir a história? Do que gostaram? O que não gostaram? O que o texto faz lembrar? O que mudariam na história?

Avaliação:

Representação através de uma pintura sobre a tela: os alunos receberão uma tela 16x22, tintas de variadas cores e um pincel para que, através de uma pintura sobre a tela, demonstrem o que sentiram, o que significou, o que gostaram ou não, o que ficou neles ao ouvir aquelas histórias que fazem parte do imaginário das pessoas que moram na zona rural e no distrito de Muritiba.

Recursos:

- Bexigas;
- Tirinhas;
- Tela;
- Tintas;
- Pincéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, foi apresentado aos sujeitos deste projeto o gênero textual tirinha, sem imposições e de forma reflexiva. Os alunos exerceram com autonomia e fascínio a prática da leitura, transformando o ato de ler num relacionamento espontâneo, dialógico e afetivo com a Turma do Xaxado. Posto isto, além de ultrapassar a fronteira da mera decodificação de códigos linguísticos numa leitura superficial

do texto, começou-se a delinear uma nova visão de mundo e de leitura, mais profunda, através do gênero, além de um encontro afetivo da leitura com as tirinhas da Turma do Xaxado.

Ao adentrar no mundo do gênero das tirinhas e da Turma do Xaxado, com essa intervenção, notou-se uma adesão da turma, à medida que lhe proporcionou conhecer mais sobre esse gênero que, apesar de hoje ser tão presente nas principais provas de qualquer seleção e também nos livros didáticos, ainda é pouco explorado de forma didática. Explora-se o texto e o contexto daquela tirinha específica, mas pouco se leva a conhecer os personagens, suas características e as do gênero, que são aspectos importantes para facilitar a compreensão de sentido.

Estudar tirinhas é muito importante e prazeroso; porém, explorar a Turma do Xaxado foi ainda mais proveitoso, pois eram tirinhas desconhecidas dos alunos, embora seja uma produção baiana que conta histórias do nosso povo, do nosso contexto, das nossas angústias e sofrimentos. Além disso, não é um texto muito explorado nos livros didáticos produzidos no Sul do país e distribuídos aqui na região. Dentre as tirinhas presentes no livro utilizado pelos alunos, por exemplo, não havia tirinhas da Turma do Xaxado. Mesmo assim, essa proximidade com o texto tornou a leitura ainda mais significativa, facilitando a compreensão e a familiaridade com os personagens e as suas peculiares características, que tornavam o texto ainda mais fascinante.

Conhecer a história do distrito de São José do Itaporã através do seu próprio povo também foi algo de muita relevância, uma vez que propiciou o desenvolvimento do sentimento de pertencimento que perpassa pela necessidade de se identificar com o local, sentir-se parte integrante daquela comunidade específica.

A leitura neste projeto foi compreendida como um processo de construção significativo de interlocutores, pois se almejou, em todo itinerário, a um diálogo subjetivo e individual que se transformou

em um exercício de reflexão e construção de sentido acerca do gênero tirinha, da Turma do Xaxado e do distrito de São José. Isto permitiu aos alunos aumentar as suas habilidades de leitura, ao mesmo tempo em que conheciam e construíam o sentimento de pertencimento do contexto onde viviam.

O trabalho com leitura e identidade contribuiu para o desenvolvimento da turma, pois garantiu aos alunos um processo dinâmico de aprendizagem, em vez de um trabalho meramente mecânico. Ao entender que a perspectiva interativa entre texto, leitor e comunidade trouxe avanços significativos para efetivação da aprendizagem. Assim, os alunos demonstraram conhecer mais sobre a comunidade onde estão inseridos e sobre a sua própria história, desenvolvendo ao mesmo tempo diferentes habilidades de leitura, mostrando-se mais maduros naquilo que desejam para si e melhorando as notas, inclusive em outras disciplinas — fato que foi constatado pelos professores.

O desenvolvimento do projeto com a participação da comunidade foi muito proveitoso tanto para os alunos quanto para os moradores, que se sentiram valorizados em recebê-los e compartilhar com eles os seus saberes e suas vivências. Da mesma forma, explorar diversos ambientes na escola e no distrito também favoreceu o estímulo à participação efetiva dos discentes nas atividades e, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura e identidade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Elizia de Souza. Tiras da “turma do xaxado”: da indústria cultural ao leitor desviante. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3248>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado**: imagens desviantes. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Universidade do Estado da Bahia: Alagoinhas, 2015, 152p.

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Revista Letr@ Viv@**, v. 11, n. 1, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental**. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARVALHO, José Ricardo. A leitura das tiras de humor nos livros didáticos. *In: Anais do V SIGET*, Caxias do Sul, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CEDRAZ, Antônio Luiz Ramos. **1.000 Tiras em Quadrinhos: Turma do Xaxado**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

CONHEÇA ANTONIO CEDRAZ. **Blog Mania de Gibi**. 2012. Disponível em: <https://blogmaniadegibi.com/2012/09/conheca-antonio-cedraz/> Acesso em: 13 mai. 2018

FERNANDES, Camila de Souza. **Literatura e identidade: a recepção do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Orientador: Prof. Dr. Alice Áurea Penteado Martha, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Angela B. A concepção escolar da leitura. *In: KLEIMAN, Angela B. Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1995, p. 15-30.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13- 22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NICOLAU, Marcos. **Tirinhas: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

OLIVEIRA, Alex de Jesus. **(Sobre)Vivendo em tempo de crise: memória e cotidiano dos trabalhadores rurais de São José do Itaporã, Bahia (1970 -1980).** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,, Cachoeira, 2013.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. **Literatura e representação da identidade cultural:** Reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12_05.pdf> Acesso em: 07 fev. 2019.

PINHEIRO, Júnior. Quadrinhos e cultura popular sob o olhar da folk mídia: a presença de elementos folclóricos regionais na Turma do Xaxado. **Imaginário!**, v. 9, dez., 2015. Disponível em: <<http://marcadedefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-09/imaginario-09.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras no Ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras, gênero e hipergênero:** como os três conceitos se processam nas histórias em quadrinhos? São Paulo, SP [s.d.]. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/slideshow/paulo-ramos-unifesp/25107258>>. Acesso em: 13 set. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

VARGAS, Suzana Lima. MAGALHÃES Luciane Manera. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, mar. / ago. 2011, p. 119-143. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. *et al.* (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Majestosa Literatura

Dizem que eu me perdi
E que a loucura me abraçou
Não sei qual mal eu cometi
Por ser quem eu sou

Até Marte, eu já fui
Astronauta eu já sou
Nunca infringi nenhuma lei
Pra estar onde estou

Já denunciei poderosos
Conquistei um grande amor
Com versos primorosos
Que eu escrevo sem temor

Não é nenhum devaneio
Mas sim muita leitura
Viajo o dia inteiro
Através da majestosa Literatura!

Maria Tânia Fonsêca da Silva Ribeiro
Mestre pelo PROFLETRAS (UNEB)
Professora da educação básica no estado da Bahia.

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O TEXTO AFRO-BRASILEIRO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EMANCIPADORA

Rosemere Ferreira da Silva¹
Ruancela Oliveira dos Santos Souza²

INTRODUÇÃO

De acordo com Hall (2019), o sujeito está em constante interação com a sociedade e as identidades que nela se manifestam, estabelecendo entre elas e seu próprio ser uma interação que resulta na construção de sua identidade. Esta surge permeada de influências de outras identidades que atuam para constituírem esse indivíduo, ajustando-o ao âmbito social em que está inserido. Se, em algum contexto, traços identitários de um grupo étnico específico são suprimidos, recha-

1 Pós-Doutora em Literatura Filosófica Feminista Afro-Caribenha pela Universidade de Connecticut (UConn), Doutora em Estudos Étnicos e Africanos e Mestre em Letras, Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, onde coordena o grupo de pesquisa Literatura e Afrodescendência (LAD).

2 Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, Graduada em Letras Vernáculas e Especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), é professora vinculada à Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/Ba). Com experiência na área de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, atualmente, é integrante do grupo de pesquisa Literatura e Afrodescendência (LAD) e desenvolve estudos com ênfase na Literatura Afro-Brasileira.

çados ou desqualificados socialmente, esse processo de construção das identidades fica prejudicado. Lamentavelmente, esse é o cenário que marca a sociedade brasileira, onde o racismo tem atingido inúmeras pessoas negras, tornando-as alvo de uma inferiorização perpetrada historicamente.

Contudo, como resultado das muitas lutas travadas na arena social nos últimos anos, sobretudo dos movimentos negros, algumas conquistas têm sido galgadas. Dentre elas, a criação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que objetivam uma mudança na educação brasileira, a partir da inserção, de cunho obrigatório, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da escola básica. O estabelecimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no ano posterior à promulgação da Lei 10.639/2003, foi outro acontecimento significativo, uma vez que o documento contém pressupostos importantes para a efetivação de uma educação antirracista.

A partir desses marcos para a educação brasileira, novas demandas surgem na dinâmica das instituições de ensino do país, desponta o desafio de trabalhar as diferenças, com a atenção e valorização devidas às particularidades do segmento étnico-racial negro. Para que a escola esteja em concordância com os dispositivos legais, precisa ajustar-se a perspectivas diferentes de educação. Nessa nova abordagem, “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14). Trata-se de uma educação integradora que opere na desarticulação de preconceitos, como sinalizam as referidas diretrizes.

Nesse contexto, a educação surge como possibilidade para a mudança, pois, conforme sinaliza Munanga (2005, p. 19), ela “[...] é capaz

de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Para que isso seja possível, é importante que a escola conheça sobre as causas, o *modus operandi* das manobras racistas que atacam a identidade negra. Nesse sentido, o presente trabalho busca tecer discussões que contribuam para práticas docentes executoras e multiplicadoras das ideias de educação emancipadora, humanística e antirracista.

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de contribuir para a potencialização das ações educativas, a exemplo das produções feitas nos mestrados profissionais.³ Neste artigo, apresenta-se, de forma mais específica, a produção de material didático-pedagógico, como é o caso do caderno pedagógico intitulado: *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro*,⁴ cuja composição aponta possibilidades e estratégias para o ensino da poesia afro-brasileira. Para isso, adota-se a perspectiva conceitual da “escrivência” formulada pela escritora Conceição Evaristo (2020), que a define como escrita que nasce da experiência da vivência negra, sendo ela individual ou coletiva. Partindo da abordagem de personagens negros com destaque para a especificidade da condição da mulher negra, a escritora atribui a esse modo de escrever um caráter político, fazendo dele um instrumento de emancipação humanístico-social. Caráter esse que, embora seja fundamental para a discussão da experiência negra no mundo, não é a única marca

3 Este artigo é uma versão adaptada de capítulo da dissertação *Poesia afro-brasileira e “escrivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social*, trabalho desenvolvido pela professora e pesquisadora Ruancela Oliveira dos Santos Souza no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)–Campus V e orientado pela Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

4 O caderno pedagógico foi desenvolvido pela professora pesquisadora Ruancela Souza, durante o mestrado. Ver SOUZA, Ruancela O. dos Santos. *Poesia Afro-brasileira e “escrivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2021.

característica da Literatura Afro-brasileira, uma vez que esta carrega em si traços de uma estética literária lapidada nos sentidos das palavras inseridos no todo o conjunto de imagens, conceitos, figuras de linguagem, por exemplo, alicerçados no profundo significado humanista do texto afro-brasileiro.

Sendo assim, o artigo propõe pensar na efetiva elaboração de um caderno pedagógico composto por 18 sequências didáticas planejadas para intervenção pedagógica em turmas do Ensino Médio, última etapa de formação na educação básica. Intervenção esta que contemple a valorização do texto literário afro-brasileiro e sua amplitude considerando suas potencialidades temáticas e estéticas. Esse material poderá servir de suporte para o desenvolvimento do letramento literário, a partir do ensino de Literatura Afro-brasileira em sala de aula. Nele, a “escrivência” é uma forma de autoinscrição da população negra na sociedade. Essa definição, portanto, associada à prática de leitura literária afro-brasileira na escola, surge como estratégia de otimização da prática docente. Buscando envolver os educandos com o estudo coerente e exitoso da poesia afro-brasileira, o trabalho parte da perspectiva de propor roteiros de atividades capazes de atraí-los e sensibilizá-los pela identificação com a temática trabalhada, sempre em associação com as experiências individuais e coletivas dos estudantes.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, DO JOGO DE REPRESENTAÇÃO À EMANCIPAÇÃO HUMANÍSTICO-SOCIAL POR MEIO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

As forças de poder, na sociedade brasileira, nunca tiveram o segmento negro, com suas idiossincrasias, no rol dos elementos reconhecidamente representantes do país, sendo este alvo de constantes investidas de inferiorização que visam subtrair dos sujeitos a perspectiva de direitos e de igualdade. Essa atmosfera de negação traduz-se, também, de acordo com Duarte (2010, p. 73), “[...] na existência de va-

zios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes”. Dentre essas vozes, estão as que vociferam na Literatura Afro-brasileira, historicamente confrontada e retraída pela perspectiva racista que, como destaca Lajolo (2018), fundamenta-se em itinerários tradicionalmente brancos, projetados por homens pertencentes ao mundo alfabetizado, de privilegiadas condições financeiras. Não havia, então, espaço para a apreciação e valorização de literatura produzida por negros, sobretudo, por mulheres negras.

Não obstante a existência de um projeto orquestrado para instaurar e naturalizar a exclusão, tanto das produções artístico-literárias quanto da cidadania negra, os movimentos em favor de que essas produções passem a interferir no contexto de produções literárias brasileiras têm conquistado espaços antes vetados à expressão literária negra. Essa situação é emblemática, uma vez que a incursão da Literatura Afro-brasileira nesse cenário tem papel crucial em diversos sentidos, como o de rever as projeções da imagem do negro propagadas com base, como aponta Enes Filho (2010), em visões distanciadas. Nestas, a estereotipagem prevalece nas personagens negras e nos temas ligados às experiências dessa população na cena histórica e cultural.

Essas representações, segundo Hall (2016, p. 193), atuam como manifestações de poder que operam simbolicamente, violentando o outro através de definições, fazendo da estereotipagem “elemento-chave desse exercício de violência”. Trata-se de uma violência subjetiva e, por isso mesmo, comumente ignorada que age terrível e sutilmente, afetando até o mecanismo psicológico dos indivíduos. Com a persistente representação desfavorável e até degradante do indivíduo negro, de traços de sua cultura, de seus comportamentos, a leitura que as pessoas, na sociedade de modo geral, fazem desse segmento tende a ser preconceituosa e discriminatória. Por outro lado, a visão que os indivíduos negros constroem sobre si mesmos torna-se vulnerável.

Ao tratar desses conflitos nas relações de vivência do negro em sociedade, em face da desvalorização do seu ser negro, Fanon (2008) aponta para um “complexo psicoexistencial”, mostrando o sentimento de inferioridade gerado no interior do homem negro a partir das condições a que é exposto. Diante do quadro, o autor afirma ainda que “Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (Fanon, 2008, p. 29). Esses processos alienantes, quando se pensa na sociedade brasileira, resistem dissimuladamente e, para desestruturá-los, uma das possibilidades mais promissoras e eficazes que há está centrada nos processos educativos.

Quanto a isso, a escola tem em suas mãos ricas possibilidades para promover uma formação que, além de garantir habilidades técnicas, assegure transformações mais profundas, relacionadas à superação de abissais desigualdades que têm imposto à população negra condições de vida tão difíceis. Nesse sentido, um processo educativo que subsidie o letramento literário, através da leitura do texto afro-brasileiro, que estimule, aflore e potencialize a consciência política, a visão de si enquanto sujeito portador e construtor de saberes, de culturas, de identidades, pode suprir necessidades relativas ao direito de letramento, direito ao acesso à literatura. Mais que isso, pode promover a instrumentalização dos educandos para o enfrentamento e combate das desigualdades em seus aspectos estruturais mais severos e até subjetivos.

Para que esse complexo de inferioridade de que fala Fanon (2008) não seja instaurado ou para que seja desestruturado, os artifícios que o promovem precisam ser pensados criticamente e questionados. Segundo T. Silva (2014), oportunizar aos estudantes o desenvolvimento dessa capacidade crítica e questionadora soa como um dever. Sob essa ótica, o texto literário afro-brasileiro, através das representações que veicula sobre a negritude, põe em xeque as posições hegemônicas assumidas pelos segmentos articuladores do racismo e suas

implicações. Desse modo, os estudantes em processo de letramento, a partir do estudo dessas obras, ao passo que têm suas identidades fortalecidas pela positivação encontrada na tessitura do texto literário, aguçam a visão crítica a esse respeito.

Dessa forma, por ser também pensada politicamente, a Literatura Afro-brasileira opera inversamente às representações embebidas nas políticas de segregação, combatendo-as pela apresentação de uma versão outra dos fatos relativos à negritude. Tendo em conta essas marcas do texto literário afro-brasileiro, o letramento que se processa por meio dele faz-se caminho para a emancipação humana, por instigar que os indivíduos repensem os lugares que ocupam na sociedade, percebendo como esses lugares fazem parte de uma construção histórica e, sobretudo, ideológica. A partir desse processo, a tomada de posição distinta do que ditam os mecanismos tradicionais de discriminação, tanto dos indivíduos negros como dos não negros, que é determinante para a mudança, tanto pessoal quanto social, é possível.

Com essa perspectiva, o letramento literário defendido aqui passa por um complexo exercício que trabalha o texto de maneira ampla, voltando-se para a interpretação, adentrando em sua discursividade, mas também pensando-o esteticamente, enquanto construção artística. Como assevera Proença Filho (2010, p. 67), “[...] a arte literária compromissada precisa ser arte antes de ser compromissada, sob a pena de descaracterizar-se e perder seu poder de repercussão mobilizadora”. É sob a força dessa máxima que aqui se propõe trabalhar e explorar o aspecto formal, as estratégias linguísticas, sonoras, para, assim, trabalhar o texto, considerando sua amplitude e não mutilando elementos responsáveis por seu valor. Desse modo, será possível o contato dos estudantes com o texto literário afro-brasileiro, sem que ele seja também usado como pretexto, nesse caso, para debates de problemas e demandas sociais. Se a necessidade fosse essa, exclusivamente, um outro texto, mesmo não literário, surtiria o mesmo efeito.

Nesse processo, é importante dizer, o equilíbrio e a lucidez são essenciais para que o texto literário afro-brasileiro ocupe o lugar que, de fato, é o seu. Nesse tocante, é emblemática a defesa feita pelo autor de que essa literatura deve ser entendida e confirmada enquanto arte literária. Assim, combate-se a ideia de uma literatura engajada desprovida de caráter artístico, o que funciona como discurso fortalecedor da discriminação e exclusão. No processo de letramento literário, portanto, a escola precisa ter o compromisso de apresentar a Literatura Afro-brasileira aos educandos e levá-los a estudá-la enquanto arte da palavra, sabendo-se que a desatenção a essa responsabilidade torna-se um sério problema. Consoante sinaliza Lajolo (2018), a escola tem sua parcela de responsabilidade na sagração de obras como literárias ou não, haja vista a utilização do termo “clássico” com o qual ela faz referência a certas obras.

A utilização do termo, que assume conotação indicativa de qualidade, é capaz de formar no público que passa pelo ambiente escolar um juízo de valor. Pensar que, inicialmente, essa literatura clássica era aquela destinada à leitura feita pelas classes de educandos e considerar que tais leituras tornaram-se tão reconhecidas e valorizadas, faz com que se perceba a reponsabilidade da escola ao selecionar os textos literários que utilizará em suas ações de promoção da leitura. Também, nesse quesito, o letramento patrocinado pelo texto literário afro-brasileiro age para a mudança significativa no *status quo* de marginalização em que a escrita literária afro-brasileira está imersa. Isso surge como resultado de uma mudança nas concepções dos indivíduos, negros ou não, a respeito do segmento populacional negro do país e de suas produções literárias e intelectuais.

Para que seja libertadora e transformadora, a educação precisa atender à necessidade da inclusão dos saberes e culturas dos povos negros e indígenas no processo educativo. Em conformidade com o pensamento de Freire (1987), entende-se que essa inclusão atua, seja para a emancipação dos afrodescendentes e indígenas que passam a se

perceber fora do círculo da inferioridade, seja para o esclarecimento dos que ocupam o lugar de opressor por internalizarem a ideia de superioridade e praticam a inferiorização. Nesse processo, aqueles que se desvencilham, psicologicamente, do lugar de inferioridade que o sistema social tenta lhes impor, atuam para a desconstrução das estruturas que, subjetiva e objetivamente, apoiam a discriminação e suas consequências. Esse movimento, que é dinâmico e complexo, perpassa pela conscientização e criticidade suscitada pelo estudo do texto literário afro-brasileiro. Representativo das relações étnico-raciais, o texto põe em evidência a natureza dos mecanismos que instauram essas relações.

Essa representatividade estabelecida pelo texto literário afro-brasileiro assume, ainda, grande importância por poder ser relacionada à preservação de uma memória histórica negra, essencial à constituição das identidades, também, no âmbito escolar. Afinal, lá as diferenças estão em contato constante e devem ser acolhidas e respeitadas, pois, só assim, as identidades dos grupos étnicos que convivem nesse espaço poderão ser construídas de modo minimamente saudável. A necessidade do estudo de especificidades dos afrodescendentes, portanto, diz respeito não apenas à população negra, mas a outros grupos étnicos, pois, como declara Munanga (2005, p. 18):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

O pensamento de Munanga (2005) evidencia o que é, muitas vezes, ignorado pela parcela do contingente populacional brasileiro defensora da ideia de que o racismo é um problema exclusivo da popula-

ção negra, isso quando reconhecem sua existência. A realidade de que esse é um problema da coletividade de indivíduos do país torna ainda mais afinado o papel do letramento literário com o texto afro-brasileiro. Isso, porque, ele passa a funcionar como manobra para alcançar essa coletividade a fim de trabalhar a desarticulação de mecanismos que interferiram ou interferem negativamente em seu psicológico, gerando a produção e/ou reprodução do racismo. Dessa forma, a emancipação humana vai além da elevação de um segmento humano específico dentro da tessitura social, mas abrange os indivíduos de modo amplo, o que resulta na emancipação da própria sociedade.

A sociedade brasileira, enquanto espaço de relações étnico-raciais tensas e muito complexas, de acordo com a intelectual Nilma Lino Gomes (2010), carece da cooperação do coletivo de pessoas que a constituem, para exercitar a justiça social através da superação do racismo. Segundo a pesquisadora, esse é o caminho para “[...] uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial” (Gomes, 2010, p. 102). Nesse sentido, o projeto é de superação da superficialidade dos direcionamentos em tom de campanha em favor do respeito e da tolerância para com o outro, que gere ou fortaleça a consciência do que politicamente é correto. Ações, assim, além de não garantirem mudança nos pontos de vista dos sujeitos, dão vazão a manobras demagógicas opressoras.

A esse respeito, a pesquisadora Florentina da Silva Souza (2006) traz um alerta, apontando o perigo de um falso combate ao desrespeito às diferenças. A professora declara que, “[...] enquanto tema, a diferença está instalada hoje nas agendas nos vários campos do saber, no entanto, na prática das relações cotidianas, pessoais e institucionais, os estereótipos inferiorizantes continuam a ser os fundamentos estruturantes” (Souza, F., 2006, p. 129). A aproximação desses expedientes através do letramento efetuado por meio da Literatura Afro-brasileira atribui sentido ao processo, cujo foco é, também, a supera-

ção da superficialidade no trato das questões étnico-raciais. Patindo desse processo, surgem chances reais de alcançar a sociedade através dos indivíduos que nela multipliquem a prática combativa das desigualdades, tendo associados em sua conduta tanto o discurso quanto a prática do que se sabe ético e politicamente correto.

Tendo em vista que o texto literário interfere em nossa forma de ser, acessando nossos mecanismos psíquicos através da exposição às realidades por ele apresentadas, o trabalho bem articulado com a Literatura Afro-brasileira tem a capacidade de acionar naquele que a estuda a construção de saberes diversos. Esses saberes, que se formam a partir de uma relação dialógica entre o universo, a visão de mundo do educando e as representações constantes no texto, poderão reorientar a postura desses educandos no mundo, uma vez que refletirão criticamente a respeito dos lugares sociais que ocupam. Esse processo, então, concorre para que sejam habilitados a perceber como as diferenças se constituem e assumem feições de superioridade ou inferioridade a partir dos jogos das representações.

A proposta de letramento aqui esboçada compreende as diferenças como parte integrante da conjuntura social e dos sujeitos sociais e as toma como mote para reflexões mais profícuas que proporcionem o fortalecimento identitário. Desse modo, os educandos, sobretudo os negros que, por conta das tensões étnico-raciais, são vítimas de agressões constantes que desautorizam e estigmatizam suas identidades, estarão enredados num processo de emancipação humanístico-social. Nesse sentido, a proposição está vinculada ao compromisso que os processos educativos das escolas brasileiras devem assumir para serem, de fato, espaços verdadeiramente democráticos.

Aí, reside a urgência da inserção da literatura de autoras e autores negros no cotidiano da escola, a fim de que se instaure também nela, por meio de suas criações, um movimento contrário à invisibilização, estabelecendo-se, intencionalmente, um processo de autorrepresen-

tação negra através da literatura. Esse é, também, um meio de emprender o conhecimento e reconhecimento da produção literária afro-descendente no seio da sociedade, buscando preservá-la na memória das pessoas que, de modo mais geral, pouco sabem a seu respeito, mesmo ela existindo e sendo numerosa.⁵ A promoção do amplo acesso à Literatura Afro-brasileira, com certeza, concorre para a transformação social, refutando práticas racistas e discriminatórias.

A ESCREVIVÊNCIA NA POÉTICA AFRO-FEMININA BRASILEIRA

No contexto das produções literárias afro-brasileiras contemporâneas, ganha destaque o movimento de escrita das mulheres negras, como reflexo, dentre outras coisas, das lutas empreendidas pelos movimentos negros e feministas. Nessa ambiência, insere-se a produção da escritora Conceição Evaristo que, a partir da sua condição de mulher negra, utiliza a palavra artística e politicamente. A escritora produz uma poética que aborda a existência humana, destacando especificidades da população negra, cumprindo o que defende R. Silva (2017, p. 9), ao dizer que; “[...] escritoras negras tomam o pertencimento étnico-racial como incursão, em um tipo de literatura que traz abordagens sobre o problema da existência humana do sujeito negro incomuns no cenário da literatura nacional brasileira”. Nesse processo de representação da existência humana, o negro é projetado, posto em evidência, visto, por si próprio e pelo outro, antes de qualquer coisa, como um ser humano, o que fomenta o combate às visões deturpadas que desfavorecem esse segmento. Como afirmou a própria Evaristo (2019):

[...] Procuo escrever fugindo o mais possível de este-reótipos... eu procuro trazer a humanidade dessas personagens e acho que esse texto, chegando em locais

5 Duarte (2008, p. 14), diante do fato de a expressão negra existir e persistir ao longo dos séculos, questiona “[...] o que restou desses escritos em nossa memória de país multiétnico e miscigenado”.

em que as pessoas são destituídas de suas humanidades, desde criança... esse texto, em que as personagens são apresentadas em sua humanidade, independente dos erros que essas personagens possam praticar ou não, independente da condição de vida que essas personagens vivem.⁶

A confessa intencionalidade da escritora de destacar a humanidade dos indivíduos denuncia um cruel processo de desfiguração ideológica da personalidade negra que tende a deixar essa população à margem de um exercício efetivo da cidadania. Nesse sentido, o estudo de suas obras no âmbito da escola potencializa o processo educacional no sentido da afirmação de Freire (1996) de que, como experiência essencialmente humana, o processo educativo interfere no mundo, podendo cooperar para a destruição de ideologias dominantes. Assim, a escrita de Evaristo arquiteta um movimento potencialmente (re)educador, no sentido de desfazer velhas concepções discriminatórias que afetam a vida da população negra, instaurando uma visão contestadora dessas discriminações.

O cunho político e emancipador de sua poética se traduz no conceito de “escrevivência” cunhado por ela dentro do seu fazer literário que busca o resgate das vivências. A partir dessa relação, a referida autora constrói uma poética que transita entre a característica historicista e a de invenção, em conformidade com o que postula Pereira (2010).⁷ O estudo da poesia baseada na escrevivência, conforme pro-

6 Trecho da entrevista concedida a Ruancela Oliveira dos Santos Souza, em 30 de julho de 2019, Cachoeira-BA.

7 Em seu texto “Invenção e liberdade na poesia brasileira contemporânea”, Edmilson de Almeida Pereira (2010) apresenta e distingue duas tendências de estilo da poética afro-brasileira contemporânea; a tendência historicista e a tendência de invenção. Segundo o pesquisador, a tendência historicista busca relacionar a obra literária à realidade social, sendo veículo de críticas e protesto contra as desigualdades existentes na sociedade. Para isso, assume um “caráter documental, que privilegia o registro dos fatos e estimula o poeta a interpretá-los sob o ponto de vista dos grupos menos favorecidos” (Pereira, 2010, p. 358-359). A tendência de invenção, por sua vez, “[...] consiste em perceber a poesia como um campo aberto às experimentações da (e na) linguagem, o que estreita os vínculos entre os traços verbal, sonoro e visual da linguagem na articulação poética” (Pereira, 2010, p. 367).

jetada por Evaristo (2020), proporciona a implementação de pedagogias dessa natureza na escola. Além de servir à apresentação e reflexão da história e condição social de modo mais amplo, destacando as experiências dos povos negros no tecido social, dá condição de que a ação pedagógica se volte para as experiências particulares dos educandos, na relação com sua comunidade e sua família. Entendendo que esses saberes são construídos a partir das mais diversas formas de relacionamento com o social, com seu universo de tradições, de culturas, tais aspectos não poderão jamais ser ignorados.

Vivências, memórias e fortalecimento identitário no exercício da leitura e escrita

Compreender que “[...] A constante estereotipização da população negra marcou manifestações de consciência com um forte ideal de branqueamento, naturalizando os ideais racistas, pregando um ideal de mestiçagem enquanto modelo identitário” (Santos, 2018, p. 26) e detectando as manobras usadas para a imposição dessa estereotipia, a escola poderá orientar o fazer pedagógico para superá-las. Poderá eleger instrumentos estratégicos que possam proporcionar resultados satisfatórios nessa desafiadora tarefa. Assim, se pela força do racismo é suscitada uma “consciência com forte ideal de branqueamento”, pela força das produções literárias de homens e mulheres negras, como destaca Santos (2018), pode ser formada uma consciência negra que oportunize essa parcela da sociedade a assumir e viver suas identidades, sem se submeter à violência da autoanulação étnico-racial.

Diante disso, surge como um imperativo a preparação, formação de leitores e escritores pertencentes a esse grupo étnico-social. Urge provocar os jovens estudantes para o universo de leitura e escrita e, nesse processo, buscar o que povoa seu próprio universo, suas histórias, suas identidades, como elementos motivadores, matéria-prima para o fazer literário. Potencialmente combativa, a poética da “escrevivência” torna-se espaço onde vozes e memórias da população negra

são requeridas e postas em evidência, questionando e desestruturando as memórias que se impuseram, sob a outorga do caráter oficial, no seio da sociedade como legítimas, combatendo, assim, o estratégico distanciamento de gerações mais jovens de suas memórias que, segundo Pollak (1992), interfere na construção identitária dos sujeitos.

O sentimento de pertença a seu grupo étnico é necessário para a representação das memórias dos afrodescendentes, sendo que estas se consolidam nas vivências e experiências compartilhadas entre si, o que pode ser potencializado através do exercício de leitura e de escrita. Se pela leitura os educandos já acessam um universo que os faz descobrir mais o mundo e as relações nele estabelecidas, por meio da escrita, em especial a escrita poética, eles desbravam o território de autorreconhecimento e autorrepresentação. Todo esse dinamismo opera para a formação da autonomia nesse educando. O resultado desse processo materializa o que afirma Fonseca (2006), ao evidenciar que poemas, como os de Evaristo e de outros/as autores/as negros/as evocam, além de uma construção de identidade, a memória como programa de resistência. Sobretudo, resistência contra os danos do processo de exclusão da população negra enfrentados cotidianamente. Isso revela o cunho social assumido por essas produções.

Os escritos dos educandos, sob o foco da “escrevivência”, possuem uma grande riqueza, pois podem agregar vivências, memórias e identidades, numa ação de valorização dos indivíduos. Além desse fenômeno, e por meio dele, representam um salto também nas habilidades cognitivas de escrita e leitura, como consequência da apropriação do texto literário. Tais produções são resultado de um processo de ensino-aprendizagem que preza pela atenção à diversidade e, por isso, oportuniza o educando a aprender e formar-se a partir da relação com o diferente. Aliada ao processo de produção literária dos estudantes, a apreciação dessas produções, bem como seu reconhecimento, agem como sinônimo de valorização da pessoa humana. Esse

processo de construção vai daquilo que se vê como resultado no papel à construção de si enquanto cidadão.

Conforme sinaliza Evaristo (2007), através da leitura e da escrita, os sujeitos apreendem o mundo e se autoinscrevem nele. Essas duas atividades são extremamente importantes para a vida humana em sociedade e devem, portanto, ser promovidas pela escola. Enquanto instituição social formadora, ela tem o dever de preparar os indivíduos para compreender as relações sociais estabelecidas, bem como prepará-los para o exercício da cidadania, sabendo lidar com essas relações. Nesse sentido, o exercício da leitura literária e da escrita com base na poética da “escrevivência” nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura deve tornar-se um instrumento de emancipação dos educandos.

CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA POÉTICA DA “ESCREVIVÊNCIA”

As demandas presentes no contexto escolar brasileiro, no tocante ao letramento literário emancipador, às mudanças ligadas à implementação das Leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, às políticas públicas de reparação, entre outras conquistas, presumem que a escola ainda precisa articular esforços para galgar novos e significativos feitos em sua atuação formadora. A Literatura Afro-brasileira está no rol de ações necessárias ao avanço da escola na construção de um processo formativo antirracista, no entanto, em muitos momentos, a escola demonstra não estar devidamente preparada para engatar essa prática. Eis uma das razões pelas quais surge a dificuldade em cumprir as orientações contidas em documentos normativos como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando afirma que:

[...] os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação

Média, Educação de Jovens e Adultos precisarão providenciar apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil 2004, p. 23).

Quando se pensa, de modo geral, na realidade das escolas de Educação Básica, não se pode ignorar as dificuldades em promover esse apoio de que trata o documento normativo, e que isso funciona como desincentivo para muitos professores/as. Pensando, especialmente, na construção de percursos de ensino em que se discutam, em concomitância com o letramento literário, as relações étnico-raciais, a partir do ensino de Literatura Afro-brasileira, a insuficiência dos materiais de suporte pedagógico específico para esse processo ainda é um problema. Tem havido, sim, mudanças consideráveis nas propostas de muitos materiais de uso pedagógico que chegam às escolas, no entanto, essas mudanças estão mais concentradas na inserção de paradidáticos com temática étnico-racial e nas abordagens feitas pelos livros didáticos que são insuficientes para subsidiar o ensino de Literatura Afro-brasileira que tenha profundidade.⁸

Considerando esse cenário, como resultado de pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)–*Campus V*, foi elaborado o caderno pedagógico *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro*. Dele emerge a articulação entre reflexões referentes às relações étnico-raciais e a experiência com a Literatura Afro-brasileira. Essa integração é, na verdade, a manifestação de um letramento que se processa, a partir de uma perspectiva de emancipação humanístico-social que busca,

8 Ver SOUZA, Ruancela O. dos Santos. Poesia Afro-brasileira e “escrivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus, 2021.

portanto, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, habilidades reflexivas para atuação cada vez mais autônoma na sociedade.

A concepção de leitura enquanto processo construído contínua e socialmente foi essencial para a produção do material que se propõe fomentar a prática da leitura literária. Nele, está uma proposta coerente para o estudo da Literatura Afro-brasileira, que não se limita a questões internas ao texto, mas incentiva uma prática de leitura que não ignora o fato de texto e leitor estarem inseridos numa ambiência social, histórica e ideológica que atravessa o processo de leitura, como aponta Bortolanza (2014). O lugar social ocupado pelos sujeitos, leitores ou escritores, tem grande importância na constituição dos sentidos, logo:

A linguagem, enquanto ação que transforma, não pode ser pensada separadamente da sociedade que a produz, ou, em outras palavras, o processo de significação é histórico. A apropriação que o sujeito faz da linguagem é social e não individual. As práticas discursivas da leitura como fenômeno social, implicam em construir o significado e atribuir sentido para além dos signos linguísticos, uma vez que a leitura é uma atividade cultural-ideológica (Bortolanza, 2014, p. 40).

Nessa concepção de leitura, o texto representa um lugar de encontro e construções. No processo de aproximação e leitura do texto, acontece o encontro de experiências sociais dos sujeitos leitores e do sujeito escritor, relação da qual nasce a compreensão, as interpretações, os pontos de vista. Trata-se de um movimento dialógico, conforme postulado por Bakhtin (2016). Nele, o lugar sócio-histórico e ideológico do autor participará da produção do texto e dele fará parte subjetivamente, mas não atuará predefinindo nem impondo ao leitor a compreensão do texto, lhe oferecerá sinalizações. Semelhantemente,

o lugar sócio-histórico e ideológico do leitor não será determinante exclusivo para a compreensão, ou seja, para a construção da significação.

Pensando nessa realidade, entende-se que um material de suporte pedagógico para professores/as precisa ter potencial para cumprir o desafio de incitar a aproximação e integração entre as práticas docentes e as práticas sociais dos educandos. E é com essa ponderação que o caderno pedagógico projeta um itinerário de intervenções que evidenciam a dinamicidade e valor das experiências juvenis através do trabalho com a Literatura Afro-brasileira produzida na perspectiva da “escrevivência”, como é o caso das obras da escritora Conceição Evaristo. Seu estudo, além de ser significativo por representar a inserção de produção artístico-literária de sujeitos negros no cotidiano de estudos na escola e de ser atrativo por seu valor literário, leva ao educando uma mundividência calcada em experiências atreladas ao contexto sócio-histórico-cultural brasileiro.

O processo põe à prova representações cristalizadas da história das populações afro-brasileiras, dos elementos constitutivos das identidades negras, dos lugares sociais e ideológicos por eles ocupados. Por esse itinerário, a prática pedagógica se contrapõe a epistemologias hegemônicas e de inspiração colonizadora que, por muito tempo, contribuiu para a manutenção das relações desiguais no Brasil. O caderno busca, portanto, articular variados instrumentos e ações, considerando seu potencial didático para contextualizar o estudo e fazê-lo cumprir um percurso progressivo na construção de conhecimentos. Assim, o foco será impulsionar a constante construção de saberes, a partir da utilização de outros elementos, dentro e fora do ambiente da sala de aula. Elementos esses que, tomados das práticas sociais dos educandos e/ou relacionados a elas, servirão de apoio para incursões mais profundas no âmbito das experiências provenientes do estudo de literatura, experiências que se ligarão às suas vivências, fazendo-os ressignificá-las.

O caderno pedagógico e o protagonismo do educando

As transformações ocorridas na sociedade têm sido constantes e dinâmicas, com destaque para aquelas ligadas ao âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que se dão através de um processo de popularização do acesso à internet e têm repercutido no âmbito educacional.⁹ As práticas digitais passaram, então, a fazer parte do cotidiano dos sujeitos que empreendem o acesso a uma gama muito grande de informações e a práticas culturais, cada vez mais diversas. Assim, como afirmam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47), “[...] estruturalmente, a escola não difere daquela do início do século passado, no entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior”. É urgente, portanto, nas instituições de ensino, um redirecionamento na ação pedagógica que perpassa pela capacitação dos/as professores/as.

É nesse contexto que o caderno propõe um letramento literário inspirado no conceito de “escrevivência” desenvolvido com o suporte do ensino híbrido que, além de promover o exercício criativo das leituras e escritas, servirá, também, para a divulgação e valorização das produções dos educandos, produções as mais variadas e criativas possíveis. É através da veiculação dessas produções inseridas nas redes, que os educandos passam a endossar o fenômeno em que “práticas textuais periféricas passam a ser mais reconhecidas e divulgadas em função das novas tecnologias digitais” (Maia, 2013, p. 70). Esse movimento é de grande importância, uma vez que contribui para uma ação pedagógica emancipadora, na medida em que provoca a fissura de um espaço de manifestações escritas tradicionalmente fechado às elites.

A proposta do caderno pedagógico aqui apresentado, se agrega à proposição das metodologias ativas e defende a promoção do pro-

⁹ Segundo Maia (2013), o avanço tecnológico ocasionou uma aproximação das populações periféricas do uso das TICs e o aumento do número de pessoas possuidoras de dispositivos de acesso a essas tecnologias, como o computador.

tagonismo constante do educando no percurso de ensino-aprendizagem. Nesse formato, a construção de conhecimentos será reflexiva e, como defende Moran (2018, p. 3), baseada em “[...] processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos”. Com esse tipo de abordagem, muitas vezes, as aulas ganham uma estrutura invertida, podendo o educando assumir o lugar de pesquisador, investigador de um tópico a ser estudado, antes mesmo de ele ser iniciado. Dessa forma, ele age enquanto sujeito autônomo que aciona seus saberes prévios em favor de gerenciar seu processo de aprendizagem.

Frequentemente, na proposta, aparece a indicação de atividades baseadas em suportes digitais. Elas sinalizam um percurso possível para o ensino da Literatura Afro-brasileira, com a inserção de estratégias ligadas tanto à utilização de propostas da modalidade híbrida quanto ao planejamento de aulas enriquecidas com tecnologia,¹⁰ que funciona como uma modalidade intermediária entre ensino tradicional e ensino híbrido. Contudo, considerando que essas possibilidades não invalidam nem desqualificam as ações pedagógicas operadas no espaço físico, devem ser vistas como sugestões para a otimização do trabalho pedagógico, podendo ser aplicadas conforme for pertinente à realidade da turma.

As atividades são diversas, buscando estimular os educandos, a partir de áreas e direções diferentes, sensibilizando-os pela utilização das novas tecnologias, despertando a afetividade, o espírito investigativo e criativo. A aplicação dessas metodologias será feita dentro de uma sequência de aprendizagem que, conforme afirma Zabala (1998, p. 20), é “[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”. Elas agregarão ao per-

10 Entende-se por aula enriquecida com tecnologia, aquela que não utiliza, necessariamente, o modelo híbrido de ensino, mas usa tecnologias digitais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

curso de aprendizagens, através do estudo de textos selecionados, situações do convívio social dos educandos. Essas situações dizem respeito às suas vivências, à estrutura da sociedade e aos movimentos nela processados que se relacionam com suas histórias, cotidiano e futuro.

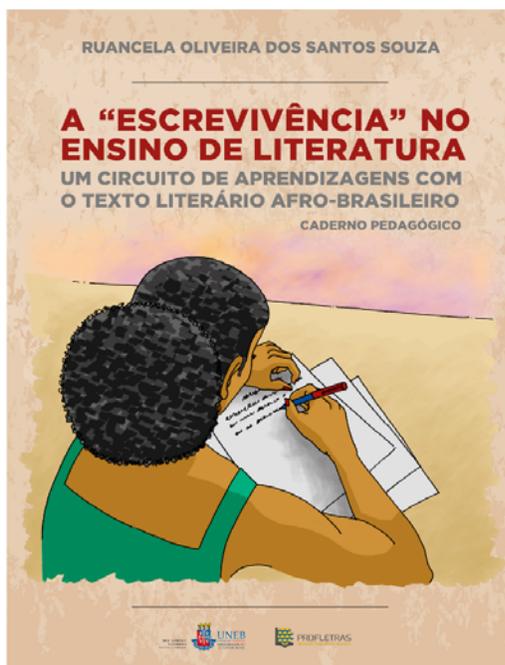
Os textos que compõem a proposta didática do caderno pedagógico foram selecionados procurando atender às orientações e requisitos mais comumente propalados pelas teorias de ensino de literatura e por orientações curriculares oficiais.¹¹ Dessa forma, serão considerados aspectos como variedade do grau de complexidade e sua devida adequação aos níveis de desenvolvimento dos educandos, estabelecimento de um contínuo entre o conhecido e o desconhecido. Entretanto, além dessas preocupações, a seleção dos poemas cumpre o propósito de elencar textos estratégicos para o processo de desarticulação da imagem depreciativa forjada dos povos afrodescendentes na sociedade brasileira, bem como para o fortalecimento identitário desse segmento étnico.

11 Cosson (2012) aponta a necessidade de critérios, tanto na seleção da obra literária a ser estudada como a relação entre o que já é conhecido, dominado e o que representa a novidade. Propõe uma dosagem harmoniosa entre eles que proporcione o avanço do educando no processo de letramento literário. Nesse mesmo sentido, a BNCC estabelece os critérios para a progressão das aprendizagens linguísticas, tais como; “a consolidação do domínio de gêneros do discurso [...], o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos [...], o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas [...]”, entre outros (Brasil, 2017, p. 491).

Organização do caderno pedagógico

Capa do caderno pedagógico

Ilustração1



Arquivo pessoal

O caderno pedagógico visa dar suporte à prática do letramento literário em turmas do Ensino Médio. Na proposta, adota-se para leitura o livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (Evaristo, 2017). Nele, Evaristo (2017) desenvolve a “escrevivência”, a partir do lugar de mulher negra e, como reflexo disso, os poemas que compõem o livro atendem a uma diversidade temática ligada à realidade vivida pela população negra do país. Essa diversidade abrange, desde abordagens que evocam uma memória histórica das origens dos afrodescendentes, dos processos por eles experimentados ao longo da história aqui no Brasil, até às experiências mais atuais desse grupo étnico-racial.

Com o intuito de se estabelecer um ciclo para o desenvolvimento da proposta, o caderno é constituído de sequência didática, estruturada em 18 propostas para o estudo de textos do livro citado, que dialogarão, sempre que necessário e oportuno, com outros textos relativos à temática discutida. As etapas, conectadas entre si, propõem-se a criar um circuito coerente de leituras que culmine com a expressão do próprio educando através da escrita literária, que não deve ficar de fora do processo de estudo e conhecimento do texto literário, conforme indicado na BNCC:

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções (Brasil, 2017, p. 513-514).

As 18 etapas estão distribuídas em cinco partes, organizadas por campos de discussão. A PARTE I, **A Literatura Afro-brasileira ressignificando histórias e trajetórias da população negra**, é constituída pelas quatro primeiras etapas, onde serão estudados os poemas “Recordar é preciso” e “Roda dos não ausentes”. A partir do resgate de memórias sobre a chegada e incorporação das populações negras ao território brasileiro, torna-se possível uma melhor compreensão dos percursos feitos pelos povos negros e a percepção de aspectos que representam positivamente esses povos, associando-os à força e à resistência, como posto no primeiro momento da sequência reproduzida a seguir:

Sequência didática 01–Versos Afro-brasileiros/ Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- despertar nos educandos o interesse de conhecer mais sobre as experiências de vida da população negra no Brasil;
- iniciar, a partir das concepções dos estudantes a respeito da história dos negros no Brasil, reflexões a respeito da condição do negro na sociedade brasileira;
- mostrar, a partir da apreciação de poemas, a existência de vozes negras na literatura.

Logo no início do encontro, o/a professor/a distribuirá para cada educando um cartão, em que estará escrita a frase provocativa “o que me lembro dessa história”. Com os estudantes já acomodados, introduzirá a aula, dizendo que irão tratar de um assunto muito importante para o país e para todos que estão ali. Em seguida, projetará a frase “negros no Brasil” e perguntará aos educandos o que acham que vão tratar. É provável que eles digam coisas diferentes relacionadas à questão histórica da escravidão ou à situação atual da população negra. O/a professor/a solicitará, então, que eles registrem, no cartão, palavras, frases ou fatos que lhes vêm à mente a partir da frase projetada. Feitos os registros, os alunos socializarão suas respostas. Isso servirá para perceber as impressões dos educandos em relação à história da população negra no Brasil.

Em seguida, deverá ser exibido o vídeo com a declamação do poema “Navio Negroiro”, de Solano Trindade, interpretado por Naarie Valente.¹ O poema que faz alusão à chegada dos povos africanos ao Brasil, destaca a riqueza que a população negra representa para o país. Nesse momento, as discussões serão feitas, considerando os registros que os alunos fizeram no cartão. É importante que esse momento seja usado para positivar características relativas à população negra, o poema “Navio Negroiro” deve ser explorado, também, nesse sentido. Pode-se, por exemplo, provocar a discussão perguntando aos educandos por que o navio estava “cheinho de inteligência”, conforme é dito no poema.

Terminada a discussão, será exibido o vídeo “Verdade seja dita”, em que Mel Duarte² declama poemas seus, apresenta o lugar de empoderamen-

to que pode ser ocupado pelos afrodescendentes, bem como a necessidade de vozes negras na poesia. A mensagem veiculada no vídeo promove a elevação da autoestima e desperta o desejo de conhecer mais a poesia afro-brasileira. Ao fim da exibição, os estudantes deverão ter ainda a oportunidade de se pronunciar, destacando o que lhes chamou a atenção no vídeo [...]

1 O vídeo com o poema interpretado por Naarie, que é uma jovem negra, faz parte de uma série chamada “Palavra Negra” produzida pela Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jK0we0TRflg>.

2 Mel Duarte é mulher negra, poeta da cidade de São Paulo, que teve sua trajetória de escrita iniciada ainda na infância. Hoje, integrante do grupo “Islam das minas” que promove batalhas de poesia, tem seus textos como símbolo de luta contra o racismo e o machismo. O vídeo utilizado na sequência pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=D1zcZJ5ISjI>

3 O vídeo, que aborda a importância da representatividade negra na literatura, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6kp5ICKkoc>.

4 Em diversos momentos, ao longo das sequências, os educandos gerenciarão sua aprendizagem, interagindo, de modo on-line, com conteúdos diversos, a partir dos quais poderão construir novos conhecimentos de modo proativo e autônomo.

Como se vê, a contextualização é essencial na abordagem das temáticas, assim como a introdução ao estudo do texto literário de modo significativo. Desse modo, é importante destacar que a imersão no texto literário afro-brasileiro, em si, pode acontecer a partir de um percurso de sensibilização que utilize outros suportes, como os recursos audiovisuais que, nesta sequência, antecedem o contato com o texto literário em sua forma escrita. Importa que esse processo seja reflexivo e que envolva os educandos em ações criativas. Nesse sentido, os jovens estão sempre em atividade, posicionando-se de modo proativo na construção do conhecimento.

Além disso, a conexão entre as etapas do estudo, de modo a criar um circuito contínuo e progressivo que propulsione o avanço nas abordagens e o aprofundamento das experiências com o texto literário é essencial. Atentando-se para o recorte aqui exposto, é possível perceber esse movimento em que, a partir da contextualização sensibilização

feita, estabelece-se uma vinculação com as ações do momento seguinte, conforme o recorte a seguir:

Sequência didática 02 – Poetizando/Tempo de duração: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos:

- apresentar à turma o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo;
- sensibilizar os alunos para a importância das memórias a respeito da trajetória de cada participante do projeto.

Será levado para a sala de aula um baú, nele estarão os livros que serão distribuídos entre os educandos para a leitura. O baú deverá ser colocado em um lugar de destaque para que possa ser visto por todos, desde o momento que chegarem. Com a turma organizada em círculo, o/a professor/a desenvolverá uma dinâmica. Dirá para os educandos que, como prometido, tinha levado algo muito importante para eles naquele dia, revelando que essa coisa tão valiosa estava no baú. Explicará que, para abrirem o baú, terão que obedecer a alguns comandos e responder, de modo acertado, algumas perguntas. Para isso, eles terão apenas que ter concentração e uma boa memória para recordarem de fatos já passados.

Será mostrado para os alunos um quebra-cabeças e explicado que, à medida que eles forem fazendo o que for solicitado de maneira acertada, terão a oportunidade de juntar uma peça do quebra-cabeça, até formar a imagem de uma chave [...]

[...] Só quando a chave estiver completamente montada, o baú poderá ser aberto e eles receberão o que está dentro dele. O/a professor/a, então, perguntará coisas relativas à vida dos educandos e, também, a respeito de coisas que foram discutidas na aula anterior e nos vídeos vistos em casa. Poderão ser feitas as perguntas: “De qual brincadeira você mais gostava na infância?”; “Cite o nome de uma música que marcou sua vida e o porquê”; “Qual o nome completo e quantos anos tem a pessoa de mais idade em sua família?”; “Qual o assunto do poema de Naarie que vimos no encontro anterior?”; “Que mensagem ficou para nós do poema de Naarie?”; “O que Mel Duarte escreve?”; “Como Mel Duarte começou a escrever?”; “Que mensagem Mel Duarte, através de suas palavras, deixou para nós?”; “Além de Mel Duarte, quais outras personalidades negras da Literatura pode citar?”.

Todos deverão responder às perguntas, registrando-as em papel cartão em formato de chave, com a frase “para recordar”. Após o questionamento, qualquer um deles poderá ser convidado a responder e tentar montar mais uma parte do quebra-cabeça. Isso proporcionará descontração, conhecimento maior entre colegas, fortalecerá o que foi visto no encontro anterior e contextualizará a apresentação do livro *Poemas da recordação e outros movimentos*.

Assim que a chave estiver montada no quebra-cabeças, o/a professor/a pontuará a importância de conhecer e lembrar de nossa história, a importância de recordar. Dirá que, muitas vezes, nossa memória é a “chave” para conquistarmos coisas muito boas. Nesse momento, o/a professor/a, entregará uma chave a um dos educandos, que terá a responsabilidade de abrir o baú. Os livros estarão em uma pasta de papel. Cada educando deverá ir até o baú, retirar sua pasta. O/a professor/a fechará o baú e dirá que ele só guarda coisas de muito valor e que, em algum momento muito importante, voltará à sala de aula. Com todos acomodados, eles poderão, enfim, abrir a pasta e encontrar o livro.

Nessa hora, o/a professor/a fará, com os educandos, a leitura das informações constantes na capa do livro, explorando o título *Poemas da recordação e outros movimentos*, as imagens, etc. Feito isto, será lido o texto introdutório que abre a primeira seção. O texto, também de autoria da escritora Conceição Evaristo, são memórias que, com beleza literária, apresentam pistas de vivências de infância da escritora no convívio com sua família. A linguagem poética faz a relação entre sua vida e o ofício de lavadeira, exercido por sua mãe. É importante, nesse momento, que se pontue como o texto é construído a partir das experiências.

Com a intenção de promover o acesso dos educandos a informações da biografia de Conceição Evaristo, ao final da aula, será solicitado que eles assistam a dois vídeos⁵ em que a escritora fala de suas origens e trajetória. Além de assistirem aos vídeos, eles deverão registrar em seus cadernos informações importantes a respeito da vida da autora para socialização na aula seguinte com a turma.

5 Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPkDRyJc1jQ> e <https://www.itau-cultural.org.br/becos-da-memoria-ocupacao-conceicao-evaristo-2017>. São reportagens a respeito da trajetória da escritora Conceição Evaristo. Nelas, a escritora fala de aspectos da sua vida desde a infância, destacando sua experiência com a leitura e escrita literária.

Como se vê, no segundo encontro será o momento de avançar no processo de estudo do texto literário afro-brasileiro, apresentando aos educandos a coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*. No entanto, antes disso, é importante que a atividade executada por eles em casa seja retomada e discutida para, depois, de modo criativo, o/a professor/a proceder à apresentação do livro. Eis o movimento de conexão e progressão já mencionado neste trabalho, que seguirá tecendo as intervenções pedagógicas ora através de retomadas, ora por meio de avanços, como se dá ao final desse encontro com a proposição de que os educandos acessem alguns vídeos no YouTube que subsidiem o aprofundamento deles quanto ao conhecimento da escritora negra estudada. Nesse caso, vale ressaltar ainda a importância de o/a educador/a indicar fontes de acesso previamente selecionadas para que os estudantes construam um percurso de estudos acertado. O caderno pedagógico *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro* apresenta, justamente, atividades planejadas, assim, com suportes indicados em cada etapa de trabalho com o texto literário afro-brasileiro.

Desse modo, as propostas do material produzido, desde as primeiras etapas proporcionam o resgate de memórias afro-brasileiras pelos jovens, que muitas vezes se distanciaram dos fatos relativos à vida de seu grupo étnico, podem dar-lhes condição de alargar a noção de pertencimento e, conseqüentemente, a compreensão do seu próprio ser, caminho indispensável para a elevação da autoestima. Nesse movimento, as partes do material se compõem materializando um circuito de aprendizagem que culmina com a expressão do educando enquanto sujeito em processo de emancipação. Isso, a partir de abordagens pertinentes ao universo sócio-histórico, cultural e identitário em que se insere, conforme a descrição a seguir, tendo em conta o que já fora exposto e a sucinta dimensão estrutural deste trabalho.

Assim, a PARTE II, **O fortalecimento identitário na projeção e concretização dos projetos de vida**, formada pelas etapas 5, 6,

7 e 8, propõe o estudo dos poemas “Os sonhos”, “Todas as manhãs”, “Pedra, pau espinho e grade”, “Favela” e “Certidão de óbito”. Esse será o momento em que se avançará para a abordagem das condições impostas à população negra ao longo dos anos desde sua chegada aqui. Será o espaço de percepção da historicidade nos poemas afro-brasileiros e de como eles se constituem enquanto instrumento de questionamento das condições de vulnerabilidade experimentadas por essa população. Os textos proporcionam a reflexão a respeito do tempo presente, relacionando-o ao passado histórico do país, demonstrando formas de resistência empreendidas pelos indivíduos negros em favor dos sonhos por eles cultivados. Essa leitura crítica dos fatos será promovida em consonância com o pensamento e questionamento de Freire (1996, p. 30):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta [...], a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm como indivíduos?

Dando continuidade à temática e adotando a especificidade de discutir questões relacionadas à infância negra, a PARTE III, intitulada de **A inscrição da infância nos versos revolucionários**, proporrá o estudo dos poemas “Da conjuração dos versos”, “Abacateiro”, “O menino e a bola”, “A menina e a pipa borboleta” e “Amigas”. Essa parte será composta pelas etapas 9, 10, 11 e 12. Nela, a compreensão da dimensão das manobras de exclusão social será ampliada pela observação de como atingem, sobretudo as classes populares, desde a infância. Nessa seção, a poética afro-brasileira de Evaristo, com perspicácia na utilização de jogos semânticos, traz para a discussão questões polêmicas, como a pobreza, o descaso e o aborto. Questões que surgem revestidas de carga emotiva, causando inquietação, em especial,

por tratar da infância em seus aspectos mais sensíveis à compreensão da identidade negra.

Depois de serem percebidas dificuldades que ameaçam as vidas negras, impondo-lhes um quadro de vulnerabilidade, a PARTE IV, **A autoria feminina afro-brasileira desconstruindo estereótipos**, evidenciará a indispensável resistência sempre presente nas trajetórias da população negra, destacando o lugar da mulher e da literatura nesse processo. Essa parte é formada pelas etapas 13, 14 e 15, onde serão estudados os poemas “Do fogo que em mim arde”, “Vozes mulheres” e “De mãe”. Nessas etapas, o processo de valorização das memórias e fortalecimento do processo formativo de identidades é intensificado, sendo elas evocadas e explicitamente associadas à vivência das gerações mais novas.

Como destacado por Santos (2018), Evaristo traz, constantemente, à tona a importância dos saberes dos mais velhos, sendo suas produções instrumento de resgate, valorização e manutenção de memórias que apontam para a riqueza do universo negro. Nos poemas estudados nessa etapa da sequência proposta no caderno pedagógico, a evocação da experiência dos mais velhos surge como elo de continuidade, como herança que pode garantir aos mais novos a ciência de sua própria cultura e seus costumes. Através da apropriação que a juventude faz desses elementos é que se pode garantir a valorização e perpetuação da mundividência dos afrodescendentes e o respeito às suas características identitárias. Em se tratando especificamente da juventude negra, a apropriação do sentimento de ser negro vai se tornando cada vez mais sólido em cada indivíduo.

A PARTE V, **As vivências desenhando o texto**, encerra as proposições do caderno pedagógico e é composta pelas etapas 16, 17 e 18, onde serão abordados os poemas “Do velho ao jovem” e “Cremos”. Este último será lido e interpretado coletivamente e, além de reafirmar o poder da escrita como instrumento ideológico e de representação,

servirá de estímulo e incentivo à escrita autoral, uma vez que essa parte do caderno está reservada para a produção poética dos educandos. Eles serão levados ao momento da escrita literária, quando deverão utilizar os saberes construídos durante as etapas anteriores e de suas vivências para desenvolver a escrita criativa. Esse será um momento ímpar, haja vista a ação da representação estar sob o domínio do educando e significando para ele o exercício de autonomia pelo uso da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário afro-brasileiro, dada sua singularidade e potência, torna-se significativo no auxílio à prática de ensino dessa literatura. A partir de uma abordagem coerente e criativa o texto pode, de fato, estimular e facilitar o desenvolvimento de atividades potencializadoras do letramento literário e, simultaneamente, promover uma formação antirracista nos sujeitos. Isso significa dizer que as proposições de um caderno, conforme aqui apresentado, podem ser capazes de introduzir à ação pedagógica alguns movimentos essenciais, como o acolhimento das experiências dos educandos, garantindo que elas dialoguem com a experiência de estudar o texto literário. Através desse diálogo, torna-se possível construir circuitos de debates e reflexões capazes de tensionar os projetos e mecanismos de subalternização das populações negras, o que fomenta a ressignificação dos lugares e identidades dos sujeitos.

Educadores/as e educandos/as são chamados/as a pensar e a envolver-se com a Literatura Afro-brasileira de um modo diferente, com vistas à superação da superficialidade, a valorização, aproximação e maior conhecimento do universo do educando enquanto sujeito agente na sociedade. Eis um cenário propício à transformação dos personagens em ação no âmbito da sala de aula. O/a educador/a terá a oportunidade de ressignificar sua prática pedagógica e sua percepção do público educando, arriscando novas estratégias e abordagens

da Literatura Afro-brasileira. Os/as educandos/as experimentarão um processo emancipatório com suas vivências fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem e patrocinando seu desenvolvimento, ao ponto de poderem expressar-se a partir das construções feitas na interação com o texto.

Nessa perspectiva, o caderno *A “escrivência” no ensino de literatura: um circuito de aprendizagens com o texto literário afro-brasileiro* busca sinalizar caminhos possíveis para uma prática de ensino de Literatura condizente com as demandas histórico-sociais da população e da escola brasileira. Suas proposições podem e devem servir de inspiração para a criação de outras estratégias e abordagens da Literatura Afro-brasileira. Isso significa dizer que o material não deve ser entendido como algo fechado, suas propostas precisam ser pensadas, adequadas, ressignificadas. A flexibilidade é uma característica inerente à sua proposta, e a eficácia de suas proposições está, em boa medida, relacionada à compreensão desse fato por parte de qualquer um que deseje utilizá-las. Essa necessária compreensão justifica-se pela indispensabilidade da contextualização do ensino, que, quando associado à “escrivência”, torna-se ainda mais relevante para o sucesso do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Editora 34, 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121- bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 20/02/2021.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014, p. 35-48.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afro-descendência. *In*: PEREIRA, Edmilson de Almeida. (org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre a poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ENES FILHO, Djalma Barbosa. **Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula**. Curitiba, Appris, 2018.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16- 21.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida a Ruancela Oliveira dos Santos Souza. Cachoeira, 30 jul. 2019.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Contância Lima, NUNES, Isabela Rosado (org.). **Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro, Mina, Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, Literatura Afro-Brasileira: como responder à polêmica? *In*: SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré. (orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 9-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp digital, 2018.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, José. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.” *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola** 2. ed. revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Edmilson Almeida. Invenção e liberdade na poesia brasileira contemporânea. *In*: PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *In*: PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). **Um tigre na floresta de signos:**

estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SANTOS, Mirian Cristina dos. **Intelectuais negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In.: **A identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Entre o literário e o existencial, a “escrevivência” de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance *Ponciá Vicêncio*. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 1, jan./jun. 2017.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

SOUZA, Ruancela O. dos Santos. **Poesia Afro-brasileira e “escrevivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Literatura e o "ser"

Ao se entender como "ser"
E com a literatura conviver
O aprendiz do saber fazer
Entende a leitura como formação
Para o sujeito reconhecer
O real valor da educação

A literatura ensina a ser
Humano, crítico e cidadão
Conduz aos encantos desde criança
E faz manter uma nação
A não perder a esperança
E sempre zelar pela união

Nas escritas em prosa ou poema
A literatura traz sensibilidade
Pelas experiências e emoção
Ela convida a liberdade
Do pensar com o coração
E, assim, despertar a humanidade!

Hismalei Oliveira
Mestre pelo PROFLETRAS (UNEB)
Professor da educação básica no estado da Bahia.

RETEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO CONTO ALINE NO BOSQUE ENCANTADO

Tassila Ferreira Valle Guimarães¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A forma de ensinar, que remete ao tradicional, tem se mostrado cada vez mais falida, fato que foi escancarado após a experiência do ensino remoto no contexto pandêmico. Bem, remoto para uns. Quase inexistente para outros.

O fato é que o uso da tecnologia é algo presente no cotidiano de muitos estudantes dentro e fora do contexto escolar. Seja com seu próprio aparelho de celular, ou dos responsáveis ou amigos, a criança tem acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de maneira muito espontânea. A pergunta é: como competir com um recurso tão poderoso? Como deixar as aulas tão atrativas quanto um material tão cheio de vida, cores, imagens e sons, ao alcance das mãos dos escolares?

¹ Mestra em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras/Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente da Graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Os desafios tomam outras formas pós-pandemia. Aulas monótonas e sem atrativos já não chamam mais atenção das crianças de hoje, tão dependentes de recursos digitais. Daí surge a necessidade de unir a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados, em sala de aula, com recursos criativos que os textos literários e o teatro podem oferecer. Dentro desse contexto, o presente artigo traz o relato de experiência de uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola privada de pequeno porte em Santo Antônio de Jesus, Bahia. O projeto em questão transformou os alunos em pequenos autores, ilustradores e atores, recriando e encenando histórias através da arte do conto literário e do teatro.

O CONTO E O RECONTO: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

Era uma vez uma menina de 7 sete anos que teve um sonho estranho. Ela mergulhava na toca de um coelho e chegava a um reino maravilhoso. A história se desenrola ao surgir um gato que ri, um chapeleiro maluco, poções mágicas e uma família real bem diferente. Certamente, este conto já fez parte da infância de muitos. Escrito por Lewis Carroll e publicado na sua primeira edição em 1895, *Alice no País das Maravilhas* atravessou séculos e inspira narrativas até os dias atuais.

Quando um texto é produzido, uma infinidade de possibilidades é produzida junto com ele. Leitura, releitura, tradução ou (re)adaptação são algumas das formas de repartir ou multiplicar os valores e sentidos daquela primeira produção textual. Castro (1993, p. 58) afirma que o autor ou artista “[...] cria o texto de forma que ele se abra a várias interpretações e sentidos”.

Trazer um texto para sala de aula que tenha como objetivo a formação integral do aluno, para além da decodificação de palavras, é justamente o que é proposto pela pedagogia freiriana. Quando analisa a eficácia das famosas “cartilhas” usadas no processo de alfabetização,

com seu famoso exemplo de “Eva viu a uva”, Freire (1982, p. 42) defende essa leitura da palavra para além do texto em si, quando afirma:

Na “estrutura profunda” desta codificação hipotética há um mundo de problemas a serem discutidos e que se encontram apontados na sua “estrutura de superfície”. Isto é o que se dá com qualquer codificação que, ao ser bem descodificada, proporciona aos educandos um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto.

Partindo desse princípio, quando uma obra é revisitada, muitos outros sentidos são construídos. Assim aconteceu com *Aline no Bosque Encantado* (Fiorindo; Melo; Sacramento, 2017), uma estilização do conto de Carroll.

A estilização se refere a alterações que não afetam o sentido original do texto fonte, ou seja, ela é parte de um tríptico, quando, juntamente com a paródia e a paráfrase, formam estilos de modificações de textos, levando em consideração cada uma de suas especificidades. Quando nos referimos à paráfrase, observamos um desvio mínimo no texto; já a paródia se caracteriza por um desvio total do seu texto original e, conforme mencionado, a estilização fica no meio do caminho entre a paródia e a paráfrase. Nesse sentido, conforme Sant’anna (1988, p. 41), podemos dizer que “[...] a paródia deforma, a paráfrase conforma e a estilização reforma”.

Tal produção faz parte do projeto “Contos estilizados e desenvolvimento cognitivo”, pertencente ao Grupo de Pesquisa Psicolinguística e Perspectivas Interdisciplinares (GPLPI/UNEB). Sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo,² não apenas em produções

2 Doutora em Psicolinguística e Mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Especialista em Arteterapia pelo Instituto Junguiano da Bahia (IJBA) e Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP). Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE/SP). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e da Graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

textuais escritas, o projeto traz registros fílmicos do reconto, acrescentando uma rica experiência de multiletramento, conforme retratado a seguir:

Figura 1 – *Aline no Bosque Encantado*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dnCt1eQ02cM>

Aline, na imagem, segue curiosamente um coelho e vai parar num bosque encantado. Lá, encontra uma casinha cheia de comidas apetitosas e industrializadas. Após devorar tudo que encontra, a menina sente-se mal e desmaia. Sua saúde só é reestabelecida após comer comidas saudáveis. Aline volta ao mundo real, acordando do seu sonho, com uma importante lição aprendida.

Segundo Rojo e Moura (2012), atividades que envolvem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, através de um mergulho na realidade do aluno, perpassam pelo conceito dos multiletramentos, como acontece no referido conto, uma vez que revisita um clássico conto infantil através da intertextualidade/estilização (pois não dá para falar de Aline sem pensar em Alice!), trazendo as-

pectos da contemporaneidade quando aborda o alto consumo de alimentos industrializados pelas crianças.

O recurso audiovisual chama a atenção da criança, ao dialogar com a imaginação aguçada pelo cantar dos pássaros ou pelo som de abrir a embalagem de salgadinho. A representatividade da Aline negra, em contraponto à versão original com uma personagem de traços europeus, aproxima ainda mais a história apresentada da realidade vivida por alunos no interior da Bahia, estado massivamente negro. O que seria apenas uma leitura de um texto literário, torna-se uma experiência riquíssima de releitura, de reconto e de letramento cultural, racial e linguístico.

INTERTEXTUALIDADE EM CENA

Era uma vez uma escola privada de pequeno porte com pouco mais de 130 alunos em Santo Antônio de Jesus, Bahia. O ano era 2023, pós-pandemia. A coordenação do ensino bilíngue, juntamente com as professoras, foi desafiada a assumir a organização de um projeto que já havia tido outras edições em anos anteriores nessa instituição: A Estante Mágica. A magia seria transformar os alunos em autores mirins, através de um casamento entre os conteúdos trabalhados em sala de aula de língua inglesa e a produção de textos literários.

Contextualizando o espaço educacional

A Escola Nobre está situada no centro da cidade, próximo à Câmara de Vereadores. É uma empresa familiar, com 45 anos de experiência no ramo educacional santoantoniense. Com pouco mais de 130 estudantes matriculados, o corpo diretivo é composto pelo mantenedor, diretora geral, diretora pedagógica e auxiliar administrativa.

A área pedagógica é constituída pela coordenadora da Educação Infantil, duas coordenadoras do Ensino Fundamental (I e II), além da coordenação do Ensino Bilíngue. Dando um suporte para os alu-

nos atípicos, a escola também conta com uma psicopedagoga. O quadro de docentes contém mais de 30 profissionais, além das auxiliares de classe e auxiliares terapêuticas para os alunos com indicação de atendimento especializado.

As aulas funcionam de segunda a sexta, das 7h e 15 min às 12h e 30 min para as turmas de Ensino Fundamental e até 11h e 30 min para a Educação Infantil, com turmas do Grupo 2 (2 anos de idade) até o 8º ano, com perspectiva de ampliação da oferta nos anos vindouros.

Quanto à infraestrutura, contém: recepção, sala da direção, setor administrativo, duas salas de coordenação, mecanografia, sala de reunião, duas salas de atendimento, duas salas de professores, cantina, cozinha, banheiros, auditório, biblioteca, quadra, piscina, dois parquinhos, sala de artes, sala multifuncional, laboratório de Ciências, três salas de aula de língua inglesa equipadas com recursos multimídia, 12 salas de aula em funcionamento e banheiros.

Figura 2 - Quadra escolar



Fonte: Acervo da autora

Figura 3 - Fachada da escola



Fonte: Acervo da autora

Seleção dos sujeitos

A proposta de intervenção pedagógica, intitulada “A Estante Mágica: Cuidados com a Saúde e o Meio Ambiente”, envolveu toda a comunidade escolar. Desde a Educação Infantil (Grupos 2, 3, 4 e 5),

até as turmas do Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 7º ano), todos os escolares devidamente matriculados foram inseridos no projeto.

A principal diferença foi no momento de construção das narrativas que seriam produzidas em cada turma. Até a turma do 4º ano, a construção da história aconteceu de maneira coletiva. A partir do 5º ano, as narrativas foram escritas individualmente.

Seguindo a temática norteadora do projeto, cada turma escreveu sua narrativa mediante os conteúdos programáticos trabalhados no componente de Língua Inglesa no período, com produções bilíngues, visto que toda a comunidade escolar (falantes ou não de uma segunda língua) seria alcançada com o resultado do trabalho.

Fazendo um recorte do que foi essa prática interventiva, escolhemos a turma do 4º ano, composta por apenas sete alunos, sendo quatro meninas e três meninos, com a faixa etária de 9 a 10 anos. Nesta turma, duas crianças eram atípicas: uma era autista e outra tinha um diagnóstico relacionado à dificuldade de aprendizagem.

Além das crianças, ficavam na sala no momento das atividades uma das professoras de Língua Inglesa (sendo três, no total) e a acompanhante terapêutica de um dos alunos. A regente da turma era convocada apenas quando necessário seu auxílio.

Composta em sua maioria por alunos de classe média, a turma também tinha a presença de um bolsista, costume adotado pela instituição quando matriculado um filho de funcionário.

Escolha do material

Durante o ano letivo, toda a escola trabalhou com a editora britânica MACMILLAN para as aulas de Língua Inglesa. Tal escolha se justifica pelo fato de o livro adotado permitir trabalhar, em sala de aula, com a abordagem comunicativa de uso da língua, o que vem sendo feito na escola nos últimos dois anos, desde quando foi ampliada a carga horária semanal de Inglês de duas para quatro aulas semanais.

Dentre estas quatro aulas, uma é específica do componente *Literature and Theater*,³ que visa proporcionar o contato do aluno com textos literários diversos na língua foco, além de incentivar a teatralização do que foi aprendido nas aulas. Por vezes, ao longo do ano, os pais foram convidados para a socialização dessas práticas através, inclusive, de apresentações teatrais em Inglês dramatizadas pelas próprias crianças.

Usar os textos literários como estratégia de ensino da língua tem revelado um campo bastante fértil. Sobre o uso da literatura infantil, em sala de aula, Coelho (1981, p. 17) afirma que

[...] o caráter lúdico, emotivo ou afetivo da literatura (principalmente da que é destinada ao público mirim) é qualidade *sine qua non* para a sua existência plena e positiva. Entretanto, não é só o prazer que conta. Simultaneamente à “diversão” da leitura, a criança precisa começar a descobrir (sem saber que o está descobrindo...) que Literatura é algo mais do que um simples passatempo.

Uma vez trabalhado o texto literário, a proposta se complementa com a contação da história de forma teatral. Considerando o caráter normativo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e suas diretrizes para o ensino de Arte, em especial, a teatralização de narrativas literárias, o componente de Literatura e Teatro proposto pela escola visa alcançar algumas habilidades sugeridas para o Ensino Fundamental, tais como:

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

3 Tradução: Literatura e Teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

Uma vez trabalhado o conteúdo linguístico relacionado ao tema — alimentação —, a proposta foi apresentar o conto original *Alice no País das Maravilhas* e, logo em seguida, o conto estilizado *Aline no Bosque Encantado*, como forma de ilustrar uma maneira criativa e literária de falar sobre alimentação saudável e seus impactos no cotidiano da turma.

Etapas da proposta de intervenção pedagógica

Etapa I—Ampliando o vocabulário

Duração: 6 aulas

Objetivo: Ampliar o vocabulário em língua inglesa sobre alimentação, bem como saber diferenciar aquilo que é saudável do que não faz bem à saúde dentro da língua-alvo.

Material: *Datashow*, computador, caixa de som, *flashcards*, jogos online e livro didático.

Durante as três semanas que antecederam o início do projeto, toda a turma trabalhou o conteúdo linguístico necessário para a construção da narrativa. A turma do 4º ano aprendeu o nome de algumas frutas e legumes, bem como de alimentos ultraprocessados e *fastfoods*.

O processo incluiu atividades auditivas em que os alunos ouviram os nomes dos alimentos para responder às questões propostas, até mesmo aprenderam a separar aquilo que é saudável do que não faz bem à saúde, extrapolando, assim, a competência linguística, a fim de situar o aluno enquanto cidadão que reflete acerca do que comemos.

Etapa II–Vou te contar uma história... ou duas!

Duração: 2 aulas

Objetivo: Refletir sobre a relação entre o conteúdo linguístico aprendido e a narrativa apresentada, a fim de discutir sobre o que comemos.

Material: *Datashow*, computador, caixa de som, vídeo de *Aline no Bosque Encantado*.

Como os alunos já conheciam a narrativa de *Alice no País das Maravilhas*, pois o componente de Literatura e Teatro já lhes havia apresentado em uma série anterior, assim que assistiram à *Aline no Bosque Encantado*, conseguiram identificar o texto de referência.

A turma identificou semelhanças e diferenças entre as duas histórias. Como semelhança, o fato de que a personagem principal vai parar em um mundo desconhecido e encontra animais que se comunicam com ela no caminho. Não deixaram de perceber também a diferença entre as protagonistas e a temática mais voltada à alimentação saudável apresentada pelo vídeo, o que fez com que lembrassem de aspectos de outros contos, como a casa de doces da bruxa de *João e Maria*.

A discussão foi bastante rica e o vídeo de *Aline* teve seu objetivo alcançado, levando a turma a refletir sobre a importância de reduzir o consumo de lanches industrializados, inclusive no seu lanche escolar. A partir desse momento, a professora convidou os estudantes a criarem a própria narrativa estilizada da turma, usando como inspiração o conto que acabaram de discutir.

Etapa III–Era uma vez uma tal de Almond...

Duração: 10 aulas

Objetivo: Criar o próprio conto estilizado, usando como inspiração a narrativa de *Aline no Bosque Encantado*.

Material: *Datashow*, computador, caixa de som, folhas de papel A4, caneta hidrocor, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, quadro, marcador para quadro branco.

Durante quase dois meses, em apenas uma aula semanal do componente de Literatura e Teatro, a narrativa estilizada foi desenvolvida. O primeiro ponto discutido foi o nome da protagonista, que começaria com a letra A, mas queriam que remetesse ao nome de um alimento: almôndega. Daí a menina *Almond* ganha vida.

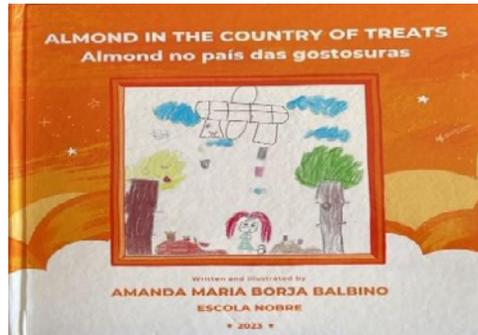
Este projeto foi desenvolvido em parceria com o *site* Estante Mágica.⁴ Uma vez firmado o acordo com a escola, as crianças produziram o livro no espaço escolar, o material foi revisado pela professora responsável e lançado na plataforma. Assim sendo, o próximo passo foi gerar as folhas de ilustração da obra.

No caso do 4º ano e das demais turmas da escola, mesmo que a criação/contação da história tenha acontecido coletivamente, a ilustração foi individual e cada aluno podia desenhar a história de acordo com a sua imaginação. Acontece que *Almond*, para algumas crianças era uma menina, para outros, um menino.

Na narrativa criada por eles, intitulada *Almond no País das Gostosuras (Almond in the Country of Treats)*, o/a personagem era uma criança que vivia em Frutópoles (*Friut Land*) e até a descrição física da personagem incluía o uso de alimentos, aprendidos na etapa anterior, a exemplo dos olhos verdes, como *lemon*, ou lábios rosados, como *pitaya*. Para ilustrar o início da produção, seguem imagens do livro da aluna Amanda:

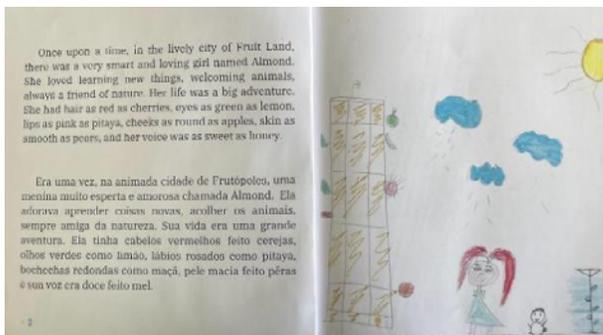
4 Disponível em: www.estantemagica.com.br

Figura 4 - Capa do livro *Almond in the Country of Treats*



Fonte: Acervo da autora

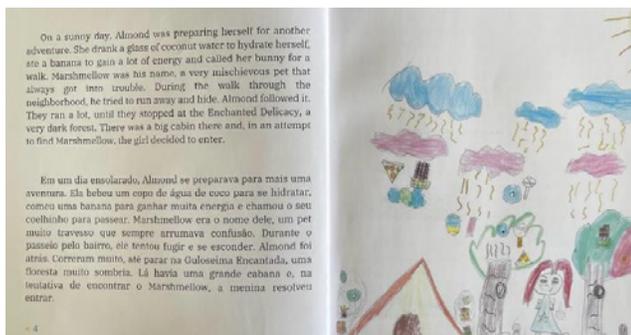
Figura 5 - *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 1)



Fonte: Acervo da autora

Nos encontros que se sucederam, todos concordaram que *Almond* seria uma criança saudável, mas alguns personagens apareceriam como vilões, tentando mudar o hábito da menina. No início da história, os pequenos autores relatam que a menina bebia água de coco e comia frutas, como banana. A complicação se desenvolve após a fuga do seu coelhinho de estimação, o *Marshmallow*. Ao tentar encontrar o animal, *Almond* vai parar numa terra desconhecida, assim como *Alice* e *Aline* das narrativas anteriores:

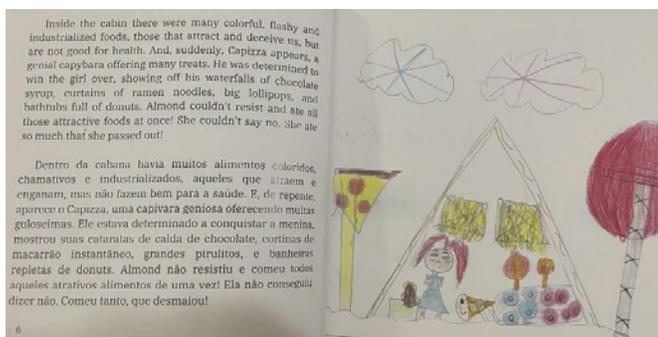
Figura 6 – *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 2)



Fonte: Acervo da autora

Ao chegar no mundo estranho, *Almond* se deparou com uma cabana cheia de produtos apetitosos, porém industrializados. A partir desse momento, a contação ganha novos personagens, que fazem referência a alimentos não saudáveis e animais ao mesmo tempo. A criatividade de unir aspectos das duas narrativas anteriores foi um diferencial muito interessante na construção desse texto. Como dito, surge a capivara geniosa *Capizza*, oferecendo todas as guloseimas possíveis para a menina. *Almond* não resistiu e, semelhante a *Aline*, comeu tanto que desmaiou, conforme visualizamos a seguir:

Figura 7 – *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 3)

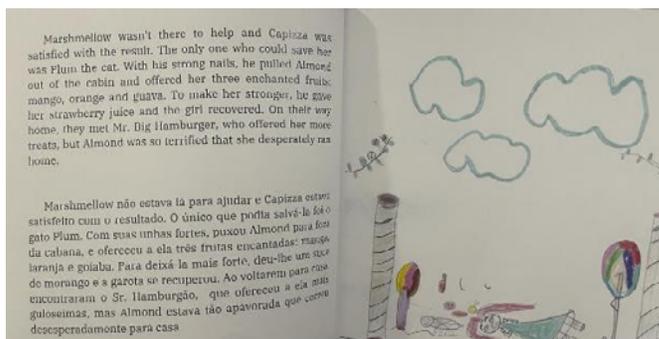


Fonte: Acervo da autora

Da mesma forma que o papel do(s) vilão(ões) é tão necessário no imaginário infantil, acrescentando uma situação de perigo e incerteza à história, surge também a imagem do herói, aquele que resgata a protagonista de uma complicação. Assim criaram o gato *Plum* (ameixa, em inglês) que, com suas unhas fortes, arrancou a menina da cabana e ofereceu frutas encantadas, capazes de reestabelecer sua saúde.

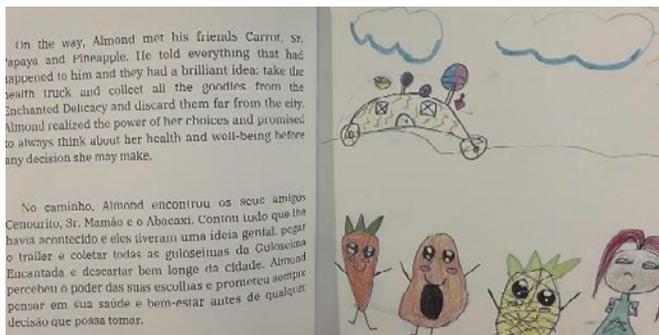
A escolha dos nomes dos personagens se referia aos alimentos trabalhados durante as aulas anteriores. Aqueles que representavam a tentação de ingerir coisas que não fazem bem ao organismo eram associados a coisas industrializadas, ricas em carboidratos ou *fast-foods*. É o caso de *Capizza* e *Sr. Hamburgão*, cuja tentativa de convencer *Almond* a comer mais guloseimas foi frustrada, por conta do medo da garota em passar mal novamente. Em contrapartida, os personagens que chegam para salvar ou ajudar a protagonista estão relacionados a nomes de alimentos ricos em nutrientes, como os amigos *Cenourito*, *Sr. Mamão* e o *Abacaxi*, além do gato *Plum*, ilustrados a seguir:

Figura 8 – *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 4)



Fonte: Acervo da autora

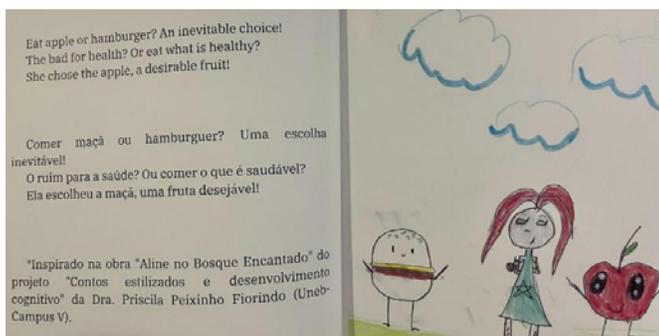
Figura 9 – *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 5)



Fonte: Acervo da autora

Como desfecho da história, a turma queria deixar uma provocação para os leitores, alertando sobre as escolhas alimentares que fazemos no dia a dia. Surpreendentemente, o texto acabou caminhando para um outro gênero textual, a poesia. Na medida em que iam escolhendo as palavras, percebiam que, se acrescentassem rima, traria mais ênfase e sonoridade ao final do texto, conforme ilustrado a seguir:

Figura 10 – *Almond in the Country of Treats* (Capítulo 6)



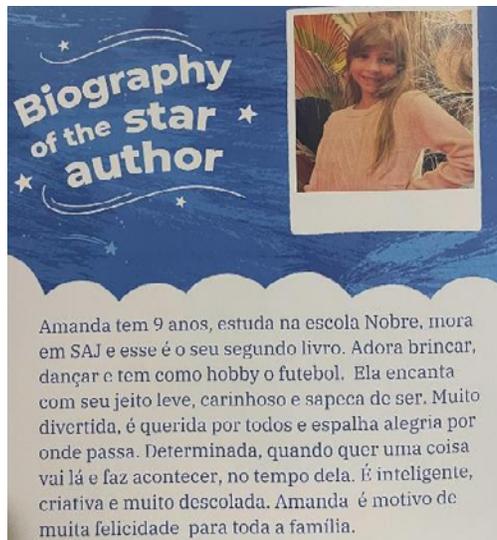
Fonte: Acervo da autora

Toda a narrativa foi construída oralmente. Cada parte da história foi surgindo ao longo das aulas semanais da professora de *Literature and Theater*. Uma vez finalizada a história, a professora fez uma revisão

textual e encaminhou para o lançamento na plataforma. Feito isso, foram geradas as páginas da ilustração do livro para cada aluno.

Para envolver a família no processo, foi solicitado aos responsáveis que redigissem informações a respeito dos pequenos autores, a fim de montar a biografia de quem escreveu a obra. O texto deveria trazer informações pessoais, bem como gostos e preferências da criança. Na imagem, é possível ver a biografia da autora e ilustradora mirim Amanda:

Figura 11 – Biografia da autora mirim



Fonte: Acervo da autora

Além do produto final físico em formato de livro impresso, disponível para compra pelas famílias, o projeto não findou por aí. Os alunos foram desafiados a teatralizar a narrativa criada em um evento chamado “Manhã de autógrafos”, uma espécie de lançamento dos livros criados por eles, convidando os familiares, conforme observamos a seguir:

Figura 12 – Culminância do projeto



Fonte: Acervo da autora

Quando o texto deixa de ser abstrato, ultrapassando os limites do imaginário infantil e passa a ser algo concreto através do teatro, muitos benefícios são acrescentados à prática pedagógica: a possibilidade de desenvolver a habilidade oral da língua-alvo, a multiplicidade de linguagens e a multimodalidade contempladas, além de trazer algo inovador para o ensino de línguas, associado aos recursos literários e de teatralização.

O evento foi um sucesso, cada aluno autografou seu livro para os familiares leitores. Em seguida, fizeram uma roda de leitura sobre a obra com a presença das professoras e encenaram a narrativa em Inglês:

Figura 13 – Roda de leitura



Fonte: Acervo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poder criar uma versão estilizada de uma história infantil, ilustrar a própria obra e ainda teatralizá-la, permitiu explorar várias modalidades de criação de um texto pois, seja por ilustrações, escrita ou encenação, a narrativa pode ser revisitada por diferentes caminhos, proporcionando vivências de multiletramento, que, segundo Soares (2002, p. 3) é “[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”.

Trabalhar com o imaginário infantil é uma vasta fonte de oportunidades, cujas experiências são enriquecidas a cada etapa do fazer pedagógico. Através do conto estilizado que apresentamos, foi possível discutir sobre a alimentação saudável e sua importância para a saúde, relembrar o vocabulário trabalhado em língua estrangeira, além de proporcionar à turma a chance de recontar a história de *Aline*, através da construção coletiva das aventuras de *Almond* no país das gostosuras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Versão final homologada em 11 de maio de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 06 abr. 24.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- CASTRO, Maria da Conceição. **Língua e Literatura**. São Paulo: Saraiva, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise** (das origens orientais ao Brasil de hoje). São Paulo: Quíron, Brasília: INL/MEC, 1981.
- FIORINDO, Priscila Peixinho. Aline a maçã no bosque encantado. In: HEINE, Palmira. PASSOS, Terezinha. CHASTINE, Carla *et al.* (orgs.). **Contos que a Bahia tem**. Salvador: Edição do Autor, 2019, v. 1, p. 11-14.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Paz e Terra, 1982.
- MELO, Italo Leite; FIORINDO, Priscila Peixinho; SACRAMENTO, Welder Franca. Aline no Bosque Encantado. *In*: HEINE, Palmira. (org.). **Contos de Fadas Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Darda, 2017, v. 1, p. 22-23.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & CIA**. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, nº 81, dez. 2002.



Arte do poema

A magia da literatura
Consiste em olhar ao redor
E perceber que nossa história
Não é feita por um só...

Pois no ato de escrever
O poeta pensa com coração
E vê que a força das palavras
Só têm sentido na multidão

E com a tinta azul da caneta
Que desliza no papel
Sente os pés tocarem a terra
E a alma elevar-se ao céu.

Simone dos Santos Silva Pinto
Mestre PROFLETRAS (UNEB)
Docente aposentada da educação básica na Bahia.

TEATRELETRANDO: EVENTOS E PRÁTICAS TEATRAIS NA FORMAÇÃO LEITORA

Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista¹
Robério Pereira Barreto²

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de nossa dissertação de mestrado: *Teatreletrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do lamparinas do sertão* (2021), a qual apresenta uma proposta interventiva com principal objetivo de inserir no espaço formal da escola, textos de autoria do *Grupo Cultural Lamparinas do Sertão* (GCLS)³ como práticas de letramentos sociais, através de intervenção formativa leitora e cidadã aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A metodologia foi inspirada nos princípios da pesquisa-ação e alguns elementos da observação participante, à luz de estudos sobre

- 1 Mestra em Letras–PROFLETRAS – UNEB – DCH-V – SAJ, Professora de Língua Portuguesa do quadro do magistério público da Rede Estadual e Municipal de Educação – Seabra – Bahia, Brasil.
- 2 Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia – DCH-V, Colegiado de Letras Língua e Literatura de língua espanhola.
- 3 Grupo de teatro formado por jovens oriundos da zona rural da cidade de Seabra–BA, na comunidade denominada Lagoa da Boa Vista, no início deste século. Atualmente, através da arte, o grupo leva à cultura local e nacional, os saberes populares e científicos aos quatro cantos do Território da Chapada Diamantina, como participante ou organizador de eventos artístico-culturais, que são também eventos de letramentos.

letramentos e dos gêneros teatrais enquanto gênero discursivo-formativo de leitores. Dessa forma, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo gênero textual, mais fácil será sua compreensão Kleiman (1995). As variáveis de resultados na observação de um mesmo descritor revelam que o problema, ainda, reside nas deficiências de formação leitora e na incompreensão de uma consigna de atividade, faltam estratégias de leitura, como o simples hábito de voltar ao texto, reler. Fomentando aspectos e estratégias “[...] que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada compreendê-lo” (Kleiman, 2004, p. 9).

É preciso, também, reafirmar que os contextos de vida e de aprendizagem devem ser considerados quando pensamos em propostas pedagógicas. Nas atividades que visam à formação do leitor, é preciso também que sejam apresentados textos de autores locais, principalmente, daqueles que valorizam a cultura e a história local. Assim, validamos o ato de ler como prática social em que os sentidos são atribuídos ao texto e em que os letramentos sociais são mais um fomento à aquisição da competência leitora.

Diante do exposto, podemos ousar conceber uma terminologia para as ações de letramento evocadas neste trabalho: *Teatreletrando*. Dessa forma, o neologismo pretende conceituar e mostrar a relação dialógica-produtiva entre o texto teatral e os letramentos sociais, como uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, conseqüentemente, para a formação leitora e cidadã.

Compreendendo letramentos sociais não só como práticas sociais de leitura e escrita, nas quais, as demandas contextuais estão inseridas, mas também como portadores de constructos ideológicos e culturais, asseverando que é possível, a partir dos textos do GCLS, contribuir para a ampliação do letramento dos educandos do Ensino Fundamental, anos finais. Desse modo, será “[...] na sala de aula que os

educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade” (Bazerman, 2006, p. 9).

Pelo viés do *teatretramento*, entraremos no contexto formal de sala de aula com os textos do GCLS, em especial, os teatrais, de modo que procedimentos de leitura e escrita sejam reconhecidos, despertados e adquiridos, a partir de atividades que extrapolam as estruturas dos textos teatrais e comunguem com outras formas textuais presentes na sociedade. Ressaltamos, mais uma vez, que nosso objetivo nunca foi levar os educandos a serem hábeis produtores de gêneros teatrais, mas desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir deles.

Zumthor (2018) salienta que o texto teatral é procedente da escrita, e, por esse caráter, é fixado, mas a interpretação dele depende de elementos externos, como o diretor e os atores. Assim ele define:

[...] o texto teatral procede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário; e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. Escrito, o texto é fixado, mas a interpretação permanece entregue à iniciativa do diretor [...] e à liberdade controlada dos atores (Zumthor, 2018, p. 57).

Nesse sentido, na sala de aula, tomamos o texto teatral como um gênero que teve procedimentos anteriores, como a leitura e escrita; posteriores, que são a leitura e a interpretação; e, ainda, a leitura da interpretação. Nesses lugares, encontraremos as práticas e os eventos de letramentos inerentes, como a adaptação, retextualização, intertextualidade, dentre outras. Nessa perspectiva, o texto teatral cria possibilidades de letramentos, a partir das práticas letradas agregadas a ele, a citar, os letramentos sociais.

Identificamos, à primeira vista, em muitos trechos das produções do GCLS, o emprego da variante popular da língua portuguesa. A partir

de um crivo atento, observam-se, nos diálogos das personagens, e até mesmo nas rubricas, indícios da linguagem regional e cultura local, como a presença de jargões e expressões, como “Zé Miguel embarcou” (Erson/GCLS, 2015a, p. 44), significando no contexto “José Miguel faleceu”, além de “apanharam âncora para São Paulo” (Erson/GCLS, 2015a, p. 45), de onde se pode inferir: “foram morar em São Paulo”.

E mais, seus cenários, ainda que interpretados a partir da leitura das rubricas, representam ou fazem alusões a eventos, situações presentes no imaginário popular. Bazerman (2015, p. 88) nos aponta que “[...] um dos grandes poderes do letramento é a entrega de nossa consciência a significados evocados por outros, à recriação de significados alheios em nossa própria mente”. Nessa perspectiva, mostraremos aos nossos alunos um pouco da cultura local, ao tempo em que os ajudaremos a pensar sobre a realidade que os cerca, criando ou recriando significados para ela.

A peça teatral *Em Cada Vereda, o Velho Chico*, uma das produções do GCLS, é constituída por cenas que têm como cenário o curso do Rio São Francisco, na Bahia. O enredo se desenvolve em torno da busca da fórmula da água pelos portugueses Vespúcio e Gonçalves junto às “nativas” Amanda e Tutu, que concordam em seguir com eles nessa aventura. Paralelo à trama principal, outras cenas representam os povos que vivem às margens ou dependentes das águas do Rio São Francisco, os quais também compõem a peça. Neste, assim como em outros textos do grupo, a linguagem popular cravada de palavras pouco utilizadas no meio urbano ou na atualidade, a exemplificar “MÃE — Calma fia! e já **estamo** num ponto de parada e **ocê se farta** [...]” (Erson/GCLS, 2015a, p. 39, grifos nossos), denota a identidade local, principalmente, a identidade rural e as tradições culturais. Percebemos essas características muito fortes nas produções do Lamparinas, mesmo em obras adaptadas dos grandes clássicos da literatura brasileira.

Os excertos que seguem são da *CENA XII: Sala dos milagres*, da peça supracitada. No fragmento a seguir, há uma alusão ao santuário de Bom Jesus da Lapa–BA, o qual é tradicional e culturalmente visitado por romeiros de várias regiões do estado da Bahia, para agradecer ou firmar compromisso de promessas ao Bom Jesus:

VOZ EM OFF DE UM PADRE – Estamos nos aproximando do santuário do Bom Jesus a igreja feita de pedra e de luz. Por isso querido irmão, querida irmã, venha celebrar conosco esse momento de muito amor, de muita fé e devoção com o glorioso Bom Jesus. Pai Nosso que estais no céu... (*Todos os romeiros acompanham a oração iluminados por muitas velas*).

Os romeiros vão se aproximando com velas acesas. Vespúcio, Gonçalves e Amanda entram na missa. Os romeiros ajoelhados oram uma ladainha.

[...]

O foco de luz se apaga. Acende outro foco de luz. Nele uma mulher faz uma promessa com um rosário e véu preto, ao lado do homem que estava com uma pedra na cabeça. Seu marido acabou de falecer, ela chora em silêncio enquanto reza profundamente.

MULHER DE LUTO – Estou só. Porque meu marido foi bater naquela maldita pedra do Bom Jesus. Prever seu futuro trágico só me fez mergulhar profundamente na dor de perder Jonas, o pai de meus filhos. E agora, o que vou fazer pra dar a eles tudo que eles necessitam. (*Enxugando as lágrimas.*) Mas se tu tiraste meu marido de mim, terá que dar uma solução pra me fazer viver sem ele. Eu prometo ser uma mulher da igreja, sem mentiras e desonestidade. Eu posso não ter sido uma boa esposa, mas sempre fui uma mãe que protegeu com unhas e dentes sua cria. Por isso, mereço teu perdão e um emprego que permita continuar criando meus inocentes filhos (Erson/GCLS, 2015a, p. 62, grifos do autor).

O trecho *Mulher de Luto* remete à tradição de ir a uma fenda nas formações rochosas, localizada próximo ao Cruzeiro, edificado no santuário, e atirar uma pedra para saber se no próximo ano estará vivo: “*Por que meu marido foi bater naquela maldita pedra do Bom Jesus*”, reza a tradição popular que, caso a pedra jogada não emitir som, ruído, a pessoa que a jogou não estará viva no ano seguinte. No fragmento textual em questão, há duas possibilidades de trabalho: (i) discutir elementos presentes na cultura e no imaginário popular — como, superstições, crenças, fé de um povo sofrido — evocados no texto; e (ii) abordar a temática da situação da mulher na sociedade contemporânea: a provedora do lar. O primeiro, de forma lúdica, pode ser trabalhado a partir da inferência de efeitos de humor e sentido e a segunda abordagem, pode ser trabalhada de modo mais formal, como um texto argumentativo sobre o tema.

A retextualização, a partir de adaptações, é também aspecto presente em alguns textos teatrais do GCLS. Podemos tomar como exemplo a peça *Feiurinha Minha Flor*, que é uma adaptação do clássico da literatura infanto-juvenil brasileira *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. Tais técnicas propiciam subsídios para a promoção do trabalho de formação do leitor. Por esse lado, cabe ressaltar que

[...] os textos constroem sentido através das relações que tem com outros textos, assim, quando os alunos escrevem sobre suas leituras e desenvolvem ideias sobre os assuntos que estão aprendendo, eles agem dentro dos mundos social e intelectual criados pelas escritas de muitas pessoas (Bazerman, 2006, p. 20).

A partir da retextualização, o educando perceberá que é possível adaptar um conto para o teatro, assim como é possível transformar um texto teatral em história em quadrinhos. Nesse processo, também serão incentivados a reconhecer as diversas práticas de letramentos preexistentes no texto teatral. Assim, observa-se que, nas ações de le-

tramentos presentes, estão contidas as práticas de leitura e de escrita que envolvem não só o simples ato de ler e escrever, mas, sobretudo o ato de pensar, refletir e agir sobre o que está ao seu redor.

Nesse aspecto, *teatrelando* é uma maneira de ampliar o letramento de sala de aula, a partir de práticas de leitura e escrita, desenvolvidas por agentes e agência não escolares que têm seu trabalho alicerçado no teatro. É, também, adquirir estratégias de leitura e escrita a partir de leitura de textos teatrais, extrapolando os limites do código linguístico, identificando os letramentos sociais e a multiplicidade de práticas letradas que o gênero, em questão, carrega.

Dessa forma, por ter como característica peculiar representar questões de interesse histórico e sociocultural, que demonstram as relações de poder presentes na sociedade, reiteramos que os textos teatrais do GCLS, os letramentos sociais que nele consistem, são ferramentas promissoras para o desenvolvimento da formação leitora de estudantes da educação básica do município de Seabra–BA. As escritas do Grupo permitem passear por outros gêneros e tipos textuais, além das vivências sociais e políticas, proporcionando diálogo com outros contextos sociais e ampliando o repertório de conhecimentos, construindo ou reconstruindo a sua visão de mundo.

TESSITURAS E CENÁRIOS PARA O *TEATRELANDO*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de a BNCC (Brasil, 2017) mencionar objetivos de aprendizagens e campos de atuação que consideram o trabalho com textos de gêneros teatrais, nas práticas de sala de aula, salvo algumas exceções, eles não são abordados. É notório que, nos projetos de leitura e escrita propostos para os estudantes do Ensino Fundamental, privilegiam-se as narrativas das prosas e poesias, quando não se dá exclusividade a um único gênero textual. Observamos, ainda, no segundo ciclo dos anos finais, 8º e 9º ano, um espaço reservado para textos dis-

sertativos-argumentativos, com ênfase nos artigos de opinião, e uma quase ausência de atividades e abordagens metodológicas que envolvessem o gênero dramático.

É difícil formar leitores e cidadãos plenos quando as propostas voltadas à formação deles pretere um gênero a outros. Como se não bastasse, essa seleção restrita ou única de um gênero textual acaba por desenvolver as atividades e estratégias de leituras que também pouco sofrem variação. Por isso, nos deparamos com alguns dados, como os do IDEB (2017), que evidenciam deficiências de proficiência leitora de alunos e alunas do Ensino Fundamental, de boa parte das escolas brasileiras.

Ao pretender um trabalho de formação leitora ancorado nos conceitos dos *New Literacy Studies* (NLS), concebendo a diversidade de práticas letradas, nas quais se aprende e se ensina leitura e escrita, a partir dos diversos letramentos, dentre eles, os sociais, revalidamos que o texto teatral é também um instrumento que professor e estudante podem utilizar como fonte de formação leitora. Podemos extrair dele vários conhecimentos e diversas situações de aprendizagens que conduzem a outros gêneros textuais.

Quando apresentamos o termo *teatreletrando*, apostamos em atividades de leitura e escrita em torno do texto teatral impresso, concebendo-o como núcleo da célula de toda atividade dramática, afinal, sem texto, não há espetáculo. Infelizmente, os olhares equivocados sobre a natureza do texto teatral, que “nasceu para ser representado”, têm sido a “pedra no caminho” de muitos professores, para não o incluir em seus projetos de formação leitora. Visando o *teatreletramento*, recorreremos a dois aspectos do texto teatral: sua natureza (representação/encenação) e estrutura (o texto em si: rubricas, diálogos, linguagem etc.):

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam e confrontem diferentes cul-

turas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos opinam sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano (Brasil, 1998, p. 88).

Nessa perspectiva, e aportados nos demais teóricos deste trabalho, julgamos que os textos teatrais do GCLS, ou outros do referido gênero, assim como distintos textos literários, podem contribuir para a formação leitora e cidadã do indivíduo, no sentido mais completo do termo: torná-lo apto a lidar com as diferenças e adversidades da vida, seja no âmbito afetivo, pessoal ou sociocultural. Tal percepção nos é dada a partir da leitura de elementos presentes no tecido textual: diálogos e rubricas.⁴ Na tessitura, recursos estéticos, como, ironia, paródia e sátira, lançam luz sobre o aspecto cômico do texto, que, por sua vez, ilumina a seriedade dos temas sociais abordados na narrativa.

A função das rubricas é inserir os diálogos no contexto específico do qual elas resultam, através de informações de naturezas diversas. No espetáculo, as rubricas sofrem a transposição do escrito para imagens visíveis, palpáveis, como os cenários, os gestos e os comportamentos dos atores, personagens, ou seja, a própria performance, nos termos compreendidos por Zumthor (2018, p. 47), como “momento em que um enunciado é realmente recebido”, e, para que elas aconteçam, de acordo o pensamento desse mesmo autor, devemos considerar a leitura.

Cabe ressaltar que o papel da arte em contexto educacional transcende sua função comunicativa. Mais do que isso, ela apresenta sua função social, uma vez que é também produto das representações sociais. Isto é, ela reflete e provoca reflexões acerca da sociedade, não só no âmbito cultural, mas também no sócio-histórico. E, ainda,

4 As rubricas “[...] se empenham em descrever e narrar situações mais completas, sugerindo clima e circunstâncias, e, em muitos casos, indicando até nuances da estética teatral em que o texto deve ser concebido” (Grazioli, 2007, p. 83).

estimula o indivíduo-estudante a se reconhecer como parte do mundo que o cerca, e perceber que esse se dá a partir de construções outras. Logo, os contextos sócio-históricos e culturais retratados em uma obra literária, no caso aqui ilustrado, no texto teatral, revelam também letramentos sociais:

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens propiciando informações que lhes deem melhores opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade (Brasil, 1998, p. 89).

Apesar de algumas escolas promoverem atividades que incluem dramatização, o texto teatral, em si, é subestimado nas práticas de ensino na escola básica. Como já apontado, nas salas de aula, principalmente as de Ensino Fundamental, pouco se fomenta a leitura e o contato do estudante com o texto dramático. Falar em *teatretramento* é, portanto, aventar a possibilidade de, a partir da leitura de gêneros teatrais nas salas de aula de Língua Portuguesa, vivenciar e tematizar questões culturais e sociais, como as apresentadas nos textos do GCLS. Entretanto, é válido ressaltar que as proposições de nosso trabalho, dedicadas à leitura e escrita, não invalidam a encenação, haja vista que a representação pode e deve ser considerada nas atividades implementadas para o *Teatretrando*.

Tomando por base a compreensão de Zumthor (2018, p. 32), a performance, a encenação é uma maneira de receptionar a leitura, nela se concretiza uma interpretação e compreensão do texto lido, as quais podem empreender outras práticas de letramentos e outras formas de comunicar, uma vez que, conforme o autor “[...] a forma se percebe

em performance, mas a cada performance ela se transmuda”, afinal, como prega o dito popular “o corpo fala”.

Portanto, concebendo o corpo como um portador de ações políticas, compreendemos também que a encenação pode ser influenciada por letramentos sociais inerentes não só ao texto a ser encenado, mas pelo tempo, espaço e ideologias de quem o representa. Assim, ao se relacionarem com a leitura e escrita em variadas situações comunicativas, os estudantes são inseridos em diversas situações de aprendizagens promotoras de letramentos e, conseqüentemente, de formação leitora e também cidadã.

POSSIBILIDADES PARA O *TEATRELETRAMENTO*

No campo do *teatreletramento*, precisamos conceber o texto teatral em um trabalho de leitura e escrita articulado aos gêneros discursivos correntes no ambiente escolar. Lembramos que as proposições oficiais para a educação básica apontam que devemos promover a leitura e a utilização do gênero dramático em sala de aula de Língua Portuguesa.

O texto dramático, diferente dos demais gêneros, nasce com certos elementos estruturais que permitem a encenação, a representação. Por essa característica, é concebido por muitos que estão envolvidos com o ensino. Tal percepção se dá, principalmente, quando se trata dos textos de autores que não são reconhecidos pelos cânones literários ou educacionais. Muitas vezes, esses textos até são levados para a sala de aula, no intuito de representá-los, sem nenhuma leitura aprofundada dos aspectos, não só estruturais, mas também discursivos.

Em um estudo pautado em textos teatrais, como nos demais gêneros literários ou de outros campos, como o jornalístico, podemos empreender atividades que partem da leitura para a escrita, e até mesmo uma representação, sem necessidade de termos todo o aparato que um espetáculo teatral em si teria. Antes de chegarmos a esse últi-

mo ponto, pelos caminhos da leitura e da escrita, sob a ótica do texto teatral enquanto gênero discursivo e dialógico, perceberemos e conheceremos outros gêneros, além das construções sócio-históricas e culturais que o texto carrega ou tematiza.

As concepções, por sinais equivocados, que reinam nos ambientes educacionais de que o texto teatral não deve ser lido, se não vai ser representado, têm dificultado sua inserção nas salas de aula. Entretanto, considerarmos que esse texto tem por premissa a encenação, não nos impede de atermo-nos somente à leitura. Conforme o discutido por Grazioli (2007), os muitos estudos literários invalidam a leitura de textos dramáticos. Reiteramos que concepções como essas atrapalham a entrada da arte teatral na escola: a leitura do texto que a precede. Como gênero pertencente à prosa, o texto teatral é contaminado por formas plurissemióticas. Portanto, pode ser lido e proporcionar conhecimentos aos professores e alunos, principalmente se as situações criadas para a aprendizagem se pautarem na ação-reflexão-ação.

Outros gêneros textuais são identificados na linguagem da atividade teatral. Para além disso, através dela, podemos produzi-los a partir de releituras ou retextualização. Insistimos, mais uma vez, que o texto é o núcleo da arte teatral. Como núcleo, é possível ser ressignificado, ampliado por meio da leitura, principalmente quando miramos o *teatretramento*. Como já aludimos, o referido termo diz respeito às atividades apoiadas em textos de gêneros teatrais que fomentam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita condizentes com diversas situações sociocomunicativas que as exigem.

Então, dois aspectos do texto teatral devem ser pensados: sua natureza e sua estrutura. Quanto à natureza, falamos de representação. Quanto à estrutura, seu núcleo principal é constituído por dois textos: as rubricas e os diálogos. A partir destes, tomamos conhecimento dos letramentos sociais inerentes ao texto, como dos demais elementos da atividade cênica: recursos estéticos e linguísticos (ironia, pa-

ródia, sátira), figurino, personagens, cenário, sons, luz etc. Contudo, tomemos as rubricas e os diálogos, principais elementos textuais da atividade dramática, fonte de aspectos discursivos do texto como via que conduz ao *teatretramento* e, conseqüentemente, à formação leitora e cidadã.

Na sala de aula, as rubricas, além de nos fazerem construir um palco em nossa imaginação, com todos os elementos que nossa percepção textual apreendeu, podem ser visibilizadas através de desenhos, ou até mesmo uma bricolagem⁵ de imagens que venham textualizar as descrições e narrações nelas contidas. Desse modo, podemos afirmar que a rubrica, assim como o narrador, organiza o discurso do texto.

Nesses termos, desvalorizar a leitura do texto teatral e a importância da rubrica, nas palavras de Grazioli (2007, p. 88 grifo nosso),

[...] é negar um processo que pode articular, por meio da imaginação do leitor, uma experiência estética duplamente rica: o desenrolar da narrativa dramática e a interação com a montagem cênica, conduzida pelo leitor no *palco imaginário* projetado em sua mente.

Nessa perspectiva, as rubricas dos textos do GCLS, como já apontado neste capítulo, são de uma composição muito rica. Devido à sua semiose que transcende os escritos do diálogo, como uma narrativa visual, maneira pela qual podemos defini-la. A seguir, tomemos como exemplo uma das rubricas da peça *Em cada Vereda, o Velho Chico*:

CENA IV: Lavadeiras

[...]

Mulheres negras e um homem com vestido até debaixo do braço imitando as lavadeiras. Ao fundo da cena das lavadeiras um varal com roupas coloridas. O palco

5 Termo aqui utilizado com vistas à construção de sentidos a partir da leitura do texto, articulado a imagens, fotos e figuras, que podem representar a situação descrita e narrada.

deve ser iluminado por uma luz azul. As cenas devem revelar o lugar do negro ainda em condições de escravos da sociedade nos dias atuais.

LAVADEIRAS (*Lavando roupas e cantando uma canção de lavadeira.*) – *O som característico dessas ações deve ser realizado com ênfase nos movimentos e sons* (Erson/GCLS, 2015b, p. 26 grifo do autor).

Para encenar a rubrica, o leitor-ator precisa compreendê-la e incorporá-la aos seus comportamentos e ações dramáticas. Conforme Grazioli (2007, p. 83), mais do que indicações cênicas, as rubricas “[...] se empenham em descrever e narrar situações mais completas, sugerindo clima e circunstâncias, e, em muitos casos, indicando até nuances da estética teatral em que o texto deve ser concebido”. E, ainda, pensando na perspectiva dos letramentos sociais, tais rubricas apresentam situações cotidianas, como as relações de poder presentes na sociedade, e provocam reflexões que ultrapassam as nuances estéticas, ou melhor, através delas, evidenciam nuances sociopolíticas, históricas e culturais.

Na sala de aula, a rubrica, anteriormente exposta, pode ser um ponto de discussão sobre as condições precárias de exploração que vivem muitas mulheres, em sua maioria negras, empregadas domésticas, tema que é muito pertinente na atualidade. Atividades, como pesquisas, leituras e produção textual de gêneros do campo informativo e dissertativo, que tratam do tema, podem ser empreendidas. Nesse aspecto, o aluno é convidado a estabelecer relações entre textos, tomar consciência de que, muitas vezes, a linguagem artística recria realidades vivenciadas por eles ou pessoas próximas ou em um passado histórico, que impactam nas relações e nas interações sociais do tempo presente. No texto teatral do GCLS, temas sociais são textualizados, conduzindo o leitor à reflexão sobre determinadas situações e conseqüentemente, conduzindo-os a se posicionar criticamente diante delas.

No enredo de uma peça, como o da *Em cada Vereda, O velho Chico*, por mais que aspectos de um determinado local sejam tematizados, percebemos traços comuns a outros contextos:

LAVADEIRA 1 – Viu só menina a fia de cumpade Mané, [...] já tá de menino no bucho.

LAVADEIRA 2 (homem) – Isso é sério cumade? Mas e o pai? Já se sabe o endereço?

LAVADEIRA 1 – Não há CEP que encontre o infeliz.

LAVADEIRA 3 – Também pudera, a fia de cumpade Mané se emprenhava com Tonho no riacho... Com Zé no capinzal... Com Mota nas roças de cana... Com Zica lá no curral... (Erson/GCLS, 2015b, p. 26).

No excerto, observamos algo característico de um determinado local, como a variante linguística regional, as falas impregnadas de marcas da oralidade, expressões e construções lexicais inerentes ao contexto sociocultural local, rural, como “*menino no bucho*” ao invés de “*grávida*”, “*não há CEP que encontre o infeliz*”, em detrimento da sentença “*não se sabe quem é o pai*”. Em ambientes urbanos, tal gênero ocorreria com uma construção textual, certamente, bem diferente da apresentada nos diálogos supracitados, porém com o mesmo teor comunicativo.

Para além de refletir sobre os usos da linguagem, a qual, apesar de pertencer à mesma língua, sofre variações, atividades como essa trazem à tona o quanto o texto literário contribui para a formação humana. Ele incita a pensar sobre o estar no mundo, nossas ações para si e para o outro, a adquirir novos conhecimentos e ressignificar os já existentes. Outrossim, o texto, literário ou não, em virtude de sua discursividade e do emprego de uma linguagem próxima à falada, estabelece com o leitor uma relação dialógica. Como postula Bakhtin (2016, p. 114), “O apelo da literatura ao discurso falado ou popular, não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é antes de tudo, um ape-

lo ao diálogo, às potencialidades de conversação como tal, à sensação imediata de ter um ouvinte [...]”. Isto é, o emprego desses discursos visa potencializar a mensagem pretendida, a construção de sentidos; em resumo, a comunicação.

A partir do fragmento textual posto, para a sala de aula, cabe também uma atividade de reescrita, retextualização, convidando o aluno a produzir um gênero textual como a notícia, ou um cartaz: “Procurase”. É possível também impetrar uma atividade de construção de “glossário” com palavras e expressões populares, solicitando ao aluno que infira seus significados a partir da leitura do texto. E, ainda, esta pode ser ampliada, solicitando aos alunos que observem e pesquisem em seu entorno palavras ou expressões populares desconhecidas ou pouco utilizadas por eles, mas genuínas, se não, inerentes aos contextos sociais em que vivem. Com esse tipo de atividade, estamos incitando o estudante a observar as interações existentes na sociedade e como elas podem ser diferentes, apesar de acontecerem diante de um aspecto comum. Nelas, observamos, também, representações sociais, que, muitas vezes, estão em nossos discursos e passam despercebidas. Nos diálogos e rubricas do texto teatral, há uma história sendo narrada que, muitas vezes, não se apresenta no primeiro plano, mas na compreensão, no diálogo que se estabelece com o leitor/espectador.

A partir da linguagem cênica, viabilizamos a compreensão de que é possível agir sobre a realidade que nos cerca, uma vez que essa é fruto de ações humanas em tempo remoto. Assim, como em outros textos literários, os recursos estéticos e os letramentos sociais que se fazem presentes na tessitura do texto teatral permitem essa conscientização. O texto literário pode ser lido em diferentes contextos sob diversas abordagens de modo mutável, significando e ressignificando-se a cada leitura. As possibilidades de abordagens de trabalho com o texto literário são muitas, independentemente do gênero.

Nesse sentido, não se pode esquecer que o texto teatral é uma obra literária e, como tal, pode ser encenado, mas também lido. Destarte, no *teatretrando*, as possibilidades de experiências objetivas e subjetivas são fomentadas, uma vez que o aluno é instigado a compreender o texto de modo a transcender o limite do deleite. Na atividade de adaptação, retextualização, por exemplo, o sujeito aprendiz é convidado a mergulhar na trama textual e em si próprio, em busca de significados e experiências, estabelecendo relações com seus pontos de vista pessoais, contrapondo-os a experiências e visões coletivas sobre a temática abordada no texto.

A singularidade do texto teatral, em especial, o que pertence ao teatro político, permite um trabalho positivo, com vistas à formação leitora e cidadã, uma vez que aborda contextos diversos, intrínsecos a aspectos e temas de interesse social. Por isso, é importante pontuar que a finalidade maior do gênero, a encenação, não o desacredita de ter sua recepção efetivada por meio da leitura do texto impresso.

O teatro político pode, assim, ser compreendido como um “[...] teatro que se vale da estratégia da narrativa, dos recursos cênicos e literários para construir a mensagem de intervenção política” (Boz, 2019, p. 12). Muitos dos textos dos GCLS possuem esse viés do teatro político uma vez que permitem ao aluno-leitor, ator-espectador, imaginar e projetar as cenas no palco a partir de sua leitura, bem como analisar criticamente a realidade neles representada, e perceber-se como parte dela. Ter a consciência de que o texto teatral é uma obra literária que pode ser encenada, mas, antes de tudo, lida, é uma condição para a efetivação desse trabalho.

Nesse âmbito, diz-se que o leitor/espectador entra na ficção e retorna à realidade com lentes para melhor enxergá-la. No *Teatretrando*, a leitura do texto teatral é vista como uma ação sociocultural, um evento em que a materialidade do texto impresso gera outras possibilidades de leituras e de escritas para além da performance no palco; essa,

por sua vez, também é conclamada nas práticas do *teatreletramento*, afinal o corpo também é um suporte de comunicação.

Dessa maneira, sob o aspecto do *teatreletrando* e *teatreletramento*, considera-se a perspectiva didática como ferramenta de educação e de formação com vistas à intervenção social. É, por isso, um instrumento político, uma vez que o concebemos como meio de engendrar práticas de leitura e escrita articuladas aos seus usos na sociedade. Apontando para o viés da formação leitora e cidadã, através do *teatreletrando*, o indivíduo-estudante perceberá que o texto dramático, assim como outros, seja do campo literário ou jornalístico, pode narrar fatos que pertencem a outros contextos sociais, e que, a partir deles, é possível pensar sobre o estar no mundo e seu papel de cidadão frente aos acontecimentos e assuntos de interesse da sociedade.

Cabe aqui ressaltar que a maioria dos estudantes brasileiros têm somente a escola como espaço de acesso a ambientes de leitura e de formação leitora. Entretanto, nesses espaços de educação básica, na maioria das vezes, o contato do aluno com diversos textos e gêneros literários é insuficiente. As práticas leitoras não conseguem abordar a leitura, a interação entre textos, na perspectiva da efetiva formação leitora e cidadã.

Já através do *teatreletramento*, a partir de práticas orientadas por atividades de observação e compreensão, considera-se os elementos que compõem o texto teatral, quer sejam de natureza discursiva ou semiótica, e seus efeitos estéticos, visando sempre à construção de um percurso de leitura que leva ao da escrita. Nesse sentido, o *teatreletrando* e *teatreletramento* são termos indissociáveis, fonte de práticas letradas, de formação leitora e cidadã.

Ao refletir sobre os dados dos indicadores de leitura de nossos alunos, juntamente surgiu o desejo de levar para a sala de aula produções textuais de autores locais, pelas quais pretende-se buscar melho-

rar a proficiência leitora e, com isso, incentivar, também, os discentes a pensarem sobre o mundo a sua volta e para além do seu entorno.

Dentre vários promotores e produtores de textos artístico-literários locais, escolhemos trabalhar com as escrituras do GCLS. Ele tem um alibi a mais: textos teatrais, gênero pouco abordado nas salas de aula como suporte de estudos que fomentem o desenvolvimento de competência leitora, principalmente, porque eles carregam letramentos sociais, característica que ressaltamos ser importante para a formação leitora e cidadã.

A escolha não aconteceu de forma aleatória. Logo, considerando as concepções de metodologia da pesquisa qualitativa presentes na nossa dissertação, fizemos, primeiramente, um estudo exploratório do GCLS, analisando suas atividades e rotinas nos eventos de letramentos promovidos por ele ou dos quais participa, em que as práticas de leitura e escrita são convocadas com viés social, para além da didaticidade.

Para sustentar tal estudo, foram aplicados questionários de entrevista aos sujeitos participantes do Grupo e, como se sabe, este é um bom instrumento nas mãos do pesquisador.

Além da mencionada entrevista,⁶ fizemos a leitura de seus textos e pesquisas nas redes sociais dos eventos que fizeram e fazem ao longo de quase duas décadas de existência, para averiguar se esses continham materiais consistentes para utilizarmos na proposta de intervenção. Feito isso, na sequência, procuramos construir nosso referencial teórico e metodológico, adequado à proposta de intervenção aqui apresentada.

6 Essa entrevista foi promovida em outubro/novembro de 2018, pela pesquisadora Bárbara Celeste Teixeira de Souza Evangelista. Na oportunidade, informamos que as respostas dos entrevistados se encontram nos arquivos pessoais da pesquisadora.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA VERSÃO EM CINCO MÓDULOS E DEZ OFICINAS

Conforme destacado na introdução, a sequência didática é uma estratégia de ensino que coaduna com as premissas da metodologia da pesquisa-ação. Zabala (1998, p. 18) aponta que as sequências didáticas, ou unidades didáticas, destacam-se por nutrir certa unidade e agregar as variáveis do enredo da prática pedagógica, ao tempo que são estratégias que “[...] permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação”. Essa estratégia não é novidade. Mencionada nos PCNs (Brasil, 1997) como uma forma de organizar o tempo didático, comunga com os princípios norteadores da BNCC (Brasil, 2017), que tratam da progressão dos conhecimentos.

Para Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, ou, ainda, são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] servem portanto, para dar acesso aos alunos à práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Scheneuwly; Dolz, 2004, p. 82-83).

Nessa perspectiva, apresentamos o gênero dramático na base textual da nossa sequência didática, cuja finalidade é, através dos letramentos sociais inerentes aos textos, auxiliar o estudante a melhor dominar práticas de linguagem presentes na sociedade. Contudo, apesar do modelo proposto por Scheneuwly e Dolz (2004) propor que a produção textual seja a primeira atividade, nesta proposta, a produção do gênero a ser trabalhado ficará para mais tarde, uma vez, que atividades que antecederam esta proposta, como os diagnósticos instituídos na Unidade de Ensino, bem como o acompanhamento diário

do processo de ensino e aprendizagem, evidenciaram que os estudantes não dominam textos da esfera dos gêneros teatrais.

Ainda assim, atividades de leituras de texto escrito e encenado serão preliminarmente concebidas para sensibilizar e para saber como os educandos compreendem o gênero dramático/teatro. Dessa forma, a produção textual será antecedida por atividades de leituras e releituras e compreensão de textos teatrais, além de propostas de análises de sua estrutura e núcleo textual central, como os diálogos e as rubricas, como também de outros gêneros textuais que foram identificados nos textos teatrais do GCLS, ou produzidos em razão deles.

Cenários de letramentos à luz de textos do Lamparinas do Sertão na escola

A sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*, criada a partir das observações diárias do fazer pedagógico, bem como de dados das avaliações externas, como o SAEB, e internas, como Diagnósticos de Rede, além do pacote de atividades diagnósticas, realizadas especificamente para essa proposta de intervenção, têm por objetivo principal pensar sobre o texto teatral como veículo de práticas de letramentos que exigem do indivíduo diferentes comportamentos leitores.

Considerando a perspectiva proposta neste Projeto, *Teatretrando nas aulas de língua portuguesa: práticas letradas à luz de letramentos sociais através de textos do Lamparinas do Sertão*, propomos um plano de atividades práticas de fomento à leitura, à escrita e à produção de textos. Para tal, conscientes de que não há receitas prontas, que um modelo pode ser eficaz em uma dada realidade e em outra não, consideramos, além dos pressupostos teóricos discutidos neste trabalho, nossas vivências de sala de aula, para elaborar a sequência didática, indo além dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), das importantes reflexões de Zabala (1998) e dos apontamentos de Cosson (2012, 2014),

dentre outros autores. Além dessas propostas teóricas, utilizamos também atividades inspiradas nas ideias de Boal (2019) e nos Jogos Teatrais de Spolin (2017).

Portanto, os objetivos dos módulos, e consequentemente das oficinas, que compõem a sequência didática, além dos descritores 16, 17 e 19 da matriz de referência do SAEB — que dizem respeito à habilidade de leitura que o aluno de 9º ano deve garantir —, estão sobretudo atrelados aos seguintes objetos de conhecimento/habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017), a saber:

- Leitura: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica.

Habilidade (EF69LP46): Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais [...] escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis [...] playlists comentadas, [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação (Brasil, 2017, p. 155).

- Produção de texto: Relação entre textos. Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

Habilidade (EF69LP50): Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dia-

letos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2017, p. 157).

- Produção de texto: Considerando as condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. Habilidade (EF69LP51): engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção — o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. — e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2017, p. 157).

Nestes termos, sinalizamos que a Sequência Didática está devidamente organizada em cinco módulos, distribuídos em dez oficinas, dentre elas, o momento de culminância, que somam 30 horas. As oficinas de cada módulo são constituídas de atividades diversificadas, que convergem para a produção final: o texto teatral. Este será o produto da sequência, o qual culminará em uma encenação para a comunidade.

Em relação ao processo avaliativo, cabe ressaltar que nossa proposta pauta-se na concepção formativa. Nesta perspectiva, acreditamos ser o processo avaliativo uma busca ativa de como os educandos constroem suas aprendizagens e conhecimentos, e quais são os efeitos do trabalho pedagógico do professor durante o percurso educativo. Deste modo, para endossar nossa crença, tomamos as seguintes palavras:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aqui-

lo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...] (Luckesi, 2002, p. 81).

Dessa forma, a avaliação nos permite analisar, repensar e replanejar as ações previstas para o processo de ensino-aprendizagem a partir dos achados: *quem aprendeu, como, quantos não construíram o saber etc. Em qual lugar do processo os estudantes se encontram? Quais situações propostas foram válidas? O que precisa ser replanejado?* Por isso, conceber a avaliação como formativa, contínua, presente durante o processo, coaduna com os princípios da pesquisa-ação que norteiam nossa Sequência Didática.

Assim, a avaliação formativa favorece a compreensão dos níveis de aprendizagem em que o discente se encontra, bem como suas formas e dificuldades no processo de construção do conhecimento.

Nesse viés, os instrumentos, dos quais lançamos mão nas diferentes situações de aprendizagens que constituem as atividades de cada módulo da nossa Sequência Didática, desde a tarefas como preenchimento de fichas, leitura dramatizada, às produções escritas e registros como *Notas do meu diário* e *Capturas da Sala de Aula*, são formas de avaliar não só os educandos, como os efeitos pedagógicos da nossa proposta interventiva e, por conseguinte, a prática docente.

No Instrumento *Notas do meu diário*, por exemplo, o estudante é convidado a se autoavaliar, a se reconhecer como sujeito no processo de construção do conhecimento, como também, a avaliar as ações e intervenções do professor. Dessa maneira, conforme Perrenoud (1993, p. 173), a avaliação não se restringe exclusivamente ao avaliar as aprendizagens de cada aluno para atribuir-lhe a nota, mas para também, este mesmo sujeito “[...] estar permanentemente descobrindo em que

nível de aprendizagem se encontra [...]”, tomando consciência de suas ações e limitações, uma vez que o processo de aquisição do conhecimento não é um seguimento em linha reta, precede de treinos, tentativas, hipóteses, erros, recuos, avanços, é um processo cíclico e contínuo, com idas e voltas.

No que se refere ao docente, tanto a partir dos registros dos estudantes em *Notas do meu diário*, quanto das observações dos demais instrumentos, como as produções escritas e *Diário de Campo*, é possibilitada a análise e reflexão sobre sua prática pedagógica, seu trabalho, se esse está sendo eficiente ou se é necessário um replanejamento e elaboração de novas proposições, a partir de novas situações de aprendizagens que se envolvam nos procedimentos e orientações didáticas metodológicas.

Ressaltamos que a avaliação formativa coaduna com os princípios da metodologia da pesquisa-ação, uma vez que possibilita ao professor refletir e analisar o seu trabalho pedagógico em sala de aula, além de averiguar, replanejar, e aperfeiçoar constantemente a sua teoria e prática, conforme as reais necessidades dos educandos e, por sua vez, para os alunos permite avaliar seu processo formativo “[...] oferece [...] informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]” (Haydt, 1997, p. 292-293).

Assim, de forma propositiva, a Sequência Didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola* será disponibilizada para as escolas de Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Seabra-BA. Por isso, seus módulos e oficinas serão organizados em um caderno/catálogo pedagógico, destinado aos docentes da rede. Nosso intuito, posto desde o princípio, é inserir, nas salas de aulas, textos do GCLS, a partir de situações de aprendizagens que, além de contribuir com a formação leitora e cidadã do estudante, podem auxiliar na melhoria de estratégias pedagógicas do docente.

Uma apresentação didático-pedagógica dos módulos e atividades da sequência proposta

A Sequência Didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola* se apresenta como uma proposta alternativa de fomento à inserção da literatura e de autores locais na escola, sustentada pelos estudos dos letramentos, articulada à compreensão do texto teatral enquanto gênero discursivo.

Todas as atividades propostas nos módulos podem ser modificadas e adequadas conforme o contexto e o público-alvo. Nossa intenção é inspirar e evidenciar que uma sequência didática pode trabalhar com mais de um gênero, desde que saibamos construir uma teia que evidencie as suas ligações, mesmo pertencentes a campos de atuação diferentes, como, no nosso caso, o literário e o publicitário. Ao mesmo tempo, como mote maior, a partir do texto teatral como principal gênero trabalhado, mostraremos que os letramentos sociais devem e podem repercutir de forma positiva dentro do espaço escolar.

Ressaltamos, ainda que, embora foquemos em gêneros textuais teatrais no centro dessa teia, considerando-os como um evento de letramento, que agrega diversas estratégias de leituras e outras práticas letradas, eles, devidamente articulados, agregados às proposições e situações de aprendizagens, auxiliarão nossos estudantes na aquisição de letramentos, condição importante para a formação leitora e cidadã.

Nas páginas seguintes, teremos os módulos que compõem esta sequência didática. Esses estão organizados de forma articulada, mas não engessada. Podem ser executados em ordem diferente da proposta, como ter suas situações e proposições redesenhadas conforme o público-alvo e seu nível de aprendizagem.

Sensibilização e expectativas

Prezado/a professor/a,

O contato com a linguagem teatral proporcionará aos envolvidos, reflexões acerca de processos de leitura e escrita. Ademais, permitirá também, aos educandos que, nunca assistiram a uma peça teatral, experienciar uma nova modalidade de leitura, a qual pode colocá-los na condição de protagonistas, bem como reconhecer as práticas de leitura e escrita envolvidas no processo, além de valorizar artistas locais.

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Neste módulo, as oficinas descritas no quadro a seguir serão desenvolvidas com suas respectivas atividades.

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
Sensibilização: Assistindo a uma peça teatral	Assistir a uma Peça Teatral Roda de conversa	3h	Toda a turma	Individual

Essa etapa visa apresentar a proposta de trabalho aos educandos com o intuito de levá-los a reconhecer a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo, sensibilizando os estudantes a partir da apresentação teatral do grupo *Lamparinhas do Sertão*. Para tal, sugere-se utilizar como texto motivador o *Espetáculo “Feiurinha minha flor”*, de Stênio Erson e Venâncio Ferreira (GCLS) e imagens e fotografias pertencente ao acervo pessoal de um dos integrantes do grupo.

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação

A avaliação acontecerá ao longo da execução do módulo, a partir de observações, durante a realização das atividades propostas nas oficinas e das produções dos alunos, como preenchimento de fichas técnicas, atividades de interpretação e compreensão leitora, produção textual etc.

Materiais/recursos: *Datashow*, caixa de som, *notebook*, microfone, caderno, caneta e lápis.

1ª Oficina/etapa (3h): Assistindo a uma peça teatral...

Essa oficina, além de buscar sensibilizar os estudantes para a adesão à nossa proposta didática e às atividades distribuídas nos seguintes módulos, intenta aqui propiciar aos educandos a vivência de assistir a uma peça teatral, haja vista que a maioria dos alunos das escolas do nosso município nunca tiveram tal oportunidade. Neste sentido, provocar no estudante o interesse por atividades culturais é também intenção dessa oficina, ao tempo em que possibilita ao professor observar as expectativas que os alunos criaram sobre as propostas de atividades.

Procedimentos/Orientações didáticas:

Professor(a),

Antes de iniciar a primeira atividade dessa oficina, faz-se necessário, primeiramente, preparar o ambiente da sala de aula ou um outro espaço existente na escola, de modo que a disposição do mobiliário facilite aos alunos o melhor ângulo para se colocarem na posição de plateia e, ao Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, espaço para apresentação do espetáculo ao tempo em que se apresenta a proposta de trabalho.

ATIVIDADE I (1h30m) – Assistir a uma Peça Teatral

- ✓ Acolher os educandos e perguntar: quem de vocês já teve a oportunidade de ir ao teatro ou assistir a uma peça teatral?
- ✓ Na sequência, apresentar aos educandos o grupo teatral, ressaltando sua origem e a importância do mesmo para o reconhecimento da cidade, como produtora de cultura no âmbito das artes cênicas, além do trabalho social que o grupo desenvolve em algumas comunidades. Interpelar: *vocês já o conheciam? Já tiveram a oportunidade de assisti-lo?*
- ✓ Informar aos educandos que, nesse momento, eles terão a oportunidade de assistir a uma peça teatral produzida e encenada pelo grupo. Solicitar que se organizem, da melhor forma possível, e tenham o deleite de assistir ao Espetáculo *Feiurinha minha flor*, de Stenio Erson/Venâncio Ferreira/GCLS.

ATIVIDADE I⁷

1. Assistir ao espetáculo *Feiurinha minha flor*, uma adaptação do texto de *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, feita pelo Grupo Cultural Lamparinas do Sertão (GCLS), Seabra–BA:



7 Todas as imagens utilizadas nas atividades deste módulo pertencem ao arquivo particular de Rômulo Alves, integrante do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, o qual as disponibilizou para a professora-pesquisadora.

2. Conversar com os integrantes que ali estão presentes e assim conhecer um pouco de suas histórias de vida (*nesse momento os estudantes poderão fazer perguntas sobre a vida pessoal, profissional, como surgiu a ideia de formação do grupo, quais obstáculos encontrados etc.*).

ATIVIDADE II (1h30m) – Roda de Conversa

- ✓ Apresentar a proposta de atividade aos alunos, dizendo a eles o que pretendemos fazer, com vistas a contribuir para sua formação leitora e cidadã. Elaboramos uma sequência de atividades, nas quais utilizaremos, como textos motivadores, produções do GCLS ou relacionadas a ele.
- ✓ Exibir algumas imagens das intervenções artísticas do grupo e, a partir dessas, da apresentação teatral e da proposta didática, promover uma “Roda de conversa” entre alunos e membros do GCLS sobre o que veem nas imagens, o teatro, os grupos culturais locais que fomentam a cultura local etc.
- ✓ Apresentar a Proposta didática aos educandos e conversar sobre as expectativas que os alunos têm em relação às atividades da sequência didática *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*.
- ✓ Solicitar aos alunos que registrem suas expectativas no caderno como se fosse uma nota de diário.

ATIVIDADE II

1. Com os demais colegas, organizados em um círculo/semicírculo, apreciem as imagens projetadas e conversem com os integrantes do grupo sobre o que elas simbolizam:



Figura 1: Primeiro registro fotográfico do GCLS.



Figura 2: Arte comemorativa dos 10 anos do GCLS



Figura 3: Cartaz de Evento Cultural promovido pelo GCLS



Figura 4: Registro fotográfico Cena da peça teatral "As Carpideiras" do GCLS



Figura 5: Cartaz do projeto social "Biblioteca Lamparinas Ambulantes"



Figura 6: Projeto Social do GCLS: distribuição de cestas básicas à comunidade de Lagoa da Boa Vista.



Figura 7: *A praça é do Povo.* Intervenção artística em comemoração aos 15 anos do GCLS (2017).



Figura 8: *A praça é do Povo.* Intervenção Artística na praça da comunidade rural de Lagoa a Boa Vista, Seabra - BA (2017).

2. Conforme conversas com colegas e integrantes do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, e a proposta didática apresentada pela docente, registre no caderno suas expectativas em relação à proposta de estudo apresentada pela professora.

À luz do teatro, reconhecer o gênero!



Caro(a) colega professor(a),

Conforme os postulados dos PCNs, o teatro, no processo de formação, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que o aluno se aproprie, crítica e construtivamente, dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos [...] No plano individual, “(o teatro) possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas e artísticas” (Brasil, 1997, p. 57), e também linguísticas, uma vez que os alunos são convidados a refletir sobre a linguagem, que recursos utilizar, seja para representar ou reproduzir o texto teatral. Por isso, antes de partir para um processo de produção escrita de um gênero teatral, faz-se necessário conhecer e reconhecer textos teatrais, suas características, no que tange à linguagem, à estrutura e a seus gêneros. Esses processos constituem as expectativas de aprendizagens distribuídas ao longo deste módulo em suas oficinas e respectivas atividades.

ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO

Oficinas/Etapas	Atividades	Tempo estimado	Organização	Registro
Conhecendo e reconhecendo características do texto, reconhecendo a intertextualidade	leitura exploratória, pesquisa, atividade de análise de compreensão leitora	3h	Toda a turma	Individual/coletivo
Analisando a estrutura do texto e seus elementos constitutivos	Leitura dramática e análise de aspectos do texto teatral	3h	Em equipe	Individual/coletivo

Professor (a),

As atividades a serem desenvolvidas nesta oficina conduzem os estudantes a identificar a organização do texto dramático, enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência, estabelecendo e reconhecendo a relação entre os textos, a partir da intertextualidade ali presente.

Acompanhamento da aprendizagem/avaliação:

A avaliação deverá ser contínua, em todas as atividades desenvolvidas nesse módulo, através de observações e registros a serem feitos pelo professor, no instrumento que denominaremos “Diário de Campo”, bem como a partir de atividades desenvolvidas pelos educandos, sejam escritas de forma dirigida ou livres, nas oficinas desse módulo.

Por isso, serão observados o envolvimento e a participação dos alunos, a capacidade de trabalhar em grupo, a organização etc.

Ademais, mais um conjunto de textos do GCLS será utilizado como motivadores, junto aos textos que são suas referências, a citar: **Feurinha, minha Flor** de Stenio Erson (GCLS); **A Bela Engasgada** de Stenio Erson e Venancio Ferreira (GCLS); **O Fantástico Mistério de Feurinha** de Pedro Bandeira; **A bela adormecida**, versão Irmãos Grimm.

Materiais/recursos: Marca texto; lápis preto nº 2; cópias dos textos a serem trabalhados; cópias da ficha de análise/observação de aspectos dos textos.

Caro(a) colega,

Nesta oficina, você ajudará os estudantes a reconhecerem, a partir da leitura dos textos, sua intertextualidade, além de identificar características específicas do gênero em estudo. Aqui, observamos o que os postulados de Bakhtin (2011, 2016), nos ensinam em relação ao texto, principalmente para o fato de que este não é neutro e que nos comunicamos através de gêneros conforme demandas da situação comunicativa nas quais estamos envolvidos. Assim, os objetivos e estratégias pautados nessa oficina serão a leitura para tomar notas e sistematizar conceitos, além de identificar um texto teatral.

Procedimentos/Orientações didáticas:

- ✓ Antecipação de conhecimentos prévios – Aqui, o professor poderá iniciar uma conversa pautada nos seguintes questionamentos: *No momento anterior, vocês assistiram a uma peça de teatro e conversaram com pessoas que participaram da peça. Vocês sabem o que é Teatro? Antes de assistir ao espetáculo dos Lamparinas, já haviam assistido a uma peça teatral? O que sentiram, como foi sua experiência? Quanto ao texto teatral, sabem o que é? Vocês já tiveram oportunidade de ler um? Se sim, saberiam nos dizer como eles se organizam?*

- ✓ Distribuir para os educandos cópias do texto *O que é o texto teatral e suas características* (adaptado para essa aula, vide referência ao final do texto).
- ✓ Propor a leitura compartilhada e comentada do texto e, na sequência, discutir com os estudantes os conceitos apresentados, solicitando aos mesmos que releiam o texto e sublinhem esses conceitos.
- ✓ Perguntar aos educandos se eles sabem o que vem a ser um texto teatral pertencente ao gênero da tragédia, comédia e tragicomédia: *O que podemos inferir desses gêneros?*
- ✓ Registrar no quadro as possíveis hipóteses.
- ✓ Levar os educandos para o laboratório de informática ou autorizar a utilização do celular, para fazerem uma rápida pesquisa sobre esses gêneros teatrais (combine com eles o tempo).
- ✓ Promover uma discussão com os estudantes, a partir dos seguintes questionamentos: *O que vocês conseguiram encontrar sobre esses gêneros teatrais? Conseguiram confirmar as hipóteses levantadas por vocês ou elas foram refutadas?*

O que é o Texto Teatral e suas características

Os Textos Teatrais ou Dramáticos são aqueles produzidos para serem encenados e podem ser escritos em poesia ou prosa. São, portanto, peças de teatro escritas por dramaturgos e dirigidas por produtores teatrais e, em sua maioria, são pertencentes ao gênero narrativo, apresentando enredo, personagens, tempo, espaço e pode estar divididos em “Atos” ou “Cenas”, que representam os diversos momentos da ação — mudança de cenário e/ou de personagens. Dessa forma, o texto teatral apresenta diálogos entre as personagens e algumas observações no corpo do texto, tal qual o espaço, cena, ato, personagens, rubricas (de interpretação, de movimento), e geralmente não apresenta narrador, aspecto que o difere dos demais textos narrativos. Cabe ressaltar que o teatro é uma modalidade artística que surgiu na Antiguidade. Na Grécia antiga, os gêneros teatrais possuíam uma importante função social, donde os espectadores esperavam pelo momento da apresentação, que poderia durar um dia todo.

Características do Texto Teatral

Textos encenados. Gênero narrativo. Diálogo entre personagens. Discurso direto. Atores, plateia e palco. Cenário, figurino e sonoplastia. Linguagem corporal e gestual.

Linguagem Teatral

A linguagem teatral é expressiva, dinâmica, dialógica, corporal e gestual. Para prender a atenção do espectador, os textos teatrais sempre apresentam um conflito, ou seja, um momento de tensão que será resolvido no decorrer dos fatos. Observe que, em grande parte, a linguagem teatral é dialógica, no entanto, quando encenada por somente um personagem, é chamada de monólogo, donde expressa pensamentos e sentimentos da pessoa que está atuando.

Estrutura dos Textos Teatrais

Os textos teatrais são constituídos por dois textos: **texto principal** que apresenta a fala das personagens (monólogo, diálogo, apartes). E **texto secundário** que inclui o cenário, figurino e rubricas. Quando produzidos, são divididos de maneira linear em: **introdução** (ou apresentação): foco na apresentação das personagens, espaço, tempo e tema; **complicação** (ou conflito): determina as peripécias da peça teatral; **clímax**: momento de maior tensão do drama; **desfecho**: desenlace da ação dramática.

Gêneros Teatrais

Os gêneros teatrais mais conhecidos são: Tragédia; Comédia; Tragicomédia.

Observação:

Os “Autos” e as “Farsas” fazem parte dos textos teatrais. Os Autos são textos mais curtos de caráter cômico, enquanto as Farsas são mais satíricas, com críticas a diversos aspectos da sociedade.

(Fragmento adaptado pela professora-pesquisadora do texto original de **Daniela Diana**, Professora licenciada em Letras. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-teatral> Acesso em: 30 out. 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Asseveramos que esta proposta interventiva se apresenta como um importante recurso pedagógico nas mãos dos professores da rede de ensino, principalmente, de Seabra–BA e região, enquanto instrumento didático-pedagógico que pode contribuir para a formação leitora e cidadã dos estudantes. Com a inserção dos letramentos sociais inerentes aos textos do Grupo Cultural Lamparinas do Sertão nas salas de aula de língua portuguesa, a proposta interventiva defendida aqui cumpre com os objetivos de inserir os textos da literatura local no espaço formal da escola, ao mesmo tempo que contribui para a melhoria da formação de leitores e de escritores proficientes, a partir da valorização da produção textual representativa da cultura local e do desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, com vistas à produção textual, tendo como referência os textos do referido Grupo.

Defendemos que é importante conhecer o local, valorizar seus costumes, culturas e tradições, sem perder de vista a necessidade de ampliar esse horizonte sociocultural, reconhecendo as conexões entre os contextos sociais. Por isso, fazem-se necessárias habilidades que transitem em tais contextos. Em cada contexto social, em muitas cidadezinhas interioranas, há registros de autores locais que cantam, em verso e prosa, o seu lugar, a sua cultura, os seus problemas, costumes e tradições, enfim, a sua identidade. Nas discussões deste capítulo vimos que o termo “letramento” surgiu a partir da necessidade que os educadores tiveram de nomear habilidades que transgrediam o campo da alfabetização, da leitura e da escrita por si só. Tal termo, ao longo da evolução das tecnologias de leitura e de escrita, de seus usos sociais e dos meios de produção e veiculação de informação, teve seu conceito construído e ressignificado. Contudo, assim como o termo “letramento” foi ressignificado com o passar dos tempos, para atender a demandas que a sociedade e que a evolução tecnológica impunham à educação, as concepções arraigadas sobre a utilização dos textos teatrais,

como instrumento de formação do leitor, bem como a inserção da literatura local e contemporânea em sala de aula, precisam ser reconstruídas. Nesta proposta de trabalho, conferimos que os textos de Erson, do GCLS, são a prova de que, apesar de locais, são também universais e apresentam, sim, essa capacidade de reflexão e humanização provocada pela literatura.

Ao tecer essas reflexões acerca dos letramentos, percebemos que os diferentes letramentos convocam diferentes tipos de leitores. Logo, um mesmo indivíduo terá diferentes comportamentos de leitura, pois a dinâmica social o exige. Não dá mais para ser somente aquele leitor de paradidático escolar. É preciso estar apto às diferentes situações de leitura que a sociedade lhe impõe. De outra maneira, observamos que nada é estático no campo da leitura e da escrita. A todo tempo, muitos conceitos são desconstruídos ou ressignificados conforme as demandas socioculturais. Então, não cabe mais às nossas escolas limitar o letramento escolar.

Assim, as escolas precisam acolher as outras formas de letramentos vigentes no seu entorno, agregando-as às suas propostas para, assim, terem êxito no letramento escolar promulgado por elas, para que, realmente, o indivíduo formado nessas instituições o repercuta na sociedade.

Além de inserir textos locais nos espaços formais da escola, esta proposta auxilia seu público-alvo, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, a desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras, uma das prioridades dessa sequência didática. Diferentes estratégias de leitura, como comparação e relação entre textos, identificação dos efeitos de sentido e de ironia, colaboração, criatividade, argumentação etc., além de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora), as quais corroboram para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, estão evidentes ao longo desse percurso de atividades.

Ressaltamos que os próprios textos do GCLS nos mostram que local e universal, clássico e contemporâneo, podem e devem andar de mãos dadas. Logo, são merecedores de terem seu espaço nas salas de aula das escolas do município de Seabra-BA, de toda Chapada Diamantina e, quiçá, da Bahia e do Brasil. Pode-se juntar aos protocolos escolares os letramentos sociais dos grupos culturais e literaturas locais, sem infringir as diretrizes educacionais. Ao contrário, ainda que, de forma alternativa, atenderemos a vários propósitos da escola, dentre os quais alguns deles prezam pela valorização da cultura e da arte local para a formação cidadã.

Portanto, a proposta pode ser adequada aos demais anos do Ensino Fundamental II. Dessa forma, para além dos objetivos didático-sociais explícitos neste capítulo — cujo título *Teatretrando: eventos e práticas teatrais na formação leitora*, nos apresenta um alerta para o caráter promotor de letramentos do texto teatral —, o seu produto, intitulado *Cenários de letramentos à luz de textos do “Lamparinas do Sertão” na escola*, pretende inspirar vários colegas de diferentes contextos sociais e/ou regionais. Ao objetivarmos inserir, no espaço formal da escola, práticas letradas através dos letramentos sociais, a partir dos textos de autoria dos membros do GCLS, por meio da proposta interventiva, que visa à formação leitora e cidadã dos estudantes do 9º ano, convidamos nossos colegas professores, não só os de Língua Portuguesa, mas todos aqueles envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em uma instituição de ensino, a repensarem suas práticas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011, p. 261-307.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora 34, 2016. p.176

BARZEMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organização Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BARZEMAN, Charles. **Teoria da ação letrada** Tradução Milton Camargo Mota, Ângela Paiva e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras ações poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOZ, Sidinei. **Teatro Angolano: O épico nas peças de José Mena Abrantes e Pepetela**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/Teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/Tese_final-Sidnei%20Boz.pdf Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino de primeira à quarta série: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSSON, Rildo. A literatura e o mundo. *In*: COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012,

COSSON, Rildo. As práticas de Leitura Literária. *In*: COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura Literária e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 97-134.

ERSON, Stênio. **Em cada vereda, o Velho Chico**. 1. versão. Seabra: Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015a.

ERSON, Stênio. **A Bela Engasgada**. 1. versão. Seabra: Grupo Cultural Lamparinas do Sertão, 2015b.

ERSON, Stênio. **Cerco**. Rio de Janeiro: Birrumba, 2019.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: O texto teatral e a formação do leitor**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo,

Passo Fundo, 2007. 174 p. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/868>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 2, ago./dez. 2014, p. 72-91.

KLEIMAN, Ângela. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 169-197.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo: Uma Didática brechehiana**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arao Paranguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, n.2, v. 3, dez., 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione. 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

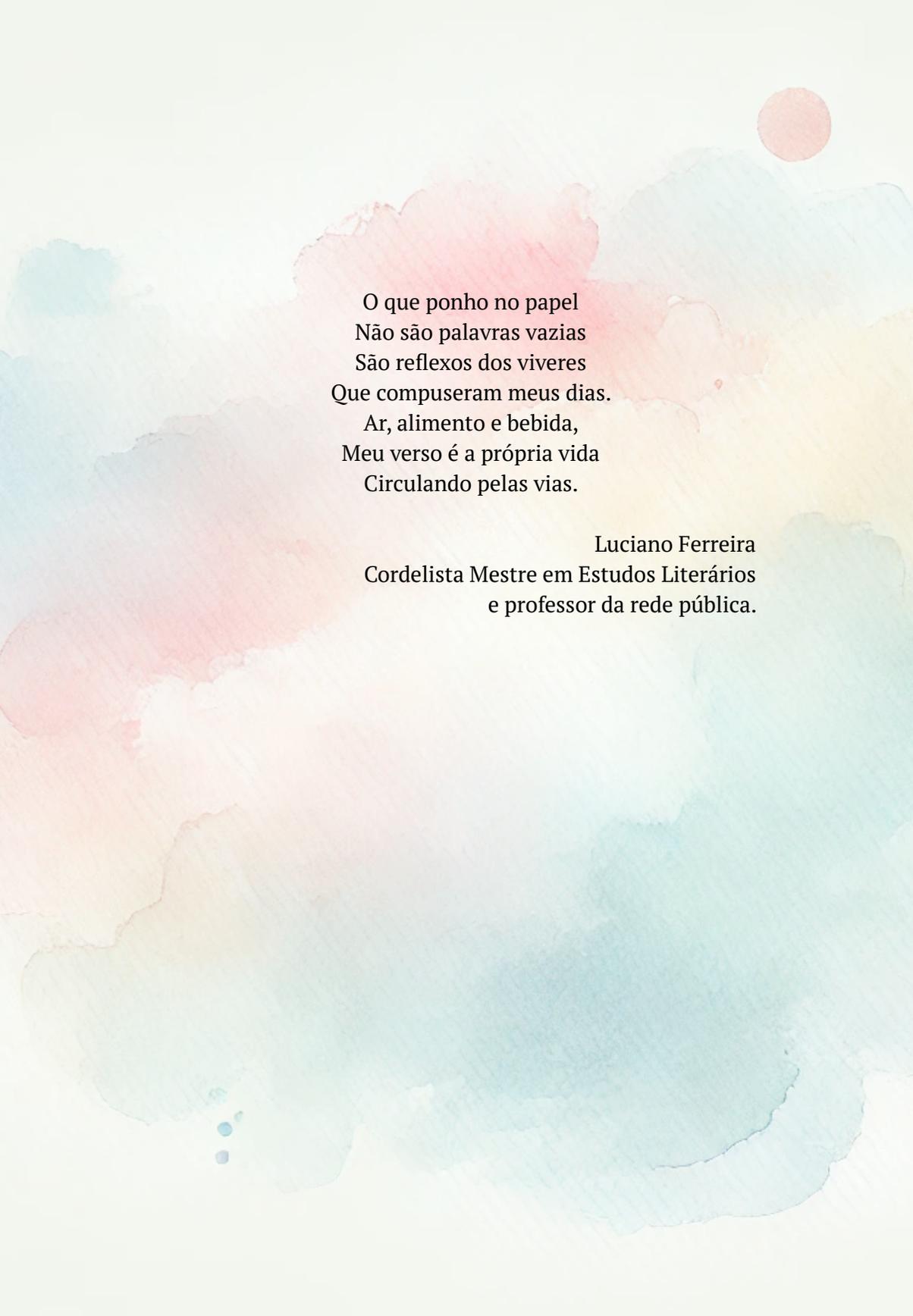
SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STREET, Braian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno). **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006, p. 465-488. Disponível em: www.periodicos.usp.br/flp. Acesso em: 18 nov. 2019.

STREET, Braian Vincent. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução Ernani Terra. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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



O que ponho no papel
Não são palavras vazias
São reflexos dos viveres
Que compuseram meus dias.
Ar, alimento e bebida,
Meu verso é a própria vida
Circulando pelas vias.

Luciano Ferreira
Cordelista Mestre em Estudos Literários
e professor da rede pública.

A LITERATURA NO ENSINO: ESPAÇOS DE TENSÃO E PRAZERES

Jacimara Vieira dos Santos¹

A literatura, ao tempo que compõe currículos escolares, excede a normatividade do exercício de leitura, interpretação, ritos de ensino e aprendizagem formais. Versátil, ela também transita no universo do lazer, das trocas culturais e do deleite. Em termos menos científicos e mais realistas, a literatura faz parte da vida — e pode atuar como fator modificador de realidades, pensamentos, pontos de vista e pareceres íntimos e subjetivos.

Reconhecidamente, há recepções particularizadas dos indivíduos ante esta ou aquela obra — com a qual o público leitor se identifica ou de que se afasta; onde o leitor faz prevalecer seu foro íntimo, com a irrestrita liberdade de gostar ou não gostar. Em dimensões mais profundas, pode a experiência literária saltar da ludicidade para a inquietação e promover o encontro com angústias próprias à existência, em sua configuração universal. Pode-se, ainda, ter na literatura um arcabouço de onde se retiram lições, aprendizados e saltos imaginativos, dada sua expressiva importância para a amplitude das experiências humanas. Deste modo, o aprimoramento da competência leitora, vis-

¹ Professora da UNEB, *Campus XIII*, Doutora em Letras – Representações da Literatura e da Cultura – pela UFBA.

lumbrada pela escola deveria encontrar respaldo nos espaços extraescolares, vindo a ser amplificada nesse percurso.

Em contexto ideal, o contato com a literatura deveria anteceder à vida escolar, passando a fazer parte da realidade cotidiana das pessoas — o que implica no fomento de uma atmosfera social receptiva ao hábito da leitura.

Decerto, não se ignora, aqui, a bem acertada sentença de Paulo Freire (1989, p. 29) que afirma que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ousamos acrescentar que a leitura literária agrega camadas à percepção do entorno dos indivíduos e redimensiona a leitura de mundo.

Aprofundada, a relação com a literatura revela outros mundos e oferece instrumentos que contribuem para a acuidade interpretativa, para incentivar novos olhares, enquanto ajuda a ver, rever, distinguir e, mesmo, desenvolver sentidos. Uma relação conciliatória torna possível perceber que as diversas manifestações literárias podem ser apreendidas pela lógica racional e, simultaneamente, acionar a sensibilidade que permite viver o mágico, o lúdico, o mítico e o imaginário.

A LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR

Cada fase da vida escolar, cada faixa etária, deve ser considerada no trato com a literatura em sala de aula, devendo-se, além e independentemente desses fatores, contribuir para consolidar a independência e a autonomia dos sujeitos. Focalizamos as reflexões ora tratadas, sobre a literatura, no âmbito do Ensino Fundamental, em escolas públicas, e cuja problematização, de fato, ultrapassa o recorte pretendido, pois pode se comunicar com outros contextos. Dessa forma, asseveramos que, para os professores, a literatura é suporte de ambivalências: um prazer (para si) e um problema para o cotidiano escolar, cujo sinal mais relevante é a pesada sensação de impotência frente ao desafio

de demonstrar a importância da literatura e fazer com que os alunos gostem de ler e desenvolvam prazer em estar diante de um livro.

Vários descompassos entre a formação do professor e as realidades escolares, plurais e complexas, exigem do profissional sensibilidade e bom senso para criar caminhos didáticos que possam se encaixar aos casos particulares.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os procedimentos metodológicos do professor devem refletir a linguagem literária em suas especificidades. Portanto, convém ler para os alunos e ler com os alunos, para que a leitura seja um momento de comunhão, de comunicação interativa, onde ouvir o outro, acompanhar uma narrativa, dar e receber atenção, também servem aos propósitos didáticos: é ouvindo que se aprende uma pronúncia, que se percebem relações entre entonação e pontuação. Logo, o momento da leitura pode representar uma oportunidade de atingir duplo propósito, a saber: os da formação escolar e os da literatura, em si.

Adotar leituras compartilhadas, tertúlias literárias, relatos de leitura, rodas de leitura, contação de história, criação e recriação de textos literários, promover a literatura comparada trazendo para a sala de aula gêneros diversos, versões diferentes de uma mesma obra por meio de expressões artísticas díspares são métodos conhecidos, bem-vindos e que podem responder às necessidades mais prementes no ensino de literatura, desde que adotados de modo coerente:

Quando se trata da Educação Básica e mesmo dos cursos que formam professores para esse nível de ensino, é preciso colocar em primeiro plano a leitura literária. Para isso, todos os textos valem a pena, desde que contemplem trabalho significativo com a linguagem. Praticar a leitura literária é a maneira de formar leitores de diferentes gêneros e tipos textuais, dos simples aos complexos, dos clássicos aos contemporâneos,

dos comerciais aos eruditos, e assim por diante (Taufers; Antunes; Nunes, 2023, p. 17-18).

Posturas colaborativas, portanto, favorecem a interação entre alunos e linguagens literárias.

Por outro lado, quando tomada a partir dos currículos escolares, paradoxalmente, depreendemos a inviabilidade do trato com a literatura sob tais paradigmas, pois que conceber a literatura enquanto disciplina cuja tarefa resume-se apenas à fixação na história narrada, com vistas à busca de classificação estruturalista e identificações semântico-gramaticais, acaba por reduzir o convívio com a literatura a um plano utilitarista, objetivo e fechado.

O ensino de literatura, para ultrapassar o cumprimento de um ritual engessado desde a escolha do livro para fins de exercícios de bases objetivas, em que são focalizados dados biográficos do autor, identificação do período em que a obra foi escrita e publicada, seguida de classificações e tipificações sobre protagonistas, antagonistas, enredos e modos de narrar — precisa encontrar caminhos de sensibilização equacionados às outras rotas que influenciem o desenvolvimento do pensamento crítico. Colocada na gaiola das práticas pedagógicas recorrentes, o peso de ler por obrigação retira a possibilidade de voos imaginativos e da transposição de fronteiras. Tudo está, portanto, limitado. A leitura utilitária, com fim prático e roteiro predeterminado sobre o que se deve procurar e as projeções do que se deve achar, indica uma leitura de asas curtas, que não incentiva a autonomia de um leitor proficiente.

Reposicionado, o professor passou a ser denominado mediador no processo didático. Seria, todavia, favorecido se houvesse uma cultura prévia de convívio com a literatura: nas famílias, na mídia, na implementação de oportunidades de acesso a livros e outras plataformas de suporte para a literatura, dentre outros exemplos, delineiam possibilidades.

TECNOLOGIAS E LITERATURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS QUE SE ENTRELAÇAM

A educação escolar precisa dar conta de uma qualificada interação entre a bagagem cultural dos alunos e as práticas sociais do ambiente educativo:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p. 23).

Neste ponto, confirma-se a tendência interativa e inclusiva do ensino. Aberta a porta para diálogos, é, ainda, necessário situar os aspectos mais característicos dos tempos atuais. Neste diapasão, é necessário observar e absorver outros elementos da contemporaneidade, acerca do que advém do predomínio mundial de políticas liberais, da ascensão de tecnologias diversificadas e da recriação de papéis e de intersecções no universo das linguagens respectivas.²

Deste modo, convém reconhecer que, embora não tenhamos a tecnologia digital e o mundo virtual como inimigos, é razoável admitir que eles oferecem infinitos convites à dispersão por temas des-

2 Para fins de aprofundamento sobre o tema, convém observar as obras de Pierry-Lévy, *Cibercultura* (2010), *O que é o virtual?* (2011) e *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (2015), que discutem aspectos da influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação sobre a humanidade, além de presumir a constituição de formas de inteligência coletiva (progressiva, interativa, evolutiva).

conexos, rápidos e aleatórios, que não exigem atenção e concentração, em oposição ao exigido pela literatura.

Com o incremento de políticas de democratização do acesso à educação, expressivo número de pessoas oriundas de camadas populares veio a constituir a escola pública, demandando atuações específicas — algo que bem traduzido em termos sociais, equivale a dizer que escola pública e escola particular comungam de um mesmo tempo, mas usufruem de forma diferente do legado de sua época, pois que há uma relação de consumo implícita no bojo do acesso aos bens tecnológicos e ao domínio de ferramentas que os instrumentalizam:

E se é verdade que a leitura conheceu várias revoluções, reconhecidas ou discutidas pelos historiadores, essas ocorreram na longa duração do *codex*: assim as conquistas medievais da leitura silenciosa e visual, o furor de ler, que tomou conta do século das Luzes, ou então, a partir do século XIX, o ingresso maciço na leitura de recém-chegados: os meios populares, as mulheres e, dentro ou fora da escola, as crianças (Chartier, 2010, p. 9).

Longe de idealizações, literatura e leitura são pares que se deixam tocar pelas circunstâncias históricas e configurações socialmente delineadas.

LEITURA LITERÁRIA: DOS CÂNONES À CONTEMPORANEIDADE

A título meramente ilustrativo, para fins de comparação, a literatura na Educação de Jovens e Adultos requer acionar outros modelos de relação didática, flexionados para contemplar o perfil específico de turmas. Convocam-se outros letramentos, as leituras semióticas e experiências diversas de leituras de mundo e promovem-se interrelações com a leitura da palavra escrita, explorando as potencialidades da linguagem.

No cotidiano das unidades de ensino, em seus variados patamares, mas, de forma mais expressiva na Educação Básica, o espaço ocupado pela literatura é questionável — fator reiterado quando a literatura aparece circunscrita de modo generalista e inconsistente como arte e linguagem em impreciso diálogo com a disciplina de Língua Portuguesa, conforme se verifica na BNCC (Brasil, 2018).

Em vários contextos da educação, o convívio e as atividades com a literatura são antevistos com antipatia, de sorte que influenciam as escolhas pelos livros (dentre aqueles, muitas vezes, oferecidos aos alunos), tendo por critério o volume de páginas, em um circuito que reitera a velha dicotomia entre ler por prazer e ler por obrigação.

Para agudizar o quadro, no plano social, o grande concorrente da literatura compõe-se por livros que oferecem soluções e fórmulas voltadas à vida prática — manuais de *como ser, como fazer e como alcançar metas*, lugares, sonhos e outros fatores.

Nocauteada, a literatura é confundida com expressões literárias pragmáticas, afastando-se de seu caráter de experiência particular, embora possa ser coletivamente feita e vivenciada. Os detratores da arte literária fazem crer que ela é composta apenas pelo cânone, que traz linguagem antiquada e difícil, que é inútil e que o mundo letrado não passa de manifestação de privilegiados — de modo que reforçam a pouca simpatia dos públicos de escola e de universidades para com a literatura, enquanto reiteram estereótipos.

Adentrar à leitura de clássicos canônicos é visitar outras eras, outras formas de expressão, de representação de costumes e de práticas sociais costumeiramente em franca oposição àquelas que vigoram na realidade objetiva do presente. Assim, frente a livros de outros períodos, não é difícil despertar a indignação do leitor contemporâneo e, mesmo, muito improváveis se tornam certas identificações e simpatias com relação a personagens, narradores e narrativas. Ocasionalmente, o saldo desse processo rebate sobre o autor, por meio de julgamentos

morais e sumárias condenações. Neste momento, erige-se excelente oportunidade de interação: prover nossos alunos leitores da capacidade de se desviar de anacronismos.

Fato oposto também se entrelaça à mesma questão: por vezes, a ficção, com o passar dos tempos, encontra amparo para suas metáforas na realidade extraliterária, como se trouxesse profecias, embaraçando a interpretação, cujo efeito é suscitar que houvesse, naquelas páginas de séculos atrás, argutas antevisões e previsões.

Ao leitor mais bem preparado, porém, tudo isso poderia soar como a simples capacidade de comunicação de uma obra literária com vários tempos diferentes. Isto posto, é preciso considerar que o auge da literatura não canônica é o momento atual, em que há pluralidade de vozes que se expressam sob formas numerosas. Isso não implica que a literatura contemporânea deva ser a única opção para os alunos do tempo presente. Decerto, a linguagem comum à época e suas referências causam a sensação de familiaridade, proporcionam excelentes e profícuos encontros com cenas e perfis ajustados ao que é recorrente nos dias atuais.

Na seara da discussão proposta, Resende (2008) discorre sobre “a literatura brasileira na era da multiplicidade”, em texto homônimo, destacando o peso dos aspectos políticos e dos meios tecnológicos que sustentam a arte literária. Para tanto, a autora aduz a elementos diversificados, apontados como marcadores da conjuntura e do perfil da aludida *era*, dos quais destaca-se a *fertilidade*:

Apesar das queixas repetidas de que há poucos leitores, de que livro vende pouco, etc., é fácil se constatar que se publica muito, que novos escritores e editoras surgem todos os dias, e que comenta-se e consome-se literatura (Resende, 2008, p. 16).

Este fator muito nos diz respeito, uma vez que, frequentemente, temos notícias sobre o fechamento das grandes livrarias que outrora foram ícones no ramo.

FEIRAS E FESTIVAIS: CIRCUITOS DE DIÁLOGOS

Paralelamente, proliferam eventos de literatura e feiras de livros, circuitos culturais em que leitura e lazer são colocados lado a lado e com sucesso, não se reduzindo às grandes cidades, pois que, por exemplo, o interior da Bahia é rico em Feiras Literárias e, neste sentido, podemos asseverar realidade bastante similar à que é descrita pela mesma autora, quando sentencia: “A repetição da feira literária de Paraty vem conseguindo apresentar escritores brasileiros ao lado dos nomes mais importantes do cenário internacional em um evento que se tornou, em aparente contradição, ao mesmo tempo cult e popular” (Resende, 2008, p. 16). A mesma autora, a esse respeito, complementa, na sequência:

Essa festa tem se mostrado um caso a ser investigado, sobretudo por evidenciar uma nova habilidade dos escritores contemporâneos — para o bem e para o mal — de serem também uma espécie de *performer*, revelando a persona do autor ou mesmo recusando-se a exercer este papel, como fez o genial J.M. Coetzee, ganhador do prêmio Nobel (2008, p. 16).

Marcar presença nesses eventos, tentar fazer a *selfie* com os escritores, é uma ação comum aos vários segmentos de públicos leitores — ou seja, a literatura e seus ícones têm aspecto *pop* e, culturalmente, movimentam capital simbólico. Há incentivos das secretarias e demais órgãos públicos da educação para que os alunos da escola pública compareçam a esses eventos.

Não se circunscrevendo a capitais, o fenômeno relatado tem similitude em diferentes regiões, assim como ocorreu com a Festa Literária

Internacional de Cachoeira-BA (FLICA), pioneira no setor e cada vez maior — abriu portas para que outras cidades do interior da Bahia fizessem festas literárias e feiras do livro. Notável, sob esse processo é que há também o leitor performático, aquele que quer ser visto e reconhecido como leitor. O bem cultural que a literatura representa ocupa várias frentes: como parte da formação escolar, como parte integrante dos espaços sociais amplamente pensados e como fenômeno cultural (para muitos, é preciso admitir, mercadológico também).

A circulação midiática e mercadológica da literatura influencia sobre a formação de públicos leitores. O repertório de leituras constituídas, claro, pode passar pelas obras advindas da listagem para o vestibular e exames correlatos, como também se pode considerar quanto às seleções de mestrado e de doutorado, passando por concursos, como o que periodicamente acontece para cargos na diplomacia brasileira. Pode, ainda, ser influenciado pela força midiática em seu viés de *marketing* e distribuição ou, inclusive, ser estimulado pela versão cinematográfica de uma obra.

Sob tais condições, finalmente se instauram paradoxos interessantes, pois que, se diante do contexto pedagógico a atitude comum é a escolha do livro pelo número de páginas, onde, deve-se frisar, quanto menor, mais desejável; no plano dos *best-sellers* ou de livros que dão origem a filmes, séries ou *games*, o desafio de um grande volume de páginas é encarado com entusiasmo e ansiedade, para dar conta de comparativos e de antecipação sobre desfechos e finais.

A literatura não passa à margem do *marketing*, do fetiche do nome do escritor, da cultura de massa, em geral, de paideumas de geração e outras influências externas cujo efeito pode ser equiparado ao mesmo que endossa os cânones literários: recomendações de artistas e *digital influencers*, além, do efeito reverso advindo de proibições, perseguições e difamações de autores e obras, que acabam por atizar curiosidades e, por conseguinte, impulsionar as vendas ou a leitura a partir de meios

digitais paralelamente providenciais, seja por meios lícitos ou por recursos outros de acesso à obra.

Como parte integrante da cultura escolar e da cultura geral, em sua circunscrição sociológica, a literatura não é isenta: exerce e sofre o peso das linhas de força que a atravessam — por conta disso, assistimos às condenações de livros que passam a ser enquadrados ideologicamente, numa ou noutra vertente; e romances e narrativas que passam por censuras, perseguições e vetos por meio de defensores de pautas morais. Ambiguidade que indica tanto o raso desenvolvimento da capacidade de abstração e interpretação por parcela considerável da população, quanto o poder da literatura em abrir portas para análises e observações de fenômenos políticos, psicológicos, culturais e comportamentais, partindo de ferramentas de que se reveste: o poder da representação ficcional.

A ficção fala do que foi, do que nunca poderia ter sido e do que pode ser; e não há universalidade na apreciação estética, que é espaço de diálogo entre leitor e obra, onde o primeiro e suas ferramentas pluralizam o sentido do objeto lido. Isso nos faz intuir que é bastante viável pensar em uma maturidade de leitura literária. Aí, sim, o professor, que medeia o contato com a literatura, poderá contribuir fartamente para o processo de amadurecimento da relação com a literatura.

Para tanto, há aulas que precisarão recorrer a um ensino estrutural que, na fase escolar certa, poderá adotar postura tradicional, pois que identifica e classifica. Todavia, é um recurso necessário no momento didático, a fim de que, de fato, seja compreendido o que é um autor e o que é um narrador — extensivo às explicações devidas sobre as não correspondências entre o que é criado, ficcionalizado; e a pessoa, em si, de um autor, o que, por sua vez, contribui para que, no futuro, seja supérflua a advertência dos tantos conteúdos visuais, notadamente das telenovelas, que precisam afirmar: “esta é uma obra de ficção” e o que mais dali advier, terá sido mera coincidência. Isto é,

a distinção entre a liberdade criativa de uma obra e a realidade objetiva não precisará mais ser previamente afirmada: de antemão, o leitor já sabe.

Com o passar do desenvolvimento da intuída maturidade literária, será possível dotar o aluno de instrumentais que lhe permitam depreender que uma obra baseada em fatos reais não reproduz a totalidade da realidade representada. Deste modo, será possível também conceber o sentido múltiplo do texto literário: a narrativa ficcional é também documento histórico — com entorno histórico e marcações de sua época, seja quanto a eventos, fatos, costumes e linguagens, até outros fatores. A interação criativa com a literatura é a meta da recepção que o professor pode almejar favorecer entre os alunos.

Outros problemas e assimetrias permeiam as questões com a literatura, como as geopolíticas das formas literárias, que implicam, por exemplo, que pouco se tenha contato com a Literatura da América Latina. Igualmente, a literatura oriental e a de origem indígena são pouco presentes — o mesmo não se pode dizer da literatura africana, especialmente, a de língua portuguesa, já muito presente nas escolas brasileiras — para além do erigir de leis, como a 10.639/2003 e da 11.645/2008. Há que se pensar a diferença de propósito entre a representação literária advinda com a literatura indigenista e aquela que é fruto da criação dos próprios povos originários, hoje frequentadores das universidades e com autonomia para se valer dos códigos escritos para expressar a si; em que pesem, para tudo isso, os esforços e organizações políticas de camadas sociais marginalizadas e subalternizadas.

Pensar a literatura na sala de aula é, também, considerar as discrepâncias entre o que se passa no ensino público e no ensino privado. As realidades diferentes começam antes da sala de aula, propriamente dita: o contexto socioeconômico promove predisposições — não cabendo pensar em determinismos, mas em influências prováveis, levando-se em conta a materialidade dos livros e os consequentes custos

financeiros, o ambiente familiar que possa oferecer estímulos à leitura e outros fatores correlatos.

Literatura requer tempo e concentração — elementos que a contemporaneidade não favorece. Quanto a este mesmo fator, é preciso considerar que os tempos são outros e, por consequência, o perfil do leitor em formação será diferenciado — em sua maioria, já familiarizado com tecnologias que o predispõe ao hipertexto e a outras experiências literárias contemporâneas, como o *mashup*, *fanfictions*, remixagens de linguagens que transitam do papel para a tela, das telas para a música, da música para os livros e que nos fazem testemunhar múltiplas releituras de clássicos, como *João e Maria*, agora, *Caçadores de bruxas* (filme dirigido por Tommy Wirkola, 2013) — reiterando as redes entre expressões culturais difusas. Testemunhamos *remakes* em produções de teledramaturgia e no cinema, indicando a capacidade de reinvenção da arte.

Na acepção pedagógica, em si, o ensino de literatura contém caminhos metodológicos que, obviamente, não são receita pronta, infalível ou válida universalmente. Entretanto, guarda parâmetros que servem como referência para o trabalho docente, observando que para cada público e respectivas faixas etárias, cabe uma abordagem específica:

A literatura é um fenômeno artístico e cultural vivo, dinâmico, complexo, que não caminha de forma linear e isolada. Os diálogos que ocorrem em seu interior transcendem fronteiras geográficas e linguísticas. Ora, se o percurso da própria literatura está cheio de rupturas, retomadas e saltos, por que o professor, prendendo-se à rigidez da cronologia histórica, deveria engessá-la? (Cereja, 2005, p. 55).

Dessa forma, os possíveis caminhos literários precisam ser trilhados dentro e fora da escola, em espaços formais e não formais, em uma espécie de pacto literário, que precisa ser assinado por todos os en-

volvidos: leitor, professor, pais, autor, governo, sujeitos promotores de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário comporta diversos modos de apreensão e de fruição: adaptação em quadrinhos, adaptações para o cinema, intertextualidades discursivas, transposição de gêneros (literários, musicais, dramáticos). A obra-fonte não será substituída nem desprezada, mas terá uma chave de entrada para públicos de perfis diferentes.

Integrando os recursos culturais disponíveis, a literatura passa por reapropriações criativas, sob recortes, versões paralelas para desfechos e destinos diferentes para personagens — tomadas sob perspectiva pedagógica, o que, à primeira vista, soa como rasura, deturpação ou certa profanação de que não se descartariam afrontas ao direito autoral e à versão oficial da narrativa, mas que pode se converter em exercícios de reescrita.

Nesta seara, é possível criar condições de se trabalhar com a literatura em sala de aula para muito além de perspectivas tecnicistas e de idealizações de um suposto leitor-fruidor que não corresponde às complexas e plurais realidades da escola, pois, antes de tudo, não há como uniformizar e homogeneizar públicos-leitores, perfis de alunos e respectivas densidades de leitura e as ressonâncias de condições subjetivas e materiais subentendidas em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados** (24) 69, 2010.

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAUFER, Adauto Locatelli; ANTUNES, Benedito; NETTO, Daniela Favero (orgs.). **Leitura e ensino de literatura**. Porto Alegre: Bestiário/Class, 2023.

ORGANIZADORA



Priscila Peixinho Fiorindo

Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL/UNEB) e da Graduação em Letras na Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Psicolinguística (USP) e mestre em Linguística (USP). Especialista em Arteterapia (EBMSP e IJBA). Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE/SP).

ORGANIZADOR



João Evangelista do Nascimento Neto

Graduado em Letras Vernáculas (UEFS), especialista em Estudos Literários (UEFS), mestre em Literatura e Diversidade Cultural (UEFS), doutor em Letras (PUCRS) e Pós-Doutor em Letras (PUCRS). É professor da área de Literatura da Universidade do Estado da Bahia, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus. Atua como docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL - UNEB).

E se vivêssemos em um mundo sem arte, uma vida desprovida de poesia, sem música, destituída de literatura? Tais reflexões servem para olharmos o mundo à nossa volta e percebermos a poesia que surge dele, que o habita, mesmo diante da barbárie, pois a arte nos salva! E a literatura? Ah... ela existe para nos auxiliar a respirar, a encontrar caminhos, a questionar dizeres e pensares, possibilitando o alcance de novos horizontes! Essa obra, *Literatura em diversos tons: práticas de letramento na escola*, mostra a práxis pedagógica, na área de literatura, em diferentes perspectivas com ênfase na aprendizagem criativa, inovadora e emancipadora do sujeito aprendiz, pois o PROFLETRAS-UNEB é um espaço de luta pela arte, pela literatura em suas diferentes expressões, em que docentes e discentes vibram na sintonia da arte enquanto elemento imprescindível à vida humana. E se nós não podemos, muitas vezes, dizer tudo o que queremos e sentimos, que a arte nos auxilie nesse percurso. Se não somos capazes de racionalizar em todo o tempo, que a literatura nos conduza pelos caminhos do sentir, do representar, do reelaborar e do reexistir.



PROFLETRAS

