

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DANIELLE APARECIDA COSTA

**POESIA AND ROLL: DO ROCK BRASILEIRO À ESCRITA POÉTICA: A
IDENTIDADE NACIONAL NO TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA E
PRÁTICAS DE INTERDISCIPLINARIEDADE DE ESTUDANTES DO NONO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cáceres/MT

2022

DANIELLE APARECIDA COSTA

**POESIA AND ROLL: DO ROCK BRASILEIRO À ESCRITA POÉTICA: A
IDENTIDADE NACIONAL NO TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA E
PRÁTICAS DE INTERDISCIPLINARIEDADE DE ESTUDANTES DO NONO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS/Cáceres, da
Universidade do Estado de Mato Grosso,
como requisito para a obtenção do título
de Mestra em Letras, sob orientação do
Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

Cáceres/MT

2023

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C837p Costa, Danelle Aparecida.

Poesia and Roll: Profletras do Rock Brasileiro à escrita poética: a identidade nacional no trabalho com leitura literária e práticas de interdisciplinariedade de estudantes do Nono Ano do Ensino Fundamental / Danielle Aparecida Costa. – Cáceres, 2023.
115 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) PPGLetras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Dr. Everton Almeida Barbosa.

1. Poesia. 2. Leitura. 3. *Rock'N'Roll*. 4. Identidade Cultural. I. Barbosa, E. A., Dr. II. Título. III. Título: a identidade nacional no trabalho com leitura literária e práticas de interdisciplinariedade de estudantes do Nono Ano do Ensino Fundamental.

CDU 82.09:78(81)

DANIELLE APARECIDA COSTA

POESIA AND ROLL: DO ROCK BRASILEIRO À ESCRITA POÉTICA: A
IDENTIDADE NACIONAL NO TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA E
PRÁTICAS DE INTERDISCIPLINARIEDADE DE ESTUDANTES DO NONO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof. Dr. EVERTON ALMEIDA BARBOSA (UNEMAT)
ORIENTADOR(A)

Prof.^a Dr.^a ROSIANE MARIA SOARES DA SILVA (UFPE)
AVALIADORA

Prof. Dr. HELVIO GOMES DE MORAES JUNIOR (UNEMAT)
AVALIADOR

APROVADO(A) EM 29/04/2022

Dedico este trabalho ao meu pai, **Zacarias Timóteo Costa**, com a tentativa de lhe dar orgulho e um sorriso do outro lado da vida e à minha mãe, **Elisabete Lopes**, com a tentativa de agradecê-la por tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir terminar este trabalho.

À Coordenação do programa de Pós-graduação de Mestrado em Letras, ProfLetras da UNEMAT em Cáceres, pelo acolhimento e oportunidade de conhecimento.

Ao meu orientador, professor doutor Everton Almeida Barbosa, pelo apoio, direcionamento e crença em mim, até mesmo quando eu não estava acreditando.

Aos professores doutores Helvio Moraes e Rosiane Xypas, pelas contribuições.

À professora Maristela Cury Sarian, pela humanidade e direcionamentos.

À equipe gestora da Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira, pelo incentivo e apoio e aos alunos pela inspiração.

A minha família, pelo apoio e colo, principalmente minha avó por ter me pedido diploma.

Aos meus amigos pelas palavras de incentivo, pelo amor, apoio, muito apoio, diga-se de passagem, e torcida. Não vou mencionar nomes para não correr o risco de esquecimento.

A todas as minhas colegas e amigas do ProfLetras, pela parceria, em especial a Amanda por ter sido minha família em Cáceres, Chris e Ana pelas caronas.

A todos, todas e todes, meu muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica e suas reflexões acerca do processo de formação do leitor literário. Foi pensada para alunos do nono ano da Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira, situada no município de Várzea Grande/MT, constituindo-se como um trabalho propositivo, sem aplicação. O objetivo foi trabalhar o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, a partir do tema da identidade nacional, com apoio da ferramenta "caderno poético", um suporte para registro de impressões dos alunos acerca das experiências em sala. Para as atividades, foram selecionados textos dos mais diversos gêneros, porém privilegiaram-se os poemas e as letras de canção de rock produzido no Brasil. Todas as atividades pretenderam contemplar as habilidades previstas pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), que se baseia na BNCC. Como referência bibliográfica, adotamos teóricos de literatura e letramento literário, como Bakhtin (2003), Candido (1995), Cosson (2014), Freire (1989), Paz (1982), Pinheiro (2018) e Todorov (2009); adotamos também teóricos que se debruçam sobre as temáticas da cultura e da identidade cultural, como Bhabha (2007), Bosi (2002), Canclini (2005), Cucho (2002), Faria e Garcia (2003), Hall (2005), Ortiz (1998) e Woodward (2000); além de termos adotado Chacon (1983) e Feitosa (2018), como fontes para os estudos sobre *rock'n'roll*; e outros que refletem sobre a formação do leitor literário, como Teresa Colomer (2007), tocando em assuntos como interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002) e intertextualidade. A escolha desse tema foi motivada pela identificação da falta de leitura literária da maior parte dos alunos da turma para a qual pensei a intervenção. Muitos consideravam a prática de leitura literária algo tedioso. Em decorrência disso, pensamos em atividades que pudessem despertar o sentimento de envolvimento e pertencimento a uma identidade cultural, a partir da qual o gosto pela leitura literária pudesse ser desenvolvido. Além disso, buscamos também refletir acerca do papel sociocultural e identitário que os textos poéticos podem ter no cotidiano, a partir do gênero musical rock. Concluímos, então, que a identidade cultural nacional pode ser um bom ponto de partida para sensibilização à leitura do texto literário, por causa do apelo à necessidade de pertencimento do sujeito a uma identidade, ainda que haja consciência de que a identidade é uma construção caracterizada pela heterogeneidade e pela diferença. Por outro lado, o caderno poético se mostrou uma ferramenta útil para o exercício da leitura e da escrita, uma vez que consiste num livre exercício de registro do pensamento.

Palavras-chave: Poesia. Leitura. *Rock'n'roll*. Identidade Cultural.

ABSTRACT

This dissertation presents the elaboration of a pedagogical intervention proposal and its reflections about the process of formation of the literary reader. It was designed for ninth grade students at the Governador Dante Martins de Oliveira State School, located in the municipality of Várzea Grande/MT, constituting itself as a propositional work, without application. The objective was to work on the development of reading and production of texts, based on the theme of national identity, with the support of a "poetic notebook" tool, a support for recording students' impressions about their experiences in the classroom. For the activities, texts from the most diverse genres were selected, but poems and song lyrics were privileged. All activities intended to contemplate the skills provided by the Curriculum Reference Document of Mato Grosso (DRC-MT), which is based on the Nacional Common Curricular Base (BNCC). As a bibliographic reference, we adopted literature and literary literacy theorists, such as Bakhtin (2003), Candido (1995), Cosson (2014), Freire (1989), Paz (1982), Pinheiro (2018) and Todorov (2009); We also adopted theorists who focus on the themes of culture and cultural identity, such as Bhabha (2007), Bosi (2002), Canclini (2005), Cucho (2002), Faria and Garcia (2003), Hall (2005), Ortiz (1998) and Woodward (2000); in addition to adopting Chacon (1983) and Feitosa (2018), as sources for studies on rock'n'roll; and others who reflect on the formation of the literary reader, such as Teresa Colomer (2007), touching subjects such as interdisciplinarity (FAZENDA, 2002), and intertextuality. The choice of this theme was motivated by the identification of the lack of literary reading of most of the students in the class. Many students considered the practice of literary reading something tedious. As a result, we thought of activities that could awaken the feeling of involvement and belonging to a cultural identity, from which the taste for literary reading could be developed. In addition, we also seek to reflect on the sociocultural and identity role that poetic texts can have in everyday life, starting from the musical genre rock. We conclude, then, that the national cultural identity can be a good starting point for raising awareness of the reading of the literary text, because of the appeal to the subject's need to belong to an identity, even though there is awareness that identity is a construction characterized through heterogeneity and difference. On the other hand, the poetic notebook proved to be a useful tool for the exercise of reading and writing, since it consists of a free exercise of registering thoughts.

Keywords: Poetry. Reading. Rock'n'roll. Cultural Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro encontro da etapa 1.....	56
Quadro 2 – Segundo encontro da etapa 1.....	57
Quadro 3 – Primeiro encontro da etapa 2.....	59
Quadro 4 – Segundo encontro da etapa 2.....	60
Quadro 5 – Primeiro encontro da etapa 3.....	62
Quadro 6 – Segundo encontro da etapa 3.....	64
Quadro 7 – Terceiro encontro da etapa 3.....	65
Quadro 8 – Quarto encontro da etapa 3.....	66
Quadro 9 – Quinto encontro da etapa 3.....	67
Quadro 10 – Primeiro encontro da etapa 4.....	69
Quadro 11 – Segundo encontro da etapa 4.....	71
Quadro 12 – Terceiro encontro da etapa 4.....	73
Quadro 13 – Primeiro encontro da etapa 5.....	74
Quadro 14 – Segundo encontro da etapa 5.....	75
Quadro 15 – Terceiro encontro da etapa 5.....	76
Quadro 16 – Quarto encontro da etapa 5.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....85

Figura 2.....88

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

DRC- MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LP – Língua Portuguesa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Plano Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REFLEXÕES TEÓRICAS.....	19
1.1 A CULTURA, IDENTIDADES E OS ASPECTOS DE NACIONALIDADE.....	19
1.2 ARTE, MÚSICA E ROCK, BEBÊ!.....	29
1.3 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA.....	37
1.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DIRETRIZES REGIONAIS CURRICULARES DE MATO GROSSO (DRC-MT).....	47
2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POESIA’N’ROLL.....	50
2.1 O RITMO ESCOLAR: APRESENTANDO A ESCOLA DANTE MARTINS DE OLIVEIRA.....	50
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PROJETO.....	51
2.3 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA.....	53
2.3.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	101

INTRODUÇÃO

A minha atuação como professora teve início formal no ano de 2012. Na ocasião, assumi as aulas da frente de Interpretação de textos em uma escola salesiana da cidade de Cuiabá. Anteriormente, já atuava na área da educação prestando serviço como corretora de redações em muitas escolas, consideradas grandes, situadas também na capital mato-grossense.

O meu exercício profissional se deu antes mesmo da minha conclusão no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Porém, a minha vida acadêmica já fora marcada pela experiência de viver práticas e rotinas de sala de aula, pois participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); fui monitora da disciplina de Literatura Brasileira I e participei do Programa de Tutoria e de muitos outros projetos dentro da UFMT.

Toda a minha experiência profissional se deu em escolas particulares, seja como monitora em plantões de dúvidas, seja como corretora de redações, seja como professora. Atuo na iniciativa privada, formalmente, há dez anos. Já com o público da escola pública, ainda me considero no processo inicial de formação, como professora do Estado.

Sou professora na Escola Estadual Governador Dante Martins desde o ano de 2018, ano em que assumi o meu cargo público. De 2018 para cá, não atuei em outra escola pública que não fosse essa. Sentia muito estranhamento ao lidar com a nova realidade, tão diferente da que eu já estava habituada. Os meus colegas de trabalho, falavam para eu ter calma que as coisas iriam se ajeitar e falavam para eu não pensar em tentar transpor a realidade da iniciativa privada para a escola pública, pois os contextos eram completamente diferentes, tanto no que se refere à proficiência dos alunos, quanto no que se refere às experiências.

Eu me sentia incomodada, por diversas vezes, pois estava habituada a ser vista como uma excelente profissional dentro do contexto da escola privada e não sentia o mesmo com os alunos da Dante Martins. Com o passar do tempo, fui aprendendo que deveria comemorar as pequenas conquistas: como a de conseguir manter os alunos dentro de suas salas de aula. Atrair a atenção para não "matarem aula" é difícil, especialmente se estamos falando de alunos do Ensino Médio (EM) noturno, que chegam cansados por já terem trabalhado o dia

inteiro. Comemorei quando recebi a minha primeira leva de produção de textos, pois uma das primeiras coisas que ouvi de um coordenador na época era que os alunos não costumavam fazer tarefas nem produzir textos e que isso seria difícil de se conquistar.

Foi, então, que eu percebi, por experiência, não intuição, o quanto era mais cômodo ser professora em um contexto que os alunos não estavam em condição de vulnerabilidade ou de insegurança, de qualquer natureza que fosse. Percebi também o quanto o apoio da família e a existência de recursos pedagógicos verdadeiramente permitiam que as aulas fossem mais atrativas. Enquanto isso, na escola do Estado, nem livro didático eu tinha, e ainda tinha o desafio de fazer as aulas serem interessantes apenas com “saliva, canetão e boa vontade”.

Por causa dessa boa vontade, percebi que deveria me capacitar mais para me adequar a essa nova realidade. Ainda em 2018, soube que estavam abertas as inscrições para o processo seletivo do ProfLetras e resolvi fazer a minha inscrição para testar os meus conhecimentos, não acreditava na minha aprovação naquele momento e tinha a intenção de fazer isso depois do período de estágio probatório. Passei no seletivo e segui os estudos, apesar das muitas dificuldades que foram surgindo nesse ínterim.

A cada disciplina a que me dediquei como aluna, uma nova perspectiva era adotada e novas práticas culminaram na sala de aula. Em um primeiro momento, até pensei em desenvolver um trabalho na área de linguística, como uma espécie de desafio. Mas quem é tocado pelas sutilezas da literatura dificilmente troca de área de atuação.

Percebi a oportunidade de buscar despertar a vontade de ler e ver, conseqüentemente, o prazer pela leitura aumentar cada vez mais. Foi, então, que eu levei os meus livros para a sala de aula e comecei a emprestar para os meus alunos lerem durante as aulas. Solicitei que eles fizessem *O livro na caixa*. A atividade consistia em escolher um dos livros lidos (sim, tive alunos que leram muitos livros) e representar uma de suas cenas em uma caixa de sapatos. Além de fazermos sorteios de poemas para leitura, outras vezes eu lia histórias para eles em sala de aula e, no mês do outubro, começamos a comemorar o dia da poesia na escola, com direito a diversas atividades diferenciadas. É claro que uns se envolvem mais, outros menos, mas só de pensar que hoje já existe esse

envolvimento, isso já dá um ânimo para continuar desenvolvendo esse trabalho.

Percebi, então, o quanto era importante a adoção dessas novas práticas e não só a de trabalhar expositivamente aspectos formais. De acordo com Todorov (2009)

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Era, e ainda é, esse amor pela literatura que eu quero despertar, a possibilidade de fazer isso tem se tornado cada vez mais concreta. Foi desse desejo de despertar que surgiu este projeto.

Para trilhar este caminho de despertar para a literatura, escolhi o gênero lírico, pois, além de ser o meu preferido, os alunos têm a sensação de que se trata de um texto mais breve e simples, e, para eles, a extensão do texto se relaciona à complexidade. Por essa impressão dos alunos, a extensão do texto poético, em geral menor que o prosaico, pode favorecer a recepção, uma vez que textos curtos seriam supostamente mais “fáceis” ou mais rápidos de ler. Além disso, um texto mais curto pode favorecer a confecção de materiais, como cópias, já que a escola dispõe de poucos recursos.

Podemos considerar que uma das primeiras aproximações do ser humano ao gênero lírico ocorra por meio da música. Afinal, muitas vezes, ouve-se música desde o ventre da mãe. Depois, as cantigas de ninar embalam os sonhos, as cantigas de roda direcionam a infância e depois vão se escolhendo as preferências musicais. O fato é que antes mesmo de dominarmos o código da escrita já estamos convivendo com o gênero lírico por meio da música.

Partindo dessa reflexão, escolhi também trabalhar com letras de canção, já que as canções estão tão presentes no cotidiano fora de sala de aula. Eu me questionava se seria possível despertar nos alunos o interesse pela literatura e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de leitura exigidas especificamente para ela, iniciando o trabalho com letras de canções para, em seguida, trabalhar outros gêneros líricos. Estabeleci, então, como objetivo, trabalhar leitura e produção de textos, a partir da leitura do gênero lírico, especificamente letras de

canções de rock e poemas.

Fiz uma sondagem prévia com os alunos para saber qual gênero musical era mais ouvido por eles e constatei que eles ouviam mais funk com apelo sexual, e, em segundo lugar, sertanejo universitário. Minha intenção inicial era discutir com os alunos os problemas sociais brasileiros presentes em poemas e nas letras de canção do gênero *rock'n'roll*. Busquei a aproximação entre o gênero sertanejo universitário, preferência deles, que tivesse alguma relação com o rock, a fim de atender o que Freire (1989) e Bakhtin (2003) valorizam: o respeito à bagagem cultural do aluno, sua leitura de mundo, enfim, o respeito ao sujeito. O rock possui em sua essência um poder transgressor e questionador, também muito presente nas práticas dos jovens, além de tratar de temas do cotidiano que podem ser considerados interessantes pelos estudantes. Sendo assim, acreditamos que poderia haver identificação com o gênero musical.

Segundo Souza e Silva (2014 *apud* Dias), ouvir música é uma das atividades de tempos livres preferidas pelos jovens, havendo quem lhe dedique até 40 horas por semana, aproximadamente o mesmo tempo consagrado à escola. Em virtude disso, acreditamos que trazer música para sala de aula iria promover mais engajamento dos alunos, pois eles considerariam a prática mais agradável do que as aulas tradicionais.

Durante o processo de escolha das letras de canção, o tema da nacionalidade foi me despertando mais interesse. Diante disso, fez-se necessário estudar sobre cultura e identidade cultural. Apesar de já existirem diversos estudos na área, a cultura e a identidade cultural são dinâmicas, ou seja, sempre haverá razão para se estudar esses assuntos, já que os seres humanos podem seguir alterando suas práticas, manifestações culturais e a maneira de se identificarem com tudo isso. A leitura dos textos literários permite acessar a vivência cultural de outras pessoas e de diferentes momentos históricos. A respeito disso, Todorov (2009) afirma

Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas (TODOROV, 2009, p. 93)?

A literatura é um direito universal que deve ser garantido a todos (Candido, 1995), e talvez a escola seja um dos poucos contextos em que se pode promover deliberadamente o acesso a ele. Ao acessar os valores comportamentais e humanos de diferentes momentos, a literatura torna-se uma ponte para acessar as vivências culturais de outros contextos, e isso permite que o sujeito brasileiro do século XXI (re)conheça o que se manteve como vivência cultural, o que foi alterado, como ele se insere neste processo e com o que ele se identifica. Hall (2005) afirma que a identidade cultural passa por uma espécie de celebração móvel, ou seja, ela vai se articulando de diferentes maneiras com o decorrer do tempo. Woodward (2000) coaduna com esses pensamentos ao afirmar que a cultura molda a identidade por meio da subjetividade ao experienciar as várias identidades possíveis.

Como consequência, a leitura de textos que reflitam sobre a identidade cultural de diferentes contextos históricos e sociais pode auxiliar na formação crítico-reflexiva do aluno, possibilitando a prática de empatia, ao experimentarem-se sentimentos de personagens e eus-líricos, além de reflexões acerca de diversas áreas do conhecimento e contextos socioeconômicos e culturais. Ademais, segundo Cândido (1995), a literatura pode promover uma transformação da realidade, afinal o indivíduo, por meio da vivência estética, pode ter melhor atuação no meio social.

Sendo assim, acrescentamos ao objetivo de se trabalhar letras de canção de rock e poemas, a temática da identidade, cultural e nacional, que funcionou como recorte para seleção de textos e para elaboração das atividades, considerando-se a identidade como um possível elemento motivador, no sentido de tirar proveito da característica e necessidade humana de pertencimento a um grupo.

É importante ressaltar que o nosso objetivo não é de somente promover a leitura literária, temos por intenção colaborar para a formação de um leitor crítico e reflexivo, por meio do letramento literário. De acordo com Cosson (2014),

o letramento literário na escola se diferencia da leitura literária. No letramento literário o foco não está somente na aquisição de habilidades de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e da resignificação, por meio da relação leitor-

texto, na qual o leitor faz um intercâmbio de conhecimentos e sentimentos com a obra escrita (COSSON, 2014, p. 18).

Essa relação leitor-texto é importante de ser observada, afinal a literatura cumpre uma função social e se instala no contexto social de cada leitor. No que se refere à leitura/literatura no contexto escolar, Colomer (2007) compreende que há três tipos e leituras escolares: a literatura como uma espécie de um jogo de regras, já que “uma grande parte do aprendizado literário das crianças se baseia na consciência progressiva das convenções que modelam as obras e que guiam nossa leitura” (COLOMER, 2007, p. 187); a literatura como uma possibilidade de debate moral, já que “as crianças têm o direito de saber o que a literatura nos fala” (COLOMER, 2007, p. 193); a literatura como pluralidade de interpretações “o jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leitura. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo” já que “a literatura não esgota nunca a sua mensagem” (2007, p. 193). Sob essa mesma perspectiva, Jouve (2002, p.109) aponta a importância da leitura como fruição¹ estética influenciando na realidade, ao afirmar que ler é “uma viagem [...] que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro momento, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção”.

É essa relação com o outro, em que o sujeito se constitui, como observamos tanto em Bakhtin (2003) quanto em Freire (1989), que este projeto pretende promover. O gênero musical *rock'n'roll* também contribui para este processo, pois, de acordo com Chacon (1983),

O que o Rock busca é esse imprevisto, esse grito, essa lágrima. Fazendo o jovem refletir sobre seus valores (a família, o sexo, a droga, o amor, o irreal) ele contribui para a formação de um homem mais livre, mais conhecedor de si próprio e, portanto, mais consistente ao encarar as questões políticas stricto sensu, que atingem a sociedade como um todo (CHACON, 1983 p. 32).

¹ Compreendemos fruição, a literária mais especificamente, conforme reflexões propostas por Ranke e Magalhães (2014), como o ato de leitura pressupondo a entrega e a imersão no texto, não de maneira analítica e utilitária, mas sim alargando os seus significados. Como consequência, constitui-se como uma experiência singular, implicando em relações afetivas, imaginativas, intelectuais, sensoriais, dentre outras. Em outras palavras, trata-se de uma experiência estética que mobiliza vários saberes e vivências de um sujeito que contribui para o processo de formação do leitor literário.

Para relacionar poema, letra de canção do gênero *rock'n'roll* e identidade cultural, foi necessário considerar a intertextualidade, ou seja, a relação entre diferentes textos, em contextos históricos e sociais diferentes. Além disso, foi preciso recorrer a outras áreas do conhecimento, e, por isso, práticas de interdisciplinaridade, segundo a perspectiva de Fazenda (2002), tiveram de ser adotadas. Sendo assim, estabeleceu-se relação com os componentes curriculares Arte, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia.

Como ferramenta para o trabalho com letras de canção, a partir do tema da identidade nacional, utilizamos o que chamamos de “caderno poético”. Ele consiste em um diário de leitura, em que o aluno pudesse escrever livremente, em qualquer estilo e gênero, ideias que surgissem a partir das atividades e leituras realizadas. Ele seria o principal suporte para avaliação, pois daria conta de uma progressão dos pensamentos dos alunos, de acordo com o andamento das atividades.

Esta dissertação organiza-se em dois capítulos. O primeiro, intitulado *Reflexões teóricas* se destina a discutir questões teóricas a respeito das teorias que nortearam este trabalho. Este capítulo possui subcapítulos, que versam sobre os documentos oficiais da educação; literatura; cultura e identidade cultural e os aspectos de nacionalidade; leitura e literatura na sala de aula; arte, música e rock. Neste capítulo, percebemos o quanto as relações identitárias são processuais, logo sujeitas a transformações com o passar dos tempos e de gerações, conforme Hall (2005). Tais mudanças se concretizam em decorrência dos diferentes ritmos que a vida e a cultura seguem, como sugerem Bhabha (2007), Bosi (2002), Canclini (2005) e Cuche (2002), e, como sequência, a arte, que busca representar a vida, também absorve essas alterações, de acordo com Faria e Garcia (2003). Dentre as várias possibilidades artísticas, a arte literária e a arte musical podem incorporar esteticamente essas variações comportamentais, culturais e sociais; sendo assim, notamos nos textos literários e nas letras de canção os reflexos dessas alterações. Por outro lado, refletimos, também, acerca das possibilidades de leitura, dentre elas a literária, na sala de aula.

O segundo capítulo, *Proposta de intervenção*, objetiva apresentar a escola que motivou a escrita deste texto dissertativo, assim como a elaboração

da proposta; a sequência de atividades e a análise de algumas atividades. Ancorados não só nos pensamentos de Bakhtin (2003), Candido (1995), Cosson (2014), Freire (1989), Paz (1982), Pinheiro (2018) e Todorov (2009), como também Teresa Colomer (2007) e Fazenda (2002), discutimos sobre a realidade da Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira, assim como as estratégias para dirimir alguns entraves no que se refere à prática literária.

De forma geral, este trabalho é fruto do questionamento acerca da possibilidade de que as canções de rock nacional, sob o tema da identidade, auxiliem na formação do leitor literário presente no espaço da escola. Esta dissertação objetiva propor práticas de leitura literária, a partir de reflexões sobre a identidade cultural em letras do gênero rock nacional, para promover a experiência estética e incentivar, nos alunos, a busca por um novo olhar em relação à realidade e o gosto pela linguagem artística, em especial a literária.

Acreditamos que, além disso, também são objetivos a serem alcançados: 1) Trabalhar a transição entre o gosto musical dos alunos e o rock, desenvolvendo a percepção para questões relacionadas à identidade cultural brasileira; 2) Trabalhar aspectos poéticos nas letras de rock; 3) Promover a leitura de canções de rock, suscitando reflexões com os alunos sobre identidade cultural brasileira; 4) Estimular a produção escrita e a reflexão crítica com o registro pessoal de ideias e percepções, por meio de um “caderno poético”; 5) Promover a fruição artística e a autonomia por meio da leitura e produção de textos multimodais (audiovisuais e instalação visual). Como desdobramento, cremos que seja possível trabalhar e desenvolver habilidades relacionadas à intertextualidade e à interdisciplinaridade, além de promover o gosto pela leitura, literatura e arte por meio da temática da identidade nacional.

Como requisito do programa, com as sequências de atividades, elaboramos o produto, que se constitui como um *Caderno do professor*, para que essa pesquisa contribua para a realização de novas vivências literárias em outras escolas de Ensino Fundamental de Mato Grosso e no resto do Brasil.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo versa sobre o embasamento teórico desta dissertação. Estruturamos este capítulo em quatro partes, sendo que cada uma delas é dedicada a um dos assuntos deste trabalho. As reflexões teóricas partem dos temas mais abrangentes (identidade), para os mais específicos (o ensino de literatura). A seção 1.1 pretende discutir sobre cultura e identidade cultural. A seção 1.2 aborda a temática arte, música e rock nacional. Na sequência, na 1.3, discute-se sobre leitura e leitura literária. Já a seção 1.4, por sua vez, apresenta uma relação entre a literatura e os documentos oficiais.

1.1 A CULTURA, IDENTIDADES E OS ASPECTOS DE NACIONALIDADE

Cultura é um assunto que já fora amplamente explorado nas mais diversas áreas do conhecimento. Afinal, as vivências de vários povos, as mais divergentes formas de pensamento e de comportamento, as convenções de cada sujeito, dentre outros aspectos, dizem respeito à cultura. É ela quem contribui para que os processos comunicativos se realizem e para que as manifestações artísticas se concretizem.

É por meio dela que se constituem as práticas identitárias individuais ou coletivas. Como consequência da vivência da cultura, muitas vezes, a palavra cultura é entendida como sinônima conceitual da palavra identidade, porém isso é um equívoco, pois, apesar de o conceito de identidade compor o debate acerca da cultura, esses termos possuem sentidos diferentes. Nesse sentido, de acordo com Cuche (2002 p. 203), a palavra “cultura” também tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em substituição a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia”.

Dito isso, compreende-se o porquê de cultura (como vocábulo) ser compreendida das mais diferentes formas, porém é válido ressaltar que compreender cultura e identidade cultural como sinônimas é promover uma distorção dos conceitos.

Nessa perspectiva, segundo Cuche (2002),

em última instância, cultura pode existir sem consciência de

identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até identificar uma cultura que não terá quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma nova vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 2002, p. 176).

A identidade cultural também tem alimentado frequentes discussões, tanto no aspecto social quanto filosófico. Isso ocorre devido às transformações pelas quais o mundo tem passado, além dos recorrentes enfrentamentos entre culturas, pois, de acordo com Cuche, “A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos” (CUCHE, 2002, 14).

De acordo com Woodward, “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p. 8). Afirmar, ainda, que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2000, p. 10), ou seja, construímo-nos por meio desse enfrentamento e de relações sociais, assim como de acordo com as nossas escolhas simbólicas, sejam elas adquiridas ou não, materiais ou imateriais. Sobre a relação cultural, Woodward pontua que “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 19).

No que se refere aos debates acerca das identidades, dois pontos têm sido frequentemente levantados, como o descentramento do sujeito e a hibridização das identidades, sendo que hibridizar traz como consequência o surgimento de novas identidades. Todo esse processo de mudança pode provocar a chamada crise identitária, em que o sujeito deixa de crer numa unidade identitária e agrega a si outros valores, tornando-se um sujeito fragmentado. Hall (2005) esclarece alguns questionamentos frente à identidade e a uma “crise de identidade”.

De acordo com Hall:

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos

centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável do mundo social (HALL, 2005, p. 7).

Além disso, Stuart Hall (2005, 38) afirma que identidade

realmente é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo nato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre a unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, 'sempre sendo formada' (HALL, 2005, p. 38).

Nessa perspectiva, compreende-se que não existe uma nação no mundo que tenha sua identidade como uma representação que unifique simbolicamente os diferentes grupos que vivem no mesmo território geopolítico. Durante o enfrentamento com o outro, enfrentamento que ocorre hoje de forma recorrente, devido ao fato de o mundo ser globalizado e de os meios de comunicação difundirem amplamente padrões culturais, ocorrem “intercâmbios”, entre os grupos, mas também internamente num mesmo grupo. Nessa dinâmica, a identidade consiste em processos de inclusão e exclusão, conforme afirma Cucho (2002, p. 177):

a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde a sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão [...].

Assim, as práticas sociais, por meio de suas representações, podem definir e apresentar os sentimentos inerentes a um grupo e permitir a consciência de si e de sua identidade, delimitando os grupos. No entanto, é necessário destacar que isto não impede de que novas identidades surjam, já que as interações sociais de dois ou mais grupos podem permitir o surgimento de novas identidades com representações comuns aos grupos originais, outras híbridas e/ou novas.

Por outro lado, Ortiz (1998) afirma que a identidade é processual e simbólica, visando a diferenciação e caracterização de um grupo, independentemente de sua verdade. Ortiz ainda define identidade como

Toda identidade é uma construção simbólica, o que elimina, portanto, as dúvidas sobre a veracidade ou falsidade do que é produzido. Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica... Na verdade, a luta pela definição do que seria uma identidade autêntica é uma forma de se delimitar as fronteiras de uma política que procura se impor como legítima (ORTIZ, 1998, p. 8-9).

Ortiz enfatiza o caráter de construção da identidade, ainda na perspectiva do grupo, atribuindo a construção identitária à necessidade de delimitação de fronteiras políticas. Cuche (2002, p. 193) sugere a mesma característica, no nível do indivíduo, afirmando que “o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original de diferentes materiais”. A partir de Cuche, podemos dizer que essa “síntese original” atende também à necessidade de delimitação. O que ocorre, mais recentemente, é que há uma maior percepção do caráter simbólico, político e construído da identidade, o que colabora para a percepção de suas fragilidades internas e heterogeneidades.

Assim como se passa com a identidade, percebe-se com o sujeito a mesma transição entre unidade/fixidez e fragmentação. Stuart Hall (2005) sugere que, inicialmente, acreditava-se que a identidade do sujeito era fixa e imóvel, mas que, a partir da influência de pensadores e movimentos sociais, essas identidades começam a entrar em colapso, ou seja, a sociedade começa a viver em “crise de identidade”. Segundo Hall,

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão mudando “. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 2005, p. 12).

É nesse sentido que ele indica que se constrói o sujeito pós-moderno, mediante as transformações, as fragmentações, resultando em uma espécie de “celebração móvel”, na qual o sujeito assume uma identidade conforme as circunstâncias. Por consequência, isso desloca e desestabiliza o sujeito por causa dessas crises de identidade. Além disso, conforme já mencionado, a globalização também contribui para esse descentramento do sujeito, pois ela promove impactos sobre a noção de identidade cultural única e homogênea, a

partir dos encontros que possibilita.

As sociedades pós-modernas encontram-se em constante mudança diferindo-se das sociedades tradicionais. Isso ocorre, pois as sociedades tradicionais valorizam o passado enquanto as modernas buscam uma constante revisão de seus conceitos e valores, possibilitando emergir, assim, as novas identidades. Em outras palavras, quanto mais expostas aos aspectos culturais e identitários de outras sociedades, mais passível de transformação se tornam as identidades.

Essas influências ocorrem especialmente porque as fronteiras temporais e geográficas são extrapoladas no mundo globalizado. Ter conhecimento acerca dos fatos ocorridos do outro lado do mundo de forma imediata pode promover uma espécie de choque cultural, a assimilação dessas culturas distintas ou um novo olhar sobre a própria identidade.

As relações identitárias podem trazer consequências nos mais diversos âmbitos, políticos e psicológicos, em uma dada sociedade. A nacionalidade, sendo uma das formas de identidade coletiva, está intimamente ligada a cada indivíduo, já que ele a assimila e vivencia internamente para garantir sua inserção ou pertencimento a um ou mais grupos na sociedade. A nação é uma forma de viver e interagir com as representações culturais e constituir identidade, permitindo o sentimento de pertencimento a uma determinada cultura por meio dos processos de identificação. Desse processo, pode-se formar uma comunidade, ainda que imaginada.

A identidade cultural nacional pode ser compreendida como um sistema de representação cultural, ou seja, um sistema de símbolos e significados, que se constrói e se organiza de modo a construir sentidos para essa "comunidade imaginada", que visa homogeneizar e enquadrar o grupo que se identifica com essa nação. Em momentos de crise, por exemplo, a identidade nacional pode ser promovida com a função de unificar um povo.

Tal sentimento pode ser construído por meio dos fatos, das histórias e dos símbolos escolhidos para representar a cultura nacional. A intenção é sugerir uma imagem de povo unido independentemente da diversidade de suas etnias, classes sociais, ou demais aspectos, tentando suscitar um sentimento de união.

Por vezes, emerge o sentimento nacionalista que pode se fundamentar em aspectos de pureza, étnica, por exemplo, ou híbrida, que se permite misturar,

diversificar, etc. Assim, a cultura nacional seria a busca por “costurar” todas as diferenças em uma única identidade, porém isto não significa que estas estão livres do jogo do poder, de contradições e de divisões internas.

No Brasil, observa-se o discurso da identidade nacional apoiando-se na imagem do vasto território e suas múltiplas etnias, associando-se à ideia da diversidade cultural. Nesse sentido, o que se chama de cultura brasileira seria envolvida por muitas “brasilidades”, ou seja, os mais diversos grupos seriam responsáveis pela formação e compreensão do povo e dessa cultura, tornando-a legítima. No entanto, acerca da cultura brasileira, Bosi afirma que

Ocorre, porém, que não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário: a admissão de seu caráter plural é um passo decisivo pra compreendê-la como um efeito de sentido, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço (BOSI, 2002; p. 7).

Devido ao fato de ser necessário compreender que o processo de construção identitário é processual e histórico, constata-se que, no Brasil, a nossa identidade foi construída em meio a muitos processos que perpassam por rupturas, revoltas, questões raciais, condições climáticas, entre outros. Nessa perspectiva, consideramos o que diz Ortiz, quando comenta construções identitárias do Brasil:

A compreensão da natureza, dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país (...) A história brasileira, é desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato (ORTIZ, 1998, p.16).

Ao longo da trajetória histórica brasileira, foram criados alguns estereótipos que giravam em torno das questões de raça e de meio. A exemplo disso, pode-se citar o imaginário criado acerca do negro do litoral, visto como malevolente, ou ainda, o sertanejo, descrito como mais uma pessoa mais séria e rude, e, por fim, a mulata, percebida de forma sensual e erotizada.

Assim, fatores como clima (meio) e raça foram constituídos como

referência para uma construção inicial da nacionalidade brasileira, definidos como aspectos de singularidade do nosso país. Ademais, esses fatores também foram usados para justificar “o atraso e a mobilidade lenta” do nosso povo. Tal justificativa foi concebida desse modo devido ao fato de que o calor existente nos trópicos dificultava a adaptação do europeu na terra, além de ser determinante para a malemolência e uma miscigenação mais que evidente. Como resultado, surge um pessimismo em relação à construção da nacionalidade e ao progresso do país, e começa-se a acreditar que o ideal seria um branqueamento da população para se conseguir o *status* de nação².

Tais aspectos de diversidade cultural têm sido utilizados como fator determinante para caracterização da identidade cultural brasileira, outros fatores são somados a esse como, por exemplo, os fatores históricos ligados às “raças”. Além disso, a vigência de teorias, como a do evolucionismo e positivismo, contribuiu para a construção da identidade nacional. Vale lembrar que o negro teve, verdadeiramente, a sua abolição de forma tardia, não sendo visto como pertencente à sociedade, muito menos como cidadão.

A identidade nacional no Brasil foi construída com a contribuição de questões políticas. Durante o Governo Vargas (Estado Novo), por exemplo, a imagem do povo brasileiro passa por uma nova fase, pois entende-se que é necessário buscar uma representação do brasileiro, que se distancie dos conceitos de meio e raça. Assim, constrói-se um estereótipo de que o país está se modernizando e que o homem brasileiro é mais trabalhador.

Sobre esse assunto Ortiz afirma:

Basta lembrarmos que nos anos 30 procura-se transformar radicalmente o conceito de homem brasileiro. Qualidades como preguiça e indolência, consideradas como inerentes à raça mestiça, são substituídas por uma ideologia do trabalho. Os cientistas políticos mostram, por exemplo, como esta ideologia se constituiu na pedra de toque do estado novo. O mesmo processo pode ser identificado na ação cultural do governo de Vargas, por exemplo, na ação que se estabelece em direção à música popular. É justamente nesse período que a música da malandragem é combatida em nome de uma ideologia que propõe erigir o trabalho como valor fundamental da sociedade

² Silvio Romero, no Brasil dos fins do século XIX, é um importante teórico e historiador da literatura brasileira que tratou a questão da identidade nacional a partir da relação entre as raças, investindo na ideia do branqueamento. Ver em ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 7ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

brasileira. O que se assiste nesse momento é na verdade uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil moderno (ORTIZ, 1998, pg.42-43).

Diante disso, pode-se dizer que a identidade brasileira foi orientada ao longo de sua história em momentos de mudança, norteadas por questões políticas, resultando, em alguma medida, na formação de uma identidade nacional. No entanto, esta não se encontra fechada e intacta, afinal, a identidade é (re)construída incessantemente. É perceptível, na história da construção dessa identidade, a intensa tentativa de torná-la homogênea e única, porém, é importante destacar que há outras contribuições para a cultura no país, advindas de outros povos, como o árabe, o italiano, o japonês entre outros. Esse encontro de povos diversos é um fator importante para a fragmentação do discurso da identidade nacional, na medida em que ele gera fronteiras internas a esse discurso. De acordo com, Bhabha,

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do "presente", para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo "pós": pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo... (BHABHA, 2007, 19).

Nessa perspectiva, a noção de identidade cultural mora justamente no entrelugar, na fronteira. Sendo assim, ocorre uma espécie de afastamento do que deveria ser um "limite", criando-se um efeito de ser singular, abrindo margem para especificidades, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Afinal, a ideia de representação cultural não deve ser compreendida como algo já pré-estabelecido, a identidade pode ser definida na intersecção, na fluidez.

De certa forma, Bhabha coaduna com o pensamento de Hall, pois este afirma que a identidade cultural é uma celebração móvel, ou seja, não está definida e fechada, mas sim híbrida. Aquele, por sua vez, afirma que

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas "orgânicas" - enquanto base do *comparativismo cultural* -, estão em profundo processo de redefinição. O extremismo odioso do nacionalismo sérvio prova que a própria ideia de uma identidade nacional pura, "eticamente purificada", só pode ser atingida por meio da

morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [*nationhood*] moderna (BHABHA, 2007, 24).

Bhabha também pontua sobre a emergência das identidades das minorias (de gênero, etnia, entre outras),

Cada vez mais, as culturas "nacionais" estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas. O efeito mais significativo desse processo não é a proliferação de "histórias alternativas dos excluídos", que produziriam, segundo alguns, uma anarquia pluralista (BHABHA, 2007, 25).

Para além da emergência das minorias, existe também um deslocamento/deslizamento da relação colonial. Por vezes, discutir a identidade cultural de uma nação é também discutir as relações coloniais previamente estabelecidas, as quais apontam extremos, como as que definem uma superioridade ao homem branco e inferioridade ao homem negro. A questão das identidades é processual e histórica, já que têm sido uma constante os movimentos migratórios, além da superação de fronteiras, motivada pelos avanços tecnológicos. Ser “pós-algo” é o interstício entre um eu e o outro, pois, ao se definir que se possuem características “x”, no não-dito, afirma-se que não se é “y”. A identidade, então, se constitui também por meio da cisão, ou da diferença. Cabe ao indivíduo de determinado contexto histórico ressignificar aspectos identitários tradicionais. Vale destacar que não se trata de compreender os processos identitários por meio de uma relação maniqueísta.

De certa forma, é possível afirmar que há certo consenso entre os autores que discutem as identidades. Nestor Garcia Canclini (2005), por exemplo, também discute como a subjetividade, o tempo histórico, as questões étnicas, nacionais e de gênero interferem no processo de identificação ao qual o sujeito se permite/realiza.

Woodward (2000) apresenta exemplos de como os meios de comunicação de massa podem interferir, por exemplo, na formação de uma nova identidade acerca do papel do homem na sociedade pós-anos 80. Canclini (2005) também observa essa influência da mídia no processo de construção da identidade do sujeito, ao afirmar que

A possibilidade de que existem sujeitos e sejam reconhecidos é cada vez mais limitada a campos imaginários: o cinema, as telenovelas, as biografias de ídolos ou desportistas. O fascínio gerado pelas suas aventuras heroicas ou melodramáticas, assim como por noticiários que informam sobre acontecimentos políticos como se fossem dramas pessoais ou familiares parece corresponder à necessidade, por parte dos consumidores, de encontrar algum lugar em que haja sujeitos que importam, sofrem e agem (CANCLINI, 2005, p. 146, tradução nossa).

Ao mesmo tempo em que vivemos uma possibilidade de vivência de subjetivações, os meios de comunicação de massa e a indústria cultural impulsionam justamente um processo inverso, no qual os sujeitos são estimulados a viver uma padronização. Ademais, com tantas novas identidades, com tantas intersecções identitárias, abre-se, cada vez mais, margem para um sujeito híbrido.

Em relação a esta proposta de pesquisa, realizar o diálogo entre estudantes do nono ano do Ensino Fundamental sobre as questões identitárias, promove justamente a observação de fatos, discursos e imaginário presentes em uma das fases de “reavaliação” dos valores de identidade. Afinal, é comum percebermos conflitos entre gerações, pois a geração mais jovem reavalia os valores tradicionais, mantendo alguns, descartando outros e ressignificando outros.

É preciso fornecer para os educandos a possibilidade de refletir acerca de si mesmos, de seu país e de seus valores culturais de forma consciente. O exercício da leitura literária se insere no âmbito dessa reflexão, não como pretexto para abordar o tema, mas pelo fato de que o exercício da leitura deve ter, por consequência, a reflexão sobre si. Quanto à questão identitária, os alunos dessa faixa etária fazem parte de um grupo social que está justamente vivendo o processo de celebração móvel, proposto por Hall, no qual percebe-se que os valores identitários não são fixos, estanques e definidos sem uma possibilidade de reelaboração.

É notório também que estamos inseridos em um contexto de decolonialidades e de hibridização das identidades culturais. Nesse sentido, é válido observar as possibilidades de projeções de identidade cultural, visto que esse público está experimentando as mais diferentes influências identitárias.

1.2 ARTE, MÚSICA E ROCK, BEBÊ!

A arte surge como uma possibilidade de representar a vida em toda a sua completude e pode ser representativa e questionadora. As expressões artísticas podem também edificar uma imagem homogênea da identidade cultural, ou, ao inverso, tratar da heterogeneidade cultural. A ideia de globalização, por exemplo, permite que existam possibilidades que coadunam na mesma direção, suscitando o conflito ou permitindo uma espécie de confraternização e de solidariedade entre as mais diversas culturas e identidades.

Existe, ainda, quem julgue esse processo de globalização como algo apocalíptico, porém é importante ressaltar que, durante esses encontros promovidos pela globalização, ocorrem trocas que permitem o surgimento de hibridismos em diversos níveis e aspectos. A arte pode ser um testemunho desses encontros e hibridismos. No entanto, pode também pender ao outro lado, o do enrijecimento das formas, a serviço de ideais de poder. De acordo com Faria e Garcia (2003),

É importante ressaltar que a arte não se dá em um espaço vazio. Os aspectos econômicos, políticos e culturais que com ela interagem conformam-na de uma certa maneira, assim como ela também interfere nesses campos. Portanto — embora a arte tenha um papel relevante —, não podemos superestimar sua potencialidade transformadora. O importante, no caso, é fazermos, do melhor jeito, a nossa parte, conhecendo a realidade que nos cerca, sabendo o que a história já nos mostrou: que a arte pode ter um direcionamento político e ético em uma direção oposta à que pretendemos, como foi, por exemplo, a arte nazista (FARIA E GARCIA, 2003, p. 15).

No que se refere à identidade cultural, alguns se sentirão mais, outros menos, representados pelas manifestações artísticas. Sendo assim, é necessário compreender que as manifestações artísticas não deixam de apontar para possibilidades de transformação e, associadas à educação, que também possui uma característica transformadora, é possível multiplicar esse efeito de transmutação/ transfiguração.

1.2.1 ARTE NA PÓS-MODERNIDADE

Quando falamos de pós-modernidade, consideramos os apontamentos de Stuart Hall (2005), quando trata do descentramento e fragmentação do sujeito moderno e, conseqüentemente, da noção de identidade nacional homogênea, a ele associada. Em outros termos, trata-se de uma crise desses conceitos. Nesse sentido, a arte e a educação podem ser fundamentais nesses momentos, conforme Faria e Garcia (2003):

A educação cumpre aí um papel fundamental. Aliada à arte, como já ocorre em várias experiências, ela cria novos agentes de transformação e multiplica o raio de ação desse movimento. A palavra “crise” tanto pode significar a erosão de algo construído, que entra em decadência, como o momento propício para a renovação, para a reinvenção (FARIA E GARCIA, 2003, p. 28).

Segundo Faria e Garcia (2003, p. 29), tais possibilidades de troca, de reinvenção e renovação promovem os sentimentos mais antagônicos. Aqueles que se percebem mais progressistas veem esse momento positivamente, enquanto que os mais tradicionalistas o percebem de forma mais pessimista. Ao mesmo tempo, essas possibilidades promovem questionamentos e sentimentos de incerteza, os quais tornam urgente uma intervenção no sentido de impossibilitar uma possível construção de uma sociedade da barbárie. Nesse sentido, de acordo com Faria e Garcia (2003)

Vivemos em um mundo de extrema desigualdade em que coexistem alta tecnologia e analfabetismo, abundância e fome, engenharia genética e mortes por desnutrição. Na luta entre Tântalos e Eros é necessário fazer opções. Em termos simples e radicais: ou reinventamos a sociedade ou cairemos na barbárie. Os mortos do 11 de Setembro em Nova York e a fracassada invasão do Iraque já nos advertem para uma iminente barbárie da civilização (FARIA E GARCIA, 2003, p.32).

Faria e Garcia (2003) refletem acerca dos processos de transformação ocorridos no mundo e pontuam que passamos por uma espécie de desencantamento. Isso provavelmente tem acontecido porque a sociedade atual não teria mais o suporte do mito, que este teria “falecido”. Isso significa que o homem que, numa sociedade mítica, era capaz de se comunicar plenamente com o mundo, que o reconstruía, reconstruindo a si mesmo, por meio da linguagem, perdeu essa capacidade. De acordo com Calvino (1998, *apud* Faria

e Garcia 2003, p.34) o

justo emprego da linguagem permite o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com descrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras.

Nesse sentido, a arte surge como uma possibilidade de promover esse encontro entre o homem e a linguagem, ou seja, a responsável por reencantar o mundo seria a arte, tendo como consequência possível a construção do mundo solidário.

Nessa perspectiva, Farias e Garcia (2003) pontuam que

A arte nos permite, como o mito, tocar o mistério do mundo, sua ludicidade, prazer, alegria. Permite-nos penetrar no desconhecido em busca de respostas parciais, sempre parciais, que mantêm o *élan* do viver. E isso ligado, também, a uma busca de soluções para os problemas que nos atropelam e ameaçam a nossa própria sobrevivência. Sobrevivência que, para ser válida, tem que ser digna. Vale dizer, tem que ser compartilhada, em um mundo que valha a pena ser vivido (FARIAS E GARCIA, 2003, p.43).

Para além dos bens de consumo, os bens simbólicos contribuem para esse reencantamento do mundo. Vivemos em um mundo carente de bens simbólicos, especialmente da arte. Sendo assim, o artista pode consolidar essa ação, já que ele pode ser o elo entre a sociedade, as identidades e a arte. Para isso, é preciso que ele democratize a arte.

É importante destacar o quanto a arte é indissociável da realidade em todos os seus aspectos. Faria e Garcia (2003) pontuam que

A arte é inseparável da realidade social, econômica, política e cultural dos diversos países. Hoje, ela tem um papel fundamental na religação da sociedade, na reorganização do tecido social desfeito pela mercantilização das relações e pela violência. Particularmente entre os jovens, a arte torna-se a única linguagem possível de compreensão, de comunicação entre gerações. Com a homogeneização do discurso de mudança, a política tem pouco a dizer, e a arte assume uma importância nunca vista (FARIA E GARCIA, 2003, p. 57).

Um dos fatores que pode ser observado na contemporaneidade é a interface entre as mais diferentes linguagens artísticas. É claro que essa

interface não é algo dos tempos atuais. Afinal, encontros entre poema e música, por exemplo, há muito tempo são comuns. Para exemplificar, é possível mencionar o poema de Stéphane Mallarmé intitulado *L'après-midi d'un faune* (*A tarde do fauno*), que inspirou a produção do poema sinfônico *Prélude à l'après-midi d'un Faune* (Prelúdio da tarde do fauno), de Claude Debussy, ambas produções poéticas temporalmente inseridas no século XIX.

Outro exemplo a ser mencionado acerca da relação entre poema e música foi sugerido por Segismundo Spina, no livro *Na madrugada das formas poéticas* (SPINA *apud* SOUZA, 2015). Na obra, o autor lembra que os autores do romantismo consideravam a música como “o princípio dominador da poesia” e que Schiller dizia que primeiro sua alma se envolvia de música e só depois é que vinha a poesia. Além disso, Spina (2002) também destaca a relevância de se falar sobre a importância da música para o movimento literário do Simbolismo.

Dentre as produções de arte existentes, o gênero lírico, mais especificamente os poemas, amplamente conhecidos devido a sua trajetória histórica, por muitas vezes, é sentido pelo grande público como algo distante da realidade. Percebemos, ao longo de nossa trajetória como professora, que muitos alunos consideram o poema algo rebuscado e de difícil compreensão.

Tal pensamento é relacionado às manifestações musicais, há quem valorize esta ou aquela composição, este ou aquele gênero musical como superior em relação a outro.

1.2.2 BREVES ACORDES SOBRE ROCK

Nesse sentido, o rock surge como um grito, de ruptura com a tradição (claro que não só ele), de rerepresentação dos valores mais pós-modernos, de denúncia social, dentre outros tantos gritos. O gênero rock, que hoje é até visto por alguns como algo com maior complexidade de compreensão, podendo até mesmo ser percebido com certa proximidade com outros gêneros considerados eruditos, surgiu em meio a um movimento de contracultura, sendo até mesmo visto de forma marginalizada, *underground*, e seguindo os ritmos da contracultura.³ Por outro lado, no Brasil, há canções do gênero rock que

³ As discussões acerca do *rock*, aqui realizadas, foram motivadas pela leitura da tese *O pop rock*

atravessam diferentes grupos com diferentes identidades, como ocorre com *Pais e filhos*, da banda *Legião Urbana*.

De acordo com Feitosa (2018), o rock brasileiro dos anos 1980 (também chamado por ele de *pop rock* e *rock tupiniquim*), consolida-se de maneira que agrega em si características antropofágicas, ou seja, que assimilam ativamente elementos estrangeiros à sua própria cultura. Sob essa perspectiva, Feitosa (2018, p.26) afirma que “As influências estrangeiras se misturaram com as várias influências nacionais, gerando aqui um “outro tipo” de rock.

Feitosa (2018) usa a expressão “rock tupiniquim” não com uma intenção jocosa, mas no sentido de pontuar que o rock produzido pelos brasileiros é único. É único por ter sido produzido por roqueiros de diversos lugares brasileiros (Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Porto Alegre), sendo que cada local possui um potencial diferente do outro (que pode ser financeiro, cultural, político etc.). A saber, o rock brasileiro é constituído por interstícios. Conforme Feitosa (2018),

os desdobramentos culturais acontecem nos “espaços intermediários”, espaços que vão se modelando e remodelando, a partir de fenômenos mestiços (no sentido pleno da palavra), que se apresentam nas diversas séries de linguagens desenvolvidas. No caso do Brasil, as múltiplas séries de linguagens se encontram, condensam, se repelem, se aproximam e se distanciam em todos os ambientes possíveis, tamanha a quantidade de materiais da cultura disponíveis. Isso tudo ocorre quase que ao mesmo tempo e de maneira antropofágica (FEITOSA, 2018, p. 27).

A descrição feita por Feitosa se aproxima das reflexões feitas a respeito da fragmentação do sujeito e da identidade cultural, uma vez que aponta para a característica múltipla e movente dos elementos que compõem o rock, em especial a linguagem. Mestiçagem e antropofagia são conceitos análogos ao hibridismo cultural, sendo que a Antropofagia se constitui como ponto de vista afirmativo dos grupos que sofreram processos de colonização.

Sobre as canções, Feitosa (2018) afirma que

como aparatos de sistemas potentes de linguagens, desenvolvem/produzem sentidos a partir de séries diversas, tendo como força “motriz” o fato de estarem em plenos

brasileiro nos anos de 1980: mídia, produção de sentidos e a representação de uma geração, de Therençe Santiago Feitosa (2108).

processos de tessituras textuais/informacionais. As duplas funções [*objetivos práticos e meios de conservação e transmissão de informações*] se mostram nos efeitos gerados pelas assimilações/codificações da informação gerada, em se tratando dos objetos da cultura em questão (FEITOSA, 2018, p. 29).

Nesse sentido, observa-se que o gênero rock no contexto do Brasil se organizou contemplando as duas funções, pois na prática representou o pensamento e a forma de viver de diferentes locais do país, além de transmitir informações acerca da realidade brasileira e salvaguardar valores culturais de um determinado momento. Afinal, o auge do rock se deu nos anos 1980 no país, momento em que as vivências históricas eram diferentes das de agora.

No que se refere às influências do rock no Brasil, Feitosa (2018) pontua que o rock, conhecido como pop rock, se apresenta de forma mestiça/híbrida. Os gêneros musicais antecedentes à difusão do gênero rock no país também se constituíram contemplando tal hibridismo, o que pode se explicar pela teoria da antropofagia. Para exemplificar, pode-se mencionar o gênero musical Bossa Nova, que mistura o samba e o jazz norte-americano, assim como o Tropicalismo, que carregava em si uma intenção de mesclar valores eruditos e populares. Além disso, o movimento tropicalista agregava em si manifestações das mais diversas linguagens, instalações, cinema, etc.

Após esse cenário, surge o rock nacional que também possui essa característica de interstício, pois, de acordo com Feitosa (2018, p. 57), o pop rock dos anos oitenta, de certa forma, trouxe dentro de si traços vitais da MPB, o atrevimento do rock estadunidense e a rebeldia do punk inglês. Feitosa (2018) ressalta que o rock nacional recebe esse nome de pop devido a sua forma de difusão, pois o gênero fora amplamente difundido por meio dos meios de comunicação de massa, tornando-se popular entre os jovens.

Porém, nem sempre o rock fora popular, muito menos unânime, visto que o país esperava por músicas que denunciassem o período ditatorial. Ao citar Dapieve (1995), Feitosa (2018) pontua sobre o não-aceite do gênero rock no país,

Curiosamente, quem primeiro viu o rock como inimigo não foram os generais, mas os universitários. Num mundo estreitado pelo maniqueísmo esquerda/direita não havia lugar para uma música que desse conta da complexidade do Brasil: quem não estava engajado em canções de protesto ou pesquisas “de raiz” estava

alienado, estava jogando contra (FEITOSA, 2018, p. 52).

Nota-se, assim, que havia quem pensasse no rock com certo caráter alienante, pois o gênero seria uma espécie de subproduto do imperialismo inglês e estadunidense. Ainda sobre esse aspecto, Feitosa (2018), ao citar Lotman (2010), pontua que

no processo de criação artística, a produção do texto acontece em progressões intensas e contínuas - em se tratando dos sentidos estruturais que a mensagem pretende evidenciar. O interessante é perceber que uma parte daquela geração se mostrava indignada com a situação do país. Junto a isso, críticas referentes à própria juventude, também eram identificadas nas canções. Nesse ponto, percebe-se a importância interconectada entre a produção cultural dos sujeitos da cultura com os objetos da cultura, isso ocorria não de maneira vertical, mas sim, nos processos dialógicos do meio, ou seja, não existia passividade ou reatividade entre emissor e receptor ou receptor e emissor, uma vez que ambos alternavam constantemente os papéis dentro dos processos comunicativos (FEITOSA, 2018, p. 58).

Note-se que o rock absorveu questões contraditórias, como a crítica social, mas também a crítica interna ao próprio grupo identitário, a juventude, o que mostra seu teor fragmentário, heterogêneo.

A geração oitentista se demonstrava indignada com as questões sociais vividas na época. Por outro lado, devido ao fato de o rock brasileiro ser fortemente influenciado pelo movimento punk, questionador e por vezes até anárquico, fora possível promover identificação entre as bandas de rock e os jovens. Começou-se a viver, neste momento, um sentimento de atitude punk. Sobre o movimento punk no país, Feitosa (2018) afirma que

a cena punk estava ganhando espaço em vários centros urbanos brasileiros. Fazia parte dela uma série de jovens roqueiros que viam na “atitude punk” uma forma de protesto em relação à sociedade. O fato é que o estilo/modo de ser “punk” tinha um apelo sedutor para almas inquietas e revoltadas (FEITOSA, 2018, p. 58).

Como já mencionado anteriormente, os antecedentes dessa geração de rock, associados à vivência punk comentada acima, proporcionaram esse grande *boom* do gênero no período oitentista, pois o rock conseguiu encontrar um terreno fértil e já preparado por outros artistas. Conforme Feitosa (2018),

várias peças começavam a se conectar, não ordenadamente, mas assimetricamente. O cenário “preparado” pelos Mutantes e os Secos & Molhados, o contágio mesmo que tardio com o movimento punk inglês, uma sensação de sufocamento político (impulsionado pela ditadura), o apoio dado por alguns artistas da MPB, uma crise de identidade e uma grande necessidade de representação de uma parte da juventude, fez com que “aqueles” jovens roqueiros saíssem de suas zonas de conforto e conformismo, e “explodissem” em uma “nova coisa” que ganhava força, forma, poesia e arranjos musicais potentes (FEITOSA, 2018, p. 60).

A crise de identidade certamente tinha a ver com o questionamento dos valores entendidos como representantes da cultura nacional, do que decorre o olhar para referências internas questionadoras, quanto para elementos estrangeiros, como os gêneros punk e rock, como produções alternativas à identidade local. Vale lembrar que tal identificação com o gênero rock dos anos 1980 reverberou e trouxe impactos para o contexto cultural do país. De acordo com Feitosa (2018),

o impacto de bandas (...) afetou o cotidiano de vários jovens no referido período. Tais afetos levaram a novos consumos de bens culturais, no sentido de novas decodificações que possibilitaram outras perspectivas de se enxergar o mundo (com suas belezas e com suas intempéries) (FEITOSA, 2018, p.106).

Uma das maneiras de se perceber os efeitos promovidos pelas bandas de rock nacional nos anos 1980 é sob as luzes de Canclini (2005). Ao citá-lo, Feitosa (2015), pontua o surgimento de identidades locais que vivenciam uma mistura ocorrida entre o popular e o erudito na música brasileira. Feitosa (2018), pelo viés de Canclini (2005), afirma que

a coesão de culturas nacionais e urbanas foi gerada e sustentada, em parte, graças ao fato das artes eruditas e populares proporcionarem iconografias particulares como expressão de identidades locais”. (CANCLINI apud FEITOSA, 2018, p.38). Tal autor deixa margem para se pensar a mistura ocorrida entre o popular e o erudito na música popular brasileira, por exemplo (FEITOSA, 2018, p. 38).

Portanto, além da relação nacional/estrangeiro, está marcada também a relação popular/erudito, ambas sugerindo a atuação do rock nos interstícios dos

discursos identitários homogeneizantes. O rock nacional, como manifestação cultural, demonstra o que pode ser observado no contexto das identidades, no que tange ao hibridismo.

Essa perspectiva de olhar para relação do rock com a identidade nacional é importante para a proposta de trabalho apresentada aqui, pois ela permitirá lidar com os sentimentos de pertencimento a ideias de identidades homogêneas, ao mesmo tempo em que possibilita o questionamento dessas mesmas identidades, apontando para os hibridismos presentes nas produções culturais.

1.3 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Uma das maiores urgências e dificuldades que percebi em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa foi justamente promover/incentivar práticas de leituras, sendo que a leitura de textos literários, muitas vezes, é realizada preferencialmente, ou exclusivamente, em sala de aula. Afinal, os estudantes são bombardeados diariamente pelos gêneros digitais que, não necessariamente, buscam abordar aspectos de literariedade⁴ em sua composição. Assim, os adolescentes e/ou jovens passam diversas horas de seus dias lendo posts do *Facebook*, memes, dentre outros gêneros, em detrimento dos textos literários.

É claro que toda generalização é ingênua, já que existem alunos que são leitores de textos literários fora do ambiente escolar. Percebi, também, que dentro do universo de leituras literárias, primordialmente, os estudantes preferem os textos narrativos. Dessa maneira, nota-se uma espécie de dissociação da fruição de poemas em sala de aula. Para Helder Pinheiro (2018), o gênero lírico é, por vezes, esquecido pelos professores, tratando-se de um gênero “menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula” (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Um dos fatores que pode atrapalhar esse interesse dos estudantes pelos textos artístico-literários é a preponderância do ensino gramatical nas escolas. Quando o ensino de Língua Portuguesa é compreendido como ensino de regras gramaticais, isso acaba interferindo no processo de aprofundamento da leitura

⁴ Nesta dissertação, compreendemos a palavra literariedade de forma ampla conforme definição: Qualidade de literário; natureza de um texto que, por possuir certas características específicas, pode ser considerado literário, conforme Moisés (2004, p. 265-266).

literária. Tenho percebido, no contexto em que atuo, que a opção pelo ensino restrito à gramática tem o objetivo de contemplar o exigido pelos documentos oficiais.

Mesmo na área da literatura é possível se restringir ao ensino de elementos estruturais, dando pouco espaço à leitura propriamente dita, o que também passa pela relação com os direcionamentos institucionais. Sobre a relação entre o professor e o previsto pelos documentos oficiais, Todorov (2009), referindo-se ao contexto francês no período de 1994 a 2004, afirma que

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. (TODOROV, 2009, p. 28).

Apesar de Todorov estar se referindo a um momento específico da história francesa, podemos relacionar suas palavras também ao meu contexto de atuação. O professor está, muitas vezes, apegado ao ensino de forma tradicional por estar preso a essas orientações de ensino voltadas para a formalidade dos aspectos estruturais. Caso o trabalho favoreça os textos artísticos, muitas vezes, eles são trabalhados numa perspectiva utilitária, com a finalidade de se observarem aspectos formais, por vezes gramaticais, da língua, ou de se fazer análise literária estruturalista (de forma semelhante ao contexto descrito por Todorov), sendo que, boa parte das vezes, o aluno acaba assumindo um papel mais paciente durante essas leituras em sala de aula.

De acordo com Todorov (2009),

o acesso às obras se dá muitas em atividades baseadas em conceitos literários ou análises estruturais [...], nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que evocam (TODOROV, 2009, p.28).

Tal afirmação de Todorov (2009) apenas reforça esse imaginário de que a literatura é vista em sala de aula de acordo com a sua natureza: a de retratar o mundo, a de ler o mundo e a de mostrar como as pessoas se inserem, se percebem e vivenciam neste mundo.

Nesse sentido, percebe-se a urgência em se formar o leitor literário crítico

e até mesmo consumidor de texto artístico e, se possível, promover humanização por meio da literatura. A arte de maneira geral e a literatura em particular devem ser compreendidas como um bem social ao qual todos devem ter direito, já que a alguns este lhe é negado.

Para fins de esclarecimento, vale destacar que a definição de literatura no presente trabalho está apoiada em Antônio Candido, que define a literatura da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 176).

O teórico chama atenção ao fato de que é inerente ao ser humano a necessidade de vivência de literatura. De acordo com ele,

se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 177).

Candido chama, ainda, atenção para o fato de que a literatura promove humanização do ser humano:

Deste modo, ela [*a literatura*] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, 177).

A humanização de uma sociedade perpassa pelo movimento da vivência literária e as manifestações literárias de uma dada sociedade se legitimam conforme a interação e a vivência literária dos indivíduos. Dessa maneira, constata-se que a leitura da literatura pode tornar-se um instrumento

educacional, intelectual, afetivo e de construção de valores e identidades individuais e sociais. A literatura participa do processo de construção individual, pois, segundo Candido (1995, p.178) “ela tem papel formador de personalidade”.

Candido vê na literatura uma função social:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 115).

Privilegiar o ensino de literatura em sala de aula pode promover a compreensão de si e da sociedade na qual se está inserido. Por consequência, percebe-se pela literatura uma necessidade imperiosa, visto que ela humaniza e enriquece uma pessoa ou um grupo, independentemente de estar carregada de oralidade, de ter caráter erudito ou popular. Por humanização, Candido compreende

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 182).

Candido sinaliza para a relação da literatura com o mundo e a sociedade, não se detendo apenas em seus aspectos intrínsecos ou formais, ainda que estes sejam importantes. Na verdade, o aspecto formal de uma produção literária está diretamente ligado ao contexto em que a obra é produzida. É o que Candido chama de “redução estrutural”⁵: trabalhar, portanto, a literatura em seus aspectos estruturais é uma ação que não está desligada de uma percepção

⁵ A redução consiste em saber “qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra, isto é, um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou redução estrutural dos dados externos. (CANDIDO, 2010, p.28).

social, de uma leitura de mundo. Ainda sobre a literatura como fator de humanização, Flávia Brocchetto Ramos pontua que

A literatura é, pois, fator indispensável de humanização, pois permite que os sentimentos passem de simples emoção para uma forma mais concreta, ou seja, tornem-se conscientes, uma vez que são experienciados pelo leitor. A literatura confirma, assim, o homem na sua humanidade, atuando na memória coletiva da sociedade (RAMOS, 2015, 22).

No entanto, é preciso considerar que, além desse papel de humanização, é fundamental que toda e qualquer prática de leitura deve partir da realidade do leitor e não deve ser apenas uma mera prática de decodificação. Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire a respeito da “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Em outras palavras, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, quanto mais os pés do leitor tocam o contexto no qual o texto está inserido, mais o contexto prende esse leitor ao texto. Por outro lado, Bakhtin (2003) também coaduna com essa ênfase na relação entre indivíduo e contexto, ao afirmar que “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único” (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Além disso, é imprescindível pensar no que há no repertório de vida do leitor antes da vivência escolar, ou seja, privilegiar a sua individualidade e suas referências culturais. Os alunos possuem uma caminhada de leitura, que não necessariamente é a da literatura canonizada, mas que pode carregar muita literariedade. A saber, um dos exemplos de textos não-canônicos que estão repletos de literariedade são as letras de canção produzidas para o gênero musical sertanejo, um dos gêneros musicais mais ouvidos pelos cidadãos da baixada cuiabana, da qual Várzea Grande e a Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira fazem parte. Não à toa, esse gênero foi escolhido para fazer parte de uma das etapas de vivência do projeto de intervenção, já que ele promove esse olhar freireano de se privilegiar aspectos da realidade do aluno. É claro que esta escolha pode ser alterada por outro gênero, caso o perfil do aluno

seja diferente.

Ramos (2015) pontua que um texto literário é capaz de nos impressionar, quando ocorre uma aproximação entre: (a) o modo de dizer (a estrutura do texto); (b) a temática veiculada; e (c) as inquietações do leitor ou ouvinte (RAMOS, 2015, p. 23), ou seja, é necessário que a leitura literária na escola contemple aquilo que o leitor experimenta fora dela e anteriormente a ela.

Na contramão do ensino de literatura de forma humanizadora e/ou com direcionamento social, está o ensino da literatura que enfatiza apenas aspectos da estrutura. Por muitas vezes, os poemas são analisados somente de forma objetiva, como se o estudo de forma estrutural impedisse a compreensão ou a análise por meio da visão social. Candido (2002, p. 80) compreende que existe a possibilidade de compreender o texto literário por meio do olhar estrutural e do olhar social ao afirmar que

há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

Tendo assim demarcado esses campos de abordagem do texto literário, o intrínseco e o social, os momentos analítico e crítico, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem (CANDIDO, 2002, p. 82).

Candido (2002) ainda pontua que o ser humano sente necessidade de fantasia, ao afirmar que

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CANDIDO, 2002, p. 83).

Candido (2002) ainda delimita algumas funções da literatura. De acordo com ele, “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em

si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85). Nesse sentido, compreende-se que a literatura permite que o ser humano sinta a complexidade do que é ser humanizado e do que é viver essa humanização por meio da literatura, já que esta promove ambivalências e dicotomias, além de suprir a necessidade de fantasia do indivíduo.

No percurso do trabalho com a literatura na perspectiva humanizadora, o fato de que é preciso olhar para a relação do ser com a realidade, pode-se confundir com uma mera busca de informações que comprovem a veracidade do texto, o que não é compromisso do texto literário. Um mergulho em um poema é uma viagem para dentro de si mesmo, ou ainda, para dentro de outro, ou seja, a leitura de poemas promove reflexões e possibilidades de se exercitar empatia.

É infrutífero o pensamento de que com uma lista de questões, que o aluno deve resolver com uns quinze minutos, permita que esse estudante vivencie com profundidade o universo presente no poema. Afinal, se o processo de produção de um texto poético pode ser demorado, qual seria a razão que justifique que o processo de leitura e de vivência deva ser urgente? Conforme Paulo Leminski (2013),

um bom poema
 leva anos
 cinco jogando bola,
 mais cinco estudando sânscrito,
 seis carregando pedra,
 nove namorando a vizinha,
 sete levando porrada,
 quatro andando sozinho,
 três mudando de cidade,
 dez trocando de assunto,
 uma eternidade, eu e você,
 caminhando junto
 (LEMINSKI, 2013, p. 150)

O eu lírico do poema *Um bom poema* reflete acerca de todo o tempo e de todas as vivências que podem nutrir, nesse caso, a produção um poema e, conseqüentemente, sua leitura. O que é mais urgente de se refletir ao lê-lo é: se um bom poema leva anos para ser escrito, por que a leitura, a compreensão e a vivência dele deve ser urgente e breve? Uma das respostas provavelmente vai ser a de que há outras demandas, burocráticas ou pedagógicas, que também

devem ser sanadas em sala de aula. Outra resposta possível é a de questionar acerca da dificuldade de se promover a fruição de poema em meio ao contexto de retorno do intervalo, no qual o aluno correu o tempo todo. Por analogia, podemos resgatar o sentido da letra de música *Tempo perdido*, composta por Renato Russo, “temos nosso próprio tempo”. A noção do tempo para se ler textos do gênero poema deve respeitar a noção de tempo dos alunos. É preciso que o aluno esteja disposto a fruir a literatura. Para isso, podemos, por vezes, ‘perder’ alguns minutos de aula, mas ganhar profundidade de leitura.

Em outras palavras, é necessário ter clareza acerca do perfil do leitor, tanto no sentido de compreender o que é de interesse desse estudante, se é o seu momento de leitura, e em que nível esse texto dialogará com o aluno. Para realizar essa imersão na poeticidade do texto literário é necessário que o aluno frua esse poema como se retomassem, mais uma vez, a letra de canção *Tempo perdido*, de Renato Russo: é necessário que os alunos sintam como se repetissem o verso “temos todo tempo do mundo”.

Ter todo tempo do mundo significa permitir que o aluno leia e releia o poema, não apenas um aluno, mas sim todos, para que, desse modo, eles consigam sentir o ritmo, as melhores possibilidades de entonação e possam escutar a forma como o poema toca o outro. Assim, não podemos perder de vista que a realização do poema também se dá por meio da oralidade, pois a leitura oral aproxima o leitor e a poesia, já que, mesmo antes de aprender o que é rima, um estudante pode ouvir expressões de seus pais e avós, que tragam esse aspecto estético, como os ditos populares “Deus ajuda quem cedo madruga”, ou ainda, “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Há muita literariedade sendo compartilhada pela voz das pessoas do cotidiano do aluno.

Sobre a literatura oral no meio popular, Pinheiro (2018), falando sobre sua experiência, pontua que

Foi através da literatura oral, no meio popular, que tive meu primeiro contato com a poesia, com violeiros, emboladores e, sobretudo, com familiares que recitavam poemas ou pequenas quadras (PINHEIRO, 2018, p. 101).

Nessa perspectiva, compreende-se que a poesia pode estar presente na vida do aluno, antes mesmo de ele ter acesso à escola. As letras de música,

normalmente, são um dos primeiros contatos com a literatura, a exemplo das canções de ninar, já que elas possuem aspectos poéticos e/ou literários, e, muitas vezes, esse indivíduo não compreende que está vivenciando a poesia, de forma musicalizada, pois persiste ainda um imaginário de que para que um texto seja considerado literário é necessário que este seja canônico e carregado de marcas de erudição.

Durante essa vivência de falar, de ouvir e de fruir a poesia em sala de aula, os alunos podem dialogar sobre o universo presente no poema, sobre a relação desse universo com o seu próprio. Consequentemente, isso abrirá espaço para que o professor possa conhecer referências e expectativas dos alunos e possa promover ainda mais experiências de vivência poética.

Helder Pinheiro (2018, p.17), ao refletir acerca do pensamento de T. S. Eliot (1991, p. 28), grifa que “a função essencial da poesia está em que “possamos nos assegurar de que a poesia nos dê prazer”. Logo, recorrer a essa retomada de experiência musical sensorial embasada na caminhada poética do aluno pode contribuir significativamente para o momento de vivência literária em sala de aula.

A escolha pelos textos que discutam as questões da identidade cultural e os problemas sociais no contexto ocorreu com a intenção de proporcionar debates que possam ser considerados importantes pelos alunos, auxiliando a formação humanizadora da literatura. Tal pensamento é reforçado por Pinheiro:

temos observado que as temáticas sociais costumam ter também boa recepção. Textos que discutam preconceitos sociais, étnicos e questões de gênero suscitam debates às vezes calorosos e podem contribuir para a formação humana dos leitores (PINHEIRO, 2018, p. 16).

Por meio da poesia, autor e leitor conseguem estabelecer um processo comunicativo de novas experiências por meio da faceta mais criativa da linguagem, já que, comumente, são trabalhados em sala de aula autores cuja nacionalidade é a mesma do público leitor, facilitando esse encontro, além de promover identificação. É no cotidiano escolar que se constrói essa relação de comunicação entre aluno-leitor e autor-poeta.

Nesse ínterim, também é importante destacar que o processo de formação de um aluno-leitor e vivenciador de poemas depende de dois fatores

indispensáveis. Conforme Helder Pinheiro (2018), o primeiro fator é a existência de um professor leitor de poemas com experiência significativa de leitura, que reflita acerca da definição de experiência significativa.

Não queremos dizer que ele deva ser um erudito, mas antes alguém que, mesmo tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética (PINHEIRO, 2018, p. 22).

De acordo com Pinheiro (2018), a segunda condição indispensável é haver uma investigação acerca das preferências dos alunos, porém é preciso que isso não seja feito de forma homogeneizada, já que é necessário buscar contemplar a individualidade de cada aluno, pensamento que coaduna com o de Freire (1989). Pinheiro (2018) destaca, ainda, que o professor não deve estar preso somente à realidade do aluno, mas deve, também, abordar temas “pesados”, como a violência e a guerra.

Uma das grandes dificuldades está em justamente contemplar um repertório poético/literário mais voltado para o público jovem, pois muitas vezes esse público é esquecido pelos autores. Recorrentemente, vemos poetas com ampla produção voltada para adultos e/ou crianças. Sobre esse assunto, Pinheiro (2018) faz a seguinte reflexão:

[...] não há propriamente uma poesia para jovens. E, dos livros que têm surgido procurando ocupar este espaço, poucos conseguem se sustentar do ponto de vista estético. Tendem ao lugar-comum, à facilitação de linguagem e, sobretudo, à padronização de certos modelos e atitudes disseminados como típicos do jovem. O que queremos dizer é que não há livros de poemas para jovens em quantidade e qualidade, por exemplo, comparáveis à poesia para criança, por outro, isso não nos parece um problema insolúvel (PINHEIRO, 2018, p. 117).

Uma das práticas a ser vivenciada no projeto *Poesia n' roll* é a elaboração de um caderno poético, o qual vai ao encontro da elaboração de antologias temáticas, podendo contemplar diversos gêneros literários. Pinheiro (2018) destaca que nem sempre os alunos-leitores têm acesso aos livros, demonstrando a importância das antologias como uma ferramenta de partilha dos textos literários. Destacamos, ainda, que o processo de esquematização de

uma antologia assegura ao professor a possibilidade de mergulhar em diversos textos, ampliando a sua vivência de leituras significativas.

1.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DIRETRIZES REGIONAIS CURRICULARES DE MATO GROSSO (DRC-MT)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge no contexto educacional brasileiro como um documento que propõe promover o alinhamento do ensino no Brasil, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para a BNCC, um estudante precisa desenvolver dez competências gerais no âmbito pedagógico. Conforme o documento,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao definir tais competências, a BNCC afirma valores que podem trazer como consequência a contribuição para uma sociedade mais humana, justa e consciente de seus deveres e direitos. Uma das competências da BNCC permite a valorização do ensino de literatura, pois ela objetiva promover a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais até as regionais e mundiais, além de estimular a participação e a vivência de práticas diversas artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 9).

A literatura está timidamente presente no documento como parte integrante do componente curricular Língua Portuguesa, o qual está inserido na área do conhecimento Linguagens. O componente curricular Língua Portuguesa deve ensinar, para além da gramática tradicional, que é necessário apropriar-se das novas tecnologias, dos novos gêneros digitais, de diferentes campos de atuação, pois a linguagem se manifesta nos mais diferentes contextos, além de contemplar eixos temáticos. A leitura dos textos literários, em sala de aula, permite vivências estéticas; observação da língua em funcionamento; práticas

de escrita e de oralidade, além transposição do texto literário para outras linguagens. A respeito disso, a BNCC define como uma de suas competências no componente curricular de Língua Portuguesa:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Em outras palavras, por meio da leitura e da literatura, pode-se alcançar a autonomia do aluno no sentido de ter leitura crítica e humanizadora acerca da realidade humana em diferentes contextos, além de permitir que o estudante volte o olhar para si, para suas emoções e para a sociedade, a fim de, talvez, interferir na realidade. Mas, para isso, é necessário que o ensino de literatura extrapole o ensino tradicional. A BNCC pontua que:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p.138).

A saber, faz-se necessário que os alunos tenham a experiência de realizar uma leitura de deleite, vivam experiências significativas e compreendam os modos de produção, difusão, circulação dos textos artísticos (independentemente do seu gênero, suporte, linguagem, etc.). Desse modo, para que se tenha um aluno leitor-fruidor, é importante que ele se desenvolva nos mais diversos níveis de compreensão leitora.

Por outro lado, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) busca contemplar o determinado pela BNCC. O DRC-MT afirma que

Nos Anos Finais, é necessário ampliar as vivências dos estudantes para outros campos de atuação humana. O desenvolvimento do ser humano se relaciona ao seu processo de socialização. Ao interagir em diferentes campos de atividades humanas, torna-se possível conhecer, reconhecer e empregar diferentes formas de manifestação da linguagem, constituindo

espaços para que os alunos vivenciem práticas diferentes, discutindo-as de forma crítica e com autonomia.

No que diz respeito ao ensino de línguas, ele não se pode limitar à compreensão das regras gramaticais. Estas continuam vivas e consideradas como um apoio fundamental, pela BNCC, ligadas com a leitura e a escrita (MATO GROSSO, 2018, p. 12-13.).

Sobre a literatura, o documento DRC-MT compreende que “A literatura é uma instância de poder, na qual as relações sociais do mundo “real” são espelhadas nos personagens, tempos e espaços, mediadas pela fantasia (MATO GROSSO, 2018, p. 58). Além da literatura universal e brasileira (entendida de forma ampla), o documento privilegia a literatura brasileira produzida em Mato Grosso, pois esta auxilia nos processos identitários (construção, memória, etc.). O DRC-MT destaca que “É importante que o professor de linguagem compreenda a literatura como fruição, bem como instrumento de representação linguística” (MATO GROSSO, 2018, p. 58), coadunando, assim, com o que está previsto na BNCC.

O DRC-MT compreende ainda que o ensino de língua não deve apenas ser embasado de forma sistemática, ou seja, não se deve ensinar/aprender apenas baseado nos aspectos gramaticais tradicionais ou de análise estrutural. O ensino/aprendizagem de língua deve compreender/viver o processo de interação da língua portuguesa, proporcionando aos estudantes experiências de práticas sociais diversas, mas levando em consideração as “dimensões éticas, estéticas e políticas”, refletindo acerca das práticas e de seu uso no meio virtual ou não.

2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POESIA’N’ROLL

Este capítulo apresenta uma proposta de intervenção direcionada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira. Foi dividido em três partes, sendo que a primeira contextualiza a situação que motivou a produção do projeto; a segunda pretende apresentar a elaboração da proposta, seguida da sequência de atividades, que está dividida em cinco etapas; por fim, a terceira parte apresenta a análise das atividades. Vale reforçar que este trabalho não foi aplicado em sala, sendo apenas de caráter propositivo.

2.1 O RITMO ESCOLAR: APRESENTANDO A ESCOLA DANTE MARTINS DE OLIVEIRA

A Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira, criada em 02 de fevereiro de 2012, possui uma sede – situada na rua Carvão Branco, bairro Novo Mundo, na cidade de Várzea Grande – e salas anexas. Seu nome presta homenagem ao ex-governador do Estado de Mato Grosso, senhor Dante Martins de Oliveira, que se formou em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos 1970. Também foi deputado, elaborou o projeto de emenda constitucional com o seu nome, que propunha o reestabelecimento das eleições diretas na década de 80, e foi ministro do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário.

A unidade escolar atende diferentes segmentos da educação básica: Ensino Fundamental (EF) regular I e II, Ensino Médio regular (EM) e Educação Jovens e Adultos (EJA). No período matutino, são ofertadas turmas de EF I e II; no vespertino, EF I e II e EM; no noturno, EM e EJA, totalizando 46 turmas no ano de 2021. O público atendido pela escola é pertencente a diferentes condições socioeconômicas, porém vale destacar que o bairro Carvão Branco e outros da região surgiram da necessidade de abrigar famílias de baixa renda de Várzea Grande e Cuiabá por meio de um programa de habitação do governo federal. São 1310 alunos matriculados no ano de 2021, atendidos por 84 servidores.

O prédio escolar da sede, que as turmas de EF II frequentam, possui dois

pisos (térreo e primeiro andar) e as salas anexas, por sua vez, possuem apenas o piso térreo. Em toda sua estrutura, a escola conta com 27 salas, que são divididas entre: salas de aula, laboratório de aprendizagem e sala para recursos multifuncionais. Dessas, 14 estão no prédio da sede. Na sede, há uma quadra poliesportiva coberta, um refeitório coberto e arejado, além de alguns espaços gramados ou cimentados, porém não há muitas árvores para permitir que esses espaços sejam melhor utilizados para fins de realização de projeto. É importante ressaltar que, na prática, para a realização do projeto, os alunos frequentariam as salas de aula e a quadra poliesportiva para a realização das atividades.

Há estudantes que frequentam a escola pública pelo fato de garantir o recebimento dos auxílios governamentais ou como forma de garantir uma refeição de qualidade. É claro que esta não é a realidade de todos os estudantes, nem mesmo de todas as escolas, mas esta foi uma parte da realidade que eu encontrei no ano de 2018, na Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira.

Para além disso, a unidade escolar não tem biblioteca, tampouco exemplares de livros. Porém, o fato de uma escola ter biblioteca, muitas vezes, não significa que ela funcione de maneira adequada. Por vezes, quando existem bibliotecas e livros no contexto da escola pública, não há funcionários para receber esses alunos e seus professores. Ademais, também é complicado solicitar aos alunos da escola Dante Martins de Oliveira que comprem exemplares de livros, dada a situação de vulnerabilidade em que se encontram. Por fim, ocorre ainda a inviabilidade de imprimir ou fotocopiar textos para serem distribuídos aos alunos, pois há limite de cópias para os professores, por causa da escassez de materiais. Isso sem mencionar que, algumas vezes, nem mesmo livro didático a escola possui, ou seja, nem mesmo à leitura de fragmentos de obras literárias o aluno tem acesso. Logo, nota-se que são muitas variáveis que atrapalham o processo de formação do leitor literário no ambiente escolar público, e, neste caso especial, na Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PROJETO

A concepção deste projeto emergiu da necessidade de promover práticas

de leitura literária na Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira, visto que grande parte dos estudantes desta unidade terminam o Ensino Fundamental sem terem tido acesso a obras literárias ou a projetos de leitura. Nesse sentido, a proposta foi concebida com o objetivo de estimular o interesse e garantir o acesso à leitura literária na escola.

Com a situação de pandemia de COVID-19, a maior parte das atividades foram suspensas por toda a extensão do globo terrestre. É claro que, devido ao fato de haver um grande número de pessoas reunidas em um ambiente fechado, as escolas também paralisaram suas atividades, já que esta enfermidade é altamente transmissível e o isolamento era uma das estratégias para buscar pela garantia de saúde de todos. Afinal, a doença COVID-19 se demonstrou bastante letal, matando mais de 5 milhões de pessoas ao redor do mundo. Em virtude da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em Mato Grosso, sendo que o retorno à vida escolar começou a se efetivar em agosto de 2021 de maneira híbrida, com revezamento dos alunos, o que, como consequência, inviabilizava a realização do projeto.

Dessa maneira, o projeto *Poesia'n'roll*, que tinha intenção de ser interventivo, tornou-se propositivo e foi dividido em cinco etapas. Na primeira, intitulada *Primeiros acordes: diagnóstico e motivação*, foram pensadas atividades em que seriam realizadas sondagens com os alunos, além de motivá-los a participarem do projeto. Na segunda etapa, por sua vez, cujo título é *Luz, câmera, Rock'n'roll, ação: noções de teoria fotográfica e audiovisual*, os alunos teriam contato com profissionais da área da comunicação para sorverem das possibilidades de expressão por meio de imagens (estáticas ou em movimento). Já na terceira fase, intitulada *Dó, ré, mi, lá e aqui tem poesia: literatura, poema e rock'n'roll*, pretendia-se promover leituras e reflexões por meio de poemas e letras de canção do gênero rock'n'roll. Na sequência, a etapa 4, intitulada *Que país é esse?: O Brasil dos versos e dos acordes*, buscou-se promover a leitura de textos que, de alguma forma, se relacionavam ao país, possibilitando reflexões acerca de sua identidade cultural. Por fim, a quinta e última etapa, intitulada *Chegando aos horizontes dessa Highway: práticas finais e culminância do projeto*, pretendia encerrar as atividades com a realização de um produto audiovisual e um sarau que em seu ambiente tenha uma intervenção artística.

Todas as etapas somariam 16 encontros, cujas atividades seriam

disponibilizadas na seção 2.2. Na seção 2.3, presente neste capítulo, serão selecionadas algumas atividades para serem analisadas.

2.3 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Muitas vezes, percebemos, em nossa prática, que o texto literário é usado como pretexto para a realização desta última capacidade mencionada, ou ainda, o texto literário é visto somente como uma forma de representar ou justificar fatos históricos. Além disso, a leitura de textos literários ocorre de forma fragmentada na sala de aula, visto que é por meio de fragmentos literários que o livro didático se constitui.

Nesse sentido, de acordo com Colomer (2007),

até há relativamente pouco tempo, as obras deliberadamente “escolares” e as antologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos (COLOMER, 2007, p.17).

Colomer está falando da realidade sobre o fato de que, muitas vezes, o leitor encontra o texto de literário de forma fragmentada, ou ainda sendo voltada para finalidades específicas de sala de aula. Compreendemos que o ideal seria uma vivência mais ampla do texto literário.

Por outro lado, as aulas de leitura e de literatura são ministradas em meio à disciplina de Língua Portuguesa, tendo de ser trabalhadas também as habilidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, voltados para aspectos formais da língua. Nesse sentido, mais uma vez, o texto literário surge como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais. Como consequência, os alunos não são motivados a fazerem leituras literárias de forma prazerosa. A respeito disso, Colomer (2007) afirma que:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório

(COLOMER, 2007, p. 45).

Ademais, com as novas orientações dos documentos oficiais de ensino (BNCC – Base Nacional Comum Curricular – e DRC-MT – Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso), nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se, também, ensinar e promover a leitura de textos que não sejam os literários. Como consequência, vemos que professores acabam preterindo a leitura de textos literários, devido ao fato de que, no âmbito social, os gêneros que mais circulam não são os literários. Talvez, por causa disso, os campos de atuação definidos pela BNCC valorizem mais a denotação. Isso é notório, pois, dos quatro campos de atuação, apenas um deles possui literariedade (trata-se do campo artístico-literário). Os demais, por sua vez, exploram as palavras em seu sentido comum, cotidiano, sendo eles os campos: das práticas de estudos e de pesquisas, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Em outras palavras, os textos dotados de literariedade acabam, por vezes, sendo preteridos pelos professores, afinal os outros campos somam um número maior de gêneros a serem trabalhados. Como efeito disso, os estudantes têm menos acesso aos textos literários, desenvolvendo, assim, menos envolvimento com esse tipo de leitura.

Sobre esse privilégio do ensino de textos mais denotativos, Colomer (2007) afirma que “Ensinar a ler e escrever textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas” (COLOMER, 2007, p. 36). Sendo assim, é importante promover leituras que despertem o gosto pelos textos literários, que promovam memórias afetivas e de deleite pelo simples ato de ler.

A partir dessas reflexões é que surgiu a intenção de trazer vivência de leitura literária de forma significativa para os estudantes do Ensino Fundamental. Penso que isso é possível à medida que se permite ao aluno certa subjetividade durante a sua leitura, fazendo associações de forma criativa e singular, não apenas adquirindo conceitos literários específicos e mesmo científicos. O objetivo era de promover tal vivência literária, conforme o preconizado por Xypas (2020),

associando-se estrutura cognitiva e afetiva ao ato de ler, além de buscar promover uma compreensão imediata do texto, resultando em uma competência interpretativa particular,

elaborada e criativa (2020, p.4).

É válido ressaltar o quanto a prática aperfeiçoa o desenvolvimento de habilidades. Aprende-se a tocar um instrumento, por exemplo, depois de muito praticar. Da mesma forma, aprende-se a ler textos literários lendo-se textos literários. Tal compreensão imediata do texto literário pode ser possível à medida que a leitura dos textos artísticos-literários seja frequente. Dito isso, torna-se imperativa a prática de leitura literária de poemas na escola, já que este é o espaço no qual o aluno terá mais possibilidades de leitura de poemas.

Fora da sala de aula, o encontro do aluno com a linguagem poética se dá por meio de "avatares" dos poemas (COSSON, 2019), e as letras de canção são um exemplo de avatar dos poemas tradicionais. Por avatar, compreendem-se as novas possibilidades da literatura e espaços nos quais ela pode estar, que podem ser filmes, séries e até mesmo jogos. Ou seja, a literatura ganhou outras formas de ser encontrada e que podem posteriormente levar ao livro. O fato de o aluno já ter contato com a literariedade e a poeticidade existente em textos fora da sala de aula permite que o professor possa privilegiar o ensino de modo a contemplar a realidade do aluno.

Ademais, a literatura cumpre um papel de humanizar (CANDIDO, 1995), mesmo que isso ocorra de forma contraditória, e pode permitir discutir-se acerca da identidade cultural nacional. Afinal, a vivência e a construção identitária são uma constante e, muitas vezes, se constroem de forma complexa e contraditória (WOODWARD, 2000; FARIA E GARCIA, 2003; CANCLINI, 2005; BHABHA, 2007). É importante ressaltar que nem sempre a vivência identitária se dá de uma forma consciente e orientada, como esta sequência didática procura promover.

2.3.1 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A proposta totaliza 16 encontros que estão divididos em cinco etapas, sendo que a primeira possui dois encontros; a segunda também possui dois encontros; a terceira, por sua vez, possui cinco encontros; a quarta possui três encontros e, por fim, a quinta e última etapa possui quatro encontros.

Os encontros estão apresentados aqui com os seguintes itens: 1)

Identificação da atividade, espaço o qual se destina a apresentar o público-alvo, a prática de linguagem, a atividade e a habilidade trabalhada (destacamos que as habilidades são do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, que fora produzido baseado na Base Nacional Comum Curricular); 2) *Objetivo*, seção que pretende listar o(s) objetivo(s) a serem alcançados e, por fim, 3) *Ações organizacionais*, que consiste em descrever as atividades a serem desenvolvidas durante o encontro; caso necessário, são inseridos os textos a serem lidos, cantados, declamados, dentre outras práticas, pelos alunos.

1ª ETAPA: PRIMEIROS ACORDES: DIAGNÓSTICO/MOTIVAÇÃO

Esta etapa foi pensada com a finalidade de despertar o interesse dos alunos pela proposta, além de investigar suas predileções musicais. Neste caso, a turma que inspirou a elaboração deste projeto prefere ouvir música sertaneja, e essa foi a razão da escolha desse gênero musical para a vivência do projeto. Espera-se que, ao final da etapa, os estudantes sintam-se acolhidos e motivados para a realização das atividades posteriores, pertencentes às demais etapas do projeto. Neste momento também, os alunos produzirão seus cadernos poéticos a fim de registrarem suas vivências durante o projeto (textos lidos, versos favoritos, fotografias retiradas, impressões acerca dos textos etc.). Acreditamos que a elaboração do caderno poético é um elemento inicial para despertar o olhar criativo que será necessário ao final do projeto, quando os alunos deverão criar um ambiente de intervenção artística. Sendo assim, os primeiros produtos dos alunos serão anotações das expectativas no papel e confecção dos cadernos poéticos. A seguir, serão descritos os encontros da etapa 1 (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Primeiro encontro da etapa 1

ENCONTRO 1	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Roda de conversas com os alunos com a finalidade de apresentar o projeto.	3 a 4 aulas

HABILIDADE

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
--

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Apresentar o projeto *Poesia and roll* para os alunos.

Ações organizacionais: Por meio de uma roda de conversas, a professora apresentará o projeto, informando os alunos sobre o trabalho que será desenvolvido na escola, utilizando de leitura literária e demais práticas possíveis para explorar os gêneros poema, letra de canção do gênero musical *rock'n'roll* e videoclipe, assim como a visão de Brasil e de brasilidade existente em diferentes contextos. Além disso, propõe-se que seja feita uma sondagem acerca das preferências musicais dos alunos para que se verifique a possibilidade de contemplar músicas de suas preferências que tenham alguma influência do gênero musical rock. Devem ser entregues aos alunos papéis para que eles escrevam sobre as expectativas acerca do projeto, pois esses escritos serão salvaguardados dentro de uma “cápsula do tempo”. O objetivo da cápsula é de observar, no final do projeto, se as expectativas dos alunos e, até mesmo, do projeto, foram alcançadas, superadas e/ou frustradas.

Reflexões: De acordo com Bakhtin (2003, p.45), “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência”. Em outras palavras, é necessário considerar a bagagem literária e de vida do aluno que será participante do projeto e de qualquer outra atividade em sala de aula.

Quadro 2 – Segundo encontro da etapa 1

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Elaboração de um	2 a 3 aulas

2

	caderno poético que seria uma espécie de “relicário” (um misto de diário de leitura e cancionero) do projeto.	
HABILIDADE		
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Elaborar o caderno poético para que o aluno tenha consigo uma espécie de curadoria de poemas, fotografias, produções textuais e letras de canção do gênero rock sobre a temática da brasilidade.

Ações organizacionais: Os alunos devem receber materiais de papelaria para confeccionarem seus cadernos poéticos, além de serem orientados acerca de sua função para o projeto.

Observações: De acordo com Nascimento (2015), o diário de leituras é um gênero que transcende o diário íntimo, pois ele se propõe mais do que relatar fatos. Seu objetivo é apresentar reflexões acerca dos textos literários lidos e reflexões, também, acerca do próprio ato de ler. Aqui, sugerimos um caderno poético, cujo objetivo seria o mesmo: registrar as impressões, as frases prediletas de cada texto, as memórias que os textos evocam e tudo mais que o aluno sentir vontade de registrar. Esse caderno, além de ser um suporte para a livre manifestação da leitura do aluno, servirá, também, como referência para avaliação, pois a expectativa é que os registros revelem o progresso do aluno, de acordo com o andamento das atividades.

2ª ETAPA: LUZ, CÂMERA, ROCK’N’ROLL, AÇÃO: NOÇÕES DE TEORIA FOTOGRÁFICA E AUDIOVISUAL

Durante esta etapa, os alunos deverão aprender sobre a linguagem

fotográfica, tanto no âmbito da fotografia quanto do audiovisual. Recorrentemente, os alunos são desafiados e/ou convidados a fazerem análises de textos em que a linguagem não verbal é muito evidenciada. Já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT) esperam que os estudantes tenham habilidade de ler, interpretar, analisar e até mesmo produzir textos multimodais, esta etapa pretende subsidiar a produção de um produto audiovisual a ser desenvolvido pelos estudantes. A seguir, serão descritos os encontros da etapa 2 (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 – Primeiro encontro da etapa 2

ENCONTRO 3	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Roda de conversa com um profissional de audiovisual sobre linguagem fotográfica e cinematográfica.	2 aulas
	HABILIDADE (EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Compreender as diferentes possibilidades do processo de produção de textos multimodais.

Ações organizacionais: O profissional da área de audiovisual explicará para os alunos a história da fotografia, assim como explicitará os elementos que constituem a linguagem cinematográfica, tais como: enquadramentos, iluminação, efeitos, subjetividade etc. Por fim, o comunicador ainda explicará o gênero videoclipe para os alunos, que deverão fazer anotações em seu caderno poético.

Observações: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental orienta que o aluno deve desenvolver a competência de compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. O diálogo com o profissional do audiovisual possibilitará ao aluno dialogar com alguém que concebe textos multimodais. Como consequência, o estudante já poderá desenvolver a prática nesta área, permitindo que futuramente ele possa inclusive aprofundar nos estudos dos textos audiovisuais, no Ensino Médio.

Quadro 4 – Segundo encontro da etapa 2

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Roda de conversa com um ator e um comunicador para apreender o processo de construção de videocliques, <i>fanclipes</i> , videopoemas e demais gêneros audiovisuais.	2 a 3 aulas
4	HABILIDADE		
	(EF67LP11) Planejar resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, <i>fanclipes</i> , <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, <i>fanclipe</i> , show, <i>saraus</i> , <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Aprender como utilizar elementos da linguagem cinematográfica, como uso de BGs, edição de imagens etc., para editar futuramente videocliques, *fanclipes* e videopoemas; aprender técnicas de oratória com um ator para narrar, apresentar e/ou declamar poemas em produções audiovisuais.

Ações organizacionais: Os dois profissionais conversarão com os alunos sobre as suas experiências em suas respectivas áreas a fim de ensiná-los técnicas para elaborarem, futuramente, os vídeos para o projeto. Ao final da aula, a professora motivará os alunos a começarem a pesquisar canções do gênero rock para que seja possível planejar/produzir os seus vídeos (vídeopoema, *fanclipe*, vídeominuto, videoclipe, vlog etc.) que serão apresentados ao final do projeto em um sarau.

Observações: O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) orienta a adoção das mais variadas práticas de linguagem, dentre elas: a leitura, oralidade, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e a educação literária. O DRC-MT compreende que o pleno domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Isso significa permitir ao aluno a compreensão e a vivência de práticas de oralidade e de análise semiótica do mundo a sua volta, práticas que nem sempre são verdadeiramente privilegiadas em sala de aula. Até aqui, as atividades foram orientadas no sentido de preparar o aluno para gerar um produto artístico a partir da leitura dos textos literários que virá a ler. Fotografia e audiovisual também são formas criativas de se trabalhar com a linguagem e, neste caso, a ênfase é dada à percepção dos elementos não verbais: a imagem e o som, que julgamos ser mais acessíveis inicialmente ao aluno. A expectativa é de que, com essa preparação, o olhar dos alunos já esteja atento para perceber a criatividade na linguagem verbal, bem como para traduzir sua leitura literária nas outras linguagens que aprendeu.

3ª ETAPA: DÓ, RÉ, MI, LÁ E AQUI TEM POESIA: LITERATURA, POEMA E ROCK'N'ROLL

Durante esta etapa, os alunos deverão aprender princípios fundamentais sobre a poética envolvida na literatura e na música, que compreende aspectos para além dos elementos estruturais da linguagem poética. Serão desenvolvidas práticas de leitura e de escrita que possuam linguagem poética. Para isso, estão previstas, além da leitura e escrita, rodas de conversa com poeta e músicos. A seguir, serão descritos os encontros da etapa 3 (Quadros 5 a 9).

Quadro 5 – Primeiro encontro da etapa 3

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
5	9º ano	Audição e análise de músicas que não sejam pertencentes ao gênero musical rock, mas que contenham solos de guitarra e/ou letras que inicialmente pertenciam ao gênero rock e que foram regravadas no gênero sertanejo.	3 a 4 aulas
	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, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Perceber a influência do rock (vem da professora) no gênero musical sertanejo, (dos alunos) mais ouvido pelos alunos da escola Dante Martins.

Ações organizacionais: Inicialmente, deve ser solicitado que os alunos façam silêncio para observarem os elementos musicais do gênero rock presentes nas músicas sertanejas. Para isso, os estudantes precisam estar atentos ao uso de

instrumentos, tipos de solos instrumentais, ritmo, melodia etc.). As duas primeiras músicas a serem ouvidas são pertencentes ao gênero sertanejo raiz; na sequência, serão reproduzidas músicas sertanejas que tenham alguma influência do gênero rock, seja por meio do uso de guitarra (instrumento típico do gênero), seja por meio da regravação de letras de rock (nesse caso, a versão original também será apresentada). Feitas as audições, os alunos deverão comparar as músicas, listando pontos comuns ou divergentes entre as canções, observando o modo como o rock as influenciou.

Músicas a serem ouvidas: *O menino da porteira*, interpretada por Sérgio Reis; *Majestade o Sabiá*, interpretada por Roberta Miranda com participação especial de Marília Mendonça, Naiara Azevedo, Solange Almeida, Maiara & Maraisa, Day e Lara e Simone e Simaria; *O segundo sol*, interpretação sertaneja de Mayk e Lyan; *O segundo sol*, versão rockeira de Cassia Eller; *Foi você quem trouxe*, interpretação de Edson e Hudson; *A ferro e fogo*, de Zezé di Camargo e Luciano (ver relação de links para audição e visualização no *YouTube* presentes no anexo 2).

Possíveis questionamentos a serem feitos aos alunos: 1) Quais instrumentos musicais você reconhece nas músicas *Menino da porteira* e *Majestade o Sabiá*?; 2) Como você chama o gênero musical dessas músicas?; 3) Em que lugar (es) você imagina que a história dessas músicas acontece?; 4) Você gosta das músicas *Menino da porteira* e *Majestade o Sabiá*? Por quê?; 5) Em relação aos instrumentos musicais utilizados nas músicas *Menino da porteira*, *Majestade o Sabiá*, *Foi você quem trouxe* e *A ferro e fogo*, você percebe quais instrumentos são usados? Compare-os; 6) O ritmo presente nas músicas *Menino da porteira*, *Majestade o Sabiá*, *Foi você quem trouxe* e *A ferro e fogo* é o mesmo? Justifique.; 7) Você conhecia a versão da música *O segundo sol*, interpretada por Cássia Eller?; 8) Você conhece mais alguma versão da música *O segundo sol*? Compare as versões de *O segundo sol* apontando semelhanças e/ou diferenças.

Observações: Neste ponto, questões objetivas e de respostas simples são fundamentais, pois permitem estabelecer uma referência elementar, que servirá de base comparativa para outros gêneros oferecidos na sequência. Além disso,

este é o momento em que se efetiva o reconhecimento do saber que o aluno traz, sua possível leitura de mundo. A comparação sugerida entre as canções já consiste numa ação elementar de leitura e percepção da intertextualidade, fundamental para o desenvolvimento da leitura literária.

Quadro 6 – Segundo encontro da etapa 3

ENCONTRO 6	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Audição de uma roda de violão com um cantor de rock	1 a 2 aulas
	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, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Conhecer músicas e a história do gênero rock.

Ações organizacionais: O cantor convidado deverá apresentar um repertório de Rock Nacional com músicas das bandas Legião Urbana, Engenheiros do Hawaii e Paralamas do Sucesso. Além disso, com leveza, ele contará a história do rock, curiosidades e o que mais ele achar pertinente que venha ao encontro do assunto deste projeto, assim como ele responderá a possíveis questionamentos feitos pelos alunos. As letras de canção interpretadas pelo cantor serão disponibilizadas para os alunos anexarem em seus cadernos poéticos. A escolha das bandas citadas se deve ao fato de que suas canções apresentam qualidade estética, além de serem as bandas com maior projeção no cenário nacional no momento em que atuaram.

Observações: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino

Fundamental espera que o estudante chegue ao Ensino Médio competente no que se refere à leitura, à escuta e à produção de textos orais, escritos e multissemióticos, que circulam em diversas esferas da sociedade. O aluno proficiente deve fazer isso de forma autônoma, crítica, respeitando as diferentes manifestações culturais existentes. Vale destacar que ao fazer essa roda de violão de forma coletiva, desenvolvem-se outras habilidades como a de compartilhamento de vivências artísticas. A prática de compartilhamento é importante, pois o conhecimento se constrói de forma significativa por meio da interação.

Quadro 7 – Terceiro encontro da etapa 3

ENCONTRO 7	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Roda de Conversa com um(a) poeta	2 aulas
	HABILIDADE (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Reconhecer linguagem literária em textos poéticos; fruir textos poéticos; conhecer um escritor vivo de textos literários.

Ações organizacionais: A pessoa convidada fará leitura de alguns de seus textos poéticos para os alunos comentando sobre o seu processo de produção, intencionalidade, e o que mais julgar necessário no sentido de despertar o olhar para o uso criativo da linguagem. Por fim, os alunos serão convidados a produzirem poemas, que podem ser monósticos (com um verso) ou mais versos.

Observações: De acordo com Pinheiro (2018), a leitura de poemas favorece a experimentação da língua pelo seu viés mais criativo. Pinheiro pontua também que toda poesia é um ato social em que comungam o poeta e o povo. A

realização dessa atividade tem por objetivo permitir o acesso a um poeta ou poetisa, pois muitas vezes o mundo literário parece, aos olhos dos alunos, uma realidade muito distante. Conhecer um escritor pode possibilitar essa espécie de “dessacralização” do poema, permitindo que o aluno perceba que a vivência literária e poética está mais acessível do que ele possa imaginar. Além disso, para o aluno, esta é uma oportunidade de tirar suas dúvidas acerca do ofício de ser escritor.

Quadro 8 – Quarto encontro da etapa 3

ENCONTRO 8	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Compreensão da linguagem poética	2 aulas
	HABILIDADE (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Reconhecer linguagem literária em textos poéticos.

Ações organizacionais: Será feita a leitura do poema *O fotógrafo*, de Manoel de Barros (ver anexo 1), para que os alunos, considerando sua experiência anterior com a fotografia, percebam, a partir da comparação com ela, alguns aspectos de literariedade e poeticidade presentes no poema. Inicialmente isso será feito sem dar nomes aos recursos de expressão (figuras de linguagem, rimas, etc) presentes no texto. Feitas as observações, a professora explicará a diferença entre o texto literário e não-literário. Por fim, será solicitado que eles façam um registro fotográfico cuja temática é **O BRASIL QUE EU VIVO**, a fim de promover a experiência prática de perceber a linguagem poética da fotografia e de exercitar o que foi aprendido com o profissional da comunicação e o poeta. A atividade será também o momento inicial do trabalho com o tema da identidade,

partindo da realidade do aluno. Na aula seguinte, os alunos apresentarão suas fotografias e falarão sobre seus processos de produção;

Observações: De acordo com Paz (1982), a poesia pode se fazer presente para além dos poemas, pois não há uma obrigatoriedade de haver rimas e métrica para se encontrar poeticidade. A poesia pode se manifestar, então, em outras linguagens. Esta atividade tem por objetivo promover essa observação por parte dos alunos: a de que a poesia é dada a ambivalências. Além disso, a partir do momento em que os sujeitos estudantes despertarem seus olhares para o mundo ao seu redor, com a finalidade de registrá-lo por meio de imagem, mais uma vez, será destacada a importância da leitura de mundo e de sua realidade.

Quadro 9 – Quinto encontro da etapa 3

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
9	9º ano	Elaboração de um texto poético cuja temática é O Brasil que eu vivo , a partir da leitura do poema <i>Canção do exílio</i> de Gonçalves Dias.	4 a 5 aulas
	HABILIDADES		
	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, dentre outros. (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de		

forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Escrever um texto poético cuja temática é **O Brasil que eu vivo**, inspirado no poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias (ver anexo 3).

Ações organizacionais: Os alunos devem fazer a leitura silenciosa do texto *Canção do exílio*, utilizarão dicionários se for necessário para recuperar o sentido de alguma palavra. Feita a leitura silenciosa, um aluno que se dispor fará a leitura em voz alta, fazendo assim uma leitura compartilhada, seguindo as orientações dadas anteriormente pelo ator. Depois disso, os alunos compartilharão suas compreensões e reflexões acerca do poema. Em seguida, a professora fará uma retomada do contexto de produção do poema de Gonçalves Dias. Na sequência, apresentará outros textos (ver anexo 3) que estabeleçam intertextualidade com o de Gonçalves Dias. Os estudantes serão motivados a confrontarem os textos e perceberem as semelhanças existentes neles. Posteriormente, os alunos serão motivados a produzirem um poema que apresente a Gonçalves Dias o Brasil que eles vivem hoje, eles serão motivados a respeitarem a estrutura do texto original. Após a produção textual, os alunos lerão os seus textos, discutirão sobre os aspectos de intertextualidade por eles trabalhados. Por fim, a professora apresentará o conceito de intertextualidade e dirá que eles se apropriaram do conceito na prática. O aluno deverá arquivar os textos lidos e a sua produção textual em seu caderno poético.

Observações: De acordo com Carvalhal (2006), o conceito de intertextualidade tem adquirido diferentes reflexões com o passar dos tempos, afinal, um texto, em dado momento, perde o seu caráter de “propriedade privada” e torna-se coletivo, pertencente a um determinado grupo de pessoas, que será seu público. Isso pode impulsionar a construção da memória cultural desse grupo, fortalecendo suas relações identitárias. Aqui, nesta atividade, é dado ao aluno o

direito à autoria, o direito à literatura e o direito a promover diálogo por meio da absorção de outro texto existente com a mesma temática. Além disso, Carvalhal (2006) aponta que a intertextualidade pode orientar a interpretação. Por outro lado, ao lidar com textos de diferentes contextos históricos de um mesmo país, o aluno reflete mais uma vez acerca da sua construção identitária. Na leitura comparativa de poemas que falam do Brasil ao longo do tempo, pode ocorrer o despertar do aluno para ter consciência de que a chamada cultura brasileira, ou identidade nacional, é também uma construção histórica e ligada a relações de poder.

4ª ETAPA: QUE PAÍS É ESSE? O BRASIL DOS VERSOS E DOS ACORDES

Durante esta etapa, os alunos terão contato com poemas e letras de canção escritas e compostas por diferentes compositores, além de assistirem a produções audiovisuais para compreenderem o significado da expressão *lugar de fala*⁶ (estabelecendo interdisciplinaridade com a área de Ciências Humanas e Sociais). Além disso, os alunos podem, por meio da fruição literária, realizar exercícios de empatia ao tentarem, em alguma medida, se projetar no lugar do eu lírico dos textos. Por outro lado, acreditamos que durante o acesso ao lugar de fala do outro será possível também que os alunos percebam suas relações identitárias culturais, pelas quais eles poderão se (re)conhecer acerca de sua relação com a identidade nacional durante esse processo. A seguir, serão descritos os encontros da etapa 4 (Quadros 10 a 12).

Quadro 10 – Primeiro encontro da etapa 4

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
10	9º ano	Pesquisa e debate sobre as visões existentes acerca do	2 a 3 aulas

⁶ Lugar de Fala é um conceito formulado pela filósofa Djamila Ribeiro (2019). Para ela, o Lugar de Fala é a localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das várias condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

	Brasil.	
HABILIDADES		
(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. (EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts, científicos etc. (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Refletir acerca do Brasil que cada um vê.

Ações organizacionais: Os alunos devem ser convidados a pesquisarem, em sala de aula, notícias sobre o país com a intenção de perceberem o Brasil apresentado nos jornais e confrontar o fato com o Brasil que eles veem. Para isso, os alunos serão divididos em grupos que representem cada uma das regiões do país. Na sequência, eles deverão pesquisar notícias relevantes acerca de sua região (as notícias devem pertencer a várias editorias, como economia, lazer, saúde, etc.). Após a pesquisa, por meio de um seminário, os alunos deverão apresentar o Brasil visto/apresentado pela mídia. Por fim, caberá ainda aos discentes a reflexão acerca de alguns questionamentos feitos pela professora, e, no próximo encontro, os estudantes trarão fotografias que ilustrem suas reflexões acerca do Brasil e que representem a frase **O BRASIL QUE EU VIVO**.

Perguntas motivadoras: Qual é o país que você vive?; O quanto de poesia você enxerga no Brasil?; Quais problemas sociais você percebe no Brasil?; Você ama o Brasil?; Você se identifica com os valores culturais brasileiros?; Você pensa que o Brasil é igual em toda sua extensão territorial?

Observações: A Base Nacional Comum Curricular pretende desenvolver orientações que promovam a formação e o desenvolvimento do ser humano de

forma global, contemplando diversas dimensões, tais como: a intelectual, a física, a simbólica, a social, a afetiva, a ética e a moral. Para isso ocorrer de maneira significativa para o aluno, escolher trabalhar os componentes curriculares de forma interdisciplinar torna-se urgente. Aqui, isso foi sugerido por meio de uma pesquisa realizada pelos alunos, porém o professor de geografia também pode participar desse processo, fortalecendo a prática de adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas.

Quadro 11 – Segundo encontro da etapa 4

ENCONTRO

11

ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
9º ano	Elaboração de um texto poético cuja temática é Os outros Brasis e o lugar de fala de outros brasileiros (os povos originários) , inspirados em textos escritos por e sobre indígenas.	3 a 4 aulas
HABILIDADES		
(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Escrever um texto poético cuja temática é **Os outros Brasis e o lugar de fala de outros brasileiros (os povos originários)**, inspirados em textos

literários escritos por e sobre indígenas; (textos bem diferentes) Refletir sobre o lugar de fala dos povos originários do Brasil.

Ações organizacionais: Inicialmente, os alunos serão questionados se eles conhecem o conceito “lugar de fala”, além de serem interpelados se eles já sentiram seu lugar de fala desrespeitado ou se já presenciaram o lugar de fala de alguém passar por esse mesmo processo. Feito isso, será exibido um vídeo do canal do YouTube *Quebrando Tabu*, intitulado *O lugar de fala? | desenhando*. Em seguida, será aberta uma roda de conversas para que os alunos dialoguem sobre a definição de lugar de fala. Encerrado o diálogo, os discentes deverão assistir a um vídeo TEDx Brasil, intitulado *A literatura indígena: conhecendo outros brasis | Julie Dorrico | TEDxUnisinos*. Na sequência, os alunos assistirão ao vídeo *A Mãe do Brasil é Indígena - Myrian Krexu* (na voz de Maria Bethania) e também debaterão sobre as questões abordadas no vídeo. Feitos os debates de todos os vídeos, os alunos ouvirão e lerão a música *Índios*, da banda Legião Urbana. A leitura de todos os textos deverá ser feita solitária e silenciosamente. Antes de os alunos produzirem seus textos poéticos, a professora retomará conceitos do gênero rock. Por fim, os discentes deverão produzir um texto poético sobre o Brasil dos indígenas.

Textos e vídeos da atividade: ver anexo 4.

Observações: De acordo com Pinheiro (2018), é de extrema importância possibilitar aos alunos leituras que promovam discussões acerca de preconceitos sociais, étnicos e de questões de gênero. Tais produções podem suscitar discussões ricas, e até mesmo acaloradas, e podem, ainda, contribuir para a formação do leitor literário. Além disso, essas leituras também contribuem para o enfrentamento com as identidades culturais de outros brasileiros que vivenciam as suas culturas de forma diferente em relação à forma como vive o morador da região da baixada cuiabana (mais especificamente Cuiabá e Várzea Grande). Conforme Hall (2005) e Woodward (2000), a identidade cultural é marcada pela diferença e se constrói simbólica e socialmente. Logo, promover esses encontros com outras práticas e construções culturais promove experiência no sentido de que há um encontro de diferentes vivências de

identidade cultural.

Quadro 12 – Terceiro encontro da etapa 4

ENCONTRO 12	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Elaboração de um texto poético cuja temática é Os outros Brasis e o lugar de fala de brasileiros negros , inspirados em textos escritos por e sobre negros.	3 a 4 aulas
HABILIDADES			
(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.			

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Escrever um texto poético cuja temática é **Os outros Brasis e o lugar de fala de outros brasileiros (os negros)**, inspirados em textos escritos por e sobre negros; Refletir sobre o lugar de fala dos negros do Brasil.

Ações organizacionais: Será disponibilizado um poema de Lubi Prates (ver anexo 5) que trate da questão do negro/pátria para que os alunos leiam. Eles deverão se organizar em grupos, e caberá a cada grupo decidir a forma como irão apresentá-lo em sala de aula (performance, jogral, teatro, etc.) para os demais alunos, bem como conduzir uma discussão acerca da temática presente

no texto. Por fim, os alunos deverão produzir um texto poético coletivo (que pode contemplar linguagem verbal, não verbal ou mista) para que tenham uma experiência de produção coletiva.

Observações: Pinheiro (2018) afirma que “À medida que o trabalho com o texto poético vai se tornando uma constante, vão surgindo necessidades de procedimentos metodológicos novos”. São exemplos de novos procedimentos metodológicos: montagens teatrais mais longas, pequenas encenações, etc. Como consequência, tais procedimentos possibilitam uma espécie de corpo a corpo com o poema, permitindo novas experiências de interpretação, possibilitando leituras e releituras individuais e até mesmo coletivas. Isso transcende a prática de leitura silenciosa e em voz alta apenas, permitindo uma melhor vivência do texto literário.

5ª ETAPA: CHEGANDO AOS HORIZONTES DESSA HIGHWAY: PRÁTICAS FINAIS E CULMINÂNCIA DO PROJETO

Esta é a etapa de encerramento. Nela, os estudantes colocarão em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e da vivência escolar. Esta etapa pretende ser interdisciplinar, pois a professora de arte contribuirá com este processo. Neste momento, além de produzirem o roteiro do(s) produto(s) audiovisual, os estudantes vão produzir, gravar e editar o vídeo. Por fim, eles ainda ambientarão uma sala para exibir o seu produto final. A seguir, serão descritos os encontros da etapa 5 (Quadros 13 a 16).

Quadro 13 – Primeiro encontro da etapa 5

ENCONTRO 13	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Roda de conversas com a professora de arte sobre instalação artística, videoinstalação, videoarte.	1 a 2 aulas
	HABILIDADE		

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Compreender algumas práticas de arte moderna/contemporânea como instalação artística, videoinstalação, videoarte etc.

Ações organizacionais: A professora de Arte irá, por meio de uma roda de conversa, explicitar as práticas de instalação artística, videoinstalação, videoarte, além de outras se necessário. Tal prática tem como finalidade auxiliar os alunos durante a culminância do projeto, que consistirá em ambientar uma sala de aula para exibirem os seus produtos audiovisuais.

Observações: Todorov (2009) afirma que o professor deve trabalhar a literatura de forma mais ampla do que os documentos oficiais lhe exigem, para que assim ela seja mais interessante aos olhos do aluno. Pinheiro (2018) afirma que “Quando preenche a sala de aula, a poesia pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas”. Nesse contexto, percebe-se que a literatura, aqui neste projeto, por meio dos poemas e letras de canção, pode ganhar o espaço de outras manifestações artísticas, além de outros componentes curriculares, como o componente “arte”, também da área da linguagem.

Quadro 14 – Segundo encontro da etapa 5

ENCONTRO 14	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Produção e/ou revisão dos roteiros dos produtos audiovisuais	6 a 8 aulas
	HABILIDADE		
	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de		

rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Produzir vídeos (*fanclips*, vídeo-minuto, videoclipe etc) inspirados nas letras de rock nacional que fizeram parte do projeto e nos poemas escritos pelos alunos.

Ações organizacionais: Inicialmente, a turma escolherá o formato do produto audiovisual a ser feito (se *fanclip*, *videoclipe*, ou outro gênero). Na sequência, os alunos irão elaborar roteiros para a gravação de seus vídeos (que podem ser vídeo-poemas, *fanclips*, ou videocliques e devem contemplar o gênero musical rock nacional, cuja temática deve ser relacionada ao Brasil), além de escolherem elementos da linguagem audiovisual para comporem suas produções. Vale lembrar que os alunos poderão escolher o formato de vídeo que desejarem para serem exibidos em uma instalação futuramente. Em seguida, os estudantes deverão seguir com as gravações e posteriormente com as edições do(s) vídeo(s) por ele elaborado(s). A depender do formato escolhido, podem existir um ou mais vídeos a serem exibidos.

Observações: O DRC-MT orienta que o processo de ensino e aprendizagem da escrita, em toda a Educação Básica, deve ser realizado a partir de projetos e planejamentos que tenham como foco a valorização de uma escrita autoral, constituída no processo de interação, relacionando as mais diversas práticas de linguagem. Logo, a elaboração de roteiros audiovisuais contempla essa orientação feita pelo documento.

Quadro 15 – Terceiro encontro da etapa 5

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
15	9º ano	Concepção e produção de objetos artísticos que representem a	6 aulas

	poesia, o rock nacional, o Brasil para ambientar uma sala de aula.	
HABILIDADE		
(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.);		

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Conceber algumas práticas de arte moderna/contemporânea como instalação artística, videoinstalação, videoarte etc.

Ações organizacionais: Os alunos produzirão uma instalação artística para ambientar a sala de aula que será o suporte de exibição de todos os seus produtos audiovisuais.

Observações: Pinheiro (2018) pontua que é importante incentivar a adoção de qualquer instrumento que colabore com a divulgação da poesia. Nesse sentido, a produção tanto dos objetos artísticos, quanto a ambientação de uma sala de aula e, por fim, a concepção de um produto audiovisual corroboram o ato de divulgar os textos literários lidos durante este projeto. Porém, é válido ressaltar que os instrumentos de difusão da poesia/literatura devem ser a culminância de um processo e não o processo em si.

Quadro 16 – Quarto encontro da etapa 5

ENCONTRO 16	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Apresentação dos vídeos realizados durante o projeto e avaliação da participação.	6 aulas
	HABILIDADE		

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.);

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: Apresentar os vídeos produzidos durante o projeto

Ações organizacionais: Os alunos produzirão uma instalação artística para ambientar a sala de aula que será o suporte de exibição de todos os seus produtos audiovisuais. Caberá a eles ainda realizar essa exibição fazendo uma visita guiada, conversando com os visitantes sobre a temática do projeto, a banda escolhida, a música escolhida e demais assuntos que julgarem importantes. Após a visita dos alunos de outras salas, os estudantes do 9º ano abrirão a cápsula do tempo criada no início do projeto para verificarem se as expectativas foram contempladas e fazerem oralmente uma avaliação acerca de sua experiência com o projeto.

Observações: De acordo com Pinheiro (2018), cabe ao professor buscar uma prática que ofereça textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com o cotidiano, com a vida e com a linguagem. Logo, a realização deste momento promove a vivência, a fruição e a sensibilização de outros jovens, contribuindo para a formação da comunidade leitora escolar. Afinal, ainda de acordo com Pinheiro (2018), “não ensinamos poesia, não é um saber técnico instrumental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação dos leitores; é, antes uma convivência que se partilha”.

2.3 ANÁLISE DE ATIVIDADES

Na seção anterior, foram apresentadas, por ordem de realização, todas as atividades pertencentes ao projeto *Poesia and roll*. Preferimos sistematizar a sequência por encontros e, não necessariamente, por número de aulas, no intuito de dar flexibilidade à proposta, conforme a realidade da turma com a qual for aplicado o projeto. Há turmas em que os alunos são mais desenvoltos com os aparatos comunicacionais, e isso pode permitir que eles, por exemplo, editem

vídeos com melhor qualidade e mais celeridade em relação a outras turmas. Além disso, sabe-se que em aulas geminadas o trabalho pode se desenvolver de forma mais produtiva. Por outro lado, aulas isoladas (de 50 minutos) podem não facilitar a realização de algumas atividades. Logo, cada encontro não corresponde necessariamente a uma aula, pois um encontro pode ter mais de uma.

O objetivo desta seção é analisar alguns encontros da proposta. Destacamos, ainda, que serão feitos comentários acerca da totalidade de cada etapa, independentemente se haver algum encontro específico comentado ou não.

Antônio Cândido (1995) e Rildo Cosson (2019) pontuam que a literatura se faz presente na humanidade como manifestação cultural desde os mais longínquos tempos. Cândido (1995) compreende a literatura de forma mais ampla, agregando em si diversos gêneros textuais, como os provérbios e as cantigas. Cosson (2019) amplia essa compreensão, atualizando-a. Afirma que a literatura tem usado avatares para se constituir, tomando a forma de textos multimodais, como filmes, séries, jogos de RPG dentre outras possibilidades. Segundo Cosson (2019), a literatura pode influenciar a produção desses textos multimodais, e o inverso também acontece, já que as produções ficam se retroalimentando e retroinfluenciando.

De maneira análoga a esses avatares mencionados por Cosson (2019), este projeto permite o encontro entre a literatura e os textos multimodais, à medida que os alunos, ao final do processo, deverão realizar uma produção audiovisual, cujo gênero deverá ser escolhido conforme desejo da turma. Além disso, ocorre também uma relação entre literatura e outras artes, como a plástica e a de instalação.

Sendo assim, as propostas aqui apresentadas permitem que os alunos vivenciem novas experiências, conduzindo-os ao conhecimento do humano e não apenas a conceitos linguísticos e/ou teórico-literários. Essas experiências coadunam com o pensamento de Todorov (2009) de que a tarefa da literatura em sala de aula deve ser a de ter acesso ao sentido da obra, não aos aspectos estruturais e até mesmo históricos dela. Dessa forma, procuramos evitar o que Todorov (2009, p.27) afirma, que “na escola não aprendemos sobre o que falam as obras, mas sim que falam os críticos”. Embora, na França, as condições

descritas por Todorov já tenham mudado, é possível ver, no Brasil, muitos sinais da prática apontada por ele.

É importante compreender que o papel do professor e da escola na formação do leitor literário é de extrema importância, em especial, no que se refere à leitura de poemas mais tradicionais, pois estes são lidos prioritariamente (por vezes exclusivamente) na escola. Nesse sentido, para que se desenvolva um trabalho que motive o aluno a buscar por leituras de poemas também fora da sala de aula, é importante que este professor equilibre com eficiência a formação necessária e a função de contemplar as burocracias e as obrigações previstas em documentos institucionais, que, muitas vezes, engessam as possibilidades do trabalho docente.

O professor precisa ser, acima de tudo, leitor de textos literários, além de compreender que a leitura literária não deve consistir apenas na prática de verificação de conteúdo ou forma. A leitura literária deve ser compreendida como uma experiência a ser vivida, como uma oportunidade de se (re)conhecer, de (re)conhecer o outro e o mundo que o cerca. Como consequência, o aluno terá uma leitura literária significativa, tendo, assim, mais do que habilidades gramaticais, interpretativas e semióticas, sendo um leitor com mais autonomia no sentido de perceber o que de humano há no texto, enquanto o lê solitária ou coletivamente.

Por muitas vezes, os alunos pensam que os textos literários são “velharia”, “muito difíceis” e, até mesmo, distantes de suas realidades. A partir do momento em que o professor se coloca na condição de leitor/formador literário, ele compreende a importância de se manter lendo textos literários de autores contemporâneos, além de compreender que a literatura e a poesia assumem outras formas para além da sala de aula.

Ao perceber e reconhecer que há literariedade nas formas literárias não canônicas, nos avatares literários e na já tão antiga relação entre canção e poema, isso pode estimular uma melhor identificação do aluno com o texto, tanto do gênero lírico em si quanto das relações entre gêneros e modalidades, pois potencializa-se o sentimento de pertencimento, já que produções mais próximas de sua realidade foram contempladas.

Com o objetivo de contemplar a realidade do aluno, a primeira etapa deste projeto foi pensada, intitulada *Primeiros acordes: diagnóstico e motivação*. Seus

dois encontros pretendem apresentar o projeto aos alunos e identificar, principalmente, suas preferências musicais, com a finalidade de promover mais aproximação e identificação com os textos literários lidos. Além disso, ao apresentar o projeto, acredita-se que os alunos se sentirão motivados, pois se projetarão na vivência da culminância do projeto. Como já mencionado, as predileções musicais deste projeto já foram norteadas pelos alunos da Escola Estadual Governador Dante Martins de Oliveira.

Foi pensada, para esta etapa, a elaboração de um caderno poético, o qual funcionaria como uma espécie de diário, *scrapbook*, ou uma coletânea de textos. Conforme Nascimento (2015), o diário de leituras não se atém a apenas apresentar marcas de relatório, ou de diário íntimo, pois ele pode se aproximar da coletividade escolar, já que o seu objetivo é de registrar impressões acerca dos textos lidos, fazer uma espécie de *patchwork* com os trechos favoritos, memórias evocadas pela leitura dos textos, dentre outras coisas que o aluno julgar importantes para compor o seu caderno. O caderno pode servir como um termômetro para o professor perceber melhor as preferências e receptividade de seus alunos em relação às atividades propostas, para que possa se orientar ao longo do trabalho, no sentido de manter as ações previstas, ou adaptá-las.

Para além das produções escritas no caderno poético, os estudantes terão a oportunidade de vivenciarem a elaboração de outros gêneros. O aluno do século XXI é considerado um nativo digital e que, em sua maioria, os jovens estão conectados nas redes sociais. São bastante recorrentes as postagens desses alunos em redes que privilegiam vídeos, imagens e músicas, assim como a edição dessas linguagens. Acredita-se que a segunda etapa, intitulada *Luz, câmera, rock'n'roll, ação: noções de teoria fotográfica e audiovisual*, deve despertar nos alunos profundo interesse, já que eles terão uma noção mais profissional acerca dos processos de concepção de produtos audiovisuais, dialogando com um ator e um comunicador, profissionais que lidam diretamente com a prática de produtos audiovisuais.

De acordo com Freire (1989),

[...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa

prática consciente (FREIRE, 1989 p. 22).

Seguindo essa lógica freireana, a realização do produto final dos alunos (uma produção audiovisual) é uma forma de (re)escrever sobre sua identidade cultural, além de observar a poeticidade presente nos processos identitários existentes em diferentes textos, momentos e visão de diversos escritores do país. Todavia, é importante ressaltar que, à medida em que se colocar o aluno de forma mais autônoma e ativa neste processo, permite-se que ele tenha uma vivência de experiência. Bondía (2002, p. 21) aponta também que “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Nesse sentido, compreendemos que tanto a realização das atividades de comunicação quanto a de vivência de leitura literária permitem aos alunos possibilidades de experiência, não apenas acesso a informações.

Conforme Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em outras palavras, a experiência não é apenas o vivido por outros, que recebemos como simples informação a exemplo da leitura de resumos literários da internet, comentários e análises em redes sociais sobre os livros ou autores. Essas leituras não substituem a verdadeira experiência do ato de ler. É preciso permitir-se à vivência da leitura verdadeiramente. Afinal, em se tratando de literatura, a melhor experiência é a que nós vivemos, solitária ou coletivamente, mas não a que conhecemos por intermédio do outro e pela qual se tem acesso somente aos efeitos provocados no outro. Apesar da aparente obviedade das colocações de Bondía, percebemos que a falta de envolvimento com a leitura se dá também porque, em sala de aula, ela acontece como informação e não como experiência, no sentido que lhe dá Bondía.

No mundo digital, tem-se a sensação de não haver mais fronteiras, pois o mundo se tornou consideravelmente globalizado de modo que as informações chegam a todos os pontos do globo terrestre quase que simultaneamente. Desse modo, percebe-se mais exposição ainda aos fatos e, segundo Bondía (2002), a exposição demasiada aos fatos não permite a vivência de experiências. Logo, é possível afirmar que, por estarem tão imersos nesse mundo virtual, que é o de fatos, de notícias e de opiniões, os alunos estão menos suscetíveis a viver

experiências. Dessa forma, podemos afirmar também que a noção de experiência perpassa diferentes momentos do projeto.

A terceira etapa se intitula *Dó, Ré, Mi, Lá e aqui tem poesia: literatura, poema e rock'n'roll*. Mais uma vez, os alunos serão motivados/convidados a vivenciarem experiências de contato com os textos literários e musicais para além da observação de aspectos formais. Vale lembrar que compreendemos as letras de canção como poemas, pois de acordo com Guida (2016),

ao associarmos a poesia à música, ambas como forma de arte, deparamo-nos com duas mídias distintas, ou seja, uma relação intermediária; e ao tratarmos do texto escrito como componente da música (letra) ou da literatura (poema escrito) estamos diante da mesma mídia, ou seja, uma relação intramidiática (GUIDA, 2016, p. 3).

Nesse caso, compreende-se, então, que “letra de canção” e “poema” possuem estreita relação, já que textualmente possuem características, estrutura e forma parecidas, sendo que, por muitas vezes, uma influencia a outra. Ademais, além de se influenciarem, é preciso considerar que, desde a Grécia Antiga, na cultura ocidental, poema e música estão associadas. Embora tenha ocorrido uma ruptura formal entre letra de música e poema ao longo do tempo, isso nunca se efetivou verdadeiramente, afinal, tais gêneros são marcados por processos de hibridismos, visto que esse encontro ocorre com frequência.

A experiência é privilegiada mais uma vez, pois, nesta terceira fase, os alunos terão contato com uma poeta e um músico do gênero *rock'n'roll*. Nesta etapa, para além de ouvir música e ler poemas, os estudantes dialogarão com esses profissionais sobre seus ofícios, ouvir as histórias das bandas de rock, as histórias das músicas, as histórias que inspiraram os poemas e o que mais os estudantes e os profissionais julgarem importante e interessante para a experiência. O ponto de partida escolhido para toda essa vivência é a audição, seguida de leitura e conversação sobre as músicas do gênero musical sertanejo, predileção dos alunos que inspiraram este projeto. Este é o ponto no qual o gênero rock e os poemas irão se articular. Tal escolha foi necessária para contemplar o pensamento de Freire (1989) de que é preciso levar em consideração a realidade do sujeito.

Ademais, Bakhtin (2003) concebe a língua de forma interacionista e

dialógica, ou seja, é a relação entre um enunciador e um enunciatário que promove o conceito de que a leitura é o processo de interação entre autor e leitor do texto. Em um primeiro momento, os alunos terão acesso a pessoas reais (profissionais da literatura e da música), de forma presencial, para que este processo interacionista seja percebido com mais clareza. Futuramente, o aluno terá acesso ao autor por meio de uma comunicação marcada pela ausência, privilegiando a autonomia do aluno. A expectativa é de que os alunos vivenciem as leituras seguintes, de forma integral, contemplando os três níveis apresentados por Martins (1988), com ênfase na leitura racional que, conforme ela

acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais (MARTINS, 1988, p. 66).

Acreditamos que, além da atribuição de significado e o questionamento da própria identidade, as experiências vividas podem contribuir também para reflexões conscientes acerca de sua identidade de forma individual ou coletiva. Sobre a construção da identidade, Woodward (2000) pontua que ela é relacional e marcada pela diferença. A saber, é no contato com o outro e com os pensamentos do outro que o indivíduo (re)conhece sua alteridade e identidade. Esta etapa começa a trazer a leitura, a vivência e a comunhão de textos que comecem a versar sobre a identidade nacional, assunto predominante da próxima e quarta etapa do projeto, cujo nome é *Que país é esse? O Brasil dos versos e dos acordes*.

Essa fase tem objetivo promover a experiência de leitura dos textos cuja temática é a cultura e a identidade (ou culturas e identidades) do Brasil, país plural e único em sua diversidade. Nesta etapa do projeto, serão mobilizados conhecimentos da área de ciências humanas, estabelecendo, sempre que possível, interdisciplinaridade. Modalizamos o discurso dizendo “sempre que possível”, pois a relação estabelecida com a área de Ciências Sociais ocorre de maneira sutil, porém é válido destacar que os professores de Geografia e, até mesmo, os de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio podem ser convidados a participarem deste momento, caso seja de interesse do professor que venha a

utilizar o Caderno de Atividades.

Tivemos o cuidado de explorar a interdisciplinaridade neste projeto, pois segundo Fazenda (2002)

a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 2002, p. 14).

Sendo assim, compreende-se que esse conceito proposto por Fazenda (2002) vai ao encontro de outros teóricos deste projeto, como Bakhtin (2003), pois compreendem a importância de se privilegiarem a individualidade e a realidade do outro. Logo, fez-se necessária a adoção da interdisciplinaridade neste projeto, que, nesta etapa, será feita com a área de ciências humanas e sociais e que, na próxima e última etapas, será privilegiada por meio da relação com o componente curricular Arte.

Além de privilegiar a interdisciplinaridade, esta fase pretende, ainda, desenvolver habilidades que não são relacionadas ao campo artístico-literário, no qual a literatura, os poemas e as letras de canção se inserem. Isso pode ser observado, por exemplo, por meio da Identificação de um encontro previsto no Caderno de Atividades voltado para professores, conforme o recorte a seguir (Figura 1):

Figura 1 – Recorte do Caderno de Atividades: Identificação da atividade

ENCONTRO	ANO/SÉRIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
10	9º ano	Pesquisa e debate sobre as visões existentes acerca do Brasil.	2 a 3 aulas
HABILIDADES			
(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.			
(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts, científicos etc.			
(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.			

Fonte: COSTA, D. A. 2022, p. 64.

Vale lembrar que as habilidades que pretendem ser desenvolvidas são norteadas pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), documento que fora elaborado às luzes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As habilidades presentes no encontro 10, por exemplo, contemplam o campo científico e de pesquisa, desenvolvendo práticas de oralidade e de análise semiótica. Com intuito de desenvolver tais habilidades, acreditamos que será possível motivar a autonomia dos estudantes.

Como já mencionado anteriormente, a quarta etapa deste projeto apresenta possibilidades de discussão acerca da constituição da identidade nacional, a brasileira no caso. Para isso, o estudante morador de Várzea Grande será convidado a refletir e se projetar, por meio de empatia durante a leitura literária, no lugar de outros brasileiros, como os de origem indígena e/ou negra. Aqui cabe ressaltar que esses dois povos passaram, e ainda passam, por processos de não reconhecimento e de desvalorização de suas práticas culturais.

É inegável a importância da contribuição cultural desses povos para o nosso contexto, porém, historicamente, houve o silenciamento/apagamento dessas vozes, resultado do colonialismo de visão eurocêntrica, que se articulou ao longo da história do país de forma preconceituosa.

A exemplo disso, pode-se mencionar um pensamento, advindo da segunda metade do século XX, de que, para que o país progredisse, era necessário que se efetivasse um processo de branqueamento da população. O quadro *A redenção de Cam*, do pintor Modesto Brocos, exemplifica essa lógica de embranquecimento da população, pois ela apresenta a expressão de alegria de uma avó que levanta as mãos para o alto em sinal de gratidão pelo nascimento de seu neto com a cor de pele branca. Como consequência desse contexto de branqueamento, é muito comum encontrarmos pessoas que não se reconhecem como negras, que se definem como morenas ou com outros nomes. Isso pode ser compreendido como resultado desse contexto, ou ainda, como reflexo das questões identitárias que, neste caso, são motivadas pelo desejo do sentimento de pertencimento.

É de extrema importância permitir que os estudantes reflitam sobre essas questões identitárias, afinal, conforme o pensamento de Hall (2005), é no

enfrentamento com o outro que a identidade se constitui. Por outro lado, perceber-se como “mestiço” (moreno, pardo, por exemplo), em alguma medida, também pode contemplar o pensamento da construção de uma identidade cultural considerada mais hibridizada, mais associada ao entrelugar, seguindo uma lógica do pensamento de Hall (2005), Canclini (2005) e Bhabha (2007). Bhabha (2007) ainda aponta que vivemos uma emergência das identidades de minorias, especialmente em países que vivenciaram processos coloniais, pois é preciso levar em consideração que tais minorias foram destituídas em detrimento de uma tentativa de construção de uma identidade nacional mais homogênea.

Nessa perspectiva, é importante promover discussões acerca dessa temática com os estudantes, visto que, talvez, alguns podem resgatar o sentimento de pertencimento a grupos étnico-sociais, como quilombolas ou indígenas, ou ainda, de ter mais empatia e respeito com essas populações que dividem com eles o mesmo território.

Ademais, a população negra ainda possui certa visibilidade no que se refere à defesa de sua identidade, mas a mesma situação não pode ser dita a respeito da população indígena. Essa população também fora desrespeitada e muitos povos indígenas foram dizimados e, por muitas vezes, todas as etnias são vistas de forma homogeneizada.

Historicamente, vimos e lemos os textos que contemplam a cosmovisão do colonizador. Em algum momento, os alunos terão contato com os textos que foram escritos por pessoas brancas sobre os negros ou sobre os indígenas. Cabe ao professor proporcionar esse momento: a leitura de um texto que fale sobre os povos originários, escrito por alguém desse grupo, assim como a leitura de um texto que debata as questões acerca da negritude que foi escrita por alguém desse grupo. São recorrentes a produção e a difusão de textos que apresentem uma visão estereotipada desses grupos étnico-sociais. Um dos papéis da escola é o de formar cidadãos e um dos papéis dos textos literários, segundo Candido (2002), é o de promover a humanização.

O encontro 11 (Figura 2), pertencente à quarta etapa, tem por objetivo principal promover a prática de escrita de um texto poético inspirado nas leituras de textos escritos por ou sobre os povos originários do Brasil. O recorte do cabeçalho desse encontro já demonstra imediatamente qual é a tarefa/ação que se espera que o aluno desempenhe.

Figura 2 – recorte do cabeçalho do encontro 11

ENCONTRO 11	ANO/SERIE	ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO
	9º ano	Elaboração de um texto poético cuja temática é Os outros Brasis e o lugar de fala de outros brasileiros (os povos originários) , inspirados em textos escritos por e sobre indígenas.	3 a 4 aulas
	HABILIDADES (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.		

Fonte: COSTA, D. A., 2022, p. 65.

Ainda conforme a Figura 2, nota-se que duas habilidades pretendem ser contempladas durante o desenvolvimento das atividades do encontro 11: uma voltada para a intertextualidade e outra para prática de escrita de textos poéticos. Ambos objetos de conhecimento, poema e intertextualidade, também são previstos em habilidades da BNCC.

O conteúdo mais privilegiado neste encontro é a Intertextualidade temática. O estudante pode observar que textos podem possuir relação no que se refere ao seu tema, ao seu assunto principal abordado, mas que, não necessariamente, a produção textual vai apresentar o mesmo posicionamento. O caminho para se trabalhar os objetos de conhecimento é a adoção das práticas de linguagem, leitura e escrita. Esse encontro foi pensado para trazer mais textos além dos pertencentes ao campo artístico-literário. Existe também um trabalho a ser desenvolvido com os alunos, apropriando-se dos textos multimodais, à luz de conhecimentos da área das Ciências Humanas e Sociais, conforme já explicitado anteriormente. É claro que essas leituras, seguidas de reflexões, têm

por intenção lançar luz para o lugar onde os pés dos alunos pisam. A partir do momento em que eles refletirem acerca do lugar de fala dos povos originários, irão, também, refletir sobre os seus próprios lugares de fala, reforçando o que já fora defendido pelos teóricos que versam sobre identidade cultural: de que é no enfrentamento com o outro que a nossa identidade se constitui.

Devido ao fato de os textos apresentarem diferentes visões acerca da vida e vivência dos povos indígenas, espera-se que os alunos compreendam as diferenças das reflexões suscitadas pelos textos produzidos por indígenas e por não indígenas. Espera-se, ainda, que os alunos consigam se projetar no lugar desses povos.

O encontro 12, por sua vez, pretende abordar o mesmo objeto de conhecimento: intertextualidade temática. Porém, aqui, a intenção é discutir acerca dos povos negros e de seu lugar de fala, além do seu sentimento de pertencimento à pátria, mas essa análise e discussão será feita de forma individual, para depois ser compartilhada com os colegas. Neste encontro 12, os alunos discutirão o mesmo texto, o de Lubi Prates (*Para este país*), em grupos, e apresentarão suas impressões de forma criativa e coletiva. Essa variação acerca das formas de encontro dos alunos com os textos permite que eles façam diferentes abordagens, que tenham senso crítico, senso de respeito aos turnos de fala dos outros (habilidade prevista no DRC- MT).

Por fim, a quinta e última etapa se inicia com mais uma atividade de interdisciplinaridade, na qual a professora de arte irá conduzir o processo para que seja consolidado o conhecimento de manifestações e práticas artísticas, assim como a vivência da realização de uma prática artística. Esta etapa, na verdade, é a etapa de realizações dos produtos finais dos alunos: a elaboração do seu vídeo, cuja temática é o Brasil e a apresentação dele em uma sala de aula ambientada, para que os alunos de outras turmas possam ter acesso. O fato de eles conduzirem os demais pela sala e apresentarem os seus produtos contribui para que isso auxilie o que Cosson (2014) chama de comunidade literária, além de ser exercício para desenvolvimento de sua própria capacidade de expressão.

Ao chegar ao final da vivência das cinco etapas deste projeto, a expectativa é que ocorra a concretização da vivência das etapas imaginadas por Cosson (2014): motivação, apresentação, leitura e interpretação e,

posteriormente a tudo isso, a construção de algo mais tangível, ou seja, a materialização, pois esse autor sugere a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p. 65). Cosson (2014, p.65) defende essa prática de coletividade de forma assertiva, afinal é importante que se ampliem os sentidos construídos pelos estudantes, tanto de forma individual quanto coletiva. Nesse caso, o aluno vivencia duas diferentes práticas de coletividade: a primeira, numa esfera menor, a sala de aula juntamente aos seus pares, e a segunda, numa esfera maior, os outros colegas da escola.

A culminância do projeto possibilita que os demais alunos da escola, de outras turmas, sejam sensibilizados a, também, se formem enquanto leitores literários. Acreditamos, ainda, que, ao final deste projeto, os alunos que dele participaram terão interesse de participar de outros projetos literários. Afinal, os alunos leitores podem se tornar conscientes do seu pertencimento a uma comunidade literária, marcada por vínculos identitários (nacionais, locais, de gosto literário) surgidos ao longo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cazuza, no refrão da letra de música *Brasil*, trata o país como interlocutor, fazendo uma espécie de metonímia, solicitando que este mostre a sua cara. Essa letra de canção pretende denunciar algumas questões sociais vividas no país. Em alguns momentos, a voz do cantor parece ecoar alguns gritos, que são típicos do gênero musical *rock'n'roll*, gritos que também são típicos daqueles que vão às ruas em forma de protesto denunciar problemas sociais, além de reivindicar seus direitos. Esses gritos inspiraram a percepção de que a prática de leitura literária também grita no âmbito escolar. Esse grito é o de exortação para adoção de novas práticas envolvendo a leitura literária na sala de aula e na escola.

Afinal, a experiência, conforme discussão proposta por Bondía (2002), deve ser norteadora das práticas educacionais, visto que ela proporciona ao aluno a oportunidade de vivência, já que, muitas vezes, a escola é um espaço de absorção de conhecimentos, pois alguns profissionais enxergam seus estudantes como uma tábula rasa que apenas recebe conhecimentos de forma passiva. Sendo assim, ao se compreender a experiência como norteadora, permite-se que os alunos não só tenham acesso a informações, mas que possam atribuir sentido a elas. Em outras palavras, muitas vezes, valoriza-se a leitura que forneça informações e conhecimentos, não transformações, afinal a experiência é o que nos toca é o que nos acontece, e o sujeito da experiência está em processo de passagem e aberto a novas vivências. Neste caso, distanciando-se do papel passivo, permite-se ao aluno perceber que a experiência é algo particular, subjetivo e pessoal.

Por outro lado, consideramos que a vida é constituída de ritmos. Às vezes, eles são mais compassados, outras são mais frenéticos, e o mesmo se aplica aos textos, combinando, assim, a poesia dos poemas e das letras de *rock'n'roll*. Isso não é muito diferente dentro da escola. No âmbito escolar, ocorre, muitas vezes, o hábito de se manter o ritmo das práticas educacionais típicas de séculos anteriores ao que estamos vivendo, seja no sentido de o professor ser visto como o único detentor de conhecimento, não exercendo um papel de mediador, seja no sentido de o texto literário cumprir uma função de pretexto para o ensino de aspectos formais da língua, seja, ainda, no sentido de o

professor se ver obrigado a cumprir formalidades e não permitir que o texto literário cumpra o seu papel primeiro: o de promover ludicidade, escapismo, encantamentos e humanização.

É da necessidade de um novo ritmo e de gritos que este trabalho surgiu, além da possibilidade de permitir que os estudantes mostrassem e visualisassem uma parte da “cara do Brasil”, dialogando, assim, com Cazuza. A necessidade de um novo ritmo a fim de responder aos gritos também era minha, também sentia essa necessidade de mostrar e perceber a cara do Brasil e, principalmente, de me desapegar do ritmo das práticas tradicionais.

A minha trajetória como professora se construiu dentro do Ensino Médio e com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental no ambiente de escolas de ensino privado. Nas escolas onde estive, imperavam práticas voltadas para a tradição, e, no entanto, havia uma maior parcela, dentre os alunos, de leitores adaptados a esse tipo de estudo.

Há quatro anos, passei no concurso público do governo estadual de Mato Grosso, assumindo turmas nos mais diversos segmentos: fundamental, médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Imediatamente, senti a diferença no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Várias são as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos estudantes, no sentido de promover o hábito de leitura do aluno egresso da escola; nem mencionei aqui a leitura literária, pois muitos não têm o hábito de ler nem mesmo os textos mais denotativos.

Nas escolas particulares, um projeto de leitura se constitui, por exemplo, da seguinte forma: definem-se os livros literários adotados para o ano letivo, a respeito dos quais se aplicam provas. A avaliação girava em torno de verificar se a leitura foi verdadeiramente feita ou, ainda, se os alunos conseguiam identificar características de cunho historiográfico. Essas práticas se repetem dessa forma, pois há naquele contexto uma compreensão de que a tradição é mais eficiente do que as novas práticas. Dessa forma, a educação é vista como produto, os alunos e seus pais como clientes. Caso os pais clientes tenham interesse em promover vivências literárias diferenciadas, eles procurarão escolas que ofereçam esse tipo de serviço. Em sala de aula, falava-se, ou ainda falamos, mais sobre a estrutura do texto do que sobre o texto propriamente dito. Ou ainda, o texto literário serve de pretexto para observação de fenômenos estruturais ou

gramaticais.

No que se refere aos documentos oficiais, por certo tempo, a educação foi direcionada de maneira a contemplar a tradição, porém, no que se refere ao ensino de literatura, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a orientação era de que o ensino de literatura não se consolidasse mais de forma historiográfica. Nesse sentido, as últimas orientações, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC-MT), surgem compreendendo que a percepção literária deve sinalizar o olhar para além dos aspectos formais do texto. O campo artístico-literário deve valorizar práticas de fruição, de vivências individuais e coletivas, além de privilegiar o (re)conhecimento de gêneros literários não-canônicos.

Em relação à BNCC, ainda que seja insuficiente em suas indicações para a literatura e para a formação humana de maneira geral, buscamos considerar apenas as partes que serviriam à elaboração do material, considerando que, atendendo em parte aos documentos oficiais, o caderno de atividades proposto pode ter mais fácil aceitação por parte professor, em sua aplicação em sala.

Diante de todo esse cenário de inquietudes e dificuldades, ocorreu-me de ter ingressado na seleção do ProfLetras de Cáceres. Isso foi extremamente positivo, afinal, a minha régua de mensuração das minhas práticas pedagógicas era completamente diferente da realidade da escola pública. O estudante da iniciativa privada tem um contexto de vida e uma realidade que são diferentes da realidade do estudante da escola pública, e claro que isso se tornou ainda mais evidente no contexto de pandemia.

É importante ressaltar que o fato de motivarmos uma vivência literária diferenciada não implica dizer que a leitura de textos literários deve se dar somente por meio de projetos. Desejamos aqui destacar que, enquanto seres humanos, somos movidos pelas experiências, ou seja, precisamos fazer as coisas de forma significativa, a exemplo do que é proposto por Bondía. Nessa perspectiva, os adolescentes e os jovens não são apenas movidos pelas experiências, eles são sedentos por elas.

Então, chegamos a esse resultado: jovens sedentos por experiências e um contexto escolar que não favorece a vivência delas, é claro que não poderia ser uma relação tão positiva. Este trabalho surge, então, como uma proposta metodológica no sentido de promover o interesse pelo texto poético; a

compreensão de que há literariedade em textos do cotidiano dos alunos; a constatação de que se sentir brasileiro não se trata somente de ufanismo em ocasiões esportivas; a compreensão de que o sentimento de pertencimento a uma nação é uma construção constante e pode ser questionada; a abertura para conhecer novos gêneros musicais; encontros com profissionais de diferentes áreas de atuação.

Sendo assim, este projeto pode promover diferentes experiências no que se refere às vivências literárias. O processo de leitura pode algumas vezes ser solitário, ou ainda, mecânico. No entanto, atividades como a realização de um sarau artístico permitem, além da socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a percepção dos efeitos de sentido criados pós-vivência.

Esse trabalho se coloca de forma a promover um despertar para a literatura com o objetivo de promover atividades que permitam aos alunos terem experiências literárias, uma vez que os estudantes são agentes ativos neste processo. Afinal, as atividades como a realização de um sarau e a gravação de vídeo permitem que os alunos materializem em forma de arte as suas impressões. Eles escolherão quais serão as suas ações nesse processo de organização do evento, descobrindo as suas habilidades de organização, de apresentação – sendo mestres de cerimônias –, de leitura e interpretação, de escrita de roteiros e, até mesmo, de práticas musicais, como cantar e/ou tocar instrumentos. Aqui, mencionamos apenas a culminância desse processo.

No entanto, isso irá ocorrer durante todo o projeto de leitura, já que as atividades, nas mais diversas etapas, pretendem promover esse despertar da autonomia. O aluno produzirá, por exemplo, um *fanclipe*, um videoarte ou um videopoemas. Devido ao fato de os alunos escolherem qual é o gênero audiovisual a ser produzido, isso também permite que eles tenham experiências diferentes, e, principalmente, motivadas por suas predileções, de trabalho. Ademais, os estudantes, durante a realização da atividade da fotografia, lançarão mão do seu olhar acerca da sua realidade. Embora, muitas vezes, os estudantes pertençam à mesma comunidade (escolar ou até mesmo do bairro), suas realidades são únicas.

Segundo Bondia (2002:2027), “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Nesse caso, em

se tratando de indivíduos diferentes, as experiências são diferentes, únicas e irrepetíveis, embora todos estejam expostos ao mesmo evento. Sendo assim, tal experiência torna-se válida à medida em que não se trata de um projeto de leitura o qual busque uma forma de avaliar o aluno no sentido tradicional da palavra avaliação, com prova de verificação de aspectos estruturais, ou de um conteúdo memorizado em sala.

Esperamos que a vivência do projeto permita que o professor pense no ensino de literatura não de forma superficial, mas sim de uma forma que também lhe proporcione experiências, visto que, em nome de atingir metas do seu sistema de ensino, ou atender a algumas burocracias, o profissional sente que sua voz é silenciada, pois torna-se menos produtor e mais cumpridor de rotinas e de burocracias. A exemplo disso, uma das formas de promover uma vivência diferenciada, ao professor, é por meio da elaboração e produção do caderno poético. No lugar de se elaborar uma prova diagnóstica, formal e tradicional, o caderno poético consolida-se como uma opção de ferramenta para diagnosticar as aprendizagens do aluno de forma espontânea e processual, afinal seu principal objetivo é que os alunos se expressem livremente. Isso funciona como um processo de produção textual, no qual eles podem refletir acerca dos textos, organizando uma espécie de curadoria sobre as temáticas abordadas durante o projeto.

Em relação ao tema da identidade cultural, conforme vimos, há ainda a adoção do pensamento de que não se fazem mais cuiabanos, várzea-grandenses, muito menos mato-grossenses “como antes”. Isso ocorre, pois, para muitos, existe a visão de que a identidade cultural se dá de forma estanque, sincrônica e homogênea. Na verdade, entendemos, pelas reflexões propostas, que a vivência da identidade se dá de forma diacrônica, é processual e constantemente sofre alterações.

O mesmo se aplica à identidade nacional. Por isso, discutir sobre o sentimento de identidade nacional, como foi proposto no trabalho, é uma forma de se preparar o caminho para uma reflexão sobre a identidade regional. Desse modo, o trabalho, para nós, constituiu-se como uma nova forma de perceber e conduzir os estudos da literatura brasileira e, também, da que é produzida em Mato Grosso. Literatura essa que está prevista no DRC-MT, porém é ainda pouco praticada em sala de aula e, talvez, pouco conhecida pelos mato-

grossenses.

Como discutir com os alunos sobre a importância de se lerem poemas que tocam, ou mesmo promovem, valores culturais “brasileiros”, sendo que talvez eles nem (re)conheçam o que é valor cultural? Talvez, até a sua noção acerca do ser brasileiro seja inclusive diferente das que ele vai experimentar e conhecer dentro de sala de aula. Sendo assim, debater sobre os valores culturais e as questões identitárias, assim como o processo de mudança dos discursos de identidade nacional através dos tempos e das gerações, é perfeitamente pertinente para o nosso contexto escolar, e, sem dúvida, essas reflexões irão reverberar fora da sala de aula. Afinal, a identidade cultural é vivida, praticada e construída todos os dias, e é importante para o cidadão ter essa consciência para que se possa respeitar também o outro, já que este pode ser diferente daquilo com o que ele se identifica. É válido no sentido de compreender que as identidades são construídas, sim, coletivamente, mas também são construídas individualmente e em momentos históricos diferentes. É importante, em todo esse processo, enfatizar que todas as reflexões partem da experiência com a leitura do texto literário, em seu caráter humanizador. A percepção das relações que constituem a formação das identidades é resultado da leitura humanizadora do texto literário.

Nesse sentido, são importantes as possibilidades que podem surgir após a leitura de textos produzidos por indígenas, demonstrando um pouco da vivência e da identidade cultural de grupos que não possuem o seu lugar de fala respeitado em todos os espaços do território brasileiro. Os textos de Myrian Krexu e Eliane Potiguara podem possibilitar essa aproximação. Por outro lado, no momento em que os estudantes forem ler e ouvir a canção *Índios*, da banda Legião Urbana, eles poderão observar a diferença entre a letra e os poemas, pois aquela não respeita e atende à cosmovisão ilustradas nestes.

Inicialmente, eu pensava encontrar e explorar vários problemas sociais nas letras de canção do gênero rock nacional. Todavia, a pesquisa acabou me direcionando muito mais para a questão da identidade. Esse assunto serviu de pano de fundo para diferentes movimentos artísticos-literários, além de motivar questões políticas. Vivemos, no Brasil, uma tentativa de compreender que há uma tendência de se transmitir, via discurso, uma imagem homogênea da identidade nacional, do que é “ser brasileiro”, porém adotar esse tipo de

pensamento é ingenuidade e pode acabar por incidir no silenciamento de vozes minoritárias.

Assim, esperamos poder contribuir para reflexões identitárias e para a adoção de novas práticas nas aulas de leitura literária e quiçá de outros componentes curriculares. Esta é mais uma forma de se ver o mesmo quadro da sala de aula, uma forma que busca saber se o *rock'n'roll* é “os óculos do John ou o olhar do Paul”, se o sabiá ainda canta e como os sujeitos se inserem em tudo isso. Esperamos que outras pessoas escutem os gritos do *rock'n'roll* e os das novas práticas de sala de aula, visto que percebemos a viabilidade de se tratar assuntos como rock, identidade e literatura de maneira conjunta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. 4.ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816236/mod_resource/content/1/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência. a. (Tradução João Wanderley Geraldi). **Revista Brasileira de Educação**, 19, Jan/Fev/Mar, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira Temas e Situações**. São Paulo, Ática, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília; MEC/SEB, 2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismos. In: **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2005. Trad. Nossa.

CANDIDO, Antonio. Literatura e formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: 34, 2002. P77-92. (Coleção Espírito Crítico).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHAL, Tania Franco. **Intertextualidade**: a migração de um conceito. Via Atlântica, 2006. Disponível em: < <https://doi.org/10.11606/va.v0i9.50046>>.

CHACON, Paulo. **O que é rock**. – 3ed. – São Paulo: Brasiliense, 1983.

COLOMER, **Andar entre livros - A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo Global, 2007, p. 15-48.

COSSON, Rildo, **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

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

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, EDUSC, 2002.

FARIA, Hamilton e GARCIA Pedro. **Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. 2ª. ed. São Paulo, Instituto Pólis, 2003. 132p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, v.1)

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo. Cortez: 2002.

FEITOSA, Therence Santiago Alves. **O Pop Rock Brasileiro nos anos de 1980: mídia, produção de sentidos e a representação de uma geração**. PUC – SP, 2018.

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

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIDA, Fernanda. Entre música e literatura. Rio de Janeiro. **Revista Soeiras**. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soeiras/article/download>>. Acesso em 30 de jan. de 2020.

HALL, Stuart; **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

JOUE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**, Concepções para a Educação Básica, 2018.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura: um aliado para leituras literárias**. Sergipe, 2015.

ORTIZ, Renato; **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo, Brasiliense, 1998.

PAZ, Octavio. Poesia e poema: *In: O arco e a lira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. - 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Mergulhos de leitura:** a compreensão leitora da literatura infantil / Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Senaide Petry Panozzo. - Caxias do Sul, RS : Educs, 2015. 156 p.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira.** 7ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

SOUZA, Evanilda Nunes Freitas e. Poesia e música em Dora Ferreira da Silva. In: **Anais do Colóquio Internacional Vicente e Dora Ferreira da Silva e do Seminário de Poesia – Poesia, Filosofia e Imaginário.** Vol1. N.1. Uberlândia: ILEEL, 2015. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaiscoloquiiodoraevicente/wp-content/uploads/2015/08/cpdv_artigo_016.pdf. Acesso em ago. 2023.

SOUZA, Marly Gondim Cavalcanti, SILVA Agnaldo Rodrigues (orgs.). **Diálogo entre Literatura e Outras Artes.** Cáceres – MT: UNEMAT Editora, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

XYPAS, Rosiane. **Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador.** In: Revista Investigações, Recife, v. 33, n. 1, p. 1 - 27, 2020.

WOODWARD, Kathrin. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes: 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto *O fotógrafo* de Manoel de Barros:

Poema *O fotógrafo* de Manoel de Barros

O fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

la o Silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?

Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada.

Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.

Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
pedra.

Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.

Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

Fotografei o sobre.

Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a 'Nuvem de calça'.
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakowski – seu criador.
Fotografei a 'Nuvem de calça' e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

- Manoel de Barros, em "Ensaio fotográfico". Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

ANEXO 2

Links de músicas sertanejas com alguma influência do rock'n'roll:

MÚSICA E INTERPRETAÇÃO	LINK
<i>O menino da porteira</i> - interpretada por Sérgio Reis	https://www.youtube.com/watch?v=TYp4zbK8Gf8
<i>Majestade o Sabiá</i> - interpretada por Roberta Miranda com participação especial de Marília Mendonça, Naiara Azevedo, Solange Almeida, Maiara & Maraisa, Day e Lara e Simone e Simaria.	https://www.youtube.com/watch?v=xh3sm0sOqFk
<i>O segundo sol</i> - Interpretação sertaneja de Mayk e Lyan	https://www.youtube.com/watch?v=26fHXjYzHI8
<i>O segundo sol</i> - interpretação rockeira de Cassia Eller	https://www.youtube.com/watch?v=MLI2QlgjGmA
<i>Foi você quem trouxe</i> - Edson e Hudson	https://www.youtube.com/watch?v=ESd-2yg08M4
<i>A ferro e fogo</i> - Zezé di Camargo e Luciano	https://www.youtube.com/watch?v=eBordlVMoDQ

--	--

ANEXO 3

Textos que apresentam intertextualidade sob o tema da identidade nacional no Brasil:

3.1 *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,

Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Cinco estrelas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Coleção Literatura em Minha Casa.

Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cancao-do-exilio/index.html

3.2 *Nova Canção do Exílio* de Carlos Drummond de Andrade

Um sabiá
na palmeira, longe.
Estas aves cantam
um outro canto.
O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata,
e o maior amor.
Só, na noite,
seria feliz:
um sabiá,
na palmeira, longe.
Onde é tudo belo
e fantástico,
só, na noite,
seria feliz.
(Um sabiá,
na palmeira, longe.)
Ainda um grito de vida e
voltar
para onde é tudo belo

e fantástico:
a palmeira, o sabiá,
o longe.

Disponível em: <http://conpoema.org/?p=7030>

3.3 *Canção do exílio* de Murilo Mendes

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.
Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Disponível em <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/murilo1.html>

3.4 Versão Enlatada do Exílio

Marta Cocco

Em lá
sang sung
som do Sam
soa bem

bang bang.

E cá

sangue sangue

sanguessugas

se dão bem.

Disponível em:

https://www.germinalliteratura.com.br/sabiaseexilios/asavesqueaquigorjeiam_8.htm

ANEXO 4

Textos e vídeos motivadores acerca da temática “povos originários no Brasil”:

4.1 Vídeos de apoio para esta aula

4.1.1 O lugar de fala? | desenhando:
<https://www.youtube.com/watch?v=CrDsaP9RM2g>

4.1.2 A literatura indígena: conhecendo outros brasis | Julie Dorrico | TEDxUnisinos:
<https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>

4.1.3 A Mãe do Brasil é Indígena - Myrian Krexu (na voz de Maria Bethania):
<https://www.youtube.com/watch?v=dtO1RuRojYc>

4.2 Textos de apoio para este encontro:

4.2.1 *O índio ainda anda* de Ana dos Santos

O

índio

ainda

anda

ainda

sendo

ainda

índio

SANTOS, Ana dos.

Disponível em http://ruidomanifesto.org/cinco-poemas-de-ana-dos-santos/?fbclid=IwAR0fAl0b-X6Rar1jfhbGF7s_N2DO5wcE4s4MBPHkRIRPWG-zJgvTpbqzvvg

4.2.2 Índios - letra composta por Renato Russo:

Índios

Renato Russo

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Conseguiu me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano de chão
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente

Quem me dera ao menos uma vez
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
Fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera ao menos uma vez

Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três
E esse mesmo Deus foi morto por vocês
E sua maldade então, deixaram Deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a
Cura pro meu vício de insistir
Nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo que existe
Acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a
Cura pro meu vício de insistir
Nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui

Composição: Renato Russo.

Disponível em <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/92/>

4.2.3 *A mãe do Brasil é indígena* de Mirian Krexu

A mãe do Brasil é indígena

Mirian Krexu

“A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo. Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas. Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas tem. Nós somos um país rico, diverso e guerreiro, mas um país que mata o seu povo originário e aqueles que construíram uma nação, que ainda marginaliza povos que já foram escravizados e seguem tentando se recuperar dos danos. O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada. Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver, ele está na cidade, na universidade, no mercado de trabalho, na arte, na televisão, porque o Brasil todo é terra indígena. Sabe aquela história de que “sua bisavó foi pega no laço?” Isso quer dizer que talvez seu bisavô tenha sido um sequestrador, então acho que você

deveria ter mais orgulho do sangue indígena que corre em suas veias. A mãe do Brasil é indígena.”

Disponível em <https://www.xapuri.info/sagrado-indigena/a-mae-do-brasil-e-indigena/>

4.2.4 *VERSO* de Elaine Potiguara Pankararu

VERSO

Eliane Potiguara

Pankararu*

Sabem, meus filhos...

Nós somos marginais das famílias

Somos marginais das cidades

Marginais das palhoças...

E da história?

Não somos daqui

Nem de acolá...

Estamos sempre ENTRE

Entre este ou aquele

Entre isto ou aquilo!

Até onde aguentaremos, meus filhos?...

Disponível em <http://www.tyrannusmelancholicus.com.br/poesia/12695/eliane-potiguara>

ANEXO 5

Texto motivador sobre o Brasil do povo negro - Poema *para este país*, de Lubi Prates:

para este país

para este país

eu traria

os documentos que me tornam gente

os documentos que comprovam: eu existo

parece bobagem, mas aqui

eu ainda não tenho certeza: existo.

para este país

eu traria

meu diploma os livros que eu li

minha caixa de fotografias

meus aparelhos eletrônicos

minhas melhores calcinhas

para este país

eu traria

meu corpo

para este país

eu traria todas essas coisas

& mais, mas

não me permitiriam malas

: o espaço era pequeno demais

aquele navio poderia afundar

aquele navio poderia partir-se

com o peso que tem uma vida.

para este país

eu trouxe

a cor da minha pele

meu cabelo crespo

meu idioma materno

minhas comidas preferidas
na memória da minha língua
para este país
eu trouxe
meus orixás
sobre a minha cabeça
toda minha árvore genealógica
antepassados, as raízes
para este país
eu trouxe todas essas coisas
& mais

: ninguém notou,
mas minha bagagem pesa tanto.

Ele não me viu com a roupa da escola, mãe? Marcos vinicius da Silva, 14 anos,
assassinado pela]
Polícia Militar do Rio de Janeiro

E ainda que
eu trouxesse
para este país
meus documentos
meu diploma
todos os livros que li
meus aparelhos eletrônicos ou
minhas melhores calcinhas
só veriam meu corpo
um corpo
negro.

(Um corpo negro, p. 27).

