



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ELAINE CRISTINA GUARNIERI SANTOS

**ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA E INTERCULTURALIDADE:
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**SALVADOR-BA
2024**

ELAINE CRISTINA GUARNIERI SANTOS

**ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA E INTERCULTURALIDADE:
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz.

**SALVADOR-BA
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Elaine Cristina Guarnieri
Ensino de Literatura na Escola e
Interculturalidade: experiências na formação do leitor
de ensino fundamental / Elaine Cristina Guarnieri
Santos. -- Salvador, 2024.
189 f.

Orientador: Márcio Ricardo Coelho Muniz.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2024.

1. Formação do leitor literário. 2.
Interculturalidade. 3. Educação Intercultural. 4.
Sequência Básica. I. Muniz, Márcio Ricardo Coelho.
II. Título.

ELAINE CRISTINA GUARNIERI SANTOS

**ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA E INTERCULTURALIDADE:
EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (UFBA)

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Martins Machado (UFOP)

Profa. Dra. Lavínia Neves dos Santos Mattos (UFBA)

Dedico este Memorial a quem me ensina todos os dias que ainda tenho muito a aprender: aos meus filhos Mário, Júlia e Cecília.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Espírito que me guia, abençoa, fortalece e inspira nos momentos de incertezas da vida.

À minha mãe Maria de Fátima e ao meu pai Gildásio que me ensinaram a gostar da vida.

Ao meu irmão e às minhas irmãs; ao meu marido e à minha nora Tainá, que estiveram comigo nesse percurso e me incentivaram nos momentos de cansaço.

À minha filha Cecília, que esteve sempre presente enquanto eu realizava essa pesquisa. Na maioria das vezes adormecia ao meu lado, em cima dos brinquedos, enquanto me aguardava. Parecia compreender que eu precisava de sua companhia e de seu sorriso para aquecer meu coração e trazer leveza para a minha jornada. Aos meus filhos Mário, Júlia, Cecília por compreenderem as minhas ausências, mesmo estando presente fisicamente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz, por me receber e ter me acolhido nessa caminhada. Pela leveza com que conduziu todo o processo, pelos diálogos e pela escuta. Que sorte a minha! Ao senhor, professor Márcio, toda a minha admiração. Muito obrigada!

Aos examinadores que compuseram a banca: Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Martins Machado (UFOP) – quanta contribuição neste processo final de escrita! – e Profa. Dra. Lavínia Mattos (UFBA), que contribuiu de forma significativa não só na qualificação, mas em todo o meu percurso.

Aos mestres-doutores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pelas discussões e sugestões de leitura durante o cumprimento dos componentes curriculares. Propiciaram-me novas perspectivas, novos olhares sobre mim mesma, minhas práticas e meus estudantes.

A cada amigo e amiga, fonte de inspiração e incentivo: Woshigton, Jeane e Makini. Aos meus colegas da turma 08, que dividiram experiências, sonhos, angústias e conquistas ao longo desses dois anos, em especial, a Terezinha por ter segurado em minhas mãos e não ter me deixado só diante de um susto que a vida me deu, a Joanne e Rosângela por dosarem com alegria até mesmo os momentos tensos.

A Antonio por dedicar seu tempo à leitura do meu texto e por compartilhar suas reflexões a respeito.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que despertam em mim o desejo da busca.

À direção, à coordenação e aos professores do Colégio Estadual Monteiro Lobato, por compartilharem comigo o desenvolvimento do projeto.

Este memorial foi desenvolvido com o suporte de bolsa da CAPES, órgão ao qual agradeço o apoio, assim como ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS – UFBA)

SANTOS, Elaine Cristina Guarnieri. **Ensino de literatura na escola e interculturalidade: experiências na formação do leitor de Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2024.

RESUMO

Este trabalho é um memorial de formação em que narro e descrevo os resultados de uma pesquisa no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na qual apresento uma análise crítica e autorreflexiva sobre minha atuação profissional e formação acadêmica, bem como uma proposta de formação leitora, por meio do texto literário, que tem a perspectiva da interculturalidade como uma estratégia potencializadora das discussões sobre diversidades culturais, étnicas, sociais, de gênero, entre outras, presentes no contexto escolar. O processo de formação de leitores proposto é guiado pelo estudo do texto literário a partir da perspectiva metodológica da sequência básica, tal como estabelecida por Rildo Cosson (2021). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e de concepção de caráter aplicado. Os participantes da pesquisa são alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Monteiro Lobato, localizado no bairro de Fazenda Coutos, em Salvador, Bahia. A pesquisa está ancorada em aportes teóricos basilares para o campo da formação do leitor literário – Candido (1995), Dalvi (2013 e 2021), Cosson (2021 e 2022) –, da interculturalidade – Walsh (2006, 2009 e 2016) – e da educação intercultural – Candau (2006, 2011 e 2012).

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Interculturalidade. Educação Intercultural. Sequência Básica.

ABSTRACT

This work is a training memorial in which I narrate and describe the results of a research within the scope of the Professional Master's Program in Literature (PROFLETRAS), at the Federal University of Bahia (UFBA), in which I present a critical and self-reflective analysis of my professional performance and academic training, as well as a proposal for reader training, through literary text, which has the perspective of interculturality as a strategy to enhance discussions about cultural, ethnic, social and gender diversities, among others, present in the school context. The proposed reader training process is guided by the study of the literary text from the methodological perspective of the basic sequence, as established by Rildo Cosson (2021). This is qualitative research, of an ethnographic nature and applied nature. The research participants are students in the 9th year of Elementary School at Colégio Estadual Monteiro Lobato, located in the Fazenda Coutos neighborhood, in Salvador, Bahia. The research is anchored in basic theoretical contributions to the field of literary reader training – Candido (1995), Dalvi (2013 and 2021), Cosson (2021 and 2022) –, interculturality – Walsh (2006, 2009 and 2016) – and of intercultural education – Candau (2006, 2011 and 2012).

Keywords: Literary reader training. Interculturality. Intercultural education. Basic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Frente do Colégio Estadual Monteiro Lobato	43
Figura 2 – Vista de cima do Colégio Estadual Monteiro Lobato	43
Figura 3 – Algumas respostas discentes	71
Figura 4 – Carta-diagnóstico da aluna BB	75
Figura 5 – Registros do primeiro encontro	76
Figura 6 – Algumas respostas obtidas no segundo encontro	79
Figura 7 – Diário de leitura de BB	81
Figura 8 – Mensagens produzidas em gravatas coloridas	86
Figura 9 – Produção e socialização de cartazes	86
Figura 10 – Marca-páginas	87
Figura 11 – Diário de leitura da aluna BS	88
Figura 12 – BS trabalhando com o conto	88
Figura 13 – Reflexão da aluna AS	89
Figura 14 – Relato da aluna AM	95
Figura 15 – Confecção de painéis	96
Figura 16 – Carta da aluna AM	100
Figura 17 – Imagens da intervenção de Lua Mandala	105
Figura 18 – Relato de AO	110
Figura 19 – Relato de DN	111
Figura 20 – Relato de AS	111
Figura 21 – Cartaz “Mulheres que tecem”	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de votos para seleção de textos

73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS IA	Centro de Atenção Psicossocial Infância e Adolescência
CEML	Colégio Estadual Monteiro Lobato
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Secretaria de Administração do Estado da Bahia
SB	Sequência Básica
SD	Sequência Didática
SEC	Secretaria de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENTRECRUZANDO VIVÊNCIAS: TEMPO DE ME TORNAR O QUE SOU	22
1.1. EU NA ESCOLA E A ESCOLA EM MIM	23
1.2. EU, PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO	27
1.3. EU, MESTRANDA DO PROFLETRAS	35
1.4. A ESCOLA E SEUS TRÂNSITOS CULTURAIS	41
2 LITERATURA E INTERCULTURALIDADE	46
2.1 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	46
2.2 A LEITURA PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE	52
2.3 FORMAÇÃO LEITORA ATRELADA À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	54
3 PROPOSTA METODOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO FUNDAMENTAL	61
3.1 DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	65
3.2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – VAMOS ENTRAR NA RODA?	69
3.2.1 O primeiro encontro – A diversidade é riqueza	69
3.2.2 O segundo encontro – E eu não sou uma bailarina?	76
3.2.3 O terceiro encontro – Por que a mulher não pode usar gravatas?	82
3.2.4 O quarto encontro – O que significa ser mulher?	89
3.2.5 O quinto encontro – Resistir para existir	97
3.2.6 O sexto encontro – Representações sociais acerca da mulher indígena	102
3.2.7 O sétimo encontro – Encerramento	109
3.2.8 Avaliação dos resultados	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual [...] o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte (Bosi, 1994, p. 55).

Faz-se necessário afirmar, como nos alerta Bosi (1994), que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição. Não será diferente, portanto, com os relatos deste memorial de formação acadêmica, que vem a ser um requisito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e contemplam processos de reflexão e autorreflexão acerca das vivências ao longo deste percurso formativo. Ao tempo que me movo, tentando encontrar o tom adequado à elaboração deste Memorial¹, busco também um suporte teórico para compreender como construir a “escrita institucional de si” de que trata Wilton Silva:

É fundamental, na abordagem da escrita autobiográfica, que se reconheça o esforço de superação dos limites da enumeração através da incorporação necessária de uma linha real, ou imaginária, mas capaz de expressar uma interioridade na narrativa. [...] Quem se lança à aventura de contar-se na forma de uma narrativa não esquemática é porque se dispõe a colocar em meio ao esforço reflexivo boa dose de impressionismo, a correr o risco da nostalgia ou da indignação, a assumir litígios ou vindicações, e outros contrastes de luz e sombra, afirmação e negação, lembrança e esquecimento que tornam a vida mais do que um currículo. Interpretar o esforço de dar conta de si (auto), da vida (bio) e da escrita (grafia) é compartilhar de seus riscos (Silva, 2015, p. 132-133).

Ousaria afirmar que, se outrora o relato desse caminho já percorrido não seria linear, ainda mais o é agora, evocado a partir das relações que estão em volta desta narradora. Imersa nelas, preciso dar conta de algo que ainda estou tentando ressignificar, pois, emaranhada em uma rede de significados, sou interpelada a compreender esta narrativa como um processo epistemológico: um corpo mais avisado busca, numa comunidade de vida, um caminho conscientemente investido no movimento de refletir-ressignificar-refletir. A revisitação do “rascunho de mim” em meio ao processo de construção entre caminhos que se cruzam faz com

¹ O Memorial é requisito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) devido à sua capacidade em retratar de forma reflexiva a trajetória acadêmica e profissional do discente. Ele permite que o mestrando expresse suas motivações para a escolha do curso, compartilhe suas experiências e exponha suas expectativas em relação ao impacto que o mestrado terá em seu campo profissional.

que eu siga ampliando o que posso compreender como formação, experiência partilhada, vida vivida, modos de ser e estar no mundo. E o faço enviesada na crença de que

o que está em jogo neste conhecimento de si não é pois apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e seus objetivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir. (Josso, 2002, p. 65).

Assim, expondo-me aos riscos, mas também respaldada pela fluidez que caracteriza esse gênero textual, peço licença para oscilar entre a subjetividade da autobiografia e objetividade do currículo.

A minha entrada no ProfLetras foi de significativa importância para repensar as minhas práticas e adotar um olhar mais atento para meu ambiente de trabalho. Precisava, dentro de tantas problemáticas que a escola vivencia, escolher, com um objeto de intervenção, aquela que fosse mais urgente, que partisse da necessidade dos alunos e que estivesse de alguma forma sob a minha responsabilidade profissional. Partindo desta premissa, dois aspectos relevantes motivaram a escolha da discussão aqui realizada.

O primeiro refere-se à constatação de que o espaço concedido ao texto literário tem diminuído nas salas de aula em detrimento de outros gêneros textuais, notadamente os textos informativos, que predominam, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental durante as aulas de Língua Portuguesa. Em relação a este ponto, a intervenção proposta visa a estreitar a relação do aluno com o texto literário, baseando-se na convicção de que a leitura literária desempenha uma função importante no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos e das estudantes. Além de transcender a mera decodificação de palavras, a leitura literária pode estimular o pensamento crítico, a imaginação, a empatia, o conhecimento e o prazer pela leitura, contribuindo, desta maneira, com a formação de um sujeito reflexivo e engajado com o mundo ao seu redor.

O segundo aspecto relevante decorre da minha experiência como professora na educação básica, lugar a partir do qual tenho observado manifestações explícitas de comportamento preconceituoso e intolerante por parte do coletivo discente em relação a quem é percebido como

diferente. Muitas vezes, brincadeiras e zombarias instigam turbulências tanto no sujeito alvo do agressor quanto no ambiente, que se torna hostil. Esses ataques são construídos a partir de conceitos estereotipados que categorizam o outro, que pode ser um colega de classe ou mesmo de outras salas. O outro é a cor diferente, uma forma de falar diferente, um corpo diferente; o outro é o outro gênero, a outra sexualidade, a outra religião. Quem é submetido a critérios de classificação que lhe são alheios, torna-se diferente.

Ocorrem manifestações de preconceito em oportunidades diversas. Em um projeto de literatura de cordel que realizo na escola, muitas das narrativas contam sobre tais experiências vividas por estudantes ou familiares. Escutar suas subjetividades e intimidades me instigava a buscar alternativas pedagógicas que possibilitassem refletir sobre as diferentes perspectivas culturais tendo, como princípio norteador, o favorecimento do diálogo e a convivência entre as culturas de forma respeitosa e transformadora.

Somou-se a esta percepção, uma necessidade da escola. Um quadro de violência se acentuou no ano de 2022, com demonstrações de intolerância de gênero. A temática de gênero estava em evidência não apenas dentro dos limites da escola, mas também em outros espaços públicos. Vivíamos uma onda crescente de feminicídio na sociedade. Diante deste contexto, em reunião da Jornada Pedagógica ocorrida no início de fevereiro de 2023 entre direção, coordenação e docentes, a escola propôs a implementação de um projeto que abarcasse todo o Ensino Fundamental e que, na terceira unidade, cada docente, em sua área de atuação, pensasse uma prática capaz de estimular a reflexão sobre o “Reconhecimento e respeito ao protagonismo da mulher na sociedade”.

Não apenas durante a Jornada Pedagógica, mas também em reuniões de atividades complementares, diálogos informais durante os intervalos ou até mesmo entre uma aula e outra, falava-se sobre a interação desafiadora dos diferentes grupos socioculturais que frequentavam as salas de aulas e a necessidade de se criar estratégias capazes de mediar os conflitos gerados a partir dessa convivência. A multiplicidade de diferenças que perpassa a escola desafia visões e práticas escolares profundamente arraigadas, como a prioridade concedida ao homogêneo, situando o diferente como um “problema” a se resolver. Por um outro lado, há vozes críticas que questionam a escola ainda assentada num formato tradicional, que não mais dialoga com o contexto vivo e plural que configura o espaço. E é neste segundo lugar em que acredito estar.

Durante o meu percurso de vinte e dois anos na escola em que trabalho, na qual convivo com um público predominantemente formado por pessoas pardas e negras, tenho vivenciado a experiência de que pouco ou quase nada se fala das questões étnico-raciais, com exceção para

os períodos comemorativos. Mais raro ainda é tratar de tópicos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero.

O cenário acima se desenrola mesmo em um contexto no qual há instrumentos legais para pautar outros modos de ensino. Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o tema da diversidade de gênero foi institucionalmente reconhecido. Com os temas transversais da Pluralidade Cultural e Educação Sexual, trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, timidamente foram percebidos alguns movimentos que só começaram realmente a ganhar expressividade a partir da implementação de secretarias especiais, como as de Políticas para Mulheres; Igualdade Racial e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, nos dois períodos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e, posteriormente, no de Dilma Rousseff (2011 a 2016). Além disso, foram instituídas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual: *Brasil sem Homofobia* (2004), *Gênero e Diversidade na Escola* (2006 e 2009), além de *Adolescentes e Jovens para Educação Entre Pares* (2010).

Tais medidas tencionavam uma abertura de diálogo para a diminuição da desigualdade e a construção de direitos sociais. Mas, mesmo diante dessas políticas, o que se verificava, e ainda é possível constatar, são conflitos pela não aceitação aos diferentes sujeitos sociais e culturais, os quais foram potencializados pelo discurso conservador em pauta no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), inclusive estimulados por instituições oficiais. Bom exemplo é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Promulgada em 2017, a BNCC é a encarnação concreta de um sistema regulador das grandes avaliações, do currículo a ser adotado e observado pelos materiais didáticos. É sintomático, portanto, que termos como racismo, classe social, orientação sexual e identidade de gênero tenham sido retirados da versão final do texto.

Ações, como as mencionadas nos parágrafos anteriores, provocam-nos a refletir sobre como os sujeitos e suas diferenças vêm sendo efetivamente tratados na escola. Apenas consideramos o discurso como reconhecimento das diferenças ou de fato promovemos espaços de autorreflexão que questionam as estruturas dominantes? Esta foi a primeira desconstrução proporcionada pelo ProfLetras, quando, cheia de ansiedade, fui convidada a entender o que estava realmente vivendo na escola para poder melhor atuar. Toda transformação começa conosco, questionando-nos e descolonizando-nos, como propunha a Prof. Dra. Lavínia Mattos. Adentrei em um caminho de criticidade que, a partir de então, não teria mais volta.

Não só motivada por esses questionamentos, mas no fito de contemplar a solicitação feita pela direção da escola em trabalharmos com o “reconhecimento e respeito ao protagonismo

da mulher na sociedade”, pauta que viria a orientar a seleção dos textos, e também por considerar que a escola não pode negligenciar as questões que emergem em seu tempo-espaço, as quais se relacionam com a intolerância ou com preconceitos de diferentes naturezas, é que propusemos o campo teórico da interculturalidade como eixo norteador de nossas reflexões. Esta abordagem visa não apenas celebrar as diferenças culturais, mas também analisar criticamente as relações de poder e as estruturas que moldam as interações entre os sujeitos e suas diferentes formas de ser, viver, saber e conviver. Ela busca examinar as dinâmicas de poder subjacentes e a desafiar as estruturas que perpetuam a marginalização e a desigualdade, muitas vezes associadas à questão colonial. Acreditamos que uma prática pedagógica pensada a partir dessa perspectiva pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Nesse sentido, uma possível solução para construção de um diálogo em sala de aula, fundamentado na perspectiva da interculturalidade, encontra-se na literatura brasileira, da qual emergem diálogos que manifestam as várias etnias e raças, culturas, religiões populares, classes sociais, as questões de sexo e de gênero, entre outras, que coabitam no interior do texto. Para tanto, propus, através da leitura de textos literários pelo viés da interculturalidade, processos sistemáticos de reflexão que possibilitassem um novo olhar sobre as diferenças, isto porque busquei focalizar o fato de que a mobilidade presente na escola gera encontros os quais merecem ser estudados nas textualizações literárias. Tal proposta procura motivar uma leitura crítica do mundo e a ressignificação de conceitos, crenças e ações que circulam em nosso cotidiano, uma vez que envolve a compreensão e o respeito mútuos pelos diferentes sujeitos socioculturais. Portanto, pode contribuir significativamente para problematizar a complexidade que ora se apresenta nas escolas, visto que, ao promover uma prática pedagógica atrelada à interculturalidade, busca-se superar estereótipos, preconceitos e discriminações sociais e culturais, estimulando a empatia, o diálogo e a valorização dos sujeitos e suas diferenças.

A literatura exige parceria de quem a lê, um jogo em que se participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, nos quais é dado ao leitor o papel de receber uma informação objetiva, clara e direta. Ao se deslocar do papel passivo, a leitora e o leitor vivenciam personagens, sentem emoções diferentes, agem e reagem com diversos padrões psicológicos. Como afirma Vera Maria Silva,

[...] a convivência democrática é isto, é conviver com a diversidade, é respeitar o outro, é ser capaz de assumir outros ângulos de visão [...]. A linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós (Silva, 2009, p. 47).

Não se trata apenas de um intercâmbio de informações, mas da ampliação dos horizontes culturais do público leitor. Quando lemos essas histórias e vislumbramos seu repertório, ampliamos nosso conhecimento, nosso acesso mundo e às suas dinâmicas sociais. O conhecimento que se dá por meio de um processo de escuta ativa, respeito, compreensão, transformação mútua contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças culturais são vistas como uma fonte de enriquecimento e aprendizado.

Portanto, face ao caráter interventivo do ProfLetras, compreendendo a sala de aula como um espaço potente de aprendizagem e movimentação de sentidos, a pesquisa traz o seguinte objetivo geral: propor uma prática de formação de leitores literários, em perspectiva intercultural, de modo que contribua com leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, reconhecendo relações dialéticas pautadas na alteridade como oportunidade de novos saberes e aprendizagens. A partir do objetivo geral traçado, mobilizamos alguns objetivos específicos: promover a leitura e o estudo de textos literários pelo viés da interculturalidade; discutir o papel do estudo do texto literário como prática educativa promotora do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar; ressaltar as contribuições da interculturalidade para a formação de um público leitor por meio da observação e da análise das experiências leitoras do coletivo discente.

Nesse contexto, fia-se no emprego de textos literários que tragam narrativas negras, indígenas, LGBTQIAP+, periféricas, entre outras, como um processo educativo que busca a redução de preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias, uma vez que visibiliza maneiras diferentes de ser, pensar, viver, amar, aprender e ensinar, questionando crenças que configuram a convivência com outras culturas e outros modos de vida como ameaça.

A partir deste entendimento, elaboramos um projeto que propõe uma outra função para a literatura na escola, que não seja a utilização de fragmentos de poemas, contos e romances para fins gramaticais ou que se limite apenas a uma abordagem hedonista para a literatura. Assim, definimos a seguinte problemática: quais os efeitos que uma abordagem do texto literário, pela perspectiva da interculturalidade, pode produzir junto ao processo de formação de leitores literários?

Partindo da assertiva de que os textos literários favorecem o intento acima descrito, pensou-se na Sequência básica (SB), tal qual sugere Cosson (2021), por acreditar que ela possibilita organização e sistematização no processo de formação leitora, levando em consideração os entraves do contexto da pesquisa, que está inserida na prática da disciplina de Língua Portuguesa, a qual requer o cumprimento de tarefas com atribuições de notas. A SB

também orientará o roteiro para a construção do diário de leitura adotado para avaliação das experiências de leitura individual e coletiva. A expectativa é que essa experiência possa ser disseminada para outras turmas da escola a partir do incentivo aos colegas docentes e do compartilhamento dos relatos dos alunos protagonistas.

Na citação que abre o livro *Leitura literária & outras leituras*, Ana Maria Machado diz: “aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem quer ser democrático” (Machado, 2000 *apud* Silva, 2009, p. 21). Nesse caso, trata-se de, além de possibilitar a experiência da leitura literária, evidenciar a extensão do palco em que a literatura opera.

Devo admitir que registrar esta minha proposta de intervenção não foi fácil, uma vez que escrever um projeto acadêmico é bem diferente de escrever os projetos didáticos no cotidiano da escola. No entanto, o fato de saber que eu não estaria sozinha na condução dessa proposta me tranquilizava.

Estar no mestrado e desenvolver a pesquisa é resultado das inquietações e dos equívocos vivenciados nas salas de aula e, também, dos limites que, muitas vezes, cerceiam o nosso desejo de transgredir (hooks, 2013). É a materialização de minha história de vida que determina a minha relação com o mundo e contribui para me dar clareza da concepção que tenho da sociedade em que vivo e na qual quero viver, bem como o tipo de contribuição que preciso dar para uma formação escolar cidadã.

Na primeira seção deste memorial, “Entrecruzando vivências: Tempo de me tornar o que sou...”, debruço-me sobre o passado, as memórias que dele preservo, e, a partir delas, ousou alinhar o futuro. Relato um pouco quem sou, a professora/pesquisadora. Discorro sobre a minha relação, na infância, com a comunidade rural em que vivi e com a minha família; a trajetória estudantil, acadêmica e profissional. Aquele foi o tempo de me tornar quem sou, mas, foi com as discussões fomentadas pelas disciplinas cursadas no ProfLetras que pude melhor refletir sobre minha prática docente. Recontar me ajudou a ver que o meu itinerário não foi fruto do acaso ou de oportunidade eventual. Foi, sim, a sucessão de escolhas calcadas na relevância que a educação – a minha, a das minhas alunas e dos meus alunos – teve e tem em minha trajetória. Devido ao cunho etnográfico deste trabalho, também na primeira seção fiz uma caracterização do Colégio Estadual Monteiro Lobato, localizado no bairro de Fazenda Coutos, subúrbio de Salvador-Bahia, no qual leciono como professora de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio desde 2001.

Na segunda seção, apresento o referencial teórico que embasa este trabalho e faço reflexões sobre interculturalidade a partir de conceitos abordados por Catherine Walsh (2006 e 2009) e Vera Maria Candau (2020); Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), além das contribuições da interculturalidade crítica na seleção, mediação e reflexão das leituras literárias. Em seguida, ainda na segunda seção, discuto a formação do leitor literário como possibilidade de ampliação de repertório e mediação dialógica que pode humanizar relações mais enrijecidas. Para tanto, entre os vários conceitos disponíveis de literatura, optei por considerar a formulação de Antonio Candido, por entendê-la como mais adequada para se pensar o processo de formação leitora ao qual nos propusemos: “chamarei de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 1995, p. 155). Contemplam-se, assim, diferentes manifestações da linguagem, o que contribui para uma maior abrangência da formação leitora, como recomenda por Maria Amélia Dalvi (2013, p. 77): “[...] próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, [...] inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias”. Na perspectiva de formação leitora inserida na prática escolar, dialoguei, além de Antonio Candido (1995), com Maria Amélia Dalvi (2013 e 2021), Souza, Giroto e Silva (2021) e Rildo Cosson (2021 e 2022). Busquei, assim, uma relação com a proposta de educação intercultural, que trata da promoção de processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, seus saberes e suas práticas, na perspectiva do respeito e da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural.

Na terceira seção, intitulado “Proposta metodológica: experiências na formação do leitor de Ensino Fundamental”, são descritas as experiências e práticas de leitura sistematizadas ao longo de sete encontros. O primeiro encontro desempenhou a função de avaliação diagnóstica, enquanto o último foi destinado à avaliação do desenvolvimento da formação leitora. Nos cinco encontros intermediários, propus uma formação leitora, voltada para o objeto literário, a partir dos textos selecionados no primeiro encontro, o que se deu sob o embasamento teórico da interculturalidade e em respeito ao formato da sequência básica, tal como disposta por Cosson (2021). A seção abrange os encontros planejados, suas etapas, relatos de seu desenvolvimento e, por fim, destaca a culminância do projeto.

Faz-se necessário justificar que a intervenção precisou passar por ajustes para alinhar-se ao projeto do CEML. Esse ajuste ocorreu em virtude de o parecer consubstanciado de número 6.215.103, o qual encontra-se anexado neste memorial (p. 185-189), ter sido aprovado apenas em agosto do ano de 2023 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da

UFBA. Tal aprovação coincidiu com o início da terceira unidade letiva do CEML, período em que, durante a Jornada Pedagógica, foi estabelecido o compromisso de trabalhar o reconhecimento e respeito ao protagonismo da mulher na sociedade.

1 ENTRECruzando Vivências: Tempo de Me Tornar o que Sou...

Somos o lugar onde nos fizemos, somos as pessoas com quem convivemos. Somos a História de que participamos. A memória coletiva que carregamos (Arroyo, 2000, p. 14).

Durante muito tempo, considerei, em relatos autobiográficos narrados nos cursos de graduação, capacitação e especialização, que as minhas primeiras experiências de letramento se deram na Escola de Maria Professora. Isto ocorria por causa de uma espécie de compreensão equivocada do conceito, vinculando-o apenas ao processo de escolarização. Como agora o compreendo sob outra lógica, é válido resgatar algumas linhas que antecederam a minha chegada à instituição escolar, visto que a memória que carrego dos lugares onde transitei e com quem convivi justifica a definição da pesquisa que me propus a desenvolver e também a escolha por um Mestrado Profissional, ao invés de um Acadêmico.

Nasci em Piracicaba, São Paulo, e sou a primeira dos cinco filhos dos meus pais. Logo no meu primeiro mês de vida, vim para a Bahia, mais precisamente para a zona rural do município de Jacobina. Até uma parte significativa da minha infância, não contávamos com televisor por não haver energia elétrica no povoado onde morávamos. Deste modo, as experiências de letramento geralmente aconteciam durante o dia ou quando, em noite de lua cheia, sentávamos no terreiro em frente à casa de dona Maria Professora e ouvíamos suas filhas recontarem as histórias de ficção que se misturavam à realidade. Muitas vezes nem conseguíamos dormir, ansiosos e assustados, tamanha era a criatividade que se somava aos contos folclóricos. As personagens ganhavam nomes das pessoas mais velhas, que, na maioria das vezes, não estavam mais ali para atestar sua veracidade. Já as matas onde a Caipora e o Saci aprontavam as suas peripécias tinham descrições bem conhecidas. O “Papa-figo” tornava-se uma rural velha que vez ou outra passava pelo chão de terra que cruzava este meu lugar, Várzea da Lage com Cachoeira Grande. No interior, era muito frequente a prática dos adultos sentarem à noite na porta de casa para conversar e contar seus causos ou, então, para entoar cantigas nas grandes rodas.

Foram muitas as experiências junto aos romeiros que se aglomeravam à minha porta, quando da preparação para a viagem a Bom Jesus da Lapa, município no interior do estado da Bahia. Passávamos a noite acordados, assistindo à arrumação do caminhão e do motorista, meu pai, que levaria dezenas de pessoas em romaria, numa viagem que demoraria dias. Vivenciei essas viagens durante anos. Havia rituais que antecederam a saída e o espetáculo mágico da

chegada. A casa acordava para a festa de Reis que fazia, daquele endereço, uma parada obrigatória anual; as festividades de São João, de Antúzio e sua sanfona que levava sorriso àquela gente, minha gente, com quem aprendi a cavar e localizar o melhor lugar para uma cacimba nos ciclos de seca; a melhor madeira a ser cortada no mato, a que desse menos fumaça e demorasse mais tempo para queimar no fogão à lenha ou ainda a distância e a profundidade da cova que acolheria a muda nos períodos das plantações.

Minha casa também foi encontro quando o primeiro televisor chegou ao povoado. Eram muitas as opiniões e sugestões dadas sobre as programações (telejornais, novelas, entre outros), numa comunhão de falas que já previam os capítulos da noite seguinte. Sobre as minhas vivências, é necessário ainda trazer as rodas de Cosme e Damião que experenciei durante toda infância, além de dona Isaura, a rezadeira. Por esta, tenho respeito e carinho tão peculiares que, mesmo num traçado poético, a narrativa não conseguiria contemplar.

A partir das novas categorias de análise, guiadas por uma metarreflexão, compreendo como as minhas escolhas sempre foram influenciadas e articuladas pelos enredos, personagens e lições apreendidas nas narrativas que permearam a minha vida. Em suma, somos a memória coletiva que carregamos, como afirma Arroyo (2000) na abertura dessa seção.

1.1 EU NA ESCOLA E A ESCOLA EM MIM

Transformar a vida sócio culturalmente programada
numa obra inédita a construir (Josso, 2000, p. 65).

Minha primeira experiência na escola aconteceu na zona rural de Jacobina, em casa de Dona Maria Professora. Uma senhora magra, de cabelos grisalhos, que falava com a dificuldade de uma voz rouca. Com frequência, a fumaça do seu cigarro de fumo se espalhava pela pequena sala, onde, sentadas no chão, apoiávamos nossos caderninhos e o ABC sobre o banco de madeira. Ali, contorcidas e esticadas para alcançar uma posição compatível com a altura dos bancos, contornávamos e reproduzíamos as letras. As frases prontas eram repetidas mecanicamente, sem ao menos uma reflexão ou associação.

Já imersos no processo de alfabetização, como nos orienta Magda Soares (2021), mesmo que contrariando perspectivas atuais, descortinávamos o Método ABC, típico dos anos de 1970. E se “esse processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever” (Ribeiro e Soares, 2003, p. 91) já é demasiadamente complexo, torna-se

ainda mais quando é amputada a compreensão do exercício efetivo e competente da tecnologia das práticas sociais.

No Ensino Fundamental, como a escola de d. Maria só oferecia até a alfabetização, tive que estudar na cidade. Esta foi uma experiência que me causou alguns desconfortos. Por falta de vagas, fui matriculada na segunda série, hoje terceiro ano, na incumbência de acompanhar o nível da turma. O prédio, arquitetonicamente imponente, recebia o nome de Escolas Reunidas Luiz Anselmo da Fonseca e detinha certo prestígio na cidade por representar o marco inicial da desvinculação dos espaços em casas alugadas. Em 2014, para atender à exigência da disciplina Educação, História e Memória Social, ministrada pela professora Jaci Menezes na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizei uma pesquisa sobre essa escola utilizando métodos como a análise de fontes documentais, diários de classe, relatórios das funções exercidas pelos funcionários e professores, além das publicações recolhidas em *O Lidador*, jornal da cidade que se manteve em circulação de 1933 a 1943. O projeto arquitetônico do prédio, inaugurado em 1935, contava com amplas salas, móveis e localização central da direção. Desde o ato da matrícula, já se exigia dos pais alguns pré-requisitos, os quais determinavam a exclusão dos negros, pobres, filhos de mães solteiras, entre outros grupos marginalizados, uma vez que a instituição estava voltada à instrução da elite da cidade.

Entrei na instituição em 1983. Mesmo com o hiato entre o seu primeiro ano de funcionamento e o meu ingresso, a escola ainda contemplava, na sua maioria, um quadro de filhos e filhas de famílias que gozavam de certo prestígio social. Ao entrar no prédio, a pessoa se via “fisicamente situada dentro de um universo particular de signos” (Street, 2014, p. 136).

As atividades propostas em sala de aula, como leitura coletiva e correção dos exercícios, eram dirigidas, na maioria das vezes, a um determinado grupo de alunos. Acredito, hoje, que eles correspondiam ao padrão de letramento privilegiado pela escola. O meu contexto social, as minhas coleções e referências não seriam consideradas porque o que se procurava garantir ali era a rotulação de um espaço e procedimentos para atender ao

modelo autônomo de letramento – no qual muitos indivíduos, frequentemente contra a sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculando do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado (Street, 2014, p. 129).

As reflexões provocadas pelos Estudos Culturais, ainda incipientes àquela época, eram pouco debatidas nos centros urbanos – o que sugere sua quase total inexistência no contexto de uma pequena cidade do interior da Bahia. As alfândegas ainda operantes (Canclini, 2003)

administravam os manuais que deveriam ser inscritos ou não. Certamente, esta escola não estava preparada para acolher uma criança da zona rural. Atuava apenas com a representação de criança construída a partir de padrões culturais genéricos e universalizantes, despindo desta e de tantas outras suas particularidades culturais. Por adotar uma postura homogeneizante, a imagem assumida é também responsável por desconsiderar as diferenças e impedir o reconhecimento e o diálogo entre as culturas vividas.

Para tanto, minha coleção podia não ser (e certamente não era) a coleção do outro que estava ao meu lado ou na carteira enfileirada à minha frente, mas teria sido útil caso usada para a construção e a ressignificação de outros saberes. Para Fleuri, recuperar o papel das culturas no processo educacional, em nível pessoal ou coletivo,

implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças em tensão. Tais campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas criativas de interação entre culturas diversas, possibilitando a reinvenção da existência humana (Fleuri, 2003, p. 70).

Recordo ter aprendido coisas novas. Tomo, como exemplo, as aulas de Língua Portuguesa. Investi meu tempo para decorar modos e tempos verbais, muito mais para me ajustar do que pela dor física que sentiria com o castigo – com uma palmatória de madeira, éramos solicitados a conjugar o tempo e o verbo determinado pela professora. Tratava-se de um ensino pautado no “distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” (Street, 2014, p. 129).

Sabe-se que, historicamente, o ensino do componente curricular Língua Portuguesa foi e vem sendo pautado por uma miríade de convenções tradicionais, e que estas camuflam o que seria de importância seminal para um exitoso aprendizado das múltiplas questões que envolvem o ensino de uma língua nativa, uma vez que os falantes fazem parte de grupos sociais bem heterogêneos e cada espaço geográfico, circunscrevendo a questão da linguagem, é permeado por práticas linguísticas identitárias que “dizem” o lugar.

As variedades linguísticas, tomadas nos seus mais diferentes aspectos, estão vinculadas à diversidade cultural. Essa diversidade contribui para dar sentido às práticas discursivas que, reconhecidas como narrativas, trazem histórias implícitas, atores e usos que fazem desses textos algo aberto e em constante movimento. Magda Soares (2017) nos fala a respeito dessa questão, quando diz que, no caso específico do ensino de Língua Portuguesa, o acesso à escola das

crianças pertencentes às camadas populares trouxe, para as salas de aula, a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver – os padrões culturais e a variante linguística das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinha servindo. Dessa forma, surgiu um hiato entre o discurso da escola e o discurso das (os) alunas (os) oriundas (os) das camadas populares e, o que poderia ser considerada como a riqueza de um povo, tem sido vista como um objeto de supressão, de anulação cultural, servindo, muitas vezes, para a não comunicação. Assim, esse processo de violência afirma uma língua, sua verdade e seus heróis, desprezando tudo o que fica à margem de tal modelo.

Foram necessárias novas ferramentas (leituras, reflexão, leitura-reflexiva, escrita, escrita-reflexiva), fomentadas nas disciplinas do mestrado profissional, para compreender que o processo de letramento fora mais complexo do que pensava. Existia e, mesmo diante de abordagens que procuram dar um outro protagonismo à educação, ainda existe uma lógica enraizada que tenta regular e institucionalizar esse processo. Como afirma Street,

a institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído (Street, 2014, p. 130).

A sala de aula deveria ser entendida como um rico espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam-se, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão de si e do mundo. Mas, naquele período, eu não podia contar com essas reflexões que, ainda hoje, no Brasil, não são disseminadas adequadamente.

Nos anos subsequentes, da 5^a a 8^a série, mudei para outra escola. Não guardo recordações diferentes das vivenciadas no Ensino Fundamental I com relação aos procedimentos das aulas. Quanto ao espaço físico, este era muito maior. Isso me deixava mais confortável. Ainda introspectiva e tímida, eu me misturava com mais facilidade.

A prática da leitura literária não se fez neste estágio do meu percurso, nem mesmo para reflexão da língua presa às malhas da metalinguagem. Ela tardou a chegar. Teria sido fundamental que esse papel fosse ocupado pelo lar, mas não foi assim que funcionou. Em meu entorno, não tive acesso frequente e qualificado ao mundo escrito, com exceção da *Bíblia*, que líamos aos domingos. A escola, dentro do modelo adotado em nossa sociedade, deveria ter sido o *locus* dessa formação, mas me amputou a possibilidade de, desde ainda criança, através da literatura, ampliar minhas experiências, muitas vezes limitadas pela concretude do real.

Não pretendo, com isto, colocar a literatura num lugar de redenção, mas apenas destacar a crença que sua contribuição é fundamental para a formação social e cultural dos seres humanos. Pois, conforme argumenta Michèle Petit:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (Petit, 2009, p. 109).

Por desejar outras conquistas, vim estudar em Salvador e fui morar com uma tia que era professora da rede estadual. Por incentivo dela, optei pelo curso de Contabilidade, entre as três opções oferecidas no Colégio Estadual Mario Augusto Teixeira de Freitas. Eu gostava daquele ambiente, da habitual agitação dos corredores, o fluxo de professores, o animado burburinho do intervalo e o som ensurdecedor da sirene, da junção de pessoas diferentes num mesmo lugar. Estar ali representou uma das experiências mais significativas que eu poderia experimentar no auge dos meus 15 anos. Como era um curso de contabilidade, voltava-se mais para as questões técnicas. Não me recordo de visitas à biblioteca escolar ao longo deste período, mas a uma banca de revistas próxima à escola, que vendia coleções como *Sabrina*, *Júlia* e *Bianca*. Era o que eu e minhas colegas costumávamos ler. Durante todo o Ensino Médio, não me recordo nem mesmo de ter lido os clássicos na escola. No entanto, uma, dentre muitas das funções domésticas que me eram atribuídas em casa de tia, era contar histórias às suas filhas. Conheci, deste modo, os contos infantis.

No fim do terceiro ano, a minha exigência comigo mesma era ser aprovada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pois somente desta forma cursaria o nível superior. A estada com minha tia chegara ao final e esta era a única universidade que tinha na cidade onde residiam meus pais. Arelada a isto, a questão financeira era um fator decisivo. Não escolhi Letras porque queria ser escritora ou tradutora: não dispunha de maturidade ainda para pensar sobre essas questões. Mas, eu queria ser professora e, dos três cursos ofertados pela instituição – Geografia, História e Letras –, este último era o que mais me atraía.

1.2 EU, PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO

Aos dezoito anos iniciei o curso de Letras na UNEB de Jacobina. Foram quatro anos significativos, não só pelo conjunto de escritos teóricos e metodológicos enfeixados, mas também pelas relações que se travaram e que perduram até hoje.

Ao longo do curso de graduação, apesar de ser uma leitura meio que “forçada”, tive um contato mais próximo com a literatura, embora ainda com poucas experiências significativas. Na disciplina de Literatura Brasileira, os textos eram todos canônicos, a exemplo de poemas e narrativas do Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo e Modernismo indicadas pela docente. Com o Realismo, lembro do meu envolvimento na trama entre Capitu, Bentinho, Escobar e Sancha, criada por Machado de Assis. A professora conduziu as discussões sobre a obra por meio da dinâmica do júri simulado, atividade ainda utilizada, especialmente com esse romance, nas aulas do segundo ano do Ensino Médio.

No penúltimo semestre, fizemos uma atividade que movimentou a sala: cada dupla ficaria com um autor do Modernismo, de forma a abordar as questões históricas, as características e algumas de suas obras mais importantes. Concomitantemente, Ernest Miller Hemingway também povoava a minha mente. A disciplina de Literatura Inglesa trazia, para o banquete daquelas tardes calorentas, “As neves do Kilimanjaro”, conto que também intitula o livro do escritor norte-americano. Mas, delicioso mesmo foi conhecer Eça de Queirós, Cesário Verde e Fernando Pessoa através da Profa. Dra. Zilda Freitas. Lembro daquela mulher alta, que, lendo os poemas e as prosas, movimentava-se pela sala de aula parecendo bailar. Seus grossos lábios pintados de um vermelho intenso, acompanhados pela voz rouca, liam com tamanha devoção as cartas de amor de Mariana Alcoforado, que me debrucei um bom tempo envolvida em leituras e pesquisas sobre a escritora portuguesa. Apaixonei-me pela literatura.

Ao longo dos quatro anos universitários, li outras obras, estas não trabalhadas no curso de licenciatura, como as de Zíbia Gasparetto e Paulo Coelho. Lia também narrativas infantis, desta vez para meu filho. Queria que sua experiência com a leitura fosse diferente da minha. Sabia da importância dessa trajetória se iniciar o mais cedo possível.

A obtenção da graduação em Letras foi uma grande conquista. Uma vitória! Tive a sorte de estar próxima a docentes, como o Prof. Dr. Washington Drummond e a Prof. Dra. Zilda Freitas, que compartilharam os seus saberes e experiências em literatura e cultura, além de terem um importante papel em minha formação como professora. Após a conclusão da graduação, regressei à Salvador.

Poderia dizer que comecei minha vida profissional ainda criança, pois tive que trabalhar na terra para ajudar meus pais na plantação de tomate, feijão, milho, entre outras lavouras. Porém, de um modo especificamente profissional, o meu primeiro emprego não foi de professora. Trabalhei, antes de ser aprovada em concurso, no Banco do Nordeste, na Embasa e no Banco do Brasil através de empresas terceirizadas. Só no ano de 2000 fui aprovada em meu

primeiro concurso público para professora no Ensino Fundamental e Médio. Assumi minhas turmas com alunos do segundo ano do Ensino Médio. A partir daquele momento, reuni as condições que possuía e os saberes adquiridos em todo trajeto. Compreendia, desde àquela época, que adquirira saberes, pela minha história de vida, que conduziriam o meu fazer pedagógico. Queria ser uma professora igual a algumas que tive, na paixão pela profissão, e diferente de outras que também tive, ignorantes de si e do mundo, que se isentavam do papel de educadoras. Mas, aprendi, prioritariamente, o valor de ser referência letrada diante de adolescentes que confiavam a mim a possibilidade do aprender. Apesar de vários fatores negativos, a escola, principalmente na periferia, ainda é um espaço-tempo social devotado às expectativas da comunidade, como acesso e garantia ao saber e aos meios que permitem o progresso. Ela desperta a confiança, na maioria das vezes, dos pais, da comunidade e da sociedade em geral de que o que se faz na escola é importante, faz diferença, descortina outras possibilidades.

Um dos trabalhos desenvolvidos com as turmas no ano que ingressei como professora da escola pública deu-se com o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Precisava relê-lo para mediar a atividade de leitura. Nessa segunda experiência com a obra, Capitu ganhou um lugar diferente do que alcançara no primeiro contato com o texto. Já não parecia tão inocente. Certamente percebi o que hoje sei: que a cada leitura, o mesmo leitor é outro e o livro guarda, para esse leitor, possibilidades antes não percebidas. A atividade de leitura deu-se da mesma forma que havia vivenciado na graduação. Solicitei que as (os) alunas (os) lessem o livro em casa, dei um prazo e montei o júri simulado. Embora tenham se interessado e a atividade tenha ocorrido, a maioria não leu o texto. Por motivos vários, a aproximação entre leitor e texto literário nem sempre ocorre. Seja pelo pouco contato com livros literários por parte das (os) alunas (os) em outras instâncias ou por causa de condições físicas precárias por parte da escola, como ausência de uma biblioteca ou sala de leitura, o fato é que há, às vezes, um descompasso muito grande entre o público discente e a leitura literária. Neste caso, porém, dentre tantos outros motivos, reconheço que faltou meu testemunho. Pois, como bem diz Paulo Freire em entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva,

Você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar como você lê e seu testemunho é eminentemente pedagógico. Então, eu tenho a impressão de que ler com o estudante, com os estudantes é também importante (Silva, 1999 *apud* Dalvi, 2013, p. 132).

No ano seguinte, em 2001, fui novamente aprovada em outro concurso para professora da rede pública. Acredito que a variedade de experiência e de público-alvo (ora crianças e adolescentes, ora adultos trabalhadores que buscam o certificado de conclusão do Ensino Médio) acabou temperando minhas habilidades didáticas. Afinal de contas, se aprendi a dar aulas observando os meus professores, posso afirmar, sem receio de errar, que foi somente com meus alunos que obtive clareza e simplicidade, sobretudo no que se refere à medida necessária entre o conhecimento formal e os saberes populares, tão necessários durante uma aula. E isso cresce de forma exponencial no desenvolvimento e nas reformulações das minhas práticas.

Em 2003, na ânsia de buscar respostas para perguntas que o cotidiano em sala de aula me exigia, iniciei o curso de especialização em Estudos Literários na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É oportuno sublinhar que, durante o meu percurso na UEFS, estudei a disciplina Literatura e Identidade no Brasil, ministrada pela Prof. Dra. Celeste Pacheco. Durante o curso, fui apresentada ao escritor Jorge Amado, pois passei pelo Ensino Médio e pela graduação sem tê-lo em minhas referências bibliográficas.

Nas aulas, refletíamos sobre as identidades com o apoio de Stuart Hall e, em paralelo, líamos *Tenda dos Milagres*. A presença da professora nesse percurso foi fundamental, pois se tratou de um processo que superou a leitura simples, em que a leitora apenas visualiza as palavras, decodifica-as, mas não é capaz de articulá-las em um todo significativo. Na mediação da leitura, ela procurou articular nossos conhecimentos prévios sobre os diversos elementos presentes na obra, relacionando as discussões promovidas por Hall sobre identidades. Foi, portanto, uma leitura engajada que requereu um posicionamento ativo da turma, pois nos apropriamos da obra e, junto a ela, construímos significados.

Essa experiência rendeu o trabalho final do curso, intitulado *Trânsitos, Trocas e Transes Culturais em Tenda dos Milagres: o Eu e o Outro em Pedro Archanjo*. Foi nessa formação e socialização de modos de ser e pensar a literatura que comecei a considerar outras funções para a literatura na escola. Comecei a ler tudo o que encontrava de Jorge Amado e, concomitantemente, desenvolvia atividades nas duas escolas em que ensinava. Os sentidos do ler e escrever naquele curso, bem como estar na escola também possibilitando aos meus alunos o contato com o escritor, fizeram-me crer ser possível potencializar a leitura literária na formação de crianças e jovens pela via educacional.

Segundo Petit (2009), é importante destacar que não há uma ação efetiva materializada pelos mediadores que apresente uma garantia, uma fórmula, um passo a passo, um cronograma ou uma receita que assegure que os alunos de fato lerão a partir da realização de um trabalho de

mediação. Apesar disso, as marcas afetivas, emotivas e sensoriais manifestadas e provocadas pelos livros nos leitores são marcas permanentes.

A respeito deste ponto, gostaria de narrar um caso sobre o ensino do texto literário na aula de Português, o qual nos ajuda a pensar a literatura na escola. Recentemente, perambulando entre uma aula e outra no Instituto de Letras, encontrei um ex-aluno que estudou comigo do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ele manifestou alegria ao encontrar-me. Contou-me a experiência de estar sendo orientado no doutorado pelo Prof. Dr. Dante Lucchesi Ramacciotti, fez alguns agradecimentos que me deixaram emocionada e, na despedida, disse-me: “Oh, professora, eu ainda leio Jorge Amado!”. Voltei para a sala de aula com aquelas palavras ditas pelo ex-aluno, que se misturavam aos relatos de alunos leitores trazidos por Michèle Petit em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Isto porque, de acordo com Peti,

compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (Petit, 2009, p. 15).

Assim como este aluno, tenho outros exemplos admiráveis. A aluna CCS ganhou, em segundo lugar, o concurso realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no âmbito do 9º projeto *Estruturante Tempos de Artes Literárias* (TAL), com o texto “Um grande desabafo”. Ela ainda continua escrevendo poemas. O primeiro escrito por ela contava sua experiência frustrante em casa de sua tia, em São Paulo. Na apresentação oral dos dois poemas, mesmo feita em lugares públicos e com propósitos distintos, aquele parecia ser um momento particular de libertação. Não era apenas uma voz dada ao texto que nos emocionava, mas a emanção de suas memórias presentes também nos movimentos corporais. Os versos conclamavam o que sua voz e o corpo enunciavam e nós, enquanto ouvintes, testemunhávamos este ato proclamador.

Petit (2009, p. 60) traz os seguintes questionamentos: “Por que ler é importante?” “Por que a leitura não é uma atividade anódina, um lazer como outro qualquer?” “De que maneira a leitura pode se tornar um componente de afirmação pessoal e de desenvolvimento para um

bairro, uma região ou um país?” Tais questões, aos poucos vão se tecendo em respostas por meio das experiências leitoras dos sujeitos ouvidos.

No que tange a mim, trago duas experiências junto a estudantes que tomaram as rédeas do destino, construíram representações de si mesmos e delinearam outros caminhos para si – aquelas supracitadas. Certamente tive experiências fracassadas com várias (os) alunas (os), contudo, com outras (os) tantas (os), posso dizer que alcancei o que qualquer professora amante da literatura almeja: o arrebatamento. Assim, não duvido de que a associação leitura literária e escola possa ser possível.

Outro material importante desenvolvido a partir das obras de Jorge Amado, e estimulado pelo minicurso “Literatura Contemporânea e Diversidade Cultural”, ministrado pela professora Elyana Mara Chiossi, em 2004, na Universidade Católica do Salvador, foi o ensaio monográfico intitulado “Identidade linguística sob influência culturais”, submetido à Faculdade do Noroeste de Minas (FINON), em 2007, como trabalho final do curso. Procurei, em todos os cursos de formação, vincular as discussões teóricas com a minha prática. Desta vez, trabalhei com as variações linguísticas. Elaboramos um caderno com expressões usadas por Jorge Amado e que eram frequentes no cotidiano dos alunos. Só posteriormente, com as aulas da Prof. Dra. Ana Lúcia Silva Souza, já no ProfLetras, dei-me conta da real significância desse trabalho, principalmente, se ele tivesse ultrapassado seu papel decorativo, uma vez que, em um texto, há marcadores que o tornam um potencial de significados – e esse potencial manifesta-se na escolha vocabular e estrutural. Portanto, além da exposição das palavras e de expressões, poderíamos ter discutido como a linguagem pode ser usada para fins de estabelecimento de dominação, como também para se questionar, desconstruir e ressignificar tal posicionamento.

O trabalho com a leitura e a escrita poderia ter tomado uma dimensão significativa e crítica, perpassando por vários letramentos existentes, dentro e fora da escola, respeitando o contexto social e cultural trazido pela aluna e pelo aluno. Não à toa, Roxane Rojo afirma a importância de

Acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (Rojo, 2009, p. 44).

É preciso assumir, como afirma Nóvoa (2014, p. 153), que “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Por isso é que, na

formação permanente dos professores, o momento fundamental, de acordo com o autor, é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática do ontem que se pode melhorar as práticas futuras. Ou, como afirma Freire (1996, p. 44), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Assim, percebi que havia reservado pouco tempo para reflexão em minha ânsia por tentar fazer com excelência a oportunidade que recebera da vida em ser professora concursada da escola pública. Sentia-me deveras gratificada e precisava retribuir sendo o melhor de mim.

Mesmo me desdobrando entre as funções de mãe e professora, procurava responder às demandas que a sociedade trazia. Em 2008, participei do curso de Formação de Gestores Escolares, oferecido pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade do Estado da Bahia e do Programa de Formação Continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – Língua Portuguesa com ênfase no segmento de 5^a a 8^a série.

Com a perspectiva de investigar questões já trabalhadas desde a especialização, retornei à UNEB, em 2009, desta vez como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, para as disciplinas “Literatura e Identidade Cultural” e “Literatura e História”, ministradas, respectivamente, pelos professores Dr. Carlos Augusto Magalhães e Dr. Paulo Santos. Com as leituras ofertadas, pude aprimorar meus conhecimentos, dialogando com muitos autores, entre os quais posso citar Homi Bhabha (2007); Stuart Hall (2002); Nelson Vieira (2003), etc.

Na curta trajetória no programa, participei, em setembro de 2009, do Colóquio *AFRICAMÉRICAS: Literaturas e Culturas*. As discussões sobre as representações das culturas afrodescendentes em diversas linguagens levaram-me a repensar algumas questões na prática docente e também a investigar caminhos para lidar com situações de racismo e intolerância que culminavam em agressões físicas e verbais na escola. Em 2011, fui aprovada no curso *on-line* sobre Qualidade na Educação Básica, com carga horária de 420 horas, realizado pelo Departamento de Desenvolvimento Humano, Educação e Cultura da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos. O trabalho de conclusão foi um artigo intitulado “Sociedade e Educação como Políticas para Coibir a Violência na Escola”. No artigo, procurei mapear o fenômeno da violência, observando as suas causas e os efeitos sobre as (os) alunas (os), professoras (es), corpo administrativo e técnico das instituições de ensino assistidas.

Mas essa ainda não era a resposta. Ou melhor, eu ainda não tinha entendido qual pergunta fazer.

Nos anos de 2013 e 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEDUC), cursei as disciplinas “Cultura e Linguagens”, ministrada pelo Prof. Dr. Gilmário Brito, “Bases Filosóficas da Contemporaneidade”, com o Prof. Dr. Luciano Santos e “Educação, História e Memória Social”, com a Prof. Dra. Jaci Menezes, buscando angariar mais leituras que potencializassem o meu fazer docente.

Com o componente curricular “Cultura e Linguagens”, foi disponibilizado um material rico sobre a Literatura de Cordel. Nesse ano, comecei a desenvolver na escola o projeto “Narrativas nos versos de um cordel”. Na maior parte das narrativas, as (os) alunas (os) contam suas próprias histórias ou histórias de seus familiares. Procurei não tomar essas narrativas, durante todos esses anos trabalhando com o cordel, como uma verdade rigorosa dos fatos, mas, sim, como uma representação que deles fazem essas/esses jovens, sendo, dessa forma, uma maneira de transformar a própria realidade, por vezes demasiadamente dura.

Com o simpósio “Memória, (Auto)biografia e documentação Narrativa”, promovido pela UNEB em 2014, pausei as minhas atividades acadêmicas para organizar uma demanda que requereria um tempo de empenho e dedicação: a maternidade. No entanto, continuava desenvolvendo minhas funções com a leitura do texto literário na escola.

Decidi que precisava de um projeto novo, que me ajudasse a observar as (os) jovens, seus modos de ser e de conviver e encontrasse alternativas que pudessem mediar os conflitos observados em situações, na sala de aula ou fora dela – confrontos marcados por atitudes preconceituosas e intolerantes, algumas delas socializadas nas redes sociais e reproduzidas na escola. Não sabia como. Estava imersa nesse contexto e precisava de outros olhos, novas categorias de análise para conduzir a discussão. Tinha em mente apenas que, diante desse processo, queria criar um programa de leitura que, na construção das personagens e tramas, as autoras e autores apresentassem desfechos inusitados, inteligentes, bem humorados, afetivamente incluídos e com lógicas não violentas. Um trabalho que estivesse voltado à qualificação da presença da literatura na escola, já que se tratava de uma formação leitora destinada a filhas (os) de uma classe trabalhadora que possivelmente não teria acesso a livros em outros contextos.

Volto, então, ao título atribuído a esta seção, “Entrecruzando vivências...”, uma vez que, nesse ponto do percurso, sou a interseção do ontem e do caminho que ainda se fará ao trilhar o que vem, posto que este não se fecha. É andante.

1.3 EU, MESTRANDA DO PROFLETRAS

Cheguei ao ProfLetras eufórica e com pressa de encontrar respostas para os questionamentos que pensei já bem elaborados. Mas, ao contrário de encontrar respostas imediatas, fui convidada a refletir sobre as minhas perguntas. Esse deslocamento foi de grande significado para repensar a minha prática docente e perceber que, embora dispusesse de uma multiplicidade de caminhos, precisaria definir qual deles atenderia coerentemente ao objetivo principal da minha busca. Vivenciei processos de desconstrução e de reconstrução intensos e produtivos. A cada leitura e discussão provocadas pelos componentes curriculares, compreendia a dimensão de compromisso social de que trata Paulo Freire:

a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis (Freire, 2021, p. 20).

Deste modo, como os debates que se colocaram foram críticos e motivadores e uma vez que contribuíram para a fundamentação da pesquisa aqui apresentada, além de motivarem uma prática da educação que partisse de um contexto concreto – e vejo isso com mais clareza na escrita desse texto – acredito ser importante discorrer sobre eles.

Na disciplina “Alfabetização e Letramento”, foram discutidos os significados de tais nomenclaturas e os processos em que uma complementa a outra na e fora da escola. Nessa perspectiva, as leituras de Kleiman (2005 e 2008), Soares (2021), Street (2014) e Ribeiro (2004) viabilizaram um percurso de reflexão acerca das práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Ribeiro e Soares, 2003) e as implicações de, em muitas instituições de ensino, ainda prevalecer o modelo autônomo de letramento (Street, 2014).

Com o itinerário traçado pela disciplina em torno de uma reflexão sobre o processo formativo (Nóvoa, 2014; Josso, 2002) do professor como um agente letrador, discutimos sobre o modo como nossas histórias e interrogações giram à volta de encontrar o devido lugar numa comunidade de vida e como essa busca está intimamente relacionada com o nosso fazer docente.

Minha agenda voltou-se para os letramentos de reexistência², por considerar o lugar e os sujeitos com os quais exerço minhas atividades laborais, pois, como afirma Ana Lúcia Silva Souza,

uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos. Essa preocupação é particularmente importante nesse momento sócio-histórico em que a educação para todos, como política, impõe-se como questão chave para um mundo em movimento do qual a escola faz parte. Isto é, há a necessidade de reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos novos sujeitos (Souza, 2009, p. 188).

O reconhecimento desses letramentos de reexistência na escola pública significa reconhecer também as diferentes experiências culturais, étnicas, raciais, de gênero, de classe e outras que são presenças nesse contexto. Esses letramentos podem favorecer, junto às (aos) estudantes, a compreensão e o questionamento das estruturas de poder opressivas que existem na sociedade.

No que tange à disciplina “Texto e Ensino”, pude observar como o “eufemismo” (Hanks, 2008, p. 17) vai se infiltrando e doutrinando as relações – e como é possível encontrarmos brechas para minar tal dinâmica. Nesta perspectiva, entendemos o texto como uma materialidade discursiva implicada por um conjunto de orientações tanto para sua construção como também para sua recepção – tais como a situação em que os textos foram produzidos, as características dos interlocutores (autor, leitor), do momento histórico, do suporte, dos lugares de produção e de circulação. Também ficou evidenciado como os gêneros textuais de uma determinada esfera abordam o mesmo tema dependendo da sua intenção. Esses enunciados relativamente estáveis, conceituados como gênero discursivo por Bakhtin (2000), refletem particularidades e objetivos compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa relativa estabilidade, segundo Bakhtin (2000), significa que não existe um modelo imutável de texto, ao contrário, os gêneros discursivos estão constantemente evoluindo para atender às necessidades dos sujeitos em situação de comunicação.

As discussões propostas nos orientavam a compreender os gêneros não apenas a partir da organização estrutural da mensagem, mas, sobretudo, em função da forma como ela é organizada para agir no e sobre o outro. Durante as exposições dos textos publicitários utilizados pela professora, observávamos como aquele material concreto ia alimentando uma

² Ao utilizar o termo reexistência tomo por base teórica o conceito de letramento de reexistência desenvolvido pela pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza em sua tese *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento Hip Hop* (2009).

estrutura abstrata. Não era apenas um gênero associado ao meio de comunicação, mas eram textos publicitários orientados a roteirizar um determinado tipo de leitura.

Com a leitura do texto de Audre Lorde (1997), *A transformação do silêncio em linguagem e ação*, refletimos criticamente acerca dos silenciamentos que ainda persistem na escola e também sobre as perguntas (Freire, 1985, p. 24) que não são feitas – ou porque não são estimuladas ou são intencionalmente silenciadas. Considerando que o que dá funcionalidade ao texto são as práticas que exercemos a partir deles, depreende-se que esses silêncios são construções significativas que requerem novas perspectivas de análise voltadas às relações de poder que justificam tais ausências. Daí a importância de questionarmos nossas ações e práticas, afinal, somos socialmente constituídos e nossas ações também são atravessadas por relações de poder. Formar sujeitos autônomos, considerando textos que falem para – mas também sobre – eles, é um desafio imposto aos professores para que, embebecidos de utopia – como nos convidava a pensar a Profa. Dra. Lavínia Mattos – mobilizem estratégias para dar conta da urgência de uma formação autônoma cada vez mais imbricada à escola. Parafraseando Linda Alcoff, Djamila Ribeiro afirma:

[...] para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (Ribeiro, 2019, p. 20).

Restou-me, atravessada pelo desalinho que esse movimento de reinterpretção possibilitou, pensar em uma prática com textos que desse voz a uma das muitas questões que são silenciadas na escola. Nesta perspectiva, dois outros aspectos contribuíam para os ajustes da pesquisa: o reconhecimento e o respeito à diversidade de narrativas que se inscrevem cotidianamente na escola.

Iniciamos as discussões na disciplina de “Variação, Gramática e Ensino” com o texto “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil” (Oliveira e Candau, 2010) e expandimos o olhar acerca da colonização do saber: do como, e quanto, a colonialidade se faz presente em nossas ações no cotidiano da escola. No que se refere ao ensino da língua materna, pensarmos em práticas que contemplem as variedades linguísticas, os sujeitos e seus territórios, não apenas considerando tal existência, mas também refletindo sobre ela, corresponde a uma perspectiva que atende à lógica decolonial. A discussão sobre o ensino das gramáticas foi respaldada, também, pelos conceitos dos teóricos Possenti (1996); Geraldi (2012), Franchi (1991; 2006) e das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil,

2008). Como trabalho final da disciplina, foi solicitada a análise de um capítulo do livro didático usado em uma das séries do Ensino Fundamental. A intenção era observar como o ensino da gramática, ou das gramáticas, era proposto pelo livro e, a partir disso, construir uma proposta de atividade didática que representasse a “gramática da vida”, testando a sua aplicabilidade a fim de promover um espaço enunciativo sob novas perspectivas epistemológicas, as quais não estigmatizassem as variações da língua.

A abordagem trazida pela disciplina, além de permitir algumas mudanças dentro da minha prática, como realizar descobertas potenciais sobre mim mesma e sobre minhas alunas e alunos, possibilitou o meu contato com a interculturalidade e, dessa forma, contribuiu para que eu definisse o paradigma teórico que orientaria a minha discussão com o texto literário. Só faltava articular o como.

A disciplina “Fonologia, variação e ensino” trouxe um estudo teórico sobre fonética e fonologia, além de um rico material disponibilizado para que os apresentássemos em seminários. Essas leituras foram de grande valia em minhas práticas, pois passei a ficar mais atenta às produções escritas das (os) alunas (os) e a lançar um outro olhar para o que, muitas vezes, classifiquei como erro.

No primeiro encontro com a disciplina “Linguagens, práticas sociais e ensino”, senti-me em um labirinto. Motivada pelo objetivo de provocar reflexão a partir de questionamentos críticos da vida social em termos políticos e morais, a turma foi questionada pelo prof. Dr. Júlio Neves acerca de conceitos que alinhavariam as nossas discussões na disciplina: o que são linguagem, discurso, ideologia e hegemonia? Nessa confluência, entreolhávamo-nos num deslocamento mútuo de desassossego e elucubrações. As questões lançadas tinham o propósito de desconstruir saberes constituídos em torno de barreiras disciplinares ou sentidos preestabelecidos – pois este é o propósito da linguagem enquanto elemento básico – no processo relacional que “envolve ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias etc.)” (Fairclough, 2003 *apud* Ramalho & Resende, 2011, p. 15).

No decorrer das aulas, para cada texto teórico, era solicitada uma atividade programada com perguntas-guia de leitura que, antes mesmo das elucidações em sala de aula, já movimentavam um olhar atento para questões que seriam aclaradas nas noites das segundas-feiras. Fomos percebendo que novos significados estavam sendo construídos, pois as leituras dos textos teóricos nos possibilitavam pensar no mundo contemporâneo, nas representações impostas aos sujeitos e na variedade infinita de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e como circulam nos meios sociais. Nos

textos analisados, procurou-se observar quem escreveu e para quê; quais as circunstâncias da elaboração, quando foi escrito e qual o papel social da pessoa que o escreveu. Como o texto contribui, consciente ou inconscientemente, ou não para a (re)produção, manutenção ou mudanças de certas práticas sociais? Por meio de análises de alguns textos, observamos as maneiras como se instaura e se mantém a hegemonia por meio do discurso. Já não se podia olhar as coisas à nossa volta da mesma forma. Éramos instigados a ver aquele texto concreto vinculado a um evento, produzido dentro de determinadas relações dialéticas das práticas sociais, estas inseridas também em uma estrutura social que, por mais que seu foco principal fosse semiótico, linguístico e discursivo, não se construía de forma isolada, pois o texto estava vinculado a diversas realidades materiais, sociais, de crenças e valores.

Os textos apresentados em aula pelo professor Neves buscavam refletir não somente sobre a língua, mas também acerca do que se acessa por intermédio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas. Para tal, o gênero em circulação, o veículo, as imagens, sua estrutura e escolha vocabular eram cuidadosamente apreciadas. Todo processo de apreciação dos textos era construído de forma participativa e as reflexões nos incitavam a agir atentamente com toda essa gama de informações que circula cotidianamente em nossos campos, principalmente o profissional (Bourdieu *apud* Hanks, 2008).

Com o componente “Literatura e ensino”, vivenciei uma experiência gratificante de desencana. Pois, ao iniciar a disciplina, já possuía alguns roteiros prontos e estabelecidos com relação ao lugar e aos conceitos do texto literário no fazer docente. No entanto, as leituras e as discussões, mediadas na disciplina pelo Prof. Dr. Márcio Coelho Muniz, também meu orientador, mobilizaram rasuras neste roteiro pré-definido

A partir de Souza; Giroto e Silva (2012), repensei a contribuição que, enquanto mediadora das leituras literárias, podia dar para que o processo de formação leitora não ocorresse apenas em si, mas também para si, uma vez que o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. É na relação ativa do sujeito leitor com a apropriação do objeto livro que a atividade gera objetivação no próprio leitor. E, a partir da consciência em si, leitores podem passar a construir a consciência para si. Ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agentes da leitura e transformarem-se leitores críticos e reflexivos a respeito das riquezas humanas da literatura (Souza, Giroto e Silva, 2012). Tomou-se como pressuposto que a literatura é fundamental para a formação humana.

Partindo desta assertiva, fomos às concepções de Maria Amélia Dalvi (2013), sobre a formação do leitor literário, vista por ela como fundamental para a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. Para a autora, a literatura oferece ao leitor uma experiência estética única, mas é preciso que haja uma formação adequada, com a escola e o professor desempenhando um papel fundamental nesse processo – inclusive não permitindo que a escola seja um elemento de reprodução de privilégios que favorecem apenas aqueles que sempre foram favorecidos.

Como uma das atividades avaliativas, realizei a análise do capítulo “Desvendando o Conto”, do livro didático usado por meus alunos no 9º ano, *Tecendo Linguagens*, das autoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, observando de que forma o ensino da literatura se dava e em quais contextos. Essa proposta permitiu uma reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem por intermédio do material didático disponível nas escolas públicas, além de confirmar a importância do professor mediador no trato com o texto literário. Quanto à análise do livro didático, notamos que, no processo de seleção dos textos, as autoras, seguindo um pensamento eurocêntrico, selecionaram contos de autores homens e europeus: “O vagabundo na esplanada” do autor português Manuel da Fonseca e o fragmento do conto “O diabo e outras histórias”, do canônico escritor russo Liev Tolstói, para os quais propuseram atividade e interpretação textual. As autoras ainda indicam outras leituras, que vêm sinalizadas no *box* do livro, como o conto “A disciplina do amor”, de Lígia Fagundes Telles, que só está presente no manual do professor, e outras com contos africanos, os quais estão presentes em um CD que exige um *software* específico para sua leitura. Não conseguimos ter acesso a esse material durante a análise do capítulo.

No âmbito ainda desta atividade, refletimos sobre as nossas percepções em relação à permanência de algumas obras literárias no livro didático e das ausências de autores e textos que trouxessem discussões pertinentes às (aos) jovens, como, por exemplo, autoras (es) negras (o), indígenas, LGBTQIAP+, representações dos *Slams*, entre outras. Debates acerca da contradição entre a presença dessas discussões nos documentos oficiais e a ausência efetiva nos manuais e nas práticas docentes.

A partir das Leis 10.639/03, 11.645/08, e dos textos de Debus (2017), Freitas (2014), Graúna (2012) e Munduruku (2016), procurou-se observar questões sobre letramento literário, a diversidade dos textos que devem ser usados dentro da escola e a importância da diversidade de vozes, que devem ser parte da escolha do professor para mediar o ensino da literatura.

Os teóricos Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) discutem a importância de trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos os textos literários. Nessa perspectiva, como trabalho final da disciplina, o professor solicitou a produção de uma sequência didática (SD) com o gênero dramático como ponto de partida, por este apresentar, na constituição do seu texto, uma mobilidade que o aproxima e dialoga com o público infanto-juvenil. Esse tipo de texto literário colabora para a construção de um leitor, na Educação Básica, mais crítico e consciente da realidade em que vive. Bem diferente de uma leitura tradicional, essa atividade possibilita, além da interação verbal e da escuta, que o leitor trave com o texto um jogo no qual ele tem a chance de mudar de voz, interpretar e transmitir as sensações presentes e interagir com as eventuais reações no decorrer da exposição.

Quanto à escolha do texto, esta foi ancorada na realidade em que estou inserida, vivenciando situações de violência verbal e física entre o alunado, as quais são relacionadas também à identidade de gênero e à orientação sexual na escola. Deste modo, adotar a obra *Meninonina*, do dramaturgo Sérgio Abritta como texto-referência para a SD se justificou por possibilitar um olhar plural acerca de algumas infâncias e juventudes emolduradas por conceitos padronizados: “O argumento central da narrativa é o dilema vivido pela personagem Nino (Nina) que não se identifica com sua identidade masculina biológica, e a partir deste conflito transforma as atitudes e os pensamentos daqueles que o(a) cercam” (Benevenuto e Souza, 2019, p. 10).

Em suma, todo o processo de apreciação das (os) autoras (es) e das obras trabalhadas, assim como as mediações realizadas pelas (os) docentes do ProfLetras, forneceram um profícuo aporte teórico para a reflexão-ação da minha prática pedagógica e para pensar, criticamente, o objetivo da pesquisa, que é propor uma prática de formação de leitores literários em perspectiva intercultural, de modo a contribuir com leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, reconhecendo relações dialéticas pautadas na alteridade como oportunidade de novos saberes e aprendizagens.

1.4 A ESCOLA E SEUS TRÂNSITOS CULTURAIS

O compromisso de uma práxis da realidade implica buscar conhecê-la com olhos mais atentos, não abandonando as impressões obtidas nas experiências anteriores. No meu caso, já são muitos anos dedicado à educação, os quais produziram experiências diversas e intensas,

sempre orientadas numa perspectiva de promover a participação das (os) jovens, ao invés de produzir um discurso sobre elas/eles. Pois, como afirma Paulo Freire,

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão (Freire, 2021, p. 20-21).

Logo, pensar em uma estratégia de ação baseada na formação leitora pelo viés da interculturalidade é considerar a dimensão cultural presente no “chão da escola”. Faundez (1985, p. 17), em um diálogo com Freire, afirma que a “[...] cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. [...] Cultura são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade [...]”. Volto-me, então, à cotidianidade da minha escola. Estabelecer uma relação entre literatura e interculturalidade é favorecer experiências de leitura literária focadas na alteridade, na diversidade, nos direitos humanos e no reconhecimento da diferença como oportunidade de novos saberes e aprendizagens. É pensar nas representações do espaço em que ocorrerá a discussão, sua localização, quem são os sujeitos nele inscritos e as relações de poder entre eles estabelecidas.

Para o geógrafo Milton Santos (1978, p. 122), o território é um espaço construído socialmente e marcado por relações de poder e conflito onde diferentes atores disputam recursos e influência. Para ele, o “[...] espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual” (Santos, 1978, p. 122) e que não deve ser visto apenas como um espaço físico, uma realidade geográfica, mas também política, cultural e simbólica. A escola, por suas características e por seu funcionamento, pelo que ela oferece a alguns e recusa a outros, é o resultado de uma construção coletiva que reproduz as relações sociais. Por isso, Santos defende a importância da construção de uma educação crítica, que possa contribuir para a transformação das realidades e para a construção de territórios mais justos e democráticos.

O recorte espacial da aplicação da intervenção aqui proposta é o Colégio Estadual Monteiro Lobato, localizado no Conjunto Habitacional Vista Alegre, no bairro de Fazenda Coutos, Subúrbio de Salvador:

Figura 1 – Frente do Colégio Estadual Monteiro Lobato



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 – Vista de cima do Colégio Estadual Monteiro Lobato



Fonte: googlemaps

A unidade escolar foi inaugurada há mais de 30 anos. Inicialmente, seu nome era Escola Estadual Monteiro Lobato e atendia às séries iniciais do Ensino Fundamental. Ficou nessa condição até o ano 2000, quando progressivamente passou a oferecer, no turno matutino, o Ensino Fundamental- Anos Finais. Em 2005, estendeu sua abrangência às turmas do Ensino Médio no turno matutino e Ensino Fundamental- Anos Finais no vespertino. A Unidade Escolar funciona em três turnos, com os níveis assim distribuídos: matutino com Ensino Médio Regular, vespertino com Ensino Fundamental- Anos finais e, no noturno, junto com a EJA II (Educação de Jovens e Adultos), o Ensino Médio Regular. Recebe alunas (os) de outros bairros adjacentes, como Constituinte, Congo e Fazenda Coutos. Por ser o Colégio mais próximo que oferta o nível médio, é muito procurado pelas famílias moradoras dos bairros mencionados.

A instituição é composta de treze salas de aula, quadra, sala do professor com banheiro e cozinha. Há também uma sala para a direção, sala de informática, a qual ainda necessita de

alguns reparos. Em relação aos equipamentos, há aparelho de som, TV em 10, das 13 salas de aula, e dois projetores multimídia. Encontram-se dois banheiros com acessibilidade, disponibilizados para as (os) alunas (os) e uma área de convivência, que também é refeitório. Não dispõe de biblioteca e nem sala de leitura. Os dados publicados pelo Censo Escolar (IDEB, 2021) informaram que, no ano letivo de 2021, foram registradas 1106 matrículas para os três turnos, sendo destinadas 566 para o Ensino Fundamental. Segundo o que observo e sou informada pela coordenação pedagógica, o alunado do CEML é formado por indivíduos das classes populares, sendo que muitos não têm convivência com o pai e outros são criados pelos avós. Boa parte tem a alimentação fornecida pela escola como a única do dia, convive com situações de violência doméstica e do tráfico.

No início de cada ano letivo, a direção do Colégio, formada por Agildo Costa, Rafael Wizykowski e Cristina Keller, organizam uma reunião com discentes e responsáveis com o intuito de apresentar a equipe de 40 professores, os horários de início e término das aulas, algumas normas e regras do Regimento Escolar da Instituição.

O CEML apresenta uma estrutura física melhor do que muitas instituições da rede estadual em Salvador, embora tenha algumas ausências e deficiências que acabam interferindo no desenvolvimento de ações importantes voltadas ao desempenho pedagógico. Tomo como exemplo o projeto Mais Estudo, do qual sou a coordenadora de Língua Portuguesa. Trata-se de um programa de monitoria estudantil promovido pelo Governo do Estado da Bahia que tem, como objetivo, melhorar os indicadores educacionais por meio do incentivo aos estudantes com bons resultados escolares, para que desenvolvam atividades de apoio aos colegas. É um projeto importante por contribuir para o exercício solidário e para práticas inovadoras de aprendizagem, mas, em nossa unidade de ensino, não dispomos de espaço físico para que esse acompanhamento ocorra na escola. Tanto o aluno monitor quanto o assistido precisam dispor de recursos tecnológicos pessoais, já que a monitoria ocorre no turno oposto de estudo. Isso resulta em baixa adesão, desinteresse e abandono por parte dos estudantes.

Além da questão mencionada, dispomos de um sistema precário de ventilação, o que gera uma situação no mínimo incômoda no turno vespertino e no verão. Somam-se aos ventiladores, que fazem mais ruído que ventitam, salas com no mínimo 30 estudantes e corredores barulhentos.

No cotidiano da escola, não é raro encontrar professores relatando as dificuldades das/dos estudantes em acompanhar os conteúdos previstos para o citado ano, as experiências

frustrantes com a leitura e a escrita, além de problemas recorrentes, que são os conflitos resultantes da convivência entre diferentes sujeitos, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Há um movimento da escola em aproximar a família das questões vivenciadas pela instituição, visto que apenas 27% dos pais costumam conversar sobre o que acontece no CEML (INEP, 2019). No entanto, acredito ser necessário um planejamento mais vigoroso. Primeiro, para que essa presença aconteça e, depois, para que ela traga resultados. A maior parte das famílias tem a mãe como a única responsável legal e financeira. Estas trabalham desde muito jovens e acreditam que oferecer a oportunidade do estudo aos dependentes é, como dito por elas em reuniões, uma forma de não reproduzirem suas vivências.

Quando nós, professores, em especial de Língua Portuguesa, nos questionamos sobre nosso ofício, quando nos interrogamos uns aos outros sobre o que oferecer, a leitura é a resposta mais veiculada. Quando encontramos, em nosso colégio, um panorama de 28% dos alunos que costumam ler livros que não são relacionados às matérias escolares (INEP, 2019), penso ser necessário criar processos de apropriação da leitura como construção de sentidos. Mas, para isso, uma série de questões precisa ser pensada e garantida, principalmente quando se trata da leitura literária. É importante levar em consideração elementos que perpassam todo o processo. Refletir acerca de qual prática estamos partindo, o que desejamos transformar, onde queremos que ela intervenha e, principalmente, quem são essas e esses estudantes e quais são as condições materiais em que vivem.

Tomando meu público leitor como referência – 22 estudantes que fazem parte desta pesquisa – uma boa parcela não faz as três refeições diárias, não tem iluminação adequada nem um ambiente silencioso em suas residências. Muitas (os) assumem responsabilidades que ultrapassam os compromissos escolares, como cuidar de uma irmã ou irmão mais novo, um familiar enfermo, dos avós ou até mesmo desempenhando papéis profissionais fora do ambiente doméstico – a maioria como ajudante de pedreiro ou no setor comercial. Procurei, na construção da minha proposta pedagógica, reconhecer as questões que estão em volta de tal público, uma vez que desconsiderá-las seria idealizar leitoras e leitores que estavam muito distantes do que se apresenta naquela turma de 9º ano com a qual eu desenvolvi a minha pesquisa.

2 LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Quem de nós aqui ainda se permite acreditar que os esforços para retomarmos o futuro podem ser particulares ou individuais? Quem aqui ainda se permite acreditar que a busca pela libertação pode ser incumbência única e exclusiva de uma só raça, ou um só sexo, uma idade, uma religião ou classe? Revolução não é algo que aconteça de uma vez e pronto. Revolução é se atentar cada vez mais para as mínimas oportunidades de promover mudanças verdadeiras nas relações estabelecidas e ultrapassadas; é, por exemplo, aprender a abordar com respeito as diferenças que há entre nós. Temos um interesse em comum, a sobrevivência, e é possível que não a conquistemos se nos isolarmos dos outros simplesmente porque suas diferenças nos deixam desconfortáveis (Lorde, 2019, p. 177).

Com esses questionamentos de Lorde Audre (2019), dou início à discussão sobre literatura e interculturalidade, no sentido de abordar aspectos que vão fundamentar teórica e metodologicamente a minha pesquisa a ser aplicada no Ensino Fundamental, indo, desta forma, ao encontro de uma práxis pedagógica que torne a sala de aula, assim como outros espaços, lugar de reconhecimento e respeito às diferenças.

Dividi esta seção em três sub-seções: “Interculturalidade e Educação: uma relação necessária”; “A literatura pelo viés da interculturalidade” e, por fim, “Formação leitora atrelada à Educação Intercultural”.

2.1 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Propor o paradigma da interculturalidade como suporte teórico atrela-se a uma práxis que não apenas procura aproximar as questões culturais das múltiplas formas de existir. Vai além dessa aproximação, uma vez que tenciona uma reflexão crítica que procura repensar enfoques, relações e procedimentos a partir da perspectiva intercultural, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, principalmente diante dos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje no contexto escolar.

Os direitos de aprender e de construir projetos de vida com a valorização da diversidade e dos diferentes contextos sociais é compreendido, no *Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*, como a premissa que orienta todos os processos inerentes ao contexto educacional (Bahia, 2019). Respalhada pelo documento, e também conforme nos ensina Paulo Freire (1996), quando ele afirma que a educação é sempre

uma forma de intervenção no mundo, para mudá-lo ou para mantê-lo como está, a proposta aqui apresentada é de perspectiva emancipatória, uma vez que procura promover o respeito ao outro como uma condição que nos humaniza e enriquece de modo individual e coletivo.

Para alcançarmos uma mudança de perspectiva em relação às diferenças, situando-as como riqueza e não como um problema a se resolver, como enfatiza Vera Maria Candau (2012), é necessário um movimento que demanda a desconstrução e a ressignificação de conceitos já naturalizados, os quais nos impedem de reconhecer positivamente os diferentes sujeitos. Estes conceitos estão assentados em uma matriz colonial que exclui, apaga e invisibiliza o que não se alinha à colonialidade.

É nessa direção que pretendemos caminhar a partir da intervenção didática desenvolvida, proporcionando um encontro reflexivo por meio das leituras literárias, uma vez que vivemos em uma sociedade que ainda é organizada sob princípios coloniais e direcionada por uma ótica eurocêntrica, que aponta padrões a serem seguidos e possui múltiplas e variadas formas de apagar sujeitos e suas culturas. Portanto, possibilitar uma prática pedagógica de leitura literária que inclua sujeitos que foram sistematicamente omitidos, além de refletir sobre esses apagamentos, é abrir espaços para questionar o molde que silenciou e continua silenciando vozes, sejam de participação autoral ou protagonizando as narrativas que circulam em outros contextos sociais, mas que esbarram nos muros da escola.

Possibilitar leituras de autores ou protagonistas de referencial cultural diverso – como as literaturas afro-brasileira, indígena, LGBTQIAP+, da periferia, do campo, entre outras – está imbricada em um movimento que não se trata apenas do reconhecimento dessas narrativas que foram e são, em muitas situações, suprimidas das práticas leitoras na escola. Refere-se sobretudo ao reconhecimento das alunas e dos alunos que se veem validados por essas práticas.

Situando-se nesse viés, vale ressaltar a contribuição do grupo Modernidade/Colonialidade – composto, em sua maioria, por intelectuais Latino-americanos de diferentes nacionalidades no final dos anos 1990 – em buscar a construção de uma alternativa, um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade eurocêntrica. De acordo com Quijano, colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos:

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

O colonialismo não se limitou à conquista de territórios e à exploração econômica, mas também impôs uma hierarquia de conhecimentos, na qual o conhecimento e a cultura ocidental foram valorizados e privilegiados em detrimento das formas de conhecimento e de cultura dos povos colonizados. Os autores latino-americanos Quijano (2005) e Mignolo (2003) afirmam que, mesmo com os processos de descolonização e emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, iniciados a partir do fim do século XVIII e que se estenderam até o XX, não se apagou ou conteve a colonialidade. Esta, constitutiva da modernidade, continua se expressando e atuando hegemonicamente no imaginário global. A dinâmica colonial continua a perpetuar desigualdades, opressões e hierarquias nos sistemas de poder, seja nas estruturas sociais, nas instituições educacionais ou nos discursos dominantes. Ela influencia a forma como o conhecimento é produzido, disseminado e valorizado, bem como a maneira como as identidades são construídas, reconhecidas, apagadas ou distorcidas.

Sobre o conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano, cabe informar que, de acordo com Oliveira e Candau,

o termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (Oliveira e Candau, 2010, p. 19).

As construções sociais e simbólicas relacionadas à colonialidade sobrevivem com seus instrumentos de opressão e vão sendo (re)produzidas, reforçadas e mantidas por meio das práticas cotidianas, nos diversos campos da sociedade. Ancoradas em relações de poder, elas apostam em um projeto que mantém a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação, uma vez que objetiva universalizar um determinado modo de vida e invisibilizar e silenciar formas outras de poder, saber e ser. Assim, constroem um cenário em que, como destacado por Walter Mignolo,

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

A questão central é que um modelo eurocêntrico vai se mantendo e se propagando revestido nas mais diversas formas, contextos e nomenclaturas aqui, no Brasil, desde sua

invasão, pelo europeu que suprimiu e marginalizou a presença dos povos indígenas, até a atualidade – um processo de segregação e apagamento marcado por mascaramentos e renomeações.

Nas últimas décadas, o fenômeno da globalização (que, claramente, tem encolhido as distâncias, fomentando um fluxo sem igual de informações) tem retroalimentado a colonialidade com a ajuda da mídia na disseminação e universalização de verdades eurocêntricas. Ramalho e Resende (2011) afirmam que as “redes flexíveis e flutuantes” desempenham um importante papel na propagação global do eixo eurocêntrico de poder. Esse mecanismo de desencaixe espaço-temporal garante uma propagação imprecisa de um potencial semiótico que possibilita e regula nossas ações discursivas.

Em face do contexto acima, as autoras trazem duas perspectivas ambivalentes a respeito da problemática destacada: para o sociólogo Anthony Giddens, tal movimento possibilita ao sujeito refletir constantemente sobre as suas escolhas, permitindo a construção das autoidentidades. Segundo a sua perspectiva, este deslocamento possibilita o surgimento de novos atores sociais e o empoderamento dos mesmos. Já Boaventura de Sousa Santos, um dos mais conceituados sociólogos e cientistas portugueses da atualidade, também ele participante do grupo Modernidade/Colonialidade, chama a atenção para uma parte significativa da sociedade que pode não realizar o necessário processo de reflexão, pois “a grande maioria da população mundial sofre as consequências de uma modernidade ou de uma globalização nada reflexiva” (Santos, 2005 *apud* Ramalho & Resende, 2011, p. 57).

Para Catherine Walsh (2009, p. 15), a “[...] colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades de mercado”, o que nomeia de recolonialidade. De acordo com a autora, a interculturalidade está intimamente ligada a um projeto social, educacional, político, cultural e epistêmico que denota outras formas de pensar a partir de um posicionamento crítico em relação à colonialidade do poder, do saber e do ser. Para ela, em uma sociedade globalizada e marcada por profundas desigualdades, é fundamental estabelecer um diálogo intercultural que reconheça e respeite as diferenças culturais, promovendo a construção de novas formas de convivência e solidariedade entre os povos.

Catherine Walsh (2009) destacou três perspectivas para o conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. De acordo com sua abordagem, a interculturalidade relacional é vista como o contato e intercâmbio cultural preestabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Dessa maneira, voltando-se para a

América Latina, embora os deslocamentos forçados ou não de pessoas entre regiões tenha sido um fenômeno mundial, pressupõe-se que sempre existiu a interculturalidade em razão da formação étnico-cultural diversa. Esta concepção minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre as pessoas e os grupos pertencentes a variadas culturas.

No que diz respeito à interculturalidade funcional, Walsh (2009) salienta que essa perspectiva assegura o reconhecimento da diversidade sociocultural e das diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais. Tem, por fundamento, um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico excludente, válido na maior parte dos países. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua “suposta” superioridade. De acordo com Candau (2012, p. 127), “é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica”. Neste sentido, a interculturalidade funcional está orientada a dominar as esferas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que evidenciam questões sócio identitárias sem, contudo, abalar a estrutura de poder vigente.

A perspectiva crítica situa-se exatamente no oposto dessa ordem. Colocar as relações em pauta é, para Catherine Walsh, exatamente o foco da interculturalidade crítica:

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que -ao mesmo tempo- alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Walsh, de forma concreta, busca resumir o que se entende por interculturalidade crítica:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh, 2001 *apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 26).

A partir da definição de interculturalidade crítica construída por Walsh, ressaltamos a importância deste campo teórico ser pensado, não só em práticas isoladas e nem tampouco

apenas pelo corpo docente, mas coletivamente e por toda instituição. O ideal é que a meta estabelecida pela autora não alcance apenas documentos oficiais, os quais orientam e regulam os sistemas de ensino, mas, como nos motiva Audre Lorde na abertura desta seção, que estejamos atentas às mínimas oportunidades de promover mudanças no cotidiano da escola.

Para Candau (2020), o modo como o sistema escolar está hoje organizado parece indicar uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Assim, ela acredita ser necessário questionar essa lógica para avançar na construção de uma qualidade aos tempos atuais. Caso contrário, estaremos apenas alimentando medidas paliativas que não mais atendem aos desafios sociais que nos são impostos. Uma educação com propostas interculturais não deveria se orientar pela padronização em currículos únicos, engessados, nem por perspectivas que reduzem a uma única forma o direito à educação. A interculturalidade não é uma abordagem neutra. Aplicá-la nas práticas pedagógicas implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover espaços de reflexão e abertura de diálogo com os diferentes seres e saberes. E essas reflexões podem reverberar, conseqüentemente, em outros espaços sociais. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas a partir da interculturalidade crítica, Candau afirma:

trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia (Candau, 2012, p. 127).

E assim enumera alguns desafios a serem enfrentados para construir uma educação intercultural na perspectiva crítico emancipatória que pode contribuir para mudar as relações sociais:

- Penetrar no universo de preconceito e discriminação presentes na sociedade brasileira;
- Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo;
- Promover experiências de interação sistemática com os “outros”;
- Favorecer processos de empoderamento (Candau, 2005 *apud* Santiago, 2013, p. 29).

As reflexões que preocupam e ocupam esta pesquisa intencionam adentrar nas relações complexas que se dão no contexto educativo para questionar de que

maneira as formas sociais (e culturais) existentes encorajam, rompem, aleijam, deslocam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades

humanas diferentes que aumentam as possibilidades dos indivíduos de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida (Maclaren, 2000 *apud* Fleuri, 2003, p. 84).

No colégio em que atuo, os acometimentos citados pelo autor são observáveis de diversas maneiras, alguns de forma mais concreta, outros só com olhos mais atentos para percebê-los. É um colega que sai da sala e faz gestos impróprios ao outro, que, durante uma conversa informal, contava a sua vivência, desde a primeira infância, no terreiro de Candomblé; são os assédios baseados no gênero, já citados na justificativa deste memorial; são atitudes preconceituosas relacionadas às pessoas com deficiência, às vestimentas, ao cabelo, à cor da pele, entre outras.

Neste horizonte, realizar uma prática orientada pela perspectiva da interculturalidade pode oferecer contribuições especialmente relevantes, já que promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais que, muitas vezes, converte-se em ações marcadas pelo preconceito e pela discriminação nas instituições escolares. Sobre as diferenças culturais, Nadir Aimbeiro afirma que elas não podem ser compreendidas como

[...] dados ou evidências, que se manifestam naturalmente, mas como construções histórico-culturais, que decorrem de relações de poder nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas- ressignificando-as (Azibei-ro, 2003, p. 93).

Azibei-ro, parafraseando Bhabha, considera que as interações entre diferentes culturas produzem novos valores numa fronteira que permite o diálogo, “um entre-lugar, em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados” (Azibei-ro, 2003, p. 93). É nesse espaço de possibilidades que a intervenção desta pesquisa se impõe como elemento articulador dos encontros entre docente e discentes, promovendo a interação entre as diversas maneiras de entender a realidade e de produzir subjetividades a partir da inter-relação.

2.2 A LEITURA PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE

Para iniciar essa discussão, trarei um dado apontado por João Luís Ceccantini (2021). Face às perguntas “qual é o último livro que o(a) sr. (a.) leu ou está lendo?” e “quem é o autor deste último livro que o (a) sr. (a.) leu ou está lendo?”, percebeu-se que, no conjunto de autores nacionais, de literatura adulta, infantil e juvenil, “predominam escritores vivos – 54% do total –, cuja produção literária se dá sobretudo após a primeira metade do século XX. Do conjunto

de escritores, 59,4% são homens, 89,1% se originam do Sul e do Sudeste do país e todos são brancos” (Ceccantini, 2021, p. 112).

Os autores flagrados na lista apresentada por Ceccantini são homens brancos. Compartilhamos do questionamento feito por Rodrigo Machado e Douglas Silva referente a uma pesquisa que apontava dados semelhantes aos destacados por Ceccantini:

não há mulheres nessa lista, sejam brancas, negras ou indígenas, não há autores homens indígenas, também sentimos falta de sujeitos LGBTQI+ e de outros grupos subalternizados. Será que esses grupos (que fazem parte dos subalternizados na América Latina) não produziram ou produzem literatura? Será que eles não existem? (Machado e Silva, 2021, p. 1220).

Entre as várias questões que envolvem a presença ou a ausência da literatura na escola, há uma incongruência que nos chama atenção. Em um período em que há uma oferta significativa de obras literárias infanto-juvenis nas mais diversas autorias, tendências e temáticas em feiras e eventos nacionais e internacionais, encontramos, ainda, uma certa padronização nas leituras literárias praticadas nas escolas. Não pretendemos, neste texto, negar a importância de autores canônicos na formação literária das (os) alunas (os); o que queremos é chamar atenção para o fato de que, se temos uma escola pública que atende às mais diversas realidades sociais, é necessário também possibilitar leituras em que esses sujeitos se reconheçam, posto que esse tipo de movimento pode possibilitar que o sujeito supere o papel passivo da leitura e se posicione como sujeito crítico e reflexivo sobre os textos lidos e sobre a realidade. O que se quer é evidenciar a importância do convívio de textos literários que representem múltiplas narrativas e suas questões culturais nas práticas leitoras exercidas na escola. Uma prática que acolha a todos os saberes e modos de ser, sem hierarquização. Como afirmam Machado e Silva (2021, p. 1234), “ao lado dos clássicos, tão cristalizados na cultura escolar, essas obras podem alcançar uma legitimidade que, para um jovem cujos sonhos foram roubados, legitimaria sua existência, suas raízes, sua história e seu futuro”.

Consideraremos, em nossos modos de ler literatura a partir da interculturalidade, um espaço dialético de pensamento, reflexão, questionamento, fruição, manifestação de sentimentos. Uma experiência em que o sujeito seja convidado a refletir sobre sua vida e sua relação com o outro. Para tal fim, alguns aspectos serão observados: a seleção de narrativas deve valorizar as diferenças em vez da homogeneidade; estas não podem projetar subalternizações, não se pautando pela obediência e nem pelo conformismo; os textos devem apresentar vozes narrativas múltiplas ou singulares que, em vez de autoritárias, produzam espaços abertos para outros olhares.

Tomar o texto inter-relacionando literatura e interculturalidade é não só possibilitar a leitura de uma literatura que muitas vezes é silenciada, apagada nas atividades escolares, mas também refletir sobre esta experiência e pensar sobre as experiências que a literatura traz.

Nesta perspectiva, a escola passa a assumir a construção de seus processos educativos em que a interação e o diálogo produzem novos significados sobre os diferentes contextos socioculturais. Tais mudanças são, de modo significativo, conforme aponta Fairclough (1989 *apud* Ramalho e Resende, 2011), mudanças nas práticas discursivas, uma vez que o discurso é uma prática não apenas na representação do mundo, mas de significação dele, construindo e reconstruindo o mundo em significados.

2.3 FORMAÇÃO LEITORA ATRELADA À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] por isso, nos enriquece infinitamente (Todorov, 2009, p. 23-24).

As constantes transformações pelas quais o mundo passa nos convidam a refletir sobre o que cada um poderia fazer em sua área de atuação. No que se refere à educação, há uma enorme necessidade dela se apresentar dinâmica e flexível. A maior parcela das práxis educativas está alicerçada no diálogo, mesmo que inconscientemente, como ferramenta de estruturação de ideias, de modos de ser e viver.

A “educação libertadora”, proposta por Paulo Freire (2004), parte do princípio de que se educar é conhecer para “ser mais”. Freire chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não restringindo a questão apenas a compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas. Assim, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade, do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (Freire, 2004, p. 75).

Para esta dinâmica pontuada por Freire, assim como para a intenção desta pesquisa, uma formação leitora desempenhada na escola sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber requer, é de suma importância, principalmente porque contribui para a constituição do leitor crítico, consciente da realidade social e cultural em que está inserido, posto que ler vai muito além de passear morosamente entre as palavras. “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (Cosson, 2021, p.

40). No que tange à relação dialógica que a leitura literária pressupõe, Maria de Fátima Cruvinel afirma:

A atividade de leitura deve se colocar como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de suas experiências, de seu universo, de tudo que lhe revela sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro (Cruvinel *apud* Silva, 2009, p. 29).

Para tal, é necessário que coloquemos a leitura efetiva do texto organizada não apenas pelo prazer absoluto, como nos diz Cosson (2021), mas igualmente compreendendo que o papel da literatura, no âmbito escolar, deve priorizar a formação do aluno, uma vez que é lugar de conhecimento. Aguiar e Silva (1998/1999) propõe que, muito mais do que quantificar, torna-se urgente qualificar a presença do texto literário na escola. Não basta disponibilizar os textos. Para que estes façam sentido ao sujeito, é preciso criar processos de formação e mediação que possibilitem acesso, reflexão e apropriação do material viabilizado. Em outros termos, que permita a formação de indivíduos tanto mais críticos e autônomos quanto mais sensíveis e conscientes de si e do outro. Para isso, é necessário que estudantes leiam obras com ganhos éticos e estéticos e que apresentem certo grau de dificuldade, capaz de desafiar-los na medida certa e de estimular a criatividade. Um texto com esses atributos ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam valores culturais. Pois, como afirma Antonio Candido (1995), além de atender à nossa necessidade de ficção e fantasia, a literatura é formativa pois nos afeta de maneira complexa, faz-nos pensar em nós e nos outros. Nessa linha, Macedo destaca:

além de contribuir para a ampliação das formas de conceber a vida e o universo, a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade em nossas diferentes formas de humanidade (Macedo, 2021, p. 47).

É a partir dessa perspectiva que reivindicamos a presença da literatura nos processos de formação que acontecem na escola, dando a este componente cultural a atenção devida e superando o entendimento de reduzi-lo a uma aula de “autópsia de cadáveres” (Todorov, 2009 *apud* Macedo, 2021, p. 36). Nesse sentido, comungamos com Maria Amélia Dalvi, quando ela afirma:

É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico da realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade (Dalvi, 2021, p. 36).

Textos literários que abordam aspectos interculturais podem representar uma proposta nova, que valorize as histórias de vida e desnaturalize o “daltonismo cultural” (Cortesão, 1998). Isto porque tais textos não possuiriam uma imagem primordial à qual se ajustar e nem um estado de perfeição para alcançar, escapulindo à previsibilidade, escorregando nas convenções de controle e marcas de colonialidade (Mignolo *apud* Oliveira e Candau, 2010), que ainda se apresentam nos versos e nas linhas da literatura brasileira. Um acervo com tal proposta consegue a sintonia e a harmonia das diversas vozes pelo contínuo contraste com o “outro” e o constante aprender com as experiências nas quais estão mergulhados os sujeitos sociais que dela fazem parte, com suas diferenças culturais, religiosas, sociais e econômicas. Isto significa que a literatura com respostas interculturais não opera com um único modelo que sirva de paradigma interpretativo. Ao invés disto, ela atua num movimento polifônico, possibilitando que as narrativas falem por si.

Movimentos como estes são rasuras necessárias pois, mesmo com os censores atentos e em atividade constante, é possível produzir infiltrações e minar estruturas de poder. Como afirma Catherine Walsh (2016, p. 74), “as brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói”.

Entrar na luta contra uma dominação cada vez mais revestida de muitas facetas, em que a colonização sob a forma da colonialidade do poder e saber (Quijano, 2007 *apud* Candau, 2010, p. 19) continua credenciando nossas habilidades, muitas vezes significa lutar contra nós próprios. Envolve assim uma reflexão crítica sobre as estruturas internalizadas e nossos padrões de pensamento influenciados por essa estrutura.

Já presenciei situações em que colegas organizavam projetos com temática da diversidade cultural, mas, na sala dos professores, diziam não aceitar que os netos estudassem com o livro de espanhol que trazia a imagem de uma família homoafetiva. Enquanto educadoras e educadores, faz-se mister reconhecer as formas de colonialidade que estão internalizadas em nós, de forma que esta etapa de reconhecimento ajude a romper com padrões opressivos guiados por uma sociedade falocêntrica, branca e heterossexual, buscando construir práticas educativas mais justas e equitativas.

Nesta mesma direção, Reinaldo Matias Fleuri (2012, p. 11) considera que a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação que busca, para além de estratégias pedagógicas imediatas, “entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas”. Esses aspectos apontados por Fleuri mostram a necessidade de mudanças no sistema educativo, tanto no âmbito estrutural como no desenvolvimento de competências de gestores e professores, para que se alcance uma educação que possibilite a convivência de diferentes grupos socioculturais.

Considerando que o papel da escola não deve ser o de mero transmissor de um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos desses diferentes grupos, é pertinente destacar que os debates que promovam a busca por justiça social, o reconhecimento mútuo e a melhoria das condições humanas para todos, sem distinção, devem constituir o princípio orientador da educação que se pretende no momento presente. Afinal, não é possível, de acordo com Maria Amélia Dalvi,

[...] continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural [...]. Sugiro ser necessário, também, pararmos de justificar a literatura pela literatura ou a educação literária pela educação literária, como se se tratasse de valores autoevidentes e legitimados per se. É preciso saber que sujeitos pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir das nossas aulas de língua e literatura [...]. Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros: o que proponho é um movimento consciente e deliberado de consideração da totalidade (Dalvi, 2021, p. 35).

Dentre as vantagens pedagógicas do amálgama entre letramento literário e interculturalidade, podemos apontar o fato de este possibilitar que a educação literária, em particular, e a escolar, em geral, possam ser “reinventadas” para “[...] enfrentar as questões de um mundo complexo, desigual, diverso e plural” (Candau, 2012, p. 111).

O que nos faz advogar em favor da presença dessa pluralidade nas aulas de literatura é o fato de que a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também nos possibilita vivenciar essas experiências. Esse tipo de práxis educativa, portanto, objetiva criar mecanismos que favoreçam a integração de sujeitos situados em contextos sociais e culturais distintos. Propicia o diálogo de temáticas ligadas à construção das próprias identidades, à valorização das diferenças e à configuração de sociedades complexas.

A dinamicidade das diferentes culturas nos proporciona uma visão crítica acerca de uma produção que lida com a aparição de novos sujeitos na cena política e cultural (Hall, 2002), pois explora cada linha e verso para mostrar o reverso da história oficial pela exposição da história particular – falas, anseios e queixas desses sujeitos que foram excluídos ou estereotipados na produção literária brasileira. “Disto, resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas” (Candido, 1995, p. 183).

Acreditamos ser necessário criar processos de formação e de mediação de leituras literárias que possibilitem, às (aos) alunas (os), a reflexão sobre suas realidades e suas práticas sociais. Como afirma Candido (1995, p. 179), “[...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Pois é nesse fazer ativo que o sujeito-leitor se apropria da leitura, a significa e ressignifica num movimento ininterrupto de reinterpretações, ampliando seus repertórios (Cosson, 2021). Como enfatizam Souza, Giroto e Silva,

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive (Souza, Giroto e Silva, 2012, p. 177).

Deve-se, portanto, buscar a formação de um sujeito leitor não apenas como um mero espectador, mas como alguém que atua de forma crítica, compreendendo sua formação e a do seu grupo, revelando pontos de vistas, traçando vias que reconheçam diferentes modos de ser na vida cotidiana. Para que a leitura literária cumpra seu papel, acreditamos na relevância do papel mediador da professora e do professor, que devem ensinar a (o) aluna (o) a explorar o texto e a transcender seus limites, tecendo inferências entre a obra e o autor, entre a obra e o mundo e entre a obra e si mesmo. Estimular as (os) estudantes à percepção de que, como afirma Cosson,

ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. Os sentidos do texto só se completam quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentido entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um

monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (Cosson, 2021, p. 27).

É inquestionável a parcela de responsabilidade que a escola desempenha sobre uma formação crítica, pois, ao oferecer o confronto, enriquece a existência, reforça as capacidades de análise e reflexão, favorece a liberdade de juízo e de valor. Voltando mais uma vez à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021, p. 73), que considera como leitor aquele que leu pelo menos uma parte de um livro no período de três meses, observou-se que o papel exercido pelo professor na indicação de leituras é relevante: 52% atribuem a um professor a motivação para ler literatura. Dos 48% restantes, 40% não leem literatura porque não entendem. Este dado nos alerta para a importância do professor como incentivador e mediador para que não percamos leitores literários a cada ano finalizado na educação básica. Além disso, a presença do professor enquanto mediador ativo, no sentido de intervir e orientar o sujeito no movimento da leitura, pode contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo, de modo que o sujeito realize uma apropriação que vá muito além das palavras presentes no texto.

Nessa perspectiva, importa compreender que cabe à educadora e ao educador, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do sujeito-leitor, sua curiosidade, sua insubmissão que, segundo Freire (1996, p. 13), “não esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. A partir dessa apreciação, conscientes de que nossas práticas pedagógicas também são práticas sociais, buscar-se-á auxiliar os sujeitos a desenvolverem competências básicas para lidar com a leitura de maneira crítica e protagônica. Pois, como defende Dalvi,

[...] os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências, ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infundável de humanização, de abertura a si e ao outro (Dalvi, 2013, p. 80).

Faz-se necessário entender que, tão importante como possibilitar a percepção da multiplicidade dos símbolos produzidos nos textos literários, assim como nas relações do ambiente escolar, é a reflexão sobre os conceitos que fundam essas relações. Para Vera Maria Candau:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual,

religiosa, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 127).

Articular o estudo do texto literário às discussões promovidas pela interculturalidade é apresentar à escola, por meio de práticas e ações pedagógicas, a possibilidade de ser orientada por uma educação intercultural. Criar estratégias que amparem a complexidade que ora se apresenta “implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem” (Souza e Fleuri, 2003, p. 75). Como nos orienta Maria Amélia Dalvi (2013, p. 69), enquanto professores, “muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, [que] possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente a leitura, a literatura e a escola que lhes afigura”.

Roxane Rojo (2009) afirma que o ato da leitura envolve diversos procedimentos perceptuais, motores, cognitivos, afetivos, discursivos e linguísticos que influenciam a compreensão e a apreciação de todo o texto. Desta forma, o que se almeja é que a mensagem latente presente nos textos lidos faça sentido e os alunos possam relacioná-la às suas experiências de vida.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

A prática de formação do leitor literário em sala de aula deu-se por meio da sequência básica (SB), conforme orienta Cosson (2021). Objetivou-se que a proposta de trabalho pudesse ser enriquecedora, de maneira a levar o corpo discente à reflexão e a incluir seus conhecimentos na prática do dia a dia, mobilizando-o como um ser crítico das realidades que o constituem.

O trabalho, de natureza aplicada, está fundamentado numa abordagem qualitativa de pesquisa de tipo etnográfico, uma vez que faz uso do princípio da interação (André, 2012), experienciando o espaço de forma que a aproximação ao universo sociocultural dos participantes contribua para uma melhor compreensão do que se propõe.

O emprego de textos literários guiado pela perspectiva da interculturalidade persegue um processo educativo que busca a redução de preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias baseadas na crença de que a convivência com outras culturas e outros modos de ser e de viver se configura como ameaça. No fito de conciliar uma especificidade exigida pela coordenação e direção do colégio em que trabalho para o segundo semestre, exigência esta já mencionada na introdução deste memorial, os textos que orientaram nossas discussões tiveram a mulher como escritora ou protagonista das narrativas. Busquei refletir sobre a diversidade que nos constitui, mas que é apagada por uma categoria sócio-histórica e política hegemônica, que privilegia um modelo universal de mulher, e apaga ou distorce outras experiências, tidas como não universais.

Partindo do entendimento de que os textos literários favorecem a interação acima desejada, optei, como ferramenta metodológica, pela Sequência Básica (SB) em razão de ela possibilitar uma sistematização do processo de formação leitora. A escolha por esta metodologia reside no fato de ela ser um processo coerente de letramento literário e por se tratar de um trabalho propício para turmas do Ensino Fundamental.

A intervenção pedagógica aqui apresentada foi dividida em sete encontros, sendo que as etapas da SB foram aplicadas em cinco deles. O primeiro se voltou para uma atividade diagnóstica a partir do vídeo *Diversidade é o futuro*, seguida de alguns questionamentos, explanação de como se dariam as práticas, seleção, por meio de votação secreta, dos textos que seriam trabalhados nos encontros seguintes e entrega de materiais como bolsa, classificador, diário de leitura, caneta, lápis e borracha. O último encontro funcionou como avaliação, exposição e encerramento das atividades leitoras.

A SB abrange quatro diferentes estágios. De início, trabalha-se a motivação, que é o momento de preparação para a análise da obra, geralmente envolvendo a formulação de uma questão ou o posicionamento diante de um tópico abordado pelo texto. É necessário considerar que esse momento anterior à leitura é importante para estimular a curiosidade dos leitores. No entanto, ele precisa ser bem planejado, de modo que as (os) alunas (os) entendam que tais atividades motivacionais não são mero entretenimento e, sim, um preparo lúdico para as atividades que serão desenvolvidas logo em seguida (Cosson, 2021). Um outro elemento importante que cumpre observar é que o material proposto nesta etapa deve estabelecer uma relação estreita com o texto que será lido e, também, com o trabalho que o (a) professor (a) pretende realizar a partir da prática leitora. Além disso, para que a motivação cumpra o seu papel dentro da SB, de acordo com Cosson (2021), ela não deve ser muito prolongada, de modo a preservar sua eficácia em motivar as (os) estudantes.

Em seguida, tem-se a introdução. Esta etapa gira em torno de apresentar a obra e sua autoria. Importante frisar que não se trata de uma perspectiva de leitura biográfica, mas, sim, uma tentativa de situar a autoria em termos sociais, históricos e políticos – como aquela pessoa se posiciona no mundo, quais tensões estabelece a partir do ofício de narrar histórias etc. É ainda na introdução que ocorre a apresentação física da obra, leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais que são importantes para estimular a curiosidade da turma. Outro cuidado importante na apresentação da obra, principalmente quando se está em um processo pedagógico como o proposto aqui, é justificar para a turma a importância da escolha da referida obra. Assim como na etapa da motivação, o (a) professor (a) não deve se estender muito, por isso precisa fazer uma seleção criteriosa dos elementos que serão utilizados para que as (os) estudantes recebam positivamente o texto.

Passa-se, então, ao ato de ler, isto é, à leitura física do texto. Esse é o momento do encontro com a obra. Esta etapa pode variar e ser permeada por uma série de questões como, por exemplo, a extensão do texto, os modos de lê-lo, a história e o nível de competência literária de quem lê, entre outras. Tão importante quanto possibilitar a participação discente, é validar suas questões no processo de leitura.

Finda a leitura do texto, deve ser aberto um espaço para a troca de impressões de leitura. Nesse momento, o (a) professor (a) estimula o corpo discente a falar sobre o que achou do material: quais passagens do texto mais o tocou? Por quê? O que chamou mais atenção? Por que chamou a atenção? Alguma palavra desconhecida? É a etapa da interpretação. A interpretação, de acordo com Cosson (2021), é composta por dois momentos: um interior e o

outro exterior. O interior é o que se dá logo após o término da leitura, “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2021, p. 65). Já o exterior, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2021, p. 65). Nesta etapa, é importante que o (a) professor (a) oportunize às (aos) estudantes uma reflexão sobre a obra lida e que a externalize de forma explícita, proporcionando o diálogo entre as pessoas da comunidade escolar que a leram.

Cada etapa da SB terá significância no intento daquilo que se propõe esta formação leitora, que procura, além de ampliar o repertório literário do coletivo estudantil, promover uma postura crítica, oportunizando a troca de experiências, conhecimentos e visões de mundo entre o corpo discente, incentivando-o a questionar estereótipos, preconceitos e marginalizações presentes nos espaços sociais. Acreditamos que estimular o diálogo entre literatura e interculturalidade, por meio da SB, pode favorecer a compreensão da diversidade e a valorização de vozes e perspectivas que foram, quando não silenciadas, distorcidas pelo espelho da colonialidade, que persiste em nossos dias.

Para cada momento será proposta a escrita em diários de leituras, já que a pesquisa se encontra inserida na disciplina de Língua Portuguesa, o que acarreta o cumprimento de tarefas com atribuição de notas. O diário de leituras será tomado como uma avaliação individual e processual, acompanhada semanalmente. Nele, poderão ser registradas impressões de leitura, pensamentos, dúvidas, anotações de trechos relevantes, registros de reportagens/músicas/vídeos que conversem com o texto. É importante registrar que a escrita dos diários permite o encadeamento das atividades em cada fase do processo, possibilitando que o coletivo discente repense e revise suas leituras, bem como os registros já feitos.

Os instrumentos utilizados para a obtenção de dados formuladores de uma resposta para a pergunta da pesquisa – quais os efeitos que uma abordagem do texto literário, pela perspectiva da interculturalidade, pode produzir junto ao processo de formação de leitores literários? – foram: a observação assistemática e, principalmente, as rodas de conversa. Também foram utilizados o diário de campo pelo professor-pesquisador para registro de etapas importantes no período interventivo e os diários de leitura em que estudantes fizeram seus registros no percurso das práticas leitoras. Este material foi periodicamente recolhido, em sala de aula, para leitura, análise, acompanhamento do processo de desenvolvimento das (os) alunas (os). Em relação à roda de conversa, “um dos etnométodos fundantes nas referências africanas e indígenas”

(Souza; Lima, 2019), além de um entendimento do formato circular como algo que une, agrega e acolhe, foi proposto o diálogo como um momento singular de partilha, pois, de acordo com Moura e Lima,

[...] uma roda de conversa agrega vários interlocutores, [portanto] os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior (Moura e Lima, 2014, p. 5).

Assim, as rodas de conversa possibilitam um direcionamento mais democrático da fala, uma vez que a participação se dá de forma coletiva acerca de um tema determinado sobre o qual os sujeitos escutam uns aos outros e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Conforme argumentam Souza e Lima,

usamos a roda quando temos a intenção de conhecer os sujeitos para além do que sabemos ou achamos que sabemos sobre eles. É importante saber o que as pessoas pensam e como pensam sobre as coisas que almejamos que façam, principalmente porque não há relação saudável sem confiança, sem construção de vínculos, sem que elas queiram, sem desejo (Souza e Lima, 2019, p. 170).

Por se tratar de uma técnica de coleta utilizada para a capacitação de dados subjetivos, o pesquisador precisa ser fiel ao conteúdo que efetivamente circulou nas rodas de conversa para que não seja traído por um conceito já elaborado. Há, ainda, toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Mas, para que o processo seja significativo, é importante compreender que não se trata de uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Afinal, como pontua Bernardete Gatti (2012, p. 58), “aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”. Assim, para atingir as metas propostas na pesquisa, as rodas de conversa serão planejadas a partir dos eixos temáticos trazidos em cada leitura literária.

A observação assistemática, por sua vez, procura recolher e registrar fatos sem a utilização de meios técnicos especiais. Este instrumento foi considerado em todo o processo da pesquisa, pois serve “para identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi e Lakatos, 1996, p. 55).

3.1 DESENVOLVENDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, foi feita a apresentação da pesquisa à comunidade escolar, compreendendo docentes, direção e funcionárias (os). A ação pretendia, além de dar conhecimento sobre a atividade que seria desenvolvida na escola, provocar reflexões acerca da temática em questão, estimulando, assim, práticas e atitudes mais conscientes, com a capacidade de identificar e combater situações de preconceito e intolerância, dentre outras formas de opressão e exclusão. Assim, procurou-se incentivar as professoras de Língua Portuguesa a adotarem leituras literárias de narrativas subalternizadas que, até o início desta intervenção, não eram incluídas nas práticas leitoras do CEML.

O movimento de dar conhecimento e envolver também a comunidade escolar na intervenção se justifica uma vez que a implementação de uma proposta de educação intercultural não deve ocorrer de maneira isolada, mas, sim, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Além disso, tal movimento não deve ser restrito a momentos pontuais, sendo, ao invés disto, integrado às práticas cotidianas, promovendo uma abordagem contínua e abrangente, pois, como defende Candau,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc (Candau, 2009, p. 170).

Durante a apresentação, realizada em 20 minutos, tempo concedido pela direção da escola para a exposição da pesquisa, docentes ouviram atentamente a justificativa, a pergunta e os objetivos da pesquisa, assim como a metodologia que seria adotada. Um breve resumo dos textos que seriam propostos à turma nas práticas leitoras também foi apresentado. Fui parabenizada e estimulada pela iniciativa – o que representou uma diferença em relação à Jornada Pedagógica, ocorrida em fevereiro de 2023, quando, ao expor a intenção de pesquisa e discorrer um pouco sobre os textos literários que seriam propostos, dois professores³

³ Optamos por omitir os nomes de estudantes e docentes citados no corpo do texto para preservar suas identidades. Ao mencioná-los, utilizaremos as iniciais de seus nomes para garantir o respeito à privacidade e confidencialidade de cada indivíduo referido.

mostraram-se contrários “a esse tipo de literatura na escola”⁴.

Não seria a primeira e nem a última vez que os censores seriam alertados. A literatura tem essa capacidade de acordá-los desde outros tempos e a partir dos mais diversos vieses e justificativas. A partir do século XIII, quando alguns elementos, como o aperfeiçoamento de técnicas de impressão e o desenvolvimento do comércio possibilitaram um aumento significativo de leitores, os censores trabalham intensamente com o objetivo de atribuir perigos ao ato de ler (Abreu, 2010). Em nosso caso, pelo desenrolar da discussão, observou-se que o incômodo dos professores se voltava para o tipo de reflexão e debate que poderia ser promovido a partir das leituras literárias propostas, como se discutir em sala sobre racismo, preconceito, homofobia e religiosidade, entre outras questões que certamente seriam mobilizadas, fosse inapropriado. Quando se começa a trabalhar com a perspectiva a que me propus nesta pesquisa, é necessário estar preparada para todo tipo de desconfiança. A minha proposta já estava sendo significativa desde aquela enunciação na Jornada, uma vez que provocou reflexão entre professores, direção e coordenação sobre a naturalidade com a qual desconfiamos de textos literários simplesmente por trazerem narrativas de sujeitos que foram social e culturalmente postos em subalternização.

Dado este contexto, entrei em um caminho sem volta. Meu olhar não seria mais o mesmo sobre as realidades objetiva e subjetiva, não só da escola, mas também de outros contextos. Foi o movimento de me perceber posicionada socialmente como uma mulher branca, cis, professora – lugar em que meu corpo, mesmo vindo de uma realidade pobre, se fez beneficiado pelo sistema da branquitude⁵. Senti-me ainda mais responsável e comprometida com a prática da formação leitora a que me propunha. Desejava que, além de outras contribuições, ela possibilitasse à juventude se ver representada positivamente, uma vez que essas (esses) jovens que estão em processo de formação na escola, como afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 59), “precisam se nutrir do que efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca dela como mecanismo de controle social”.

⁴ Fala de um dos professores da escola, incentivada por outro educador, que demonstrava desconforto tanto com o fato da utilização de textos literários que não fossem de escritores considerados canônicos, citados, por eles, como exemplo a serem seguidos, como também para o tipo de diálogo que seria promovido a partir dessa leitura. A postura do professor persistiu mesmo depois que eu justifiquei que o propósito não consistia em sugerir uma renúncia ao cânone literário brasileiro, mas, sim, em reivindicar a coexistência, especialmente no ambiente escolar, das diversas manifestações sociais e culturais que representam a nossa sociedade.

⁵ “O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo)” (Pinheiro, 2023, p. 40).

Após essa etapa preliminar, busquei organizar o Primeiro Encontro, que teria como proposição uma atividade diagnóstica de fundamental importância para a intervenção, uma vez que permitiria investigar, junto ao público discente, o modo como entende e se relaciona com o objeto a ser trabalhado (a leitura literária) e o tema a ser discutido (a diversidade). Nesse encontro, seria proposta uma escuta sensível, por meio da qual discentes poderiam falar sobre suas experiências com a leitura literária na escola ou em outros contextos, de modo a averiguar o que mais gostavam de ler, com que propósitos, em quais suportes e circunstâncias – o que desaguaria na escolha dos textos a serem trabalhados nas práticas leitoras (contos, crônicas, poemas etc.). Por fim, ainda neste primeiro encontro, haveria a entrega de materiais, como bolsa, diário de leitura, classificador, canetas e lápis à turma.

Além de escolher a metodologia para trabalhar a leitura literária na intervenção, um outro desafio foi pensar um corpo de textos a ser lido, pois esta escolha seria de suma importância para se valer da apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Todos os textos-base, aqueles que deveriam ser lidos verticalmente, e os textos complementares, aqueles que utilizaríamos para promover diálogos com o material anterior, foram cuidadosamente lidos, não só para verificar se havia sido uma boa escolha, levando em consideração os leitores e a reflexão que se objetivava a partir das leituras, mas também para conduzir as rodas de leitura com eficiência. Devo reconhecer que, durante este processo, também ampliei meu repertório de leituras.

A primeira seleção dos textos, realizada por mim, foi baseada nas possibilidades de explorar diferentes características narrativas de qualidade estética, bem como na construção de uma relação com o contexto cultural, social e político do grupo de leitores-reais⁶ com o qual eu desenvolveria as práticas leitoras. Outras questões também ampararam a primeira escolha dos textos, tais como: a solicitação feita pela direção do CEML que cada disciplina, dentro das suas especificidades, construísse uma proposta de trabalho que abordasse o reconhecimento e o respeito à mulher, além do período curto que compreendia a aprovação do projeto de intervenção pelo Comitê de Ética, aplicação da pesquisa, escrita e defesa do Memorial. Um outro item que contribuiu para que eu realizasse esta pré-seleção de textos foi o fato de não dispormos de biblioteca ou sala de livros no espaço educacional da pesquisa – equipamentos que certamente contribuiriam para o alargamento das possibilidades leitoras e, inclusive, para uma participação discente mais efetiva nas escolhas das obras e das autorias.

⁶ Refiro-me às alunas e alunos da turma A do nono ano, turno vespertino, do CEML, com suas especificidades, repertórios de leituras, carências materiais, emocionais, entre outras questões, que podiam atravessar – e atravessara – nossas experiências com as leituras literárias.

Seriam apresentados à turma, como sugestão de leituras, para os próximos encontros treze textos literários, entre contos, poemas e crônica – sendo que cinco deveriam ser selecionados para leitura e discussão nas Sequências Básicas. As leituras literárias sugeridas: “A bailarina”, de Lande Onawale; “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo; “Olhos d’água”, também de Conceição Evaristo; “Pixaim”, “O tapete voador”, “Das águas”, e “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral; “Para não dizer que não falei de flores”, de Cidinha da Silva; “Flor, flores, ferro retorcido”, de Natalia Borges Polezzo; “O pássaro encantado” e “Brasil”, de Eliane Potiguara; “Criaturas de Ñanderu”, de Graça Graúna e “A mulher que virou urutau”, de Maria Kerexu e Olívio Jekupe.

Ao final de cada atividade leitora (do segundo ao sexto encontro), com um material disponibilizado por mim, cada dupla ou grupo, a depender da dinâmica utilizada na SB, prepararia um cartaz com foto e, no verso, parte de um texto da autoria trabalhada. Este podia ser aquele lido em sala ou outros escolhidos pela turma, desde que pertencentes à mesma autoria. Os cartazes seriam expostos no pátio para dar notoriedade ao trabalho que estava sendo desenvolvido no colégio. Tal divulgação, a cada prática leitora, permite que não só a turma, na qual ocorre a intervenção, tome conhecimento das autorias e de suas produções literárias, mas também toda a comunidade escolar. Principalmente porque o material traz à tona histórias desconhecidas, vozes que, até então, não eram lidas nas aulas de literatura do CEML.

A intervenção contou, ao todo, com 24 aulas, as quais foram segmentadas em 4 aulas semanais dedicadas ao projeto. No total, foram utilizadas 6 semanas para a realização de todos os procedimentos adotados durante a intervenção pedagógica, organizada na terceira unidade letiva do CEML.

O passo a passo dos encontros, contendo todas as etapas e referências, está disponível nos Apêndices. A seguir, relato a aplicação dos sete encontros elaborados para o projeto ao mesmo passo em que analiso, a partir do meu recorte pessoal e da minha intenção, os produtos oriundos delas. Foi preciso, para isso, selecionar os momentos mais significativos, os que contribuíssem para tecer um diálogo com a pergunta e os objetivos do meu projeto, assim como os pressupostos teóricos com os quais amparei a pesquisa e a intervenção. Vale ressaltar que a narrativa abrange eventos simbólicos que ocorreram durante os encontros com a turma do nono ano A. Optei por compartilhar o que foi mais marcante para mim nas atividades, que envolveram 22 estudantes – 16 compartilharam comigo os diários contendo as produções escritas solicitadas ao término de cada formação leitora.

Como resultado da implementação dos sete encontros, construímos um cervo contendo 107 produtos, os quais estão distribuídos entre as atividades realizadas em sala de aula e os registros nos diários de leitura. Dada a extensão do acervo, não haveria tempo hábil para analisar todo o material, tampouco esta análise caberia aqui. Neste sentido, optei por direcionar a análise para os relatos das experiências leitoras, tanto durante as discussões em roda de conversa quanto nas expressões verbais e não verbais presentes nos diários de leitura. Os critérios adotados para essa seleção são detalhados a seguir, priorizando a perspectiva da interculturalidade:

- Desconstrução de estereótipos: privilegamos os relatos e as atividades que evidenciaram uma abordagem crítica e reflexiva na desconstrução ou não⁷ de estereótipos culturais.
- Reconhecimento e valorização das diferenças: demos prioridade aos relatos que destacaram, ou não, experiências de reconhecimento e valorização das diferenças culturais a partir dos textos literários discutidos.
- Relatos críticos: optamos por incluir análises críticas que questionaram as representações culturais nas obras, buscando entender como essas representações podem influenciar e refletir as dinâmicas sociais, com foco na identificação de possíveis vieses e desigualdades.
- Reflexão sobre as relações de poder: procuramos observar tanto os relatos que abordaram as relações de poder subjacentes nas obras quanto os que não promoviam uma análise das estruturas sociais presentes nos textos literários.
- Ampliação de repertórios: selecionamos atividades que evidenciaram uma ampliação dos repertórios culturais dos participantes, refletindo o enriquecimento das perspectivas individuais a partir das experiências de leitura.

3.2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – VAMOS ENTRAR NA RODA?

3.2.1 Primeiro encontro – A diversidade é riqueza

⁷ Na análise dos relatos apresentados, foi observado que somente um participante, e exclusivamente no segundo encontro, expressou a opinião de que a leitura do texto literário não contribuiu para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

A aplicação dos encontros aconteceu no segundo semestre letivo de 2023. No primeiro encontro, mesmo já tendo apresentado a proposta de pesquisa à turma, foi necessário um esclarecimento mais detalhado das atividades, dos objetivos do trabalho e do grau de relevância da participação delas (es) como parte integrante do projeto.

Essa etapa inicial tinha como objetivo mapear os hábitos leitores estudantis, suas relações com as diferenças e o modo como a escola atua em relação a estes dois aspectos. Com a sala de aula em formato circular, e com a participação de 22 estudantes, o diálogo foi estimulado, em um primeiro momento, a partir do vídeo *Diversidade é o futuro*⁸ e de alguns questionamentos sugeridos por mim.

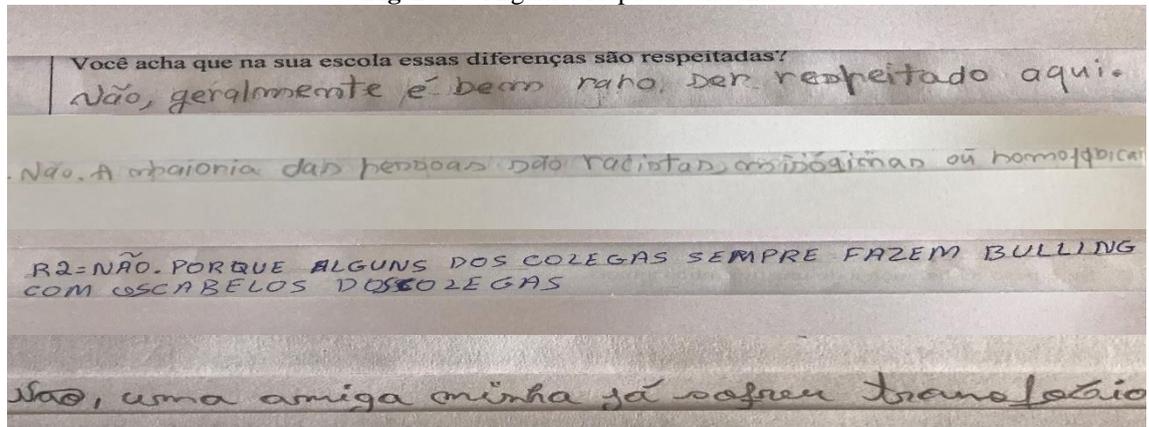
O vídeo, de três minutos e dezesseis segundos, expõe a diversidade que constitui o povo brasileiro, evidenciando um contraste significativo entre a retórica dos discursos e a realidade observada na prática cotidiana quanto ao respeito às diferenças. Dados de uma pesquisa realizada em 2018 pela BBC são apresentados, evidenciando que, das 27 nações pesquisadas, o Brasil estava na sétima posição em intolerância – situação que vem se agravando nos últimos dez anos. O vídeo destaca o fato de que, a cada treze minutos, uma pessoa negra é assassinada no Brasil, além de chamar a atenção para o percentual de 40% de jovens brasileiras de até 16 anos submetidas a algum tipo de abuso e para o fato do Brasil ser o país que mais mata LGBTQIAP+, apesar de sediar a maior Parada do Orgulho LGBTQ+ do mundo. Ao final, convoca-nos, como parte da sociedade brasileira, a comprometermo-nos, na prática, com o reconhecimento e respeito aos diferentes sujeitos e a suas narrativas.

Logo após a apresentação do vídeo, em roda de conversa, a aluna AD pediu a fala e pontuou a importância do respeito entre as pessoas: “As pessoas precisam respeitar as escolhas que a outra pessoa faz”. Usou como exemplo a forma como a pessoa se veste ou usa os cabelos e ainda como as meninas que têm um corpo gordo são discriminadas pelos meninos. Como não fiz uso do gravador e nem da filmagem, uma vez que, quando mencionado o uso desses recursos, percebi que a turma não se sentiu confortável, tentei anotar os pontos sem deixar de dar atenção aquilo que era pontuado na roda. Infelizmente, não consegui contemplar todas as participações, mesmo porque houve uma confusão de falas, uns debatendo com os outros. Senti-me profundamente atraída por aquele momento, então permiti. Quando lancei a questão se, no

⁸ *Diversidade é o futuro* é um vídeo produzido e publicado pelo canal do YouTube Plataforma Gente, tendo sido publicado em 11 de janeiro de 2019. Pode ser acessado através do link a seguir https://www.youtube.com/watch?v=q_v7N2VFwec.

CEML, essas diferenças eram respeitadas, apenas dois estudantes responderam que sim. Os demais trouxeram depoimentos da seguinte natureza:

Figura 3 - Algumas respostas discentes



Fonte: acervo da pesquisa

Uma outra questão evidenciada na fala de parte do corpo discente é que, sobre a discussão trazida em vídeo, quase nada se versa no CEML. Durante os diálogos na roda de conversa, a aluna BC trouxe a questão do respeito à mulher. Mencionou a violência doméstica e narrou alguns exemplos que pareciam ser pessoais. Ressaltou que “na escola não era muito diferente. Os meninos também não respeitam as meninas, são grosseiros”. Mais duas colegas enfatizaram o desrespeito e a violência que muitas mulheres vivenciam e, novamente, a aluna AD se pronunciou, agora solicitando que lêssemos textos que falassem da mulher negra. Fiquei muito emocionada neste momento da coleta. Antes do ProfLetras, não fui orientada a ter o olhar de professora-pesquisadora sobre a sala de aula, porém, quando me percebi vivenciando tal experiência, o inusitado rompendo a conjectura, compreendi, em prática, como o automonitoramento vai gerando uma consciência de pesquisa e a importância da observação assistemática nesse processo. A temática da mulher estava programada para o encontro seguinte. Nesse primeiro momento, a intenção era trazer a questão das diferenças e a importância do reconhecimento e respeito às diferentes formas de ser, viver e saber. No entanto, a urgência da discussão era tão proeminente, como havia alertado a direção da escola, que ela apareceu já no primeiro encontro.

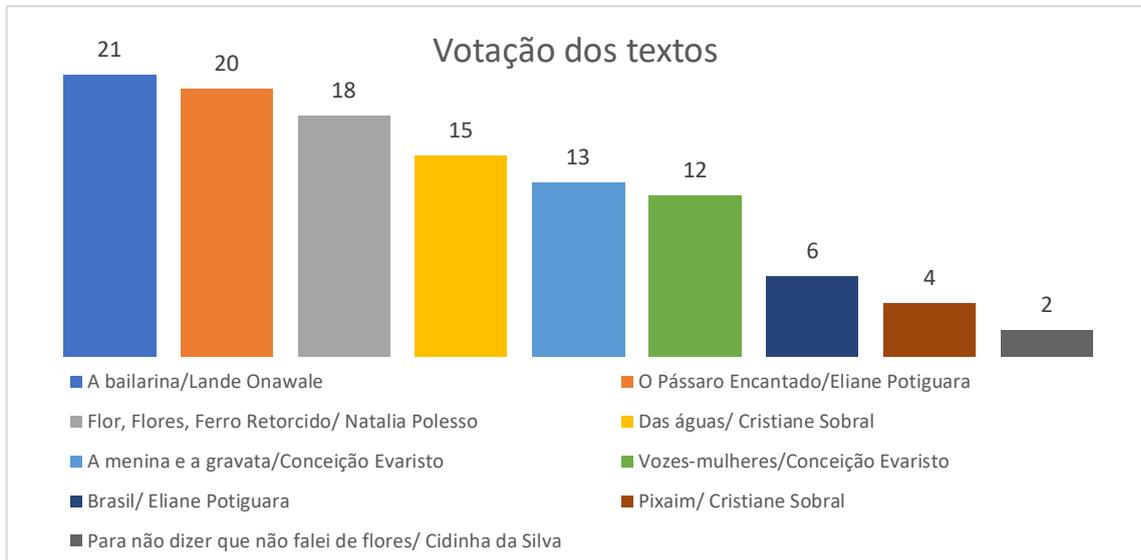
Dentre as pessoas participantes, só três estudantes afirmaram já ter lido uma obra literária, na disciplina de Língua Portuguesa, que não fosse a indicada em livro didático. Apenas um estudante confirmou ter lido uma obra da literatura afro-brasileira. Muitas questões podem ser levantadas a partir desses dados, no entanto, no que se refere à pesquisa, constata-se a pouca

presença ainda de autores negros, indígenas, LGBTQIAP+, pertencentes às classes sociais menos favorecidas; enfim, de uma leitura literária, como afirma Magda Soares (2008, p. 31), que “democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural”.

A escritora Chimamanda Adichie (2019) reflete a respeito dos efeitos de uma narrativa construída a partir de um único olhar, destacando o quão problemático isto pode ser, pois uma narrativa que não contempla a diversidade acaba contribuindo para a construção de uma visão enviesada e desumanizada do outro. Nesse sentido, Candau (2013) nos diz que um modelo de escola que tende a impor um padrão universal aos objetos de conhecimento – no nosso caso, a leitura literária – pode gerar desajustes identitários, favorecendo a baixa autoestima e o desinteresse dos alunos em relação à escola. Assim, é pertinente indagar até que ponto a limitação no acesso a obras que consideram diferentes contextos culturais pode influenciar na formação do gosto pela leitura literária. Portanto, essa proposta, assim como as obras literárias selecionadas, alinha-se com a perspectiva a seguir, traçada por Machado e Soares:

O ensino de literatura na educação básica, especialmente na rede pública, não pode corroborar para neutralização das matrizes culturais que compõem o quadro de leitores em formação. Sobretudo neste contexto educacional, é indispensável que o professor de literatura assuma uma postura ética e política, a fim de desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contorna (Machado e Soares, 2021, p. 18)

Após as reflexões advindas da leitura do vídeo *Diversidade é o futuro* e da canção “Ser diferente é normal”, composta por Adilson Xavier e Vinícius Castro, interpretada por Gilberto Gil e Preta Gil, as obras literárias para seleção foram apresentadas a partir da exposição física dos livros e de um breve comentário acerca dos textos pré-selecionados pela professora. Depois de anotar no quadro branco o título de todos os textos sugeridos e fazer circular os livros entre as (os) estudantes para que tivessem um primeiro contato com a obra e autoria, fizemos uma votação secreta em que cada discente da turma poderia sugerir cinco textos. A seleção ocorreu dessa forma para que, durante os encontros, a revelação de cada texto a ser trabalhado na roda de leitura fosse surpresa. A intenção era que essa dinâmica despertasse, desde o momento inicial, curiosidades, comentários e questionamentos, já mobilizando a turma para a prática leitora. Os textos selecionados via votação secreta deram-se conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição de votos para seleção dos textos

Fonte: acervo da pesquisa

Com os textos selecionados pela turma, precisava pensar qual critério adotar para a organização das leituras. Eu tinha em mão textos que possibilitavam a ampliação do repertório literário que desejava apresentar às (aos) alunas (os), tinha narrativas de mulheres falando a partir de diversos lugares e perspectivas, o que me dava material para atender à solicitação pedagógica do colégio e, mais ainda, os textos me possibilitavam refletir com elas (es) sobre representações culturais mediadas por estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, nossa posição confrontaria uma perspectiva assimilacionista e promoveria o reconhecimento e a validação dos sujeitos sociais com suas diferenças culturais, religiosas, sociais e econômicas, atendendo, desta forma, à proposta da interculturalidade.

Uma condição para o trabalho era de que os modos adotados não fizessem com que a leitura literária perdesse o seu lugar como um processo, tornando-se um mero produto com fim específico. Afinal, Todorov (2009) afirma que todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos.

Neste ponto, é importante trazer o comentário da aluna AD, ao salientar como estava empolgada em poder escolher o texto que lia. Esse comentário me deixou curiosa, uma vez que os textos já tinham sido pré-selecionados. Duas questões podem justificar o sentimento da aluna. Em primeiro lugar, o fato de que, dentre as obras pré-determinadas, ela fez a sua escolha

particular, uma vez que, geralmente, as leituras literárias são as determinadas pelo livro didático. A outra justificativa é que, ao apresentar obras e autorias, explicitarei as razões pelas quais aquelas obras foram selecionadas em lugar de outras. Acredito que a aluna tenha se irmanado à expectativa que propus.

Como o conto “A bailarina”, de Lande Onawale, foi o mais votado pela turma, decidi, ainda na sala de aula, que seria o primeiro texto a ser trabalhado nas práticas leitoras, principalmente por trazer, em sua narrativa, o apagamento do corpo da mulher negra, o que nos possibilitaria organizar, a partir dos outros contos selecionados, uma sequência de leituras literárias que promovesse visibilidade, reconhecimento e respeito a outras formas de ser mulher, indo além da representação associada exclusivamente a um corpo branco, hétero e cis.

Para a etapa da motivação da SB do segundo encontro, no qual seria trabalhado o texto “A bailarina”, foi solicitado que trouxessem imagens de bailarinas ou de ballet presentes em textos publicitários, revistas, jornais, livros de literatura etc.

Encerramos o primeiro encontro com a distribuição dos materiais didáticos e a elaboração de uma carta, destinada à professora, na qual cada discente da turma compartilharia suas impressões sobre aquela primeira experiência, discutindo sua relação com a literatura e abordando a forma como a diversidade é tratada na escola. Quanto às produções escritas, acredito que a pouca familiaridade com o gênero carta, uma vez que a juventude faz, em nosso contexto, uso de outros recursos tecnológicos para se comunicar, prejudicou a adesão à forma solicitada, ocasionando que algumas atividades fossem entregues como bilhetes e outras como um simples relato de experiências.

As diferentes manifestações escritas proporcionaram um panorama variado sobre como o corpo discente percebe não apenas a presença da literatura na escola, mas também a importância de refletir sobre a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc. no ambiente escolar. Vejamos o texto da aluna BS:

Figura 4 – Carta-diagnóstico da aluna BB

Então eu sou um ser bem simples, minhas experi-
ências com a leitura não são muitas. Pois não
sou muito de ler, mas nesse primeiro encontro
que tivemos na sala de aula eu fui aprender
que a leitura é muito importante para o nosso
desenvolvimento e conhecimento. ♡♡♡ Eu nunca
discutir sobre a diversidade em sala de
aula, primeiro vez foi na aula passada
e achei muito necessário sobre o vídeo que
a professora passou na sala de aula. Eu
acho esse assunto muito importante e acho
que deveria ser mais discutido sobre esse
assunto em sala de aula. E gostei sobre
o assunto. Eu gosto de ler textos que me intere-
sso

Fonte: acervo da pesquisa

A relevância atribuída não apenas por esta aluna, mas também em outras cartas, as quais se encontram nos apêndices I a N (p. 150-155) deste memorial, destaca-se como um elemento fundamental para a compreensão do impacto das atividades propostas no primeiro encontro. Suas palavras, ao afirmar que considera “muito importante” discutir sobre as diversidades, evidenciam não apenas a assimilação de conhecimentos, mas também uma possível transformação em sua perspectiva e entendimento do tema em questão.

Os relatos discentes podem ser interpretados à luz de diferentes aspectos. Em primeiro lugar, a metodologia adotada pode ter proporcionado uma abordagem mais acessível, permitindo uma compreensão dos conceitos apresentados. Além disso, a interação entre os participantes, as discussões e as atividades práticas podem ter contribuído para a construção de um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e à troca de experiências. Seguem registros de etapas realizadas no primeiro encontro.

Figura 5 – Registros do primeiro encontro



Fonte: acervo da pesquisa

3.2.2 O segundo encontro – E eu não sou uma bailarina?

A pergunta que titula este subtópico foi motivada pelo discurso mais conhecido da abolicionista estadunidense Sojourner Truth, “E não sou eu uma mulher?”⁹, apresentado em 1851, sobre quem cabe no conceito de mulher, provocando a reflexão a partir de experiências ditas não universais. Esse deslocamento desafia uma visão binarista biologizante, a categoria sócio-histórica e a política hegemônica que constroem e consagram uma imagem de mulher ao passo que outras são silenciadas. Esta reflexão atravessou os seis encontros seguintes.

A primeira atividade de leitura girou em torno do conto “A bailarina”, presente no volume *Sete. diásporas íntimas*, de Lande Onawale¹⁰ – livro chancelado pelo MEC, através do programa PNBE, para adoção em toda a rede pública do país. Em Onawale, é possível encontrar um “texto literário que busca ser, simultaneamente, objeto estético e instrumento de reflexão” (Duarte, 2014, p. 243), pois, além de colocar à disposição da leitora e do leitor a literatura afro-brasileira, expõe temas necessários de reflexão na sociedade contemporânea, como a opressão, a tomada de consciência e o enfrentamento da discriminação.

No conto *A bailarina*, a narrativa é tecida em torno de uma jovem negra que é contratada para, juntamente com outras jovens, todas brancas, participar de um comercial de iogurte. O

⁹ Frase do discurso proferido por Sojourner Truth como uma intervenção na *Women’s Right Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos em 1851. Cito-a a partir da leitura de Djamila Ribeiro (2021, p. 20).

¹⁰ Lande Onawale, pseudônimo de Reinaldo Santana Sampaio, nasceu em Salvador-Ba, em 1965. Licenciado em História pela Universidade Federal da Bahia. É professor da rede estadual de ensino e Tata do terreiro Tanuri Junçara. O Militante do Movimento Negro Brasileiro é poeta, contista, compositor e, desde 1996, publica seus trabalhos em antologias diversas no Brasil e Exterior. Sua escrita volta-se para a representação do universo social brasileiro e baiano em especial, mas sempre tendo como fundamento a perspectiva e o lugar de fala do afrodescendente submetido às condições de existência estabelecidas pelo pensamento hegemônico (Duarte, 2014).

texto nos possibilita refletir, a partir da cena em que, durante o comercial, uma tarja cobre o rosto da única personagem negra, invisibilizando-a em contraposição às demais, acerca do apagamento de corpos que não representam um modelo eurocêntrico de mulher.

Como os elementos estruturantes do gênero conto foram trabalhados em aulas anteriores, uma vez que o estudo desse gênero textual abriu o capítulo I do livro didático adotado pelo colégio, não foi necessário familiarizar as (os) estudantes com as suas características.

Cosson (2021) afirma que a pré-leitura – as antecipações, como os objetivos da leitura, a materialidade do texto como título, número de páginas, capa, ou seja, tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto – é uma etapa importante do processo de leitura. Logo, adotamos uma postura atenta na etapa de motivação para receber o texto, de forma que a atividade proposta não o silenciasse e nem ao corpo discente.

A motivação foi iniciada com a apresentação do título do conto e o recolhimento das imagens de ballet e de bailarinas solicitadas ao final do primeiro encontro. Apenas 7 estudantes levaram as gravuras. Estas foram coladas e expostas na sala, em papel metro. Quando questionados sobre o que pensavam a respeito do fato de não termos uma imagem no painel que retratasse uma bailarina negra, a aluna AS comentou nunca ter visto uma bailarina negra e acrescentou ter pego as imagens no google, não se recordando ter visto bailarinas que não fossem brancas. A turma inteira falou ao mesmo tempo, mas, na roda de conversa, nenhuma das falas contrariava o que havia sido mencionado pela aluna AS.

Refletimos, a partir das figuras e dos dados trazidos pela turma, sobre o imaginário que se constrói acerca da bailarina e de quais as consequências dessas construções para mulheres que não se encaixam no modelo construído e retroalimentado pelos textos publicitários. Avaliamos, pelo entusiasmo das participações, das ideias e dos relatos levantados, a motivação como uma experiência positiva nessa prática leitora.

Em seguida, foi realizada a introdução. Esta etapa girou em torno da apresentação do escritor Lande Onawale. Houve a exibição da foto do autor e de breves dados biográficos. Importante frisar que não se tratou apenas de uma exposição biográfica do autor, mas, sim, uma tentativa de situar a autoria em termos sociais, históricos e políticos. O livro *Sete. Diásporas íntimas* circulou entre as (os) estudantes, pois consideramos relevante o manuseio da obra. Essa estratégia possibilitou que a turma pudesse explorar a capa, a orelha e outros elementos paratextuais, os quais são importantes para estimular a curiosidade.

A fase seguinte foi a da leitura. Fiz a leitura oral e solicitei que anotassem, grifassem passagens que considerassem importantes ou que tivessem chamado a atenção. Todas (os) as

(os) alunas (os) fizeram a leitura do texto. Uma parte leu mais rápido que outra e comentou sobre a cena que encerrava o texto, mas isso não fez com que desistissem de ir até o final da narrativa. Ao concluir a etapa de leitura, perguntei o que tinham sentido com o desfecho da narrativa. O primeiro a se pronunciar foi o aluno ES, dizendo que não tinha sentido nada, que aquilo era normal. A resposta, apesar de sua forma aparentemente pouco tocada pelo texto, esconde, na verdade, um drama. Se a interpretação é a incorporação do lido à vida, o fato de o estudante ter relatado a normalidade dos eventos narrados em “A bailarina” implica a naturalização do apagamento midiático de corpos negros em posições consagradas, pela colonialidade que nos constitui como nação, a corpos brancos.

Cosson (2021, p. 65) defende que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Trata-se, portanto, de um processo que não está desconectado da realidade, estando diretamente concatenado às experiências prévias de quem lê.

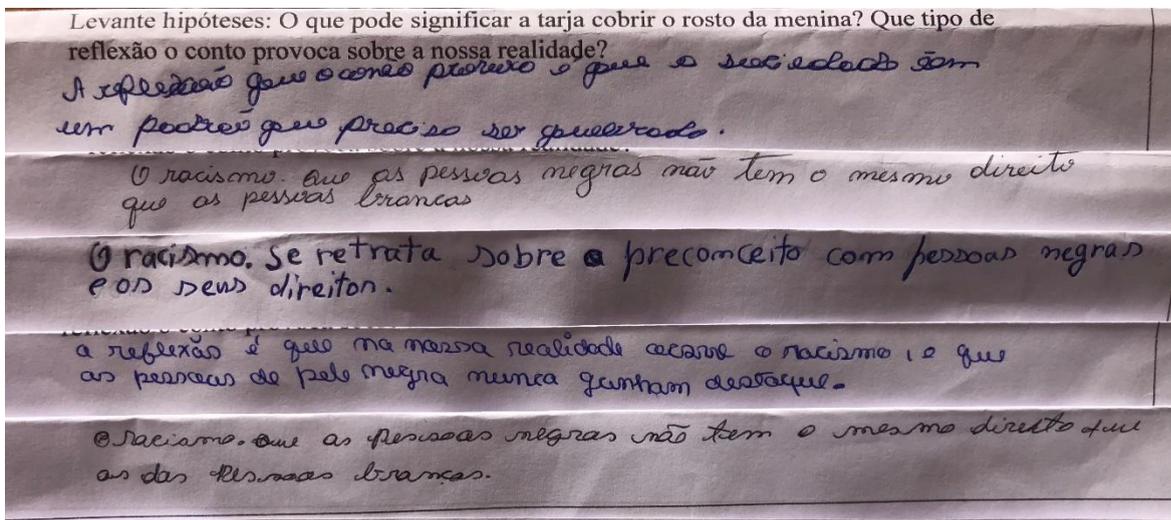
Tendo em vista o engajamento político, social e cultural da escrita de Onawale, pode-se dizer que, quando ele finaliza o texto com “Na tela, no canto superior direito, uma tarja branca com o nome do produto apareceu e foi escorregando em diagonal. Foi entrando... entrando... e parou, escondendo ao fundo seu rosto negro tão bonito” (Onawale, 2011, p. 8), há uma problematização de enredos cotidianos que reencenam uma associação colonial, uma vez que, na esteira da colonialidade, como afirma Quijano (2005), povos dominados foram colocados numa situação naturalizada de inferioridade. Trata-se de um projeto tão bem alinhavado e articulado em várias teias que sobrevive bem até os nossos dias, cumprindo seu papel perversamente velado. Neste nosso caso, por meio do texto publicitário, nota-se que a estrutura social hegemonicamente estabelecida com base na matriz colonial de poder está plenamente ativa quando ela movimenta formas sutis de arranjo e rearranjo de si na sociedade, fabricando e moldando seres por meio de uma falsa cidadania, por meio de uma falsa inclusão. Cenas que ilustram esse fenômeno são tão comuns em nosso dia a dia que acabam sendo naturalizadas, como exemplificado no relato do aluno ES diante do desfecho da narrativa.

A sala estava organizada em cinco grupos. Solicitei que dialogassem a partir de alguns questionamentos sugeridos por mim e orientei que posteriormente trocaríamos experiências na roda de conversa. Importante salientar que a interpretação desejada não se referia a uma perspectiva de leitura que tomasse o texto pelo texto, mas, sim, que assumisse o texto em sua

relação com o mundo. Deste modo, esperava-se estabelecer um diálogo do texto com os problemas sociais vividos dentro e fora da escola.

Primeiro cada grupo compartilhou suas impressões acerca do material, apresentando trechos significativos. A aluna AB narrou uma situação de racismo vivenciada por sua mãe em uma entrevista de trabalho, mas, depois desse relato, a discussão girou em torno do conto. Em roda de conversa, cada grupo comunicou à turma a interpretação estabelecida. As (os) estudantes dialogaram acerca do texto como um todo, no entanto, duas questões fomentaram uma maior participação da turma: O que pode significar a tarja cobrir o rosto da menina? Que tipo de reflexão o conto provoca sobre a nossa realidade?

Figura 6 – Algumas respostas obtidas no segundo encontro



Fonte: acervo da pesquisa

Uma ou um representante de cada grupo leu em voz alta as respostas dadas, assim como ocorreu com os demais questionamentos, mas dessa vez houve uma participação mais ativa da turma. Daí a diferença entre uma leitura literária feita por conta própria e uma realizada coletivamente, na escola. Não queremos dizer com isso que, fora da escola, uma pessoa não possa ler uma obra e emitir opinião sobre ela, mas é no ambiente escolar que pode ocorrer uma ampliação de sentidos a partir da troca de interpretações. E quando se promove essa reflexão tendo a interculturalidade como força norteadora, entramos num movimento de questionar “verdades” construídas a partir da hegemonia branca e eurocentrada, propondo outras compreensões simbólicas de mundo.

Em um segundo momento, foi sugerido que cada grupo escrevesse uma versão alternativa e coerente, segundo sua experiência de leitores do mundo, para o final do conto. A

atividade buscava o compartilhamento da leitura e o fortalecimento do sentido do texto por meio do debate. Esse momento da SB foi bem agitado, já que ninguém se contentava em apenas fazer o seu próprio final e buscava interação com os grupos vizinhos.

Quando os finais foram todos redigidos, voltamos para a roda. Solicitei que cada grupo escolhesse alguém para ler em voz alta o conto com o final alternativo. A atividade despertou comentários, mas intervi e solicitei que as observações fossem guardadas para um debate a ser feito ao final das leituras. Iniciamos o debate enfatizando as diferenças e semelhanças entre o final dado pelo autor e a produção discente. Durante o debate, os grupos explicitaram porque decidiram pela solução dada e quais elementos do texto ou vivências tinham encaminhado o final construído pelo grupo. Salientei a variedade de finais – o material está no apêndice P desse memorial (p. 161-162) – que foi trazida para o conto, ressaltando que cada interpretação tem relação com o que somos no momento da leitura.

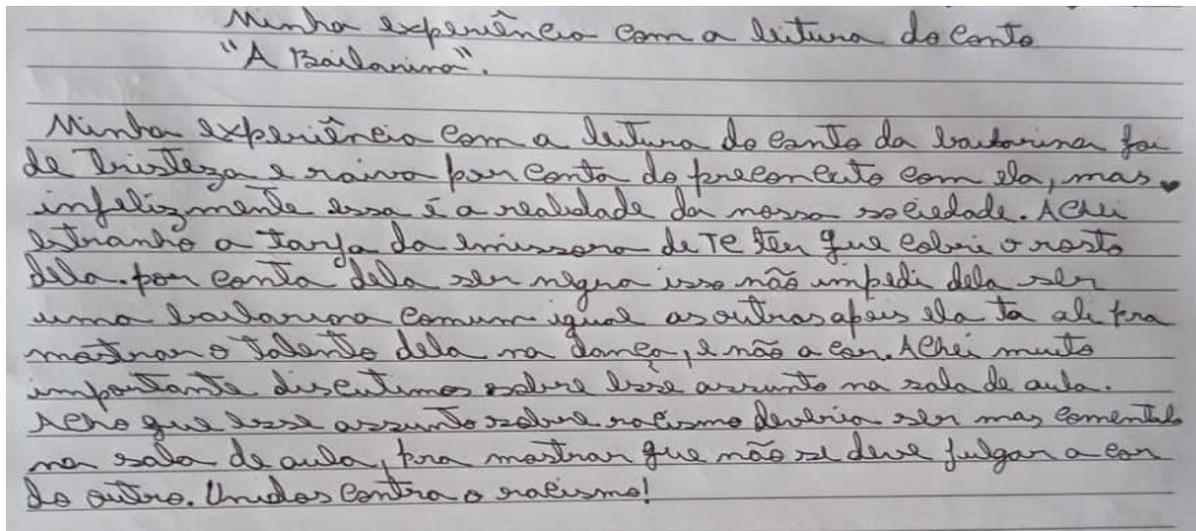
Neste ponto, convém informar que o objetivo deste estudo não é a prática de uma produção textual, mas, sim, propor uma prática de formação de leitores literários. Ainda assim, para avaliar o processo, precisava das produções textuais como um instrumento de verificação de aprendizagem.

Após o debate, com um material disponibilizado por mim, cada grupo preparou um cartaz com foto e texto do escritor. A aluna AC fez uma pesquisa do autor na internet e solicitou a impressão do poema *O vento* para que o grupo usasse no material que seria exposto. Com a impressão em mãos, notei que a aluna leu o texto para o grupo e que dialogaram sobre ele. Só agora, no ato de descrever esta atividade, é que me dei conta de que poderíamos ter ampliado tal experiência de leitura para toda a sala.

Os cartazes foram expostos no pátio da escola para que não só os sujeitos diretamente envolvidos na ação, mas toda a comunidade escolar tivesse acesso ao escritor e às suas produções literárias. Acredita-se que um movimento como este pode contribuir para dar visibilidade a escritoras e escritores que, geralmente, não fazem parte das atividades de leituras literárias praticadas no CEML, como já foi mencionado no início da seção. A ação foi retomada nos encontros seguintes, também com essa mesma proposta.

Encerramos o segundo encontro solicitando que registrassem por escrito, no diário de leitura, a experiência com conto “A bailarina”, tecendo impressões e comentários sobre o texto lido e o tipo de reflexão que o conto provoca sobre a nossa realidade. Os registros foram semelhantes aos trazidos na roda de conversa, conforme podemos observar no texto da aluna BB:

Figura 7 – Diário de leitura de BB



Fonte: acervo da pesquisa

Ao realizar tais observações, a aluna demonstra que realmente percebeu a essência do conto. Comportar-se assim em face do texto é ler desvelando as coisas do mundo. A capacidade intrínseca da literatura em refletir as complexidades da experiência humana cria uma ponte entre o universo fictício das narrativas e as vivências cotidianas do público leitor. Ao explorar os matizes das relações, dos conflitos e das emoções por meio de personagens e enredos, a literatura permite que as pessoas experimentem e compreendam perspectivas diversas. Nesse sentido, a capacidade da literatura em despertar sentimentos ultrapassa a mera apreciação estética: transforma-se em uma ferramenta significativa na formação de sujeitos mais sensíveis e reflexivos.

Conforme observa Cosson (2021, p. 17), a “[...] experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. É o que demonstra a educanda com as suas considerações, mostrando que a leitura literária pode ir mais além que um passeio superficial sobre as palavras.

3.2.3 O terceiro encontro: Por que a mulher não pode usar gravatas?

A segunda atividade de leitura ocorreu em torno do conto “A menina e a gravata”, da escritora Conceição Evaristo¹¹. A matéria-prima literária desta escritora é a vivência das mulheres negras e suas reflexões acerca das profundas desigualdades raciais brasileiras, misturando realidade e ficção. Por intermédio da comunhão de vozes-mulheres, a autora utiliza a *escrevivência*¹², conceito e prática cunhados por ela ao tecer histórias que funcionam como instrumentos de denúncia das opressões raciais e de gênero, mas que também se voltam para a recuperação da ancestralidade da negritude brasileira que fora apagada por todo processo de colonialidade.

O conto “A menina e a gravata” está presente no volume *Histórias de leves enganos e parecenças*, publicado pela Editora Malê. O livro tem doze contos e uma novela, apresentando narrativas desenvolvidas com o objetivo de visibilizar mais as personagens do que propriamente as histórias que são contadas. São contos que se realizam pelas falas das personagens no ato de rememorar a prática do cotidiano, remetendo às condições étnica e de gênero. A autora procura validar um modo de ser e existir que é revigorado pelas estratégias das quais se apropriam as protagonistas dos contos e da novela para o enfrentamento dos desafios do cotidiano. Nas narrativas, a ordem hierárquica é subvertida: o subalternizado aparece como sujeito consciente de sua condição e realidade, sempre em busca de resistir às pressões da atual conjuntura que delinea as relações de poder demarcadas pela herança colonial. Enfim, os temas são perpassados por uma ética aportada no pacto do enfrentamento contra o preconceito e a discriminação que encontram, na tessitura da obra, a comunhão e a resistência da voz da mulher negra.

¹¹ Romancista, poeta e contista contemporânea. Homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti 2019 e finalista do Prêmio Jabuti em 2015. Além disso, Conceição Evaristo também é pesquisadora na área de literatura comparada e trabalhou como professora na rede pública fluminense. Autora de seis livros, dentre eles, três de contos: *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d’água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016); dois romances: *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006); e um livro no gênero poesia: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017). Conceição Evaristo titulouse mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, em 1996, com a dissertação *Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afrobrasilidade* e, depois, como doutora em Literatura Comparada na UFF, defendendo, em 2011, a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*, em que analisou a poesia dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira e a do angolano Agostinho Neto (Duarte, 2014).

¹² “Surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 39).

O texto “A menina e a gravata” relata a imensa predileção, desde pequena, de Fémina Jasmine por gravatas, o que causa estranhamento em todos à sua volta. A narrativa nos possibilita refletir sobre desde a diversidade que nos compõe até os estereótipos que são construídos em torno daquilo que classifica e confere uma identidade ou não à mulher.

A autora, ao nomear a protagonista como Fémina, propõe um jogo crítico, uma vez que as predileções da personagem contrariam ideais femininos estabelecidos pela sociedade patriarcal. Evaristo, por meio da linguagem literária, além de apontar para um novo lugar de enunciação para mulher, posto que Fémina não se deixa curvar ante o imaginário sexista, procura também exaltar e evidenciar a beleza da mulher negra. Evaristo propicia a observação da mulher negra em sua pluralidade, reservando a ela um lugar que não é subjugado à condição de objeto produzido pelo discurso colonialista. Ao contrário, em sua narrativa ocorre uma reversão de papéis em que o comportamento preconceituoso do pai, assim como de outras personagens, é que não cabe mais no contexto vigente. O destaque é dado às qualidades da jovem negra, principalmente em relação à beleza que esta apresenta, indicando novas maneiras de enxergá-la como mulher, de modo a sugerir outro imaginário a ser criado e corroborado.

Nesta segunda prática leitora, a motivação se deu a partir do vídeo *Igualdade de gênero*¹³, produzido pela ONU Mulheres Brasil. O texto traz uma reflexão a respeito dos estereótipos construídos, desde a nossa tenra idade, sobre o que atribui significados ao homem e à mulher. Depois da leitura do material, iniciamos nosso diálogo, na roda de conversa, a partir da frase que encerra o vídeo: “E você, como vai fazer parte dessa mudança?”. A motivação foi interrompida algumas vezes por funcionárias do CEML, que precisavam comunicar informes à turma e também por uma empresa que estava pré-selecionando estudantes para uma bolsa de estudos em cursos técnicos. Mesmo com as discontinuidades, três alunos mencionaram a importância do respeito às escolhas do outro. Acredito que a etapa da motivação nesse encontro não contribuiu tanto quanto aquela do encontro anterior. Não tenho como precisar se foi o material selecionado ou os imprevistos que atravessaram a sala de aula.

Já na introdução, quando exposta a foto de Conceição Evaristo, uma aluna chamou atenção para a similaridade entre a escritora e sua avó. Um grupo confirmou a semelhança física entre as duas e começou a enumerar as características. Esse evento foi deveras precioso para que eu reconquistasse a atenção e a curiosidade da turma que pensei ter perdido na etapa anterior

¹³ O vídeo *Igualdade de gênero*, produzido e veiculado pelo canal ONU Mulheres Brasil, no YouTube, foi publicado em 16 de março de 2016. O material pode ser acessado através do link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>.

em face das interrupções. Aproveitei a situação e pedi que a aluna falasse um pouco sobre sua avó. A partir dos dados trazidos, iniciei a apresentação da autora, mapeando os sentidos políticos da *escrevivência*, conceito usado pela escritora para expressar a interseção entre a experiência de vida, a escrita e a vivência da mulher negra na sociedade. O termo une as palavras "escrever" e "viver", denotando assim uma forma de narrativa que não apenas registra a vida, mas também incorpora as complexidades das experiências pessoais e coletivas. Para Evaristo (2020), *escrevivência* é uma abordagem que vai além da simples transcrição de histórias. Ela representa um ato político e cultural que busca afirmar as identidades e as vozes historicamente marginalizadas. Narrativas que muitas vezes foram silenciadas na literatura e na história. Busquei enfatizar que essa abordagem influencia profundamente as obras de Evaristo, nas quais ela tece histórias que refletem não apenas a realidade social, mas também a riqueza e a diversidade das vivências de outras mulheres negras em nossa sociedade.

Aproveitei-me novamente do momento para destacar, no contexto educacional brasileiro, a Lei n. 11.645, de 2008, que representa um marco significativo na luta contra o racismo ao incorporar, no currículo educacional, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, tanto em instituições públicas quanto particulares. Essa legislação não apenas promove a valorização, mas também estimula a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas nos processos educativos. E, ao estarmos em sala, por meio da literatura, abordando tais temáticas, estamos não apenas ampliando o repertório sobre as questões socioculturais que compõem nossa sociedade, mas também cumprindo uma determinação legal.

Enquanto ocorria a apresentação da autora e da obra, o livro circulava entre os grupos para que tivessem contato físico com ele. Concluída a etapa da introdução, passamos à leitura do texto. Nesta prática leitora, solicitei que fizessem uma leitura silenciosa, para reconhecimento do texto e que anotassem e/ou destacassem trechos significativos antes de realizarmos a leitura compartilhada em voz alta. Mais uma vez nossa dinâmica foi interrompida pela secretaria da escola. A escola estava mais movimentada do que o normal em seu cotidiano, pois recebia responsáveis por discentes que buscavam regularizar pendências burocráticas. Mesmo com a agitação da sala, conseguimos fazer a leitura. Percebi que algumas pessoas não tinham estabelecido um diálogo com o texto. Creio que tenha sido por conta do alvoroço instalado naquela tarde. Na fase de interpretação, cada grupo assumiu a responsabilidade de formular uma resposta ao questionamento designado, em sorteio, por quem representava a equipe. Em seguida, durante a roda de conversa, cada grupo apresentou à turma os resultados

das suas reflexões. Este formato promoveu uma dinâmica participativa, permitindo que cada equipe contribuísse ativamente para a discussão coletiva, enriquecendo assim a compreensão do tema em pauta.

Novamente, assim como no segundo encontro, algumas questões ganharam destaque e uma maior participação da turma: “Em sua opinião, por que o fato da menina usar gravata é uma preocupação para os pais?”; “expresse sua opinião sobre essa questão” e “em sua opinião, por que as pessoas buscam se adaptar a padrões impostos pela sociedade?”.

A aluna AC, a respeito do primeiro questionamento, respondeu: “por machismo, pelo fato dela ser uma menina que gosta de usar gravatas. Pois é considerada na sociedade que vivemos que quem usa gravatas é homem”. E continuou expressando que os textos que estávamos lendo nos ajudavam a pensar essas questões de uma forma diferente, mais ampla. A leitura realizada pela aluna nos prova o quanto o texto literário é assertivo em promover reflexividade, uma vez que apresenta possibilidades múltiplas de construção de identidades. Nesse ponto, valemo-nos do que diz Cosson (2022, p. 50), “não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos”.

Após a fala da aluna, mais estudantes também participaram dando sua opinião sobre as questões propostas. Com relação ao segundo questionamento, a resposta do grupo, lida pela aluna BS, foi a seguinte: “Por causa das críticas e pelo julgamento até dos parentes e também das piadas”. Essa questão fomentou um diálogo importante, inclusive entre quem até então não havia participado oralmente. Respostas como “porque senão são consideradas estranhas”, da aluna AJ; “para não se sentirem excluídas”, do aluno DN; “para ser aceito e respeitado”, da aluna AR e “para não ser julgado e zombado”, da aluna AB, ocuparam um tempo significativo das discussões, mas o mais relevante é que sempre voltavam ao texto para falar da importância da personagem não ter se ajustado às imposições de outras pessoas. Na perspectiva de Rouxel (2014, p. 28), o importante é que “seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção”. Como vemos, a leitura subjetiva em sala de aula não se restringe apenas às emoções, ela exige também essa competência reflexiva para a formação das (os) leitoras (es).

Em um segundo momento, fazendo alusão ao gosto da personagem por gravatas, cada estudante escolheu uma cor e escreveu mensagens de autoafirmação nas gravatas-borboletas coloridas em papel couche disponibilizadas pela professora:

Figura 8 – Mensagens produzidas em gravatas-borboletas coloridas



Fonte: acervo da pesquisa

Concomitantemente, à medida que escreviam suas mensagens e as fixavam no painel, o corpo discente retornava aos grupos para preparar os cartazes que seriam expostos no pátio da escola:

Figura 9 – Produção e socialização de cartazes



Fonte: acervo da pesquisa

Além desse, outro material foi organizado para ser distribuído, não apenas entre estudantes da sala, mas também para demais discentes da escola: marcadores de página com imagem da autora e, no verso, uma estrofe do poema *Vozes-mulheres*, poema que, embora não tenha sido selecionado entre os cinco que foram utilizados na formação leitora, recebeu uma votação expressiva durante a escolha dos textos:

Figura 10 – Marca-páginas

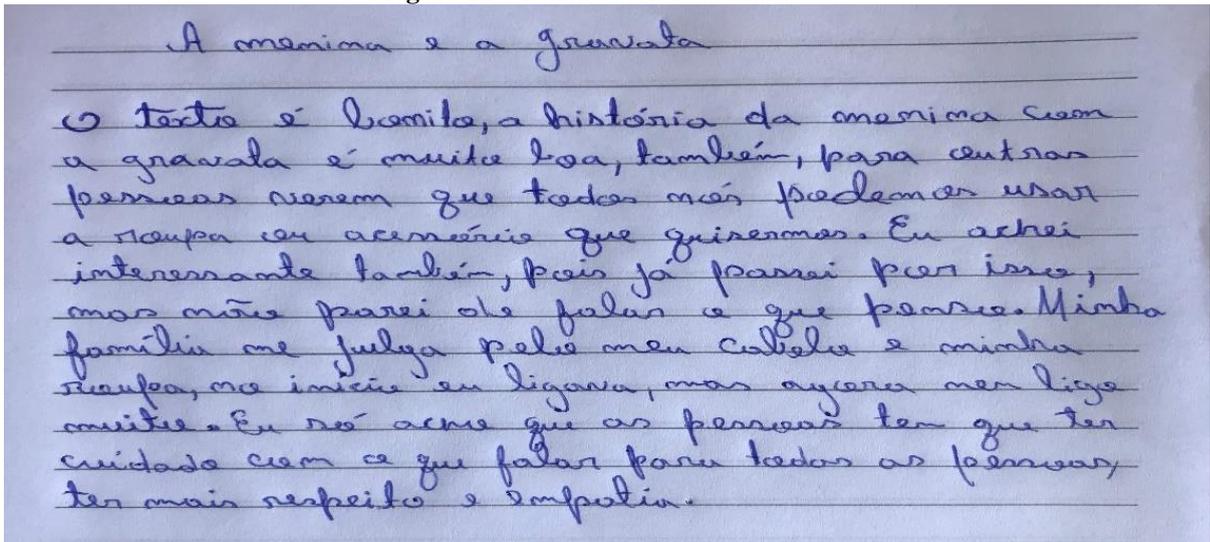


Fonte: acervo da pesquisa

Finalizamos o terceiro encontro com o registro por escrito das impressões e dos comentários referentes às experiências com o conto trabalhado em sala de aula. As leituras realizadas nos mostram como o texto literário desempenha um papel fundamental na promoção da reflexão e na abertura de possibilidades para contemplar diversas questões. Valemo-nos aqui de Rildo Cosson (2021), quando ele diz que a leitura literária promove indagações sobre o que somos e o que queremos viver. Nesse contexto, o diálogo com a literatura constantemente oferece a oportunidade de avaliar os valores estabelecidos em uma sociedade.

Sobre a ação da aluna BS frente ao conto, conforme imagem abaixo, evidenciamos a maneira como ela relaciona as suas experiências com as da personagem:

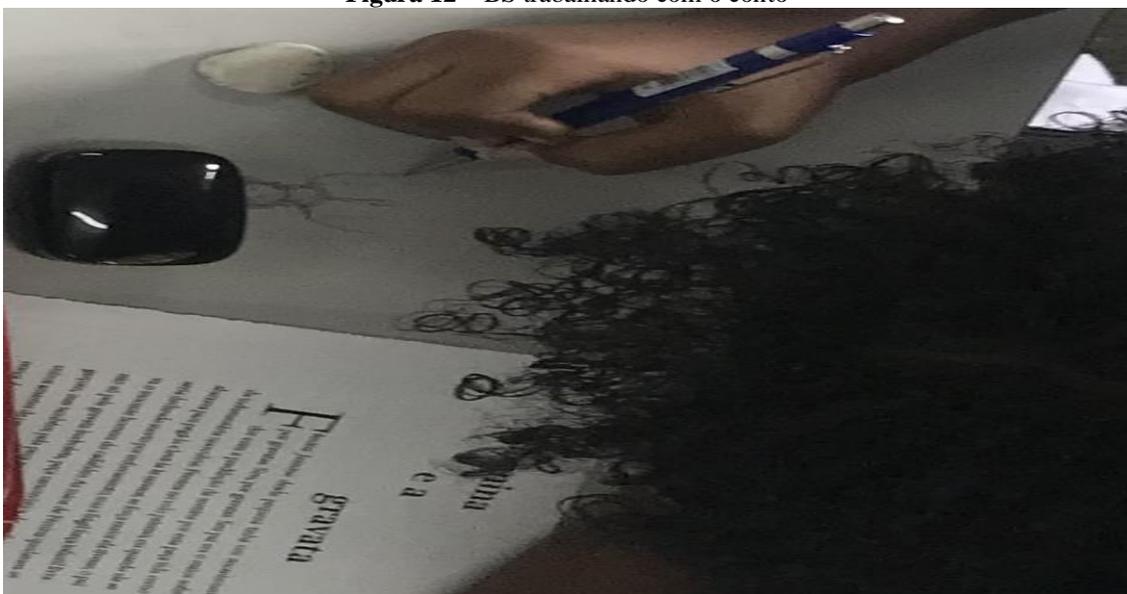
Figura 11 – Diário de leitura da aluna BS



Fonte: acervo da pesquisa

Dessa maneira a aluna passa a conferir significação ao que lê e não apenas reconta o material mais explícito do texto fazendo apenas a decodificação do escrito. Além do relato, acredito que a imagem abaixo, descoberta durante a apreciação e seleção das fotos destinadas à exposição deste texto, captura de maneira singular o encontro da aluna com o conto:

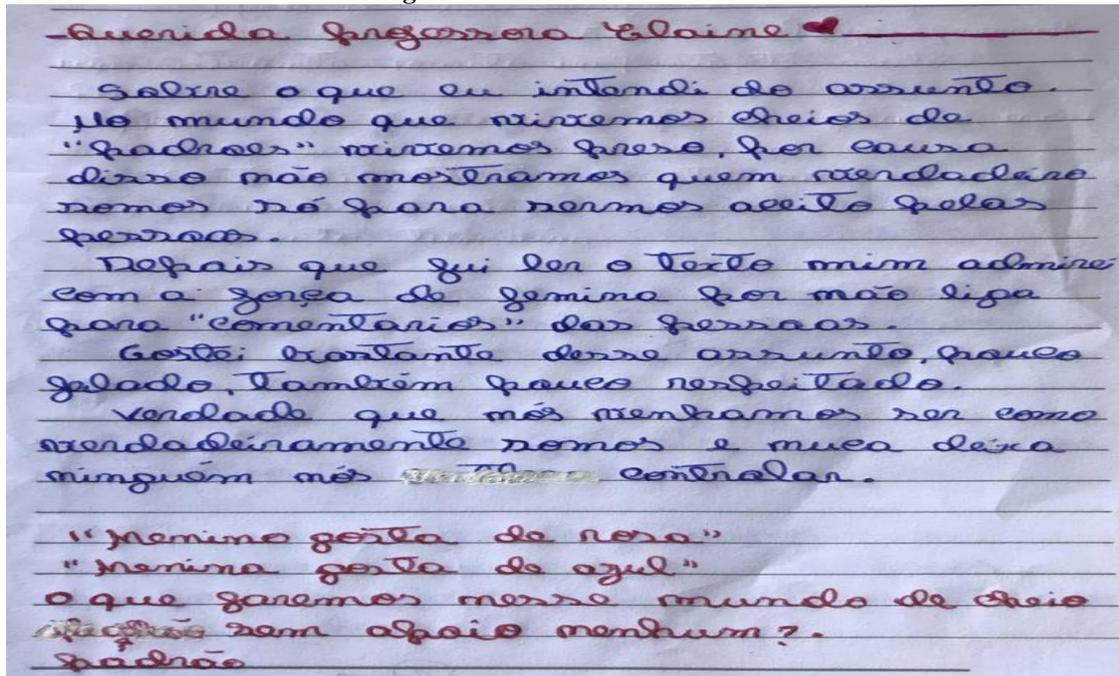
Figura 12 – BS trabalhando com o conto



Fonte: acervo da pesquisa

A literatura, ao desafiar as convenções e explorar temas complexos, incita a leitora e o leitor a questionarem suas próprias crenças e preconceitos. Ao confrontar dilemas morais, sociais e existenciais presentes nas narrativas, somos convidados a refletir sobre nossa própria existência e o mundo ao nosso redor. É o que se depreende da reflexão feita pela aluna AS:

Figura 13 – Reflexão da aluna AS



Fonte: acervo da pesquisa

A capacidade do texto literário de abrir caminhos para a reflexão contribui para o desenvolvimento de uma mente crítica e questionadora. Ao imergir nas narrativas, somos desafiados a expandir nossa compreensão do mundo e, mais, a questionar e reavaliar continuamente as complexidades da condição humana, atitude possível de ser verificada no excerto a seguir, retirado de um depoimento da aluna AS: “No mundo que vivemos cheios de ‘padrões’ vivemos preso, por causa disso não mostramos quem verdadeiramente somos só para sermos aceitos pelas pessoas [...]. Verdade que nós venhamos ser como verdadeiramente somos e nunca deixar ninguém nos controlar”. A apreciação da aluna sobre o conto aborda, nesse contexto, a literatura como uma ponte entre a experiência individual e a compreensão coletiva, permitindo que as (os) leitores confrontem suas próprias percepções e construam empatia por experiências diversas.

3.2.4 O quarto encontro – O que significa ser mulher?

A terceira atividade de leitura girou em torno do conto “Flor, flores, ferro retorcido”, presente na obra *Amora*, da escritora, pesquisadora e tradutora gaúcha Natalia Borges Polessa (2015)¹⁴. O livro traz uma diversidade de temas que são apresentados por protagonistas lésbicas.

¹⁴ Natalia Borges Polessa é escritora e doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS. Tem 8 livros publicados, dentre eles *Amora* (2015), vencedor do maior prêmio da literatura nacional, o Jabuti, e do *Açorianos*, ambos em

São mulheres lésbicas, transexuais, bissexuais, corpos que, nas narrativas, são atravessados por diversas outras questões e não só pelo tema da sexualidade. Ou seja, sua obra não é exclusivamente sobre a temática lésbica, nem tampouco escrita para este público, mas faz parte da literatura lésbica brasileira à medida que tem a intenção (que é estética e política) de representar, através de suas personagens, lesbianidades plurais em seus múltiplos modos de estar no mundo. As narrativas presentes em *Amora* têm em comum a centralidade no que se refere ao protagonismo feminino. Em relação ao livro, a própria autora afirma:

Amora foi idealizado no interior de uma escolha que é política, porque se faz fundamental para mim como autora e leitora e que cumpre a função de expor representações mais plurais. A escolha também se faz estética, pela mesma motivação: revisitar estereótipos para repensar o estar-no-mundo dessas personagens (Polesso, 2018, p. 5).

Interessam-nos aqui as contribuições que o conto “Flor, flores, ferro retorcido” pode dar para pensar questões relacionadas aos estereótipos construídos acerca da mulher lésbica. O texto narra uma lembrança de infância da narradora, acontecida em 1980, então com oito anos de idade. Sua casa situava-se entre duas oficinas mecânicas, a da família Klein, e o galpão da oficina da vizinha, a personagem Flor, uma mulher desfeminizada, que vive sozinha e que trabalha em sua oficina mecânica, ou seja, que performa uma existência alheia à lógica heteronormativa. A trama se desenvolve a partir de uma conversa proferida pelos adultos e que é ouvida pela narradora em um almoço de fim de semana entre a sua família e a família Klein. A frase ouvida foi “como pode uma machorra daquelas?”. O questionamento sobre o significado do termo “machorra” feito pela criança, e a resposta dada pela mãe, atribuindo à palavra o conceito de uma doença denominada de “ferro retorcido”, forma uma tríade que guiará, além do título, a tessitura do conto e, conseqüentemente, das reflexões em sala de aula.

Apesar do texto construir uma narrativa que tensiona estereótipos de gênero e sexualidade presentificados na sociedade, há uma certa quebra da dureza do enredo, visto este que se desenrola a partir da rememoração de um olhar infantil que ainda não consegue compreender a extensão da violência ali experienciada. O texto vai sendo construído a partir das

2016. É composto por um total de trinta e três contos divididos em duas partes. A primeira é intitulada “Grandes e sumarentas” e a segunda “Pequenas e ácidas”, na qual apresenta textos mais curtos. Em setembro de 2018, o livro foi chancelado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD Literário), o que significa que ele pode ser trabalhado em sala de aula nas escolas públicas da educação básica de todo o país. Ele faz parte da primeira lista de obras literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criada em 2017, que visa ampliar as oportunidades de acesso à leitura literária pelos estudantes.

peripécias ingênuas da menina que busca compreender o porquê do termo “machorra” ter sido atribuído à Florlinda.

O título para esse quarto encontro, “o que significa ser mulher?”, foi pensado tanto a partir do vídeo utilizado na etapa da motivação quanto das reflexões que o conto de Polesso nos possibilita fazer. O vídeo *Solidariedade com todas as mulheres – independentemente de quem são ou quem amam*¹⁵, produzido pela ONU Brasil em abril de 2022, traz uma mulher trans que apresenta a importância do reconhecimento e respeito a todas as mulheres LGBTQIAP+, afirmando que sua existência é uma forma de luta contra o preconceito e a discriminação. Assim, ela convida quem está assistindo ao vídeo a apoiá-las, empoderando suas vozes, se educando, educando aos outros e lutando para o fim da violência e discriminação. Ao final, propõe que façamos deste um mundo melhor para mulheres e meninas, independentemente de quem elas amem. Após a leitura do vídeo, solicitei que explicitassem oralmente o que acharam do material exposto no vídeo e que respondessem à seguinte pergunta “e o que significa ser mulher?”. Deixei livre para que cada aluna (o) participasse espontaneamente desse momento. O material utilizado nessa etapa mostrou-se como uma escolha assertiva, visto que a turma demonstrou um entusiasmo a mais para o encontro com o texto.

Iniciamos a etapa da introdução com imagens da escritora reproduzida na tela da tv e também com o livro físico circulando pela turma. Enquanto esse material era manuseado por estudantes, aproveitei para trazer dados da escritora, do livro e, especificamente, do conto que seria lido. Antecipei elementos da narrativa que seria lida. Tenho que admitir que fiquei com receio de desmotivar a turma face à antecipação dos fatos, mas isso não ocorreu. Ao contrário, percebi um interesse maior na leitura do conto. Não sei exatamente se foram as estratégias utilizadas desde a motivação ou se o interesse do grupo estava relacionado à temática.

Após a introdução, iniciamos a leitura. Como se tratava de um texto um pouco mais extenso que os dois trabalhados nas SB anteriores, solicitei que cada estudante fizesse uma leitura silenciosa e que anotasse trechos ou observações importantes ao lado do texto ou em *post-its*. Logo após esta etapa, por conhecer melhor o texto, optei por fazer a leitura oral. Antes mesmo de chegar ao final da narrativa, percebi certos murmúrios e risos sobre algo relacionado ao conto. Assim que concluímos a leitura, pedi que compartilhassem o que haviam destacado e/ou as observações sobre o texto.

¹⁵ O vídeo *Solidariedade com todas as mulheres – independentemente de quem são ou quem amam* foi produzido e veiculado pelo canal Onu Brasil, no YouTube, tendo sido publicado em 12 de abril de 2022. O material pode ser acessado no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=GEGv-ezMS70&list=PLUZOt6bFc2fiVpg2P2xW-k7SJI6wDJTX>.

A aluna AS chamou atenção para o nome da personagem “Florlinda”, que se tratava da junção das palavras “flor” e “linda” e que, geralmente, essas palavras não são usadas para mulheres lésbicas, posto que são masculinizadas. Dialogamos sobre esses estereótipos criados sobre a mulher lésbica e que, considerando o viés político da escrita de Polesso, tratou-se de mais uma estratégia para desconstruir as violências que envolvem a personagem na narrativa.

Em seguida, a aluna AD contou que, assim como na narrativa, sua família, por diversas vezes, mobilizou-se para convencer seu pai a não permitir sua convivência com uma tia lésbica, por receio dela ser uma má influência em sua vida. Ela testemunhou ser essa sua tia uma das maiores referências de respeito e cuidado. Uma outra aluna também relatou ter uma tia lésbica, no entanto, essa questão era bem resolvida entre os familiares. Disse que, por vezes, sua tia vivenciou situações de violência no bairro onde reside, mas a família lhe deu apoio. Tal discussão ratifica a sala de aula como um local privilegiado para a reflexão das problemáticas sociais. Levar o corpo discente a refletir sobre construções estereotipadas para desqualificar a mulher que não caiba em um padrão hegemônico eurocentrado é trazer o que está por trás dessas construções. O campo da interculturalidade fomenta a reflexão a respeito das questões históricas, sociais e culturais que envolvem a manutenção desses conceitos.

Já imersos na etapa da interpretação, organizamos a sala em cinco grupos. Cada grupo pegou, em um recipiente, um ponto que deveria ser discutido internamente e, logo depois, apresentado por uma pessoa de cada grupo. Resolvemos que cada grupo faria um pequeno texto organizando as ideias mobilizadas. A atividade foi realizada em pequenos grupos, justamente porque deveria proporcionar o compartilhamento das impressões iniciais de leitura e fortalecer o sentido do texto por meio do debate. O objetivo era compor, com base nos elementos textuais e na vivência de cada uma (um), uma apresentação com coerência. Quando todos os grupos terminaram de redigir o texto, voltamos à interpretação, com cada equipe fazendo a leitura do que havia produzido. Ao passo que a representação da equipe fazia a leitura do texto produzido pelo grupo, o corpo discente também participava, trazendo outras contribuições.

Ao final da exposição dos grupos, o aluno DM opinou não achar “uma coisa normal” o fato da mãe da protagonista associar o termo “machorra” à doença. Outras (os) alunas (os) disseram ser esse um conceito muito usado no dia a dia, o que nos levou a dialogar sobre como a discriminação e o preconceito ainda são latentes em nossa sociedade, destacando que essa postura decorre de um sistema patriarcal e machista que considera inadmissível uma mulher que não se interessa sexualmente por um homem. Logo, é mais fácil transformá-la em uma “doente”. A maioria da turma não concordou com o posicionamento da mãe, afirmando que sua

postura deixou a filha ainda mais confusa, como podemos verificar no excerto produzido pela aluna AM:

Eu, particularmente, não concordo com a explicação dada pela mãe, pois ela deveria ter falado a verdade desde o início e não ter mentido para a filha. É melhor a criança saber em casa do que saber por qualquer um na rua. Foi por causa da sua mentira que a garota ficou completamente perdida e confusa (Dados da pesquisa).

Sobre a leitura do conto em sala, a aluna DS contribuiu da seguinte forma

O texto aborda o preconceito contra pessoas que não se encaixam no padrão da sociedade e mostra como intolerantes os outros podem ser em relação a quem é diferente. Enquanto eu lia o conto, eu me sentia um pouco pensativa. Eu achei totalmente necessário a aula e o texto. Pois ambos abordaram assuntos que são um tabu para nossa sociedade e muitos precisam aprender a como evitar ser um adulto ignorante e conservador (Dados da pesquisa).

Segundo Rildo Cosson, a leitura literária nos oferece uma liberdade para refletirmos sobre nossos sentimentos e mundos que nenhum outro modo de ler poderia nos oferecer:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (Cosson, 2022, p. 50).

Considerando a interculturalidade como uma força motriz capaz de promover reflexão e modificar estruturas cristalizadas, propor uma formação leitora a partir desta perspectiva é não só incorporar os que foram assujeitados no processo de colonialidade, mas também questionar as ausências e as representações distorcidas que ainda, por vezes, emergem nas atividades pedagógicas da escola. A educadora Bárbara Carine Pinheiro afirma:

A primeira imagem que você viu em sua vida em um livro de ciências dificilmente foi de uma pessoa negra, de uma mulher, de uma pessoa trans, de um homem que fosse afeminado, de uma criança ou de um idoso, de um corpo com deficiência ou de um corpo gordo. O que nos é mostrado é o corpo de um homem branco cisgênero adulto em idade economicamente ativa, com estética de “machão”, com pênis destacado, corpo atlético e sem deficiência. Essa é a noção de humanidade produzida e difundida nos manuais científicos que adentram na escola básica e formam o imaginário coletivo do povo [...]. O ser genérico é esse homem e tudo que está fora dessa representação é menos humano (Pinheiro, 2023, p. 118).

A assertiva de Pinheiro lança luz sobre a ausência de diversidades e representatividades sociais nos materiais didáticos que são utilizados, na maioria das vezes, por docentes como agentes de suas atividades pedagógicas. A representação seletiva veiculada por manuais científicos nas escolas contribui para a formação de um imaginário coletivo que marginaliza e desumaniza aqueles corpos que não se enquadram no estereótipo representado. Diante dessa lacuna evidenciada por Pinheiro, torna-se urgente cada profissional da educação visitar e transformar os paradigmas que moldam o conteúdo pedagógico, visando à construção de uma educação mais equitativa e representativa.

Valemo-nos do relato da aluna DS, citado anteriormente, para justificar a incorporação de práticas pedagógicas que introduzem uma diversidade de narrativas na escola, pois, desempenha-se assim um papel fundamental na ampliação de repertório do coletivo de estudantes. Ao compartilhar histórias e refletir sobre corpos que vão além dos padrões dominantes, não apenas nutrimos a empatia e o respeito pelas diversas identidades presentes na sociedade, mas também estamos estimulando o pensamento crítico, incentivando o grupo de estudantes a questionar narrativas hegemônicas, a desafiar estereótipos e preconceitos, desenvolvendo uma visão mais inclusiva e justa do mundo ao seu redor. Machado e Soares, parafraseando Catherine Walsh, afirmam:

Seria, pois, a interculturalidade crítica um processo de reexistência, para um outro imaginário, outra maneira de conviver, de viver em sociedade. Os sujeitos que foram subalternizados, que sofrem com o racismo, preconceitos de ordem diversa, apagamento de suas culturas e identidades precisam de espaços de resistência para que existam plenamente (Machado e Soares, 2021, p. 15).

Levando em consideração a heterogeneidade leitora presente em uma sala de aula, as possibilidades de leitura de uma mesma obra são múltiplas. A literatura não apenas reflete a diversidade do mundo, mas também age como uma ponte entre experiências diversas. Daí a importância de realizar leituras com as (os) alunas (os) de forma a ampliar as possibilidades de entendimento dos textos literários e fomentar o surgimento de novas e enriquecedoras acepções, pois segundo, Vincent Jouve (2013, p. 34-35), “o texto geral não existe fora da multiplicidade de textos singulares que engendra”. Nesse sentido, determinados textos têm uma capacidade maior de sensibilizar determinados leitores. É nesse constante diálogo entre as palavras e os leitores que a experiência literária se enriquece, como podemos notar no relato da aluna AM:

Figura 14 – Relato da aluna AM

Flon, Flores
Ferre Retorcido

Olá professora, na semana passada nos lemos um conto de Natalia Borges. A reflexão que esse texto não dá é de precariedade, ou seja, a homofobia que nossa sociedade tem com pessoas de sexualidade diferente da dela, colocando assim como se aquilo fosse uma doença, potencialmente incurável. Após a leitura do texto, me senti impressionada, já que eu não tinha nenhuma expectativa sobre o conto.

Sobre a aula, foi legal e interessante como das últimas aulas, mas, por algum motivo desconhecido, eu realmente prefiro essa do que as outras.

Fonte: acervo da pesquisa

Como defendido por Cosson (2021), a etapa da interpretação é um momento muito significativo dentro da SB. A fim de cumprir seu propósito, é imperativo proporcionar a oportunidade de refletir sobre a obra lida e expressar suas percepções, visto que a sala de aula, de acordo com Annie Rouxel,

é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (Rouxel, 2013, p. 23).

A esse propósito, valemo-nos também do que assevera Cosson, ao defender que

a proposição da leitura como um circuito envolvendo quatro elementos – autor, texto, leitor e contexto – não impede que se identifique um desses elementos como ponto de partida, apenas requer que os outros elementos sejam igualmente reconhecidos como constitutivos do processo de construção de sentidos (Cosson, 2022, p. 41).

Há marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual que contribuem para possibilidades interpretativas, no entanto, a ampliação da competência leitora e da capacidade crítica do aprendiz será verdadeiramente eficaz apenas mediante a presença de reciprocidade. Isso decorre do fato de que quem lê constrói significados à medida que interage com o texto,

estabelecendo conexões entre seu conhecimento prévio, suas experiências memorizadas e as expressões contidas nas frases, nos parágrafos e trechos lidos. Nesse contexto, o relato escrito no diário de leitura pelo aluno DG sobre a experiência com o conto *Flor, flores, ferro retorcido*, justifica o que foi dito:

Eu achei o texto bem legal. Pois ele aborda um assunto que muitos pais tem medo de falar com os filhos que nesse caso é a orientação sexual, mesmo o texto não abordando diretamente a falta de atenção dos pais para conversarem com os filhos sobre orientação sexual o texto deixa a entender isso (Acervo da pesquisa).

Sendo assim, o que me fez tomar uma posição a favor da presença da literatura em minha intervenção é também a capacidade que ela tem em ressoar de forma única em cada indivíduo, evocando emoções, reflexões e conexões pessoais, conferindo um caráter dinâmico e enriquecedor.

Após concluírem as anotações nos diários de leitura acerca de suas experiências com o conto de Polesso, as (os) estudantes tiveram acesso a um material visual contendo imagens da autora, do livro *Amora* e de outras obras suas. Além disso, foram fornecidos trechos selecionados do conto abordado. Com esses recursos em mãos, a turma dedicou-se à confecção de painéis, os quais foram posteriormente expostos no pátio da escola. Seguem imagens dessas vivências:

Figura 15 – Confecção de painéis



Fonte: acervo da pesquisa

3.2.5 O quinto encontro – Resistir para existir

Na quarta atividade de leitura, diante do conto “Das águas”, de Cristiane Sobral¹⁶, repetiram-se as etapas da SB. O texto é um dos que compõem a antologia *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*, organizada por Vagner Amaro (2019). Cristiane Sobral procura articular, no conto, assim como em outros textos de sua autoria, questões de gênero e etnicidade, voltando-se para os dramas cotidianos da juventude negra e periférica. Sua escrita está voltada para um projeto de literatura afro-brasileira empenhada em abordar as mazelas do racismo estrutural presente em nosso dia a dia. “Nessa linha, aborda temas fundamentais para a discussão da afrodescendência na sociedade contemporânea, como a opressão, a tomada de consciência e o enfrentamento da discriminação” (Duarte, 2014, p. 257). Esse é o “mergulho” que a protagonista Omi percorre, devolvendo-nos representações de enfrentamento às imposições sexistas e racistas do cotidiano.

No conto em questão, Sobral narra a história de Omi, uma jovem mulher negra que cresceu em uma comunidade periférica. A narrativa aborda a luta da protagonista contra a opressão e a discriminação que enfrenta em uma sociedade machista, racista e preconceituosa, que vem a ser o reflexo das heranças do passado colonial brasileiro. Sua avó, uma benzedeira, profetiza que Omi herdará o dom de curar as pessoas, o que a impulsiona a enfrentar os desafios da cidade e a cursar medicina para seguir seu caminho. Certo dia, ao se deparar com o rio de sua comunidade, Omi sente um chamado e mergulha nas águas, encontrando o orixá Oxum. Esse encontro espiritual fortalece sua autoestima, reconecta-a com seus antepassados e permite que ela reafirme sua identidade como uma mulher negra. O conto destaca a importância da ancestralidade nesse processo da aceitação de si e da resistência diante das adversidades.

Em uma das tardes mais quentes de 2023, iniciamos nossa prática leitora com o conto que, diante daquele calor absurdo, despertava inquietação desde o título. Negocieei com uma colega a troca de sala, na esperança de conseguirmos um espaço mais silencioso e arejado para a realização da prática leitora. Tentativa frustrada. O ventilador fazia ainda mais barulho que a nossa sala de origem, ao que se somou a insatisfação discente por conta da troca de espaço. Já imersos, não nas águas de Oxum, como fizera a protagonista do conto que leríamos, mas no processo da SB, demos início à etapa da motivação. Dado que esse encontro aconteceu um dia

¹⁶ A escritora, educadora e atriz Cristiane Sobral, nasceu no Rio de Janeiro em 1974. Fez mestrado em Arte. É professora do ensino superior e dirige o Grupo Teatral Cabeça Feita. Começou a publicar seus poemas e contos no volume *Cadernos Negros* no ano 2000 e, posteriormente, se firmou em diversas antologias. “Seus textos são inspirados na experiência humana, na consciência existencial, e na mudança de atitude” (Duarte, 2014, p. 257).

antes do Dia das Crianças, optei por realizar o sorteio das frases motivadoras de uma maneira mais cativante para a turma. Coloquei chocolates, numerados de um a cinco, em um recipiente. Cada estudante que pegasse um chocolate seria direcionada (o) a um grupo específico e receberia uma frase-mote, também previamente numerada por mim. Essas frases-mote foram retiradas de uma entrevista concedida por Cristiane Sobral, mas optei em dar essa informação à turma apenas na etapa seguinte, que funcionaria como apresentação da escritora.

Depois de organizar os grupos, solicitei que dialogassem entre si sobre a frase sorteada e escolhessem um representante para expor oralmente as reflexões construídas pelo grupo. O objetivo, nesse primeiro momento, era fomentar uma reflexão sobre o racismo, reconhecer sua existência, entender suas raízes históricas, o modo como ele está enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas, além de discutir temas como o privilégio branco e também a capacidade que a literatura afro-brasileira tem em combater as estruturas sociais opressoras. A discussão foi enriquecedora. No entanto, a etapa da motivação, como afirma Cosson (2021), é a preparação para a leitura do texto e um elemento importante a ser observado é a questão do tempo, visto que uma motivação longa pode dispersar o grupo, ao invés de focar sua atenção em um ponto específico, que é a leitura literária. O tempo ideal para esta etapa é de uma aula e nós a fizemos em duas. Precisei intervir e organizar a participação discente devido à agitação que estava ocorrendo. Assumi o controle da discussão e, de imediato, iniciei a apresentação da escritora, mencionando a autoria das frases-mote e registrando o viés político da escrita de Cristiane Sobral.

Em seguida, distribuí fotos da escritora e também o livro *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*. Destaquei a importância da publicação de uma obra literária reunindo vinte contos de mulheres negras brasileiras. Além deste, três livros da escritora circularam na turma para que esta tivesse contato com outras produções literárias da autora. Foram eles: *Não vou mais lavar os pratos* (2022); *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2022) e *O tapete voador* (2016).

Concluída a apresentação da obra e de sua autoria, iniciamos a leitura do texto. Solicitei que fizessem, primeiramente, uma leitura silenciosa, anotando trechos, expressões e/ou observações importantes. Em seguida, com a sala em formato circular, fizemos uma leitura compartilhada. Acredito que essa alternância de voz contribui para construções significativas a partir do texto, uma vez que transmite emoções e percepções diversas.

A interpretação é o momento de saber como se deu o encontro com a obra. Acontece quando quem lê se conecta com o que está sendo lido. A autoria coloca no papel uma realidade

usando palavras e o público leitor, que vem de sua própria vivência, se depara com o texto e compara suas experiências com o que foi expresso na obra. Desse encontro, surgem significados. Com a sala organizada nos mesmos grupos formados na motivação, solicitei que cada equipe fizesse uma discussão interna, um testando a leitura do outro, e produzisse uma resposta por escrito a partir dos questionamentos solicitados na atividade. Procurei intervir minimamente, a fim de evitar que a interpretação da turma sofresse alguma interferência minha. Já estávamos na quarta prática leitora, e gostaria de ouvir o que haviam construído nesse processo.

Iniciamos nossa reflexão sobre o conto com as pessoas responsáveis por representar cada grupo compartilhando as respostas elaboradas pela equipe. No entanto, à medida que as exposições se desenrolavam, outros membros do grupo se envolveram no diálogo de maneira espontânea. Fiquei intrigada ao perceber que a atividade evoluiu para algo ainda mais enriquecedor, assemelhando-se a um diálogo aberto e colaborativo, que toca o que há de mais rico em uma roda de conversa.

Procurei moderar a discussão de forma que ninguém se perdesse em temas paralelos, mas tendo o cuidado para não controlar a discussão. Falas como “ela não era aceita do jeito dela” (CS); “ela sofreu racismo” (AR); “era desprezada por ser mulher” (BB); “vivemos em uma sociedade racista, principalmente com a mulher negra” (AD) ;| “a história traz a realidade do que vivemos hoje... o Brasil é um país racista” (AJ) e, ao tempo que traziam essas falas, expressavam orgulho pela superação da protagonista frente às imposições e violências da sociedade. Daí a importância em compartilhar experiências: pelo prazer da leitura, pela criticidade, pelo escutar o outro, pela oralidade proporciona-se a problematização social e ainda o protagonismo cultural desta juventude. Nesse sentido, concordamos com Michèle Petit, quando ela afirma:

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (Petit, 2009, p. 28).

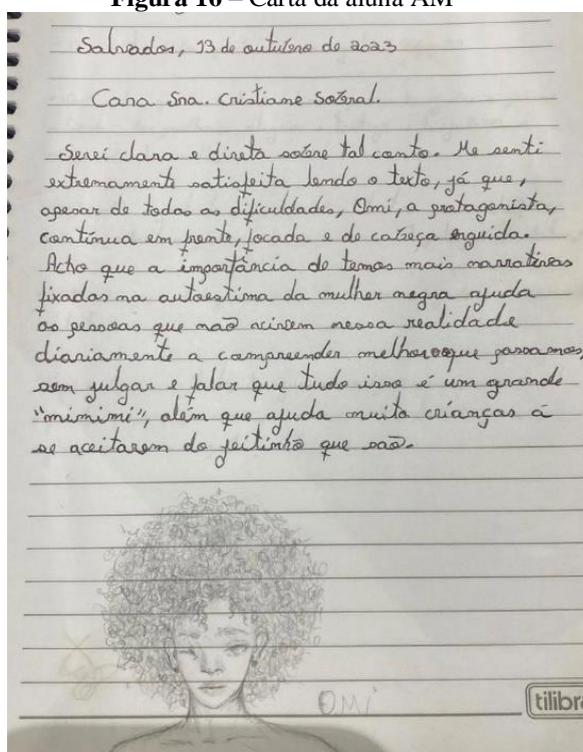
Concluído o diálogo, solicitei que escrevessem uma carta¹⁷ à escritora Cristiane Sobral comentando sobre a experiência leitora com o conto “Das águas”, na qual tecessem uma opinião

¹⁷ Diante da constatação de que as alunas e os alunos demonstraram dificuldades no domínio do gênero carta, proposto no primeiro encontro, optei por conduzir uma discussão a respeito dos elementos essenciais desse gênero textual antes de solicitar uma nova atividade.

sobre a importância da literatura afro-brasileira na escola como processo de afirmação da autoestima da mulher negra. Entendemos, como afirma Cosson (2022), que, por meio da experiência com a literatura, obtemos palavras para dizer o mundo que inicialmente é do outro, mas que vivenciamos como parte de nossa própria experiência, transcendendo os limites de tempo e espaço que moldam nossas vidas.

Quando, ao finalizar uma experiência com a leitura literária, me deparo com um registro como o citado abaixo, percebo o quão significativo e empoderador pode ser, para uma (um) estudante, encontrar personagens e desafios com as quais possam se identificar:

Figura 16 – Carta da aluna AM¹⁸



Fonte: acervo da pesquisa

Encontrar-se com personagens com experiências próximas àquelas vividas pelas (os) estudantes pode ajudar no sentido da valorização de si, fortalecendo a autoestima e a autoaceitação. Daí a relevância, especialmente no ambiente escolar, da reflexividade durante o ato de leitura. Segundo Rildo Cosson:

¹⁸ Transcrição da carta: Das águas. Salvador, 13 de outubro de 2023. Cara Sra. Cristiane Sobral. Serei clara e direta sobre tal conto. Me senti extremamente satisfeita lendo o texto, já que, apesar de todas as dificuldades, Omi, a protagonista, continua em frente, focada e de cabeça erguida. Acho que a importância de termos mais narrativas fixadas na autoestima da mulher negra ajuda as pessoas que não vivem nessa realidade diariamente a compreender melhor o que passamos, sem julgar e falar que tudo isso é um grande "mimimi", além que ajuda muitas crianças a se aceitarem do jeitinho que são.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (Cosson, 2022, p. 50).

Mais do que assegurar o acesso à leitura literária na educação básica, faz-se necessário que docentes e estudantes tenham um olhar mais atento, crítico e apurado em relação a este objeto cultural, uma vez que ele pode servir tanto para a manutenção quanto para a contestação e resistência às estruturas de poder e dominação, ainda tão amplamente difundidas pela cultura. Daí os propósitos da formação leitora terem sido norteados pela interculturalidade crítica, uma vez que, segundo Catherine Walsh,

encontra-se enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é; projetos de interculturalidade, pedagogias e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade¹⁹ (Walsh, 2009, p. 10).

Ainda sobre a carta da aluna AM, destaco que o desenho que acompanha a escrita revela traços físicos característicos da própria estudante. Este aspecto remete à reflexão de Cosson (2021) sobre o envolvimento do leitor com o texto. Nesse contexto, a leitora se engaja com as experiências da personagem retratada na narrativa. Tal interação amplifica as vivências de quem lê, enriquecendo a experiência leitora. Os dois textos se complementam, conferindo significado mútuo um ao outro.

Cabe aqui ressaltar que providenciei para que a carta alcançasse sua destinatária. A escritora Cristiane Sobral expressou felicidade e gratidão à aluna pelo retorno dado à leitura do conto. A intenção era catalisar uma troca construtiva entre a escritora e a leitora, numa tentativa de aproximar ainda mais o universo da literatura das (os) estudantes.

Encerramos nosso quinto encontro com a confecção e exposição dos cartazes adornados com fotos, trechos do conto “Das águas” e outros textos da escritora. Além da exposição desse

¹⁹ “A decolonialidade nos propicia incorporar o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIs, populações das classes trabalhadoras, dentre outros), de forma a buscar a reestruturação do sistema, com vista a torna-lo cada vez mais aberto, sem que haja hierarquização de saberes, de histórias, de línguas, de modos de ser” (Machado e Soares, 2021, p. 11).

material, também foi realizada a distribuição de marcadores de páginas entre estudantes da escola.

3.2.6 O sexto encontro – Representações sociais acerca da mulher indígena

A sexta atividade de leitura girou em torno do conto “O Pássaro Encantado”, de Eliane Potiguara²⁰. A autora de literatura infanto-juvenil publica obras que tratam da importância das heranças e dos costumes indígenas para a cultura brasileira e para a preservação dos saberes tradicionais. O conto utilizado na formação leitora narra a história de como a Grande Avó ensina às crianças de sua comunidade sobre a beleza das memórias e o respeito aos antepassados.

No cenário das manifestações literárias brasileiras contemporâneas, sua escrita se destaca como algo singular, uma vez que se utiliza dos ensinamentos, dos cuidados e da proteção que recebeu, quando criança, da avó potiguara. Foi essa relação que favoreceu o contato da escritora com a história de sua família ancestral, de forma a fortalecer a sua identidade indígena – identidade não apenas individual, mas também coletiva, uma vez que as memórias da avó se conectam com a memória ancestral do seu povo.

A sua escrita também está ligada ao seu envolvimento com o Movimento Indígena no Brasil. Nesse contexto, Eliane Potiguara emerge como uma defensora das demandas não apenas de todos os povos indígenas, mas, especialmente, das mulheres indígenas. Sua obra, assim, transcende as páginas para se tornar um instrumento de reflexão, ampliando as vozes e as perspectivas indígenas no panorama literário e social do Brasil.

O livro *O Pássaro Encantado*, lançado em 2014 pela editora Jujuba, revela-se como lugar de materialização das vozes ancestrais. A tradição, a ancestralidade e a memória se destacam, fortalecendo as novas gerações através da sabedoria da avó-mulher, a matriarca ancestral.

²⁰ Eliane Potiguara, nascida em 1950 no Rio de Janeiro, é escritora, professora, ativista de origem étnica Potiguara. Graduiu-se em Letras e Educação pela UFRJ. É reconhecida como fundadora da primeira organização de mulheres indígenas no país, o GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena) e teve um papel significativo no Movimento Indígena Brasileiro. Ao longo de mais de quatro décadas, a intelectual dedicou sua atuação à defesa dos povos originários, participando ativamente de instâncias políticas e organizações civis voltadas para os direitos humanos no Brasil e internacionalmente. Contribuiu para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Indígenas na ONU, em Genebra. Foi premiada pelo Pen Club da Inglaterra pelo seu livro *A Terra é a Mãe de Índio*. Exerce importante participação em eventos e tratados que debatem sobre as questões raciais em todo o mundo, como a Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001. Em 2011, recebe da ONU o título de Embaixadora Universal da Paz em reconhecimento ao seu percurso como promotora da paz entre os povos e defensora dos direitos das populações indígenas.

No início da história, as imagens, produzidas por Aline Abreu, nos mostram a aldeia de uma maneira ampla, como se estivéssemos olhando de cima de uma árvore. Vemos pássaros voando, descansando nos galhos e cuidando de seus ninhos, enquanto, mais abaixo, as crianças brincam rodeadas de brinquedos, casas, árvores e mais pássaros. A disposição das imagens destaca formas circulares, enfatizando o espaço circular da aldeia. Não apenas ao iniciar, mas em todo o livro, as imagens não reproduzem apenas o discurso verbal, elas têm autonomia, compondo o texto para a produção de sentido.

A narrativa inicia-se com um diálogo entre as crianças que brincam na mata próxima de sua casa. O som marcante de um pássaro resoa, despertando memórias na avó indígena. Ela compartilha a história de um período de tristeza na aldeia após a morte do pajé responsável por curar todos na comunidade. Diz que a grande avó, em um momento de introspecção na floresta, cercada pelos elementos naturais e seres encantados, assobia evocando lembranças de um pássaro de sua infância. O pássaro ancestral entoia um canto mágico em reverência à grande avó, identificando-a como a Grande Mãe da Terra e pousa em seu braço. Ela o leva de volta à comunidade e este momento de magia e ancestralidade se desenrola para toda a aldeia, auxiliando-os a lidar com a dor da perda do grande avô. Quando parte, o pássaro ancestral deixa penas coloridas e restaura a alegria no coração das crianças.

Considerando a importância da contação de histórias nas comunidades indígenas, que vem a ser uma tradição ancestral vital para preservar e transmitir conhecimentos, valores e identidade cultural, e visando estabelecer uma conexão mais próxima com o conto que seria explorado, optamos por estruturar a formação leitora em torno do formato de contação de histórias. Para enriquecer ainda mais essa experiência, convidei a arte-educadora Lua Mandala²¹ para colaborar nas etapas do processo.

Antes mesmo do início da formação, a sala já se encontrava organizada. As (os) estudantes chegavam e se acomodavam em esteiras, ao chão, que estavam dispostas em formato circular. Desde este momento, a motivação já começava a se desenrolar, pois as (os) alunas (os) comentavam sobre o cenário preparado e especulavam sobre qual obra literária seria explorada naquela tarde. Apesar de ter planejado uma abordagem específica para a etapa inicial, percebi que a motivação já estava naturalmente acontecendo desde o momento em que a turma adentrou a sala de aula.

²¹ Multiartista/arte-educadora. Fundadora da Cia de teatro *Sarau das seis*. Atuante há mais de 13 anos com trabalhos de montagem de espetáculos, teatro-empresa, teatro-escola e teatro-evento, já premiada pelos editais Calendário das Artes/Setorial da Bahia e Funcultura do estado de Pernambuco.

Lua Mandala entra na classe entoando uma canção da autoria de Gean Ramos, dos povos Pankararú, que foi composta, especialmente, para o espetáculo da artista intitulado *Risos Ancestrais*. Terminada a canção, a artista se apresenta e explica, resumidamente, o trabalho de pesquisa que desenvolveu para a construção de *Risos ancestrais* e também o que a estimulou a fazê-lo. Narra a história de sua “tata”, que fora capturada no mato e forçada a se casar com seu “tato”, um homem branco. Entrelaça essa narrativa à de outras mulheres indígenas, de diversas etnias, que tiveram suas histórias marcadas pela violência do colonizador. Seguindo a exposição, Lua Mandala diz ter sido no processo de estudo para o seu espetáculo que conheceu Eliane Potiguara. Durante a apresentação da escritora, a arte-educadora destacou as aventuras da menina Potiguara, que venceu dificuldades, estudou na universidade, se formou professora e, posteriormente, fez o retorno ao lar ancestral de sua família, no litoral paraibano, buscando reconstruir a sua história e a de sua família na luta contra o preconceito e em favor dos direitos dos indígenas. Pontuou o seu ingresso como militante no Movimento Indígena Brasileiro e como o seu fazer literário e a sua militância estavam imbricados. Evidenciou a sua trajetória como precursora na literatura de autoria indígena feminina no Brasil e discorreu sobre a relevância de sua produção escrita para a compreensão de aspectos importantes das experiências indígenas no país.

Ainda na etapa da introdução, a arte-educadora, valendo-se de um barbante vermelho, simula a construção de uma teia. E, à medida em que entrega e entrelaça o barbante entre as pessoas presentes na sala, chama atenção para o fato de as narrativas das mulheres indígenas se conectarem com as nossas. Finalizada a dinâmica do fio, a artista convida a turma a ouvir uma história que Eliane Potiguara contou e que ela recontaria em sala. Ao narrar o conto “O pássaro encantado”, não faz uso apenas de sua voz: seu corpo movimenta-se pela sala e nos insere também no movimento quando, junto com seu pio²², convida-nos a entoar o canto do pássaro encantado ou a abrir os braços e experimentar a sensação de seu voo. Cada pessoa presente naquele contexto assobiava e gesticulava de um jeito diferente. Ao invés de imprimir uma roteirização dos fatos, o que se fazia presença no processo era uma troca de saberes e sensações entre quem ouvia e quem contava:

²² Apito de madeira usado para imitar o som dos pássaros.

Figura 17 - Imagens da intervenção de Lua Mandala



Fonte: acervo da pesquisa

No que diz respeito às estratégias empregadas durante a leitura e a contação de histórias, Coelho (2008) destaca que a repetição de uma mesma história pode ser uma abordagem eficaz para intensificar e prolongar as emoções experimentadas pelo leitor. Nesse contexto, visando proporcionar à turma um contato mais imersivo com a obra física da referida escritora, foram

distribuídos livros entre as (os) alunas (os) para que fizéssemos uma leitura compartilhada do conto.

Concluída a leitura, sentadas (os) em semicírculo, nas esteiras de palha estendidas ao chão, iniciamos nosso diálogo sobre o conto lido. A arte-educadora começa a conversa fazendo alguns questionamentos: “quais elementos presentes no conto caracterizam a cultura indígena?”; “o que motivou a tristeza das crianças?”; “como essa questão foi resolvida?”; “o que representa o pássaro encantado?” e “qual a sua importância para a comunidade indígena?”; “como a avó-mulher indígena é retratada nesse conto?” e “qual a relação do conto ‘O pássaro encantado’ com as histórias contadas por ela?”.

Percebi que aquele formato circular, no qual nos encontrávamos, favoreceu ainda mais a participação da turma. Iniciou-se, desta forma, uma conversa horizontal, visto que a roda de conversa “além de servir ao fortalecimento dos laços afetivos em sala de aula, possibilita [uma] gestão mais democrática da fala, pois coloca lado a lado sujeitos diferentes, sem hierarquia” (Souza e Lima, 2019, p. 169). Quando, sobre a primeira pergunta feita, responderam de forma uníssona, “a natureza”, a arte-educadora explicou que,

para os povos indígenas, a natureza não é apenas uma fonte de recursos, mas uma extensão de sua própria família. Ao utilizar os recursos que ela oferece, eles expressam um profundo respeito por essa ligação intrínseca. A natureza vai além de ser apenas um espaço físico; é sagrada, um local de inspiração para sonhos, músicas e processos de cura. Além de prover meios para a sobrevivência, é dela que recebem orientação para a vida. A abordagem de preservação adotada por essas comunidades reflete a sabedoria transmitida por seus antepassados, que mantinham uma relação especial com a Terra. Eles se empenham em transmitir essa visão às gerações futuras e compartilhá-la com todos que se conectam a eles, ressaltando a importância de preservar e reverenciar essa conexão ancestral com a natureza (Lua Mandala. Intervenção oral em sala de aula).

Uma das características dessa turma, na qual foi realizada a intervenção, é que as (os) estudantes optam por usar relatos pessoais para responder aos questionamentos. Não apenas neste encontro, mas durante todo o processo, os movimentos de fala e de escuta foram exercitados. Fizemos questão de manter uma boa troca de palavras e também a escuta atenta. Queríamos que a conversa fluísse naturalmente, sem perder o foco, ao mesmo tempo em que garantíamos que qualquer pessoa que quisesse compartilhar suas ideias tivesse a chance de se expressar. Também houve a preocupação em gerir os turnos de fala considerando o tempo da aula, de modo a garantir que cada voz fosse ouvida.

Ao passo que fazíamos algumas perguntas orais sobre o conto, cada resposta implicava uma efetiva nova contribuição, como, por exemplo, o relato da aluna AC, que trouxe a

semelhança entre a história da sua bisavó e a da “tata” da arte-educadora. Ou ainda o relato da aluna AD, que enfatizou a importância da avó em sua vida: “Foi ela quem me criou. Com ela aprendi tudo”. Essa é uma realidade entre estudantes no CEML. Em reuniões solicitadas pela coordenação da escola, um percentual significativo de avós comparece como responsáveis pelas crianças e adolescentes. Diante do relato das alunas, busquei o texto para conectarmos a figura da avó-mulher do conto às que estavam sendo trazidas pela turma. Assim, tanto nas histórias pessoais narradas por discentes quanto no conto abria-se espaço para a voz da mulher, da anciã que, além de resgatar os valores e a vida na comunidade, trazendo a história de seu povo para conhecimento dos mais jovens, carrega uma importante mensagem para as novas gerações.

No conto, a autora traz para a narrativa a figura da mulher como símbolo da resistência das culturas dos povos indígenas, caracterizada pelo conhecimento ancestral de uma anciã intuitiva e sábia, conectada com as forças da natureza e com os espíritos da floresta. Há uma voz magistral identificada com a Terra-Mãe, o ventre gerador da humanidade. Nas narrativas discentes, emerge a figura de um ser em que sua força tece fios invisíveis para a manutenção da família. Esta figura é a avó-mulher, cuja vida se desdobra entre os desafios diários e o amor. Em um contexto onde a pobreza e as dificuldades socioeconômicas podem dismantlar estruturas familiares, ela aparece como um elemento de resistência. Não são apenas provedoras das necessidades físicas, mas também nutrem as almas das crianças, suas netas e netos, com histórias de resiliência, transmitindo valores que transcendem a pobreza circundante. Essas mulheres, muitas vezes esquecidas pelo olhar superficial da sociedade, desempenham um papel importante na formação e na educação emocional de jovens que delas descendem.

Uma contribuição muito significativa foi a do aluno EP, quando este diz que a sua avó se assemelha à avó do texto lido, uma vez que, em toda sua infância e ainda hoje, conta-lhe muitas histórias. A arte-educadora explica-lhe que

a memória guardada com os mais velhos da aldeia tem o papel fundamental de divulgação da cultura, sendo esses anciões considerados pelas pessoas da aldeia guardiões da memória. As narrativas por meio desse entrelace entre as pessoas mais velhas e o conhecimento indígena promovem o resgate da tradição que une o passado e o presente e traz um novo sentido para a representatividade indígena. Desse modo, a memória é evocada e recriada desenvolve novos significados no momento presente, a partir das palavras de quem transmite esses ensinamentos (Lua Mandala. Intervenção em sala de aula).

Nesse sentido, de acordo com Márcia Kambeba,

Na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade (Kambebe, 2018, p. 40).

A literatura de Eliane Potiguara produz uma presentificação por meio da voz-palavra, posto que rompe com o silenciamento histórico das vozes das mulheres indígenas e fortalece a subjetividade e a memória dos povos originários. Essa literatura desempenha um papel crucial na validação de tais existências, contribuindo para a quebra de paradigmas e estereótipos que historicamente as relegaram à margem do reconhecimento social. Essas obras não apenas atestam a presença ativa e criativa das mulheres indígenas, mas também ressaltam a importância de ouvi-las, lê-las e respeitá-las como agentes ativas na construção cultural e literária do país. Ao reconhecer e valorizar tal produção, esta pesquisa se propõe a desafiar as expressões primárias da colonialidade do ser, conforme delineado por Maldonado Torres (*apud* Machado e Soares, 2021, p. 9), que evidenciam a invisibilização e a desumanização presentes ainda no imaginário social em relação às populações indígenas.

A desconstrução desse processo é vital para o rompimento com padrões historicamente estabelecidos, promovendo uma visão mais inclusiva e justa das narrativas indígenas. Ao destacar a importância da literatura escrita por mulheres indígenas, esta formação leitora visou não apenas evidenciar a riqueza cultural dessas comunidades, mas também contribuir para a construção de um ambiente mais equitativo, onde as vozes indígenas são não apenas reconhecidas, mas integralmente incorporadas à tessitura literária e social do país.

Nesse sentido, também nos demais contos trabalhados nos encontros que antecederam a este, foi possibilitado às protagonistas que ocupassem o centro da cena com suas diferentes histórias de vida. Elas não foram limitadas a ficar num espaço social intermediário, ao invés disso, apropriaram-se de seus destinos, numa postura de “rebeldia”, no sentido de independência, de empoderamento, de desobediência dos padrões opressores que, historicamente, foram-lhes impostos. A esse respeito, Djamilia Ribeiro (2021, p. 75) assevera que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”.

Finalizamos essa formação leitora com a escrita nos diários de leitura, confecção dos cartazes que foram posteriormente expostos no pátio da escola e também com a distribuição do marcador de página com imagem da escritora Eliane Potiguara e, no verso, o poema “Brasil”,

texto que também recebeu uma votação expressiva entre estudantes quando da escolha dos textos que seriam lidos na formação leitora.

A iniciativa em expor cartazes e painéis das obras e escritores no pátio da escola, também praticada nos encontros anteriores, proporcionou uma vivência mais enriquecedora, unindo elementos visuais e literários para estimular uma apreciação mais completa das narrativas.

3.2.7 O sétimo encontro – Encerramento

O sétimo encontro, etapa que marca o encerramento da intervenção, e que funcionou como avaliação final do nosso processo, foi organizado em três momentos distintos: uma roda de conversa destinada a permitir que cada participante expressasse oralmente suas experiências de leitura com os textos literários e as atividades desenvolvidas ao longo da formação leitora; o registro por escrito dessas experiências e, por último, a confecção de um cartaz contendo fotos das mulheres que desempenham papéis significativos nas histórias de vida das (os) estudantes.

Entretanto, nesse encontro específico, não foi possível realizar a roda de conversa planejada. A sala na qual desenvolvi a intervenção faz parte de um pavilhão fechado com um corredor estreito, dividindo quatro salas de um lado e quatro do outro. A acústica das salas, que já é desafiadora, agrava-se ainda mais com os ventiladores antigos e danificados, que produzem um ruído considerável. Nesse dia, o professor de inglês, cuja sala estava em frente à minha, trabalhava com uma canção e solicitava a participação da turma para cantá-la. Diante dessas circunstâncias, optamos por realizar apenas o registro escrito das experiências leitoras.

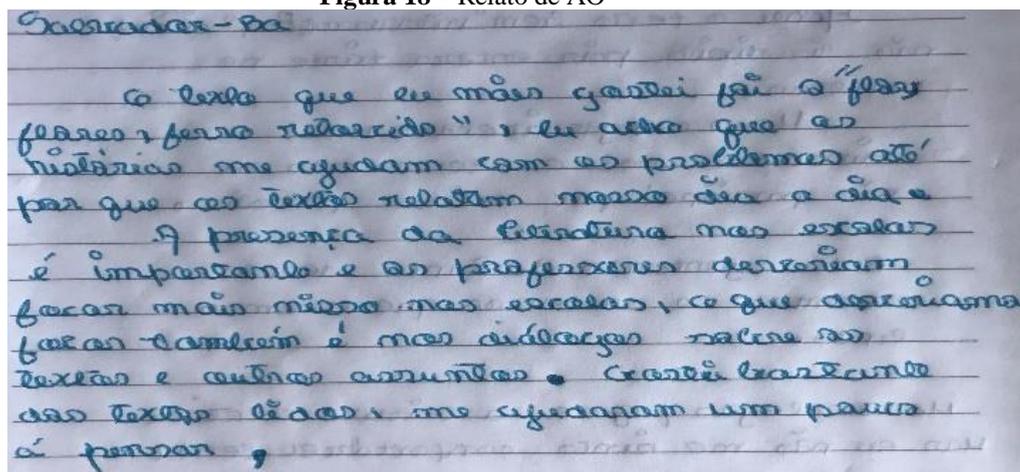
Não estabelecemos obrigatoriedade em utilizar um gênero textual específico. Em vez disso, permiti que cada estudante expressasse livremente suas experiências por meio da escrita. Todos os livros foram novamente expostos em sala e circularam entre estudantes para o caso de haver o desejo de esclarecer alguma dúvida em relação à obra e autoria. 20 estudantes estavam presentes neste dia; 16 fizeram o registro por escrito e todas e todos testemunharam a importância das leituras literárias propostas por esta intervenção e sobre o modo como tais narrativas podem contribuir para pensarmos acerca das nossas relações socioculturais. Quando questionei sobre qual texto mais apreciaram durante a formação leitora, todos os contos utilizados foram mencionados pela turma, que não apenas expressou suas preferências, mas também justificou por que essas narrativas foram consideradas significativas.

A formação leitora, orientada pela perspectiva da interculturalidade, ultrapassa a mera troca de informações, buscando essencialmente ampliar os horizontes culturais de quem lê. A

imersão nas narrativas revela um vasto repertório, proporcionando uma expansão significativa do conhecimento e uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais. Este processo, pautado na escuta ativa, no respeito, na compreensão e mútua transformação emerge como um agente catalisador na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, em que a experiência com os sujeitos e suas diferenças sociais e culturais são reconhecidas como fontes enriquecedoras e propulsoras do aprendizado.

A relevância dessas experiências literárias, dentro de um contexto de uma literatura rica em significados, torna-se crucial na formação de sujeitos leitores, principalmente quando são apresentadas alternativas que visam, efetivamente, a uma formação leitora crítica e participativa. A concretização desse propósito pode ser observada em alguns dos relatos coligidos nos excertos a seguir:

Figura 18 – Relato de AO²³



Fonte: acervo da pesquisa

²³ Transcrição do relato de AO: "O texto que eu mais gostei foi o "flor, flores, ferro retorcido", eu acho que as histórias me ajudam com os problemas até por que os textos relatam nosso dia a dia. A presença da literatura nas escolas é importante e as professoras deveriam focar mais nisso nas escolas, o que deveriam focar também é nos diálogos sobre os textos e outros assuntos. Gostei muito dos textos lidos, me ajudaram um pouco à pensar"

Figura 19 – Relato de DN²⁴

De Todos os Textos de literatura dada pela minha professora o que eu mais gostei foi o texto da A menina e a gravata. Porque foi o primeiro livro literário que já li e a primeira vez que eu discuti com os meus colegas sobre o livro, eu acho que todos os livros fazem sim pensar a vida, porque todos eles falam sobre o preconceito, racismo. Sim acho importante a presença da literatura na escola. Os diálogos me ajudaram muito a perder um pouco da timidez. E também acho muito legal atividades em que você pode expressar suas opiniões.

Fonte: acervo da pesquisa

Figura 20 – Relato de AS²⁵

O texto que eu mais gostei foi o das água, porque o texto fala sobre o racismo, que é uma das coisas que mais vivemos na nossa sociedade. eu acho que histórias lidas podem mim ajuda. Acho muito importante a presença da literatura na escola com a professora, pois ela nos ajuda a compreender o textos, Além dos diálogos na roda de conversa. Sobre os textos mim ajudaram muito a pensar sobre a diferentes pessoas que convivem comigo.

Fonte: acervo da pesquisa

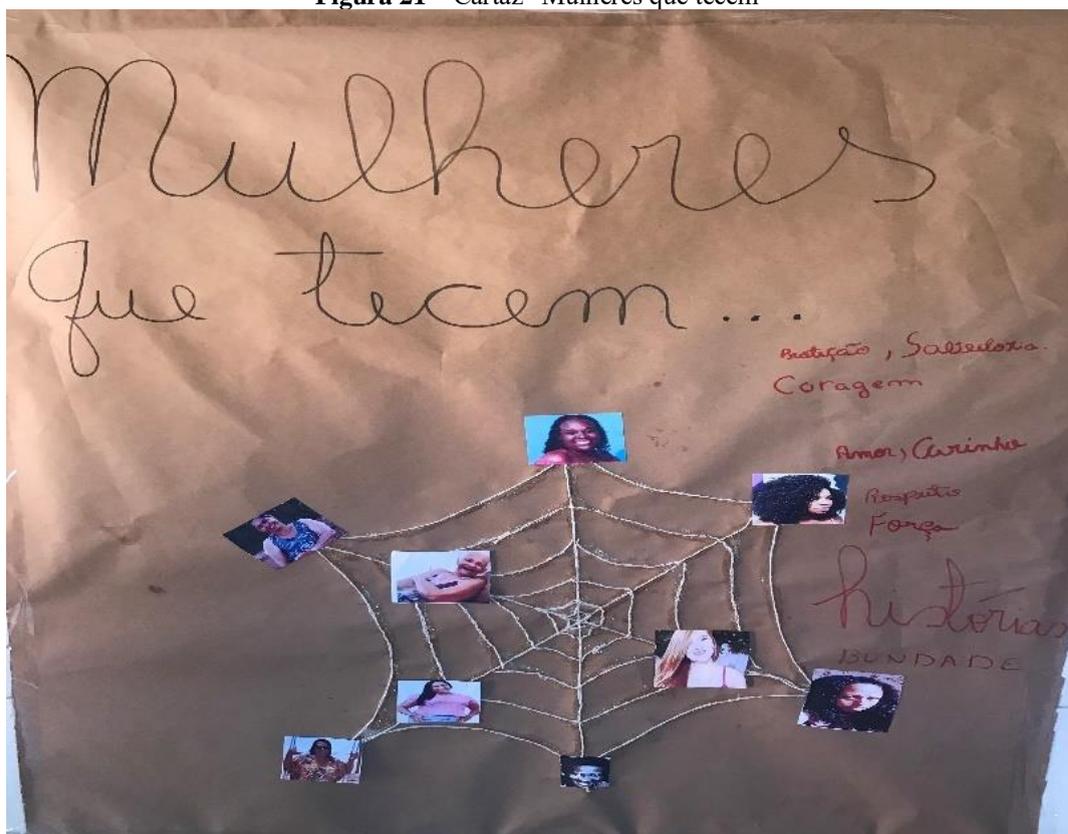
Após concluir a escrita nos diários de leitura, procedi à disponibilização dos materiais para que a turma pudesse confeccionar o painel, destacando as fotos das mulheres significativas em suas vidas. A iniciativa teve, como inspiração, a dinâmica da teia apresentada pela arte-educadora Lua Mandala durante o sexto encontro, evidenciando uma interconexão entre as

²⁴ Transcrição do relato de DN: “De todos os textos de literatura dada pela minha professora, o que mais gostei, foi o texto da A menina e a gravata. Porque foi o primeiro livro literário que já li e a primeira vez que eu discuti com os meus colegas sobre o livro, eu acho que todos os livros fazem sim pensar a vida, porque todos eles falam sobre o preconceito, racismo. Sim acho importante a presença da literatura na escola. Os diálogos me ajudaram muito a perder um pouco da timidez. E também acho muito legal atividades em que você pode expressar suas opiniões”.

²⁵ Transcrição do relato de AS: “O texto que eu mais gostei foi o das água, porque o texto fala sobre o racismo, que é uma das coisas que mais vivemos na nossa sociedade. eu acho que histórias lidas podem mim ajuda. Acho muito importante a presença da literatura na escola com a professora, pois ela nos ajuda a compreender o textos, Além dos diálogos na roda de conversa. Sobre os textos mim ajudaram muito a pensar sobre a diferentes pessoas que convivem comigo”.

diversas narrativas de mulheres. Além disso, levando em consideração a metáfora da teia, que remete à tessitura, e os sentidos e as reflexões evocados pelos textos utilizados ao longo do processo, optamos por criar uma representação visual da teia de aranha no papel metro, utilizando um cordão. Posteriormente, completamos o projeto ao fixar as imagens solicitadas ao final do sexto encontro. Dentre as imagens disponibilizadas, oito eram de mães e avós de discentes e uma da escritora Carolina Maria de Jesus:

Figura 21 – Cartaz “Mulheres que tecem”



Fonte: acervo da pesquisa

Algumas questões podem ser levantadas a partir deste último dado, no entanto, naquilo o que concerne a esta pesquisa, considerando que, no primeiro encontro, a aluna que trouxe a foto de Carolina Maria de Jesus havia relatado não conhecer escritora alguma da literatura brasileira, é possível inferir que as discussões em sala de aula tenham despertado seu interesse em explorar outras referências de mulheres negras escritoras.

Durante a atividade, cada estudante colou a foto na teia e acrescentou uma palavra que complementasse o título do painel, “Mulheres que tecem...”. A participação limitada na contribuição de imagens impactou diretamente na composição do painel, tornando-o menos abrangente do que o planejado. Ao questionar a turma sobre a falta das imagens solicitadas, foi

esclarecido que não obtiveram autorização para compartilhar as fotos destinadas à exposição no painel. Esta explicação trouxe tranquilidade, pois percebi que a situação não refletia a qualidade ou o envolvimento das participações, mas sim questões pessoais que não eram apropriadas para discussão naquele contexto específico.

As imagens daquelas mulheres coladas em uma teia simbólica ofereceram uma metáfora rica para a complexidade das histórias individuais. A teia, nesse contexto, tornou-se um emaranhado de narrativas entrelaçadas onde cada fio contava uma história singular e, ao mesmo tempo, coletiva.

A abordagem utilizada na atividade não apenas desafiou a simplificação de narrativas, mas também enfatizou a importância de considerarmos a diversidade e a pluralidade de experiências. Ao ouvir a voz das diferentes mulheres representadas nas imagens, assim como em relação às protagonistas dos contos utilizados na formação leitora, reconhecemos a riqueza de perspectivas e vivências que compõem o mosaico da condição mulher. Nessa teia de histórias entrelaçadas, cada imagem representa um testemunho da singularidade e da diversidade que enriquecem nossa compreensão coletiva do mundo.

Com a exposição do painel no pátio da escola, finalizamos nosso encontro e também a intervenção, mas não as reflexões fomentadas – as minhas, as das minhas alunas e dos meus alunos, bem como das demais pessoas que, de certa forma, foram tocadas por esta intervenção, visto que ela é andante.

3.2.8 Avaliação dos resultados

A metodologia adotada mostrou-se satisfatória, ainda que a recepção do texto literário, no que concerne à linguagem, tenha me demandado uma participação mais intensa, a fim de elucidar algumas construções utilizadas na elaboração da obra e necessárias para sustentação de sentido do texto, o que se deu em virtude da inexperiência da turma na leitura do texto literário. As discussões em sala de aula propiciaram reflexões que levaram a interpretações críticas das obras literárias, uma vez que o coletivo discente se colocou na condição de questionar a representação de um padrão de mulher nos espaços sociais, abrindo espaço para o debate sobre a importância do reconhecimento e do respeito às diversas narrativas de mulher presentes em nossa sociedade. Tanto nas rodas de conversa quanto nos relatos escritos nos diários de leitura foi exposta a importância em valorizar e compreender a multiplicidade das narrativas trabalhadas para romper com estereótipos e superar preconceitos que historicamente marginalizam determinadas vozes.

Ao reconhecer a diversidade de narrativas de mulheres, contribuimos para um ambiente – e não apenas na escola, mas também em outros espaços sociais – promotor do empoderamento, da representatividade, da inclusão e do respeito às diferenças do outro. Desse modo, a prática de leitura literária, pelo viés da interculturalidade, levou, para a sala de aula, dinamicidade para se trabalhar o texto literário, pois os contos selecionados seguem vieses condizentes com “a realidade do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de romper com ela” (Bordini e Aguiar, 1998, p. 91).

Diante dos resultados alcançados nos encontros, concluímos que é possível, ao propor uma prática de formação de leitores literários em perspectiva intercultural, contribuir para pessoas mais conscientes da realidade em que se inserem; que reconheçam relações dialéticas pautadas na alteridade como oportunidade de novos saberes e aprendizagens. Para tanto, é necessário que lancemos o desafio de atualizar os sentidos da obra tendo, como orientação, metodologias de prática de leitura que sirvam de auxílio ao entendimento das questões que o texto suscita e de suas relações decorrentes do convívio com o outro, possibilitando a projeção da aprendizagem como prática para o cotidiano. Assim, compreendemos que uma formação leitora pela perspectiva da interculturalidade corrobora significativamente para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e enriquecedora. Afinal, ao desenvolverem a habilidade de ler através de diferentes perspectivas culturais, os sujeitos adquirem não apenas conhecimento sobre as diversas manifestações culturais, mas também cultivam empatia, compreensão e respeito pelas diferenças.

Portanto, perceber a educação em seu sentido amplo, intercultural, é considerar, junto a Candau, que,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este texto, é necessário retornar à introdução. Revisitar os fatos que constituíram e constituem minha história pessoal, acadêmica e profissional reafirmou meu sentimento de gratidão e orgulho pela trajetória percorrida, e também foi por demais importante para que eu refletisse sobre a minha atuação como educadora.

Este movimento de voltar ao início, agora munida de uma certa criticidade adquirida ao longo deste Mestrado Profissional, contribuiu para que eu aprendesse a desaprender certos conceitos arraigados sobre mim e sobre o meu fazer docente. Mais do que simples acúmulo de conhecimento, as contribuições dos componentes curriculares do ProfLetras foram fundamentais para minha formação profissional, instrumentalizando-me como uma educadora mais reflexiva e crítica – e que, a partir de um novo olhar, procurasse desenvolver uma intervenção que atendesse não apenas às minhas inquietações pessoais, mas também ao que de fato era relevante às (aos) estudantes.

Neste memorial de formação, consta uma parte da caminhada desta pesquisadora, os aprendizados e as indagações em que se buscou, em consonância com o objetivo geral, propor uma prática de formação de leitoras e leitores de literatura, em perspectiva intercultural, de modo que se contribuísse com agentes de leitura mais conscientes sobre a realidade em que se inserem, reconhecendo relações dialéticas pautadas na alteridade como uma oportunidade de novos saberes e aprendizagens.

Ao longo da intervenção didática, foi possível observar o impacto positivo da formação leitora pelo viés da interculturalidade no público discente, uma vez que a ação proporcionou a exploração de diferentes perspectivas e experiências presentes nas obras literárias. Nesse sentido, foi possível inferir, por meio dos relatos no diário de leitura e também na roda de conversa, que, além de promover uma ampliação significativa de repertório, as leituras e reflexões a partir das obras literárias também desafiaram visões simplistas e estigmatizadas, fomentando uma compreensão mais complexa e enriquecedora da diversidade cultural. Cabe aqui destacar a constância com que é evidenciada a importância do respeito às diferentes maneiras de ser, viver, conviver, amar, entre outras, em relatos estudantis, o que nos possibilita considerar que a intervenção também desempenhou um papel significativo no cultivo de uma atitude mais empática e respeitosa em relação ao outro.

Os resultados obtidos evidenciam não apenas o avanço na competência leitora do grupo de estudantes, mas também a importância de abordagens que promovam a interculturalidade, no contexto educacional, como estratégia para a desconstrução de estereótipos e preconceitos e

também para a promoção de uma realidade mais crítica e inclusiva. A formação sistematizada na sequência básica de Cosson provou ser uma metodologia assertiva para a intervenção, uma vez que se adaptou às necessidades e características do grupo.

Outro dado destacado na pesquisa demandou a presença da literatura no ambiente escolar, bem como o papel essencial do professor na condução das reflexões a partir das leituras. Essa constatação ressalta a necessidade, percebida pelo grupo de estudantes, de um engajamento mais significativo com a literatura dentro da instituição educacional, bem como a importância de educadoras (es) se colocarem em um lugar de mediação para enriquecer as discussões a partir das obras lidas.

Vale ressaltar algumas ocorrências que marcaram o desenvolvimento da intervenção. Ao começar a aplicação da pesquisa, trouxe para a escola uma caixa transparente contendo os materiais e os livros literários utilizados nos encontros. Em diversas ocasiões, observei a curiosidade despertada entre docentes, o que me levou a compartilhar as experiências vivenciadas durante a intervenção. Essa interação resultou em uma troca significativa de experiências, enriquecendo não apenas minha perspectiva, mas também proporcionando um espaço colaborativo para discussões e aprendizado mútuo entre colegas.

Outros exemplos incluem uma aluna do terceiro ano do ensino médio que, ao visualizar os materiais expostos no pátio da escola, solicitou o empréstimo das obras literárias para leitura. Além disso, estudantes de outras turmas do 9º ano, mesmo fora da minha atribuição de ensino, manifestaram o desejo de participar das atividades leitoras. Na última semana de aula, na sala dos professores, fui parabenizada por uma funcionária, que destacou a importância do trabalho realizado. Ela compartilhou relatos significativos que ouviu de estudantes nos corredores da escola, enfatizando o impacto positivo que o trabalho teve em suas experiências de leitura e aprendizado. Com isso percebi que eu não conseguia saber exatamente a proporção dos efeitos dessa intervenção. Como, de que forma e quantas pessoas consegui alcançar com essa prática. Devo reconhecer, no entanto, quão gratificante foi para mim, pois, ao longo das minhas vivências como estudante e docente, acumulo uma história de 41 anos em instituições públicas de ensino.

Alguns entraves, impostos pela realidade física do CEML, não impossibilitaram o cumprimento da intervenção, mas demandaram um esforço exponencial para sua realização. Para além desse fato, sabendo que o Profletras propõe a experimentação das intervenções por outras (os) professoras (es), de modo que as pesquisas sejam revividas, penso ser pertinente pontuar dois elementos necessários para a prática de uma intervenção como esta: recursos

próprios e disponibilidade de tempo, tanto para a fase de concepção e organização quanto para a efetiva aplicação da prática leitora. A proposta elaborada demonstra flexibilidade, não esgotando a possibilidade de ser adaptada para atender a diferentes realidades escolares e grupos de estudantes.

Este trabalho convida à formulação de pesquisas semelhantes, pois oferece espaço para outras abordagens, em que os dados coletados continuamente podem complementar ou modificar as informações anteriores. Neste sentido, sugere-se que esta proposta, entre tantas outras, seja disponibilizada a colegas, servindo como referência ou ponto de partida para futuras investigações.

Espero que as atividades aqui propostas sejam tomadas, não como um modelo, mas como referência colaborativa a docentes de Língua Portuguesa que desejem oportunizar, em suas práticas de ensino, o acesso à leitura literária. Por fim, vale ressaltar que cabe às instituições formadoras de profissionais da educação e às políticas públicas de formação continuada de docentes a oferta de projetos de formação, neles incluída uma que vá além dos clichês políticos; uma formação que, na interconexão entre teoria e prática, comprometa-se com a formação integral dos sujeitos, reconhecendo a complexidade do contexto educacional e promovendo uma abordagem autêntica, reflexiva e adaptativa às necessidades estudantis e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. O perigo dos livros. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.). **Histórias da literatura: teorias e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica: Revista do centro de estudos humanísticos Universidade do Minho**, Braga, n. 13-14, p. 23-32, 1998/1999.
- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, M. E. D. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-69.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.
- BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BENEVENUTO, Assis; SOUZA, Vinícius. **Por quê**. Teatro para infâncias e juventudes. Belo Horizonte: Javali, 2019.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.] v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 9.maio.2023.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CECCANTINI, J. L. Por onde andar a literatura infantil e juvenil brasileira? In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. v. 5. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. p. 106-115. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/apresentacao/>. Acesso em: 09 maio. 2023.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CORTESÃO, Luiza. **Práticas educativas face à diversidade e investigação - acção**. 1998. Agregação (Livre docência) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto, 1998.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M.A. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A Função da Literatura na Escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, M.A. Literatura na escola: proposta didático-metodológica. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 9-17.

DEBUS, Eliane. Literatura, literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira. In: _____. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 27-63.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 341-345, jan./jun. 2012.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- FREIRE, P. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, J. H. Encruzilhadas epistemológicas para as Literaturas Africanas no Brasil. In: LIMA, E. G.; CORDEIRO, V. M. R. **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2014. p. 175-189.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GERALDI, Wanderley. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de textos escolares. In: GERALDI, W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2012.
- GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. In: **Revista Educação e Linguagem**, [s.l.] v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiência de Vida e Formação**. Educa autora, 2002.

- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- KAMBEBA, M. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO J; DANNER, L.; CORREIA, H.; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 39-44.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.
- LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: GELEDÉS. s.d. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/> Acesso: 3.jul.2022.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A Função da Literatura na Escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- MACHADO, R. C. M., & SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, [s.l.] v. 21, n. 3, p. 981–1005, 2021.
- MACHADO, R.C.M.; SILVA, D.V.S. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1207-1240, 2021.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 14. abr. 2020.
- MUNDURUKU, Daniel. Literatura X literatura indígena: consenso? A produção de literatura dos indígenas brasileiros. **Danielmunduruku** (blog), fev. 2016. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/>
- NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER; Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- ONAWALE, Lande. *Sete. Diásporas íntimas*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- POLESSO, Natalia B. Geografias Lésbicas: Literatura e Gênero. Criação & Crítica, **Criação e crítica**, São Paulo, n. 20, p. 3-19, mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 20. jul. 2023.
- POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.
- POSSENTI, Sírio **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para A) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- RIBEIRO, Vera Marsagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2014.
- SANTIAGO, M. C. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone, 2009.
- SILVA, Wilton C. L. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 103-136, maio/ago. 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSINANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 93-126.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 158 p.

SOBRAL, Cristiane. *Das águas*. In: AMARO, Vagner (Org.). **Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019. p. 49-52.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer*. In: SANTOS, J. H. F; ASSUMPCÃO, S.S. (Orgs.). **Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159-173.

SOUZA, M.I.P.; FLEURI, R.M. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da. *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. p. 167-179. 2012.

STREET, Brian; **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

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

VIEIRA, Nelson H. *Hibridismo e Alteridade: estratégias para repensar a história literária*. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.). **Teoria da literatura: teorias, temas e autores**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial*. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Plano geral da intervenção pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
INSTITUTO DE LETRAS – ILUFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa
ETAPA DE ENSINO/MODALIDADE: Ensino Fundamental II – 9º ano
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 14 (7 encontros geminados)

PERGUNTA DA PESQUISA
Quais os efeitos que uma abordagem do texto literário, pela perspectiva da interculturalidade, pode produzir junto ao processo de formação de leitores literários?
OBJETIVO GERAL
Propor uma prática de formação de leitores literários, em perspectiva intercultural, de modo que contribua com leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, reconhecendo relações dialéticas pautadas na alteridade como oportunidade de novos saberes e aprendizagens.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a leitura e o estudo de textos literários pelo viés da interculturalidade. • Discutir o papel do estudo do texto literário como prática educativa promotora do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar. • Ressaltar as contribuições da educação intercultural para a formação de leitores por meio da observação e análise das experiências leitoras dos alunos.

RECURSOS

Chromebook, internet, smartphone, tablet, projetor, sites educativos, redes sociais, plataformas educacionais, aplicativos do Google, quadro branco, tv.

AVALIAÇÃO

- Avaliação diagnóstica: Conhecer o estudante e promover o levantamento de conhecimentos prévios.
- Avaliação formativa: Observação atenta e constante do estudante, por meio das rodas de conversa e diário de leitura, visando buscar estratégias que contribuam com uma formação leitora diversificada.
- Autoavaliação pelo aprendiz, por meio das rodas de conversa e do diário de leitura, visando sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem de modo que o estudante possa refletir sobre o que aprendeu e rever o que precisa ser melhorado.

MATERIAL SELECIONADO PARA A INTERVENÇÃO

Vídeo “Diversidade é o futuro”, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=q_v7N2VFwec

Vídeo-canção “Ser diferente é normal”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>

ONAWALE, Lande M.M. Sete: diásporas íntimas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/613-lande-onawale-a-bailarina>

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Link do vídeo “Igualdade de gênero”, produzido por ONU Mulheres Brasil, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>

POLESSO, Natalia Borges. *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

Link do vídeo “Solidariedade com todas as mulheres independentemente de quem são e quem amam”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=RhWK0bXxPTM&list=PLUZ0t6bFc2fivpg2P2xW-k7SJl6lwDJTX&index=23>

SOBRAL, Cristiane. Das águas. In: AMARO, Vagner (org.). *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019. P. 49-52.

Link da entrevista concedida por Cristiane Sobral, disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2316-40185114>

POTIGUARA, Eliane. O pássaro encantado. São Paulo: Jujuba, 2014.

APÊNDICE B
Plano de aula - Primeiro encontro

PRIMEIRO ENCONTRO

Tema: Diversidade é riqueza

Recorte Temático – Reconhecimento e respeito às diferenças

Aulas previstas – 2 (100 minutos no total)

OBJETIVOS

- Discutir, a partir do vídeo *Diversidade é o futuro* e da canção *Ser diferente é normal* sobre a diversidade que nos compõe;
- Compreender os obstáculos à alteridade e ao respeito em nossa sociedade;
- Pesquisar os hábitos leitores do coletivo discente;
- Selecionar os textos que serão trabalhados nas sequências básicas dos próximos encontros;

1º MOMENTO – Leitura do vídeo “Diversidade é o futuro”



1. Ouvir a percepção do grupo discente acerca do vídeo

- a. Qual a discussão levantada por este vídeo?
- b. Você acha que, na sua escola, as diferenças são respeitadas? Justifique trazendo, se possível, alguns exemplos.
- c. Você já vivenciou, em seu cotidiano, uma experiência de preconceito e intolerância?
- d. Se sim, como você costuma reagir diante disso?

2º MOMENTO – Discussão da canção “Ser diferente é normal”

1. Exposição do vídeo-canção interpretado por Gilberto Gil e Preta Gil.
2. Distribuir a cópia da letra da canção para que a turma acompanhe o texto.
3. Ouvir a percepção do grupo partindo do roteiro abaixo
 - a. Qual é o objetivo da canção?
 - b. Qual a relação entre o vídeo *Diversidade é o futuro* e a mensagem trazida pela canção “Ser diferente é normal”?
 - c. Você discute sobre essas questões em alguma atividade realizada na escola? Caso afirmativo, descreva-as.
 - d. Na disciplina de Língua Portuguesa, você já leu algum texto literário – contos, poemas, romances – de autores afro-brasileiros ou indígenas?
 - e. Qual foi o livro que você gostou? Como era a história? Por que gostou?
 - f. Como você escolhe os livros que vai ler? Quem influencia suas escolhas?
 - g. Que tipo de história mais interessa a você?
 - h. Você se identifica com os personagens quando lê um livro?

3º MOMENTO – Seleção dos textos que serão lidos do segundo ao sexto encontros

- a. A menina e a gravata, de Conceição Evaristo
- b. Olhos d’água, de Conceição Evaristo
- c. Pixaim, de Cristiane Sobral
- d. O tapete voador, de Cristiane Sobral
- e. Das águas, de Cristiane Sobral
- f. Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz, de Cristiane Sobral
- g. Para não dizer que não falei de flores, de Cidinha da Silva
- h. Flor, flores, ferro retorcido, de Natalia Borges Polesso
- i. O pássaro encantado, de Eliane Potiguara
- j. Brasil, de Eliane Potiguara
- k. Criaturas de Ñanderu, de Graça Graúna
- l. A mulher que virou urutau, de Maria Kerexu e Olívio Jekupe
- m. A bailarina, de Lande Onawale.

4º MOMENTO – Solicitar que cada estudante escreva, em seu diário de leitura, uma carta destinada à professora em que narre a sua relação com a literatura (se se considera leitor, o que

lê na escola e em outros espaços, qual o seu gosto, etc.) e o modo como a diversidade é discutida na escola.

RECURSOS AVALIATIVOS

- a. Discussão coletiva em sala
- b. Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Vídeos
- b. Televisor
- c. Papel ofício
- d. Quadro
- e. Piloto
- f. Apagador

REFERÊNCIAS

Diversidade é o futuro

https://www.youtube.com/watch?v=q_v7N2Vfwec

“Ser diferente é normal”:

<https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>

APÊNDICE C
Plano de aula - Segundo encontro

SEGUNDO ENCONTRO

Tema – e eu não sou uma bailarina?

Recorte Temático – Apagamento do corpo da mulher negra

Objeto Estético – “A bailarina”, conto de Lande Onawale

Aulas Previstas – 02 (100 minutos)

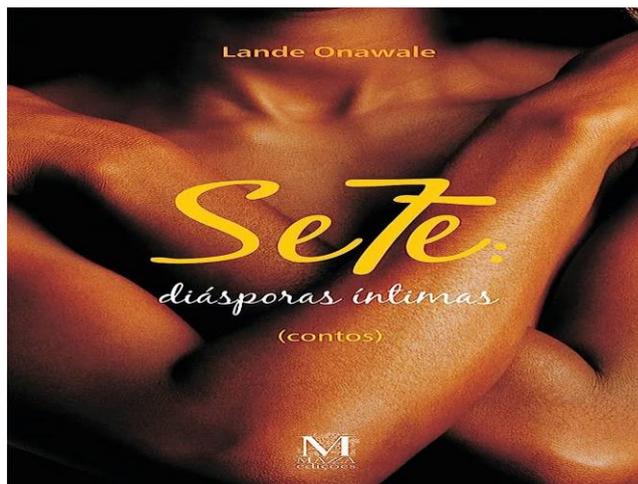
OBJETIVOS

- Conhecer autoras negras e autores negros do Brasil e suas produções literárias.
- Refletir sobre o conceito de mulher construído hegemonicamente, que valida uma imagem de mulher e silencia outras.
- Exercitar o olhar para entender questões identitárias veiculadas pela mídia em comerciais, canções, novelas, etc;
- Refletir sobre o fato das literaturas afro-brasileira, indígena, LGBTQIAP+ não serem leituras presentes no cotidiano da escola, considerando também como essas leituras podem favorecer uma melhor compreensão das diferenças no convívio escolar.

SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO – Expor, em um papel metro, as imagens de ballet e de bailarinas levadas pelo coletivo discente e discutir qual imaginário estabelecido acerca da bailarina.

INTRODUÇÃO – Apresentação da obra e da autoria.



1. Apresentar Lande Onawale
 - a. Exibir uma foto do autor
 - b. Narrar breves dados biográficos
 - c. Mapear os sentidos políticos da escrita de Lande Onawale
 - d. Fazer circular o livro *Sete. diásporas íntimas*.
 - e. Apresentar, brevemente, dados da obra.

LEITURA

1. Realizar leitura pública do conto “A bailarina”, de Lande Onawale.

INTERPRETAÇÃO

1. Dividir a turma em cinco grupos e, a partir da pergunta “E ela não é uma bailarina?”, solicitar que compartilhem suas impressões acerca do conto, apresentando trechos significativos e seus pontos de vista acerca deles.
2. Ainda nos respectivos grupos, a turma deverá dialogar acerca do texto, um testando a leitura do outro a partir, na medida do possível, dos questionamentos abaixo:
 - a. No primeiro momento, baseando-se no título do livro, foi possível saber do que se tratava o texto?
 - b. Em torno de qual temática se estrutura a narrativa?
 - c. De que maneira a tensão do conto é construída?
 - d. Levante hipóteses: o que pode significar a tarja cobrir o rosto da menina? Que tipo de reflexão o conto provoca sobre a nossa realidade?
 - e. O que você sentiu ao concluir a leitura do conto?
 - f. Você já assistiu algum filme ou vídeo ou leu um livro que apresentasse desfecho parecido?
 - g. Já tinham lido algum texto desse escritor ou de alguma outra autoria negra? Caso afirmativo, como era história?

3. Solicitar que cada grupo escreva uma outra versão, segundo sua experiência leitora do mundo e de texto literário, para o final do conto trabalhado.
 - a. Fazer uma discussão coletiva dos textos produzidos pelos grupos
 - a) Solicitar que um ou uma representante de cada grupo leia a outra versão dada ao final do conto.
 - b) Discutir brevemente, com a participação dos grupos, cada texto lido.
4. Solicitar que cada grupo prepare o cartaz, a partir do material disponibilizado pela professora, que será exposto no pátio da escola.
5. Registre, em seu diário, a experiência com a leitura do conto “A bailarina”, tecendo impressões e comentários sobre o texto lido e o tipo de reflexão que ele provoca sobre a nossa realidade.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva em sala

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Livro
- b. Foto
- c. Imagens
- d. Cartolina
- e. Papel ofício
- f. Cola
- g. Panfletos.

REFERÊNCIAS

ONAWALE, Lande M.M. Sete: diásporas íntimas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/623-lande-onawale>

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/teatro/28-critica-de-autores-masculinos/622-lande-onawale-e-as-diasporas-minimas-do-corpo-livia-natalia-santos>

APÊNDICE D
Plano de aula – Terceiro encontro

TERCEIRO ENCONTRO

Tema – Por que a mulher não pode usar gravatas?

Recorte Temático – Conceitos estereotipados em relação à mulher.

Objeto Estético – “A menina e a gravata”, conto de Conceição Evaristo

Aulas Previstas – 02 (100 MINUTOS)

OBJETIVOS

- Conhecer autorias negras brasileiras e suas produções literárias.
- Refletir acerca das representações sociais acerca da mulher.
- Refletir sobre os mecanismos de opressão que são introjetados em nós desde a infância, provenientes de uma sociedade patriarcal.
- Desconstruir estereótipos preconceituosos em torno da mulher.
- Compreender a diversidade de perspectivas que há em cada pessoa.
- Observar as diferenças na maneira como nos vemos e vemos o outro.
- Valorizar a experiência do contato com o outro e suas vivências.

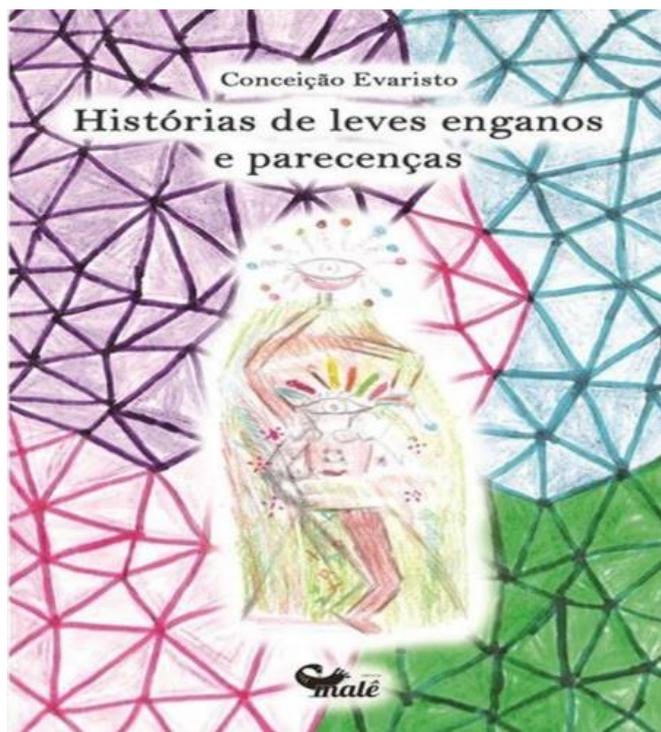
SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO

1. Exibir o vídeo *Igualdade de gênero*, produzido pela ONU Mulheres Brasil (duração de 2:37).
2. Ouvir a percepção estudantil acerca do vídeo.

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da obra e autoria.



2. Apresentar Conceição Evaristo.
 - a. Exibir uma foto da autora.
 - b. Narrar breves dados biográficos e bibliográficos.
 - c. Mapear os sentidos políticos da escrivivência, termo cunhado pela autora.
 - d. Fazer circular o livro *Histórias de leves enganos e parecenças* para que a turma tenha contato com a obra física.
 - e. Apresentar, brevemente, a obra.

LEITURA

1. Realizar individualmente a leitura silenciosa do conto “A menina e a gravata”, anotando trechos ou reflexões consideradas importantes.
2. Realizar a leitura coletiva do texto.

INTERPRETAÇÃO

1. Organizar a turma em 6 grupos.
2. Um ou uma representante de cada grupo pegará uma questão dentro de um recipiente.
3. Internamente, cada grupo deverá dialogar acerca da questão sorteada.
 - a. No primeiro momento, baseando-se no título do livro, foi possível saber do que se tratava o texto?

- b. Em sua opinião, por que o fato da menina usar gravata é uma preocupação para os pais? Expresse sua opinião sobre essa questão.
 - c. A autora constrói um jogo entre o nome da menina e a sua predileção pelo uso da gravata. Quais imagens essa relação nos provoca a refletir?
 - d. Como Fémina é apresentada no conto?
 - e. Em sua opinião, por que as pessoas buscam se adaptar a padrões impostos pela sociedade?
 - f. Qual relação se estabelece entre o conto “A menina e a gravata” e o que é sugerido pelo vídeo “Igualdade de gênero”?
4. Solicitar que cada grupo, após a discussão interna, produza um pequeno texto a respeito da pergunta sorteada.
 5. Solicitar que um representante leia as perguntas que couberam ao grupo e, na sequência, a resposta elaborada;
 6. Discutir brevemente (com a participação dos demais grupos) cada resposta lida.
 7. Solicitar que cada grupo prepare o cartaz que será exposto no pátio da escola a partir do material disponibilizado pela professora.
 8. Levar imagens de gravatas-borboletas em papel cartolina colorido, distribuir imagens de gravata-borboleta e solicitar que as (os) estudantes escrevam mensagens de autoafirmação. Colar as gravuras em um papel metro e colocar no pátio da escola.
 9. Distribuir no pátio da escola marcador de página com pintura e texto da escritora Conceição Evaristo.
 10. Solicitar à turma que escreva, em seus diários de leituras, impressões/ comentários sobre a aula e o texto lido.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva na roda de conversa

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Livro
- b. Foto
- c. Imagens
- d. Cartolina

- e. Papel ofício
- f. Cola
- g. Panfletos

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Link do vídeo “Igualdade de gênero”, produzido por ONU Mulheres Brasil:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>

APÊNDICE E
Plano de aula – Quarto encontro

QUARTO ENCONTRO

Tema – O que significa ser mulher?

Recorte Temático – Diálogos sobre sexualidades e homofobia.

Objeto Estético – “Flor, flores, ferro retorcido”, conto de Natalia Borges Polesso.

Aulas Previstas – 02 (100 minutos)

OBJETIVOS

- Conhecer autoras e autores brasileiros da literatura LGBTQIAP+ e suas produções literárias.
- Refletir acerca das representações sociais a respeito da mulher lésbica.
- Observar as diferenças na maneira como nos vemos e vemos o outro.
- Valorizar a experiência do contato com o outro e suas vivências.
- Respeitar a diversidade em todos os seus sentidos.
- Entender como o fenômeno do sexismo está impregnado em nosso discurso.
- Refletir sobre os mecanismos de opressão que são introjetados em nós desde a infância.

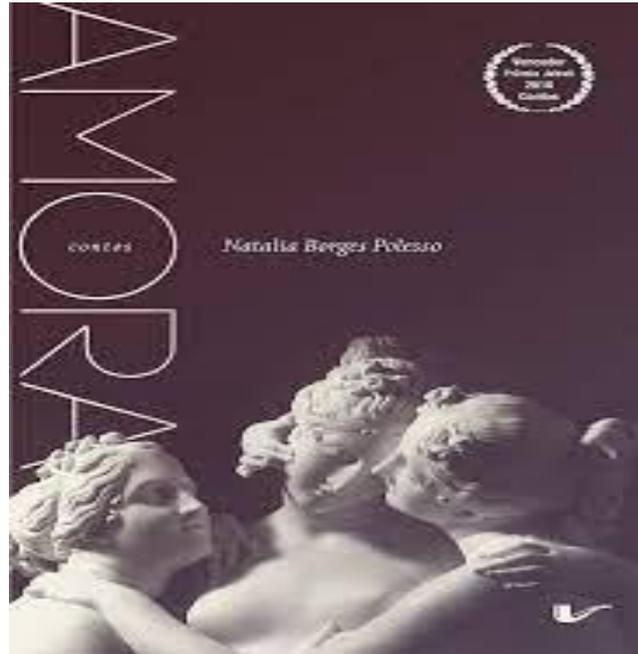
SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO

- a. Exibir o vídeo “Solidariedade com todas as mulheres – independentemente de quem são ou quem amam”, produzido pela ONU BRASIL.
- b. Ouvir a percepção da turma acerca do vídeo.
- c. Motivar a participação da turma com relação à pergunta trazida no vídeo “O que significa ser mulher?”.

INTRODUÇÃO

1. Fazer o livro circular entre as pessoas presentes na turma.



2. Apresentar a autora e a obra
 - a. Exibir uma foto da autora.
 - b. Narrar breves dados biográficos.
 - c. Mapear os sentidos políticos da escrita de Natalia Borges Polesso.
 - d. Apresentar brevemente a obra.
 - e. Conectar o universo de Natalia Borges Polesso ao vídeo “Solidariedade com todas as mulheres independentemente de quem são e quem amam”.

LEITURA

1. Realizar individualmente a leitura silenciosa do conto “Flor, flores, ferro retorcido”, anotando trechos ou reflexões consideradas importantes.
2. A professora fará a leitura em voz alta do texto.

INTERPRETAÇÃO

1. Organizar a turma em 5 grupos.
2. Sortear um ponto diferente para cada grupo.
 - a. No primeiro momento, baseando-se no título do livro, foi possível saber do que se tratava o texto?

- b. Quais as circunstâncias que levaram a autora dar esse título ao conto?
 - c. Levante hipóteses: por que os pais da menina e a família Klein utilizaram a expressão “machorra” para denominar Florlinda?
 - d. Diante da estranheza da menina em relação à palavra machorra, qual a explicação dada pela mãe?
 - e. Essa leitura reforça ou não os estereótipos construídos em relação à mulher? Justifique sua resposta.
 - f. Quais os diálogos que podemos tecer entre o que é apresentado no vídeo e no conto lidos?
3. Solicitar que cada grupo faça uma discussão interna a partir das perguntas sorteadas e produza um pequeno texto.
 4. Depois, de volta à roda de conversa, cada grupo deverá comunicar à turma a interpretação estabelecida nos grupos.
 - a. Solicitar que um representante leia as perguntas que couberam ao grupo e, na sequência, a resposta elaborada.
 - b. Discutir brevemente (com a participação dos demais grupos) cada resposta lida.
 5. Solicitar que cada grupo prepare o cartaz, a partir do material disponibilizado pela professora, que será exposto no pátio da escola.
 6. Solicitar à turma que escreva em seu diário de leituras um pequeno texto a partir dos seguintes itens:
 - a. Que tipo de reflexão o conto provoca sobre a nossa realidade?
 - b. O que você sentiu ao concluir a leitura do conto?
 - c. Escreva impressões/comentários sobre a aula e o texto lido.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva em sala

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Vídeos
- b. Televisor
- c. Papel ofício

- d. Quadro
- e. Piloto
- f. Apagador

REFERÊNCIAS

POLESSO, Natalia Borges. *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

Link do vídeo “Solidariedade com todas as mulheres independentemente de quem são e quem amam”:

<https://www.youtube.com/watch?v=RhWK0bXxPTM&list=PLUZOt6bFc2fivpg2P2xW-k7SJl6lwDJTX&index=23>

Links utilizados para pesquisa da autora e obra:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40200>

<https://rascunho.com.br/paiol-literario/natalia-borges-polessa/>

APÊNDICE F
Plano de aula – Quinto encontro

QUINTO ENCONTRO

Tema – Resistir para existir.

Recorte Temático – Enfrentamento às imposições sexistas e racistas do cotidiano.

Objeto Estético – Das águas, conto de Cristiane Sobral.

Aulas Previstas – 02 (100 minutos)

OBJETIVOS

- Conhecer autoras negras brasileiras e suas produções literárias.
- Refletir a respeito das representações sociais acerca da mulher negra.
- Refletir sobre nosso processo histórico de colonização e os aspectos de uma sociedade racista e machista.
- Trabalhar a autoestima discente afirmando a positividade de suas diferenças culturais individuais e dos grupos dos quais fazem parte.

SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO

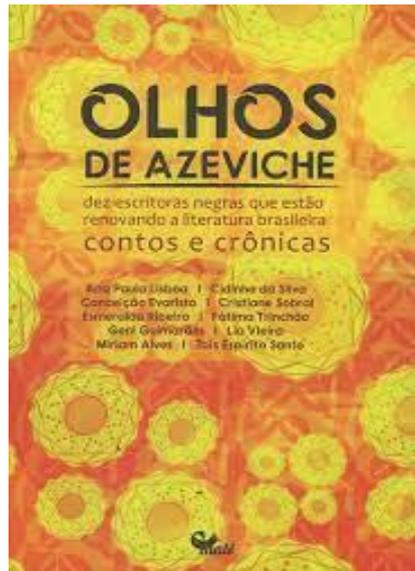
1. Preparar frases-mote²⁶, recortar e colocá-las em um recipiente.
2. Dividir a turma em cinco grupos e pedir que uma (um) representante de cada grupo retire uma palavra do recipiente. Cada grupo deverá refletir sobre a frase-mote e depois compartilhar com a turma.
 - Em um país racista, quem não se afirma não existe.
 - Não há combate ao racismo sem educação étnico-racial.
 - Se a família falhou na educação para as diversidades, a escola não pode falhar.
 - O discurso de ódio tem raízes no discurso do medo da diferença, da dificuldade de dialogar com outras possibilidades de pensamento e de modo de vida.

²⁶ Frases- motivadoras. Visam mobilizar o debate e as intervenções na turma. As frases utilizadas na motivação são trechos de entrevista concedida pela escritora Cristiane Sobral.

- Creio na estética literária afro-brasileira como um discurso consciente, um manifesto de sobrevivência e resistência do povo negro.

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da obra e autoria.



2. Apresentar Cristiane Sobral
 - a. Exibir uma foto da autora.
 - b. Narrar breves dados biográficos.
 - c. Mapear os sentidos políticos da escrita de Cristiane Sobral.
 - d. Fazer circular o livro *Olhos de Azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*.
 - e. Apresentar, brevemente, dados da obra, destacando que se trata de 20 contos de mulheres negras. Chamar atenção para a importância política desse dado.
3. Conectar o universo de Cristiane Sobral às frases-mote utilizadas na etapa da motivação.

LEITURA

1. Realizar individualmente a leitura silenciosa do conto “Das águas”, anotando trechos ou reflexões consideradas importantes.
2. Realizar a leitura coletiva do texto.

INTERPRETAÇÃO

1. Discutir, em grupos, a partir das questões abaixo
 - a. Quais os conflitos vividos pela protagonista da história?
 - b. Que tipo de reflexão o conto provoca sobre a nossa realidade?
 - c. Qual o significado da palavra Omi, nome dado a protagonista da narrativa?
 - d. Qual a importância da escolha desse nome?
 - e. O que motivou Omi a cursar medicina?
 - f. A quem Omi se refere quando cita que fará tudo por sua gente e seus saberes?
 - g. O que é possível inferir sobre o trecho “Para seu espanto, não viu no reflexo do espelho das águas a sua imagem distorcida pelas lentes da sociedade”?
 - h. Ocorre uma mudança de comportamento na personagem. É possível identificar no texto quando isso ocorre? O que significa para Omi essa mudança?
 - i. Quais artistas vocês conhecem e que lhes motivam para o enfrentamento de questões como aquelas enfrentadas pela protagonista do conto?
2. Solicitar que cada grupo faça uma discussão interna e produza uma resposta por escrito a partir dos questionamentos solicitados pela professora.
3. Solicitar que cada grupo prepare o cartaz, a partir do material disponibilizado pela professora, que será exposto no pátio da escola.
4. Depois, de volta à roda de conversa, cada grupo deverá comunicar à turma a interpretação estabelecida nos grupos.
5. Discutir brevemente (com a participação dos demais grupos) cada resposta lida.
6. Pedir que as (os) estudantes escrevam, no diário de leitura, uma carta à Cristiane Sobral comentando sobre a experiência leitora com o conto “Das águas”, tecendo uma opinião sobre a importância dessa literatura na escola para afirmação da autoestima da mulher negra.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva em sala

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Vídeos
- b. Televisor
- c. Papel ofício
- d. Quadro
- e. Piloto
- f. Apagador

REFERÊNCIAS

SOBRAL, Cristiane. Das águas. In: AMARO, Vagner (Org.). *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019. p. 49-52.

Link da entrevista concedida por Cristiane Sobral: <https://doi.org/10.1590/2316-40185114>

APÊNDICE G

Plano de aula – Sexto encontro

SEXTO ENCONTRO

Tema – Representações sociais acerca da mulher indígena.

Recorte Temático – A importância da mulher-avó indígena para o resgate das memórias, os costumes e ensinamentos para vida.

Objeto Estético – O Pássaro Encantado, conto de Eliane Potiguara.

Aulas Previstas – 02 (100 minutos)

OBJETIVOS

- Conhecer autorias da literatura indígena e suas produções literárias.
- Refletir acerca das representações sociais acerca da mulher indígena.
- Refletir sobre a importância da mulher na literatura de Eliane Potiguara.
- Refletir sobre a importância da avó, na narrativa, para o resgate das memórias, dos costumes e ensinamentos para vida.
- Refletir sobre a importância da ancestralidade entre os povos originários.

SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO

1. Contação de histórias.
 - a. Organizar a sala em círculo e solicitar que as pessoas sentem nas esteiras que estão dispostas no chão.
 - b. Sarau com a artista Lua Mandala.

INTRODUÇÃO

A apresentação da escritora Eliane Potiguara será feita pela artista Lua Mandala a partir da apresentação da etnia Potiguara e, posteriormente, de dados biográficos e bibliográficos da autora. Esse momento deverá funcionar como um espaço de contação de histórias e recital de poemas, em que as (os) estudantes possam apreciar a narrativa e perceber a estética das palavras,

ao mesmo tempo em que percebem a presença de um ponto de vista de uma mulher indígena. Esses aspectos serão discutidos ao final da leitura.

LEITURA

1. Leitura pública e performática do conto “O pássaro encantado” sob responsabilidade da arte-educadora Lua Mandala.

INTERPRETAÇÃO

1. Promover uma discussão do conto “O pássaro encantado” a partir dos seguintes questionamentos:
 - a. Quais elementos presentes no conto caracterizam a cultura indígena?
 - b. O que motivou a tristeza das crianças? Como essa questão foi resolvida?
 - c. O que representa o pássaro encantado? E qual a sua importância para a comunidade indígena?
 - d. Como a avó-mulher indígena é retratada no conto?
 - e. Qual a relação do conto “O pássaro encantado” com as histórias e os poemas recitados no sarau pela artista Lua Mandala?
2. Entregar material e solicitar que confeccionem os painéis com imagens e textos da autora. Os painéis serão expostos no pátio da escola.
3. Solicitar que a turma faça, em seus diários de leituras, impressões/comentários sobre a aula e os textos lidos.
4. Solicitar que a turma leve, no último encontro, fotografias de mulheres importantes em suas vidas.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva em sala

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Vídeos
- b. Televisor

- c. Papel ofício
- d. Quadro
- e. Piloto
- f. Apagador
- g. Esteiras de palha
- h. Rede
- i. Banco
- j. Apitos
- k. Cordão
- l. Livros

REFERÊNCIAS

POTIGUARA, Eliane. O pássaro encantado. São Paulo: Jujuba, 2014.

APÊNDICE H

Plano de aula – Sétimo encontro

SÉTIMO ENCONTRO

Tema – Encerramento.

Recorte Temático – Debate sobre a proposta da intervenção pedagógica.

Aulas Previstas – 02 (100 minutos)

OBJETIVOS

- Refletir sobre a importância das leituras literárias realizadas nos encontros.
- Destacar a pluralidade das mulheres, apontando para as diversas formas de ser, viver e conviver.

PRIMEIRO MOMENTO – Roda de conversa

- a. Na roda, promover uma conversa a partir dos seguintes itens (e de outros que venham a surgir):
 - a. Fale sobre a importância das leituras literárias realizadas nos encontros.
 - b. Apontar semelhanças e diferenças entre os contos trabalhados nos encontros.
 - c. Você espera realizar outras atividades parecidas nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
 - d. O que você acha que poderia ter sido melhor na realização das atividades? Deixe sugestões.
 - e. Dos textos lidos nas oficinas propostas, de qual deles você mais gostou e por quê?

SEGUNDO MOMENTO – Confecção do painel em formato de teia

1. Refletir com a turma sobre as diversas narrativas presentes na teia e como elas se conectam.

2. Solicitar que a turma escreva cartas individuais à professora tecendo suas impressões sobre as leituras literárias realizadas nos encontros; o que mais gostou e o que poderia ter sido diferente.

RECURSOS AVALIATIVOS

Discussão coletiva em sala

Diário de leituras

RECURSOS NECESSÁRIOS

- a. Tela
- b. Jornais
- c. Revistas
- d. Cola
- e. Papel metro
- f. Cordão
- g. Papel ofício
- h. Fotografias
- i. Piloto

APÊNDICE I
Relato de experiência leitora – Aluna AS

Salvador 15/09
Bom minha experiência foi ótima porque a professora escuta as alunas cada um com seu tempo de fala e da oportunidade de cada um da sua participação. Ela dialoga procura saber das dúvidas, das ideias, de muitas coisas assim demais acho que a leitura tá desenvolvendo um lado bem de mais meu. Como a fala e a participação acho que tá ficando um pouco melhor.

APÊNDICE J
Relato de experiência leitora – Aluno DN

conta sobre o professor

Quando professor nunca tive experiência em literatura, nunca tive interesse em português. Com as aulas do senhor, me interessei a ler, nunca tinha lido um livro, mas com as aulas do senhor me interessei muito da leitura, apesar de não fazer todas as suas atividades. Tenho frequência, mas não sei que esse é unidade em português. A leitura ensina muito bem e que continue assim.

APÊNDICE K
Relato de experiência leitora – Aluna DJ

Silvadora
20/09/2023

gubricla pra, a minha experiência, foi boa, gostei da ideia da professora de agente de leitura as mesmas opiniões, assim agente perde o medo de ler as mesmas opiniões, eu acho muito muito e trabalha da pra, se lembra é muito compreensiva e tem um afundado muito da leitura.

APÊNDICE L
Relato de experiência leitora – Aluna AO

Querida professora, a 1ª experiência
desse projeto de leitura eu achei
bem interessante, tivemos uma roda
de discussões muito boa. Falamos sobre
um assunto bem interessante que é
sobre as diferenças. Espero que possam
ter conversas como essa sem ter
problemas e confusões.

Você está gostando
bastante desse
projeto, isso vai
me aproximar dos
meus colegas.

APÊNDICE M
Relato de experiência leitora – Aluna BB

Querida pro, minha experiência foi muito
o interessante apesar de que eu não
leio muito principalmente em público, eu
também gostei da aula de hoje por que
seis alunos agente interagimos um
com os outros, é quase todo mundo
da sala toda no dia, as atividades
foram muito interessante por que trouxe
e vários assuntos muito importante
@preconceito, nos livros sobre as dife-
renças de todas as pessoas, que todas
as pessoas não são iguais.

APÊNDICE N
Relato de experiência leitora – Aluno DA

queri da professora Elaine
eu gosto muito da senhora
eu gosto das suas aulas
eu gosto do jeito que a
senhora dá aulas e pra
a senhora é a melhor
professora do colegio Monteiro
Lobato, e eu estou muito empol-
gado para as atividades de
leitura, confesse que não gosto
muito de ler mas pra tudo
tem sua primeira vez,
e essa semana os meus
parabéns para minha profess-
-ora Elaine.

APÊNDICE O
Imagens de bailarinas pesquisadas por discentes



APÊNDICE P
Finais alternativos para o conto "A bailarina"

A outra versão do texto "A bailarina"

Uma magnífica bailarina de pele negra e cabelos enrolados estava à espera de sua estreia na tv.

Todos no bairro e na cidade estavam ansiosos pela estreia. Na grande noite de estreia todos se reuniram na sala de sua casa.

Nessa hora que a bela bailarina ia ser sua estreia ela ficou tão ansiosa que sentou-se bem na frente da tv. Após que chegou sua hora e todos assistiram e parabenizaram ela pelo grande sucesso.

Final da História
(A Bailarina)

Todos ansiosos para ver a menina passar no teste.

A menina gritou (Vai ser agora) e foi para frente do teste, quando finalmente ela apareceu.

linda, fofinha, com seus cabelos, com seus lindos traços, com seu belo sorriso.

Sua mãe chorando de alegria, seus amigos felizes, todos que assistiram foram para aplaudir a bailarina.

No momento em que aquela incrível bailarina pisou no palco, todos na plateia ficaram maravilhados com sua elegância e graça. Alguns espectadores que vieram de longe notaram com surpresa que a bailarina era negra, mas isso não diminuiu o impacto de sua performance. Ela dançava com leveza e delicadeza que tornavam a apresentação verdadeiramente cativante, provocando uma onda de emoção entre os espectadores.

Quando a performance chegou ao fim, a bailarina se dirigiu ao camarim e se deparou com um grupo de repórteres ansiosos para entrevistá-la. Uma repórter corajosa perguntou: "Como você se sente ao representar tantas bailarinas negras?" A bailarina respondeu com um sorriso modesto, transmitindo uma profunda emoção que tocou o coração de todos os presentes.

APÊNDICE Q

Relato de experiência leitora do conto "A bailarina" – Aluna AM

"A bailarina"

Olá querida professora! na aula passada lemos sobre a bailarina. Achei muito interessante, pois é uma autocrítica a essa sociedade racista, e o fato dos espectadores estarem tão animados para ver o resto da tal cuja bailarina agarra no tr e a desgracia dela, por não ter agarrado nada.

O racismo é tão enraizado que sabemos que mesmo tentando melhorar sempre, nunca irá fazer efeito.

O final que eu esperava era que o resto da bailarina iria agarrar e ela iria "brilhar" como foi brilhante na sua dança.

APÊNDICE R
Relato de experiência leitora do conto "A bailarina" – Aluna AC

Querida professora, hoje tive um assunto muito importante sobre o racismo. Onde a bailarina, por ser preta foi impedida de mostrar o teste. O assunto foi muito bom, pois é algo que se retrata bastante no mundo, onde a pessoa, por ser preta não pode ser tratada da mesma forma que um branco.

APÊNDICE S

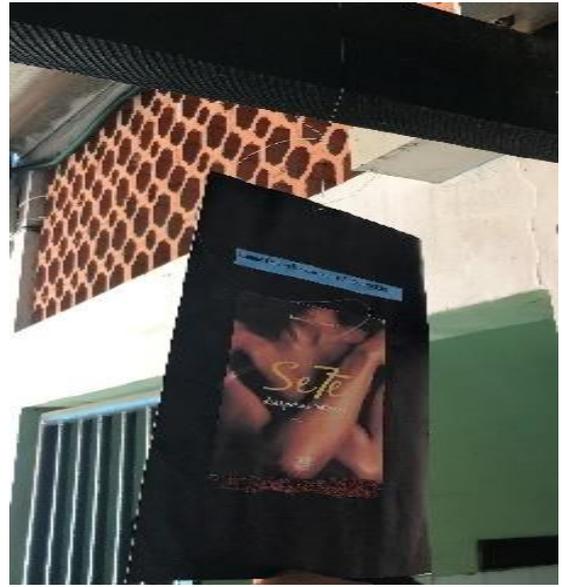
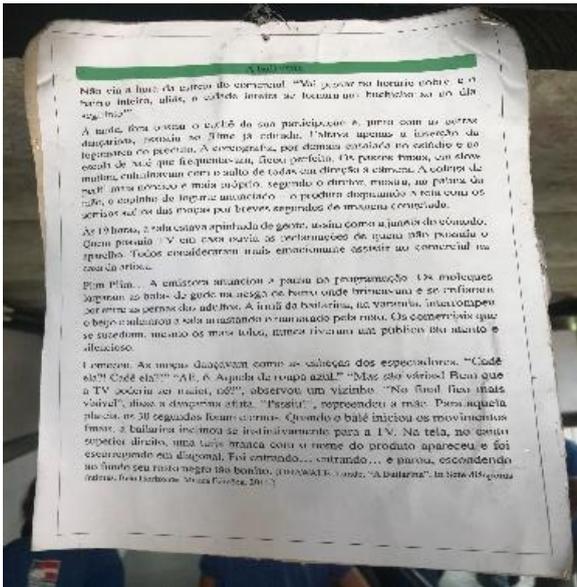
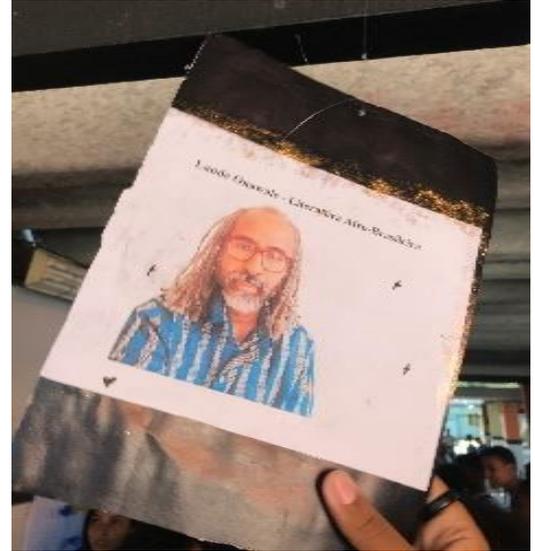
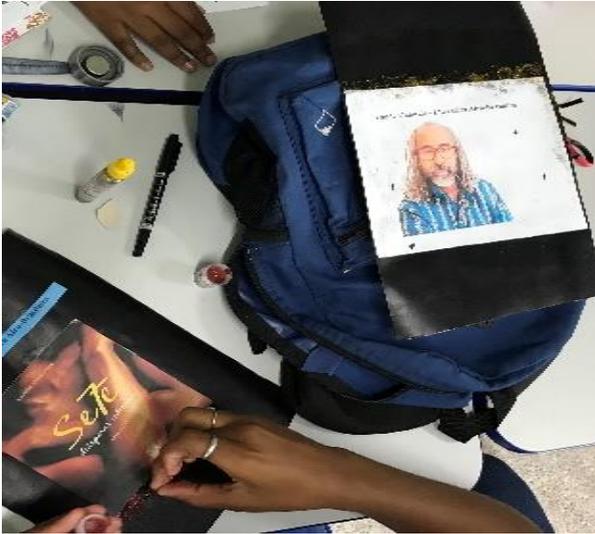
Relato de experiência leitora do conto "A bailarina" – Aluna AJ

Salvador
21/09/2023

a experiência sobre o conto foi, que o mundo é muito racista, e isso tem que acabar, a história é triste mas traz a realidade de que estamos vivendo no dia de hoje.

APÊNDICE T

Material exposto no pátio da escola – conto “A bailarina”



APÊNDICE U

Relato de experiência leitora do conto "A menina e a gravata" – Aluna BS

A MENINA
E A
GRAVATA

SOBRE O CONTO EU GOSTEI MUITO. TBM
GOSTEI MUITO DA AULA PORQUE AGENTE
FICOU CONVERSANDO SOBRE O CONTO
E FOI MUITO LEGAL. MINHA OPINIÃO
SOBRE AS PESSOAS BUSCAREM SE
ADAPTAR A PADRÕES IMPOSTOS PELA
A SOCIEDADE, E QUE NA MAIORIA DAS
VEZES SÃO POR CAUSA DO JULGAME-
NTOS OU PIADAS SOBRE O SEU COR-
PO.

APÊNDICE V

Relato de experiência leitora do conto "A menina e a gravata" – Aluna AC

Minha opinião sobre a aula e o texto
lido: a menina e a gravata

Então, achei muito importante esse texto da
Menina e a gravata pois ele ensina que
devemos respeitar o fato, o gosto do próximo,
que devemos buscar mas sobre esses assu-
ntos para combater o racismo, machismo...
E sobre o texto achei desnecessário a preocupa-
ção dos pais para menina não usar gravata só
porque ela é menina. Temos que normalizar
o fato de cada um

Por causa das críticas, hoje em dia a moda
já não é padrão que a sociedade inventa na cabeça
que é padrão de verdade, para mim padrão é
ser simples, legal, respeitoso ao próximo.

APÊNDICE W
Estudantes do Ensino Médio lendo o material exposto no pátio do CEML

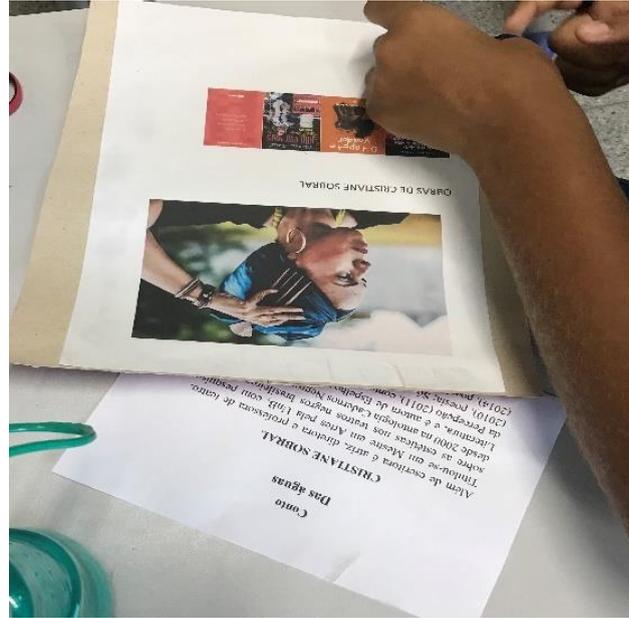


APÊNDICE X
Registros do trabalho com o conto “Flor, flores, ferros retorcido”

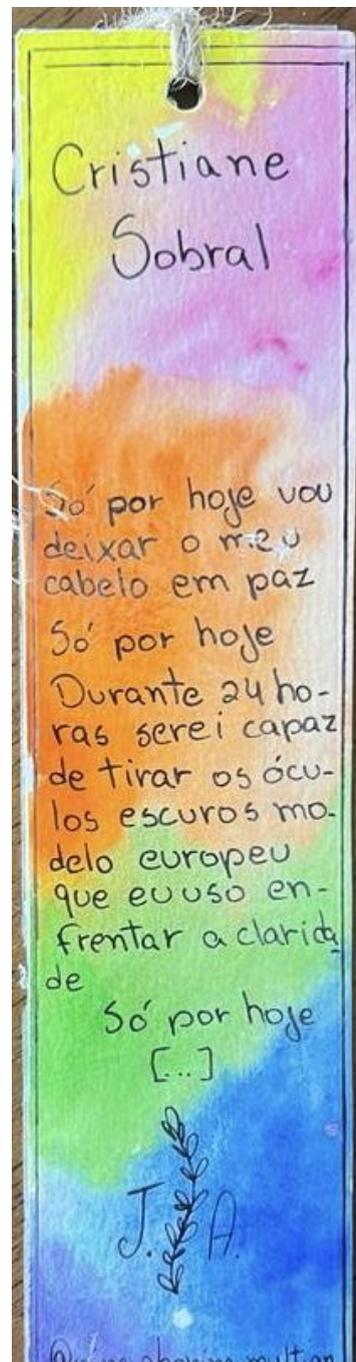


APÊNDICE Y
Registros de trabalho com o conto “Das águas”

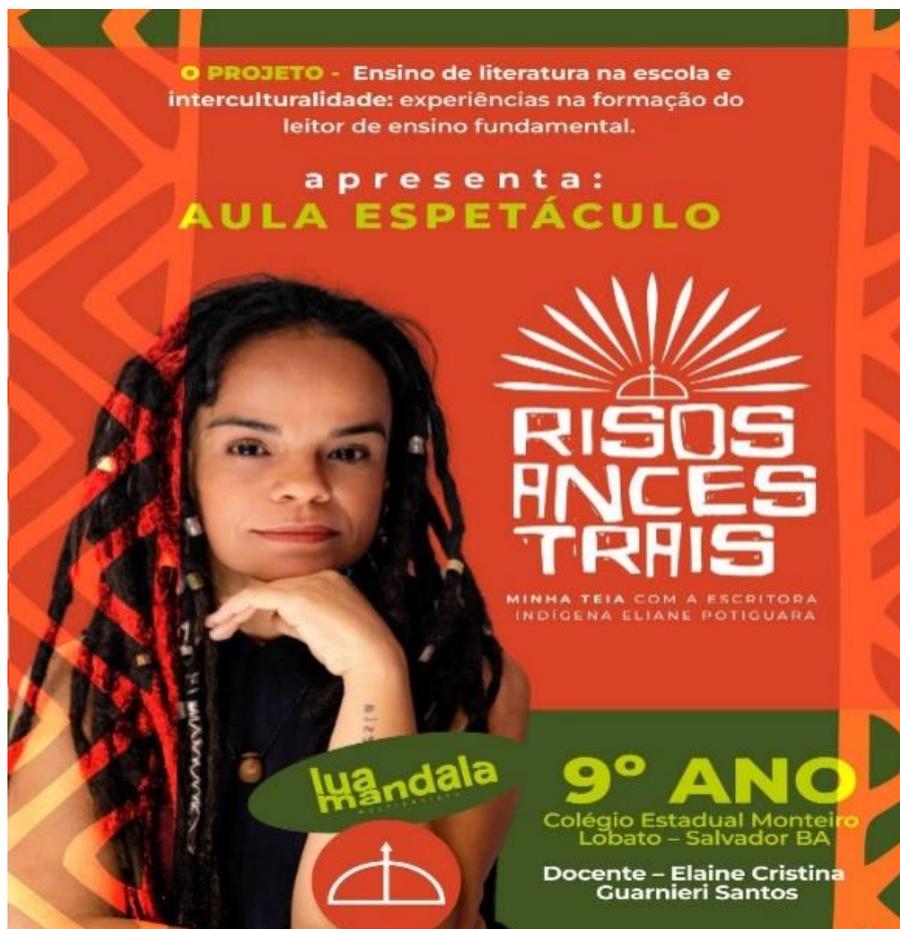




APÊNDICE Z
Marca-páginas Cristiane Sobral



APÊNDICE A1
Cartaz-convite para a formação leitora com Lua Mandala



APÊNDICE B1
Registros da apresentação de Lua Mandala







APÊNDICE C1
Experiências de leitura do conto “O pássaro encantado” – Aluna AM



APÊNDICE D1

Experiências de leitura do conto "O pássaro encantado" – Aluna AC

O pássaro encantado

Salvador

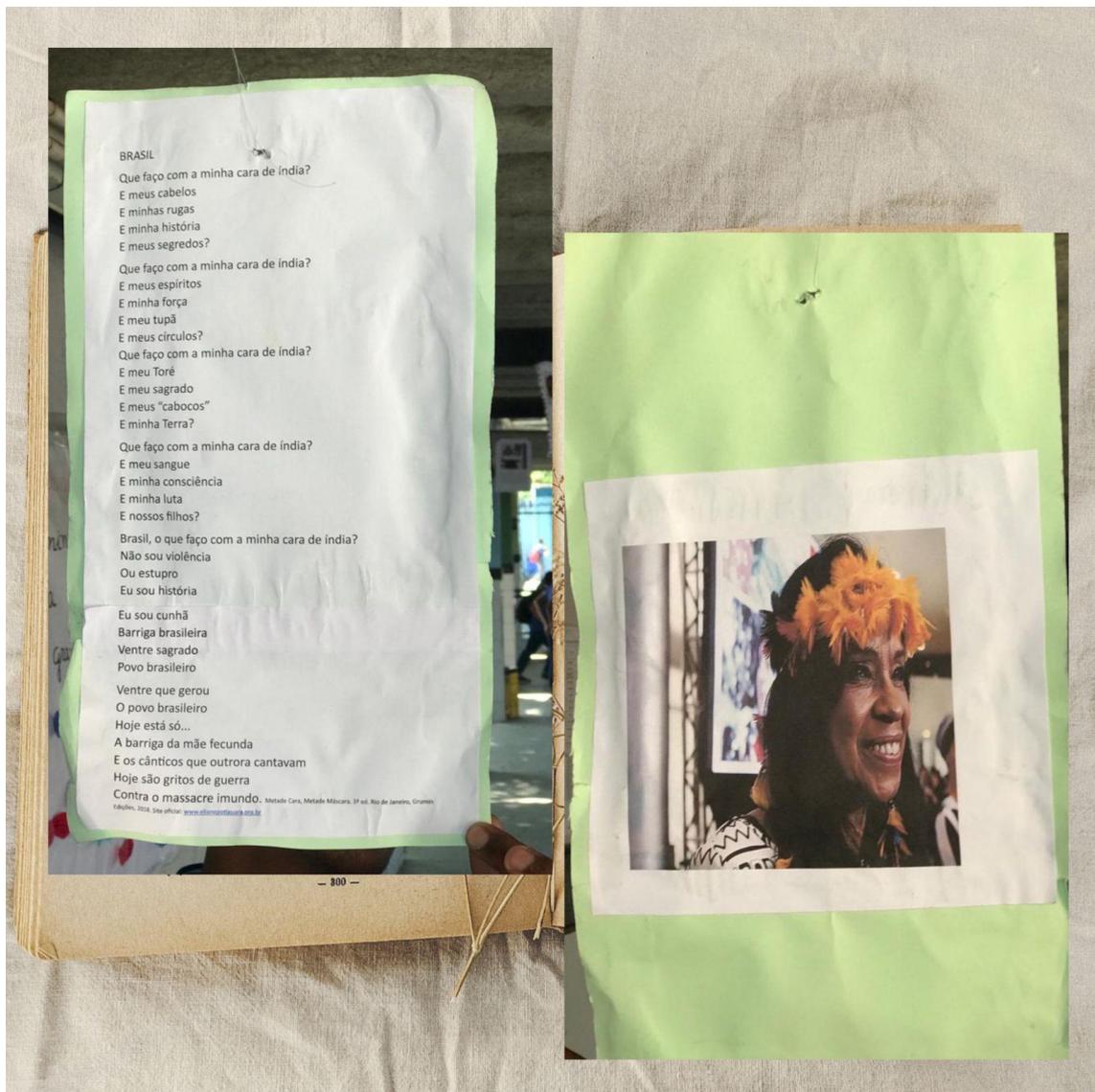
Depois a aula foi bem legal porque
tive a artista Lua Mondala para poder
expressar e explicar mais sobre o livro
"O pássaro encantado" tive muitas dúvidas
expressei minhas opiniões onde falei da histo-
ria da minha bisavó que ela foi encontra-
da no mato para poder trabalhar no
fumo e no lavoura. Lá ela conheceu meu
bisavô que era escravo e tiveram 4 filhos.
Particpei de três coisas que eu nunca
tive oportunidade de tirar a dúvida
como o salado que minha bisavó tem
e outras.

APÊNDICE E1
Marca-páginas Eliane Potiguara



APÊNDICE F1

Cartaz sobre Eliane Potiguara



APÊNDICE G1
Registros do encerramento – Confeção e exposição de material no pátio do CEML





APÊNDICE H1
Relato final sobre as experiências leitoras – Aluna DS

(22/11/23)

Salvador, 22 de novembro de 2023
Querida, Professora Elaine

Queria dizer que as oficinas que a senhora proporcionou foram verdadeiramente importantes, transformando o aprendizado em momentos divertidos. Para mim, foi uma experiência incrível, e me sinto privilegiada por ter tido a oportunidade de participar.

A oficina de Flor, Flores e Ferro Retorcido foi um destaque pra mim. ~~Eu~~ A forma como a autora fez a narrativa capturar a minha atenção, e mesmo ~~eu~~ com a leitura de poucas páginas, pude perceber que o livro tinha muito potencial.

Agradeço pelo seu comprometimento em proporcionar um ambiente educacional estimulante e envolvente. Esse projeto foi incrível!

APÊNDICE II
Relato final sobre as experiências leitoras – Aluna BB

Das leituras que eu li hoje eu mais gostei
 é o que me chamou mais atenção foi a
 menina e a gravata porque o texto ensina
 que devemos respeitar o fato, o gosto do
 próximo. Com certeza sem todas as leituras
 dadas em sala de aula ajuda a gente em
 pensar nos rios, em pensar no próximo...
 Acho muito importante sem esse projeto
 de leitura trazido para sala de aula para
 que não ensina a aprender coisas muito
 caras, mas tem experiências novas e
 acho muito legal do parte do professor
 estar sempre presente nas leituras para
 não ensinar sobre o assunto que infel-
 zmente é a realidade da nossa sociedade.
 Isso tem de diálogo entre eu e os colegas
 ajuda muito a compreender os textos.
 Sem essas leituras me ajudou a pensar
 sobre as atitudes de pessoas que vive comigo
 e que gostaria que agisse com mais respeito
 com as pessoas, porque vejo algumas com
 falta de respeito com o próximo, brincade-
 iras em grupos, sobre o fato, a aparên-
 cia, o corpo e a cor isso muito feio e gos-
 taria que mudasse isso porque é
 feio demais

ANEXOS

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA E INTERCULTURALIDADE: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Elaine Cristina Guarnieri Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69680223.5.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.215.103

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e de concepção de caráter aplicado que abordará uma proposta de formação leitora que tem a perspectiva intercultural como uma estratégia potencializadora das discussões sobre diversidades culturais, étnicas, sociais e de gênero presentes no contexto escolar. Será realizada com 40 participantes, estudantes do 9º ano do ensino fundamental, durante o primeiro e segundo semestre de 2023, por meio de entrevista semiestruturada, roda de conversa e observação assistemática para coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

"Propor uma prática de formação de leitores literários, em perspectiva intercultural, de modo que contribua com leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, reconhecendo relações dialéticas pautadas na alteridade como oportunidade de novos saberes e aprendizagem."

Objetivo Secundário:

"Promover a leitura e o estudo de textos literários pelo viés da interculturalidade; Discutir o papel

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.215.103

do estudo do texto literário como prática educativa promotora do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural no cotidiano escolar; Ressaltar as contribuições da educação intercultural para a formação de leitores por meio da observação e análise das experiências leitoras dos alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Como se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos, a presente pesquisa pode apresentar, como riscos, agerção de provável constrangimento ou desconforto, em caso de respostas pessoais à entrevista a ser aplicada. Pode-se ainda haver timidez, na realização de alguma atividade proposta no projeto (participação na roda de conversa, leitura em voz alta, emissão de sua opinião aos colegas, por exemplo). Com o intuito de minimizar tais desconfortos, a professora-pesquisadora assume a responsabilidade de ser pedagogicamente cuidadosa em sua abordagem, procedendo de forma acolhedora na mediação de cada etapa da pesquisa, evitando, assim, qualquer constrangimento ou desconforto. Caso exista algum impasse o aluno será encaminhado à direção e coordenação pedagógica da escola que, se necessário, comunicará à família. Nos resultados apresentados, não serão mencionados nomes ou quaisquer outras manifestações que possam levar ao conhecimento dos participantes envolvidos. As informações obtidas durante a aplicação do projeto de intervenção, serão usadas somente para a análise dos aspectos investigados na pesquisa. Informo que os dados coletados, bem como o TCLE e o TALE, serão mantidos por um período de 5 (cinco) anos sob minha responsabilidade."

Benefícios:

"Não há benefício direto para o participante desse estudo. Porém, os resultados obtidos com este estudo proporcionarão: a produção de conhecimento acadêmico e os resultados da pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA, bem como em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFBA. A pesquisa está fundamentada em dados científicos, apresenta metodologia adequada com descrição satisfatória da coleta de dados e equipe capacitada para sua execução.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.215.103

Número previsto de participantes: 40;
Previsão de início da pesquisa: 03.04.2023;
Previsão de encerramento da pesquisa: 20.12.2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 03 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil em sua segunda versão. Conforme solicitado no parecer consubstanciado 6.164.790, houve adequações nos documentos solicitados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação com base na relatoria.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2114152.pdf	21/07/2023 12:36:16		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_modificada.pdf	21/07/2023 12:35:48	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO_ELAINÉ_modificado_.docx	19/07/2023 16:42:41	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	29/06/2023 21:41:49	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MODIFICADO.pdf	29/06/2023 21:25:46	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO_ELAINÉ_modificado_.pdf	29/06/2023 21:20:55	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.215.103

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ELAIINECRISTINAGUARNIERI_MODIFICADO.pdf	29/06/2023 21:19:57	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_Elaine_Guarnieri_ assinado.pdf	29/06/2023 20:55:21	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	Carta_resposta_ assinado.pdf	29/06/2023 20:52:24	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO_ELAIINE_ assinado.pdf	13/05/2023 20:45:16	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	COMPROMISSO_ENVIAR.pdf	13/05/2023 20:34:32	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ELAINE_PROJETO_REVISADO.pdf	15/04/2023 17:59:02	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	Reso466.pdf	11/04/2023 12:35:54	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso510.pdf	11/04/2023 12:35:43	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	termos.docx	11/04/2023 12:35:17	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	obrigatorios.docx	11/04/2023 12:34:58	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	LATTES_ELAIINE.pdf	09/04/2023 20:07:38	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	LATTES_MARCIOMUNIZ_ORIENTADOR.pdf	09/04/2023 20:03:39	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	EQUIPE_DETALHADA.pdf	08/04/2023 19:08:21	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	Termo_de_ autorizacao_ institucional.pdf	08/04/2023 18:36:01	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Outros	Declaracao_de_Patrocinador_ assinado_ assinado.pdf	03/04/2023 20:06:53	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ assinado.pdf	03/04/2023 19:40:11	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/04/2023 19:38:53	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONCORDANCIA_COM_O_PROJETO_DE_PESQUISA_Elaine_Guarnieri_Marcio_Muniz_ assinado.pdf	03/04/2023 19:32:30	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 6.215.103

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_ESCOLA.pdf	03/04/2023 19:28:29	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/04/2023 19:26:09	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/04/2023 19:19:26	Elaine Cristina Guarnieri Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 02 de Agosto de 2023

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br