LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO
(ORGANIZADORA)

LITERATURA E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS PLURAIS

Edifes
ACADÊMICO

LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO
(ORGANIZADORA)

LITERATURA E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS PLURAIS

Edifes
ACADÊMICO

Vitória - ES, 2021

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara – 29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br editora@ifes.edu.br

Reitor
Jadir Jose Pela
Pró-Reitor de Administração e Orçamento
Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitora de Ensino
Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Extensão
Renato Tannure Rotta de Almeida
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
André Romero da Silva
Coordenador da Edifes
Adonai José Lacruz

Conselho Editorial
Aldo Rezende
Ediu Carlos Lopes Lemos
Felipe Zamborlini Saiter
Francisco de Assis Boldt
Glória Maria de F. Viegas Aquije
Karine Silveira
Maria das Graças Ferreira Lobino
Marize Lyra Silva Passos
Nelson Martinelli Filho
Pedro Vitor Morbach Dixini
Rossanna dos Santos Santana Rubim
Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Clauber Nascimento da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

L776 Literatura e educação [recurso eletrônico] : diálogos plurais / organizado por Letícia Queiroz de Carvalho. – 1. ed. – Vitória, ES : Edifes, 2021.
142 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-65-89716-71-6 (e-book).

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Livros e leitura – Estudo de casos. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Professores – Formação. 5. Linguagem e educação. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Título.

CDD 21 – 807

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/ES - 3116
DOI: 10.36524/9786589716716

@ 2021 Instituto Federal do Espírito Santo
Todos os direitos reservados.
É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.
O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

APRESENTAÇÃO

A polissemia presente na edificação do texto literário permite-nos adentrar situações e realidades plurais, a partir da experiência de leitura e do exercício crítico que o contato com os livros ficcionais pode nos possibilitar, seja nos espaços escolares, seja em qualquer espaço potencialmente educativo.

Sabemos que as questões atinentes à leitura literária na escola são complexas e profundamente vinculadas ao contexto social mais amplo, destacando-se não apenas a responsabilidade docente ou da instituição escolar nos processos de formação cultural dos alunos, mas também a urgência em se priorizar a educação e o acesso à cultura, a partir de políticas públicas que legitimem tal processo inclusivo em nossa sociedade.

Diante das inúmeras situações atípicas que têm se apresentado em nosso contexto social, principalmente no que tange ao contexto pandêmico que se instaurou desde 2020, provocando mudanças profundas nas relações pedagógicas e sociais, resta-nos o exercício da reflexão, da esperança e da leitura como possíveis formas de compreendermos melhor esses tempos tão obscuros pelos quais passamos, bem como de nos mobilizar criticamente para novas formas de luta social.

Pretendemos, portanto, com os textos produzidos neste livro, levarmos provocações no campo da Literatura e da Educação para os professores, alunos, mediadores de leitura e interessados no tema, a fim de produzirmos novas questões, pesquisas ou debates que nos aproximem da leitura literária em sua pluralidade, como um espaço efetivamente destinado às problematizações e às buscas pelo diálogo

com o mundo e com todas as questões que dele emergem e nos ajudam a pensá-lo melhor.

Que entre narrativas, canções, versos e teorias escolhidos como corpus de análise nesses textos surjam outros caminhos para a formação humana dos nossos alunos, dos professores e da comunidade educativa, para o fortalecimento da Literatura na escola e em todos os espaços sociais que acolhem autores, livros e leitores!

Boa leitura!

A organizadora

PREFÁCIO

Foi um prazer e uma honra ter recebido o convite para prefaciar este belíssimo livro organizado pela amiga e colega de doutoramento Letícia Queiroz de Carvalho. Como toda obra que dialoga com o Círculo de Mikhail Bakhtin, o livro Leitura e Educação: Diálogos Plurais também se faz permeado de ecos, vozes, sentidos, reflexões e refrações, pois cada capítulo nos permite deslizar, fluir e dialogar com nosso próprio cotidiano da sala de aula. De modos diversos, nós, professora/es, nos identificamos com os relatos e com as análises aqui apresentadas.

A partir da leitura destas experiências compartilhadas nos capítulos do livro, me (re)encontrei em uma memória atravessada pelos outros (meus alunos, minhas alunas, colegas de trabalho), experiência aos moldes benjaminianos, daquelas que nos marcam a existência para sempre.

> Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo falante pode ser modificado, por enquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou ´livre) (...) visão de sentido vivo da vivência na expressão (BAKHTIN em "Metodologia das Ciências Humanas")

Comungando com os textos apresentados nessa obra, compartilho uma experiência que me atravessou em 2004, em Valinhos/SP, na EMEB Professor Alice Suli Nonato – preciso conter a emoção aqui, pois acabei de me transportar por esse espaço-tempo que me é tão caro, cheio de memórias afetivas. Segue o relato de um projeto que começou assim:

Em fevereiro de 2004 assumi, como professora regente, a turma do 4° ano/3ª série, alunos da cidade de Valinhos e da vizinha Campinas. A turma, no geral, possuía muitas dificuldades com o que geralmente é definido como "ser alfabetizado", e, por isso mesmo, não se enquadrava ao discurso pedagógico oficial, mas eu, também, nunca me encaixei muito bem nele. Em um determinado momento, percebi que seria necessário abandonar as práticas educacionais rígidas e tradicionais para que pudesse afetar positivamente os meus alunos taxados de "incapazes".

Neste sentido, fortemente influenciada pelas minhas leituras bakhtinianas, benjaminianas e freireanas, somadas à ideia de aproximar a complexidade do processo de alfabetização/letramento com a simplicidade do cotidiano, decidi ouvir e adentrar na singularidade de cada aluno/a daquela turma, para que, assim, o processo de escrita e leitura não fosse uma mera etapa impositiva do desenvolvimento escolar, mas, sim, fizesse sentido e gerasse interesse pelo/as aluno/as. Comecei pelo aluno que estava acostumado com o rótulo de "incompetente", "agressivo" e "transgressor", já que não se interessava pela escrita ou pela leitura. Percebi que ele calçava um tênis novo, então, elogiei seu tênis e ele agradeceu o elogio, porém me relatou que o calçado apertava o seu pé. Perguntei a ele o porquê de não ter trocado o sapato por um número maior e fui surpreendida pela sua resposta: "não vou trocar porque este é o primeiro presente que ganhei do meu pai. Ele nunca me deu nada e agora tenho esse tênis".

Emocionada com o relato, e percebendo a vontade do aluno em se expressar sobre seu pai e aquele gesto, disse a ele que me falasse mais desse presente, como era aquele tênis para ele, me falasse mais sobre o seu pai, sobre a sua vida e tudo que ele acreditasse ser importante. Propus, então, que ele colocasse essa história no papel. Ele, surpreso, disse que não saberia como fazer isso, e eu disse que iria ajudá-lo. Desconfiado, me perguntou se eu iria rir dele, e, então, respondi que "só se a história fosse engraçada".

A empolgação do aluno em escrever e expressar uma história em que ele era o protagonista se estendeu a toda turma e, então, o 4º Ano/ 3ª série daquela escola passou a escrever sobre experiências vivenciadas por eles e, depois, fomos praticando a leitura com as histórias escritas por eles. Foi um trabalho empolgante e muito signi-

ficativo, uma verdadeira interação verbal bakhtiniana, do eu para o outro(s) e do(s)outro(s) para mim. Quantas riquezas ali contidas. Relato de presente do pai ausente; de primo atropelado por um motociclista sem habilitação; de irmã que engravidou com apenas treze anos de idade; do pai que saiu de casa e da mãe que voltou a estudar... Foram muitas experiências compartilhadas e cheias de sentidos e significados, de valores históricos, sociais e reais, de maneira a introduzir no/as aluno/as, antes apático/as pelas práticas monológicas de leitura e escrita, um prazer em se expressar e dialogar, de se encontrar e de se desencontrar e, assim, compreender.

Assim, os dias seguiram e decidimos transbordar aquela lição de sala de aula em um projeto que iria culminar em uma mostra cultural, ofertada pela própria escola. O trabalho seguiu um ritmo intenso, porém com uma leveza, pois todos estavam se sentindo atravessados por ele, afinal, o processo de leitura e escrita propostos se tratava, também, de um processo de interações reais, de diálogo e, enfim, de humanização, como lembra Carvalho (2021, p.46), neste livro:

> O homem na perspectiva bakhtiniana apenas existe a partir do Outro, constituindo-se humano apenas em suas relações vivas com outros seres humanos na esfera cotidiana e social, de modo a perceber que o sujeito torna-se constitutivamente dialógico por não absorver apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, em relações de concordância ou discordância.

Esse projeto nos afetou de tal forma que não consegui, até hoje, me desfazer dos primeiros textos produzidos pelos alunos e os guardo comigo em um lugar de honra, em meus pertences essenciais. Essa experiência provocou, ao mesmo tempo, um sentido coletivo de pertencimento ao evento-processo, identificando-nos como criadores e responsáveis por ele e, ainda, nos provocou um sentido único, vivido por cada um de nós ao seu modo. Uma comunhão entre espírito coletivo do evento e o repertório individual e singular dos sujeitos.

Cada um de nós, pôde, em cada etapa do processo, desde o início até a sua culminância, experimentar esse espírito coletivo e ao mesmo tempo ser atravessado pelas múltiplas nuances singulares produzidas

pelas palavras e contra-palavras que brotavam freneticamente sem embaraços, exceto no início da proposta, quando os alunos ainda precisavam se sentir mais acolhidos e seguros. Aos poucos fomos criando uma espécie de "griot", um clã.

O livro *Leitura e Educação*: Diálogos Plurais nos mostra a importância da coletividade em todo momento. Não é preciso apenas ler, é preciso, também, compreender; não é possível que a leitura se limite às narrativas coloniais, opressoras, distantes das realidades do/as nosso/as aluno/as, é necessário que a leitura dialogue com o contexto étnico-social e cultural mais amplo desses sujeitos; é preciso que a leitura humanize o cidadão, constantemente atormentado pela pressa do capitalismo tecnológico, sobretudo para os sujeitos envolvidos no processo educacional nos últimos tempos, tempos de pandemia, de ensino remoto e, ainda, é preciso que este sujeito-leitor perceba a dureza dessa tormenta, a partir de uma leitura crítica-reflexiva e, por fim, é essencial que a leitura seja permeada de encanto, como em um poema, em uma interação do concreto e do abstrato.

Dialogando com os capítulos apresentados e reverberando o grande pai da educação popular, Paulo Freire, não restam dúvidas de que antes da leitura decodificada das letras, palavras e frases, é preciso fazer a leitura do mundo e dos mundos que cada aluno/professor carregam. Compreender ou buscar uma compreensão viável desses mundos singulares é tarefa nossa, professores e professoras, faz parte de um currículo que transcende o oficial, este, muitas vezes, morto em centenas de páginas de um documento arquivado que jamais representará as múltiplas realidades vivenciadas por nossos alunos.

A leitura fluida é, também, fruída. Fruição estética como as analisadas neste livro. O ato de compreender e interpretar um texto poético, uma letra-canção, um romance, uma narrativa ou um conto, provoca no leitor uma espécie de desafio, ele se vê desafiado a buscar em seu próprio repertório vivido elementos que o auxiliem na sua construção de sentidos. Surgem, a partir do elemento dado, as novas nuances, ou versões do texto "original". Trabalhar dentro dessa perspectiva interacionista e dialógica proporciona aos alunos e professores uma pluralidade em diversos aspectos: culturais, históricos e sociais. Nesse sentido, para além do manual didático oferecido, sobretudo nas escolas públicas, é necessário sempre se questionar "por que

esse livro?", "pra que e para quem esta leitura?", "de que modo esta leitura irá produzir novos sentidos e significados para nossos alunos, afetando e transformando as suas realidades?". A leitura e a produção de textos literários, defendidas nesta obra e compartilhadas por mim, estão intimamente relacionadas à nossa condição humana.

Dentro dessa perspectiva, *Leitura e Educação*: Diálogos Plurais reforça a concepção de que é fundamental, para esse processo de educação humanizada, consciente, democrática, crítica e encantadora, o convite proposto pelos autores a nos despirmos das velhas e engessadas práticas de apagamento dos sujeitos alunos e, também, dos sujeitos professores, impostas pelos currículos oficiais, e enveredarmos por novos caminhos. Caminhos estes forjados pelo diálogo, pelo encontro, pelos pontos de interseção e contradição. Forjar o espaço-tempo para leitura de mundo e dos mundos reais, virtuais, ficcionais é uma obrigação política e ética nossa.

Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon
Mestre em Letras e Doutora em Educação
Diretora da UMEF Thelmo Torres, Vila Velha

SUMÁRIO

Apresentação 5

Prefácio 7

Literatura e Língua Portuguesa: Caminhos para a Formação do Leitor
Andreia Amorim Salles Rosa & Schirley Luiza Rosa 15

A Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira e a Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais
Giovanna de Paula Guimarães & Aldieris Braz Amorim Caprini 39

Pensar a Cidade a partir da Literatura: As Relações de Alteridade no Contexto Urbano e a Formação do Leitor Juvenil
Letícia Queiroz de Carvalho 65

Cinquentenário de *Construção* (1971-2021), de Chico Buarque, e o Período da Ditadura Militar no Brasil: A Leitura de Canções Buarqueanas e a Formação do Leitor Crítico no Ensino Básico
Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim 81

Abordagem do Gênero Poema no Livro Didático de Língua Portuguesa Do Ensino Fundamental
Agda Marina Cáo, Marco Antonio Vieira Barreto & Sueda Silva Toscano 97

Literatura e Estruturação do Eu na Adolescência: Um Diálogo entre *O Pequeno Príncipe* e a Psicanálise
Milena Nascimento do Rosário, Nelson Martinelli Filho 115

Sobre os Autores e Autoras 137

LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Andreia Amorim Salles Rosa
Schirley Luiza Rosa

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Para se discutir sobre o ensino de literatura e o processo de formação de leitores, é preciso antes uma discussão sobre a concepção de leitura neles presente, a qual, por sua vez, está diretamente ligada à concepção de língua adotada nas práticas de ensino. Do ponto de vista da língua enquanto código, a leitura é uma atividade de decodificação e análise das estruturas do texto. Para as concepções de língua enquanto representação do pensamento, a leitura é a captação de ideias do autor. Nas duas concepções, no entanto, a leitura é reprodução ou reconhecimento de sentidos do texto (ELIAS; KOCH, 2007). Em uma perspectiva de língua interacional e dialógica, concepção adotada neste estudo, a leitura está integrada à produção de sentidos entre autor, leitor e texto, em um processo de compreensão que é, por conseguinte, também interativo e dialógico. A atividade de leitura é, portanto, complexa, sendo comparada por Geraldi (1993) à tecedura de um bordado:

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1993, p. 166).

Em outras palavras, a leitura não é reconhecimento dos sentidos contidos no texto, também não é uma produção livre de sentidos pelo leitor. Trata-se de uma atividade em que há a união dos recursos deixados no texto pelo autor com os trazidos pelo leitor na construção de sentidos. A compreensão da fala do outro, por meio do texto, faz parte de um diálogo em que se associa a tal fala uma série de palavras do leitor, que em uma atitude responsiva produz uma contrapalavra (de acordo ou não) na produção conjunta de novos sentidos. O autor afirma que a compreensão, como processo ativo e responsivo, é resultado de uma reflexão que relaciona os elementos da situação discursiva, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor, objetivando a produção de sentido. Nessa mesma perspectiva de leitura, Koch e Elias (2007, p. 11) afirmam que a leitura é

> [...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Conforme as autoras, para realizar a atividade de leitura, o leitor precisa ler para além dos elementos linguísticos, pois, embora esses elementos sejam essenciais para a compreensão leitora, não são

suficientes para a produção de sentidos, uma vez que o texto não é um produto a ser decodificado, sendo necessária a mobilização de outros conhecimentos, como os baseados nas experiências do leitor. Nessa concepção de leitura, o leitor é ativo e responsivo, isto é, constrói sentidos unindo as "pistas" textuais deixadas pelo autor, utilizando seu conhecimento linguístico, e somando-o ao seu conhecimento de mundo, podendo concordar ou não com os caminhos sugeridos pelo autor, completar e transformar sentidos, conforme sua realidade e visão de mundo, sobretudo porque "[...] toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz" (BAKHTIN, 1992, p. 290 apud ELIAS e KOCHI, 2007, p.12).

Para Marcuschi (2011) a leitura é um processo cognitivo, social e histórico. É cognitivo, pois exige do leitor a realização de operações mentais por meio das quais serão integrados e organizados esquematicamente os conhecimentos (linguísticos e extralinguísticos), não se tratando apenas de extrair informações objetivas; é social, pois é um trabalho conjunto de produção de sentidos (autor/leitor), incluindo ainda outros possíveis discursos; e histórico porque envolve sujeitos situados historicamente, socialmente e culturalmente.

Assim, a leitura entendida como atividade interativa de produção de sentidos, que envolve aspectos cognitivos, sociais e históricos, se dá por meio de um processo de compreensão ativo, responsivo e dialógico. Entende-se que ler, como é defendido neste estudo, é compreender desse modo, do contrário a leitura seria uma ação vazia e artificial.

Sobre compreensão, é importante destacar alguns aspectos, de acordo com o que postula Marcuschi (2011). Primeiro, que não é possível o seu total controle, devido à natureza da própria língua, que não é um reflexo da realidade, podendo haver diferentes compreensões e leituras diversas de um mesmo texto. Segundo, o autor defende que a compreensão é resultado de um trabalho colaborativo:

> Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2011, p. 90).

De outro modo, a compreensão se dá mutuamente em um trabalho colaborativo, em que o autor contribui com os recursos do texto, e o leitor com a sua vivência, sua experiência de leitura e se posiciona ativa e responsivamente na interação com o autor mediada pelo texto. E isso vai ao encontro da noção de leitura discutida por Geraldi (2002, p.3-4), quando afirma que a leitura envolve "[...] uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz".

Como a compreensão é um processo mais complexo que uma simples identificação de informações em um texto, outra noção essencial para a produção de sentidos é a de inferência, pois, para além do texto, é necessário que o leitor seja capaz de ler o mundo e, assim, construir sentidos com base em atividades inferenciais. De acordo com Marcuschi (2011), as teorias de compreensão que entendem a língua como atividade interativa tomam a compreensão também como atividade inferencial. Uma definição simples de inferência é a de Rickheit e Strohner (1993 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 95), segundo a qual "Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto". Nesse sentido, considera-se que as inferências são processos cognitivos que os sujeitos realizam quando, partindo de uma informação contextualizada, relacionam-na com outras e constroem uma nova informação.

Do ponto de vista discursivo, em que o texto se constitui de enunciados, a compreensão é dialógica, haja vista que se dá na interação com o outro por meio de enunciados. Conforme Bakthin (2003):

> O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKTHIN, 2003, p. 298).

Nesse sentido, entende-se que a compreensão não é uma atividade de precisão, com respostas exatas, pois depende dessa interação,

em que cada sujeito é único, com sua experiência, seu conhecimento linguístico, cultural e histórico, podendo esse processo dialógico de produção de sentidos levar a diferentes leituras.

Essa forma de conceber a interação é denominada dialogismo, visto que os sujeitos interagem para a produção de sentido em um contexto de comunicação social, em situação de comunicação concreta, real e viva em uma cadeia de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Quando se considera o princípio da dialogia da linguagem, sabe-se que a constituição dela envolve a interação de sujeitos sociais e ideológicos, assim, de acordo com Voloshinov (1976, *apud* Orlandi, 1988, p. 102), "[...] o signo (...) resulta(ndo) de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no curso de um processo de interação", o que significa que o signo é dialógico, pois nasce da interação, e ideológico, uma vez que o sujeito significa (com suas crenças, intencionalidades, juízos de valor) em suas relações sociais em diversos contextos.

Outro ponto relevante de reflexão sobre os enunciados é que eles podem se referir a "[...] diferentes posições do sujeito no texto. [...] pode haver enunciados de posições discursivas diferentes em cada texto" (Orlandi, 1988, p. 59), o que remete ao conceito de polifonia de Bakhtin, que diz respeito às diferentes vozes que ecoam em um texto e que são independentes da voz do autor (BAKHTIN, 1963). Assim, compreender a significância dessas vozes que determinam as posições dos sujeitos faz parte de um processo de leitura e produção de sentido, que vai além da análise dos aspectos puramente linguísticos do texto.

Mesmo a compreensão não sendo uma atividade precisa, devido, entre outros aspectos, à dialogia e à polifonia da linguagem, como se destacou acima, também não é uma atividade tão livre a ponto de permitir infinitas leituras. Embora se reconheça o caráter polissêmico e dinâmico da língua, a compreensão apresenta-se como um processo que envolve "[...] seleção, reordenação, e reconstrução, em que certa medida de criatividade é permitida", pois há leituras que são possíveis, com compreensão que pode ser comprovada a partir do texto, há leituras que extrapolam os sentidos possíveis visto que não possuem relações muito compatíveis com o texto e há leituras que praticamente contradizem o texto, sendo intencionais ou meramente equivocadas pela imaginação do leitor. Para demonstrar como

isso pode acontecer, Marcuschi (2011, p. 98) apresenta os possíveis Horizontes de Compreensão Textual, utilizando o seguinte diagrama:

Figura 1. Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual

Fonte: MARCUSCHI, 2011.

A propósito da compreensão na leitura de textos, Marcuschi (2011), apresenta a seguinte reflexão, conforme a Figura 1. Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual: a falta de horizontes refere-se ao tipo de leitura que só identifica e copia a informação explícita no texto, e a atividade do leitor seria reproduzir o sentido pronto no texto, o que contraria a noção de leitura como atividade interativa e dialógica. O horizonte mínimo refere-se a uma leitura parafrástica, em que o leitor identifica, seleciona e escolhe as informações que lhe

interessam, e a explicitam de outra forma, podendo até acrescentar alguns elementos novos, mas com uma interferência mínima.

O nível do horizonte máximo caracteriza-se como um tipo de leitura que faz uso das atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, a produção de sentido acontece pela relação de diversos conhecimentos do próprio texto (explícitos e implícitos), de conhecimentos pessoais e/ou de conhecimentos extralinguísticos. Entre os horizontes de compreensão textual destacados, merece maior atenção o horizonte problemático, em que a leitura se distancia muito das informações do texto, extrapolando-as, não mantendo com elas uma relação comprovável e constituindo-se de interpretações a partir de conhecimentos muito pessoais. Já o horizonte indevido se refere à leitura equivocada. Nesse último caso, o leitor contesta o texto, não o compreende ou o interpreta.

A análise do Diagrama dos Horizontes de Compreensão permite-nos afirmar que o horizonte máximo é o nível de leitura ideal para um leitor proficiente, pois não considera a leitura como mera reprodução, mas como atividade interativa e dialógica em que o sujeito leitor é ativo e responsivo, e o(s) sentido(s) do texto resulta(m) de uma coprodução na relação que se estabelece entre leitor-texto-autor.

Nessa dinâmica entre as possibilidades de leitura de acordo com o horizonte de compreensão, como apontado acima, há um limite difícil de ser estabelecido que Orlandi (1988) chama de limite mínimo, que é o diminuto do texto que se espera ser compreendido, e o limite máximo, que ultrapassa o que se pode compreender, sentidos que são atribuídos indevidamente ao texto. A autora coloca como o risco para menos, de uma leitura parafrástica, que se define pela reprodução de um sentido dado pelo autor, e o risco para mais, de uma leitura polissêmica, que se caracteriza pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Ao refletir sobre a leitura em uma perspectiva discursiva, ou seja, que vai além do pragmatismo linguístico e considera o social, o histórico e o ideológico, uma vez que "[...] o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade linguística" (ORLANDI, 1988, p.17), a autora aponta alguns fatos importantes:

a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de

> encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
> b) o de que a leitura , tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentidos(s);
> c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
> d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
> e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
> f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente reacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI,1988, p.8)

Nesse sentido, a autora defende a ideia de que a leitura é produzida, logo, é possível de ser ensinada. Considerando a leitura como produção de sentidos, a autora traz um questionamento interessante para reflexão, a questão da "legibilidade" do texto, que ao mesmo tempo está e não está nele, pois não depende só de quem escreve, visto que "[...] é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade" (ORLANDI, 1988, p.9). Assim, a categorização de um texto como legível ou não tem muito a ver com o leitor, com sua relação com o autor mediada pelo texto, ou seja, um texto pode ser legível para um leitor e não legível para outro.

Importante destacar que na produção de leitura, a relação com o texto envolve a sua historicidade, em seu contexto de produção pelo autor, e também a historicidade da ação de leitura, da sua produção pelo leitor. Resumindo, o ato de ler é atravessado por toda uma historicidade, em um processo de compreensão discursivo, em que os sentidos não são produzidos apenas por quem escreve, mas também são produzidos por quem lê, e não de forma abstrata, mas em condições sócio-históricas determinadas.

Sob tal perspectiva discursiva, "[...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante" (ORLANDI,1988, p.9), os sujeitos e os sentidos vão se constituindo no momento em que os significados vão sendo desencadeados na interação pelos interlocutores. No processo discursivo de leitura, a interação deve ser pensada também entre o leitor e o leitor imaginário/virtual, que é aquele que o autor constituiu no ato da escrita. De acordo com Orlandi (1988):

> Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto (ORLANDI, 1988, p. 9).

Sobre tal aspecto, a autora traz uma consideração relevante para reflexão: que as relações de interação se dão entre sujeitos e são relações sociais e históricas, ainda que mediadas por objetos, como o texto. Assim, no ensino de leitura, o ideal não é focar no objeto, o texto, isso seria focar na mediação e faria perder a historicidade e a significância do texto. Conforme a autora (1988), o processo de produção de leitura é dinâmico e envolve alguns aspectos dentre os quais se podem destacar:

- a relação entre interlocutores e o texto e suas histórias (do texto, do autor, do leitor);
- o modo de leitura que depende do objetivo e contexto;
- a junção do linguístico com o imaginário (ideológico);
- a noção de incompletude da qual derivam duas outras: o implícito e a intertextualidade, pois um texto também significa pelo que não diz, mas que está implícito e também significa pelo que outros textos já disseram, o intertexto;
- e as relações de forças das posições sociais dos interlocutores que também determina sentidos (ORLANDI, 1988, p.110).

Todos esses aspectos são importantes no trabalho com a atividade de leitura em uma perspectiva discursiva, pois reverberam além da "objetalidade" do texto e do imediatismo da ação de leitura que busca o sentido de forma superficial, desconsiderando a história que envolve o texto e seus interlocutores. Essa perspectiva ativa o que é imediatamente invisível, mas que faz parte de sua significação e contribui na produção de sentidos. Conhecer esses aspectos, sobretudo o lugar social dos interlocutores, é essencial para uma compreensão vista também como processo interdiscursivo, que se dá na relação entre discursos, que atravessam os enunciados e são carregados

pelas formações ideológicas de quem os produz e isso contribui para as diversas leituras de um texto. Sobre a interdiscursividade, Fiorin (2003, p. 35 *apud* VALENTE, p. 84) afirma que é "[...] o processo em que se incorporam percursos temáticos ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outros.".

Assim, em oposição à ideia de leitura somente como decodificação dos sentidos estritamente linguísticos e que já estão dados no texto, tem-se a ideia de que a leitura é produzida, considerando-se as condições de sua produção, bem como deve-se observar o contexto de produção textual. Desse modo, conforme Orlandi (1988), podem-se apontar alguns elementos que compõem as condições de produção de leitura, como os sujeitos (autor/leitor) e seus respectivos contextos históricos, sociais, culturais, sobretudo as histórias de leitura do leitor que constituem sua compreensibilidade, alargando-a ou restringindo-a, o contexto de produção do texto, as formações ideológicas, os tipos de discurso, os modos de leitura, os elementos que podem determinar a previsibilidade de leituras como os sentidos historicamente sedimentados e as intertextualidades.

O conhecimento dos componentes constitutivos das condições de produção de leitura apontados acima faz com que o trabalho com a leitura em sala de aula seja modificado, conforme a própria autora sugere:

> Para a escola, por exemplo, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto (ORLANDI, 1988, p.12).

Ressalta-se que a previsibilidade de alguns elementos do processo de produção de leitura permite uma sistematização desse processo, em uma proposta de método de leitura, indicando a possibilidade de ensiná-la, porém é necessário ter em mente que as leituras previstas por meio desses elementos não são absolutas, e que o ato de ler deve provocar o aluno a criar sua própria história de leitura.

Uma prática leitora nesses temos requer do ensino uma atitude que não seja autoritária diante do encontro com os livros, requer

reconhecimento de que há leituras previstas, mas não como determinantes das suas condições, visto que a interação que cada leitor estabelece na ação de ler, conforme suas histórias de leituras, favorece uma multiplicidade de sentidos, reconhecendo a natureza polissêmica da linguagem, embora haja os sentidos historicamente sedimentados, que podem ser dominantes em relação a outros em certas condições . A palavra-chave em um planejamento de leitura nessa direção é o termo "história". Em um sentido amplo, "O histórico, para nós, traz, em si, essa ambiguidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece" (ORLANDI, 1988, p. 46). E é nessa indeterminação que a autora propõe um método de leitura.

Para bem se entender a compreensão, nessa perspectiva discursiva do processo de produção de leitura, há uma distinção fundamental no que tange à formação de um leitor (autor) que também produz sentido a partir de sua posição social e histórica, têm-se, então, três níveis, a saber:

> a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
> b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
> c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 1988, p. 115).

Desse modo, entende-se que ler o inteligível é ficar na etapa da decodificação de sílabas e palavras; buscar o interpretável é ficar na reprodução do que está escrito; já o compreensível, só é alcançado por uma leitura que vai além da interpretação, em que se buscam os contextos históricos imediatos da ação de leitura e do texto. Nesse sentido, a compreensão requer essa relação com a história, com a cultura, com o social e com a linguagem.

A partir de todas as reflexões até aqui realizadas sobre leitura e compreensão, este estudo a concebe como atividade complexa e interativa de produção de sentidos, que envolve aspectos cognitivos, sociais e históricos, como uma atividade que pode ser ensinada e que, para isso, é necessário que se pense nos elementos que compõem

as condições de sua produção. Nesse sentido, é essencial ir além da "objetalidade" do texto por meio de uma perspectiva discursiva, na medida em que não há compreensão sem considerarmos a historicidade do texto, do autor e do leitor com suas histórias de diante do universo ficcional, bem como as formações discursivas e ideológicas dos sujeitos envolvidos no texto e na própria atividade como leitor. Um trabalho com leitura nesses moldes não pretende formar somente um intérprete, mas pretende formar leitores (autores) ativos e responsivos, dando a eles condições para que produzam a compreensão e até irem além dela.

2 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Na seção anterior, foram apontados e discutidos conceitos e considerações importantes sobre leitura e compreensão defendidos neste trabalho. Para falar das especificidades da leitura do texto literário em sala de aula, reconhecendo sua importância na formação do leitor, é necessário refletir sobre algumas questões básicas, a saber, "Qual concepção se tem de literatura?", "Qual a importância da literatura para o currículo escolar?", "O que se ensina em literatura?". As respostas a esses questionamentos nortearão este tópico, fundamentando teoricamente as discussões acerca da leitura do texto literário em sala de aula.

Ancoramo-nos, inicialmente, no texto de Cândido (1995) "O direito à literatura", ensaio que discute o direito à literatura, comparando-o aos direitos humanos. O autor compreende a literatura como uma manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos, e, desse modo, considera-a como uma necessidade universal que deve ser satisfeita devido ao seu papel construtivo, expressivo, transformador e humanizador.

Em um primeiro momento, Cândido (1995) faz uma reflexão sobre o que seriam direitos humanos, uma vez que coloca a literatura como um desses direitos. Aponta-os como sendo os direitos incompressíveis a todos, independentemente de classe social, ou seja, aqueles indispensáveis à vida do ser humano, como o alimento, a moradia,

o vestuário, a educação etc. Cada época e cultura determinam o que é incompressível para cada sociedade e, geralmente, essa determinação reflete as desigualdades sociais existentes, visto que nem todos têm acesso aos mesmos direitos. Assim, para o autor, o reconhecimento do direito do outro de acesso aos bens incompressíveis a despeito do individualismo e da classe social é pressuposto básico para uma verdadeira reflexão sobre direitos humanos. Nesse sentido, a relação entre a literatura e os direitos humanos é esclarecida na reflexão sobre o próprio conceito de literatura apresentado pelo sociólogo:

> 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. 174).

Nesse viés, entende-se que a literatura faz parte da vida das pessoas como manifestação cultural e está presente em todos os níveis da sociedade, de diferentes formas, em diferentes épocas, sendo uma necessidade universal, podendo compreendê-la como direito. De outro modo, por ser manifestação cultural de uma sociedade, a literatura é construída de acordo com as necessidades, as crenças, os valores éticos e morais os quais devem ser fortalecidos nos seus indivíduos. Assim, a literatura seria uma via de humanização dos indivíduos, conforme os preceitos de uma sociedade. Vista desse modo, a literatura seria então essencial para qualquer sociedade, podendo ser comparada aos direitos humanos.

Em consonância com esse pensamento, diz Todorov (2009, p.22) "A Literatura não nasce do vazio, mas do centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes".

Ainda conforme o autor, construímo-nos por meio do que recebemos dos outros seres humanos, primeiramente por meio de nossos progenitores, e posteriormente pelo meio em que vivemos, isto é, as pessoas com as quais convivemos. E nessa troca a literatura

abre o horizonte nos oferecendo essa possibilidade de interação com os outros, de forma engrandecedora. Além de oportunizar emoções insubstituíveis e no que se refere à realidade, é possível visualizar maior plenitude e beleza, permitindo também que cada um reaja melhor à sua capacidade de ser humano (TODOROV, 2009, p.24).

A literatura, nos currículos escolares, situa-se como um instrumento de conhecimento intelectual e afetivo que amplia a capacidade de ver e sentir a realidade, pois representa o mundo e ao mesmo tempo constrói novas realidades pela interação com os leitores que, ativos e responsivos, produzirão diferentes sentidos e conhecimentos, a partir de cada leitura individual. A leitura do texto literário pode ser transformadora, pois sua leitura nunca é vazia para o leitor que se reconhece nele e/ou reconhece uma realidade, não sendo a literatura, portanto, uma experiência vazia e ingênua, visto que "[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

No entanto, muitas vezes o ensino de literatura se limita ao ensino de conhecimentos históricos, e isso, por si só, não justifica a inclusão de tal componente curricular nos estudos escolares, já que a disciplina de história poderia o fazer, como alerta Franchetti (2009). É preciso conhecer o que há de diferente em uma formação de fato literária, que não pode ser obtida por outra disciplina, como a História, por exemplo, e reconhecer os benefícios dessa formação para o aluno. Para o autor, ler um texto literário é uma experiência muito diferente de ler um texto não literário, objetivo, assim, a leitura de literatura provoca um deslocamento de perspectiva do leitor diante do texto.

> Esse deslocamento, esse mergulhar no texto, na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem (e com razão) na arte e na literatura em particular uma ameaça à sua vontade de dominação (FRANCHETTI, 2009, p.3).

Desse modo, a literatura como arte da palavra traz todas essas possibilidades pela experiência da leitura literária, do riso ao choro, da identificação ou negação, da transformação ou não do sujeito. Isso

tudo, além do conhecimento histórico, sendo, nesse caso, um elo com o passado, um meio de os leitores se apropriarem dele, conhecerem sua herança histórica e cultural. E ainda "[...] A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo" (TODOROV, 2009, p. 66).

No ensino fundamental, a criança amplia seu universo de leitura, partindo para a escolha de outros gêneros, como por exemplo, a transição entre a leitura de contos infantis para os contos infanto-juvenis, processo que deve ser mediado pelo professor, tomando cuidado de não tornar essa mediação um meio de escolarização da literatura, em que esta serviria apenas de objeto instrucional, muitas vezes para o ensino de gramática (DALVI, 2004). Por tudo isso, reconhece-se a importância da literatura no currículo.

A importância da literatura nos currículos escolares é justificada também pelas próprias concepções de literatura expostas acima, porém, a forma como ela tem sido definida e trabalhada pelos professores tem sido alvo de discussões por autores como Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013). Tais discussões recaem, primeiramente, sobre as finalidades e sobre os métodos que devem orientar o ensino de literatura, visto que o para que fazer determina o como fazer; depois, sobre qual literatura ensinar, bem como a forma como a literatura é apresentada durante o trabalho pedagógico, em fragmentos ou integral. A respeito dessas discussões, aponta-se como necessária para uma reflexão sobre o ensino da literatura a definição de sua finalidade.

> É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir um sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Desse modo, concordando com a autora, ao se pensar no ensino de literatura, em sala de aula de língua portuguesa, é essencial que o foco seja a formação de um leitor ativo, que tenha liberdade para construir sua leitura e que seja crítico, sendo capaz de produzir sentidos responsivamente, conforme as concepções de leitura defendidas neste estudo.

Após a definição do para que ensinar literatura, é necessário refletir melhor sobre alguns aspectos metodológicos para alcançar tal finalidade, ou seja, o como ensinar. Nesse sentido, a autora ressalta que são necessários três componentes, os quais devem estar associados em uma proposta metodológica: a atividade do aluno leitor em sala de aula, os textos e as obras a serem trabalhados, e a ação do professor, suas escolhas didáticas e pedagógicas. Ainda refletindo sobre o ensino da literatura, Zilberman aponta para a necessidade de mudança de pensamento no que se refere à escola atual:

> Que outra escola seria esta? Provavelmente uma escola popular para as classes dominantes, pois essa melhoraria somente na ocasião em que aos grupos mais abastados fosse oferecida a educação hoje ao alcance dos segmentos pobres. Nessas condições, não faltariam bons livros nas bibliotecas e nas salas de aula, os professores seriam objeto de preparação e atenção mais adequada, a literatura circularia em igualdade com as demais disciplinas. Eis um caminho ainda mais difícil e utópico, mas que não deve deixar de figurar na agenda dos professores e planejadores educacionais, para que tenhamos meios de chegar a uma situação em que escola e literatura não se oponham, nem se contradigam, se desejarmos que ambas continuem a andar juntas no futuro (ZILBERMAN, 2009, p.19).

Pensar na atividade do aluno, enquanto sujeito leitor, requer uma atitude que não seja autoritária diante das possibilidades de leitura pelo aluno, não impor um sentido único para o texto, embora haja a necessidade de se mostrar que há limites interpretativos, conforme os horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (2011). Requer, ainda, uma flexibilização no ensino, a fim de que se possibilite a autonomia do leitor, concebendo sua história de leitura e, ao mesmo tempo, oportunizando o estudo do texto como fonte de conhecimentos sobre o gênero textual e seus aspectos, saberes esses que farão parte da competência leitora do aluno, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita em futuras produções de texto. Ainda, pensar na atividade do aluno enquanto sujeito leitor exige orientação sobre como expressar com confiança o entendimento a partir de uma leitura.

A reflexão sobre que literatura ensinar também é relevante, pois a definição de textos e obras que serão escolhidos para leitura é determinante para a formação do sujeito leitor. Para além dos currículos dos sistemas de ensino, que trazem orientações que podem direcionar a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula na disciplina de língua portuguesa, a definição do material deve observar também os seguintes aspectos, conforme Rouxel (2013).

> Possibilitar o contato do aluno com uma diversidade de textos literários: o conhecimento da diversidade de gêneros, entre tradicionais, como romance e conto, e gêneros mais novos, como autoficção e história em quadrinhos. O conhecimento da diversidade histórica pelas obras canônicas, clássicas, contemporâneas. Da diversidade geográfica, por obras nacionais, estrangeiras, e as grandes obras do passado e do presente, que já traduzidas para vários idiomas, se tornaram objeto cultural de compartilhamento na globalização.
>
> Propor obras e textos que possibilitem ao aluno um ganho ético e estético: o foco no estudo dos aspectos formais do texto, como ocorreu por muitos anos na aula de língua portuguesa, e ainda ocorre hoje, contribuiu para que os alunos perdessem o interesse pela leitura do texto literário. As experiências de leitura dos adolescentes se tornam marcantes quando "[...] provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, desejo, o sofrimento etc." (ROUXEL, 2013, p. 24). Assim, os textos escolhidos para serem lidos em sala devem proporcionar experiências humanas que vão além do domínio do professor, mas que podem ser experienciadas pelos alunos por meio da leitura de textos literários que trazem essas questões. Elas enriquecem o imaginário, a sensibilidade, favorecem a construção de um pensamento, e tudo isso faz parte da formação de um aluno como sujeito leitor no modo como se defende neste estudo, que seja capaz de, além de ler o texto, ler o mundo por meio dele, se identificar e se reconstruir. Conforme a autora, "O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele" (ROUXEL, 2013, p. 28).

> Observar o grau de dificuldade de uma obra: privilegiar obras de leitura mais complexa, que não oferecem uma compreensão imediata, pois exigem do leitor processos interpretativos conscientes e inconscientes. Obras assim estimulam uma atividade intelectual necessária à formação do leitor. Essa atividade intelectual leva à ativação, pelo leitor, do seu conhecimento de mundo, a partir de suas experiências vividas e histórias de leitura e o investimento desse conhecimento do universo ficcional de modo a proporcionar uma compreensão. As atividades inferenciais também atuam convocando os conhecimentos prévios, linguísticos e enciclopédicos que favorecem a produção de sentidos.

Portanto, para a definição de que literatura ensinar, além de refletir sobre os pontos ilustrados acima, defende-se que é preciso proporcionar a leitura integral das obras, para isso, os alunos precisam ter acesso aos textos completos, pois não se pode esperar que o leitor tenha uma experiência transformadora por meio da leitura de um fragmento descontextualizado. Essa prática da leitura apenas por meio de trechos torna o texto sem sentido e a leitura frustrante para o aluno.

O terceiro componente em uma proposta metodológica de ensino de literatura diz respeito à prática do professor. De início, é preciso pensar sobre o papel do professor no ensino de literatura; se antes esse papel se resumia a transmitir uma interpretação pronta, do livro didático ou pessoal, hoje isso não é mais aceitável, diante das novas concepções de leitura e de leitor que se defende. Os materiais disponíveis para o professor, como os livros paradidáticos, os sites educacionais e de conteúdo literário trazem um pensamento construído sobre algumas obras, principalmente os clássicos, portanto, é necessário que o professor seja também um leitor, que conheça as obras e avalie criticamente os discursos contidos nas interpretações.

Como leitor, o professor possui suas histórias de leitura, mas deve ter o cuidado de não impô-las em benefício de uma mediação liberal que possibilite uma negociação a respeito das hipóteses que resultará na compreensão do texto. Nessa negociação, o professor poderá ter que renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal ou do livro e admitir variações, desde que não altere o núcleo semântico

do texto, tudo isso em detrimento da aceitação do aspecto polissêmico da linguagem e da indeterminação dos sentidos (ORLANDI, 1988).

Para tanto, algumas ações são sugeridas para o professor do ensino fundamental II no intuito de mediar o processo de compreensão pelos alunos:

> O professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua reflexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 29).

Ações como estas implicam uma dinâmica de leitura dialógica em sala, em que o texto é lido e discutido junto com os alunos, trata-se de renovar a prática da atividade de leitura, tradicionalmente precedida de perguntas, para posterior leitura silenciosa de modo a responder às referidas perguntas. Desse modo, a compreensão, por meio de diferentes estratégias, vai sendo testada, verificada e atestada ou refutada de modo subjetivo, considerando as leituras dos alunos. Essas ações também implicam uma postura cautelosa do professor frente ao erro do aluno, que deve ser acolhido com sensibilidade, diante da confiança do aluno em se expressar diante dos outros, e se tornar um momento de formação da competência leitora do aluno, por meio de um convite de refazer seu movimento de leitura e refletir sobre o ato léxico, ou seja, sobre os sentidos produzidos, e não somente sobre o texto em si. Pela concepção de leitura aqui defendida, sabe-se que o sentido não está posto no texto, portanto:

> Quer se trate de jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicação e de astúcias entre duas espécies de expectativa combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza um démarche necessária para a efetuação da obra (uma leitura) (CERTEAU, 1998, p. 266).

Em outros termos, os leitores têm papel decisivo na constituição dos sentidos, que podem mudar conforme a percepção de mundo de cada um, a historicidade do leitor e o contexto de produção da leitura. Combinam-se para isso a expectativa do que é literal, isto é, aquilo que reflete uma determinada realidade com exatidão, e a necessidade de um esforço onde serão acionados outros conhecimentos para a realização de uma leitura. Além disso, há textos nos quais se pode identificar "zonas de sombra" que dão margem a diferentes possibilidades de leitura, em que o leitor pode investir seus conhecimentos pessoais na tentativa de atribuir um sentido, isso se deve ao fato de a linguagem não ser transparente e não refletir a realidade de modo sempre objetivo e único para todos os leitores independente de sua história.

Os textos literários, por sua vez, carregam como características gerais o uso de uma linguagem complexa, elaborada não só pelo uso de palavras rebuscadas ou de termos de diferentes contextos, mas também pela sua própria construção e organização, que podem subverter as normas da semântica e da sintaxe. A plurissignificação, outra característica, é devida ao uso de recursos estilísticos e à liberdade de criação dos artistas, que podem criar formas de expressão diferentes das convencionadas historicamente. Isso tudo torna a leitura do texto literário difícil, e o professor, como mediador da compreensão do aluno, sem impor uma leitura única, com sentido pronto, promoverá junto com o aluno a construção de sua leitura, com base nos aspectos cotextuais e contextuais, por meio de estratégias de leitura, privilegiando uma leitura sensível do texto, em que diferentes emoções podem surgir da experiência estética e humana que é provocada pela literatura e, assim, o aluno leitor não só desenvolverá sua competência leitora, como também se reconstruirá enquanto sujeito e reconstruirá sua humanidade.

Nesse sentido, Dalvi (2004) sugere que a "literatura não se ensina, se lê, se vive", assim, entende-se que o ideal seria uma prática de ensino de literatura voltado para a experiência ou vivência de leitura literária, em que o professor deva trabalhar atividades de leitura do texto literário focando as experiências individuais e coletivas que podem se constituir subjetivamente da leitura proposta em sala, afastando-se de uma prática de leitura que trabalhe o "texto pelo

texto", em seus aspectos somente linguísticos; ou históricos, que foca somente a história da literatura (ensino de lista dos períodos literários e autores) conforme alerta Rezende (2004). O trabalho com a literatura como se defende aqui implicaria deslocamento do ensino de literatura como tem sido realizado até os dias de hoje, para o ensino de leitura literária que envolve a experiência humana (no que se refere às questões humanas que permeiam o texto literário) e estética da leitura (no que se refere à compreensão do efeito de sentido decorrente do uso de recursos expressivos e estilísticos da linguagem). Isso vai ao encontro da seguinte colocação de Roger Chartier:

> [...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91 apud DALVI, 2004, p. 69).

Para que o aluno leitor se engaje em uma experiência de leitura literária, de acordo com Rezende (2004), é necessário, antes de tudo, que haja uma identificação do leitor com o texto, que ele goste do gênero, que não seja somente uma obrigação. O modo e objetivo de leitura devem suscitar o interesse do aluno. O importante é que a leitura possibilite "[...] conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade" (p. 108).

A reflexão sobre as especificidades da leitura do texto literário em sala de aula passa por todos os aspectos colocados até o momento. No entanto, conforme a autora supracitada, há que se ressaltar outros dois aspectos, primeiro, a consideração da leitura literária uma prática social, que está presente no dia a dia das pessoas, conforme também defende Candido (1995) que diz que ninguém consegue viver sem fabular, de modo que há no ser humano uma necessidade de adentrar o universo fabulado que provem da carência da fantasia, do desejo de viver a imaginação, o sonho.

> Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega

> ao universo fabulado. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CÂNDIDO, 1995, p. 174-5).

Segundo, a consideração da leitura literária uma prática escolar que ainda está fincada nos moldes tradicionais, ora com leitura livre, sem mediação, para criar um gosto pela leitura, ora com foco na história literária. A leitura literária nesses moldes tradicionais não busca a subjetividade do leitor, logo não favorece o acontecimento da experiência humana e estética pela leitura, tão necessária para o ser humano. Para uma prática escolar de leitura literária voltada para a experiência, é preciso que haja também "[...] tempo-espaço na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração" (REZENDE, 2004, p. 111), ou seja, tempo e espaço para que haja identificação do aluno para com o texto literário, compreensão dialógica e responsiva. O texto literário é uma forma de linguagem que mostra o mundo, conforme Tinoco (2004), na medida em que o leitor se percebe refletido nele, ler e compreender dialogicamegante, é, portanto, "ler a palavra carregada de mundo" e isso amplia e transforma sua percepção do mundo enquanto sujeito, muitas vezes limitada pela sua vivência pessoal, cultural, filosófica, etc.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi pontuado neste artigo, faz-se necessário repensar as práticas de leitura que, infelizmente, ainda se baseiam nos moldes tradicionais, não se atentando para a importância da compreensão do texto, nem adotando uma concepção de língua como atividade sociointerativa e dialógica.

É notória a necessidade de mudanças de estratégias de leitura, e a utilização de textos literários pode ser atrativa e, verdadeiramente, prazerosa, uma vez que esse tipo de texto possibilita o contato do com

a arte da palavra, da (re) significação do texto, do sonho, da fantasia e também do engajamento. Segundo Almeida (2006, p.146) "*A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação* ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem".

Dessa forma, entende-se que essas estratégias, mediadas pelo professor, por meio da leitura de textos literários, possam possibilitar o acesso ao mundo social do aluno, dialogando, sempre com realidade dele, contribuindo, significativamente, para formação de um leitor autônomo, crítico e reflexivo, capaz de opinar e intervir na construção ou reconstrução do texto, de modo que esse faça, de fato, sentido para ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A Produção de Textos nas séries iniciais:** Desenvolvendo as competências de escrita. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 2a. ed.. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALVI,M.A.;REZENDE,N.L.JOVER-FALEIROS,R.(Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2004.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR

FRANCHETTI, Paulo. ENSINAR LITERATURA PARA QUÊ?1 [**revista dEsEnrEdoS** - ISSN 2175-3903 - ano I - número 03 - teresina - piauí - novembro dezembro 2009]

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.).

Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 16-31.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo (1939)**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 5, n. 1, jan/jun de 2009, p. 9-20.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Giovanna de Paula Guimarães
Aldieris Braz Amorim Caprini

> "Até que os leões tenham seus próprios historiadores, a história da caça sempre glorificará o caçador."
>
> *(Provérbio Africano)*

1 INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento de alguns cursos de formação para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebemos que os cursistas possuíam a literatura infantil afro-brasileira como um dos instrumentos mais utilizados na sua prática pedagógica.

Essa escolha é fundamental para o resgate da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, não fossem, é claro, a presença de obras que reforçam o racismo ao invés de combatê-lo, fortalecendo, assim, o

sentimento de superioridade da criança branca e o de inferioridade da criança negra. Em outras palavras, mesmo que veladamente, algumas literaturas utilizadas pelos docentes reafirmam o racismo, já que os livros, geralmente, trazem textos inapropriados, bem como, imagens distorcidas, por vezes caricatas, que não valorizam os alunos negros, que são maioria em nossas escolas públicas.

Diante dos apontamentos, como as estereotipias que se evidenciam nas obras de literatura infantil, faz-se necessária uma leitura para além do que o texto e as imagens trazem, e em se tratando de literatura infantil afro-brasileira, a aposta é enfatizar uma releitura étnico-racial sobre o tema retratado no livro.

Nesse sentido, percebe-se no tocante à literatura infantil e à construção de identidade étnico-racial da criança negra, que a presença positiva do negro no livro é muito importante, sendo necessário também que este livro seja acessado pelas crianças negras e não-negras, nos diversos espaços sociais, possibilitando assim uma interação do leitor negro e não-negro com questões, textos e ilustrações que envolvam a temática étnico-racial, o que contribui para o desenvolvimento de ações e relações baseadas no respeito à diversidade.

O presente texto originou-se das reflexões teóricas para a pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades que objetivou contribuir com a formação de professores(as) para o trabalho das questões étnico-raciais na literatura afro-brasileira possibilitando-lhes pensar um universo literário infantil, imaginado e criado para a criança negra como um espelho no qual ela se reconheça por meio dos personagens, dos ambientes, das sensações, vendo em cada história lida, relida, contada, a ancestralidade e a sua valorização, levando-a a viajar pelos caminhos dos textos apresentados e a se encontrar neles de modo a querer deles fazer parte, pois ali estão colocados ela e seus pares em lugar de reconhecimento cultural, social e estético.

Esse objetivo partiu de reflexões que nos levaram a pensar o papel do professor no processo de um ensino que não seja discriminatório, uma vez que

> [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre

> si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] Por isso é que, na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Tornar essa prática uma rotina na sua atuação docente permite a implementação da pedagogia da diferença. Desse modo, as questões étnicas serão inseridas tanto no projeto político-pedagógico da escola como no contexto da comunidade escolar.

Nesse contexto, a proposta foi elaborar um curso de formação para educação das relações étnico-raciais e literatura afro-brasileira, destinado a professores, pedagogos e gestores da rede municipal de ensino de Serra/ES, no Centro de Formação de Professores Prof. Pedro Valadão Perez, do qual resultaria um caderno pedagógico elaborado com a colaboração dos cursistas.

A proposta visou à construção de novos conhecimentos descolonizando as mentes eurocentrizadas, de modo a contribuir teórica e metodologicamente para a formação de professores pesquisadores reflexivos, capazes de enxergar para além das entrelinhas, imagens e desenhos dos livros de literatura infantil afro-brasileira e compreender que seus reais objetivos podem ser o de desconstruir o racismo e promover uma educação que respeite e valorize as diferenças, ou, em contrapartida, reforçar o racismo, mantendo a hierarquização étnica.

A cultura da sociedade brasileira naturalizou o racismo de tal forma que este se tornou inerente às práticas sociais cotidianas. A ideia da democracia racial, por mais que seja reconhecida como mito, ainda se faz presente nas relações humanas.

A mudança de prática pedagógica e de atitudes vai permitir a construção de uma relação de acolhimento a todos na sala de aula e, consequentemente a elevação da autoestima e sentimento de pertencimento, e de direito, das crianças negras no ambiente escolar.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA VIA DA DIALOGICIDADE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Destacamos a importância da aplicação da Lei número 10.639/03 e Lei número 11.465/08 para a garantia de desenvolvimento de medidas antirracistas no país e valorização da cultura negra. Nunca é demais enfatizar que a aplicação das referidas leis se trata de um direito, conforme afirma o texto das Diretrizes Curriculares Brasileiras:

> [...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (2004, p. 498).

O trecho do texto das DCN, além da garantia do direito dos negros, aborda a importância da mediação dos professores no processo de reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, indicando a necessidade da qualificação desses profissionais. As DCN também apontam como imprescindível uma formação que os prepare para lidar com questões desencadeadas pelo racismo e discriminações.

Outro documento que enfatiza a importância da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, é o Estatuto da Igualdade Racial, Lei número 12.288, que em seu artigo 11, expressa:

> Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história

> geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
> § 1o Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
> § 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (BRASIL, 2014, p. 19)

O artigo 13 da referida lei faz ainda a seguinte consideração: "[...] incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira" (BRASIL, 2014, p. 19-20). Já no âmbito das instituições de ensino superior públicas e privadas, o artigo 23 do estatuto supracitado prevê os seguintes incentivos:

> I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;
> II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;
> III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários (BRASIL, 2010, p. 4-5)

A formação de professores é um tema de grande importância dentre as políticas públicas para a educação. Isso se mostra no fato de que é preciso oferecer aos professores uma formação inicial consistente e lhes proporcionar oportunidades de formação continuada, para que tenham possibilidades de transformar o currículo existente em um currículo democrático e plural. Contudo, essa transformação não se dá de modo fácil, pois, de acordo com Miguel Arroyo

> [...] tínhamos aprendido que as disputas no terreno controlado e gradeados dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas [...] Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres. (2013, p. 42)

No entanto, é fato que os professores não têm atuado de modo passivo mediante essa reação conservadora, tendo em vista que

> O direito a autoimagens positivas tem levado os(as) docentes-educadores(as) a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres. Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária. Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através, sobretudo, da criatividade e das ousadias dos(as) educadores(as) docentes que têm avançado em reconhecer a diversidade (ARROYO, 2013, p. 41).

Mesmo com os avanços dos quais trata o autor, como a postura crítica e de enfrentamento ao racismo e de valorização dos povos tratados como inferiores adotados pelos docentes, no que diz respeito às práticas educativas voltadas para a diversidade, necessitamos fortalecer esse caminhar para se alcançar uma dimensão mais coletiva. É mister que isso seja feito, porque ainda temos muitos profissionais que atuam nessa causa por questões próprias, pois estão descrevendo sua história, sua ancestralidade. Ao passo que outros profissionais da educação são movidos por questões políticas que os levam a lutar pela diversidade, tendo em vista a democracia e a cidadania – posto que a luta pela valorização da diversidade e de uma educação voltada para

as relações étnico-raciais deve ser um compromisso de todos os professores, pedagogos, coordenadores e diretores escolares, desde sua formação inicial e ao longo de sua formação continuada.

Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada, é um mecanismo eficiente para compartilhamento de experiências, experimentações e produção de conhecimentos pelos profissionais da educação. Portanto, concordamos com Francisco Imbernón quando ele indica que

> A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais, como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros (2010, p. 46).

Desse modo, a nossa intenção é a de que a formação possa contribuir com a mudança de paradigmas da exclusão e racismo vigentes. Nesse sentido, com o educador Paulo Freire (2017) compreendemos a importância da dialogicidade estar presente nos espaços-tempos formativos, pois

> [...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2017, p. 109, grifo do autor).

Assim, em consonância com o pensamento freiriano, buscamos um espaço-tempo formativo que, por meio do diálogo, impulsione a ação-reflexão. Isso deve ser feito de modo a gerar uma formação de professores reflexivos e com novas mentalidades, e que promova um

olhar voltado às questões humanitárias e de responsabilidade com a democracia e com uma formação cidadã que respeita o outro em sua diversidade.

Nesse sentido, apostamos em uma formação baseada na responsabilidade social e política, o que implica na formação de professores críticos, questionadores de sua realidade e da realidade de seus alunos, que saibam analisar criticamente os conteúdos dos livros didáticos e de literatura, os textos e, especialmente, os comportamentos dos estudantes no que tange às práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas no interior da sala de aula, da sala dos professores e da escola.

A prática do professor direcionada para a educação das relações étnico-raciais envolve o compromisso com estudos e análises de materiais que comportam os estudos sobre história africana e afro-brasileira, atitudes que podem contribuir para a sua formação inicial e permanente. De posse dessa habilidade, o professor em formação permanente levará para a sala de aula materiais didáticos que respeitem a diferença e a diversidade e que valorizem a história de seus alunos negros. Para Gomes e Silva:

> [...] os professores que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com a diferença é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na a luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (2007, p. 16)

Dessa maneira, pensar a formação de professores que tenha como ponto de partida o diálogo acerca da diversidade implica no reconhecimento de suas próprias diferenças, enquanto pessoa que possui cultura, religião, etnia e sexo que não são iguais aos do grupo ao qual pertence. Acerca dessa questão, Gomes e Silva nos dão pistas para que possamos desenvolver uma concepção de formação que

> [...] entenda o profissional da educação, enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Além disso, o desenvolvimento da formação requer um movimento de buscar conhecer as histórias de vida dos docentes, a fim de aproveitá-las na própria formação, valorizando o conhecimento já construído. Nesse sentido,

> Deve-se ter uma concepção de que o profissional seja entendido como sujeito sociocultural, que apresenta valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que, muitas vezes, deve ser questionada e desvelada, para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades. Assim, na formação docente, devemos considerar suas experiências de vida (CAPRINI, 2019, p. 103).

Essa percepção leva professores e professoras a se descobrirem e a crescerem individualmente, possibilitando uma prática baseada nas descobertas de si, que façam uso de estratégias e metodologias de ensino que valorizem e apoiem as diferenças, e ainda que excluam qualquer manifestação discriminatória de sua prática docente, de modo a respeitar uma sociedade pluriétnica, tal qual a brasileira. Assim como alunos, os professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos – pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais.

Sendo a sociedade brasileira pluriétnica e pluricultural, os cursos de formação de professores devem considerar uma formação voltada para a diversidade. Assim, estarão em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08 que respondem pelo ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental, médio e superior. Essas temáticas discutidas e trabalhadas em cursos de formação docente são relevantes para proporcionar às escolas pro-

fissionais preparados e habilitados ao enfrentamento das questões que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

Assim, entendemos que o curso de formação de professores deve promover a dialogicidade no tocante às diferenças, à diversidade e às relações para a educação étnico-racial em função do desenvolvimento de um conteúdo capaz de lidar com todas essas questões e preparar profissionais que saibam aceitar e lidar com uma sociedade pluriétnica e pluricultural. O trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores, e precisa ser discutido.

Desse modo, com Freire (2017) concordamos com a pertinência do ato dialógico que se constitua num movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas. Quando propomos uma formação continuada destinada aos profissionais do Ensino Fundamental I, tendo como base a literatura infantojuvenil afro-brasileira, buscamos potencializar e fortalecer a escuta e o olhar docente no que tange à questão étnico-racial.

Partindo desse pressuposto, após termos apresentado a concepção de formação a qual nos aliamos, discutiremos a seguir sobre a importância da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais, cujo enfoque é a relação entre literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais na literatura afro-brasileira.

3 A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Abordamos nesse texto a literatura infantil e, assim, consideramos importante compreendermos o seu processo histórico de formação e dessa forma, iniciarmos o diálogo buscando contextualizar o surgimento da literatura infantil, que segundo Silva (2009) ocorre

> [...] no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem

> a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. (SILVA, 2009, p. 137)

Ainda sobre as gêneses, segundo Lígia Cademartori (2010), podemos considerar o francês Charles Perrault como um dos pioneiros na adaptação de lendas e narrativas populares da Idade Média, que deu origem ao que passou a ser chamado de conto de fadas destinado ao público infantil. De acordo com a referida autora, essa origem deu-se em meio a uma série de mudanças ocorridas com o advento da Idade Moderna, momento marcado pela ascensão da burguesia como classe social, bem como constituição de instituições como a escola e a família. Outra mudança ocorrida nesse período foi em relação à concepção de criança, tendo em vista que

> [...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Essa mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Nesse contexto, Cademartori (2010) afirma que as obras literárias dirigidas ao público infantil tinham como característica princípios normativos, de cunho educativo e moral, voltados para a cristianização e ênfase na valorização do pudor. Além disso, a autora mostra que as obras tinham também um caráter de advertência, que se configurava no enredo das obras quando indicava punição dos personagens em caso de desobediência às normas, valores e aos princípios morais. Vale ressaltar que as obras de Perrault tinham como característica a valorização da cultura e moral relacionadas a essa nova classe social em ascensão e, para isso, faziam uso da depreciação da cultura popular.

Ainda de acordo com Cademartori (2010), o surgimento da literatura infantil também está relacionado ao trabalho de adaptação de

contos realizadas pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, em meados do século XIX. Ademais, conforme Zilberman

> [...] no final do século XIX, o surgimento dos primeiros livros infantis veio para atender às solicitações, indiretamente formuladas, de um determinado grupo social emergente, uma classe média urbana em ascensão. Surge então, neste período, um novo mercado reivindicando escritores para atendê-lo. Porém, a ausência de uma tradição na produção literária infantil os faz buscar, como alternativa, a tradução de obras estrangeiras direcionadas aos adultos e que foram adaptadas às crianças (2005, p. 23).

Zilberman também traz uma outra questão que a nosso ver é de extrema importância, a relação que se tensiona entre literatura infantil e pedagogia:

> Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (1985, p. 13-14).

A afirmação da autora nos faz pensar o quanto temos que nos atentar à utilização da literatura infantil como mecanismo paradidático, pois a literatura não pode se configurar pretexto para ensinar conteúdos didáticos. É claro que não podemos deixar de mencionar a importância do uso da literatura infantil no âmbito educacional, contudo, com Cademartori concordamos que

> Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queixaram transmitir às crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva,

> reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. (2010, p. 8)

O que chamamos de literatura infantil, isto é, os textos diretamente escritos para crianças têm sua origem primeiramente em aspectos pedagógicos, em consequência disso, a literatura infantil está associada fortemente a um caráter pedagógico e não literário. Portanto, a literatura surgiu num contexto histórico relacionado aos processos de formação dos filhos das famílias burguesas, em que a literatura passa a estabelecer laços de ligação com o ensino, acabando por transformar-se em instrumento educativo.

A literatura infantil, contudo, faz oposição ao caráter pedagógico antes referido, compreensível com o exame do ponto de vista da criança e o significado que o gênero pode ter para ela. Desse modo, sua ênfase se dá dentro de uma etapa de conhecimento, não porque passa informações e conhecimentos morais, mas porque pode conceder a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais.

Cabe trazer à discussão o processo de escolarização da literatura infantil, que prioriza o pedagogismo em detrimento da autonomia, do lúdico e da criação. Assim, pensamos ser necessário buscar estratégias para trabalhar o tema literário na escola de modo que as práticas de leitura dialoguem com o contexto social do leitor. De acordo com Ângela Sousa e Patrícia Sodré:

> A literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entre em contato com as diversas formas de pensar, escrever e, principalmente, de existir. A literatura permite viajar sem sair do lugar que, concretamente, lhe é totalmente conhecido podendo ao menos temporariamente se desfazer do seu olhar cultural e contextual para olhar sobre outra ótica (2011, p.10).

Esse excerto nos possibilita compreender a potência da literatura enquanto mecanismo que pode vir a contribuir para que o leitor tenha contato com vários outros mundos por meio de sua imaginação, levando-o a acessar diferentes histórias e contextos, contribuindo, portanto, para a ampliação do seu conhecimento.

Lima (2000) nos ajuda a compreender o que é literatura infantojuvenil ao afirmar que esse tipo de livro surge como material de apoio para educadores que se utilizam de suas histórias para exemplificar atitudes e ações, bem como para educar as crianças segundo os princípios da época ao qual estão inseridos e, consequentemente, para trabalhar conceitos, ideias e emoções. Como classifica Jaqueline Held, dedicada estudiosa sobre esse campo, "[...] é a passagem do mundo da leitura, para a leitura do mundo" (1980, p. 180). Regina Zilberman afirma que

> [...] em razão disso, explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil, de um lado percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias e a expansão de seu domínio linguístico. (2003, p. 46)

Assim sendo, o livro infantil desconhece temas específicos e determinados por uma forma como: prosa, verso, novela ou conto e ainda se relaciona livremente da realidade para o maravilhoso, incorpora aos textos mudanças e admite modalidades específicas como o conto de fadas ou a história com animais. E, ainda, com o uso das fantasias, os livros são levados a embelezar o real e admitir exemplos perfeitos de comportamento, assim como falsificar certas circunstâncias ou obscurecer outras.

Outrossim, trazendo a discussão acerca da literatura infantil para o contexto brasileiro, ocorre o surgimento de uma série de livros infantis traduzidos e adaptados às crianças, no entanto, segundo Zilberman

> [...] continuou a influência da Europa, tomando para si contos infantis da tradição popular de lá originados. Alguns até hoje são conhecidos como As aventuras de João e Maria, A Bela Adormecida, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho dentre outros. Estes eram contados por adultos, até que homens como Charles Perrault

> (1628-1703) na França, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha, transcreveram-nas e publicaram, visando ao público infantil (2003, p. 18, grifos do autor).

Ainda nos relata Zilberman que no Brasil,

> [...] os candidatos foram Carl Jansen (1823), com a tradução dos clássicos Robinson Crusoé (1885), Viagens de Gulliver (1888), As Aventuras do Celebérrimo Barão de Münchhausen (1891) e D. Quixote de La Mancha (1886). Figueiredo Pimentel com Contos da Carochinha(1894), Olavo Bilac (1865-1918) com suas poesias e o grande sucessor desse núcleo original, Monteiro Lobato. (2003, p. 20, grifos do autor)

A literatura infantojuvenil comporta vários segmentos, dentre eles a literatura negro-brasileira e a literatura afro-brasileira. A literatura negro-brasileira é aquela desenvolvida por autor negro que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que o concerne: religião, sociedade e racismo. Ele tem que se assumir como negro.

Já a literatura afro-brasileira traz em seu enredo o respeito e a valorização dos preceitos africanos e afro-brasileiros, por exemplo, a ancestralidade e a oralidade que permeiam os contos e mitos dessa literatura, pois coloca em seus enredos histórias de personagens negras e negros de forma a abranger a história de luta, resistência e beleza desse povo. Salientamos que foi acerca desse segundo segmento da literatura infantojuvenil – a literatura afro-brasileira – o recorte feito para desenvolvermos as discussões ao longo de toda a pesquisa. Por outro lado, de acordo com Eliane Debus,

> Os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas. A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o tema. A segunda é aquela escrita por escritores afro-brasi-

> leiros - mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata de 'um conceito em construção' (Duarte, 2008). A terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias [...](2017, p. 26).

Optamos pela literatura afro-brasileira, pois ela abrange um número maior de espectadores negros, pardos e brancos, desde a educação infantil até a fase adulta, utilizando a imaginação e a criatividade para conscientizar negros e não negros sobre a história de escravização, luta e resistência dos povos da África. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil afro-brasileira permite aos leitores explorar e compreender a história e cultura africana e afro-brasileira, tornando-os críticos e conhecedores de sua ancestralidade histórica.

Obras literárias transmitem aprendizagens não só através do texto escrito, mas também por meio de imagens que constroem enredos e cristalizam concepções sobre esse mundo imaginário. Se analisadas em conjunto, refletem os valores de uma sociedade, revelando expressões culturais. Isso se dá porque a cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo.

Os personagens negros apareceram na literatura brasileira no final da década de 1920 e início da década de 1930, período em que as histórias contadas não descreviam positivamente o negro e sua cultura, mas reafirmavam o que a sociedade pensava sobre o negro – como subalterno, ignorante e analfabeto. E é nesse período que surge uma sucessão de poetas e romancistas que representam o negro de forma estereotipada e inferiorizada.

Nesse contexto, mulheres e homens negros aparecem com determinadas características, como: preguiça, violência, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem, lascívia ou feiura. Alguns poetas retratavam o negro de maneira mais simpática, mas não se identificavam com ele e sim pelo momento histórico em que viviam. Com o advento da abolição, o discurso do negro como escravo e mercadoria é substituído pelo negro cidadão, contudo ele surge como brutalizado, animalizado, sujo, movido pela tentação carnal ou é retratado como bom crioulo passivo. Já no movimento modernista a valorização dos aspectos nacionais exalta o negro e o índio, porém o negro é visto

como exótico. É o caso de Monteiro Lobato com a personagem Anastácia, categorizada como dócil, indolente e burra, conforme as críticas de Emília, a boneca de pano.

De acordo com Ione Jovino

> [...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes, como o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada é sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (2006, p.187).

Na atualidade, alguns textos voltados para o público infantojuvenil rompem com as representações que inferiorizam e estereotipam os negros e suas culturas. As obras os colocam em cenas cotidianas, lidando com preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições, entretanto, essa literatura ainda não representa a maioria. Temos alguns livros que representam a luta pela resistência, e o autor ainda assevera que

> Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima

> favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2006, p. 216).

Apesar de serem pouco valorizados pela literatura, os contos populares de tradição africana e afro-brasileira são um importante modo de preservação da memória e da tradição. Existe um grande número de publicações dessas histórias oriundas da tradição oral, o que expressa uma construção de novos paradigmas sociais. Dentro disso, a religiosidade de matriz africana desempenha um importante papel nas histórias e contos a serem abordados pela literatura afro-brasileira e, portanto, não há como abordar a cultura e a tradição afrodescendente sem mencionar sua tradição mitológica. Sobre essa questão, Horta (2010) traz alguns pontos essenciais para pensarmos acerca da tradição mitológica quando afirma que:

> A formação do universo pelos orixás e o candomblé em si, parecem ser esquecidos pelos professores, que muitas vezes não veem com bons olhos as religiões africanas. O resultado dessa intolerância reflete na educação de seus alunos que, desconhecendo, discriminam a religião e seus seguidores. O problema se torna ainda mais grave se pensarmos que a maioria das escolas brasileiras, quando ligadas a alguma religião, restringem-se ao catolicismo e ao protestantismo [...] A criança afrodescendente só poderá 'acender a fogueira' a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas (HORTA, 2010, p. 6).

À vista disso, precisamos compreender e valorizar a literatura afro-brasileira em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos. De acordo com as autoras Rosane Pires, Andréia Sousa e Ana Lúcia Souza:

> A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra... Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos, mas também levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (2005, p. 1).

Esse excerto nos leva a pensar que a formação docente se configura um elemento de grande relevância para que os professores possam refletir e dialogar acerca das práticas educativas envolvendo a literatura afro-brasileira. Acreditamos que esse processo de diálogo e reflexão pode contribuir para uma atuação política de forma assertiva durante todo o ano letivo, que envolve o desenvolvimento de um trabalho por meio de um conteúdo programático coerente, e não só em novembro na semana dedicada exclusivamente à consciência negra, único período no qual as escolas trabalham a temática africana e afro-brasileira.

É possível encontrar obras de literatura infantojuvenil afro-brasileira que rompam com processos discriminatórios e preconceituosos desenvolvendo temáticas de cunho antirracista, as quais valorizam a ancestralidade e a oralidade africanas. Sobre essa questão, Jovino aponta que

> [...] na literatura infantojuvenil contemporânea, muitas obras tem buscado uma representação não estereotipada do negro e da cultura negra com o intuito de contribuir com os seguintes temas: uma outra visão de África, uma ilustração de personagens negros que não difunda estereótipos negativos e não corrobore com o racismo, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações (2006, p. 29).

Essa literatura rompe com padrões normativos e configura novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva, abrindo espaço para questionamentos dos próprios afro-brasilei-

ros, tornando-os protagonistas de sua própria história. Dessa forma, ela pode contribuir para a transformação, pois alcança o público da mais tenra idade, desde a educação infantil à idade adulta e tem os meios necessários para conscientizar e transmitir os conhecimentos possíveis para realizar uma prática antirracista. Ademais, isso é feito de forma a contribuir para a educação das relações étnico-raciais, valorizando os personagens negros em sua integridade, com suas trajetórias histórico-culturais, e levando em conta a oralidade e a ancestralidade africana e afro-brasileira.

No cenário atual, mediante ao quantitativo significativo de crianças negras matriculadas na educação básica[1], percebemos a necessidade de trabalharmos referências positivas para a construção de sua identidade. Isso porque são os livros que abordam personagens negras em suas histórias e trazem a diversidade entre as pessoas, valorizando o diferente, que contribuem para a formação de um sujeito consciente da diversidade étnico-racial, social e cultural presente na sociedade.

Nesse sentido, as histórias oferecidas ao contemplarem as crianças presentes na sala de aula, desde os pequenos leitores da educação infantil aos pré-adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental, podem possibilitar que os alunos se sintam representados nas páginas dos livros de forma positiva. Isso contribui, por fim, para a formação de suas identidades e autoestimas, bem como para a sua construção enquanto sujeitos produtores de conhecimento.

Livros que abordem temáticas atinentes à construção de suas identidades e sua autoimagem, bem como da cultura negra, – contribuindo para a formação de um sujeito crítico e autoconsciente, que compreende a diferença, não a menospreza, nem a espetaculariza – possuem impactos significativos para a formação da criança, que é sujeito diante de sua vida em sociedade. É sob esse entendimento que a implementação da Lei número 10.639/03 vem motivando uma gama de ações e atitudes afirmativas dentro da Educação Básica como um todo.

Dessa forma torna-se fundamental darmos maior ênfase à educação infantil, para que possam ser trabalhados, desde muito cedo,

1 Considerando o índice 67% de população negra pertencente ao Município de Serra, no Espírito Santo, conforme mostrado pelo censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), datado de 2010.

projetos pedagógicos que privilegiem essa temática. Pois o sistema educacional tem a missão de desconstruir os estereótipos da sociedade e o dever de buscar a igualdade de tratamento e oportunidades para todos.

Outrossim, é possível encontrarmos dentro da literatura infantil personagens de princesas, príncipes, heróis, fadas, entre outros que são muito importantes dentro do imaginário dos pequenos. Esses personagens, em sua maioria, não permitem que as crianças afro-brasileiras se sintam representadas, pois elas não encontram espaço para se sentirem protagonistas de uma história. Daí a importância de inserirmos a literatura infantil afro-brasileira nas rodas de leitura da educação básica e nas bibliotecas das séries iniciais do ensino fundamental, levando os alunos a conhecerem sua história e a aumentarem sua autoestima, pois o imaginário infantil é permeado de histórias.

Sendo assim, pensando na imaginação infantil como uma possibilidade para a construção de um novo imaginário coletivo, consideramos que os atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações. Isso acontece porque as imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas e inferiorizadas) para a autoestima e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz.

Para obtermos êxito, essas imagens precisam trazer e mostrar nossa cara, força e cultura a todos. Utilizadas adequadamente, as imagens das narrativas literárias, – longe de uma visão etnocêntrica branqueadora – oferecem ao leitor/criança pequena representações positivas do negro, do africano e seus descendentes, contribuindo para a ressignificação da palavra negro, mestiço e pardo, possibilitando às crianças das diversas etnias uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, visão esta construída com base na literatura eurocêntrica, resgatando sua cultura e sua autoimagem.

Dessa forma, daremos enfoque às abordagens positivas de uma literatura infantojuvenil voltada para o resgate da ancestralidade, da oralidade, da autoestima e da construção da identidade da criança, rompendo preconceitos e discriminações ainda presentes em algumas obras literárias. Para tanto, a literatura afro-brasileira vem com o intuito de valorização do personagem negro em seus enredos, bus-

cando alcançar um território que vislumbre as linhas literárias que desmistificam uma leitura sem estereótipos, sem preconceitos e com a preservação da cultura africana e afro-brasileira. Porém, o que seria uma literatura afro-brasileira?

Uma literatura afro-brasileira pode ser percebida como uma produção que possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico da nacionalidade brasileira; caracteriza-se por um processo de reterritorialização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; configura-se como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência: e é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores. No entanto, sua produção é constante e bem extensa.

Atualmente, temos um número maior de obras literárias afro-brasileiras sendo produzidas e divulgadas no mercado, seja por autores negros, seja por autores brancos, obedecendo à demanda do mercado literário. Porém, nem sempre tais obras atendem à luta contra preconceitos e racismo, pois mesmo se tratando de literatura afro-brasileira, nem sempre os estereótipos do belo e do feio são retratados com qualidade. Temos uma boa quantidade de livros de literatura infantil afro-brasileira, mas não temos a qualidade esperada dessas obras. Pensamos em uma literatura feita para crianças que valorize personagens, enredo e imagens ou desenhos, que muitas vezes se apresentam às crianças de modo idiotizado, caricaturado e animalizado; fazendo com que seja necessário buscarmos obras que respeitem a cultura africana e afro-brasileira desde a literatura infantil até a literatura adulta.

Além disso, a literatura afro-brasileira apresenta relações com a religião de matriz africana, traz os orixás e todo o seu encantamento. As religiões de matrizes africanas estão sempre presentes nos contos, mitos e lendas da literatura afro-brasileira, por isso, é preciso desenvolver atividades voltadas para o conhecimento e valorização dessas religiões, quebrando tabus e eliminando preconceitos. Nessa altura, a literatura é, portanto, um espaço de representações, enredos e lógicas, na qual, há a possibilidade de representar, criar e recriar. Esses

mitos, lendas e contos sobre os orixás vêm carregados de imaginação e representação que o eu consciente aprende a respeitar e valorizar, por meio, principalmente, da literatura infantojuvenil.

E como a literatura infantojuvenil representa o negro atualmente? Alguns livros ainda trazem a figura do negro vinculado à escravidão, sendo que reafirmar a imagem do estado de escravo é uma das formas mais eficazes de violência simbólica. O problema não está em vincular o negro à escravidão, o problema está em mantê-lo dessa forma, focando somente a escravidão e deixando de lado suas lutas e resistência. Bem como quando falamos sobre mantê-los em condições de subalternidade, fazendo emergir o problema que é o fato desse povo ser representado unicamente como empregadas domésticas, cozinheiras, motoristas, pedreiros etc.

Dessa maneira, as imagens apresentadas, tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações do personagem negro, podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras. Ademais isso também trabalha em prol da sensibilização das crianças não negras, que passam a conhecer a história e a cultura de outra etnia que não somente a sua.

Para isso essas imagens apresentadas nos livros de literatura infantojuvenil, precisam mostrar nossa cara, força e cultura a todos. De modo que as crianças negras se sintam orgulhosas de sua história e cultura e as não negras aprendam sobre outras culturas e outras etnias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões teóricas sobre literatura afro-brasileira, formação docente e relações étnico-raciais podemos afirmar que não há literatura neutra. As obras literárias de produção brasileira, por exemplo, relacionam o negro a uma quantidade muito restrita de associações sendo representado como o personagem triste, violento, idiotizada, passivo, ou, escravo, esse último, o mais disseminado socialmente (LIMA, 2000).

Entendemos, então, que devemos promover formações docentes que possibilitem a construção de uma postura crítica e reflexiva

por parte dos professores, para que por meio de problematizações a partir da análise das obras, possam ter um olhar antirracista e de combate a estereótipos na literatura, contribuindo para que seus alunos, que estão em fase de formação, compreendam a realidade, em vez de somente se submeter a ela.

Assim, isso deve ser feito de modo a levar o aluno branco, e de qualquer outra etnia, a entender a importância de respeitar e valorizar a diversidade; e ao aluno negro a importância de construir uma autoestima positiva de si mesmo, considerando o diferente, suas feições físicas e sua história, conhecendo sua cultura e sua relevância para a sociedade e dessa forma, a literatura possibilita a educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/ uploads/2012/10/DCN--s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. A formação do docente em história na vertente do multiculturalismo crítico: desafios e perspectivas curriculares. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.1, p.

99-118, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.40874. Acesso em: 11 mai. 2020.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez; Centro de Ciências da Educação, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. [1967]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HORTA, Marina Luiza. Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. **Porta Literafro** - Revista da Faculdade de Letras da UFMG [online], Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http: www.letras.ufmg.br/litera fro/autores/heloisapires/heloisacritica01pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro-brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2000.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Afro-literatura Brasileira: O que é? Para quê? Como Trabalhar?.

Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: www.pucrs.br/.../educomafro/index1.php?p=afro-literatura.> Acesso em: mai. 2020.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. In **CANDAU**, Vera Maria (org). Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, [s.l.], n. 14, p. 11-22,22 dez. 2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

PENSAR A CIDADE A PARTIR DA LITERATURA: AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO CONTEXTO URBANO E A FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL[1]

Letícia Queiroz de Carvalho

INTRODUÇÃO

> "A cidade, o espaço urbano e a realidade urbana não podem ser concebidos apenas como a soma dos locais de produção e consumo..."
>
> *Henri Lefebvre*

As cidades têm contribuído para o surgimento de processos discriminatórios nas sociedades contemporâneas ao colocarem à margem da vida social alguns sujeitos impossibilitados de usufruírem econômica e culturalmente alguns espaços citadinos apropriados pelo capital.

A gênese dessa exclusão e da existência de sujeitos marginalizados, alijados dos movimentos de construção de uma cidade

---

1 Texto publicado nos Anais do Seminário Nacional "Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação" 2017 Realizado nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2017 na Universidade Federal do Espírito Santo Campus de Goiabeiras.

democrática e inclusiva, reside provavelmente em alguns traços que contribuíram para dar certa fisionomia comum a esse quadro social delineado a partir dos anos 50 e intensificado pelo cenário atual, tais como, por exemplo, a urbanização acelerada e desumana, advinda da industrialização com características parecidas, motivando a migração das populações rurais para os centros urbanos que os transformaram em massas miseráveis e marginalizadas, submetidas à neurose do consumo, que era inviável diante da penúria econômica dessa parcela populacional (CANDIDO, 1989).

Na análise da nova narrativa brasileira, Candido (1989) ainda reitera que no contexto social brasileiro das últimas décadas do século XX, pairava sobre esse quadro de marginalização no espaço urbano o capitalismo predatório das imensas multinacionais, muitas vezes revelando-se mais fortes do que os governos dos seus países de origem, transformando-nos em "(...) um novo tipo de colônias regidas por governos militares ou militarizados, mais capazes de garantir os interesses internacionais e os das classes dominantes locais" (p.3).

Assim, a expansão do processo urbano acarretou grandes transformações no estilo e na qualidade de vida na cidade, a partir da transformação da própria vida urbana e do contexto citadino em mercadoria, em cuja estrutura político-econômica imperam os aspectos relacionados ao consumismo, ao turismo e à indústria da cultura e do conhecimento, de modo a encorajar cada vez mais hábitos de consumo e de formas culturais que condicionam a experiência urbana contemporânea ao poder de compra em centros comerciais, galerias e pequenos comércios que proliferam – fast-food e mercados locais de artesanato (HARVEY, 2012).

Sob tal ótica, o espaço urbano seria a materialização do sistema capitalista no qual a sua produção e transformação resultam da circulação do capital e do seu ciclo de reprodução decorrente, sobretudo, dos agentes sociais que administram o capital imobiliário no processo de sua transformação em mercadoria-edificação.

Harvey (2009) trabalha há algum tempo com a ideia de um direito à cidade resultante da participação humana nos processos históricos de criação de um espaço urbano que realmente satisfaça as necessidades dos homens, afinal para o geógrafo esse direito à cidade "(...) não é o direito de ter – e eu vou usar uma expressão do inglês – as

migalhas que caem da mesa dos ricos. Todos devemos ter os mesmos direitos de construir os diferentes tipos de cidades que nós queremos que existam (p. 269)".

Desse modo, o lócus urbano na perspectiva capitalista torna-se apenas um espaço de segregação em cujo cerne se localizam apenas os interesses econômicos e políticos propriamente ditos, quando na verdade deveria ser também " (...) o lugar da vida, da reprodução da vida, da apropriação social – ao menos deveria ser - , lugar do cotidiano e da vivência, lugar da inventividade"(AMORIM, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, o direito à cidade vai além daquilo que ela tem para oferecer aos seus habitantes e precisa ser repensado sob a ótica da transformação do ambiente urbano, ou seja, assegurar o direito à cidade para Harvey (2009) é, principalmente, ter o direito de transformá-la em algo radicalmente diferente, um lócus regido pelas pessoas e não pelo capital e a sua força avassaladora que exerce tantos poderes no contexto citadino.

Alinhado a essa concepção, Lefebvre (2001) considera o espaço como um produto social que engloba as relações sociais, por isso não se restringe ao espaço físico, é produzido pelo homem através do trabalho. Desse modo, é a partir das relações sociais que constituem o espaço é que o homem altera a natureza.

Em meio a tais relações sociais destacam-se as de produção, consumo e reprodução como determinantes nessa produção do espaço que, sob a ótica do filósofo francês, deve ser estudado e analisado a partir das formas, funções e estruturas, às quais novas relações podem fazer emergir funções diferentes para formas preexistentes, já que o espaço não desaparece, mas vai se transformando por meio de elementos de momentos sociais e históricos distintos.

Vale destacar que o direito à cidade é uma necessidade dos países subdesenvolvidos, cujo descontrolado processo de urbanização pelo qual passaram nas últimas décadas incorpora em sua constituição as marcas do processo histórico de colonização, a presença de regimes autoritários e a dependência político-econômica dos países imperialistas.

A cena urbana contemporânea, portanto, instaura um espaço multifacetado em que mundos contrastantes coexistem e convivem com interesses conflitantes na esfera social, principalmente por con-

flitos provenientes da insegurança pública responsável pelos receios e temores que acompanham as nossas experiências cotidianas no ambiente urbano, no qual, segundo Damião e Félix (2011, p.154), tende a criar

> (...) uma multiplicidade de imagens contraditórias e de estreita convivência: da favela ao condomínio de luxo, dos arrabaldes ao subúrbio, dos shopping centers aos lixões, das multidões aos milionários, do crime à poluição. Essa composição de imagens e experiências, positivas ou negativas dependendo da percepção e apreensão delas dentro de um contexto e um espaço específico, afetam o cotidiano de nossas interações com a cidade.

Segundo Lira (2009), o medo social intensificado nas últimas décadas tem influenciado a reconfiguração do desenho arquitetônico da cidade, na qual os espaços privados incorporam em suas formas elementos característicos desse novo padrão, a saber, muros altos, grades, guaritas, cercas elétricas, torres, alarmes, circuito de vídeo-monitoramento, entre outros, presentes - sobretudo - em bairros ocupados por camadas sociais mais privilegiadas e, de forma ostensiva, em espaços residenciais.

O mesmo autor reitera que além desses espaços, os ambientes comerciais também não estão isentos das representações da arquitetura do medo, pois o temor do crime também impulsiona a adoção de medidas autoprotetivas para prevenir os possíveis danos aos seus proprietários e ao seu patrimônio, ou seja, surge um clima de repulsa a qualquer acontecimento ou indivíduo que ameace esse cenário preventivo perante eventuais riscos.

Assim, a paisagem contraditória que se desenha na cidade altera profundamente as nossas relações e reafirma a segregação dos indivíduos pobres cuja presença passa a ser ameaçadora e temida no espaço urbano, principalmente pelo fato deste "outro" que é diverso e diferente materializar as próprias contradições internas do contexto citadino.

Desse modo, a partir da metaforização desse indivíduo que sofre o "apartheid natural" dos espaços públicos e dos processos sociais e políticos que legitimam a cidadania, iremos analisar no

tecido narrativo fonsequiano o crescente sentimento de repulsa ao "outro", a partir da interlocução entre texto ficcional "O outro" (2012) e o conceito de "alteridade" presente nas concepções bakhtinianas da filosofia da linguagem.

1 CENAS DE ALTERIDADE NO UNIVERSO NARRATIVO: RUBEM FONSECA E MIKHAIL BAKHTIN EM DIÁLOGO

A linguagem literária responde aos processos excludentes da urbanização surgidos na modernidade e intensificados no mundo hodierno quando apresenta o espaço urbano como um campo de tensões e conflitos, permeado pelas histórias de personagens violentos e solitários em um cenário narrativo marcado pela melancolia e desilusão.

As relações sociais na cidade, permeadas pela linguagem, são construídas em meio à interação entre os indivíduos nas diversas esferas coletivas por onde transitam e pelas quais se constituem pelos processos sociais que demandam a alteridade, desse modo as experiências individuais desses sujeitos formam-se pelo cruzamento constante e contínuo com os enunciados individuais dos outros.

Portanto, uma premissa básica bakhtiniana é a constituição da individualidade entre os indivíduos por meio da relação com a alteridade, fundamento da sua construção identitária. A partir do momento que se constitui, o indivíduo também se altera continuamente, consolidando esse processo socialmente através das interações verbais, já que para o filósofo russo os pensamentos, opiniões e visões de mundo defendidas pelos homens são sempre correlacionadas a outras posições a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres (GEGE, 2009).

Por mais que fuja das relações ou das situações contrastantes e conflitivas, o homem na perspectiva bakhtiniana apenas existe a partir do Outro, constituindo-se humano apenas em suas relações vivas com outros seres humanos na esfera cotidiana e social, de modo a perceber que o sujeito torna-se constitutivamente dialógico por não absorver apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações

diversas entre si, em relações de concordância ou discordância.

A questão da alteridade atravessa, praticamente, todos os escritos do Círculo de Bakhtin, apresentando-se como fundamental para a compreensão da natureza humana e da sua incompletude, de modo a destacar no pensamento desses autores a necessidade do outro como constitutiva do eu. Bakhtin (2010) afirma que o mundo concreto organiza-se em torno dos centros de valores do eu e do outro, em três dimensões, quais sejam, eu para mim, eu para o outro e o outro para mim.

A relação entre o eu e seu (s) outro(s), também presente em suas análises sobre o autor e o herói (BAKHTIN, 2003), é sempre atravessada pela dimensão axiológica, ou seja, pelos valores predominantes em dado grupo social. Assim sendo, a questão da alteridade, nessa perspectiva, passa a incorporar também uma vertente ética ou política na qual se instaura o princípio ético da responsabilidade para com o outro. Ou seja, incorpora uma dimensão ética e política, na medida em que esse "eu" e esse "outro" configuram-se como sujeitos que não têm álibi, instaurando a responsabilidade dos indivíduos pelos seus atos em relação aos outros.

O homem seria, pois, um ser de resposta, cuja agentividade, implicaria a capacidade de transformar a história, a partir da consciência da dimensão histórico-ideológica em sua estreita relação com o contexto e os ecos das múltiplas vozes nele presentes, bem como das apreciações valorativas provocadas em nossas relações em sociedade. Szundy (2014, p.16) destaca esses pressupostos ao lembrar que

> A importância da inserção no mundo pode ser relacionada à filosofia do ato responsável delineada por Bakhtin (1920-24/2010), em que o autor enfatiza a singularidade sem álibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim. Quanto mais desenvolvida a consciência de que nenhuma realidade é assim mesmo (FREIRE, 1997), ou seja, de que os enunciados mais refratam do que retratam a realidade (Voloshinov, 1929/1999), maiores as possibilidades de se inserir no mundo para transformá-lo.

Portanto, a autora reafirma a função ativa e responsável do homem diante da realidade que se apresenta a ele, de modo que ao

tomar posições transformadoras ou não, os homens devem realmente se inserir no mundo e não apenas a ele se adaptar, pois todo contexto é prenhe de transformações e mudanças e estar no mundo é viver um "não álibi da existência" (BAKHTIN, 2010), ou seja, apenas quando não separamos os nossos atos da nossa realidade e da nossa história vivida é que damos sentido à vida e nos tornamos seres singulares.

Cabe observar, no entanto, que ao reconhecermos a nossa unicidade realizada em nossos atos individuais e responsáveis não significa que devemos viver apenas para nós mesmos, desconsiderando a dimensão alteritária que, para o filósofo russo, deve ser considerada

> O maior princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou colocado em prática é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou a contraposição performativa do eu e do outro. A vida não conhece dois centros de valores que sejam fundamental e essencialmente diferentes, mas correlacionados cada um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos. Um único e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta de forma diferente do ponto de vista valorativo, quando correlacionado comigo ou com o outro. E o mundo inteiro que é unitário em conteúdo, quando em correlação comigo ou com o outro, é permeado por um tom emocional-volitivo completamente distinto, é valorativamente operatório ou válido de um modo diferente, no sentido mais vital, essencial (BAKHTIN, 2010, p.32).

À luz desses princípios, Bakhtin reitera que o eu necessita continuamente da contribuição dos outros para definir-se e situar-se no mundo de forma autônoma, sendo autor de si mesmo, respondendo de forma ética e responsável às questões sociais que a realidade possa lhe exigir, em cenários diversos, em situações complexas ou não, enfim, no constante contato com seus pares, seus outros.

Esse tema é recorrente na coletânea de contos **Feliz ano novo**, do mineiro radicado no Rio de Janeiro, Rubem Fonseca. Publicado em 1975, em pleno regime militar, o livro foi censurado um ano após o seu lançamento a partir da arbitrariedade da censura naquela época, em

que a moral e os bons costumes pareciam não se coadunar à tessitura narrativa do universo fonsequiano.

Relançada em 1989, a coletânea de Rubem Fonseca - até então censurada – resgata cenas do cotidiano das metrópoles brasileiras, mais precisamente do espaço carioca, em sua face excludente e reveladora de uma patologia social que imobiliza o homem no tocante às suas relações alteritárias.

É assim que, no campo estético dessa coletânea, mais especificamente no conto "O outro" (FONSECA, 2012) deparamo-nos com essa dimensão alteritária narrada a partir da rotina de um executivo submetido a um ritmo alucinante de trabalho em um grande centro urbano, supõe-se que o espaço narrativo seja a cidade do Rio de Janeiro:

> Como todo executivo, eu passava as manhãs dando telefonemas, lendo memorandos, ditando cartas à minha secretária e me exasperando com problemas. Quando chegava a hora do almoço, eu havia trabalhado duramente. Mas sempre tinha a impressão de que não havia feito nada de útil (p.47).

O narrador personagem descreve em muitas passagens do texto intensificada pela falta de tempo, pela sensação de vazio e de incompletude de uma vida estressante até que sinais físicos de desgaste mudam a sua rotina. Paralelamente a esses novos acontecimentos na vida desse executivo, surge a figura do "outro", o marginalizado, o invisível, a outra face da cidade:

> Um dia comecei a sentir uma forte taquicardia. Aliás, nesse mesmo dia, ao chegar pela manhã ao escritório surgiu ao meu lado, na calçada, um sujeito que me acompanhou até a porta dizendo "doutor, doutor, será que o senhor podia me ajudar?". Dei uns trocados a ele e entrei. Pouco depois, quando estava falando ao telefone para São Paulo, o meu coração disparou (p. 47).

Um encontro fortuito nas ruas da cidade transforma-se, gradativamente, em uma relação de dependência entre o empresário e o pedinte, acentuando a atmosfera de medo e isolamento advindos desse encontro alteritário: "No dia seguinte, na hora do almoço,

quando fui dar a caminhada receitada pelo médico, o mesmo sujeito da véspera me fez parar pedindo dinheiro. Era um homem branco, forte, de cabelos castanhos compridos" (p.48).

> Mas não foi a última vez. Todos os dias ele surgia, repentinamente, súplice e ameaçador, caminhando ao meu lado, arruinando a minha saúde, dizendo é a última vez doutor, mas nunca era. Minha pressão subiu ainda mais, meu coração explodia só de pensar nele. Eu não queria mais ver aquele sujeito, que culpa eu tinha de ele ser pobre? (2012, p.48).

Coagido pela presença do mendigo, o executivo evita transitar pelas ruas próximas do seu escritório e busca adaptar-se a uma nova rotina mais saudável, buscando em suas ações uma reconfiguração da sua vida e das suas relações. No entanto, a força do encontro entre universos tão distintos emerge no cenário do conto e o narrador protagonista é novamente assediado pelo pedinte

> Um dia saí para o meu passeio habitual quando ele, o pedinte, surgiu inesperadamente. Inferno, como foi que ele descobriu o meu endereço? "Doutor, não me abandone!" Sua voz era de mágoa e ressentimento. "Só tenho o senhor no mundo, não faça isso de novo comigo, estou precisando de um dinheiro, esta é a última vez, eu juro!" — e ele encostou o seu corpo bem junto ao meu, enquanto caminhávamos, e eu podia sentir o seu hálito azedo e podre de faminto. Ele era mais alto do que eu, forte e ameaçador (2012, p.48).

Surpreendido em inúmeras situações por aquela presença funesta, o narrador da história metaforiza o desespero humano gerado pela incapacidade de se livrar da desagradável figura do mendigo que não lhe dava sossego . No decorrer do conto, o encontro conflituoso e tenso entre dois universos tão distintos encaminha-nos para um desfecho violento:

> Fechei a porta, fui ao meu quarto. Voltei, abri a porta e ele ao me ver disse "não faça isso, doutor, só tenho o senhor no mundo". Não acabou de falar ou se falou eu não ouvi, com o barulho do

> tiro. Ele caiu no chão, então vi que era um menino franzino, de espinhas no rosto e de uma palidez tão grande que nem mesmo o sangue, que foi cobrindo a sua face, conseguia esconder (p.48).

No tecido textual do conto "O outro" é claro o temor surgido entre os indivíduos no cotidiano da cidade em sua face violenta e excludente. O tom crítico desse texto ficcional reside, principalmente, na reação extrema dessa voz narrativa que sequer percebeu que o pedinte era um menino franzino, por estar completamente imersa em um tipo de medo que a cegava. Na literatura brutalista de Rubem Fonseca podemos encontrar elementos indicativdeos uma tentativa de compreensão da realidade que emerge no contexto urbano. Assim, o neo-realismo literário radicalizou na ficção esse cenário de desigualdades acentuadas no ambiente citadino, afinal

> [...] Ao mesmo tempo havia, nessa literatura, um elemento que radicalizava a expressão das motivações políticas do momento, uma tentativa de compreensão de uma realidade social excluída, que procurava representar a reação da classe média urbana às ameaças criadas pelas crescentes desigualdades sociais: assaltos, sequestros e assassinatos. Nessa perspectiva, a ficcionalização literária da época pode ser compreendida em termos de re- simbolização da violenta realidade emergente dos confrontos sociais no submundo das grandes cidades (SCHOLLHAMMER, 2008, p.63, apud COMIBRA, 2016, p.8).

A desumanização da vida urbana, portanto, traz nesse conto a denúncia de uma realidade brutal emergente em um contexto político repressivo que surge na linguagem literária mimetizado nas ações violentas dos personagens que representam dos dois extremos da nossa sociedade: os que vivem à margem e os que constituem a elite privilegiada do sistema em que não há espaço para o reconhecimento desse outro nos processos sociais cotidianos e na dimensão da cidade, pois ele se torna um invasor, um estrangeiro e consequentemente uma ameaça àqueles que não são excluídos do processo produtivo, conhecem os seus direitos e deveres, possuem segurança, têm sua própria identidade e são indivíduos visibilizados socialmente.

O aspecto ético, desse modo, vai esmorecendo diante das relações conflituosas que se configuram no lócus urbano e perde cada vez mais força na definição de ações humanas que considerem a presença do outro como essencial para a formação identitária e social de todos os homens.

2 LITERATURA E CIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL

O conto "O outro" potencializa alguns aspectos advindos do embrutecimento humano e intensificado a partir das novas demandas sociais surgidas no cenário brasileiro, em seu processo tardio e desordenado de industrialização e de crescimento urbano. Por isso, o convívio social substituído cada vez mais pelas relações de trabalho e consumo não pode ser dissociado dos espaços da cidade e das relações que reafirmam a nossa humanidade. É por isso que Harvey (2012, p.74) ressalta o direito à cidade como um direito à própria transformação individual construída no espaço coletivo:

> A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.

Nos espaços urbanos são constituídas também as nossas relações afetivas e axiológicas em nossos encontros diários com os nossos outros em situações construídas nos processos históricos dos quais

fazemos parte e inscrevemos as nossas experiências. A ficção de Rubem Fonseca mostra a cidade como uma intrincada rede cujos fios da violência estão presentes em vários campos que acentuam as diferenças provocadas pelo processo modernizador. A leitura do urbano e do seu esquecimento como espaço de convívio e de encontro está a todo instante permeando a narrativa fonsequiana. Os personagens cruéis e embrutecidos invocam reflexão dos seus leitores diante de um quadro de violência social que tem se agravado nos tempos hodiernos e transformado a vida nas cidades em uma experiência cada vez mais isolada.

No entanto, a cidade que deveria ser o espaço privilegiado do encontro com a diferença torna-se o palco da intolerância e do enclausuramento, estratégias que negam cada vez mais a alteridade, provavelmente pela sensação de segurança que tal recusa possa trazer, ou seja, é menos desgastante e mais seguro evitarmos a diferença. Por outro lado, sabemos que essa diferença como expressão da alteridade torna-se essencial para a produção da nossa singularidade.

O direito à cidade, ao convívio e à vida social, portanto, inclui também o direito à literatura e à cultura como inalienáveis e essenciais à humanização do indivíduo, uma vez que faz vivenciar diferentes mundos e realidades metaforizados em situações vividas por outros sujeitos. Nossa formação prescinde do contato com o literário que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, organizando o nosso caos mental; por isso, nos humaniza (CANDIDO, 2004).

Como o cotidiano escolar é também um campo de tensões permanentes, um dos possíveis motivos apresentados pelos jovens em relação ao desinteresse pela leitura é o fato dessa prática não fazer sentido em suas vidas. Kleiman afirma: "Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido", portanto, cabe ao professor quebrar barreiras da resistência do próprio aluno (KLEIMAN, 2001, p.16). Lajolo também afirma que todas "as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior." (LAJOLO, 1998, p. 62).

Desse modo, a leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que

circunda todos os envolvidos no processo. Para Bakhtin o sujeito constitui-se em relação ao outro. Isto significa, como nos lembra Fiorin (2006), que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, uma vez que a consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História.

A Literatura, portanto, é importante elemento cultural que integra as relações e atividades humanas, para além da escolarização das suas produções, por isso ler o espaço urbano e suas tensões a partir do texto ficcional é reconhecer que a cidade se constitui espaço vivo, em que inúmeras possibilidades educadoras podem se constituir em razão da aprendizagem permanente que a vivência no contexto citadino e em seus espaços culturais possibilitam aos que nela transitam. Desse modo, educar-se na e com a cidade torna-se um movimento espontâneo em que feitos e fatos vividos por mulheres e homens criam situações singulares de educação (FREIRE, apud GADOTTI, 2006).

A complexa experiência social dos séculos XX e XXI encontra na literatura um campo de renovação em que a expressividade da sua escrita procura nos temas sociais uma experiência que rompa com "a automatização da realidade, trazendo o indivíduo de volta à realidade, mostrando-a como deveras é, cruel, violenta, não para lançá-lo ao caos, mas para que ele reflita sobre" (COIMBRA, 2016, p. 2) e o espaço escolar, nessa perspectiva, torna-se locus essencial para o debate.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wagner Vinicius. **A (re)valorização e a produção social do espaço urbano na zona leste de Londrina**: a dinâmica do capital incorporador e da especulação imobiliária. 2008. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, do Centro de Ciências Exatas. Londrina, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verba**l. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, Antonio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 1989

_____. "O direito à literatura". In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COIMBRA, Rosicley Andrade. "Imagens da violência em Rubem Fonseca & Caio Fernando Abreu: Notas sobre "Feliz ano novo" e "Creme de alface"'. **Darandina Revisteletrônica** – Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFJF – volume 8 – número 2.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo & FÉLIX, Sueli Andruccioli. "Pensando a cidade: suas contradições e a construção das sociabilidades sob o dilema da insegurança". **Aurora**, Marília – SP, ano V número 7 – Jan. 2011. Acesso em 30.01.17.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir. "A escola na cidade que educa". **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 09 mai. 2016. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GEGE, **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. (p.13-14).

HARVEY, David. "O direito à cidade", **Lutas Sociais**, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012. Acesso em 20.01.17.

_____. "Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade". **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. Tradução, Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIRA, Pablo Silva. **Instâncias urbanas e violência: uma análise dialética**. 2009. 174 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.

REBINSKI, Luiz. "Os brutalistas". Texto disponivel em: http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php. Acesso em 15.01.17.

SANTOS, Kleber. "Cinquenta anos do primeiro livro de Rubem Fonseca". Texto disponível em: http://www.klick.com.br/je/materias/ha_50_anos__rubem_fonseca_lancava_um_genero_literario/. Acesso em 18.01.17.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. "Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin". **Trab. Ling. Aplic**. , Campinas, n(53.1): 13-32, jan./jun. 2014

CINQUENTENÁRIO DE CONSTRUÇÃO (1971-2021), DE CHICO BUARQUE, E O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL: A LEITURA DE CANÇÕES BUARQUENAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO BÁSICO

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> [...] Ninguém vai me acorrentar
> Enquanto eu puder cantar
> Enquanto eu puder sorrir
> Enquanto eu puder cantar
> Alguém vai ter que me ouvir [...]
>
> *Chico Buarque (1971)*

O propósito deste capítulo é discutir a aproximação entre literatura e educação, tendo como aporte teórico as ideias de Bakhtin, em especial o conceito de grande tempo, onde "o romance relê o passado à luz do presente na perspectiva do futuro" (BEZERRA, 2017 p. 88); cujo

corpus se concentra em duas canções do álbum Construção, de Chico Buarque, que em dezembro de 2021 completa cinquenta anos de lançamento – ocorrido em plena ditadura militar brasileira, no ano de 1971. A poética social presente na obra buarqueana ainda hoje se enreda à história do Brasil, retratando, denunciando, protestando, esperançando dias melhores e sendo resistência aos arroubos de autoritarismo, que, de tempo em tempo, ameaçam nossa jovem democracia.

Cinquenta anos depois do lançamento de Construção, discursos de pós-verdade e notícias falsas a respeito do período da ditadura militar têm acompanhado o cotidiano da sociedade brasileira contemporânea. A partir da larga utilização da tecnologia dentro de um contexto de analfabetismo funcional e tecnológico de nossa população (SILVA, 2011), informações que não condizem com a verdade têm sido compartilhadas à exaustão pela nossa gente, sobrevivente de um país de abissal e vergonhosa desigualdade econômica, social e, por conseguinte, educativa, que lhes nega, entre tantas coisas, a oportunidade de se alfabetizarem funcional e tecnologicamente. E, ao ser negada à nossa população a luz do conhecimento educativo-crítico, elas se tornam presas fáceis à manipulação discursiva, o que lhes embaça a visão e a percepção sobre a história de seu país e sua própria história, o que deixa marcas, como aconteceu por exemplo, nas eleições de 2018 (USP, 2018). Muitos desses sujeitos-receptores de enunciados ao não possuírem o conhecimento dos mecanismos para compreenderem os fatos que lhes são apresentados a partir da leitura acabam por acreditar naquilo que lhes é posto sem qualquer tipo de reflexão crítica.

Vemos, não sem perplexidade e preocupação, desde 2018, concidadãos solicitando a volta da ditadura militar, período de forte censura, repressão, sofrimento, violência, prisões e desaparecimentos de brasileiros civis pelo Estado (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2021) – "[...] página infeliz da nossa história [...]" (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2021), como cantou Chico em Vai passar, no ano de 1984, ano emblemático pelas lutas do movimento civil Diretas já, que reivindicava eleições presidenciais diretas no país.

Assim, ao abordarmos o cancioneiro de Chico Buarque, cuja obra é de grande relevância linguística, poética, musical, estética, cultural e histórica para o Brasil, pretendemos, além de convidar à fruição da arte, chamar, de maneira urgente, à reflexão crítica acerca

do país de ontem em paralelo com o de hoje, com vistas ao país que desejamos construir e experenciar no futuro enquanto sujeitos que vivem em sociedade.

É, sobretudo, uma maneira de não deixar que esse importante capítulo da história brasileira no século XX se perpetue como "[...] passagem desbotada na memória das nossas novas gerações" (HOMEM, 2009, p. 230).

2 A LEITURA LITERÁRIA SOB A ÓTICA DE MIKHAIL BAKHTIN: UMA TEORIA CULTURAL DA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE ÉPOCAS DIFERENTES DA OBRA – O PEQUENO E O GRANDE TEMPO

Ao propormos a leitura literária das canções de Construção, a partir das ideias de Bakhtin, primamos o diálogo social, aberto, histórico-cultural, ativo e responsivo, e que, a partir da reflexão pode gerar a potencialização da criticidade a partir da produção de contrapalavras e ações. Sob a perspectiva bakhtiniana, temos, pois, a partir de Carvalho (2014, p. 175) que "[...] o ato de leitura não corresponde apenas a reproduzir a fala do autor, mas, a partir do horizonte social e das concepções do leitor, tomar uma atitude responsiva ativa". De acordo com Geraldi (2002, p. 82), "[...] um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto.

Dentro da epistemologia de Bakhtin, seu texto "A ciência da literatura hoje", quebra um paradigma que domina a história, a crítica e a teoria da literatura, ao fornecer predileção à cultura sobre as relações econômico-sociais na literatura (BEZERRA, 2017).

Eis uma quebra de paradigma: os fatores econômicos e sociais não entram diretamente na literatura, entram infiltrados pela cultura; é a cultura gerada por tais fatores que sedimentam o universo da literatura e nos permite identificar numa obra literária o espaço e o tempo de sua produção, assim como os valores e relações humanas aí vigentes. Com isso, se evitam certos condicionamentos históricos, que

em vez de contribuírem para a interpretação de uma obra, acabam por limitar sua leitura e interpretação (BEZERRA, 2017).

A relação entre literatura e cultura é intrínseca, para Bakhtin, local onde a leitura e a interpretação são peças-chave num diálogo de culturas, realizados em um tempo infinito, que ele chama de grande tempo (BEZERRA, 2017). De acordo com Bubnova (2015, p. 11), "[...] o grande tempo é o espaço semiótico da cultura em que a simultaneidade histórica de sentidos e o diálogo entre eles é possibilitado".

Assim, as poesias musicais de Chico Buarque presentes no álbum Construção, poderão ser interpretadas pelos alunos a partir de contextos culturais distantes, que são o pequeno e o grande tempo, dois momentos que dialogarão para a obtenção de sentido, que tem "[...] 'índole responsiva' e [...] sempre responde a alguma coisa, daí sua natureza dialógica" (BEZERRA, 2017, p. 93). Fiorin (2020, p. 8) contribui com o entendimento ao asseverar, que segundo Bakhtin, "[...] toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica [...] uma responsividade. O ouvinte ou leitor [...] concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa, adapta, etc. Toda compreensão é carregada de resposta".

Bezerra (2017) destaca que Bakhtin define metodologicamente dois tempos de vida da obra: o pequeno tempo ou época de sua publicação, o século do autor, no qual a interpretação sempre se limita às possibilidades cognitivas da época, ao seu acervo de conhecimentos das variáveis de que se alimenta a obra de arte literária, mas nunca vai além desses conhecimentos. O segundo é o grande tempo, os séculos pósteros, cujo acervo de conquistas e conhecimentos permite ao intérprete extralocalizado inspirar frescor e vida nova nas obras do passado graças à natureza rediviva dos sentidos que a embasam.

Conforme exposto, pensamos que a leitura em sala de aula sob a perspectiva cultural de Bakhtin, que é dialógica, responsiva, ativa e leva em conta os diálogos entre o pequeno e o grande tempo, podem proporcionar potentes reflexões a respeito do momento histórico da ditadura militar vivido quando do lançamento do álbum Construção e o momento histórico atual, bem como o paralelo entre esses dois momentos. De acordo com Carvalho (2014, p. 175) "[...] nós, professores, podemos estimular a interlocução entre nossos alunos-leitores e o texto, de modo que eles criem uma postura ativa diante do que leem,

estabelecendo conexões entre o passado e o presente".

Como forma de responsividade diante dos discursos monológicos que, de modo constante, sempre se fizeram presentes em nossa cultura, a contrapalavra em Chico Buarque vem, até os dias atuais, buscando estimular a reflexão concernente ao pensamento dogmático, fortificado pelo senso comum, tão nocivo aos avanços sociais necessários à construção de uma sociedade igualitária. É de conhecimento público a postura desse artista frente à ditadura militar, o que lhe rendeu um autoexílio em Roma (HOMEM, 2009) em função do teor crítico de suas canções. Contudo, mesmo com o processo de redemocratização do país, que, de fato, não eliminou velhos hábitos políticos os quais sempre colocam a democracia em xeque, ele continuou a pintar os quadros de intolerância, desigualdade e autoritarismo que permeiam nosso país (CARVALHO, PITTA, 2020).

Acedemos, por fim, com Candido, ao afirmar que a literatura é instrumento poderoso de instrução e educação, afetiva e intelectual e que nela estão presentes os valores que a sociedade recomenda ou desaconselha, a partir da poesia, da ficção ou da ação dramática. A literatura possibilita a vivência dialética dos problemas (CANDIDO, 2011).

Após discorrermos a respeito da leitura literária sob a epistemologia de Bakhtin, na próxima seção abordaremos sobre o pequeno tempo do álbum Construção.

3 CONSTRUÇÃO E A DITADURA MILITAR NO BRASIL: O PEQUENO TEMPO EM QUE SE INSERE O ÁLBUM

Construção é, provavelmente, o mais importante álbum de Chico Buarque. Lançado em 1971, teve parte de suas canções compostas durante o exílio de 15 meses do poeta na Itália; outra parte, após seu o retorno ao Brasil. É um álbum de sofisticada combinação entre lirismo e rebeldia (ABRIL, 2010).

Historicamente, quando o álbum foi lançado, o Brasil vivia sob a promulgação, em 13 de dezembro de 1968, do Ato Institucional número 5,"[...] o instrumento jurídico cuja truculência inaugurou os

chamados "anos de chumbo" da ditadura militar brasileira" (ABRIL, 2010, p. 11).

Vivenciando dias sombrios no Brasil, com o Congresso fechado pelo governo militar com base no AI-5, mandatos de dezenas de parlamentares cassados, centenas de pessoas presas, notícias de tortura e desaparecimentos, Chico se autoexila em Roma. Ele deixa o Brasil em 09 de janeiro de 1969, e só retorna ao país, um ano, dois meses e 24 dias depois, em 21 de abril de 1970 (ABRIL, 2010). Homem (2009, p. 94) afirma que "[...] em 1971, os DOI-Codi (Destacamento de Operações de Informações de Defesa interna) operam a todo vapor. Crescem o número de presos políticos e as denúncias de torturas. A censura continua ceifando obras [...]".

Durante os tais "anos de chumbo", o Brasil, além de não contar com um estado de direito, era um país muito sem graça. Na música, por exemplo, a dupla Dom e Ravel fazia um sucesso extraordinário com canções despudoradamente nacionalistas. Uma amostra: "Eu te amo, meu Brasil/ Eu te amo/ Meu coração é verde, amarelo, branco, azul de anil..." (ABRIL, 2010, p. 24).

O lançamento de Construção caiu como uma bomba sobre o marasmo cultural vigente no país à época. As canções do álbum eram dotadas de um primor poético até então inédito na Música Popular Brasileira (MPB). A faixa-título era o carro-chefe e foi saudada por críticos de todos os matizes. Ela foia canção em que Chico mais perto chegou da unanimidade absoluta (ABRIL, 2020). De acordo com Homem (2009) o sucesso do álbum foi tão grande que a gravadora precisou contratar o serviço de concorrentes para dar conta da demanda. Nesse contexto, Chico Buarque chegou a deixar suspensas suas sagradas peladas de futebol aos sábados. Construção vendeu mais de 100 mil cópias.

Após termos discorrido sobre o pequeno tempo do álbum Construção, adiante iremos expor as canções escolhidas para a proposta pedagógica de leitura, a saber, Construção e Samba de Orly (Samba de Fiumicino).

4 CANÇÕES ESCOLHIDAS

4.1 Construção – Chico Buarque/1971

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido

Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado (ABRIL, 2010)

4.2 Samba de Orly (Samba de Fiumicino) – Vínicius de Moraes – Toquinho – Chico Buarque/1971

Vai, meu irmão
Pega esse avião
Você tem razão
De correr assim
Desse frio
Mas beija
O meu Rio de Janeiro
Antes que um aventureiro
Lance mão

Pede perdão
Pela duração (Pela omissão)*
Dessa temporada (Um tanto forçada)*
Mas não diga nada
Que me viu chorando
E pros da pesada
Diz que eu vou levando
Vê como é que anda
Aquela vida à toa
E se puder me manda
Uma notícia boa

* versos originais vetados pela censura (ABRIL, 2010)

Após a apresentação do corpus escolhido neste capítulo, partiremos, na sequência, à apresentação de nossa proposta pedagógica de leitura das canções.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA: DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA CRÍTICA A PARTIR DA LEITURA ATIVA E RESPONSIVA DAS CANÇÕES

Para colocar em tela essa proposta pedagógica de leitura, cujo público são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nos baseamos na epistemologia bakhtiniana de leitura, especialmente a partir de Carvalho (2014, 2017 e 2020), Fiorin (2020) e Bezerra (2017). Também nas ideias de Solé (1998) e Pilati (2018).

As atividades que propomos somam 300 minutos, em dois momentos de 150 minutos cada, que poderão ocorrer de forma presencial ou a distância; a última através de ferramentas de comunicação por vídeo.

5.1 Objetivo

Que os alunos possam ler e refletir ativa, responsiva e dialogicamente sobre o período da ditadura militar no Brasil a partir das canções de Chico Buarque, Construção e Samba de Orly (Samba de Fiumicino), de forma a (re)conhecerem uma parte do passado histórico do país a partir do pequeno tempo (BEZERRA, 2017) do álbum, em que vigorava a ditadura militar no Brasil; e, vislumbrando, em diálogo, o grande tempo de Bakhtin (BEZERRA, 2017), a fim de que o entrelaçamento entre esses dois tempos potencialize a percepção crítica desses leitores para a compreensão do presente, tendo o passado vivona memória e os olhos mirando o futuro, preparados a mover discursos e ações para uma vida livre, igualitária e fraterna em sociedade.

5.2 Metodologia

Exposição do tema da proposta pelo professor, leitura, debate/diálogo em sala, atividade de produção de texto.

5.3 Recursos didáticos

Para as aulas em formato presencial, serão necessários computadores com acesso à internet, Datashow e notebook para a projeção das canções, notícias, etc., folhas impressas (Anexo I), além de lousa e da plataforma Moodle.

5.4 Avaliação

A avaliação se baseia nas ideias de Solé (1998) e acontecerá durante todo o percurso do aluno, de forma construtivista. De acordo com a autora, a avaliação deve se basear em três elementos-chave, que são a avaliação inicial, diagnóstica, a somativa, que ocorre ao final do processo estabelecendo um balanço do que o aluno aprendeu, e, por fim, a avaliação formativa, que é a autoavaliação do(a) professor(a) e informa sobre o próprio processo para que possa ser ajustado para uma melhor efetividade, se necessário (SOLÉ, 1998).

5.5 Primeiro momento (3 aulas de 50 minutos – 150 minutos)

Propomos,para o primeiro momento, a leitura compartilhada da canção Construção, baseada nos preceitos do Construtivismo (SOLÉ, 1998). De acordo com a autora, a leitura se mostra como um processo de elaboração de expectativas que vão sendo verificadas (SOLÉ, 1998).

Inicialmente o(a) professor(a) deve contextualizar, de forma dialógica, o gênero discursivo escolhido para a leitura e o porquê daquela leitura. Deve apresentar o compositor, o período histórico-social em que o álbum foi lançado e o suporte de circulação, sempre motivando os alunos a participarem do diálogo.

Posteriormente, deve pedir aos alunos que acessem o sítio <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/05/chico-buarque-e-o-novo-ganhador-do-premio-camoes.shtml>e leiam a notícia intitulada "Chico Buarque é o novo ganhador do Prêmio Camões de literatura", que trata de algumas informações a respeito do poeta. O diálogo acerca da leitura deve ser sempre estimulado pelo(a) professor(a).

Após dialogarem sobre Chico Buarque, os alunos deverão acessar o sítio <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe/> e fazer uma leitura silenciosa. Após esse momento, o professor deixará os alunos livres para explorarem os tópicos que mais os interessar no

sítio, motivando que dialoguem entre si a sobre as leituras.

Depois desse momento, acontecerá a leitura do poema Construção. A canção, que é faixa-título do álbum homônimo, versa sobre a "[...] a existência insípida e a morte trágica de um operário" (ABRIL, 2010, p. 27).

A leitura será compartilhada, assim, o(a) professor(a) pedirá que cada aluno leia uma estrofe. O(a) professor(a) deve continuar estimulando a interação – dialógica e reflexiva – dos alunos, de forma que eles elaborem expectativas e previsões a respeito do que leem. Essas expectativas serão confirmadas (ou não), a partir do avanço da leitura (SOLÉ, 1998).

Dando sequência, após os diálogos, os alunos serão convidados a ler uma notícia, do ano de 2019, que demonstra a "uberização" (precarização) das relações de trabalho, travestida discursivamente de empreendedorismo. A tragédia ocorrida com o operário, de Construção,se assemelha à acontecida com Thiago de Jesus Dias, o entregador do Rappique perdeu a vida aos 33 anos[1].

Após a leitura e os diálogos em interação, em que o professor deve motivar a reflexão sobre pontos que são convergentes e/ou divergentes entre o passado e o presente, os alunos farão uma atividade de produção de texto. Nela, deverão produzir um artigo de opinião a respeito da fragilização das relações de trabalho que ocorre atualmente no Brasil. O artigo de opinião é um gênero discursivo de argumentação, que demonstra a opinião do autor em temas de relevância para a sociedade (Mundo Educação, 2020).

5.6 Segundo momento (3 aulas de 50 minutos – 150 minutos)

Propomos para o segundo momento a continuidade da leitura compartilhada, dessa vez da canção Samba de Orly (Samba de Fiumicino). Para isso, utilizaremos um formulário próprio com a letra da canção, em que colocaremos, nos dois versos censurados pela ditadura, tarjas pretas, simulando a censura ocorrida na época. O professor deverá

1 A notícia, intitulada "OAB classifica morte de entregador do Rappi de desmonte das relações de trabalho", se encontra em<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/oab-classifica-morte-de-entregador-do-rappi-de-desmonte-das-relacoes-de-trabalho.shtml>.

entregar esse formulário aos alunos, e pedirá, então, que eles reflitam e dialoguem de forma oral sobre o que eles pensam que os poetas gostariam de ter dito naquelas passagens censuradas, a partir do contexto da canção. Pensamosque assim poderemos demonstrar, de forma prática, uma das facetas violentas do autoritarismo que é a censura.

Após esse momento, que deve ser dialógico e reflexivo, o(a) professor(a) contextualizará a canção historicamente. Samba de Orly (Samba de Fiumicino) foi composta, em conjunto, por Toquinho, Chico e Vinícius de Moraes – os únicos dois versos de Vinícius foram censurados pela ditadura (ABRIL 2020). Toquinho retornava da Itália onde havia estado por quase um ano com Chico em seu autoexílio (ABRIL, 2010).

Os alunos, então, terão acesso à letra completa da canção (sem as tarjas pretas) e, após a leitura, conversarão, com a mediação do professor, a respeito de censura, violência, repressão, etc.,- características de um Estado autoritário.

Posteriormente, os alunos serão convidados a ler e dialogar acerca de uma notícia, de junho de 2020, que discorre sobre a parceria entre veículos de comunicação para fornecerem transparência à divulgação dos números de mortes por Covid-19 no Brasil após o governo federal ter restringido o acesso a esses dados[2].

Finalizando esse segundo momento e a proposta, os alunos deverão ser convidados pelo(a) professor(a) a refletirem e dialogarem sobre as aproximações e/ou afastamentos que perceberam entre o momento histórico de lançamento do álbum Construção, em 1971, e o momento histórico atual.

É esperado que possam perceber a escalada de autoritarismo, ameaçadora à democracia, que vem ocorrendo, ano após ano, no Brasil, especialmente a partir de 2018, seja em discursos ou ações, de políticos e/ou cidadãos. Também, que possam, embasados com o conhecimento da história do seu país, perceber falsos discursos acerca do período da ditadura militar no Brasil, momento em que os brasileiros conviviam com o medo, a repressão, a censura, a violência, desaparecimentos e mortes de civis pelo Estado.

---

2 A notícia, intitulada "Veículos de informação formam parceria para dar transparência a dados de Covid-19", se encontra em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/veiculos-de-comunicacao-formam-parceria--para-dar-transparencia-a-dados-de-covid-19.shtml>.

Pensamos que, a partir dessa proposta de leitura, poderemos impactar a formação crítica desses jovens alunos-leitores, e eles poderão utilizar esses conhecimentos construídos se eventualmente chegarem a eles falsos discursos sobre esse período histórico brasileiro, seja via redes sociais, veículos de comunicação, ou em uma roda de conversa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo analisamos a utilização da leitura de literatura – reflexiva, responsiva e ativa – em sala de aula, a partir das canções poéticas do álbum Construção, de Chico Buarque, em prol de uma formação mais ampla dos alunos, em que pese uma formação crítica para a cidadania.

A contemporaneidade, período de vasta circulação de informações, verídicas e falsas, especialmente via internet, demanda urgente formação crítica dos leitores, que possa lhes embasar a interpretação daquilo que leem: a leitura além dos signos – leitura de mundo.

Concluímos que o oferecimento de leitura de literatura de memória, historicamente relevante como é o caso do álbum de Chico Buarque, pode contribuir de forma significativa para a reflexão, pelos alunos, do passado, do presente, e o diálogo entre os dois, visando o futuro almejado. Compreender o passado, neste contexto, é ter conhecimento para evitar que erros ocorridos sejam novamente cometidos ou aceitos sem embate. É formar cidadãos que utilizem a prática leitora e a linguagem, materializadas em ações, contra qualquer tipo de autoritarismo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2017.

BUBNOVA, Tatiana. O que poderia significar o "Grande tempo"? **Bakhtiniana**.São Paulo, 10 (2), maio/ago, p. 5-16, 2015.

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

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Letícia Queiroz. A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional em Letras. In: GOMES, Antonio C. et al. **A leitura na escola**: a sala de aula como espaço dialógico. Vitória: Edifes, 2017. 150p.

CARVALHO, Letícia Queiroz; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias. Bakhtin e Chico Buarque em diálogo no contexto escolar: uma sala de aula carnavalizada? **Domínios da Lingu@gem**,Uberlândia, vol. 14, n. 3 – jul-set. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020. 160p.

FOLHA DE SÃO PAULO. Chico Buarque é o novo ganhador do Prêmio Camões de Literatura. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/05/chico-buarque-e-o-novo-ganhador-do-premio-camoes.shtml>. Acesso em 24 maio 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. OAB classifica morte de entregador do Rappi de desmonte das relações de trabalho. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/oab-classifica-morte-de-entregador-do-rappi-de-desmonte-das-relacoes-de-trabalho.shtml>. Acesso em 24 maio 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Veículos de comunicação formam parceria para dar transparência a dados de Covid-19. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/oab-classifica-morte-de--entregador-do-rappi-de-desmonte-das-relacoes-de-trabalho.shtml>.

Acesso em 24 maio 2021.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**. Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

HOMEM, Wagner. **Histórias das canções**: Chico Buarque.São Paulo: Leya, 2009. 356p.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Vai passar a noite da ditadura militar. Disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/vai-passar-a-noite-da-ditadura-militar>. Acesso em 26 maio 2021.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Repressão e resistência. Disponível em<http://memoriasdaditadura.org.br/repressao/>. Acesso em 25 maio 2021.

MUNDO EDUCAÇÃO. Artigo de opinião. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/artigo-opiniao.htm>. Acesso em 22maio 2021.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2018.120p.

SILVA, Ângela Carrancho. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul/set. 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194p.

USP, Jornal da. Eleições foram marcadas por influência das redes sociais. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/eleicoes-foram-marcadas-por-forte-influencia-das-redes-sociais/>. Acesso em 24 maio 2021.

USP, Jornal da. Engajamento de plataformas digitais é essencial para o combate às fake news. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/engajamento-de-plataformas-digitais-e-essencial-para-combate--as-fake-news/>. Acesso em 25 maio2021.

ABORDAGEM DO GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Agda Marina Cáo
Marco Antonio Vieira Barreto
Sueda Silva Toscano

"Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o."
Carlos Drummond de Andrade

1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um dos recursos que o professor de língua portuguesa tem para promover a leitura na sala de aula, porque nele há uma coletânea diversificada de gêneros textuais, visando possibilitar ao aluno a leitura dos diversos textos que permeiam a comunicação no convívio social, dentre eles, os gêneros do âmbito da literatura. A discussão pretendida, neste artigo, é verificar como o gênero poema é abordado no livro didático.

Tendo em vista o objetivo proposto, foi selecionado um exemplar de segmento 6º ano do Ensino Fundamentalda coleção "Para viver junto: português"(2015), adotado em algumas escolas públicas do Estado do Espírito Santo. Essa obra foi adquirida por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o triênio 2017–2019. Assim, vale ressaltar alguns aspectos importantes que devem ser observados durante a análise desse instrumento didático: qual o tratamento dispensado a esses textos, especificamente, ao gênero poema, como ele é abordado no manual didático e como é direcionada a leitura desse texto? Como são desenvolvidadas as atividades formuladas a partir desse gênero?

A partir desses questionamentos, é importante determinar o conceito que se atribui aos termos poema e poesia e caracterizar o gênero em questão. A seguir, discorrer sobre leitura da poesia na sala de aula, e, posteriormente, verificar a abordagem do gênero poema no livro didático escolhido para a análise. No que se refere ao trabalho do professor e do material didático de que dispõe em sala de aula para uso frequente, entende-se que se torna necessário investigar de que forma os livros didáticos favorecem a leitura do texto literário, em especial da poesia, uma vez que, de acordo com os autores, Cibele Lopreste Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares,"[...] a leitura, nesta coleção, é compreendida como processo de significação para o qual é impressindível a interação entre os interlocutores"(COSTA, MARCHETTI, SOARES, 2015, p. 311).

2 CARACTERIZAÇÃO E LEITURA DO GÊNERO POEMA

O gênero poema remonta à antiguidade clássica. Nesse período, ele se enquadrava na concepção de gêneros literários, conforme a classificação aristotélica que compreendia em: lírico, épico e dramático. Em todos esses gêneros podem-se identificar características poéticas. De acordo com Massaud Moisés (1999, p.400), etimologicamente o termo poema deriva do verbo grego "*poiema*", que significa o que se faz, o que se cria, ou seja, compõe, "*palavra semanticamente instável, vincula-se, pela etimologia e por natureza, à poesia*". A expressão poesia também se originou do grego "poíesís", com a acepção de "a arte de

fazer algo", o que remete à ideia de ação, de criação. Ainda, segundo esse autor: "A poesia não implica acontecimentos, mas estados; não enredos, mas situações, habitam o "eu" do poeta, que vive sozinho com conflito em ação" (MOISÉS, 1999, p. 406).

Os gêneros literários foram adquirindo novas formas e se redefinindo ao longo dos estudos literários, principalmente, a narrativa que foi tomando outras formas, ficando a poesia mais relacionada ao gênero poético. O poema, atualmente, embora conserve suas características estruturais, como a forma fixa, metrificação, o ritmo e as rimas, não obedece a nenhuma regra pré-definida, permitindo uma maior liberdade na criação poética. Mesmo que se tenha uma demarcação estrutural que diferencia os gêneros literários, na contemporaneidade, constantemente são lidos poemas em prosa ou narrativa com uma poesia marcante, por isso não se pode ignorar o hibridismo entre os gêneros literários, isso marca a liberdade de expressão do poeta, narrador ou dramaturgo.

Quanto à definição de poema e poesia, é comum conceituar esses dois termos como sinônimos, no entanto há conceitos diferenciados para eles. O poema consiste no gênero textual escrito em versos, com ou sem estrofes, rimas ou outros recursos estruturais poéticos; já a poesia pode ser abstraída não só do texto poético, mas também de outros textos literários, ela pode ser definida a partir da leitura que se faz do texto escrito, produzindo sentidos com base no envolvimento cognitivo do leitor e texto. Compreende-se essa leitura como ato de percepção, conforme define Diva Sueli Silva Tavares (2010), em seu artigo "Poesia na sala de aula: formando leitores". Para ela,

> [...] a leitura é um ato de percepção e atribuição de significados, através de uma conjunção de fatores pessoais como o momento, o lugar e as circunstâncias, ou seja, é uma interpretação sob as influências de um determinado contexto. Nesse processo o indivíduo é levado a uma compreensão particular e social da realidade. Trata-se de um conceito de ordem cognitivo-sociológica, pelo qual a leitura é concebida como um processo de compreensão mais abrangente. Essa dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, além dos culturais, econômicos e políticos (TAVARES, 2010, p. 2).

Tal conceito é muito mais abrangente do que a simples decodificação dos signos linguísticos. Trata-se, aqui, de atribuir significação à realidade. Nessa perspectiva, a subjetividade e o contexto são determinantes para a realização da leitura.

Dessa forma, é possível entender que a leitura do texto poético requer uma interação entre o concreto (o poema), o abstrato (a poesia) e o sujeito leitor que ativará seus conhecimentos prévios, sua emoção, envolvendo ações circunstanciais, considerando contexto sociocultural, o onde se lê, o como se lê e o que se lê. O ato de compreender e interpretar o poema pode levar-nos ao afloramento da poesia, uma vez que o leitor enfrentará o desafio de ser um leitor proficiente capaz de transformar a sua realidade por meio da leitura.

Nesse sentido, ao se trabalhar o gênero poema na sala de aula, não basta desenvolver o mero estudo de suas características, por meio da análise literária, que privilegia apenas o conteúdo estrutural do texto. Faz-se necessário levar o aluno a refletir sobre as diversas possibilidades de leitura que esse gênero possibilita e levá-lo a compreender um pouco da beleza poética. Além disso, deve-se estimular a leitura do poema, desafiando-o para que se transforme em um leitor ativo na busca da construção de sentidos que propiciem uma reflexão acercada realidade social e do ambiente em que vive.

Ao abordar a leitura com um olhar voltado ao ensino e aprendizagem, em seu livro *A aula como acontecimento* (2015), João Wanderley Geraldi define o ato de ler como um evento que leva à construção de uma compreensão no presente, com significações que

> [...] entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto a leitura que está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção de texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve) (GERALDI, 2015, p.103).

Para Geraldi (2015), o processo de leitura ultrapassa o texto apresentado pelo autor, pois o leitor reconhece o que já é conhecido e ainda lhe atribui novos sentidos, passando a atuar como coprodutor. A concepção de leitura apresentada por Geraldi coaduna com aquela apresentada por Tavares (2010), uma vez que também concebe a ideia de envolver "componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, além dos culturais, econômicos e políticos". O autor considera que "[...] pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz" (GERALDI, 2002, p.4).

Assim, na leitura do poema, há que se considerar essa oferta de contrapalavras do leitor, porque a poesia emerge das marcas latentes nos versos do texto que contribuem para as inferências realizadas por esse leitor. O referido autor pontua, também, que o trabalho com a poesia aponta para duas vertentes: de um lado, a leitura apontando o conhecimento linguístico pragmático e referencial; de outro, o conhecimento estético e da literatura.

2.1 A poesia na sala de aula

A poesia na escola encontra-se, em geral, relegada aos manuais didáticos como fonte de estudos para o conhecimento do gênero poema, por meio de leitura e produção de textos ou, até mesmo, como um suporte para se estudar os recursos expressivos, tais como, sonoridade e ritmo. Além disso, no manual didático que será analisado a seguir, ela serve também para aprofundar o estudo dos pronomes e seu papel coesivo nos textos, estabelecer relação entre tonicidade e acentuação gráfica.

De acordo Tavares (2010), grande parte de nossas escolas, ainda concebe a leitura vinculada a uma decodificação de signos linguísticos através do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta, ou seja, a aprendizagem ocorre pela transmissão e pela memorização através de uma série de exercício de treinamento e memorização. Essa concepção de ensino, calcada na verbalização, em que o aluno assume uma postura de ouvinte, desconhece a profundidade da experiência, e, pela atividade cognitiva, estabelece relações de análise e de generalizações.

Assim, conforme a autora, o ensino de literatura não tem uma finalidade específica, um uso social pragmático. As sociedades "tecnologizadas" supervalorizam o saber científico/prático, transformando-o no objetivo principal do ensino e relegam à posição de menor valor a linguagem, o pensamento crítico e as artes, que são tratados como acessórios instrumentais e de apropriação natural. O trabalho intelectual promovido pela leitura de literatura conduz a uma aprendizagem, à medida que proporciona não somente o prazer de ler, mas também a satisfação do leitor ao decifrar enigmas e preencher vazios apresentados pelo texto. Quanto à leitura do poema, para Luciane Souza Lima (1997), ele deve ser mantido ao alcance de quem queira apreciá-lo e degustá-lo, em qualquer hora do dia ou da noite.A autora faz apenas uma ressalva: "é recomendável que ele fique, de preferência, em lugar fresco e iluminado, melhor dizendo, nas mãos da criança, diante dos seus olhos"(LIMA, 1997, p.125).

A abordagem da poesia no contexto escolar deveria assegurar um elo entre os diversos níveis de leitura, oportunizando discussões e aproximando o leitor do texto poético, permitindo, também, um aprofundamento dos valores referentes a esse tipo de texto enquanto discurso dotado de expressividade. O objetivo principal seria despertar no leitor a sensibilidade necessária para a compreensão do seu entorno e proporcionar uma leitura de mundo mais consciente do seu eu, enquanto sujeito modificador da sua própria realidade.

Segundo Deusa Castro Barros (2008, p.23), o contato com o texto poético nos lança a uma rede de contato com os demais textos e desenvolve cultura literária. Entretanto, o contato da poesia com a sociedade esvaiu-se ao longo do tempo e, de acordo com a autora, a escola leva parte dessa culpa. Ela aponta que

> [...] embora de extensão breve, a poesia, ou porque procurou o caminho do discurso difícil, ou porque procurou se tornar em breve narrativa dos dias ou porque ainda sofria da morte do confessionismo e da oratória romântica, cada vez mais perdeu seu contato de corpo a corpo com a sociedade. Julgamos que boa parte da responsabilidade disso se deve à escola, porque não encontrou um meio de torná-la necessária ao povo e apenas se deixou levar pela nova roteirização burguesa do mundo (BARROS, 2008, p.18).

Levando-se em consideração as palavras de Barros (2008), a escola contribuiu para que o texto poético se transformasse em algo de difícil alcance, por não popularizar a poesia, desprendo-a das amarras do seu passado estético. Compete à escola tornar a poesia acessível a todos, possibilitando uma leitura que promova o jogo entre explícito e implícito, para que o leitor possa apreciar e desvendar os segredos guardados pelas palavras, tagarelar com o texto incessantemente, buscando efeitos de sentido e caminhar por novos percursos de leitura. Segundo a autora,

> [...] todo poema deve ser mantido ao alcance da criança, do adulto ou de quem queira apreciá-lo. Pode ser lido, ingerido antes ou após qualquer refeição, em qualquer hora do dia ou da noite. O livro pode ser guardado em qualquer posição, seja ela vertical ou horizontal. Entretanto é recomendável que ele fique, de preferência, em lugar fresco e iluminado, melhor dizendo, nas mãos da criança, diante dos seus olhos (LIMA, 1997, p.125).

Por isso, fica a cargo do docente viabilizar o acesso do texto poético no contexto escolar; nesses lugares frescos e iluminados que seriam as mãos dos alunos. Conforme Ligia Gonçalves Diniz e Robson CoelhoTinoco (2013), o papel do professor na formação do leitor na escola é de fundamental importância no momento da mediação da leitura, conferindo ao texto literário uma posição que se deve e se pretende dar a ele: "[...] a de elemento produto – vivo atuante, ativo, plural, em constante movimento – na essencial relação dialógica com o leitor"(DINIZ; TINOCO, 2013, p.146).

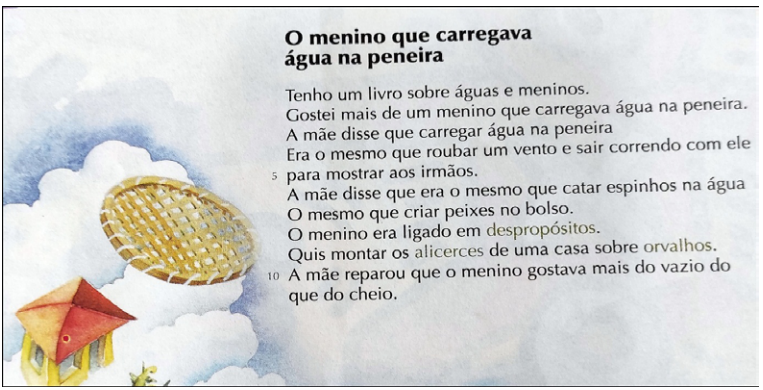
3 A ABORDAGEM DO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO

No contexto escolar, o livro didático possui uma significativa representatividade, pois tem como função primordial dar um suporte ao professor no sentido de contribuir com a informação sistematizada do currículo escolar interno, ou seja, ele é um instrumento que contribui para o processo intelectual do aluno. No livro "Para viver

juntos: português" não se observou, no manual do professor, um critério específico para seleção dos textos literários. No entanto, Costa, Marchetti e Soares (2015) pontuam que a coleção tem como eixos a competência leitora, a resolução de problemas e a discussão de valores envolvidos no tema da convivência. Sendo assim, supõe-se que os textos literários e não literários foram selecionados em conformidade com os eixos estabelecidos pelos autores.

Com relação à competência leitora, eles ponderam que o domínio da linguagem é hoje condição para o acesso ao conhecimento. Para esses autores, "[...] o mundo atual exige a formação de leitores críticos, capazes de relacionar texto, contextos e experiências vividas, de identificar ideias, valores e de posicionar-se sobre eles"(COSTA, MARCHETI & SOARES, 2015, p. 309).

Para examinar como é direcionada a leitura e como são desenvolvidas as atividades formuladas a partir do poema, foi selecionado o livro do 6º Ano. Esse livro apresenta um capítulo dedicado ao gênero poema (p. 190), do qual foram escolhidos alguns poemas, com suas respectivas atividades. O primeiro poema "O menino que carregava água na peneira" (p. 190), de Manoel de Barros, poeta cuiabano, sugere uma profusão de ideias que levam o leitor a inúmeras imagens, devido à subjetividade de seus versos. Veja um excerto desse poema:

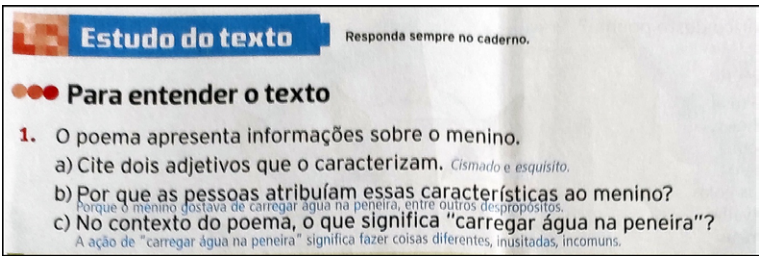


O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
5 para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
10 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 190)

As atividades analisadas, a partir desse texto, foram: o estudo do texto, o contexto de produção e a linguagem do texto. Observe:



Estudo do texto Responda sempre no caderno.

Para entender o texto

1. O poema apresenta informações sobre o menino.
   a) Cite dois adjetivos que o caracterizam. *Cismado e esquisito.*
   b) Por que as pessoas atribuíam essas características ao menino?
   Porque o menino dostava de carregar água na peneira, entre outros despropósitos.
   c) No contexto do poema, o que significa "carregar água na peneira"?
   A ação de "carregar água na peneira" significa fazer coisas diferentes, inusitadas, incomuns.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 193)

Essa atividade,"Para entender o texto", explora questões sistematizadas pertinentes à estrutura da língua. As perguntas são direcionadas às informações sobre o menino do poema, como os adjetivos que o caracterizam, por que as pessoas atribuem essas características a ele, e, mais no contexto do poema, o que significa "carregar água na peneira", metáfora que pode desencadear uma multiplicidade de respostasdiferentes das apresentadasno manual do professor.

Para Diniz e Tinoco (2013), caso o livro didático seja apenas um amparo para os professores mediarem as informações na sala de aula, ele inviabiliza o prazer pela leitura, uma vez que

> [...] se admite que o livro didático é uma maneira de garantir ao menos uma baliza minimamente segura para amparar nossos professores e se, ao mesmo tempo, intui-se ser improvável que um manual seja capaz de transmitir o gosto pela leitura. Depara-se com um impasse no que diz respeito à formação de leitores, que se apresenta como questão central. Foi, no entanto, com a ideia de que os manuais podem e devem ser repensados, para que, ao menos, não se coloquem como obstáculos à leitura literária, que se reforçam os dados apresentados (DINIZ; TINOCO, 2013, p.144).

Nesse sentido, as palavras de Diniz e Tinoco confirmam que essa possibilidade de leitura, visualizada no estudo do texto acima, restringe a leitura do texto, inviabilizando a fruição da poesia, o que dificulta a formação de leitores. A proposta de atividade a seguir, "O contexto de produção", mantém o mesmo padrão de perguntas relacionadas às informações apresentadas nos versos do poema, conforme a figura a seguir:

O contexto de produção

1. Releia estes versos e responda à questão a seguir.

> Tenho um livro sobre águas e meninos.
> Gostei mais de um menino [...]

O eu lírico do poema fala de uma criança. Como ele conheceu essa criança?
O eu lírico conheceu essa criança por meio de um livro.

2. Ao longo do texto está presente a palavra *peraltagens*, que significa travessuras, brincadeiras. Esse termo não é muito comum no vocabulário atual.
   a) O que o uso dessa palavra revela sobre a época em que o menino apresentado no poema viveu? Esse termo revela que o menino viveu em outra época, não no momento atual.
   b) Releia o poema e observe os verbos que indicam as ações do menino. O que eles revelam sobre o tempo dos fatos narrados no poema?
   Os verbos indicam que os fatos ocorreram no passado.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 196)

Nesse exercício, é possível verificar a leitura direcionada pelas atividades voltadas para o sentido das palavras nos versos, além de tratar, também, do sentido dos verbos como revelador dos fatos narrados no poema. Isso, de certa forma, pode descaracterizar a poesia contida nos versos, impossibilitando desvendar as facetas plurissignificativas das palavras e o diálogo que proporciona ultrapassar o já sabido e reconhecido, como formas de construir uma compreensão do que se lê.

Ao longo do capítulo analisado, muitos poemas e excertos foram utilizados para abordar os conceitos de pronomes, pontuação e acentuação. Na atividade seguinte, por exemplo, o poema foi explorado com uma finalidade específica: o estudo da sua linguagem por meio dos sinais de pontuação. Assim:

A linguagem do texto

1. Releia o trecho a seguir e responda à questão.

> O menino fazia prodígios.
> Até fez uma pedra dar flor!
> A mãe reparava o menino com ternura.

O que o uso do ponto de exclamação revela no trecho apresentado?
O uso do ponto de exclamação revela admiração pelo feito do menino.

2. O que o uso dos dois-pontos indica neste trecho?
O uso desse sinal de pontuação indica a apresentação da fala de alguém; no caso, da mãe do menino.

> A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 197)

Dessa forma, embora a pontuação seja um dos recursos indicativos de expressividade e emoção, cabe refletir se a linguagem subjetiva do poema se restringe à observação da sua pontuação ou às expressões vocabulares contidas nele.

Dando continuidade às reflexões sobre o gênero poema, a imagem a seguir com o poema "Copos-de-leite", da poetisa paulistana, Lúcia Pimentel, apresenta uma proposta de atividade diversificada das demais que compõem o "Estudo do texto". Mesmo que o texto tenha sido selecionado pelos autores para definir o conceito de poema e poesia, as atividades desenvolvidas permitem ao professor direcionar a leitura para um diálogo interpretativo com o que subjaz o texto concreto. Confira as informações solicitadas na próxima imagem:

Estudo do texto Responda sempre no caderno.

5. Quem é o eu lírico deste poema? É a própria planta, o copo-de-leite.

Copos-de-leite

Meu branco total
alegra os olhos...
O amarelo-ouro
doura os insetos,
que bebem as gotas
do orvalho
nos meus
COPOS-DE-LEITE.

Lúcia Pimentel Góes. *Poetando flor*. São Paulo: Melhoramentos, 1993. p. 24.

Guilherme Vianna/ Arte

6. Na poesia, a realidade é reinventada por meio da linguagem e da imaginação. Em sua opinião, como foi possível o poeta criar esse eu lírico?

Fonte - Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 194)

Inicialmente, a proposta parte do seguinte questionamento: "Quem é o eu lírico deste poema?". Em seguida, complementa: "Na poesia, a realidade é reinventada por meio da linguagem e da imaginação. Em sua opinião, como foi possível o poeta criar esse eu lírico?". A partir do momento que o aluno faz a leitura do poema, mediada pelo professor, ele já inicia uma relação dialógica com o poema para elaborar o seu discurso opinativo, produzindo o seu texto de forma inconsciente, criando conceitos para, posteriormente, concretizá-lo em resposta. Esse exercício pode levar o leitor a um mundo inimaginável da poesia, tornando a leitura do poema algo prazeroso.

Após essa proposta de atividade, os autores apresentam o conceito de poema e poesia. Definem poesia como: "[...] é nome geral para a arte de criar imagens e de inventar outros sentidos para os fatos do mundo. A poesia está presente em várias formas de expressão, como

a pintura, o cinema, a música, o poema"(COSTA, MARCHETI & SOARES, 2015, p. 194). Poema: "[...] é o texto poético organizado em versos metrificação (com tamanho limitado) ou livre"(COSTA, MARCHETI & SOARES, 2015, p. 194).

A ideia de conceituar poesia/poema como algo concreto causa uma impressão de esvaziamento da poeticidade contida nesse gênero. Ao docente, fica a maestria de gerar uma discussão a partir da leitura do poema e provocar um encantamento poético em que os alunos, envolvidos pela poesia, criem seus próprios conceitos para confrontar com os conceitos estabelecidos previamente.

Sob esse viés, Irandé Antunes (2003, p. 83) diz que o professor deve promover uma leitura também por "pura curtição", ou seja, estimulando (com muitíssima frequência) o exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo simples prazer que provoca (para isso, selecionar textos que, de fato, possam provocar prazer estético). Entretanto, esse envolvimento com a leitura por pura fruição pode também acontecer com os textos poéticos já estabelecidos no livro didático, uma vez que este se configura como um dos instrumentos promoção do saber na escola.

Outro poema selecionado do livro didático em análise é da coletânea "Poemas malandrinhos", do poeta paranaense Almir Correia. Com o pretexto de explorar a sonoridade e o ritmo, a proposta de atividade com esse poema apresenta algumas perguntas que direcionam a compreensão textual, remetendo a elementos presentes no texto, como o mar e a estrela, visando fazer uma analogia com outros textos desse capítulo do livro. Veja a figura que se segue:

A sonoridade e o ritmo do poema

1. Leia os dois textos a seguir.

Éramos três velhos amigos na praia quase deserta. O sol estava bom; e o mar, violento. Impossível nadar: as ondas rebentavam lá fora, enormes, depois avançavam sua frente de espumas e vinham empinando outra vez [...].

Rubem Braga. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Uma estrela
namoradeira
piscou
só pra mim
talvez quisesse
que eu subisse ao céu
pra gente viver
um amor sem fim.

Almir Correia. *Poemas malandrinhos*. São Paulo: Atual, 1991. p. 15.

a) Que características do mar e da estrela são destacadas em cada um dos textos? A violência e a força do mar; o desejo de namorar da estrela.

b) Que diferença você consegue perceber entre os dois textos, na forma como estão organizadas as palavras? O primeiro texto está organizado em linhas corridas, e o segundo, em oito versos, cada um em uma linha.

c) Qual dos dois textos apresenta uma forma que se assemelha à do poema de Manoel de Barros "O menino que carregava água na peneira"? Justifique. O segundo, pois no poema de Manoel de Barros, em geral, cada linha apresenta uma parte da ideia a ser desenvolvida, não está organizado em linhas corridas.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 194)

Na atividade da figura anterior, os autores trouxeram um excerto de texto de um gênero diferente, uma crônica, para dialogar com o texto poético. Durante a leitura, que deve ser mediada pelo professor, os alunos terão a oportunidade de comparar esses dois gêneros, buscando o encantamento que cada um proporciona. Assim, eles poderão compreender que há diversas formas de dizer algo e causar sensações e emoções diferentes com as mesmas palavras.

Nessa mesma figura, a questão "c"incentiva os alunos a refazerem a leitura do texto de Manoel de Barros com o intuito de traçarem uma analogia entre os três textos e perceberem a diferença entre eles. Mesmo que esse exercício tenha um fim sistematizado, a cada nova leitura o aluno pode descobrir um novo sentido para cada texto e, assim, criar sua consciência crítica.

Para abordar as informações sobre a estrutura do poema, verso, estrofe, rima e sílaba poética, foi utilizado o haicai "Noturno", do poeta modernista Guilherme de Almeida. O manual não traz nenhuma informação sobre a constituição ou origem dessa forma poética, porém essas informações podem estar contidas no planejamento do professor ao elaborar a sua aula. As atividades com esse poema mediaram as informações sobre rimas, conforme pode ser observado na figura seguinte:

4. Leia o poema.

Noturno

Na cidade, a lua:
a joia branca
que boia
na lama da rua.

Guilherme de Almeida. Em: Rodolfo Wutzig Guttila (Org.).
Boa companhia: haicai. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 86.

Guilherme Vianna/ID/BR

a) Quais são as palavras que rimam nesse poema? As palavras *lua* e *rua*; *joia* e *boia*.

b) Em que posição do verso essas palavras aparecem? As palavras *lua*, *rua* e *boia* estão no final do verso e a palavra *joia* está no meio do verso.

c) Escreva palavras que rimem com as que você identificou no item *a*. Depois, reescreva o poema substituindo as palavras que rimam no original pelas novas e, em seguida, leia-o em voz alta. Resposta pessoal. MP

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 195)

Das duas questões retratadas, a de nº 5 sugere uma inadequação para a idade/série dos alunos a que o manual didático se destina, pois, para responder a ela, é preciso compreender e saber escandir um verso. Considerando-se que os alunos do 6º Ano ainda estão no nível inicial da vida escolar, é possível que não possuam maturidade ou conhecimentos para assimilar tais ideias e executar a escansão, como é possível ser visto na imagem a seguir:

5. Copie os quatro últimos versos do poema de Manoel de Barros e conte as sílabas poéticas. Quantas são? O número é sempre igual?

- No trecho que você copiou, destaque as sílabas mais fortes de cada verso. Que posição elas ocupam?

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 196).

Levando-se em consideração as reflexões feitas nesta análise, constata-se que o papel do professor na mediação da leitura dos poemas é de fundamental importância para que o propósito do texto poético no livro didático não fique relegado apenas à construção do conhecimento de forma sistematizada, mas que dele se extraia toda a belezura da poesia.

Na visão de Filipe Moreira (2012), a leitura do texto literário no livro didático não compete apenas ao professor e ao aluno, mesmo que sejam os leitores a que esses manuais didáticos se direcionam, não são os únicos e menos ainda os mais determinantes para a solidificação do produto final. Há neste processo de reescrita da teoria literária para o livro didático uma série de fatores/leitores determinantes, que não são essencialmente somente os alunos e professores. Antes,

deve-se considerar, também, os editores, coordenadores envolvidos, diretores de escola, avaliadores, etc, e isso se torna determinante na construção de conceitos.

Sendo assim, mesmo que a escolha dos textos e a elaboração das atividades contidas nos livros didáticos não tenham passados pelo crivo do professor, ele não deve se abster das suas responsabilidades. Compete a esse profissional mediar a leitura para que o texto não seja apenas um pretexto destinado a um determinado fim, mas que também sirva ao propósito de incentivar a leitura e formar leitores. Assim, dar-se-á ao texto literário um possível e alcançável exercício aprazível de leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optou-se, neste artigo, por analisar o gênero poema, com o objetivo de configurar um melhor panorama sobre a sua abordagem no livro didático do Ensino Fundamental, tomando como base o exemplar "Para Viver Juntos: português" do 6º Ano. A discussão pretendida era investigar como são desenvolvidas as atividades com os poemas e de que forma o texto poético trabalhado no livro didático pode contribuir para a formação do aluno leitor.

A partir das reflexões expostas, ao longo do artigo, foi possível verificar que o poema ainda é abordado nos manuais, principalmente, com um propósito de ensinar os conteúdos relacionados aos estudos da língua apresentados pela proposta curricular. Trabalhado dessa forma, restringem-se as possibilidades que o texto lido promoveria no desenvolvimento cognitivo do aluno, ajudando-o a vivenciar a leitura e a perceber uma ligação entre a poesia lida e o mundo que o cerca.

Apesar disso, há que se considerar que, mesmo que o poema esteja a serviço da abordagem das questões gramaticais e formais, com observações acerca de sua estrutura do poema, acentuação, classificação de palavras, entre outras, ainda assim, ele pode se tornar um meio de promover o interesse pelo texto literário e uma provável fonte de deleite para o leitor/aluno. A seleção dos poemas para compor a coletânea de texto do livro, se bem explorada pelo professor,

permite instigar o aluno para a leitura, envolvendo-o num diálogo com a obra/poema e

> [...] sua implicação com a transmissão de conhecimentos e valores (ou melhor, de sistemas de conhecimentos e valores). Indo mais além, é essencial a provocação que vem embutida na interação entre leitor e obra, isto é, a necessidade de uma resposta e a formulação – ainda que redunde em reiteração – de conceitos e preceitos, sejam eles morais, éticos, culturais ou sociais (DINIZ, TINOCO, 2013, p. 134).

Por fim, vale ressaltar também que nem todos os alunos são leitores e que alguns não têm acesso a qualquer livro literário. Dessa forma, o meio mais acessível para eles, se não o único, são os textos do livro didático, que dependendo das abordagens de leitura propostas para esses textos, podem começar a desenvolver nos alunos o encantamento pela leitura.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Deusa Castro. Leitura de poesia na escola:uma aproximação possível. **Revista Solta a Voz**. v.19. n.1. Abril 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/5981/4624>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA, Cibele; MARQUETTI, Greta; SOARES, Jairo. **Para viver juntos**: português. 6º ano. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

DINIZ, Ligia Gonçalves; TINOCO, Robson Coelho. Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **Linguística Y Literatura**, ISSN 0120-5587, nº 63, 2013, p. 129-147.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, v.18, n.20, Editora UFPR, p. 77-85, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099/1751>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIMA, Luciane Souza. Poemapatia. In: RIBEIRO, Francisco Aurélio (org.). **Leitura e Literatura Infanto-Juvenil**. Vitória. UFES, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, 1997.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOREIRA, Filipe. Análise do discurso pedagógico literário: a manipulação dos manuais didáticos e ideologias. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, nº20 – Julho-Dezembro de 2012 – ISSN 1679-846X. São Paulo: Cultrix, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/30659/17116>.Acesso em: 01 jan. 2021.

TAVARES, Diva Sueli Silva. Poesia na sala de aula: formando leitores. **Carpe Diem**: Revista Cultural e Científica, v. 8, p. 1-25, 2010. Disponível em:< https://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/download/32/13>. Acesso em 30 abr. 2020.

LITERATURA E ESTRUTURAÇÃO DO EU NA ADOLESCÊNCIA: UM DIÁLOGO ENTRE *O PEQUENO PRÍNCIPE* E A PSICANÁLISE

Milena Nascimento do Rosário
Nelson Martinelli Filho

1 INTRODUÇÃO

Uma das propostas deste capítulo é discutir a participação da psicologia no contexto escolar. Sabemos que, apesar de a maioria das escolas públicas e privadas não contarem com o apoio de um psicólogo, trata-se de uma temática que cada vez mais necessita de atenção considerando o contexto escolar e também a fase da adolescência. Nesse sentido, a parceria entre a psicologia e a literatura se mostrou uma alternativa aplicável quando pensamos no ambiente da sala de aula e o professor regular paramentado com um projeto que seja compatível com sua linha de formação. É importante deixar clara a compreensão de que o professor não vai ocupar o lugar do psicólogo, assim como a aplicação do material educativo (desenvolvido em conjunto com a dissertação que deu origem a este artigo) não substitui o trabalho deste profissional. O que se espera é uma aproximação com a

temática, no sentido de introduzir as ideias práticas da psicologia no contexto da sala de aula, a partir de debates e até mesmo de formações continuadas no futuro.

A escolha do livro *O pequeno príncipe* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry, se deu a partir de vários e relevantes fatores. Em primeiro lugar, trata-se de uma obra que revela muita sensibilidade em sua escrita. Cada capítulo é forjado em uma leitura fluida e simples, com palavras certeiras que conduzem quase que involuntariamente a alguma reflexão. Em segundo lugar, há um desafio em superar a visão infantilizada desta obra. Apesar de ser classificado muitas vezes como um conto infantil, o livro é repleto de profundas temáticas filosóficas, psicológicas e sociais que ultrapassam a compreensão simplificada; assim, é um livro que pode ser apreciado por todas as idades. Em terceiro lugar, o acesso ao livro é bem amplo, visto que na internet está disponibilizado gratuitamente, nas livrarias, sebos e afins é encontrado com preços acessíveis, e nas bibliotecas escolares, públicas ou não, é possível localizar frequentemente alguns exemplares. Além disso, durante a pesquisa descobrimos que o livro entrou em domínio público no ano de 2015, facilitando ainda mais o acesso à obra.

Consoante à escolha do livro, cabe uma palavra sobre a literatura neste contexto. Entendemos a literatura como fonte de expressão e criatividade disponível em sala de aula. Pela literatura é possível viajar e conhecer diferentes mundos, culturas, sentimentos e emoções. Para discutir a importância desta arte, Candido (2011, p. 176) a apresenta nas seguintes palavras:

> 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, 2011, p. 176).

Ao apresentar a literatura de maneira tão ampla, o autor demonstra a universalidade desse tipo de arte, de tal modo que "[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela" (CANDIDO, 2011, p. 176). Candido ainda defende que a literatura se torna então

uma necessidade do ser humano que precisa ser suprida. Ao destacar tamanha importância da literatura para os seres humanos, o autor aponta que todas as pessoas em algum momento terão contato com ela, seja de maneira formal, lendo clássicos numa escola burguesa, seja pelo encontro entre o real e o fantástico numa sala de aula da periferia, ou ainda em experiências particulares de qualquer ordem. O fato é que a literatura está dentre as mais detalhadas expressões da cultura de um povo, como o próprio Candido (2011, p. 177) afirma: "[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização, e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (CANDIDO, 2011, p. 177).

Quando o autor se refere à humanização, compreendemos todo o processo de desenvolvimento da personalidade, estruturação do Eu[1] e construção da identidade nos quais o sujeito se reconhece. Efetivamente, as obras de arte são consideradas como a expressão mais profunda do humano, então o contato com estes elementos culturais significa que a própria obra literária pode ocupar por alguns momentos o lugar do outro no processo de formação do Eu. A literatura como uma expressão artística dotada de subjetividade e também rica em características materiais e objetivas da realidade pode oferecer um espaço único para as reflexões necessárias ao desenvolvimento do adolescente.

Para discutir a formação da personalidade escolhemos a abordagem da psicanálise dentro do espectro da psicologia. A psicanálise, iniciada por Sigmund Freud (1856 - 1939) entre o final do século XIX e início do século XX, foi estruturada a partir das ideias do autor, que buscava compreender o funcionamento da mente e do comportamento humano a partir dos casos clínicos por ele conduzidos. Ao longo de sua trajetória aprofundada de estudos e pesquisas, Freud reformulou alguns conceitos e manteve outros. Quando seus seguidores deram continuidade à teoria psicanalítica, a abordagem foi atualizada e recebeu novas interpretações. Para fins de discussão, neste

1 A distinção entre Eu, Super-eu e Isso (ou Ego, Superego e Id, a depender da tradução), conhecida como a teoria estrutural, sendo a segunda tópica do aparelho psíquico, vai ser estabelecida posteriormente na obra de Freud. Neste trabalho, acompanho a tradução de Paulo César de Souza, que estabelece Eu, Super-eu e Id para Ich, Über-ich e Es (cf. as notas de rodapé em FREUD, 2011 [1923], p. 20, 29, 34).

trabalho utilizaremos como referência os autores Sigmund Freud e Jacques Lacan.

Na perspectiva psicanalítica trataremos o conceito de personalidade, de Eu e suas relações com a identidade, ainda que esta última não seja um termo diretamente abordado na psicanálise. O termo "identificação", por sua vez, é utilizado por Freud em diferentes momentos do desenvolvimento de sua teoria. A personalidade é conceituada na psicanálise em primeira instância por Freud, que a define como a composição das três estruturas do aparelho psíquico: Id (Isso), Eu (Ego) e Super-eu (Superego) reunidas e atuando simultaneamente na constituição do sujeito.

Neste ponto, nos ateremos ao conceito de Eu como uma importante estrutura da personalidade, pois Freud afirma que "[...] o ego é, em sua própria essência, sujeito" (FREUD, 1932, p. 76). Assim, discutir a formação da personalidade significa buscar a compreensão dos processos de desenvolvimento dessa estrutura, dos fatores que influenciam diretamente o Eu do sujeito, ou seja, investigar a estruturação do Eu.

Quanto à identificação, Roudinesco & Plon inferem: "Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos atribuídos ou traços dos seres humanos que o cercam" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 363). O processo de identificação foi discutido por Freud em diferentes contextos, que contribuem para compreensão da formação do Eu, todavia a abordagem do termo que nos interessa é a modalidade na qual o autor defende que a identificação ocorre na ausência de qualquer investimento sexual neste momento específico.

> Trata-se então do produto da "capacidade ou [da] vontade de colocar-se numa situação idêntica" à do outro ou dos outros. Esse caso de identificação produz-se, em especial, no contexto das comunidades afetivas. É essa forma de identificação que liga entre si os membros de uma coletividade (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 364-365).

Importa essa noção de identificação que relaciona a formação do sujeito com a vivência em sociedade, porque, ao discutirmos mais à frente a importância do outro na formação da personalidade, se torna

mais clara a compreensão do papel social da formação na identidade. A psicanálise não trata diretamente do conceito de identidade (ligado à psicologia social), mas, ao considerar o processo de identificação mencionado, é notável a convergência entre os campos. A autora Rosa (1998), discorrendo sobre a relação entre psicanálise e identidade, afirma:

Embora não referida como tal, pode-se entender como identidade o fenômeno observado pela psicanálise em que o homem insiste na ilusão de ser único, ilusão necessária para sustentar o narcisismo. A identidade aparece também como construção imaginária de uma representação social que mascara a presença do Outro no si mesmo e avaliza sua pertinência no mundo humano. Desta forma, a identidade surge como sintoma, defesa contra angústia de não poder saber sobre si, a não ser a partir da imagem, tomada em si mesma, como metáfora congelada em um único sentido, sem, no entanto, perder sua propriedade de ser mensagem (ROSA, 1998, p. 122).

Assim, ao discutirmos o alcance da obra *O pequeno príncipe* no que diz respeito à formação da personalidade, compreendemos que os pontos de reflexão apontados no livro podem servir como objetos de identificação para os leitores, uma vez que as situações representadas pelo outro podem contribuir para a tomada de consciência de si mesmo.

2 ADOLESCÊNCIA

A adolescência possui diversos significados que foram sendo instituídos ao longo das gerações. Se fizermos a pergunta nas ruas – o que é adolescência? –, vamos receber respostas como "é a melhor fase da vida!"; ou "é a pior fase da vida!", "é uma explosão hormonal!", ou ainda "é a geração que não faz nada!" e tantas outras opiniões científicas e do senso comum que confundem adultos, crianças e principalmente o próprio adolescente. O fato é que a ideia da adolescência foi construída no decorrer dos anos, e nessa constituição foram incorporados estigmas difíceis de serem ressignificados.

É necessário, aqui, nos atentarmos para o significado da palavra *adolescer*. Etimologicamente, a palavra *adolescer*, cuja raiz remonta

ao latim, significa processo de crescimento. Assim, em linhas gerais, a adolescência é o período no qual o sujeito se desenvolve, cresce. É importante ter em mente que até o final do século XIX a fase de adolescência simplesmente era desconsiderada pela convenção social. A pessoa passava direto da infância para vida adulta. Isso significa que a "vida adulta" iniciava muito mais cedo do que estamos habituados no momento presente.

Observamos que a definição social da adolescência surge a partir de uma necessidade cultural de enquadrar os indivíduos que saíam da infância, mas ainda não se encontravam prontos biológica e socialmente para ingressar no trabalho adulto. Como defende Ruffino (1993),

> [a] adolescência é uma instituição histórica determinada, um fenômeno aberto da modernidade, que atinge o jovem do Ocidente por ocasião da puberdade, quando, por falta de dispositivos em geral presentes nas organizações societárias pré-modernas ou não-ocidentais, a passagem da criança ao jovem adulto se tornou problemática (RUFFINO, 1993, p. 36).

O que precisamos considerar é o fato de que a adolescência, como período em que se termina a infância e se inicia a preparação para a vida adulta, sempre existiu no seio de todas as sociedades. Apesar de nem sempre ter sido evidenciada, seja por estudiosos ou pelos próprios hábitos culturais, o processo de adolescer ou passar pelo crescimento não é uma novidade. Importante mesmo é pensarmos o lugar desse adolescente em nossa sociedade atual. Como lidamos com o adolescente? Como ele lida com o mundo a sua volta? Qual o tratamento oferecido a essas pessoas pela sociedade? São questões cruciais para compreendermos o sentido deste trabalho, uma vez que as relações do adolescente com a sociedade são a base para o desenvolvimento do seu próprio Eu.

Nesse momento em que o jovem está no processo de construção da sua identidade, os valores nos quais ele vai se apoiar para fazer escolhas são diretamente afetados pelas referências presentes em sua vida. Existe a cobrança social de um lado e, do outro, os exemplos da realidade do sujeito. Considerando a atual conjuntura sociocultural em que estamos inseridos, com as inversões de valores e a banalização

da ética, percebemos um ambiente social genuinamente conflituoso, e fica assim evidente o reflexo dessas condições sobre o desenvolvimento dos jovens do presente. Na mesma linha de raciocínio, Levisky (1998) afirma:

> O esmaecimento dos limites, dos valores, dos costumes, da ética e da moral geram confusão, indiferença e sentimentos de impotência, prejudicando a estruturação egóica do jovem que necessita da contraposição para alcançar seus próprios valores e construir sua autoimagem (LEVISKY, 1998, p. 25).

Assim compreendemos que a estruturação do Eu está diretamente relacionada com o contexto sociocultural ao qual o sujeito está submetido e esse processo ocorre desde a infância: "Na adolescência os ideais pessoais e sociais entram em conflito com as experiências atuais e reestruturam a identidade" (MOREIRA, 2009, p. 30). Por tudo isso, é importante ter em mente a situação do sujeito que chega à adolescência nos dias de hoje. Esses jovens são submetidos a um contexto social complexo por si só, e ainda experimentam o agravante de serem estigmatizados pela sociedade e pela própria família. A partir dessas vivências, ele forma sua personalidade e, muitas vezes, essa formulação é conflituosa, levando-o ao sofrimento psíquico.

3 A FORMAÇÃO DO EU E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO

O Eu é compreendido como a estrutura que contempla a ideia que o sujeito tem de si, sua autorrepresentação. O Eu é um apêndice do Id, que tem por objetivo lidar com a realidade exterior. De acordo com Freud (1923, n.p.), "é fácil ver que o Eu é aquela parte do Id que foi modificada pela influência direta do mundo externo". O Eu tem de gerenciar as tensões internas e as pressões externas do sujeito:

> [...] o ego procura aplicar a influência do mundo externo ao id e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio de prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio da realidade. Para o

> ego, a percepção desempenha o papel que não cabe ao instinto. O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões (FREUD, 1923, n. p).

Pensando na definição do Eu como uma estrutura que foi modificada a partir do contato com o mundo, podemos observar aqui a importância do outro (mundo) na formação desse Eu. Assim, podemos dizer que o Eu é mais do que a identidade, é uma estrutura de autorreconhecimento, que encontra no ambiente externo as influências para sua própria identificação. Em continuidade ao estudo do Eu, temos em Lacan, uma obra fundamental para compreensão da formação desta estrutura, "O estádio do espelho" (1949). Trata-se de um trabalho central do autor, que define sua concepção a respeito do Eu. Cavalcante (2014, p. 43) explica que: "Na teoria do Estádio do Espelho é pela identificação com a imagem do outro que se constitui o eu". Assim, entendemos em princípio que a estruturação do Eu de acordo com a teoria psicanalítica de Lacan compreende a formação da identidade do sujeito a partir da identificação com o outro.

A continuidade da construção do Eu se dá a partir de um entrelaçamento ainda mais forte do sujeito com a imagem do outro. Vamos compreender como o outro afeta o desenvolvimento da identidade a partir do conceito de alienação. Em seus estudos, Lacan compreende a formação da personalidade a partir da convivência em sociedade. Safatle (2007), em sua leitura de Lacan, nos aponta que "[f]alar em formação da personalidade significa falar sobre dinâmicas de socialização visando a individuação. Forma-se a personalidade através da socialização do indivíduo no interior de núcleos de interação como a família, as instituições sociais, o Estado (SAFATLE, 2007, p. 16).

Quando o sujeito é inserido na vida em sociedade, desde o seu nascimento, ele inicia seu processo de identificação a partir dos exemplares disponíveis em sua realidade dinâmica. De acordo com Safatle (2007, p. 17), "identificar-se é, grosso modo, 'fazer como', atuar a partir de tipos de ideais que servem de modelo e de polo de orientação para os modos de desejar, julgar e agir". A convivência com o outro produz as referências que o sujeito procura para se identificar. A partir dos modelos já estabelecidos, nós vamos estruturando nossa subjetividade, ou seja, nosso Eu é formado a partir do outro. O que chama a

atenção nesse processo é o fato de internalizarmos o desejo do outro para estruturar nossa própria personalidade.

> Se quisermos ser mais exatos, diremos que se trata de alienar-se, já que significa ter sua essência fora de si, ter seu modo de desejar e de pensar moldado por outro. Daí por que uma das temáticas clássicas da teoria freudiana é a de que toda socialização é alienação, processo fundamentalmente repressivo por exigir a conformação a padrões gerais de conduta (SAFATLE, 2007, p. 18).

Lacan utiliza os conceitos de alienação e de separação para especificar as possíveis relações entre o sujeito e o campo do outro. De acordo com o autor, a operação da alienação é "[...] a primeira operação essencial em que se funda o sujeito" (LACAN, 1988, p. 199). Por meio da alienação, o sujeito apreende do outro aquilo que ele ainda não possui, inclusive os desejos. As autoras Pisetta e Charczuk reiteram:

> É pela falta radical de identidade que a operação da alienação se constrói, numa busca de ancoramento simbólico que, em si, já porta as marcas políticas do Outro em sua flutuação, mutação permanente de alavancas simbólicas que definem um sujeito e/ou Outro, sempre históricos e politicamente determinados. Assim, com o acento lacaniano na falta, essa passa a operar na determinação de um sujeito, antes mesmo de qualquer definição de seu ser [...] (PISETTA; CHARCZUK, 2018, p. 274).

Entendemos a necessidade de sublinhar a importância do contexto no qual o sujeito se desenvolve. Tendo em vista a ideia da alienação como uma operação que envolve a definição do outro, histórica e politicamente, não podemos ignorar essa influência cultural na construção da identidade de uma pessoa. Ao refletir sobre a dinâmica que envolve a formação de um sujeito, direcionamo-nos para a busca da compreensão sobre aquilo que pode definir o Eu. Importa destacar que o processo de identificação com o outro se dá a partir do inconsciente. Precisaremos agora nos ater à ideia de inconsciente, tendo em vista que, no contexto do pensamento psicanalítico, este é pensado a partir dos âmbitos social e político.

Lacan apresenta o inconsciente a partir de diferentes perspectivas, em momentos sociais e políticos distintos, e efetivamente o compreende como uma instância que vai além da dinâmica individual do sujeito, se fazendo necessário considerar a subjetividade do momento e a dinâmica das relações que ali se estabelecem. O inconsciente para Lacan não necessariamente é só constituído por aquilo que está fora da consciência (LACAN, 1988). O autor entende que o inconsciente está relacionado aos conteúdos reprimidos do sujeito. A máxima de Lacan, em termos simplificados, "o inconsciente é a linguagem" também é descrita pelo autor como "o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem" (LACAN, 1981, p. 135).

A partir desse pressuposto, compreendemos que o desejo, conteúdo recorrente do inconsciente, se faz valer a partir da linguagem. "Para Lacan, é a palavra que funda a história do sujeito, e o seu desejo vai depender do outro como portador da sua fala" (SIMÕES, 2017, p. 162). Cabe aqui uma breve explicação sobre o que seria esse outro a quem nos referimos o tempo todo. De acordo com Quinet (2012):

> O outro é o eu ideal: imagem desenhada e esculpida pelos significantes do Outro – aqueles que constituem o Ideal do eu que, na verdade é o Ideal do Outro que Lacan escreve com materna. O sujeito passará a vida toda tentando se igualar ao eu ideal, tentando moldar seu eu à imagem e semelhança desse eu ideal que mamãe e papai querem que ele seja, como por exemplo, "inteligente", "bacana", "bem-sucedido", "bonito" etc., que são significantes que veiculam o desejo do outro (QUINET, 2012, p. 9).

Em suma, temos um sujeito que projeta no outro a identificação de si mesmo a partir da infância, seus desejos e demais características se constituem conforme as referências que a vivência em sociedade produz. O desejo, por sua vez, como conteúdo do inconsciente, é estruturado a partir da linguagem. Ou seja, o sujeito se aliena, capturando significantes do outro e no processo de separação deixa emergir seus significantes particulares (LACAN, 1988).

4 A OBRA *O PEQUENO PRÍNCIPE* E SUAS POTENCIALIDADES NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

Quando pensamos na literatura como a arte da palavra, revelamos o grande valor que a mesma representa para a psicanálise. A literatura antecede a psicanálise e contribui com o seu desenvolvimento oferecendo elementos fundamentais para a construção de conceitos psicanalíticos como, por exemplo, o narcisismo e o complexo de Édipo. De acordo com Rosenbaum (2012, p. 226): "O que caracteriza, primordialmente esse campo interdisciplinar é, acima de tudo, a palavra e seus múltiplos deslizamentos". Freud, ao estabelecer sua teoria psicanalítica, destacou a importância da linguagem ao conferir à fala a posição de instrumento/caminho para cura. Ele tinha a arte como uma forte aliada em sua missão de desvendar o território da subjetividade (ROSENBAUM, 2012). Lacan por sua vez vai defender a palavra como a fundadora da história do sujeito, e o seu desejo depende diretamente do outro que é o portador da sua fala (SIMÕES, 2017).

O pequeno príncipe, obra literária de grande alcance reflexivo, filosófico e sociológico, representa o outro. A tradução da linguagem humana em palavras e imagens pode ocupar o lugar do outro nesse processo de reconhecimento e identificação, permitindo ao leitor criar suas próprias análises e reflexões, despertando para a necessidade da tomada de consciência a respeito de si, do outro e do mundo. Faremos agora a exposição da análise do capítulo primeiro do livro *O pequeno príncipe* a fim de demonstrar o modo como exploramos as temáticas e as relacionamos com a temática de estruturação do Eu no adolescente.

O capítulo I do livro conta como o narrador da história experimenta ainda muito jovem (aos seis anos de idade) a contradição entre a visão de mundo de um adulto e a de uma criança. Ao fazer um desenho de uma jiboia engolindo um elefante, inspirado em um livro que havia lido, o piloto percebe que é incompreendido pelos adultos, porque a grande maioria deles enxerga em seu desenho um chapéu.

Ao tentar uma nova abordagem, o aviador desenha novamente a jiboia, porém com o interior mais evidente. Todavia, mesmo com seu esforço para deixar o desenho mais claro, as pessoas grandes não compreendem o sentido daquele desenho e lhe oferecem a seguinte opinião:

> As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 02).

Quando observamos a cena do livro, vemos que a criança possui a necessidade de reconhecer, no outro, pontos de identificação, e o desenho da jiboia engolindo um elefante representa uma tentativa de verificar o modo de pensar e ver as coisas do adulto. A simbologia presente nesse trecho ressalta o processo de alienação quando a criança desiste de tentar mostrar aos adultos de seu círculo de convivência, o seu modo particular de ver as coisas, e assume a proposta de ser aquilo que o outro deseja. Como vimos anteriormente, a criança em seu desenvolvimento vai se espelhar na imagem do outro para se constituir como pessoa. O desejo do outro passa a ser o seu desejo, numa tentativa de identificar-se e ser reconhecido em sua realidade concreta.

Ao longo da história observamos que o desejo infantil de se tornar um artista foi reprimido, e que o personagem sucumbiu ao desejo alheio numa tentativa de garantir seu processo de socialização. O fato é que a estruturação do eu é um processo que necessariamente depende do contato com o outro para se conceber, dentro das expectativas sociais pré-estabelecidas pelo sistema sociocultural e, nesse sentido, por mais que o homem possa imaginar que a ideia que ele tem de si próprio seja originária de uma tendência natural, esse processo é ensinado por todos os lados (LACAN, 1988). Como consequência, a construção de nossa identidade tende a ser um processo de espelhamento do desejo do outro, e inibição de nossos próprios desejos, quando estes não se adequam aos padrões sociais.

Na prática, a reflexão que pode ser levada aos adolescentes é sobre como os seus desejos os definem. O jovem percorre sua existência absorvendo o modo de viver e desejar do outro, sem perceber-se em sua completude. As redes sociais e a mídia estão aí para impor padrões que extrapolam a realidade, ainda assim, a maioria dos adolescentes

deseja o que é estabelecido nestes veículos de comunicação, submetendo a sua subjetividade a um processo de generalização. Propor uma reflexão que contribua com a autoidentificação pode significar um passo importante no desenvolvimento da personalidade do sujeito, tendo em vista que a consciência de si contribui para uma melhor administração dos conflitos e, por conseguinte, com seu amadurecimento.

5 O MÉTODO UTILIZADO NA PESQUISA

A pesquisa-ação foi escolhida, para o projeto do qual este capítulo é derivado, em virtude de sua abrangência e destaque no espectro das pesquisas qualitativas. Engel (2000, p. 182) nos apresenta este tipo de pesquisa: "Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática". É um tipo de pesquisa que muito tem sido utilizada na área de ensino e educação, psicologia e ciências sociais.

A metodologia utilizada no projeto precisou passar por uma reformulação. Trata-se de uma adaptação necessária ao desenvolvimento da pesquisa em virtude da conjuntura mundial que se estabeleceu a partir da pandemia de Coronavírus vivida no período em que a prática deste trabalho seria iniciada, mais precisamente o início do mês de março de 2020. A nova configuração da metodologia de coleta de dados, ou seja, a abordagem prática da pesquisa foi desenvolvida a partir de uma proposta on-line, utilizando diferentes recursos de tecnologia digital para o seu desenvolvimento. Desde a seleção dos participantes, até a realização dos encontros, o contato entre pesquisador e participantes se deu pela via virtual. Realizamos a seleção dos participantes também de modo virtual, divulgando o convite a partir dos aplicativos Instagram e WhatsApp, determinando como critério, estudantes com a idade entre 14 e 17 anos de idade.

Após o contato inicial com os participantes da pesquisa, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens comum a todos, o WhatsApp. A partir do grupo estabelecido foi solicitado que os participantes lessem o livro O pequeno príncipe antes do início dos encontros e, para isso, os mesmos receberam a versão digital da obra e tiveram um

prazo para concluir a leitura. Foram realizados cinco encontros virtuais, nos quais realizamos chamadas de vídeo e discutimos o conteúdo dos capítulos selecionados. No decorrer dos encontros, o roteiro se deu nas seguintes etapas: 1) Apresentação do capítulo; 2) Percepção geral dos participantes; 3) Propostas de reflexão; 4) Discussão a partir das perguntas reflexivas. Após o encontro, as mesmas perguntas referentes aos itens 3 e 4 foram respondidas pelos participantes por escrito e enviadas à pesquisadora.

6 AMOSTRAGEM DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Demonstraremos os resultados obtidos a partir do primeiro encontro realizado, pois o mesmo também foi baseado no capítulo primeiro do livro. Aqui apresentamos as perguntas elaboradas a partir do conteúdo do capítulo e algumas das respostas das participantes.

O primeiro encontro é baseado no capítulo I do livro e sugere uma reflexão a respeito dos desejos. As perguntas foram elaboradas para despertar o adolescente sobre a originalidade de seus desejos, o quanto suas vontades e sonhos são pessoais, e não fruto de uma projeção do desejo de outras pessoas. Podemos dizer que esse primeiro capítulo do livro O pequeno príncipe é uma contribuição valiosa para a tópica proposta neste trabalho, que contempla a relação do adolescente com ele mesmo. A partir do reconhecimento dos desejos, as participantes iniciaram a busca pela identidade.

Pergunta: Qual foi sua impressão ao ler o primeiro capítulo? O que você percebeu ou sentiu?

Ana[2]: "Minha impressão foi de que o personagem acabou sendo influenciado por um adulto em relação ao seu sonho de ser artista por conta da desvalorização da arte na sociedade, e isso acabou o frustrando".

2 Os nomes apresentados são fictícios. No total, os encontros contaram com a participação de quatro dos cinco adolescentes selecionados: a participante Ana com 16 anos, a participante Clarice com 17 anos, a participante Raila com 15 anos e a participante Taísa com 15 anos. Todas residentes no município de Cariacica-ES e estudantes do Ensino Médio.

Clarice: "No primeiro capítulo, eu fiquei com pena do Piloto. Ele só tinha seis anos, e, geralmente, nessa idade é permitido "voar na imaginação". Ele já teve o seu sonho de certa forma esmagado e tomou um banho de realidade na cara. Eu acredito que seja comum este choque de realidade, tomar conhecimento melhor sobre profissão, sobre salário ou reputação quando somos adolescentes e tals".

Raila: "No início do livro me senti meio perdida porque parecia sem sentido. Depois comecei a achar as imagens bonitinhas e fui lendo, então comecei a entrar no universo do livro e entendi que logo no início o piloto foi desencorajado pelos adultos, então não seguiu seu sonho de ser artista.

Taísa: "A impressão que eu tive foi que desde o começo da "vida/infância" do personagem principal foi que ele foi desencorajado pelos adultos e que os adultos mandaram ele seguir uma coisa mais certa, uma profissão mais segura que ele poderia ter maior estabilidade".

Esse primeiro momento é importante para verificação da percepção geral das participantes, no sentido mais amplo possível. Suas primeiras impressões nos ajudam a pensar sobre como encararam o livro em princípio. Ana destaca em sua resposta a desvalorização da arte e da profissão do artista na sociedade, demonstrando inicialmente uma percepção de realidade elaborada e consistente. Clarice demonstra certa preocupação com a criança que tem seu sonho interrompido muito cedo, mas, ao mesmo tempo, deixa subentendido que na adolescência é comum esse "choque de realidade", ou seja, é comum que a pessoa se desfaça de algum sonho para poder lutar por algo que lhe dê sustento, ou seja, mais bem aceito pela sociedade.

As respostas de Raila e Taísa trazem como centro o desencorajamento. Elas percebem na cena do livro o movimento de convencer o personagem que a profissão de artista não é adequada, e associam esse comportamento como algo ruim, pois a influência de desencorajamento impede o personagem de seguir com seus sonhos.

Pergunta: Você consegue explicar a razão pela qual o personagem desistiu de seu desejo de ser artista para ser piloto de avião?

Ana: "O personagem era apenas uma criança e não tinha autoconhecimento, consequentemente também não sabia de suas qualida-

des, defeitos e principalmente desejos, por isso foi facilmente influenciado por outra pessoa".

Clarice: "Quando somos crianças entrando na adolescência ou adolescentes, a opinião do outro tem uma certa influência sobre o que nós somos ou no que queremos, pode nos deixar inseguros porém não rouba toda a nossa esperança. Mas ele era uma criancinha, e quando somos pequenos, o que um pai, mãe ou um adulto fala se torna algo mais como uma verdade e não uma opinião que pode ser contrariada, eu vejo assim".

Raila: "Acredito que foi um desencorajamento vindo de fora pois ninguém acreditou nele. Ele não encontrou uma pessoa para se apoiar".

Taísa: "Eu acho que ele desistiu da sua carreira de artista para ter algo mais sólido, algo que lhe daria dinheiro, algo que pudesse dar a ele uma estabilidade. Eu acho que ele se viu desencorajado pelos adultos ao redor dele, sobre seus sonhos e então ele não depositou confiança em si mesmo achando que não seria capaz, então optou por algo que lhe traria dinheiro, segurança, estabilidade e etc".

A partir desta pergunta observamos nas participantes a construção de uma ideia a respeito da postura do personagem. É unânime a percepção das participantes quanto à falta de apoio vivenciada pelo aviador no livro. A partir dessa premissa surgem desdobramentos, como, por exemplo, a ideia da Ana, que apresenta o problema da idade da criança e seu despreparo para defender uma opinião naquela fase da vida. Complementando a perspectiva de Ana, Clarice discute a força que a opinião dos pais ou responsáveis possui, especialmente no início da vida. Fica evidente a preocupação das participantes com a estabilidade financeira que uma escolha profissional pode ou não proporcionar. Na fala da Taísa, ela expressa essa necessidade quase que concordando com a decisão do personagem em seguir a carreira de piloto. Essa triagem inicial é uma referência importante para que as participantes possam depois associar a situação apresentada no livro com a sua própria história, buscando pontos de identificação.

Pergunta: Quais são os seus desejos da infância? Quais foram reprimidos e quais foram realizados?

Ana: "Queria ser veterinária, mas mudei de ideia, por mim mesma. Queria desde bem pequena entrar no IFES por influência do

meu pai, consegui. Queria ter um coelho, não pude. Queria ter o cabelo cacheado, mas não pude por motivos óbvios.

Clarice: "Que eu me lembre, não tive sonhos reprimidos. Eu meio que ia desistindo por conta própria e encontrava outro desejo. Mas, materialmente falando, um sonho meu era ter uma boneca da personagem Mia da novela mexicana Rebelde, nunca pude ter, era meio caro na época pelo que me lembro kkkkkkk. Eu tenho uma prima, temos a mesma idade, e quando éramos crianças, minha vó sempre dava presentes iguais. Mas, um dia ela comprou ursos iguais de cores diferentes, minha prima ficou com o rosa e eu com o amarelo. Eu fiquei pensando por dias que a minha prima ficou com o rosa porque era a favorita kkkkkkk".

Raila: Eu não lembro bem eu nunca pensei muito nisso.

Taísa: "Quando eu era menor queria ser estilista, mais aí por várias pessoas me falarem que eu não era boa nisso eu acabei desistindo. Quando eu era mais nova eu queria muito saber como era ter um patinete e eu acabei tendo um e me arrependi profundamente kkkkkk pq eu não aprendi a andar kkkk mas foi legal. Um desejo reprimido é o de um dia eu seguir na parte da literatura, com algumas coisas que eu escrevo, mesmo sendo uma paixão minha eu escrever ainda assim pra mim no momento está sendo algo inalcançável".

Esse momento foi preparado como o intuito de levar as participantes a pensarem sobre seus desejos mais antigos, sobre o que foi reprimido na infância, assim como aconteceu com o personagem do livro. A busca na memória é, por si só, um exercício de tomada de consciência que abre as possibilidades de compreensão de si mesmo. Por meio da recordação é possível identificar experiências importantes que ocorreram na infância e que influem na vida adulta, afetando comportamentos e emoções. Quando as participantes listam seus desejos antigos, fazem memória de tudo que viveram naquela época e reiteram o significado daquelas experiências no momento presente, inclusive podendo repensar a origem dos desejos listados e assim tomar consciência dos desejos que vieram de si mesmas e dos desejos que se originaram no outro. É um verdadeiro processo de identificação, relevante no desenvolvimento da personalidade.

O exercício de reconhecimento dos desejos e sonhos é um passo interessante no processo de autoconhecimento e de identifica-

ção. Quando o jovem consegue estabelecer para si mesmo o que ele quer, a partir daí pode iniciar sua caminhada, buscar alcançar esses objetos de desejo. Os sonhos e desejos representam a mola propulsora da vida. É a busca por esses objetivos que leva uma pessoa a estudar, trabalhar, aprender algo novo, sair de casa para morar sozinho, enfrentar desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Saint-Exupéry possui uma singularidade, uma abordagem peculiar de assuntos filosóficos, sociais e emocionais que pode levar o leitor a literalmente viajar no pensamento, seja imaginando as cenas narradas, seja buscando respostas dentro de si. Não podemos deixar de mencionar que todas as temáticas são apresentadas com tanta leveza que por vezes são confundidas com um conto infantil. Todavia, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pudemos verificar uma parcela da amplitude desses assuntos e a versatilidade da obra que poderia, sim, ser aproveitada por crianças, mas também é perfeitamente adequada para leitores jovens e adultos. Chegamos à conclusão de que em cada fase da vida *O pequeno príncipe* oferece uma nova possibilidade de interpretação e compreensão, de acordo com a subjetividade e experiências de cada um.

No que se refere aos adolescentes, que são grupo em foco neste trabalho, entendemos que o diálogo com a literatura é uma porta de acesso importante para colocar em debate temas urgentes que são próprios da realidade do estudante e que contribuem com o desenvolvimento da personalidade no sentido de oferecer pontos de reflexão e identificação que podem afetar suas escolhas. A adolescência é um momento da vida em que as escolhas realizadas ganham peso maior, pois afetarão o futuro desse jovem. Poder pensar sobre elas, sobre como se lida com o outro, com o mundo e consigo mesmo é uma oportunidade de tentar acertar nas escolhas, ou ao menos estar consciente delas.

Uma das propostas da execução do projeto de pesquisa de

mestrado que deu origem a este estudo era levar para o ambiente da sala de aula alguma ferramenta da psicologia que pudesse contribuir com o ensino de humanidades. Mesmo reconhecendo as limitações de inserção desta ciência na prática escolar, procurávamos uma alternativa para que a psicologia estivesse presente, contribuindo de alguma forma com o desenvolvimento do estudante adolescente nesse contexto. Constatamos a partir das práticas e dos resultados obtidos que o encontro entre a psicanálise e a literatura se mostrou potente na missão de formação da personalidade, pois a tomada de consciência alcançada a partir das reflexões pode ser libertadora, tal qual o conhecimento em si.

Abrir espaço para psicologia nas escolas é um grande passo no processo educacional. Considerando todos os aspectos sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade, se torna notável a necessidade de estabelecer o contato entre um campo do saber que abrange o sujeito em sua constituição psíquica e outro que contribui para formar o mesmo em todo o âmbito do conhecimento humano. A partir do desenvolvimento de nossa pesquisa e também do produto educativo resultado da mesma[3], esperamos alimentar o debate sobre a importância do processo de identificação para o desenvolvimento do jovem em sua plenitude, especialmente o desenvolvimento psíquico.

A literatura na escola é uma porta de acesso muito importante e viável que pode oferecer não apenas estas reflexões, mas muitas outras que são potentes na atuação da formação da personalidade dos alunos. Assim, a psicologia e a literatura convergem como aliadas na luta por uma educação integral e de qualidade. Quanto melhor for a capacidade do indivíduo de se identificar e se autoconhecer, melhores suas chances de lidar com os desafios da vida, inclusive se tornando consciente daquilo que ele busca e do que espera do mundo.

---

3 ROSÁRIO, Milena Nascimento do; MARTINELLI FILHO, Nelson. *Uma jornada em busca de quem sou com O pequeno príncipe*. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2020.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTE, R. M. **O estádio do espelho na obra de Jacques Lacan**: entre os anos de 1936 e 1949. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FREUD, S. (1923) O Eu e o Id. In.: FREUD, S. **Obras Completas Volume 16**. O Eu e o Id, "Autobigrafia" e outros textos (1923-1925). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. (1932) Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996

LACAN, J. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. (1955-1956). **O seminário**, livro 3: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.

LACAN, J. (1964). **O seminário**, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MOREIRA, F. R. **Adolescentes**: (des)amparo e vida psíquica. 2009. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009.

PISETTA, M. A; CHARCZUK, S. B. A pesquisa em educação: aportes psi-

canalíticos. **Revista Contrapontos** [Eletrônica], Itajaí, v.18, n. 3, p. 270-285, 2018.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

ROSA, M. A psicanálise frente à questão da identidade. **Psicologia & Sociedade**, Recife. n. 10 (1), p. 121-128, 1998.

ROSENBAUM, Y. Literatura e psicanálise: reflexões. **Rev. Fronteiraz**, São Paulo, n. 9, p.225-234, 2012.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C.R. (coord.). **Adolescência**: abordagem psicanalítica. São Paulo: EPU, 1993.

SAFATLE, V. **Lacan**. São Paulo: Publifolha, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe* (1943). 10. ed. Minas Gerais: Virtual Books, 2019. Disponível em: https://5ca0e999-de9a--47e0-9b77- 7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_4f0dc25362284a-a6b917c93a1e1708ba.pdf. Acesso em: maio 2019.

SIMÕES, R. B. Psicanálise e literatura – o texto como sintoma. **Analytica**: Revista de Psicanálise, São João del-Rei, v. 6, n.11, p. 159-179, jul/dez.2017.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Agda Marina Cáo
agdamarina.amc@gmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1994). É mestre em Letras pelo Profletras - Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2020). Atualmente, é professora da Prefeitura Municipal de Vitória. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Aldieris Braz Amorim Caprini
aldieris.caprini@ifes.edu.br

Pós- Doutor em Educação pela USP, sob a supervisão de Selma Garrido Pimenta, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP, Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em História pela Faculdade São Camilo-ES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) atuando no Ensino Médio (História), na Graduação (Licenciatura) e na Pós-Graduação (no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - Mestrado Profissional). Tem experiência na Gestão Educacional na Coordenação dos Cursos de Graduação, na Direção de Graduação e na Direção de Campus. É líder do Grupo de

Pesquisa CNPq "Ensino de Humanidades e Relações Étnico-Raciais" atuando nas linhas de Pesquisa "Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais" e "Prática de Ensino e Relações Étnico-Raciais".

Andreia Amorim Salles Rosa
amorim.rosa@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José (2001), graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (2012) e Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2019). Atualmente é professora da PMVV - Prefeitura Municipal de Vila Velha e Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, alteridade, educação especial, inclusão escolar e educação.

Giovanna de Paula Guimarães
mamaegiovanna2009@hotmail.com

Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1996), e especialização em Psicopedagogia Institucional e em Educação e Afrodescendência, em nível de aperfeiçoamento. Mestre em Ensino de Humanidades (2020), pelo Instituto Federal do Espírito Santo- Campus Vitória. É professora estatutária de anos iniciais e de história dos anos finais na Rede Municipal de Ensino de Serra (ES). Atualmente trabalha como assessora pedagógica na Coordenação de Estudos Étnico-raciais e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Serra. Tem experiência na área de educação formal, formação de professores e realização de palestras e oficinas. Interesse pelos temas: Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Inclusão, Educação para as Relações Étnico-raciais, Estudo de Gênero (LGBT), Educação Formal e Não Formal.

Letícia Queiroz de Carvalho
leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes - campus Vitória. Atuou vinte anos (1996-2016) como professora nos ensinos fundamental, médio e técnico nas redes privada e pública do ES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH - UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória).

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim
lilianealvim@gmail.com

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2017), especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2012), graduada em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2020), graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais pela Universidade Norte do Paraná (2009). Professora com experiência em desenvolvimento e design de objetos educacionais, de ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle e Classroom) e docência de tecnologias educacionais no ensino infantil e superior. Atualmente trabalha com design gráfico. É autora do livro infantojuvenil “Valentina, a super-heroína”

e do livro infantil "Sabia, Bia", que também ilustrou. Tem experiência, também, em Administração, com ênfase em Recursos Humanos.

Marco Antonio Vieira Barreto
professormarco@gmail.com

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), além do mestrado em Letras – Profletras, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2019), pós-graduação em Língua Portuguesa (FERLAGOS), pós-graduação em PROEJA (Instituto Federal do Espírito Santo) e pós-graduação em Ciências da Educação (UNIVES). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em gramática de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: docência, produção poética e textual.

Milena Nascimento do Rosário
milena.rosario25@gmail.com

Graduada em Psicologia pela Fundação de Assistência e Educação (2015). Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, onde desenvolveu pesquisa acerca das relações entre a literatura, a psicologia e adolescência. Docente da graduação em Psicologia na Faculdade Multivix.

Nelson Martinelli Filho
nelson.martinelli@ifes.edu.br

Doutor em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo, com pós-doutorado em Letras (Ufes); Mestre em Letras (Ufes); graduado em Letras-Português (Ufes). Professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal

do Espírito Santo (Ifes). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRN/Ifes). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes). Membro do GT Teoria do Texto Poético, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Editor associado da Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (Ufes).

Schirley Luiza Rosa
schirleyluiza@hotmail.com

Possui graduação em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade Saberes (2009). É Mestre em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Atualmente é professora efetiva de língua portuguesa e língua inglesa na rede estadual de ensino do ES.

Sueda Silva Toscano
swedatoscano@gmail.com

Graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (1995). Realizou especialização em Literatura Brasileira. É Mestre em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Atualmente é professora de Língua portuguesa - Secretária de Estado da Educação e Esporte, atuando no Ensino Fundamental II e Médio.