

Para além da

CACOFONIA

A literatura e as artes em espaços de
subalternidades

Organização

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues

Daniela Segabinazi

Edla Cristina Rodrigues Caldas

Priscila Vasques Castro Dantas



Adriana Cristina Aguiar Rodrigues
Daniela Segabinazi
Edla Cristina Rodrigues Caldas
Priscila Vasques Castro Dantas
Organização

PARA ALÉM DA CACOFONIA
A LITERATURA E AS ARTES EM ESPAÇOS DE
SUBALTERNIDADES

Nepan Editora
Rio Branco - Acre
2024



N E P A N

Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com

Diretor administrativo: Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial: Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goetttert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).



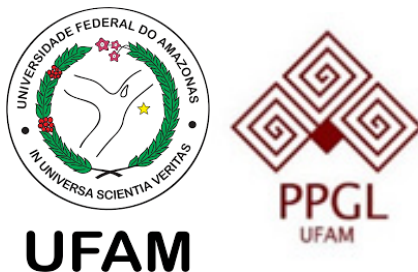
Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A367

Para além da cacofonia: a literatura e as artes em espaços de subalternidades / organizadores Adriana Cristina Aguiar Rodrigues [et. al.]. – Rio Branco: Nepan Editora, 2024.

261 p. : il.

E-book no formato PDF.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN: 978-85-68914-86-1

1. Literatura. 2. Artes. 3. Sociologia urbana. I. Rodrigues, Adriana Cristina Aguiar. I. Título.

CDD 22. ed. 700

Bibliotecária Maria do Socorro de O. Cordeiro – CRB 11/667



Secretaria de
Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Esta obra foi financiada pelo governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - Fapeam

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues
Daniela Segabinazi
Edla Cristina Rodrigues Caldas
Priscila Vasques Castro Dantas
Organização

PARA ALÉM DA CACOFONIA
A LITERATURA E AS ARTES EM ESPAÇOS DE
SUBALTERNIDADES

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
As organizadoras	
LITERATURAS, ARTES E PRÁTICAS LEITORAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS PERIFÉRICOS	
DE LECTURA Y CONTEXTOS COMO CATEGORÍAS PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA	14
Gustavo Bombini (UNSAM/UBA)	
LER, COMPARTILHAR E MEDIAR:	
EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM ESPAÇOS PLURAIS	21
Aldenora Resende dos Santos Neta (COLUN/UFMA)	
Leoneide Maria Brito Martins (UFMA)	
Renata Junqueira de Souza (UNESP)	
LECTURA, LENGUAS, LIBROS ÁLBUM Y MIGRACIONES. NARRATIVAS DE OTREDAD Y DESIGUALDADES.....	36
Cristina Cañamares Torrijos (Universidad de Castilla-La Mancha)	
NÚCLEO DE ESTUDO DE GÊNERO, EDUCAÇÃO ANTIMACHISTA E LETRAMENTO	
LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO	48
Kleber Ferreira Costa (PPGL/UFPB)	
Rildo Cosson (UFPB/UTFPR)	
ESCOLA VIVA DO BURACO D'ÁGUA: POÉTICAS DAS ORALITURAS	60
Carolina Ferreira da Fonseca (UFPB)	
Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)	
“MANA, ESCREVE!”: UMA EXPERIÊNCIA FEMINISTA E AMAZÔNIDA SOBRE O ATO DE	
ESCREVER, LER E PUBLICAR	70
Raescla Ribeiro de Oliveira (PPGE/ UFAM)	
Aline Ribeiro de Oliveira (PPGAS/UFAM)	
Iolete Ribeiro da Silva (PPGE/PPGPSI/UFAM)	
ESCRITA LIVRE E SEM CENSURA:	
PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE FANZINES E ZINES EM MANAUS	84
Matheus Filipe Melo dos Santos (PPGL/UFAM)	
Déborah Ribeiro Bacelar (PPGL/UFAM)	
A LITERATURA EM EXPERIMENTAÇÕES DIALÓGICAS: AÇÕES DO EDUCAR POÉTICO NA	
PERIFERIA DE MANAUS-AMAZONAS.....	98
Priscila Vasques Castro Dantas (PPGL/UFAM)	
O PAPEL DOS PROJETOS DE LEITURA LITERÁRIA DENTRO DAS ESCOLAS PERIFÉRICAS.....	110
Dariana Paula Silva Gadelha (FLET/UFAM)	
LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS: TEXTO POÉTICO EM SEQUÊNCIA BÁSICA	120
Valéria de Oliveira Lima (PPGL/UFAM)	
Cássia Maria Bezerra do Nascimento (PPGL/UFAM)	

MEDIAÇÃO DE CLUBES DE LEITURA NA REDE CACHOEIRAS DE LETRAS DE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DO AMAZONAS.....	133
Fátima Maria da Rocha Souza (UEA/UNICAMP)	
Raquel Souza de Lira (SEMED-Manaus)	
Melyse Amaralina da Silva Cordeiro (PROEX/UEA)	

VELHAS QUESTÕES, NOVAS PRÁTICAS: LEITURA, LITERATURA E ENSINO NUM SUBPROJETO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO NÚCLEO UFAM/MANAUS.....	147
Maria Luiza Germano de Souza (FLET/UFAM)	

LITERATURA E ARTES EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ENTRE MIOPIAS, RETROVISORES E FARÓIS DE MILHA.....	160
Elenice Maria Cammarosano Onofre (PPGE/UFSCar)	

“LETRAS ATRÁS DAS GRADES”: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR EM CONTEXTO PRISIONAL ...	170
Vital Fabrício do Nascimento (DLCV/UFPB)	
Daniela Maria Segabinazi (DLCV/PPGL/UFPB)	
Flávio Mendes Silva (DLCV/UFPB)	

A LEITURA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE COMBATE À SUBALTERNIDADE NUM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE MANAUS.....	182
Bianca Luniere Vilaça (PPGLA/UEA)	
Emerson Sandro Silva Saraiva (GEPPPE/UEA)	

A OBRA LITERÁRIA <i>A MOÇA TECELÂ</i>: (DES)TECENDO OS FIOS DA VIDA EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO FEMININA.....	195
Nayara de Souza Costa (PPGE/UFAM)	
Idelvani da Conceição Bezerra Thiago (PPGE/UFAM)	
Mayane Serrão da Silva (FACED/UFAM)	
Maria Nilvane Fernandes (TTU/PPGE/UFAM)	

LITERATURA, ARTES E DIÁLOGOS PÓS-COLONIAIS - OLHARES A PARTIR DAS MARGENS

TERRITÓRIO E IDENTIDADE EM <i>O SOM DO RUGIDO DA ONÇA</i>, DE MICHELINY VERUNSCHK	206
Déborah Ribeiro Bacelar (PPGL/UFAM)	
Matheus Filipe Melo dos Santos (PPGL/UFAM)	

OS CONDENADOS DA TERRA EM <i>TORTO ARADO</i>, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR	218
Giele Vieira dos Santos (PPGL/UFAM)	
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (PPGL/UFAM)	

<i>LA NOIRE DE</i>, DE OUSMANE SEMBÈNE, SOB A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL	228
Thais Amanda Queiroz da Silva (PPGL/UFAM)	
Norival Bottos Júnior (PPGL/UFAM)	

O DECLÍNIO DE NOA EM <i>PACHINKO</i>, DE MIN JIN LEE: UMA LEITURA PÓS-COLONIAL	241
Kethycia Maria da Silva Lira (PPGL/UFAM)	

SOBRE AS ORGANIZADORAS	252
-------------------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	254
--	------------

PREFÁCIO

O título deste livro evoca duas categorias fundamentais para os estudos subalternos. A própria noção de subalternidade, conforme definições de Antonio Gramsci¹ e de Gayatri Spivak²; e a noção de cacofonia, encontrada na obra do sociólogo e urbanista AbdouMaliq Simone³. Enquanto Gramsci e Spivak argumentam em torno da condição e da posição de certas classes e grupos sociais marginalizados em relação a espaços qualificados de escuta, Simone argumenta que muitos dos sons que emergem das zonas urbanas tornam-se inaudíveis ou inexplicáveis, devendo a política urbana preocupar-se em inventar uma plataforma ou palco em que a cacofonia das vozes seja ouvida e compreendida, e os falantes se tornem visíveis.

Na era das redes sociais, que se apresentavam, em suas origens, enquanto promessa de acesso à voz, assiste-se hoje, em muitos países, sobretudo do Sul Global, a uma cacofonia, com ataques a sistemas democráticos e a grupos historicamente silenciados. Percebendo criticamente essa realidade, o que buscamos aqui (a contrapelo) é converter a escola, a comunidade, como também a Universidade, o espaço acadêmico-científico – seja no que compreende às ações de ensino e de pesquisa, seja no que compreende às ações de extensão –, nessa plataforma, nesse palco, em que vozes possam e(s)coar até a escuta e a visibilidade: escuta nas comunidades, nas prisões, escuta na escola, nas salas de aula das universidades, escuta potente no silêncio do espaço em que buscamos escrever e elaborar nossas pesquisas e nossas ações no campo da educação.

Tendo isso em mente, o livro se organiza em três partes. Na primeira, apresentam-se doze capítulos. O primeiro deles, de Gustavo Bombini, convida-nos a realizar uma reflexão a partir de quatro relatos que têm em comum protagonistas em situação de exclusão e, ao mesmo tempo, de resistência e luta. As cenas descritas ajudam a compreender a complexidade do problema, debatida pelo autor a partir de duas categorias teórico-metodológicas, a saber, “escena de lectura” y “contexto”. As categorias discutidas a partir de um posicionamento crítico indicam uma revisão de conceitos simplificadores sobre a leitura, em especial, sobre uma prática social homogênea, a fim de desnaturalizar representações que encobrem problemas da desigualdade.

Já o capítulo de autoria de Kleber Ferreira Costa e Rildo Cosson discorre sobre as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos de Gênero (NEG) desde 2007 e exhibe resultados de uma pesquisa de campo a partir da concepção do letramento literário no entrelaçamento entre NEG e a disciplina eletiva Educação Antimachista, criada

1 Gramsci, A. *Quaderni del carcere*: edizione critica dell'Istituto Gramsci. Turim: Giulio Einaudi, 2001.

2 Spivak, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

3 Reconfigurando las ciudades africanas. In: *Iconos* - Revista de Ciencias Sociales, n. 51, enero-febrero, 2015, p. 131-156. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50933235008>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

em 2019. A seguir, Aldenora Resende dos Santos Neta, Leoneide Maria Brito Martins e Renata Junqueira de Souza apresentam experiências de clubes de leituras a partir de projetos de extensão, promovidas pelo GEPPLEM/UFMA, nos anos de 2022 e 2023. Os projetos promovem duas atividades externas: o “Arraial Literário” e o “Piquenique Literário”, que se inserem na necessidade de ampliar a extensão universitária para além da universidade. São práticas de leitura itinerantes que acontecem em espaços plurais, como praças, parques ambientais, áreas livres com circulação de pessoas em momentos de lazer.

Cristina Cristina Cañamares Torrijos, no capítulo “Lectura, lenguas, libros álbum y migraciones. Narrativas de otredad y desigualdades”, expõe uma proposta de práticas de leitura em espaços de subalternidades em torno da leitura do livro ilustrado, a partir da formação visual, verbal e emocional dos participantes implicados na leitura. Para tal, usam-se os guias de leitura do CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha).

As autoras Carolina Fonseca e Fabiana Carneiro da Silva, de forma muito poética e afetuosa, convocam à leitura do capítulo “Escola viva do Buraco D’água: poéticas das oralituras”, em que se dedicam “a pensar sobre as pedagogias e poéticas” das escolas vivas ao trazer para o texto o território Buraco D’água, localizado no município de Alagoa Nova, Paraíba. De acordo com as autoras, traça-se um registro em forma relatural da experiência da pesquisa intitulada “Escolas Vivas: pedagogias territorializadas e materiais didáticos diferenciados para promoção da interculturalidade como política de educação pública” realizada pela atuação em rede das seguintes universidades: UFPB, UFBA, UFNT, UFSB, UFAC.

O capítulo de autoria de Raescla Ribeiro, Aline Ribeiro e Iolete Ribeiro analisa, da perspectiva da autoetnografia feminista negra, em diálogo com o feminismo negro interseccional, uma experiência de escrita, leitura e publicação da Coletiva Banzeiro Feminista, que, durante a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, desenvolveu o projeto “Mana, escreve!” como uma iniciativa de promoção de espaços virtuais de acolhimento a mulheres amazônidas por meio da leitura e da escrita. No texto seguinte, Matheus Santos e Deborah Bacelar, partindo do olhar da literatura de resistência marginal, apresentam um levantamento de dados acerca da produção e publicação de fanzines e zines em Manaus, apresentando-os da perspectiva de contranarrativa, que enuncia das margens.

Os três textos seguintes trazem à luz experiências de educação literária em diferentes espaços periféricos, nos contextos das cidades de Manaus e Fortaleza. Assim, nos três capítulos, Priscila Vasques, Dariana Gadelha e Valéria Lima, em coautoria com Cássia Nascimento, alinhando-se, respectivamente, à dialogia freiriana, à cronotopia bakhtiniana, ao letramento literário e às concepções do educar poético, apresentam experiências que entrecruzam a literatura e outras artes em projetos executados com adolescentes e jovens de escolas públicas.

Na sequência, Fátima Souza, Raquel Lira e Melyse Cordeiro, compreendendo a literatura como espaço de partilha e lugar de formação crítica dos sujeitos, dão a conhecer o trabalho realizado pela Rede Cachoeiras de Letras de bibliotecas comunitárias no Amazonas, enfatizando a importância da mediação desempenhada pelos clubes de leitura na formação leitora. Finalizando a primeira parte, Maria Luiza Germano empreende uma análise do subprojeto do programa Residência Pedagógica Letras – Língua Portuguesa – do núcleo UFAM/Manaus, destacando aspectos relacionados à leitura, à literatura e ao ensino.

A segunda parte do livro alinhava quatro capítulos tecidos com o tear da leitura literária em espaços de privação de liberdade. “Entre miopias, retrovisores e faróis de milha”, escrito por Elenice Maria Cammarosano Onofre, aborda a miopia discursiva de nossa sociedade, que ainda vê a prisão como lugar de reeducar ou ressocializar, e aponta a prática social da leitura na sua dimensão formativa e educativa nos processos educativos que ocorrem em prisões. Trata-se de educar para o diálogo perpassado pelo conteúdo das leituras, na compreensão de que homens e mulheres são seres inconclusos. Nossos fazeres e olhares se constituem em faróis de milha com um fecho potente para iluminar uma distância ainda maior que o farol alto, mesmo usado em estradas sem iluminação. Por sua vez, “Letras atrás das grades: reflexões sobre o estágio curricular em contexto prisional”, de Vital Fabrício do Nascimento, Daniela Maria Segabinazi e Flávio Mendes Silva, traz uma reflexão acerca da vivência de Estágio Supervisionado em espaço de privação de liberdade, destacando as atividades do projeto “A leitura Liberta” como iniciativa para remição de pena pelos estudos. O capítulo registra experiências de leituras com pessoas em uma unidade penitenciária, em uma perspectiva de construção conjunta de saberes e da prática da leitura como ferramenta para a transformação.

Em seguida, em “A Leitura para o letramento crítico: uma prática educativa de combate à subalternidade num centro socioeducativo de Manaus”, Bianca Luniere Vilaça e Emerson Sandro Silva Saraiva apresentam a leitura como prática educativa para a reflexão e crítica em uma unidade socioeducativa de internação, como combate à condição de subalternidade a que estão submetidos adolescentes, aos quais se atribuem atos infracionais. A partir da marcante experiência e de círculo de leitura com meninas em uma unidade socioeducativa de internação feminina em Manaus, os autores mostram as possibilidades do letramento crítico para a educação transformadora.

O último texto, “A obra literária *A moça tecelã*: (des)tecendo os fios da vida em uma unidade de internação feminina”, de Nayara de Souza Costa, Idelvani da Conceição Bezerra Thiago, Mayane Serrão da Silva e Maria Nilvane Fernandes, relata uma experiência extensionista com jovens em situação de privação de liberdade, em um Centro de Internação Feminina de Manaus. As autoras traçam sentidos e significados da prática da leitura em relação com a vida das jovens, a partir do livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

Na terceira parte do livro, encontram-se quatro capítulos. O primeiro deles, de autoria de Deborah Bacelar e Matheus Santos, toma como corpus de investigação o romance *O som do rugido da onça*, de Micheliny Verunschik, para proceder a uma análise pós-colonial em torno de duas personagens indígenas, as crianças Iñe-e e Juri, capturadas como objetos pelos cientistas naturalistas Spix e Martius. O foco do texto reside no tema da terra e da perda de identidade desses sujeitos indígenas presentes na narrativa. O texto de Tainá dos Santos e Adriana Cristina Aguiar Rodrigues aborda temática semelhante em *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, debruçando-se, a partir desse romance, nas feridas, especificamente aquelas provocadas pela fricção entre sujeitos subalternizados e moradia, sujeitos subalternizados e modos de subsistência, sujeitos subalternizados e a terra.

Já os dois últimos textos se voltam para narrativas situadas em fronteiras além da literatura brasileira e além dessa forma cultural. Thais Silva e Norival Bottos Júnior se voltam para a produção fílmica do cineasta e escritor senegalês Ousmane Sembène para analisar criticamente o mundo colonial em *La noire de* (1966), nas relações entre a colônia (Senegal) e a metrópole (França), acompanhadas a partir da trajetória de uma babá negra servindo a uma família francesa. Deslocando-se ainda mais, até o Oriente, o texto de Kethycia Lira nos leva até a produção literária sul-coreana contemporânea para nos mostrar, no romance *Pachinko*, de Min Jin Lee, as configurações imperiais entre China, Japão e Coreia, que ainda se apresentam como tema das formas culturais e como determinante na vida e na identidade da personagem Noa, protagonista da obra de Lee.

As organizadoras

LITERATURAS, ARTES E PRÁTICAS LEITORAS EM
ESPAÇOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS PERIFÉRICOS

DE LECTURA Y CONTEXTOS COMO CATEGORÍAS PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

Gustavo Bombini (UNSAM/UBA)

“Basta de anécdotas”

Hace algunos años se realizó en la Argentina un Seminario con el título “Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura”, organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Secretaría de Cultura de la Nación. Para cumplir su objetivo, acaso pretensioso, se contó con la presencia -y luego con las colaboraciones escritas incluidas en una publicación¹ - de una veintena de especialistas algunas más cercanos y otros menos a la problemática que se abordaba.

Más allá de que se cumplieran estos propósitos y de que el material resultara o no hoy un material de referencia para estos temas, llama la atención el nombre de la convocatoria definido por la negativa. Hay un pedido de que se interrumpa lo que se reconocería como un flujo narrativo en relación con las prácticas de promoción de la lectura, objeto posible de las políticas. En ninguno de los trabajos que se encuentran en el volumen se realiza alguna referencia a este pedido de censura de los relatos pero creo entender que la “anécdota” daría cuenta de una dimensión de lo singular, de lo excesivamente particular y por ende poco susceptible de convertirse en lo que sería motivo de construcción de un conocimiento sistematizado, generalizable que cumpliera las condiciones para ser reconocido como “base” para la “sistematización”. Ambos términos transitan también por el territorio de la ambigüedad: “base” sería un principio relacionado con la acción en el territorio de la gestión, o es una base de tipo teórico-metodológico. Si fuera este último caso, ¿desde qué paradigma de la investigación se estaría formulando? La intención de sistematizar ¿se relaciona con la producción de categorías de investigación que emergen y que, a la vez, estarían informando a las decisiones de política pública? De la lectura del volumen como conjunto con una cierta intencionalidad -y más allá de la oportunidad y la riqueza de algunas intervenciones consideradas de manera aislada- no se desprenden principios para una producción de investigación ya sea replegada sobre su propia lógica investigativa como tampoco como una investigación que partiera de la lógica de la gestión como insumo clave y como posibilidad de una producción de una tipo de investiga-

¹ AAVV, 2013.

ción colaborativa articulando la teoría con la práctica. Si la pura anécdota podría leerse – pues creo que es el sentido elegido en esta convocatoria y posterior publicación- como una banalización de los dispositivos de la política, su negación encarnada en la apelación contenida en el “Basta...” es su contracara también banalizadora en tanto pone en juego el desconocimiento de paradigmas de investigación propios de las ciencias sociales como son las investigaciones de corte cualitativo y, en particular, aquellas que toman a la narrativa tanto como acontecimiento, como método de investigación y como dispositivo de trabajo. Se trata de narrativas -e incluso de narrativas biográficas² – que parten de un doble giro en la investigación en ciencias sociales que recupera el valor de las historias y también la dimensión de la subjetividad que, en el caso de los dispositivos desarrollados en el marco de las políticas de lectura, encarnan en muchos casos en relatos de la propia experiencia de lectura y de mediación, que también se han denominado autoetnografías³.

A favor de las anécdotas

A contrapelo de la posición que cuestionábamos en la publicación comentada, incluimos ahora cuatro relatos de distinto carácter, tres referidos a experiencias relativamente recientes y en diversidad de contextos y uno con valor histórico, que nos permiten reflexionar acerca de las prácticas de lectura y, a la vez, recuperar aspectos complejos que podrían ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre políticas públicas así como también en la investigación sobre prácticas de lectura.

Analfabetas que enseñan a leer

En un centro de jubilados ubicado en un barrio periférico de una ciudad de Argentina, todos los días las abuelas que participan de distintas actividades allí, convierten el centro en un comedor infantil comunitario, gracias al cual unos treinta niños y niñas comparten el almuerzo, acaso esperando que no sea la única comida del día. Mientras tanto, sus padres, sus madres, están en sus trabajos, por lo que los niños y niñas pasar más horas en compañía de las abuelas que además han organizado además un sistema de apoyo escolar. Han convocado a estudiantes de la carrera de magisterio y también a algunas maestras jubiladas del propio vecindario. Allí acompañan a los niños y niñas en la realización de las tareas de lenguaje, matemática, algo de historia y geografía de modo que la escolaridad de los chicos se desarrolle de la mejor manera posible. Las tardes son largas luego del almuerzo en el centro y, a veces, se suman otras actividades, entre ellas, se desarrollan propuestas de lectura de literatura. Desde un programa de gobierno se propuso una formación para las abuelas de ese comedor en literatura infantil y en lectura en voz alta y en narración oral. El proyecto incluía una dotación de libros que estarían a disposición de las abuelas y de los niños. Cabe destacar el impacto que generó la lectura en voz alta y la narración de cuentos de literatura infantil en este grupo de mujeres. Allí el entusiasmo por las historias llevó a dos adultas mayores analfabetas a memorizar los textos para luego poder re-narrarlos a los niños. Otras mujeres que sí sabían leer les leían a aquellas y en esa escena la apropiación por vía de la oralidad y la memorización de un producto de la cultura escrita fue posible la construcción de una representación de lo escrito y de lo narrativo que llevó a estas mujeres a interesarse por participar de alguna actividad de alfabetización: leer y escribir se convirtió en una nueva expectativa para estas nuevas narradoras que nunca antes habían estado en contacto con esas formas de literatura. Quedó claro que el equipo técnico que programó la actividad y el narrador y la especialista en literatura infantil, fueron en algún sentido desbordados al no haber previsto la

2 Bolívar *et al.*, 2001.

3 Papalini, 2016.

presencia de analfabetos lo que desbarató positivamente cualquier idea clásica de la promoción de la lectura. En este sentido, podemos interpretar esta experiencia en enunciado paradójico que la describiría: analfabetos que enseñan a leer.

Socialistas y anarquistas

Mientras el educador Pablo Pizzurno está planteando estas iniciativas de lectura en las bibliotecas escolares, una escena de lectura posible en la Argentina de principios del siglo XX nos muestra a grupos de trabajadores inmigrantes, italianos, españoles o de alguna otra procedencia europea, desarrollando el dispositivo de las llamadas “lecturas comentadas” por las que estos grupos, en general enrolados en el anarquismo o en el socialismo, se daban una autoformación político-ideológico, donde se jerarquizaba la lectura de ciertos autores como Zola, Balzac, Eca de Queiróz, Nordau, Tolstoi, Dostoievsky, Gorki, Anatole France, Victor Hugo, Edmundo D’Amicis, Shaw, Rafael Barret, Evaristo Carriego, entre los literatos, Nietzsche, Darwin, Spencer y Mendel, entre los filósofos y científicos y también en el terreno más doctrinario Kropotkin, Faure, Reclus y Malatesta.

La estrategia es, otra vez, la lectura en voz alta, donde los que mejor leían podían leerles a los otros, a los que seguramente manejaban con dificultad la lengua española o a los que eran analfabetos, cuidándose, eso sí, -dicen documentos de la época- de dar lugar a discusiones “disparatadas y desconcertantes” desatendiendo el comentario específico del texto leído.

La escena es ya clásica y se repite a lo largo de otras experiencias en la Argentina y en otros países del mundo: un grupo de lectura, una ronda donde alguien lee en voz alta, donde acaso algunos de sus miembros sean analfabetos, donde se interpela al que no participa y se le pide su opinión, sus impresiones, sus análisis y sus críticas.

Diversidad lingüística

Una experiencia realizada en una escuela de la periferia de la ciudad de Buenos Aires demostró cómo la lectura podía interpelar significativamente a niños provenientes de hogares de familias migrantes de otras zonas del país y de países limítrofes que manejaban alguna lengua aborigen como parte de los intercambios cotidianos con sus pares y con su familia. Estas “otras lenguas” se presentan como estigmatizadas en el ámbito de un sistema escolar que durante un siglo apostó a la homogenización lingüística y cultural y por este motivo, en entrevistas informales con los niños ellos borraban toda información acerca de su procedencia, el lugar de origen de su familia y más aún, del dominio de otra lengua. Sin embargo, era en los patios, en la hora del recreo donde se podían percibir esas otras lenguas que de hecho resonaban en la escuela. En el trabajo de promoción de la lectura realizado con libros de autores latinoamericanos, que forman parte de una colección producida por la Secretaría de Educación de México y que llegan al resto de los países de la región a través del Proyecto “Podemos Leer y Escribir” coordinado por la CERLALC-UNESCO, los niños pudieron advertir las distintas variantes del español que se presentaban en los distintos textos y realizar un descubrimiento lingüístico: el español no es homogéneo. Esta nueva percepción les permitió confiar al coordinador y a los otros niños -sin temor a la estigmatización- relatos acerca de sus vidas, sus familias, sus experiencias culturales y a comparar entonces léxico, estructuras, modos de significar del español y de las otras lenguas.

Por la espalda

Los futuros profesores y profesoras de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hacen prácticas en distintos espacios institucionales, algunos de la educación en contextos de encierro. Es así que Noelia, Paloma y María Belén desarrollaron un taller de escritura en el Centro de Régimen Cerrado general San Martín, de la ciudad de Buenos Aires donde se alojan adolescentes en conflicto con la ley. JP fue uno de los estudiantes que participó del taller y fue quien unos meses después en el barrio de La Boca participó del robo de una cámara fotográfica un atraco a un turista extranjero en el que este terminó herido pero sin riesgo de muerte. JP cometió este atraco

junto a un amigo y no sabemos muy bien quien de los dos hirió al turista. Sin embargo, un policía sin uniforme que estaba en la zona, mató por la espalda a JP cuando este escapaba con el objeto del robo. En una nota periodística sobre el caso, dice Noelia, una de las profesoras de JP, “yo estaba de vacaciones y fue un shock en muchos sentidos. La sensación fue de plena desolación, de furia. Me acordaba de sus sonrisas, sus gestos, la confianza que puso en nosotras, las cosas que para él eran significativas y nos compartió. JP tuvo una vida dura, en la pobreza, con distintas experiencias violentas. Su madre, sola y con seis hijos a cargo, pensó que sería bueno que JP estuviera en el Instituto San Martín pues había participado de un hecho de robo. Pero allí, recibió malos tratos aunque pasó buenos momentos en el taller de lectura y escritura a donde asistía una vez por semana. El participaba de manera creativa, desarrolló collages a partir de palabras recortadas de revistas donde expresó ideas como “la revolución contra todo, comunicación entre los hombres y las mujeres”. En la misma nota, dice María Belén: “Sentía que era necesario mostrar la humanidad de JP desde mi encuentro con él, dar a conocer que en un espacio didáctico se comportaba como un adolescente como tantos otros, que podría divertirse, que tenía muchas cosas para decir, escribir y contar”. Las profesoras desarrollaron registros minuciosos en los que fue posible acceder a la forma en que JP participaba y se entusiasmaba con la propuesta del taller. A partir de la lectura de diferentes poemas, escribió una carta dirigida a una chica que le gustaba, escuchó atento los cuentos que se leyeron en el taller los comentó y apreció con gran interés las poesías visuales de Hilda Paz y de Augusto de Campos. Importa agregar el dato de que el policía que mató por la espalda a JP fue felicitado en una audiencia por la ministra de seguridad y por el presidente de la nación.

Escenas de lectura

Los cuatro relatos tienen en común que tienen como protagonistas a sujetos que están en situaciones de riesgo, de exclusión y también de resistencia y lucha. Niños y niñas que necesitan acudir a un comedor comunitario porque no hay comida en sus hogares, hombre y mujeres socialistas y anarquistas que luchan por sus derechos como trabajadores y encuentran en la lectura una forma de resistencia, adolescentes pertenecientes a familias originarias cuyas lenguas maternas son estigmatizadas frente a la hegemonía del español como lengua escolar poniendo en riesgo sus trayectorias educativas y un joven en conflicto con la ley que habiendo demostrado su sensibilidad y su interés por la lectura y la escritura, su vida termina de una manera violenta e injusta. Se trata de ese “mundo entero” como “espacio en crisis”, así definido por Michèle Petit⁴ que en el caso de América Latina reconoce, ya desde tiempo de anarquistas y socialistas a principios del siglo XX, la dura marca de la desigualdad social que, es lo común de las cuatro “anécdotas” presentadas.

Realizada la lectura de estos relatos proponemos detenernos en dos categorías a las que consideramos teórico-metodológicas para pensar en la complejidad del problema de la lectura, a saber, “escena de lectura” y “contexto”, desde un posicionamiento crítico que discute perspectivas simplificadoras que reducen la lectura a una práctica social y culturalmente garantizada para el conjunto de la población -soslayando el problema de la desigualdad- y que la concibiera como una práctica homogénea. En este sentido, partimos de la necesidad de poner en discusión y desnaturalizar representaciones hegemónicas acerca de la lectura presentes en los discursos sociales, entramados en el campo de la

⁴ Petit, 2009.

gestión cultural, en el ámbito de la educación, en los medios de comunicación así como también concepciones arraigadas acerca de la lectura en amplios sectores de la sociedad. Discursos asociados a la transmisión de valores morales, a la inscripción de la lectura específicamente literaria en el espacio distinguido del campo de arte, a su aparente natural empatía con la dimensión subjetiva de los lectores, encarnada en los discursos acerca del efecto de placer que provocaría la lectura, entendida como una experiencia humana universal.

En las antípodas de estos abordajes proponemos aquí introducir las categorías mencionadas que nos permitirán, a la vez que construir unidades de análisis de las prácticas de lectura como es el caso de la categoría “escena”, indagar dentro de estas unidades las variables que permiten caracterizar el tipo de escena en relación con sus propósitos, con el ámbito sociocultural en el que cada escena se desarrolla, con el marco institucional o situacional en el que se produce, con los sujetos que participan, con las lecturas específicas que hacen parte de sus contenidos. A este conjunto de variables lo denominamos “contexto”, en tanto categoría descriptiva dinámica que permitiría en el curso de su puesta en juego en los análisis de las escenas sumar nuevas variables y rasgos singularísimos propios de la diversidad de escenas posibles.

Detenerse en el análisis de escenas de lectura, definidas como prácticas de lectura en contexto, permitirá construir la necesaria dimensión reflexiva que nos permita tanto el desarrollo de una investigación cualitativa sobre las prácticas de lectura como su consideración como dispositivos propios de las políticas de lectura.

Reconocemos en la idea de escena la filiación con las investigaciones cualitativas en el campo educativo que toman a las narrativas como unidades de análisis y como prácticas de escritura del investigador e incluso de sujetos de las prácticas en orientaciones de carácter participativo. Al respecto cabe el señalamiento de que en algunas orientaciones de las investigaciones en narrativas y en narrativas biográficas, existe una tendencia a recuperar únicamente aquellas prácticas que se consideran exitosas, o que son consideradas como “buenas prácticas”, donde opera una priori valorativo acerca de qué se considera y con qué criterios se valoran esas prácticas. Por el contrario, desde la perspectiva aquí elegida, se propone recuperar para la descripción y la contextualización prácticas efectivas que -más allá de las evaluaciones positivas o negativas que pudieran merecer- importan en tanto permiten la construcción de interrogantes acerca del desarrollo de las prácticas.

¿Cómo delimitar lo que entenderíamos como una escena de lectura, en tanto unidad de análisis? es una pregunta metodológica relevante tanto para la producción y reflexión sobre las prácticas de lectura desde la perspectiva de sus actores (gestores, mediadores, participantes) como para la investigación sobre políticas y prácticas de lectura. La respuesta acerca de esta unidad mínima se presenta como relativa a la inserción de esa(s) narrativa(s) en unidades mayores que serían producciones escritas de distinto género y uso que van desde el diario del mediador de lectura (lo que daría lugar a una sucesión de escenas con carácter autobiográfico) a su incorporación en un documento producido

para la evaluación cualitativa de políticas de lectura hasta la inclusión de escenas de lectura en un informe de investigación o un artículo publicado en una revista de carácter científico en el que las escenas narradas hacen parte de un corpus para el análisis. ¿Cómo se establecen las escenas? ¿qué tipo de material narrativo es pertinente para una escena de lectura? ¿puede incluir secuencias descriptivas, argumentativas e incluso dialogadas como parte de la narración? ¿cómo inciden otros aspectos de la lógica narrativa como el punto de vista, la perspectiva y la temporalidad en la construcción de una escena de lectura?

La noción de contexto

La noción de contexto se presenta como productiva para el análisis de las escenas de lectura en tanto permiten acercarse a distintas escalas al modo en que se producen determinados procesos vinculados a la lectura como práctica social.

La antropóloga Elena Achilli ha desarrollado teóricamente el concepto de contexto partiendo de la necesidad de relacionar en el proceso de investigación distintas dimensiones de una misma problemática teniendo en cuenta sus interdependencias y sus relaciones histórico contextuales. Asimismo, aboga Achilli por atender al carácter de “movimiento” de las prácticas sociales donde se presentan huellas de otros tiempos y se prefiguran proyectos hacia el futuro. En relación con las prácticas de la lectura, esta caracterización colabora para poner en discusión representaciones ahistóricas que perciben las llamadas prácticas de “promoción de la lectura” como experiencias autoconfiguradas que estarían desvinculadas de prácticas socio-históricas e institucionalizadas. De este modo, podríamos afirmar que no hay modo en que las representaciones y prácticas heredadas de las tradiciones de enseñanza escolar no estén presentes en los modos de concebir prácticas de lectura escolares presentadas como innovadoras e incluso prácticas que se desarrollan más allá de la escuela. Los discursos acerca de la desescolarización de la lectura literaria, a favor del llamado “placer de la lectura” partían de esta errónea simplificación⁵.

Señala asimismo Achilli, “el carácter contradictorio, de conflictividad en procesos sociales de contenidos concretos, no otorgables a priori”, lo que en el campo de la lectura supone asumir los aspectos conflictivos que caracterizan a las prácticas de lectura que deben evitar un apriori habitual que califica a los sujetos en lectores y no lectores o en buenos o malos lectores, otorgándole a la práctica de la lectura y al sujeto que la práctica valores positivos incuestionables.

Por fin, propone la autora diferenciar distintos “niveles o escalas contextuales”, entendiendo a los contextos como distintas configuraciones temporoespaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la escala en la que se producen determinados procesos.

Así, en el nivel de los contextos cotidianos, tenemos la co-presencia de los sujetos involucrados y en esta escala puede recuperarse la idea de escena de lectura, sea la que se

⁵ Díaz Súnico, 2005.

produce en el comedor comunitario, en la ronda de lectura de los trabajadores, en el aula escolar con adolescentes o en el contexto de una institución penitenciaria.

A su vez, estas escenas se inscriben en el nivel de los contextos sociourbanos que darán contexto mayor a la escena de lectura como contexto cotidiano. Y por fin, se reconoce el nivel de las políticas educativas y culturales que permitirán avanzar en un análisis más amplio.

De este modo, el comedor de la ciudad de Paraná surge como una iniciativa de la comunidad en el marco del centro de jubilados y se produce una articulación con un programa de lectura gubernamental como política educativa pública; en el caso de los grupos de lectura de trabajadores anarquistas y socialistas, estas organizaciones resistían en su época a las políticas oficiales de bajos sueldos y explotación; las políticas lingüísticas naturalizadas imponen desde tiempos de la organización del sistema educativo la supremacía del español sobre las lenguas originarias y las lenguas llegadas de la inmigración por lo que el reconocimiento de estas lenguas en la escena del aula genera tensiones y resistencias estigmatizadoras; por fin, desde una política de formación de profesores que incluye a las instituciones penitenciarias como espacios para las experiencias de lectura como políticas inclusivas en clave de derechos tensiona con el violento hecho del asesinato del joven JP y el aval dado desde el estado al policía asesino.

Escenas de lectura en contextos de desigualdad, con sujetos atravesando distintas formas de vulnerabilidad, de privaciones, de riesgo de exclusión educativa o de muerte, obligar a revisiones y reconsideraciones de lo que se presenta como dado en términos de concepciones, representaciones, valoraciones y prácticas en relación con la lectura como una práctica cultural cuyo acceso es todavía una cuestión pendiente.

Referencias

- AADV. **Basta de anécdotas. Bases para una sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura.** Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento-Secretaría de Cultura de la Nación, 2013.
- ACHILLI, Elena (2013) "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, Nora (comp.) **Historia y vida cotidiana en educación.** Buenos Aires. Manantial, 2013.
- BOLIVAR, Antonio *et al.* **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Madrid. La Muralla, 2001.
- DÍAZ SÚNICO, Mora. "El concepto de placer en la lectura". *In: Educación, Lenguaje y Sociedad* v. III, n. 3, diciembre, 2005, p. 21-32.
- PAPALINI, Vanina. **Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia.** Río Cuarto. Eduvim, 2016.
- PETIT, Michéle. **El arte de la lectura en tiempos de crisis.** Madrid. Océano, 2009.

LER, COMPARTILHAR E MEDIAR: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM ESPAÇOS PLURAIS

Aldenora Resende dos Santos Neta (COLUN/UFMA)

Leoneide Maria Brito Martins (UFMA)

Renata Junqueira de Souza (UNESP)

Introdução

Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desconstruído, pacífico.¹

Toda pessoa tem necessidade vital de ter acesso a espaços de encontros que propiciem experiências ficcionais e simbólicas. Assim, descreve Michéle Petit sobre a literatura, a cultura e a arte como formas de simbolizar as nossas existências, dar sentido às nossas vidas. Desse modo, sentimos o desejo do outro, do encontro, de rodas de conversas, de compartilhar e tecer as nossas e outras experiências, mediadas pela ficção e pelo simbólico.

Estudiosos como Antonio Candido², Silvia Castrillón³, Colomer⁴, destacam que desde os tempos imemoriais, a experiência literária permeia as relações humanas. Nos reunimos para criar e contar histórias, seja com canções, com adivinhas, provérbios, contos, comédias, tragédias, lendas e utilizamos as palavras de diversos modos. Há em nosso dia a dia diversas práticas sociais em que usamos a oralidade. E, neste sentido, primeiro oralizamos a literatura, narrando ou proferindo um texto e, depois, podemos ou não retextualizá-la.

Candido⁵ defende a concepção de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”. Portanto, a literatura, dessa maneira ampla, parece ser algo fundamental, algo que todos têm o direito a ter acesso para satisfazer necessidades humanas e universais.

1 Petit, 2010, p. 289.

2 2012.

3 2011.

4 2003.

5 2012.

Michéle Petit⁶ reforça tal necessidade, uma carência humana pela ficção como forma de existir e resistir. Segundo a autora, pessoas em situações de crise encontram na ficção formas de resistir às adversidades.

Diante, muitas vezes da deficiência de conteúdos curriculares e poucos projetos de pesquisa e extensão nos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia que explorem a área de Educação Literária, o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPLEM), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desenvolve um Clube de leitura que discute além de literatura ficção, obras acadêmicas, voltadas para formação teórica do grupo, a exemplo de: *A arte de ler: como resistir às adversidades*⁷, *Letramento literário: teoria e prática*⁸, *O direito de ler e de escrever*⁹, dentre outros.

Com objetivo de desenvolver ações de pesquisa e extensão voltadas para a formação de leitores e de mediadores de leitura, o GEPPLEM atua também visando o desenvolvimento das bibliotecas públicas, escolares e comunitárias como espaços-laboratórios de práticas de letramento literário. É um grupo cadastrado no diretório do CNPq, desde 2021, vinculado ao Departamento de Biblioteconomia da UFMA e possui parcerias com docentes do Departamento de Educação I/UFMA e do Colégio Universitário (COLUN/UFMA), além de integrar discentes dos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia e profissionais bibliotecários de diferentes segmentos institucionais.

Desta forma, promovemos encontros para ler, compartilhar e mediar discussões e práticas literárias nos contextos desses cursos e a relação com os espaços formais e informais, voltados para a formação de leitores literários. Nesta perspectiva, se por um lado promovemos atividades de mediação nas bibliotecas públicas, escolares e em outras instituições públicas, por outro, os membros do GEPPLEM sentiam a necessidade de levar a palavra literária para outros espaços não convencionais, lugares não institucionalizados. Pois, o nosso desejo era ir além de “práticas” de leitura na universidade, nas escolas, mas também desejávamos realizar encontros poéticos, criativos e ricos em diferentes espaços plurais. A ideia era vivenciar “experiências” literárias, que se distanciassem da própria lógica muitas vezes produtivista da academia, numa dimensão mais afetiva, lúdica e de liberdade.

Com isso, criamos um Clube de Leitura numa perspectiva itinerante, com atividades lúdicas na universidade, nas bibliotecas públicas e comunitárias, nas escolas, nos parques ecológicos, nas praças etc. Assim, desde o primeiro ano de funcionamento do Grupo, realizamos dois grandes eventos, que já se tornaram tradicionais no GEPPLEM e na agenda cultural do departamento de Biblioteconomia da UFMA: o “Arraial Literário”, no mês de junho; e o “Piquenique Literário”, no mês de dezembro.

A partir deste contexto, objetivamos com a escrita deste capítulo tecer as experiências literárias desenvolvidas durante essas duas atividades literárias, promovidas pelo

6 2010.

7 Petit, 2010.

8 Cosson, 2009.

9 Castrillón, 2011.

GEPPLEM/UFMA, nos anos de 2022 e 2023, assim como registrá-las para fins de memória patrimonial. Neste sentido, compartilhamos as nossas vivências literárias, por meio das metodologias e das práticas destes encontros em espaços plurais.

Mediação literária: a leitura como experiência coletiva

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente¹⁰.

Compreendemos que a leitura é um processo complexo de produção de sentidos pelo leitor, mas se constitui também uma experiência coletiva que envolve vários sujeitos e materialidades dos objetos de leitura, em que a mediação por um leitor experiente também é uma ação fundamental nesse processo. Neste sentido, Larrosa¹¹ e Freire¹² nos orientam a pensar a leitura como experiência de se ler em espaço coletivo, de compartilhar sensações e mediar a leitura entre os leitores, numa relação dialógica entre o mundo do sujeito e o mundo da coletividade, mediatizados pelo livro literário, é importante, portanto, levar em consideração a leitura de mundo de cada pessoa e a realidade social, política e cultural dos textos e dos/as leitores/as.

Nesta perspectiva, a leitura vai além de simplesmente representar a afirmação do sujeito e sua história como produtor de linguagem. Ela também se trata de uma prática de cultivo pessoal que é, igualmente, impulsionada pela ação coletiva, ou seja, antes de nos tornarmos um leitor autônomo tivemos uma rede de mediação que nos possibilitou o acesso aos textos, integrados às diferentes linguagens artísticas. Estas ações possibilitam a criação de espaços dedicados à leitura, como bibliotecas e projetos de leitura, bem como a disponibilização e o acesso facilitado à circulação dos livros.

Partimos da ideia defendida pelo professor de Filosofia, Jorge Larrosa¹³, que afirma a experiência como “a possibilidade de algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. Ou seja, a experiência só pode ocorrer quando permitimos que algo nos afete verdadeiramente. No entanto, ele ressalta que essa possibilidade de sermos impactados se torna cada vez mais difícil nos dias atuais. Isso acontece devido à falta de gestos de interrupção, que são essenciais para criar momentos de reflexão e sensibilidade.

Larrosa¹⁴ enfatiza que a informação por si só não pode ser considerada uma experiência, assim como o excesso de opiniões e de trabalho. Esses elementos não permitem a interrupção e, conseqüentemente, não possibilitam a inferência, a pausa, a delicadeza e a apreciação da arte, do encontro com algo que se experimenta e se prova.

Essas sensações, que estão mais próximas da literatura, nos mostram a importância em criarmos espaços em nossa vida cotidiana para experiências verdadeiras e profundas, que vão além do mero consumo de informações ou da superficialidade das opiniões

10 Freire, 2003, p. 11.

11 2015.

12 2003.

13 Larrosa, 2015, p. 25.

14 2015.

prontas. Através dessa abertura para o encontro com o que nos toca, podemos vivenciar a literatura como uma forma de expandir nossa percepção e experiência de mundo. Pois, como afirma Candido

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade¹⁵.

Portanto, o acesso à literatura, à fabulação é um direito humano que promove ao mesmo tempo o desenvolvimento da personalidade e das capacidades humanas de enxergar o mundo com mais sensibilidade e criticidade. A literatura enquanto poder humanizador nos impulsiona para estar e ser no mundo, e, conseqüentemente, nos permite conhecer diferentes culturas e pontos de vista, compreender melhor o ambiente natural que vivemos e convivemos e a complexidade da sociedade.

Compartilhar as experiências de leitura e promover o acesso à literatura, aos livros de diferentes gêneros textuais são caminhos possíveis que aproximam as pessoas e podem promover o desejo de ler, de se apropriar da leitura a partir do olhar sensível, do contar e do escutar textos. Os livros literários promovem a mediação entres leitores e autores e o acesso a diferentes pontos de vista, ampliando o repertório cultural dos leitores e suas concepções sobre temas importantes e sentimentos diversos.

Como afirma Petit:

Os livros são hospitaleiros e nos permite 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 pós 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 livros¹⁶.

Diante das palavras de Petit¹⁷, compreendemos que é de fundamental importância o processo de disseminação de práticas de leitura para além dos espaços formais da universidade, como possibilidade de dar visibilidade às atividades de extensão universitária, assim como proporcionar momentos de fruição, integração de saberes, compartilhamento de leituras, vivências culturais e acolhimento presencial aos participantes do Clube de Leitura do GEPPEM/UFMA.

Nesse sentido, desenvolvemos os projetos de extensão que promovem duas atividades externas: o “Arraial Literário” e o “Piquenique Literário”, que se inserem na necessidade de ampliar a extensão universitária para além da universidade. Neste sentido, são práticas de leitura itinerantes que acontecem em espaços plurais como: praças, parques ambientais, áreas livres com circulação de pessoas em momentos de lazer.

Dessa maneira, as atividades se constituem como exercícios de leitura em ambientes plurais que nos permitem não somente apreciar a leitura de livros de literatura, como

15 Candido, 2012, p. 30.

16 Petit, 2010, p. 266.

17 2010.

também valorizar as pessoas e a convivência social, o entorno, suas belezas naturais, pois os lugares e os espaços que habitamos também podem se constituir um rico componente de leitura e de apreciação cultural, interferindo no processo de fruição do texto literário e de seus diversos modos de ler. Os espaços de leitura também narram histórias, impactam nossas memórias e o nosso olhar sensível para as imagens, a circulação de pessoas, as árvores, os pássaros, os sons, a arquitetura ambiental.

Esta definição como espaço mediador, pode gerar no sujeito mediador algumas confusões. Garcia¹⁸ nomeia alguns conflitos perceptíveis no mediador:

- § a tensão constante entre a teoria e a prática – o mediador precisa se equilibrar entre o pragmatismo exacerbado e a teorização afastada da realidade;
- § o conflito entre o silêncio e a fala – levando em consideração que o mediador deve também proporcionar um espaço para o silêncio, ou seja, um vazio a ser preenchido pela fala do outro – evitando também o autoritarismo;
- § a superação da tensão entre paciência e impaciência – em razão da paciência que deve existir na já citada construção progressiva do sujeito mediador, que não se dá de uma hora para outra; e
- § a vivência entre o sonho, a utopia e a realidade – é percorrendo esses pólos opostos que o mediador caminhará, buscando sempre elementos na realidade e usando o sonho como energia na tentativa de formar leitores.

E neste sentido, os professores e idealizadores do Clube de Leitura do GEPPLEM/UFMA preparam seus mediadores para que consigam lidar com os polos opostos, respeitando o leitor que frequenta o grupo e dando-lhe espaço para expressar seus sentimentos com relação à leitura literária, bem como dando-lhe silêncio para pensar em como o texto literário “mexeu” com sua própria significação, bem como o ressignificar do mundo ao seu redor.

Neste contexto, a organização dos espaços para os encontros literários em ambientes ao ar livre e com circulação de pessoas externas ao grupo também é relevante, não só para dar visibilidade às atividades de leitura, mas ainda atrair as pessoas curiosas para participarem do movimento literário-cultural. Sobre tais espaços, Goulart pondera que “os espaços que frequentamos, os objetos e livros que temos acesso, às pessoas com quem convivemos, são também agências e agentes de letramento”¹⁹. E, nós diríamos que os espaços, quando criados intencionalmente para o diálogo com o texto literário, são agências de educação literária.

Livros espalhados em estantes móveis, em caixas, em cestas coloridas, pendurados em árvores, em varais/cordas, pessoas contando histórias e declamando poesias, cordelistas recitando cordéis, grupos de danças se apresentando (quadrilhas, dança do coco, cacuriá, tambor de crioula e outras). Esse ambiente aguça a curiosidade, aproxima as pessoas pela afetividade, pela curiosidade de descobrir o que está acontecendo naquele determinado espaço, estimula o desejo de ler a partir da escuta das narrativas compartilhadas, dos livros à mostra, das impressões de leitura do outro, e, certamente do conjunto

18 2007.

19 Goulart, 2006, p.73-74.

das representações simbólicas que os lugares não formais de atividades de leitura literária oferecem.

Experiências literárias: arraial e piquenique literário

A seguir, apresentaremos duas atividades: “Arraial Literário” e “Piquenique Literário” como exercícios geradores de cultura e leitura. São promovidas nos encontros literários realizados ao longo do ano pelos integrantes do Clube de Leitura do GEPPLEM/UFMA.

Arraial Literário e a valorização da cultura maranhense: uma experiência com contos, poesias, cordéis e brincadeiras juninas

Esta atividade cultural, que se constitui num evento aberto ao público, acontece no mês de junho, em meio às festividades juninas, período que a nossa Ilha de São Luís se transforma na Capital Cultural do Folclore Maranhense, na Capital do Bumba-meu-boi, onde as expressões artísticas são apresentadas, agregando um movimento de diversidade cultural, seja nas danças, na música, nas caracterizações dos espaços dos arraiais espalhados em vários bairros de São Luís, na gastronomia, em que não pode faltar o arroz de cuxá, as tortas de caranguejo e de camarão, o peixe frito, o mingau de milho, os bolos de macaxeira, milho e tapioca de caroço, dentre outras gostosuras.

Nesse sentido, aproveitamos essa efervescência cultural para inserir também outras “gostosuras”. Diríamos que as gostosuras para a alma, já que a parte gastronômica lida o estômago, a literatura integrada às manifestações artísticas e culturais do Maranhão lida com sentimento de nostalgia, memória e acolhimento, pois a partir da valorização e escolha de textos literários maranhenses estabelecemos relações com o sujeito transeunte e sua própria história e cultura, principalmente ligadas às conexões com o “São João do Maranhão”, como é chamado no estado.

A Praça Oito, área externa do Centro de Ciências Sociais - CCSO, localizada na Cidade Universitária Dom Delgado, Campus São Luís, é o cenário natural que transformamos num grande “Arraial Literário”, com a participação de toda a equipe que integra o Clube de Leitura do GEPPLEM/UFMA, assim como convidados (discentes e docentes dos Cursos de Biblioteconomia e Pedagogia) ampliado para quem mais tiver curiosidade e interesse de participar das atividades e assistir as apresentações culturais. O espaço é cuidadosamente enfeitado com bandeirinhas e outros adereços das festas juninas maranhenses e montamos uma grande mesa com comidas típicas de nossa culinária, doadas pelos membros do GEPPLEM.

Em todas as edições do “Arraial Literário” aproveitamos uma árvore grandiosa que tem no meio da praça e a transformamos na “Árvore de livros”, em que penduramos livros e cartazes com poesias, contos e cordéis. Também colocamos um cartaz com a linha do tempo dos livros que trabalhamos durante o período de desenvolvimento do Clube de Leitura para preservar a memória do grupo e difundir as obras literárias discutidas pelos clubistas, embora os livros discutidos durante o ano são expostos numa estante no espaço do evento, numa espécie de biblioteca circulante. Além disso, realizamos sorteios de

livros doados pelos próprios clubistas e/ou adquiridos pelos colegas livreiros que apoiam as atividades do GEPPLEM.

Outro registro importante é que no “Arraial Literário” comemoramos o aniversário do nosso Clube de Leitura, criado em 24 de junho de 2021, em pleno período de pandemia da Covid-19, oportunidade que estávamos confinados em nossas casas e aproveitamos para ler, compartilhar e discutir livros literários de autores e temas diversos, por meio de encontros virtuais pelo *Google meet*, como uma possibilidade de investir nosso tempo com práticas de leitura compartilhadas e reflexões críticas, naquele momento histórico de medo, de tristeza, de perda de familiares e amigos que impactou todas as gerações humanas. A literatura nos uniu, nos fortaleceu, nos preencheu algumas lacunas existenciais e confortou nossos corações. Portanto, o Clube de Leitura do GEPPLEM teve um papel fundamental nesse período de crise sanitária mundial e se mantém até os dias atuais. Notamos que a cada ano se fortalece pelo conjunto de atividades realizadas e pelo grupo de mediadores e mediadoras de leitura envolvido.

Nesse contexto, vale ressaltar que buscamos realizar o evento em parceria com vários segmentos, como a direção do CCSO, a coordenação do Curso de Biblioteconomia e Departamento de Biblioteconomia, professoras do Colégio de Aplicação da UFMA - COLUN, a direção da Biblioteca Municipal “José Sarney”, da Casa de Cultura Josué Montello, Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho - 16ª Região/Maranhão, Livraria Saci Pererê e Bibliotecas Comunitárias da Vila Maranhão e da Vila Embratel. Ressaltamos que várias bibliotecárias que integram o Clube de Leitura são gestoras de Casas de Cultura, cujas apresentações dos grupos folclóricos são patrocinadas por essas instituições culturais, uma parceria que tem contribuído para ampliar as ações do GEPPLEM e integrar a universidade com outros segmentos da cultura maranhense.

Com o intuito de divulgar a literatura maranhense e formar o leitor literário, fomos percebendo que os convidados que frequentam a atividade tanto escutam os textos, como depois procuram momentos para explorarem os livros na árvore e na estante. Nesta perspectiva, Bajard²⁰, fundamentado em Paul Zumthor²¹, fala-nos da coexistência de duas atividades diferentes: o tratamento visual do texto, a ‘leitura solitária e puramente visual’, identificada como leitura no sentido estrito; e a ‘transmissão vocal do texto escrito’, que se opõe de maneira mais forte, irredutível, à leitura de tipo solitário e silencioso. Ambos os movimentos, importantes na divulgação do texto maranhense e na formação do leitor literário.

20 1999; 2002.

21 2000.

Figura 1 – Arraial Literário - 1ª edição, UFMA, 2022.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022.

Figura 2 – Arraial Literário - 2ª edição, UFMA, 2023.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

O “Arraial Literário” teve sua 1ª edição de 2022, a autora escolhida foi Clarice Lispector, em particular a obra *Felicidade Clandestina*, mas as pessoas presentes tinham liberdade de compartilhar suas impressões de leitura e suas memórias, a partir do contato

com este livro e outras obras da autora. O livro *Felicidade Clandestina*, publicado em 1ª edição em 1971, reúne 25 contos que abordam temas variados sobre infância, adolescência, família, marcados pela revelação de sentimentos, que é uma das grandes marcas da autora, falar das “angústias da alma”, que nos tocam e nos atravessam, porque refletem situações e sentimentos da nossa própria vida. Em especial, o conto “Felicidade Clandestina”, que dá nome ao livro, foi um dos mais discutidos e relacionados com nossas experiências leitoras, quando desejamos ler um livro e nem sempre está ao acesso dos leitores, o que remete a várias reflexões que envolvem políticas públicas de bibliotecas, formação de acervos literários, condições econômicas para comprar livros de nossa preferência, mediação de leitura para promover o acesso e outros fatores determinantes no processo de formação e desenvolvimento de leitores.

Quanto ao processo de mediação da leitura dos livros selecionados, elegemos previamente duas ou três integrantes para mediar a leitura e discussão do livro, formado por docentes do GEPPLEM e outros participantes do Clube de Leitura. Vale ressaltar que a mediação se dá antes e durante o encontro presencial, ou seja, ao longo do período mensal de leitura do livro, são apresentadas no grupo de *WhatsApp* citações da obra e questões para reflexão, biografia da autora ou do autor do livro, matérias publicadas pela crítica literária em *sites* e *blogs*, para manter os clubistas informados e incentivar a leitura da obra. Ao longo do mês, as/os mediadoras/es se reúnem e planejam estratégias de mediação para incentivar os clubistas para a leitura e trazer pistas sobre a obra para aguçar a curiosidade e promover a manifestação das impressões dos leitores. Temos, também, o cuidado de disponibilizar a cópia em pdf das obras, quando conseguimos localizar em sites de acesso aberto, mas incentivamos a aquisição dos livros físicos, seja por empréstimo em bibliotecas ou por compra nas livrarias locais ou virtuais.

Um outro momento emocionante foi a performance realizada por uma clubista, graduada em Teatro e aluna do Curso de Biblioteconomia da UFMA, que apresentou dois contos de Clarice Lispector, embaixo da “Árvore de Livros”, de forma dramatizada, envolvendo a todas(os) que se encontravam naquele espaço encantador. O encantamento foi complementado também pela força do cordel, protagonizado por uma escritora cordelista que, por meio da oralidade, cantou versos que contam histórias da vida real e de sua experiência como observadora das questões cotidianas que inspiram os textos de cordéis.

E como segunda etapa do “Arraial Literário”, viajamos do mundo da literatura para apreciar nossas belezuras culturais das danças folclóricas, com apresentação de quadrilhas, dança do coco, embaladas por músicas autorais dos grupos, regadas de alegria e de regionalidade maranhense. Enquanto nos alegamos com as danças, vamos degustando as comidas e gostosuras da nossa culinária. Esse momento se amplia com a participação de todas e todos entrando na roda da quadrilha e vivenciando a emoção que a dança e a música nos proporcionam.

A 2ª edição do “Arraial Literário” seguiu os mesmos moldes da 1ª edição, porém o livro selecionado para apreciação e discussão foi *NÓS: uma antologia de literatura indígena*, organizado e ilustrado por Maurício Negro. Trata-se de uma obra que reúne dez contos de diferentes povos indígenas brasileiros, ilustrado com grafismos de cada povo e apresenta um glossário e biografia do(s) autor(es) ao final de cada conto. Esta obra se insere na perspectiva da literatura antirracista que nos permite ampliar nossa visão de mundo sobre a diversidade cultural dos povos indígenas e romper com estereótipos e preconceitos, refletir sobre o lugar das pessoas indígenas na sociedade, a relação com a natureza e com nossas ancestralidades.

A literatura de cordel também foi apreciada a partir da apresentação de cordelistas maranhenses que participam todos os anos da nossa festa literária, potencializando nossa diversidade cultural.

Exploradas e explicadas as atividades do “Arraial Literário” podemos dizer quem embora seja difícil colocar um projeto desta magnitude em ação, notamos que alguns frequentadores da primeira edição pediram para participar do Clube de Leitura e se envolveram nas discussões, opinando sobre todo processo preparativo da segunda edição do Arraial. Houve um aumento considerado de pessoas que vieram participar do segundo arraial. E desta maneira, não só a Universidade cumpre com seu papel social de formar e fomentar o gosto pela leitura literária, bem como nós docentes conseguimos curriculização da extensão, levando atividades para espaços plurais e fora do contexto da própria UFMA. A seguir, descrevemos e analisamos uma outra atividade, o piquenique literário.

Piquenique Literário: os afetos e as leituras natalinas

Desde que o GEPPLEM teve seu início em junho de 2021, encerramos as atividades do ano confraternizando com a realização de um grande encontro de afetos, combinando o prazer de estar ao ar livre e o período natalino com o prazer da leitura, por meio do “Piquenique Literário”.

Acreditamos que os lugares narram histórias, por isso temos o cuidado de escolher espaços públicos de conexão com a natureza, para que possamos desfrutar da beleza natural e do ambiente tranquilo que esses espaços oferecem. Ademais, escolhemos os espaços pela visibilidade, a fim de promover a leitura e despertar nas pessoas que circulam a curiosidade sobre o Grupo. Outro ponto fundamental, é que esses lugares representam no que diz respeito à territorialidade e o simbolismo, considerando que por serem lugares públicos impulsionam a vivência do comunitário. Com isso, ao realizar esse tipo de atividade em parques ecológicos e praças valorizamos os espaços públicos e incentivamos o seu uso para fins culturais e de lazer. Isso contribui para a preservação desses locais e para a criação de uma cidade mais inclusiva e vibrante.

Portanto, acreditamos que ao promover o piquenique literário nestes espaços, também estamos despertando no mediador a consciência ambiental. Será ele quem entrará no universo simbólico do texto literário, interagindo com as diversas linguagens ali presentes e atribuindo sentido, colocando-se como coautor do texto. Assim, acreditamos

qualificar o trabalho com a literatura, formando leitores autônomos e competentes que vivenciem o caráter humanizador da literatura enquanto sujeitos mediadores do texto literário.

Assim, o piquenique literário incentiva o hábito da leitura, especialmente entre as crianças e jovens que frequentam o espaço como também os/as filhos/as e jovens acadêmicos que participam do Grupo. Desta maneira, ao associar a leitura a um momento de lazer e diversão ao ar livre, cria-se uma atmosfera favorável ao interesse pelos livros.

Para a organização do “Piquenique Literário” fazemos uma ampla divulgação utilizando as redes sociais, grupos de leitores e parcerias com bibliotecas públicas e comunitárias para alcançar o maior número possível de pessoas interessadas em participar. Preparamos o espaço com cuidado na formação estética, ou seja, um ambiente aconchegante e acolhedor. Decoramos o espaço com almofadas, mantas, esteiras e tapetes para proporcionar conforto aos participantes, varal de livros, espalhamos cadeiras, colocamos baú com livros de histórias infantis; expomos os livros já trabalhados no Clube de Leitura; organizamos espaço para crianças pequenas desenharem e pintarem e divulgamos com banner sobre o Grupo e as atividades desenvolvidas pelo GEPPLEM. Construimos coletivamente uma lista de Menu para que os integrantes escolham o que cada pessoa possa contribuir com bebidas quentes (como café e chá), bolos, frutas e petiscos leves para que os participantes possam desfrutar durante a leitura.

O primeiro “Piquenique Literário”, organizado pelo GEPPLEM, foi realizado em dezembro de 2021, no Parque Estadual do Sítio do Rangedor, uma unidade de conservação brasileira localizada na cidade de São Luís. Neste encontro, desenvolvemos recital de poesia, performance literária-musical, troca de livros com a brincadeira amigo e amiga Literário/a, ciranda de roda, lanche coletivo com poesia e brindes literários. No recital de poesia, os integrantes escolhem previamente poesias que marcaram a sua vida e levam para o piquenique. Numa grande ciranda recitamos os poemas em voz alta e brincamos com músicas de roda. A troca de livros é sempre muito esperada, pois presentearmos um amigo ou uma amiga com um livro que gostamos e falamos o porquê que o outro leitor também poderia gostar da obra.

Figura 3 – Piquenique Literário - 1ª edição, UFMA, 2021.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2021.

Em dezembro de 2022, realizamos a segunda edição do “Piquenique Literário”, na região da Ponta do Espigão - Ponta d’ Areia, área livre próxima ao mar e ao Forte Santo Antônio, um ambiente de grande circulação de pessoas que se reúnem para realizar encontros familiares e de amigos, atividades de lazer e de esporte (caminhada). No tradicional recital de poesia, destacamos desta vez as poesias impactantes do poeta maranhense Ferreira Gullar, em especial “Não há vagas”, no qual debatemos sobre as nossas impressões sobre a poesia e o cenário político.

Figura 4 – Piquenique Literário - 2ª edição, UFMA, 2022.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2022.

No ano de 2023, o “Piquenique Literário” aconteceu na Praça Treze, no bairro Cohajap, em São Luís. Foi uma tarde formidável, degustamos poesia, cordel e contos, regado a frutas (manga e pitomba) do sítio de uma professora integrante do grupo. Um dos momentos mais marcantes do encontro foi a troca de livros e a apresentação do porquê da escolha da obra a ser presenteada à amiga ou amigo literária(o), cuja dinâmica foi mediada pela professora Leoneide Martins, que distribuiu palavras tiradas de um saco bem colorido com enfeites de natal, que parecia um belo presente, porém duas pessoas receberam a mesma palavra/sentimento/ação para descoberta da/o Amiga/o Literário, cuja frase inicial era: “No Ano Novo que está chegando não pode faltar ...”: Amor, Paz, Alegria, Solidariedade, Literatura, Acolhimento, Saúde, Educação, Felicidade, União, Dinheiro, etc. Na medida que se falava a palavra, as pessoas iam se manifestando e ia descobrindo quem era seu/sua amigo/a literário/a e a emoção tomava conta de nós, abraços, sorrisos, palavras de boas novas e, claro, troca de presentes-livros. Outro aspecto relevante do “Piquenique Literário” é que, como é realizado em dezembro, o espírito natalino toma conta do grupo, em que os/as clubistas levam seus familiares para participarem das atividades e entrarem na roda da leitura e das brincadeiras, que sempre finalizam com um lanche coletivo, muito gostoso, e com músicas natalinas.

Figura 5 - Piquenique Literário - 3ª edição, UFMA, 2023.



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2023.

Enfim, o “Piquenique Literário” em parques ecológicos, praças e outros espaços ao ar livre é uma forma de unir prazer, sentimentos, cultura, natureza e interação social. Além de promover a leitura compartilhada de livre escolha e o contato com a natureza. Há, portanto, a valorização dos espaços públicos, amplia-se os laços de amizade entre as pessoas do grupo, incentiva-se a leitura de livros de nossa preferência individual, livros de vários gêneros textuais, ainda não conhecidos e/ou lidos pelos clubistas, e, também, divulga-se as ações do GEPPLEM/UFMA.

Considerações finais

Ressaltamos que as ações extensionistas realizadas pelo GEPPLEM/UFMA, por meio do Clube de Leitura, aqui apresentadas, podem ser caracterizadas como uma oportunidade de promover o encontro entre pessoas unidas pela literatura, pela arte da palavra e da fruição, em espaços dialógicos e plurais, em que os sujeitos engajados, por meio dos livros literários, podem se expressar com liberdade, compartilhar suas leituras e impressões, demonstrar/despertar o prazer de ler, exercer o que chamamos de alteridade, a capacidade de se reconhecer e de reconhecer o seu semelhante, considerando suas individualidades, singularidades e subjetividades. Nessa experiência de compartilhamentos e mediações literárias não há espaço para relações de desigualdades e superioridades, ou seja, todos e todas (docentes, discentes, bibliotecárias/os, familiares), são diferentes, mas se reconhecem nas diferenças, no respeito mútuo e na troca de afetos.

Parafraseando Petit²², ao afirmar que “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina [...]”, consideramos que a leitura e sua mediação por um sujeito leitor se efetivam na medida em que é experimentada, praticada, vivenciada, por meio de atitudes, gestos, sensações, sentimentos, afetos, interações e posicionamentos que permeiam a ação de ler.

Esse movimento possibilita a ampliação de nossos repertórios culturais, promovem um modo dinâmico e criativo de integrar ensino universitário com práticas extensionistas vivenciadas no chão das comunidades, de lugares plurais e ricos de conhecimentos e de várias leituras possíveis que extrapolam o texto escrito e nos permitem também ler outros textos e fazer as intertextualidades.

Referências

- BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1999.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- _____. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012. p. 12-35.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São. Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Rio de Janeiro: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2003.
- GARCIA, Edson Gabriel. O mediador de leitura. In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.) **Prazer em ler**: registros esparsos da emoção do caminhar nas lidas com a mediação da leitura. Studio 113, 2007. p. 92-111.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- LOIS, Lena V. **Teoria e prática da formação do leitor**. Salvador: Instituto Newton Rique, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

22 Petit, 2010, p. 11.

LECTURA, LENGUAS, LIBROS ÁLBUM Y MIGRACIONES. NARRATIVAS DE OTREDAD Y DESIGUALDADES¹

Cristina Cañamares Torrijos (Universidad de Castilla-La Mancha)

*La literatura no puede cambiar el mundo, pero sí a las personas, y estas, con sus acciones, pueden ayudar a hacer un mundo mejor, más solidario, libre y justo.*²

Introducción

Cuando abordamos cuestiones como la lengua, la literatura, el libro álbum, las artes y las prácticas de lectura en espacios de subalternidad, nos asaltan algunos aspectos que hemos de tener en cuenta. Desde que, en 2006, Shaun Tan publicase su novela gráfica *Emigrantes* hasta el reciente éxito del álbum sin palabras *Migrantes*³, de Isa Watanabe, parece que el viaje migratorio, sigue siendo uno de los temas frecuentes en el libro álbum multicultural. Esta conexión se debe igualmente a la repercusión de proyectos internacionales como la creación de una biblioteca infantil en Lampedusa dotada con álbumes sin palabras⁴ o el proyecto de investigación *Visual Journeys*, dirigido por Evelyn Arizpe, sobre la experiencia de lectura de *Emigrantes* en diferentes países.⁵

Parece que en los criterios de selección de las obras que se incorporan a estas bibliotecas, proyectos y estudios, más que la calidad literaria o el tratamiento del tema, pesan más aspectos formales como la presencia o no del texto o que sea la ilustración quien vehicule gran parte del contenido semiótico de la historia. No se tiene en cuenta que, en ocasiones, la representación de los migrantes sea superficial y estereotipada.⁶

En este trabajo pretendemos ofrecer una selección de libros álbum sobre migración sobre los que articular unas prácticas de lectura para que los lectores (migrantes o no) puedan mejorar su educación literaria, reforzar su hábito lector y reflexionar sobre un conflicto tan actual como es la migración para que sean más empáticos, tolerantes, solidarios, críticos y libres. No hemos de olvidar las funciones cognitivas, lingüísticas, sociales y educativas de la literatura que la hacen tan necesaria: “La literatura cobra todo su sentido cuando somos conscientes de que es la depositaria de las vidas, los pensamientos,

1 Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2021-124786OB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”.

2 Pedro C. Cerrillo, In mem.

3 2019.

4 Zizioli, 2017.

5 Arizpe, Colomer y Martínez Roldán, 2014.

6 Gu y Catalano, 2022; Gultekin y May, 2019; Braden y Rodríguez, 2016; Colón-Castillo, 2021 o Pesonen, 2020.

las emociones y los sueños de las personas, sin diferencias de razas, culturas, lenguas o ideologías”⁷.

Los espacios de subalternidad

Actualmente, quizá en un intento por retratar la situación multicultural actual y mostrarla a niños y jóvenes, han proliferado obras infantiles que reflejan una problemática de índole multicultural: representación de conflictos étnicos, culturales, sociales o identitarios. Estas obras, especialmente las centradas en procesos migratorios, suelen estar ligadas a espacios de subalternidad, término acuñado por Antonio Gramsci para referirse a los sectores marginalizados y a las clases inferiores de las sociedades.⁸ En los últimos años el ascenso de los nacionalismos populistas parece ir ligado a la precarización de parte de la población que perciben a los inmigrantes como una amenaza para su forma de vida. Donald Trump en Estados Unidos o Javier Milei en Argentina utilizan en sus discursos la presunta amenaza de los migrantes apoyándose en creencias que Gramsci denominaba de “sentido común” (*senso comune*), es decir, que no necesitan ser respaldadas por pruebas. Una buena forma de contrarrestar estas narrativas del “sentido común” es la utilización de “una narrativa competente que sea igualmente poderosa y que hable a las emociones viscerales en lugar de los argumentos razonados.”⁹ Esta, sostiene Gramsci, ha de ser la tarea de los intelectuales progresistas: “transformar el crudo sentimiento de injusticia y de opresión que surge de la experiencia subalterna [...] apelando directamente a las emociones de las personas”¹⁰.

Quizá este sea el motivo por el que desde hace ya algunos años venimos asistiendo a un aumento de la publicación de libros infantiles centrados en presentar el tema de la migración a niños y jóvenes. Los libros álbum no han sido la excepción al interés hacia este tema, sino que, además, su carácter multimodal, los han convertido en una herramienta de gran valor pedagógico para la educación inclusiva en la sociedad multicultural actual.

Esta proliferación de libros álbum sobre migración parece no acompañarse de una mayor riqueza y variedad a la hora de plantear estas problemáticas. Aunque hasta el momento son pocos los estudios realizados, muchos alertan sobre algunos peligros a la hora de representar los migrantes en estos libros infantiles. En España se han realizado algunos estudios sobre algunas obras infantiles centradas en procesos migratorios¹¹. Pese a estos acercamientos tan meritorios, los libros álbum sobre migración no han sido estudiados en profundidad y se desconocen los mecanismos de construcción discursiva que más suelen utilizarse en los mismos. Del mismo modo, apenas sí se han analizado los recursos visuales y verbales que autores e ilustradores utilizan para condicionar el posicionamiento intersubjetivo del lector con los hechos y personajes presentados en estas obras. Por estos motivos estos libros álbum suponen un reto no solo para los lectores infantiles,

7 Cerrillo, 2016, p. 25.

8 Crehan, 2018.

9 Crehan, 2018.

10 Crehan, 2018.

11 Pascua *et al.*, 2007; Tejerina, 2008; Colomer; Fittipalddi, 2012; Rostecka; Ascanio-Sánchez, 2021.

sino también para investigadores, padres y educadores, que deben superar las dificultades que conlleva utilizarlos como una herramienta beneficiosa para el cambio social.

Nuestro interés por este tipo de libros álbum radica en el convencimiento de la capacidad que tiene la literatura para cambiar y transformar a los lectores y que, según Pedro Cerrillo era el verdadero poder que emanaba de ella: “La literatura no puede cambiar el mundo, pero sí a las personas, y estas, con sus acciones, pueden ayudar a hacer un mundo mejor, más solidario, libre y justo”¹². De este modo en la sociedad actual eminentemente multicultural, los libros infantiles sobre migración pueden, presumiblemente, tener un gran valor pedagógico tanto para la población de acogida como para los jóvenes migrantes y contribuir en la educación ética, social, literaria y estética de los niños. Por eso proponemos unas prácticas de lectura en espacios de subalternidad que eduquen a los lectores infantiles en la empatía, la ética y la solidaridad.

Libros radicales, subversivos y perturbadores

La teoría del cambio radical, enunciada por Dresang¹³, propone que desde la década del siglo XX la Literatura Infantil ha sido sometida a distintas transformaciones en sus contenidos, formas y en el elemento que la caracteriza como distinta a la literatura general: su audiencia. Precisamente, la presencia de un destinatario infantil, esto es, de un lector en formación, es lo que caracteriza a la Literatura Infantil y la diferencia de la literatura general, aunque el lenguaje en el que se expresa sea coincidente con el de esta.¹⁴ Esa orientación a un público infantil es la que convierte a la Literatura Infantil en una literatura periférica o “de frontera”¹⁵, aunque la concurrencia del público adulto sea inherente e inevitable en la Literatura Infantil actual¹⁶.

Dresang¹⁷ y Véliz¹⁸ proponen el término libros “radicales” para referirse a aquellas obras posmodernas o metaficcionales que desafían “las concepciones tradicionales del lector, la lectura y la mediación para la infancia.”¹⁹ Previamente, autores como Alison Lurie²⁰ había denominado estos libros como “subversivos” por transgredir lo socialmente aceptable para la infancia o “perturbadores”, libros que “producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector, que dejan sensaciones amargas y que a veces pueden causar conmociones en nuestra psique porque son devastadores”²¹.

Muchos libros álbum sobre migrantes pueden incluirse bajo la denominación de libros álbum radicales, subversivos o perturbadores por violentar sus convenciones, por su temática compleja, controvertida, dolorosa u oscura²² o escasamente tratada en los libros

12 Cerrillo, 2014, p. 5.

13 2008.

14 Cerrillo, 2003, p. 21.

15 Even-Zohar, 1979, Shavit, 1986.

16 Nodelman, 2020, p. 248.

17 2008.

18 2022.

19 Véliz, 2022, p. 202.

20 1998.

21 Hanán, 2008, p. 1.

22 Beckett, 2012; Nodelman, 2015.

para niños²³; por la opción por el álbum para vehicular aquellos elementos más desestabilizadores o solo insinuarlos y, sobre todo, por la concurrencia de una audiencia dual²⁴, es decir, por la participación tácita del adulto que es a quien se dirige esa perturbación, un fenómeno de recepción “que se activa de acuerdo con ciertos contenidos que están en el texto y ciertas experiencias que están en la psique del lector”²⁵. Muchas veces esa perturbación se produce por la ambigüedad y no dar respuesta a las situaciones planteadas²⁶.

Fundamentación pedagógica. Lectura, literatura, emociones y creatividad

En toda comunicación artística las relaciones que los receptores establecen con los participantes representados pueden motivarles a cambiar sus creencias, pensamientos, valores o actitudes.²⁷ En el caso de la literatura, cuando los lectores se identifican con los personajes, pueden asumir otros puntos de vista, conocer otras vivencias y adoptar una postura personal ante los hechos planteados. Ya en su obra póstuma de 1934, Mead aseguraba que la identificación era crucial en la socialización de los niños y en el desarrollo de identidades personales y sociales a lo largo de su vida. El valor pedagógico de la lectura está en la interpretación de cada uno de acuerdo con sus propias experiencias, conocimientos, situación personal, identificación con la narración y personajes, así como con la movilización emocional que esa lectura le produzca. La lectura es capaz de enseñar, conmover y movilizar al lector; también de educarlo visual, verbal, personal y emocionalmente.

Según la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura²⁸ el niño aprende observando e imitando a otros miembros de la sociedad y este modelado y aprendizaje indirecto puede cambiar sus sentimientos y actitudes. En relación con esta teoría Slater y Rouner²⁹ sostienen que la identificación narrativa puede producir modelaje e imitación porque vivencian diversas situaciones que pueden influir en su comportamiento. En relación con este hecho Bem³⁰ argumenta que las personas deducimos quiénes somos a partir de la observación de nuestras propias conductas y de las circunstancias en las que nos vemos inmersos. La literatura nos transforma y afecta a nuestra socialización. Raymond Mar³¹ comprobó que los lectores de ficción eran más empáticos que los no lectores. Puede que la lectura potencie la empatía por ofrecer la oportunidad de ser otra persona y también que las personas empáticas se sienten atraídas por la lectura, pero lo que parece claro es que el hábito lector está interrelacionado con la respuesta empática del lector porque como afirman Black *et al.*:

23 Sipe y Pantaleo, 2008.

24 Beckett, 1999 ; 2012.

25 Hanán, 2008, p. 1.

26 Sipe y Mc Guire, 2006.

27 Hoffner y Buchanan, 2005.

28 1986.

29 2002, p. 188.

30 1972.

31 2018.

A habit of reading books, reflecting on their meaning, and applying it to yourself and your relationships will enrich your life. This enrichment may come in the form of greater understanding of other people, increased empathy, specific historical knowledge, or better understanding of current social environments³².

En el caso de los lectores infantiles se ha demostrado que la lectura de cuentos infantiles mejora la competencia social del niño, es decir, sus habilidades para entender y empatizar con las emociones, pensamientos y motivaciones de los demás.³³ Además, los niños son más flexibles en cuanto a sus creencias y actitudes por lo que el modelado y aprendizaje social puede arrojar mejores resultados que con lectores adultos. Parece evidente que la lectura y especialmente la identificación narrativa contribuyen enormemente en el desarrollo de la empatía de sus lectores. Efectivamente, parece que como afirmaba Pedro Cerrillo³⁴ la literatura puede cambiar a las personas y estas, a su vez, hacer del mundo un lugar mejor.

Resultados

Los libros álbum sobre migración pueden convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para promover una educación inclusiva en el aula. Para ello es indispensable una cuidada y acertada selección de lecturas optando por aquellas de mayor valor literario, ético y estético y las que mejor contribuyan al desarrollo de una educación inclusiva y efectiva que provoque un deseado cambio social. Para ello se torna necesario investigar los mecanismos de construcción discursiva en los libros álbum sobre migración, esto es, identificar las estrategias verbales y visuales utilizadas por autores e ilustradores para representar la realidad narrativa, interactuar con el lector y organizar los recursos narrativos.

En este trabajo queremos plantear lecturas en un espacio de subalternidad por lo que optaremos por aquellos relatos que representan encuentros, desencuentros y choques culturales entre los migrantes y los personajes con los que comparten sus experiencias y vivencias.

Algunos libros álbum sobre migración más que centrarse en el proceso migratorio focalizan su atención en el proceso de adaptación que han de llevar a cabo los migrantes una vez llegados a su destino. Son libros que abordan la etapa migratoria del asentamiento ofreciendo relatos de resiliencia, reivindicación y empoderamiento de los migrantes. Mientras intentan adaptarse, enfrentan problemas fruto de su condición de migrantes y los asalta la añoranza y la melancolía, creándose una línea que separa dos realidades opuestas: la asimilación de una nueva lengua y cultura frente a la reivindicación de su propia lengua, tradiciones y costumbres. En definitiva, la otredad, la oposición entre nosotros y los otros y, que, en muchos casos se acaba perteneciendo a dos lugares. La identidad bicultural es motivo constante en estos libros. Sus protagonistas son de allá y

32 Black *et al.*, 2021, p. 242, apoyándose en las tesis de Mar (2018).

33 Carpendale y Davis, 2006; Kozak y Recchia, 2018.

34 Cerrillo, 2014, p. 5.

de acá, perteneciendo a dos comunidades muy diferentes entre sí: la de su procedencia y la del lugar de acogida.

Los libros para niños pueden ser pretextos ideales para ayudar al lector a entender la complejidad del mundo. Muchas obras pueden abrir la puerta a reflexiones sobre el entorno que nos rodea y las personas que nos acompañan en distintos momentos de nuestras vidas. Hoy en día, la migración se ha convertido en un tema transversal especialmente porque ayuda a construir la noción del otro, un lugar que a veces podemos ocupar nosotros mismos.

En muchas ocasiones el libro álbum se utiliza en contextos educativos con un propósito determinado. En nuestro caso optaremos por limitar la propuesta a dos categorías: el libro álbum como modelo y el libro álbum como gatillante. La primera categoría se refiere al uso de estas obras como modelo³⁵ que puede “influir el pensamiento, las actitudes, los valores y las conductas de los lectores”³⁶. En el caso que nos ocupa resultan especialmente interesantes los estudios encaminados a modelar respuestas emocionales adecuadas³⁷, especialmente aquellos que intentan promover actitudes positivas hacia inmigrantes.³⁸ La segunda categoría, el libro álbum como gatillante, persigue que el lector reconstruya el significado del texto, aunque esto suponga un alejamiento del contenido literal del texto. Esta categoría incide en la interpretación y la lectura crítica que el lector realiza, pues ha de enlazar sus experiencias y vivencias personales con el contenido del texto. Son lecturas que invitan a los lectores “a reflexionar más allá de sus experiencias personales, sobre problemas políticos y sociales de las comunidades en donde viven, o sobre problemas filosóficos”³⁹.

Guías de lectura para el cambio

Hoy en día el cambio de modelo en la enseñanza de la literatura desde planteamientos historicistas a otros basados en la experiencia personal de la lectura, demandan nuevas herramientas formativas y educativas que permitan al aprendiz llevar a cabo una lectura literaria a modo de entrenamiento que sea comprensiva, gozosa y crítica. En este sentido se propone la creación de un modelo de guía de lectura que aúna dos estrategias desarrolladas por el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha): las Guías de Lectura Integrada del Banco de Santander y las Guías de secuenciación lectora del Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín (disponibles en <https://www.uclm.es/centros-investigacion/CEPLI/Materiales>).

Estas guías intentan fomentar el placer de la lectura, promover la educación literaria e incidir en el desarrollo social y emocional de los lectores. Son un instrumento para el mediador, al que se le proponen sugerencias, a modo de actividades lúdicas, en relación

35 De Marzio, 2011; Harris ; McKenzie, 2005; Lysaker; Tonge, 2013.

36 Véliz, 2022, p. 205.

37 Lysaker ; Tonge, 2013.

38 Hope, 2016.

39 Evans, 2016.

con el contenido de la lectura de un libro. Su empleo como instrumento de animación lectora depende también, en buena medida, del propio mediador, aunque su estructura permite que mediadores no especializados puedan realizar actividades de animación lectora con éxito.

Por un lado, las Guías de lectura integrada tienen como objetivo reforzar el hábito lector en contextos no escolares a los que suelen acudir infantes de diferentes edades y, por tanto, con diferentes grados de competencia lectora. Por ese motivo las lecturas y las actividades propuestas se estructuran en función de tres niveles de comprensión lectora: primeros lectores (hasta 6 años), lectores intermedios (de 7 a 9 años) y lectores avanzados (a partir de 10 años). Cada guía versa sobre un tema, del que se seleccionan tres libros álbum (uno para cada grupo de edad) y se recomienda la realización de una actividad. La propuesta finaliza con el trabajo conjunto de los tres grupos de edad para potenciar la intervención de los participantes de todas las edades.

Por el otro lado, las Guías de secuenciación lectora parten de una obra literaria y proponen actividades en relación con la lectura progresiva de esta. Estas guías se estructuran en función de la temporalidad de las actividades propuestas, organizándose en sesiones que siguen la secuencia de lectura del libro. La duración de cada sesión depende del mediador y los lectores implicados, pues la guía es solo una herramienta de apoyo y el mediador no está obligado a seguir estrictamente las propuestas contenidas en la guía. Las actividades que se ofrecen suelen ser lúdicas, formativas, con un marcado carácter oral y participativas, pues muchas se realizan en pequeños grupos. Generalmente las guías de secuenciación lectora responden a tres momentos (antes, durante y después de la lectura) que se relacionan con las tres macro fases del proceso lector: precomprensión, comprensión e interpretación⁴⁰. Las actividades propuestas *antes de la lectura* persiguen la anticipación intuitiva que se produce ante la presencia (física o no) del texto. Se pretende la activación y recuperación de los conocimientos previos y motivan la participación de lector. Las propuestas realizadas *durante la lectura* van orientadas a facilitar la descodificación y comprensión del texto y las ilustraciones, es decir, a que realice las atribuciones de significado semántico en función de las expectativas formuladas, las inferencias elaboradas, el reconocimiento de las explicitaciones y el grado de interacción del lector. Las estrategias desarrolladas *después de la lectura* redundan en una mejor interpretación del texto, asimilando de forma personal la obra literaria y transfiriéndola a su vida cotidiana.

Nuestra propuesta combina los dos modelos anteriormente expuestos, es decir, la guía de Lectura integrada y la de secuenciación lectora. Nos interesa la primera por su preferencia por el libro álbum, articularse en torno a una única sesión e ir dirigida a diferentes grupos de edad en función de sus niveles de competencia lectora y literaria. Las guías de secuenciación lectora nos resultan atractivas por trabajar los textos siguiendo una progresión coherente con el proceso de lectura, sin descuidar las fases, estrategias y habilidades lectoras.

40 Mendoza, 2003, p. 192.

Nuestro principal objetivo es el de reforzar la lectura y, además, desarrollar objetivos relacionados con las áreas afectivo-emocionales, cognitivas, sociales y creativas del alumnado. Sabemos que la lectura puede movilizar sentimientos, recuerdos, emociones y nuevas ideas que hacen que el lector incremente su desarrollo personal. En este sentido, resulta imprescindible la figura de un mediador que lleve a cabo diferentes estrategias dirigidas a reconocer y analizar el contenido de los textos. Las actividades que se propongan deberán incitar la reflexión y valoración sobre el libro álbum seleccionado, así como sobre la vida y obra de su autor. El objetivo es favorecer el diálogo entre el lector y el texto, razonando sobre las diferentes ideas y sentimientos que transmite la obra y relacionándolos con el mundo emocional del lector. El papel de mediador debe asumirse con entusiasmo y con responsabilidad, siendo el primer interesado en mejorar y potenciar las relaciones entre el lector y la obra literaria.

Los libros álbum seleccionados serán los siguientes: *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng para primeros lectores, *El otro* de Toño Malpica y Giulia Landonio para lectores intermedios y *Los conejos* de John Marsden y Shaun Tan para lectores avanzados. *Eloísa y los bichos*⁴¹ narra el proceso de adaptación de un migrante. Lo fantástico de este libro álbum es que mientras el modo verbal expresa en primera persona los pensamientos de la niña migrante que se siente como un bicho raro, el modo visual presenta a la niña y su padre de forma antropomórfica mientras que el resto de los participantes representados tienen apariencia de bichos. *El otro* de Toño Malpica destaca por su belleza y su poder sugestivo. El modo textual ofrece dos planos narrativos, que permiten al lector asumir dos ópticas distintas, la del chico nuevo que llega a la escuela y la de aquel que lo recibe. Las ilustraciones acompañan esas dos historias con el uso o no del color para transitar perspectivas distintas y reflexionar sobre la otredad. Por último *Los conejos* de John Marsden y Shaun Tan, evidencia la trayectoria de John Marsden caracterizada por dirigirse a un destinatario universal al que muestra la vida tal y como es aunque eso implique mostrar el lado más oscuro de la vida⁴².

Las actividades para cada uno de los álbumes se organizarán en una única sesión, estructurada en tres momentos esenciales en la labor del mediador: antes, durante y después de la lectura. El primero facilita la motivación previa al contacto con el libro álbum y también pretende promover unas competencias personales y sociales (autoestima, empatía, identificación y expresión emocional, toma de decisiones y habilidades sociales, entre otras). A continuación, inmediatamente después de una primera lectura del texto se propondrán actividades relacionadas con el libro álbum encaminadas al intercambio de opiniones y la participación. Finalmente puede optarse por una nueva relectura del libro álbum y plantear una reflexión colectiva sobre la experiencia con propuestas que resuman los principales aspectos desarrollados en las actividades anteriores y así reforzar los aprendizajes emocionales, personales y sociales que se han trabajado anteriormente y facilitar su transferencia a la vida cotidiana. La guía deberá entenderse como una pro-

41 Buitrago; Yockteng, 2013.

42 Negus, 2004.

puesta abierta y flexible en la que el mediador encontrará una serie de actividades que le servirán de guía y apoyo en su labor entre estos libros álbum y los lectores.

Conclusiones

Las prácticas de lectura en espacios de subalternidad han de ir encaminadas a promocionar competencias socioemocionales y de literacidad crítica, entablando relaciones más simétricas entre mediadores y lectores⁴³, sin caer en propósitos proselitistas ni adoctrinadores de los que alertaba John Stephens⁴⁴.

La lectura ofrece múltiples aspectos positivos a sus lectores. Dejando a un lado la formación verbal, la alfabetización visual o el desarrollo de habilidades cognitivas⁴⁵, la literatura puede promover la educación social en general y el desarrollo de la empatía, en particular, porque “literature can develop a range of feelings in children, and provides a way of helping us understand each other”⁴⁶ y potencian la toma de una postura crítica ante la problemática planteada.

Comenzamos este trabajo con la reflexión de Pedro Cerrillo sobre la capacidad transformadora de la literatura. Es urgente, pues ofrecer a las futuras generaciones obras que los hagan mejores, más capaces y “humanos” para que puedan cambiar el mundo y hacer de él un lugar más libre, justo, seguro, equilibrado y solidario. Conozcamos, compartamos y ofrezcamos a los niños de nuestras aulas estos libros álbum para que, como exponía Bishop⁴⁷, sean ventanas por las que los niños de nuestras aulas se asomen a conocer otras realidades y culturas, y, al mismo tiempo, sean “espejos” donde esos “otros” niños, puedan ver reflejadas sus propias experiencias y vivencias para ayudarles a reafirmar su lugar en el aula, el mundo y la sociedad.

Referencias

- ARIZPE, Evelyn, COLOMER, Teresa, y MARTÍNEZ-ROLDÁN, Carmen M. **Visual journeys through word-less narratives**: An international inquiry with immigrant children and ‘The Arrival’. London: Bloomsbury Academic, 2014.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BECKETT, Sandra. **Transcending boundaries**: Writing for a dual audience of children and adults. Londres: Routledge, 1999.
- _____. **Crossover picturebooks**: A genre for all ages. Londres: Routledge, 2012. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9780203154038>>. Acceso en: 24 mar. 2024.
- BEM, Daryl J. Self-Perception Theory. In: **Advances in Experimental Social Psychology**, n. 6, p. 1-62, 1972. Disponible en: <[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60024-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6)>. Acceso en: 24 mar. 2024.
- BISHOP, Rudine S. Mirrors, windows, and sliding glass doors. In: **Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom**, n. 6(3), p. ix-xi, 1990.
- BLACK, Jessica E., BARNES, Jennifer L., OATLEY, Keith, TAMIR, Diana I., DODELL-FEDER, David, RICHTER, Tobias y MAR, Raymond A. Stories and Their Role in Social Cognition. In: KUIKEN, Donald y

43 Véliz, 2022, p. 199.

44 Stephens, 1992, p. 68

45 Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2013.

46 Hope, 2016, p. 306

47 1990.

- JACOBS, Arthur M. **Handbook of Empirical Literary Studies**, Berlin, Boston: De Gruyter, 2021. p. 229-250. Disponible en: <<https://doi.org/10.1515/9783110645958-010>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- BRADEN, Eliza G. y RODRÍGUEZ, Sanjuana. C. Beyond Mirrors and Windows: A Critical Content Analysis of Latinx Children's Books. In: **Journal of Language and Literacy Education**, n. 12(2), p. 56-83, 2016.
- BUITRAGO, Jairo y YOCKTENG, Rafael. **Eloísa y los bichos**. El jinete azul, 2012.
- CARPENDALE, Jeremy y LEWIS, Charlie. **How children develop social understanding**. Malden, MA: Blackwell, 2006.
- CERRILLO, Pedro C. Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil. In CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (Coords.). **La formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 17-25, 2003.
- _____. **El poder de la literatura**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2014.
- _____. **El lector literario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- COLOMER, Teresa y FITTIPALDI, Martina. **La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes**. Caracas; Barcelona: Banco del Libro/Gretel, 2012.
- COLÓN-CASTILLO, María Jesús. Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. In: **Hachetepepé: Revista científica de Educación y Comunicación**, n. 23, p. 1-15, 2021. Disponible en: <<https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2021.i23.2201>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- CREHAN, Kate. **El sentido común en Gramsci**. Madrid: Morata, 2018.
- DE MARZIO, Darryl Matthew. What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. In: **Childhood & Philosophy**, 7(13), p. 29-47, 2011. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051603003.pdf>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- DRESSANG, Eliza T. Radical change theory, postmodernism and contemporary picturebooks. In: SIPE, Lawrence R. y PANTALEO, Sylvia (Eds.). **Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality**. Londres: Routledge, 2008. p. 41-54.
- EVANS, Janet. Who am I? Why am I here? and Where do I come from? Responding to philosophical picture-books. In: **Education**, 44(1), p. 53-67, 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1109815>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Theory. In: **Poetics Today**, v. 1, n. 1/2, p. 287-310.
- GU, Xiaoyan y CATALANO, Theresa. Representing transition experiences. In: **Linguistics and Education**, n. 71, p. 101083, 2022.
- GULTEKIN, Mehmet y MAY, Laura. Children's literature as fun-house mirrors, blind spots, and curtains. In: **The Reading Teacher**, n. 73(5), p. 627-635, 2019. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/trtr.1867>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- HANÁN, Fanuel. **Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra**. Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura Placer de Leer Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ. Buenos Aires, Argentina, octubre, 2008. Disponible en: https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Hanan_Diaz_Libros_perturbadores_para_ninos.pdf. Acceso en: 24 maz. 2024.
- HARRIS, Pauline y McKENZIE, Barbara. Networking around *The Waterhole* and other tales: the importance of relationships among texts for reading and related instruction. In: **Literacy**, n. 39(1), p. 31-37, 2005. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00395.x>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- HOFFNER, Cynthia y BUCHANAN, Martha. "Young adults' wishful identification with television characters". In: **Media Psychology**, n. 7(4), p. 325-351, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0704_2>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- HOPE, Julia. The soldiers came to the house: Young children's responses to *The Colour of Home*. In: **Children's Literature in Education**, n. 49, p. 302-322, 2016. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10583-016-9300-8>>. Acceso en: 24 maz. 2024.

- KOZAK, Stephanie y RECCHIA, Holly. Reading and the Development of Social Understanding. *In: The Reading Teacher*, n. 72 (5), p. 569-577, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/trtr.1760>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina y MAIBAUER, Jörg. Towards a cognitive theory of picturebooks. *In: International Research in Children's Literature* n. 6(2), p. 143-160, 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- LYSAKER, Judith T. **Before words. Wordless picture books and the development of reading in young children.** New York & London: Teachers College Press, 2019.
- LYSAKER, Judith; TONGE, Clare. Learning to understand others through relationally oriented reading. *In: The Reading Teacher*, n. 66(8), p. 632-641, 2013. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/trtr.1171>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- LURIE, Alison. **No se lo cuentes a los mayores:** literatura infantil, espacio subversivo. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- MALPICA, Toño y Landonio, Giulia. **El otro.** Tenerife: Diego Pun Ediciones, 2023.
- MAR, Raymond A. Stories and the promotion of social cognition. *In: Current Directions in Psycho-logical Science*, n. 27, p. 257-262, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/0963721417749654>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- MARSDEN, John; TAN, Shaun. **Los conejos.** Granada, ES: Barbara Fiore, 2009.
- MEAD, George Herbert. **Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist.** Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MENDOZA, Antonio. El proceso de lectura. Las estrategias. *In: CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (Coords.). La formación de mediadores para la promoción de la lectura.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 183-199, 2003.
- NEGUS, George. "John Marsden". Programa de televisión *George Negus Tonight*, emitido en ABC Televisión el 4 de noviembre de 2004 a las 6.30 pm. Disponible en: <<https://web.archive.org/web/20160803112218/http://www.abc.net.au/gnt/profiles/Transcripts/s1235463.htm>>. Acceso em: 9 enero 2024.
- NODELMAN, Perry. The scandal of the common place. The strangeness of best-selling picturebooks. *In: EVANS, Jane (Ed.). Challenging and controversial picturebooks.* Rotledge, 2015. p. 33-48.
- _____. **El adulto escondido.** Zaragoza: Pantalia, 2020.
- PASCUA, Isabel; MARCELO, Gisela; PERERA, Juana Ángeles; Ramón, Elisa María. **Literatura infantil para una educación intercultural:** traducción y didáctica. Valencia: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2007.
- PESONEN, Jaana. 'Meidän piti lähteä' and the problematics of voicing the refugee experience in a wordless picturebook. *In: Barnboken*, n. 43, p. 1-18, 2020. Disponible en: <<https://doi.org/10.14811/clr.v43i0.485>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- ROSTECKA, Barbara y ASCANIO-SÁNCHEZ, Carmen. Literatura de la inmigración en España: enfoques, discursos y análisis. *In: Ocnos*, n. 20(3), 2021. Disponible en: <https://10.18239/ocnos_2021.20.3.2401>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- SHAVIT, Zohar. **Poetics of Children's Literature.** Athens and London: University of Georgia Press, 1986.
- SIPE, Lawrence R.; MCGUIRE, Caroline E. Young children's resistance to stories. *In: The Reading Teacher*, n. 60(1), p. 6-13, 2006. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/20204428>>. Acceso en: 24 maz. 2024.
- SIPE, Lawrence R.; PANTALEO, Sylvia (Eds.). **Postmodern picturebooks:** Play, parody, and self-referentiality. Londres: Routledge, 2008.
- SLATER, Michael D.; ROUNER, Donna. Entertainment-Education and Elaboration Likelihood: Understanding the Processing of Narrative Persuasion. *In: Communication Theory*, n. 12 (2), 2002, p. 173-191.
- STEPHENS, John. **Language and Ideology in Children's Fiction.** Harlow: Longman, 1992.
- TAN, Shaun. **The Arrival.** Melbourne: Lothian Books, 2006.

TEJERINA, Isabel (Coord.) **Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro.** Cantabria, ES: Gobierno de Cantabria, 2008.

VÉLIZ, Soledad. Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *In: Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, n. 27(1), p. 199-223, 2022. Disponible en: <<http://www.doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>>. Acceso en: 24 maz. 2024.

WATANABE, Isa. **Migrantes.** Catalunya: Libros del zorro rojo, 2019.

ZIZIOLI, Elena. **I tesoro della lettura sull'isola.** Una pratica di cittadinanza posible. Itália: Sinnos, 2017.

NÚCLEO DE ESTUDO DE GÊNERO, EDUCAÇÃO ANTIMACHISTA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO

Kleber Ferreira Costa (PPGL/UFPB)

Rildo Cosson (UFPB/UTFPR)

O letramento literário na discussão de gênero em ambiente escolar

Em 2007, em uma proposta inédita e inovadora, o Governo do estado de Pernambuco implantou nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Referência em Ensino Médio Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher (NEGs). Eles eram parte das ações do Pacto pela vida – Plano Estadual de Segurança Pública, com o objetivo de prevenir, reduzir e controlar a criminalidade, um documento alinhado com a recém sancionada Lei Maria da Penha, às Diretrizes da II Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres e ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra a Mulher, coordenado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR).

Os NEGs destinam-se a promover a articulação, implantação e fortalecimento de espaços de estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento de práxis comprometida com a transformação social mediante a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional¹. Para incentivar as escolas a desenvolverem seus NEGs, foi instituído também o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, criado em 2007, pelo Governo e executado pela Secretaria da Mulher, em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Companhia Editora de Pernambuco (CEPE) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Assim como o NEG, o prêmio é um eixo estratégico do programa de Formação em Gênero no Ensino Formal que faz parte da Política de formação em gênero e apoio às mulheres na produção de conhecimento, na saúde pública, na cultura e nos esportes. Seu objetivo é apoiar ações voltadas para a promoção do debate de gênero nas instituições de ensino a partir das seguintes ações: lançamento do edital de seleção; aperfeiçoamento

¹ Pernambuco, 2020.

e execução do plano estratégico de divulgação; realização da cerimônia de premiação e publicação dos trabalhos premiados². Como o prêmio se concentra nas produções escritas (redação para o nível médio, dissertação e produção de vídeo para outros níveis), na escola, ele estimula o aprofundamento do debate sobre a temática de gênero com recorte de raça/etnia nas instituições de ensino, uma vez que a educação é o espaço privilegiado para a promoção de mudanças sociais.

Enquanto parte do ambiente escolar, os NEGs realizam uma série de atividades, tais como roda de conversa; produção de teatro, de oficinas de dança, poesia e pintura; participa no planejamento das atividades celebradas pela escola, integra ações de leitura da biblioteca, entre outras. Dentre essas atividades, é bastante comum o uso de textos literários para discutir gênero na sua interseção com outras categorias. Dessa forma, diferentes práticas são realizadas com o uso do texto literário, tais como rodas de conversa, dramatizações, declamações de poemas, interpretações de canções, debates em torno de personagens e temática da narrativa, comparação entre dois textos que dialogam com o mesmo tema, ampliando assim o espaço da leitura literária na escola. Nota-se também que uma parte expressiva dos coordenadores dos NEGs são professores da área de Letras, o que favorece o trânsito entre o ensino da literatura na sala de aula e o uso dos textos literários nos NEGs.

Nesses 17 anos de funcionamento, os NEGs possibilitaram que alunos e professores entendessem a escola não apenas como um espaço do currículo sistematizado, mas também um espaço do protagonismo do jovem que contribui para a dinâmica da escola e para o enfrentamento das desigualdades de gênero presente no espaço escolar, familiar e social. Ele também se apresenta como um espaço de aprendizagens compartilhadas por meio do texto literário e outros que servem de instrumento de apoio das reuniões, mas também enfrentaram vários percalços. A começar pela ausência de espaço para se reunir, pois em muitos casos a biblioteca é o único lugar disponível para este atendimento; a ausência de carga horária para o professor/coordenador se dedicar ao projeto do NEG na escola; a ausência de espaço no próprio currículo pelo fato de o NEG não possuir visibilidade no Projeto político-pedagógico da escola; ausência de formação continuada para os coordenadores, entre outros.

Atualmente, os NEGs continuam fortemente ligados ao Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, enquanto evento que reúne conhecimento por meio das produções de texto sobre essa temática. Tal ligação, por um lado, permite que a escola possa trabalhar com segurança institucional uma temática que sofre um forte enfretamento social, como se pode observar no uso da expressão Ideologia de gênero e no projeto de lei Escola sem partido³. Por outro lado, termina por fortalecer o eventismo⁴ já tão presente na escola ao restringir as ações do NEG a um prêmio, invertendo as prioridades de sua instituição, ou seja, em lugar de ser um espaço para discutir gênero o ano todo, passa a

2 Pernambuco, 2020.

3 2016.

4 Rosa, 2019.

ser um lugar em que se espera pelo prêmio. Além disso, os NEG's sofrem a pressão da política de resultados, quando são sufocados pelas avaliações externas por meio de semanas de aplicação de simulados e correções exaustivas para melhorar o índice de desempenho da escola, não sobrando espaço para as reuniões.

Em busca de uma alternativa para esse cenário, uma escola de Ensino Médio apresenta uma experiência diferenciada de funcionamento do NEG por meio de uma disciplina eletiva, no caso intitulada Educação Antimachista, em que alunos de diferentes anos de escolaridades compartilham da discussão. Trata-se de uma proposta pioneira no Estado que pode indicar um dos caminhos possíveis para o funcionamento do NEG nas escolas, uma vez que as atividades desenvolvidas teriam um espaço institucional garantido em termos de carga horária para os professores e alunos. Assim como permitiriam a existência do NEG no que se refere ao espaço físico, pois os NEG's não costumam ter um lugar próprio nas escolas, com suas atividades sendo realizadas itinerantemente ora na biblioteca, refeitório ou auditório. Nesse sentido, pressupondo que nesse novo formato se mantém o uso de textos literários observado anteriormente, pode-se indagar: como se verifica o letramento literário nesse entrelaçamento entre NEG e a disciplina Educação Antimachista?

Para responder a esse questionamento, realizamos um estudo de campo que consistiu em uma visita à escola que oferece essa disciplina para observar uma de suas aulas envolvendo um texto literário e grupo focal com alunos e professora. Nos tópicos a seguir, vamos explicitar os procedimentos metodológicos adotados, apresentar um depoimento da professora quanto à disciplina eletiva e relatar criticamente o que foi observado na visita.

O percurso metodológico

A escola campo de pesquisa pertence à Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú de Pernambuco e tem 540 estudantes matriculados do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Essa escola foi selecionada justamente por adotar uma disciplina eletiva intitulada Educação Antimachista, funcionando como um Núcleo de Estudo de Gênero.

Quanto ao critério dos participantes, incluiu-se por intenção todos os estudantes matriculados na disciplina eletiva de Educação Antimachista, uma vez que a escola não permite deixar um estudante sem participar das atividades. No conjunto, participaram do estudo de campo a professora mais 39 estudantes, todos com autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos menores de 18 anos.

Quanto aos equipamentos requeridos para o registro da observação direta e gravação, foram usados o diário de campo e o gravador *voz fácil* disponível no *play store* e instalado no Moto 7 para não haver perda de *corpus* linguístico dos participantes que depois foi transcrito por meio do uso da plataforma *online* da Reshape. Desse modo, a transcrição junto com o diário de campo foi usada como análise deste estudo.

No que se refere ao registro, optou-se por registrar o debate coletivo dos participantes e utilizá-lo na análise fazendo uso também da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC⁵. Nesta ocasião, dois discursos foram retomados, de um lado, o do professor (nomeado de professor de Educação Antimachista) e do outro, os estudantes (nomeados de estudantes de Educação Antimachista) que usarão essas simbologias durante a análise.

Referindo-se ao papel do mediador, após a aplicação do plano de ensino do professor, o pesquisador mediou, por meio da discussão, o tema proposto, primeiro, introduzindo a discussão; em seguida, observando e encorajando a discussão de cada participante; depois, enfatizando que não há resposta certa ou errada e solicitando que fizessem relações com as diferentes vozes e discussões, por fim, observando as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate⁶. Seguindo esse esquema, foi construído um roteiro de discussão que foi desenvolvido na análise a seguir. Este roteiro abordou temas como a prática e as implicações de leitura do texto literário na disciplina Educação Antimachista.

A disciplina eletiva Educação Antimachista

A escola da pesquisa, assim como outras de Pernambuco, apresenta dificuldades de institucionalizar o Núcleo, tanto por não ter um profissional disponível com carga horária para esse fim, quanto pelo NEG não fazer parte do Projeto político-pedagógico da escola. Tais dificuldades levaram os professores engajados no NEG a criar uma disciplina eletiva denominada Educação Antimachista com base no Currículo de Pernambuco⁷, em conformidade com o novo Ensino Médio, para que esse a discussão de gênero fosse vivenciada na escola

No relato da professora de Educação Antimachista constata-se a coragem de uma professora em desafiar o conservadorismo presente no sistema educacional e na sociedade em criar uma disciplina eletiva que discute gênero no espaço escolar:

A proposta desta eletiva é exatamente trabalhar essas questões de desigualdade de gênero na escola. E começou a partir de uma situação que aconteceu na escola como se fosse comum, infelizmente, por conta da construção de gênero da sociedade atual. Essas situações de desigualdade de gênero que eu presenciei nas escolas sempre foi uma coisa que me chamou a atenção desde adolescente. Eu gosto muito de ler sobre o assunto e pesquisar. E aí, pensando em uma eletiva, eu imaginei o que eu poderia trazer para esses meninos, para acrescentar na vida deles. Para mudar alguma coisa na vida de cada um. E aí eu tive a ideia de trabalhar a Educação Antimachista. A eletiva já faz parte da estrutura curricular e aí a gente só procura um tema que vá acrescentar, ou fazer algo diferente com eles. Essa é a terceira edição, eu comecei no segundo semestre do ano passado, deu super certo. Sempre vou renovando, e a eletiva vai mudando de acordo com a turma. A gente vai vendo quais são os interesses, o que é que dá para trabalhar, e aí nunca é uma coisa montada, esquematizada, sempre vai mudando. Sempre é Educação Antimachista, mas em termos de metodologia é uma outra, porque o público é um outro. Cada oficina é diferente, cada turma é diferente. Então, minha prática se baseia em textos informativos, mas também utilizo de textos literários. Eu sou professora formada em Letras, com habilitação em Português e Inglês e isso se torna viável. Lembro que na outra edição

5 Lefèvre; Lefèvre, 2005.

6 Scrimshaw; Hurtado, 1987 *apud* Bomfim, 2009, p. 8.

7 Pernambuco, 2019.

a gente trabalhou com texto literário de Chimamanda e já levei Djamila Ribeiro para eles, porque essa discussão de gênero e raça está muito próxima. A gente já fez algumas discussões sobre trechos dos livros, sobre as entrevistas delas, né? Para trazer a fala de quem realmente entende o assunto. Eu sei muito pouco assim, eu tento transmitir para eles tudo o que eu já li. Aprendo muito com eles também, porque eles trazem a vivência de cada um, então é uma troca. (Professora de Educação Antimachista).

Como as eletivas não são disciplinas essenciais no currículo como Português e Matemática que passam pelas avaliações externas, no que se refere à sua criação, elaboração e planejamento, elas (as eletivas) se colocam em um nível de abertura quanto à necessidade de sua permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, relata a professora que essa eletiva foi criada a partir de “– *uma situação que aconteceu na escola como se fosse comum, infelizmente, por conta da construção de gênero da sociedade atual. [...] e sempre foi uma coisa que me chamou a atenção desde adolescente* –”. Isto implica dizer que a sua criação nasceu de um olhar para um problema da sociedade que reflete na escola e desta, retorna à sociedade, daí o motivo de sua criação para um olhar questionador como sugere Louro “[...] de que modo isso se “faz” nas escolas”, referindo-se à maneira de como se fala (ou não) em sexualidade na escola, para não reproduzir o conservadorismo e todos os ideais represetadores dessa discussão de gênero⁸.

Mais adiante, a professora da eletiva relata “– *E aí, pensando em uma eletiva, eu imaginei o que eu poderia trazer para esses meninos, para acrescentar na vida deles.*” Esse “acrescentar na vida deles –” soa como uma responsabilidade social da professora para com os estudantes de querer contribuir com o outro que precisa do instrumento *escola* para se fortalecer no conhecimento e consequentemente, melhorar a vida deles a partir da informação, pois para que a transformação ocorra, precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que historicamente e socialmente foram instituídos como “outros”⁹ e assim, fazer desta eletiva um espaço de conhecimento coletivo que vai desde à pesquisa científica até a descoberta com o próprio estudante como bem diz a professora de Educação Antimachista “– *Eu sei muito pouco, assim, eu tento transmitir para eles tudo o que eu já li. Aprendo muito com eles também, porque eles trazem a vivência de cada um, então é uma troca*” –.

No que se refere à dinâmica das aulas, o relato da professora aponta para oficinas e os textos informativos se destacam como instrumento de discussão quando relata “– *Então, minha prática se baseia em textos informativos, mas também utilizo de textos literários. Eu sou professora formada em letras, com habilitação em português e inglês e isso se torna viável*” –. Inferre-se que nesta eletiva, mesmo que a professora seja formada em Letras e possa explorar aspectos da linguagem e da leitura/compreensão do texto literário com mais propriedade como ela mesma se autoafirma com a expressão “se torna viável”, depreende-se que o texto literário não é a prioridade para a eletiva, uma vez que a metodologia da disciplina é aberta para desenvolver práticas de linguagens de diferentes tipos e gêneros textuais,

⁸ Louro, 1997, p. 137 – 138.

⁹ Louro, 1997.

o que inclui o texto literário entre os demais textos. Isto fica claro quando a professora lembrou que na outra edição da disciplina trabalhou obras de duas autoras, como descreve: “– a gente trabalhou com texto literário de Chimamanda e já levei Djamila Ribeiro para eles, porque essa discussão de gênero e raça está muito próxima –”¹⁰. Nessa citação da professora, já é possível perceber uma prática comparativa e intertextual da literatura ao confrontar o mesmo tema, gênero, por duas mulheres negras e escritoras que discutem e questionam as relações de poder que envolvem as categorias de gênero e raça¹¹.

Ao usar o texto literário como instrumento de discussão de gênero, depreende-se que a formação do leitor literário não está em primeiro plano. Ela até pode acontecer, mas nesse relato não fica claro como o texto literário é vivenciado de forma que o estudante possa conduzir essa estratégia para outros textos e outras situações de leitura do texto literário para a vida, porque a sua função é de servir de apoio para discutir gênero, enquanto tema que busca a educação pelo viés da formação cidadã¹² em especial e apoia os objetivos da disciplina eletiva.

As condições da visita de observação na escola

Para a realização da visita, foi realizada a solicitação formal à gestão escolar para ter acesso ao NEG da escola, em especial à disciplina eletiva, ao professor e aos estudantes. Depois desse procedimento, a escola solicitou que o pesquisador visitasse a escola com antecedência para, em reunião com os demais professores e a gestão, com a finalidade de esclarecer o tema e o objetivo da pesquisa. Após prestar esclarecimento, houve o agendamento da data da visita à escola com a aplicação da observação direta, do registro em diário de campo e gravação.

O dia da visita à escola para observação direta de uma atividade do NEG na forma de aula da disciplina Educação Antimachista foi o dia em que todas as eletivas da escola acontecem, uma quarta-feira, nos dois primeiros horários de 50 minutos cada. Como são várias eletivas, a dinâmica da escola é de o estudante se matricular na disciplina eletiva de seu interesse e frequentá-la durante o semestre, sem repeti-la em outro momento. Essa dinâmica não atende propriamente o modo de funcionamento do NEG, uma vez que ele não é disciplina, mas um Núcleo que não tem tempo de permanência do participante como a eletiva¹³. Porém, essa foi a forma possível que a escola encontrou de manter a discussão de gênero no espaço escolar questionando a colonialidade do poder pelo qual as relações sexuais de dominação estão atreladas¹⁴.

Na sala de aula, os estudantes estavam organizados em fila, sem oportunidade de promover o diálogo direto e frontal de outros modos de socialização¹⁵, porque as salas de aula da escola, com o tipo de cadeira e mesa para o aluno sentar, não permitem que

10 Essas autoras, a primeira escritora nigeriana e a segunda ativista brasileira, trazem em seus textos a discussão de classe, gênero e raça associada à luta pelo (re)existir em uma sociedade marcada pelas relações de poder que negam a igualdade de gênero.

11 Scott, 1989.

12 Weber, 2009.

13 Pernambuco, 2008.

14 Quijano, 2005.

15 Varela; Alvarez-Uria, 1992.

fossem organizados em círculo. O espaço se tornou pequeno, quase sem acesso de circulação em sala, mesmo assim, participaram ativamente da atividade de leitura e discussão do texto literário, como detalharemos a seguir.

A prática de letramento literário

A atividade desenvolvida na sala de aula da disciplina eletiva Educação Antimachista foi baseada na leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo¹⁶. Vamos analisar alguns momentos dessa prática de letramento literário a partir da observação e do grupo focal que gerou o seguinte DSC:

A professora iniciou a oficina de leitura do texto literário com a discussão e o compartilhamento de interpretações de frases do conto escolhidas pelos grupos de alunos (as frases soltas foram retiradas do conto que vai ser trabalhado). - Os participantes discutiram as frases e compartilharam suas lembranças e associações pessoais relacionadas a elas. - Muitas das frases remetiam a questões como a violência doméstica, o reconhecimento e a valorização das mulheres, a ancestralidade e as memórias familiares. Alguns grupos relacionaram as frases às obras literárias “Assim que Acaba” e “Olhos d’água”, da escritora Conceição Evaristo, pois três alunos já haviam lido esse conto em um livro na biblioteca. - São destacados temas como a fome, a incompreensão entre mães e filhos, o sofrimento disfarçado e a importância de reconhecer e valorizar as experiências e memórias de vida. – A professora finalizou este primeiro momento confirmando a autoria da obra que tinha sido apresentada pelos estudantes e destaca a importância de Conceição Evaristo em trazer diferentes perspectivas e quebrar estereótipos, e convidou os alunos a participarem da leitura do conto. Iniciou-se um trabalho de leitura com o texto “Olhos na Água” de Conceição Evaristo. A leitura foi feita de forma participativa dividida entre os estudantes, assim cada leitor só poderia ler um período de um parágrafo e logo outro leitor entrava na leitura, sem nada combinado. Após a leitura coletiva, a professora instigou os alunos a desvendar temas presentes no conto como a identidade de uma mulher e a ancestralidade que foram destacadas. Desse ponto a diante, a professora saiu realizando perguntas em cada parágrafo para que os estudantes respondessem, provocando assim o debate, pois as interpretações foram diversas e os temas em específico foram: o impacto das histórias da infância da mãe na própria infância da narradora. Assim, a dinâmica da pergunta guiada proporcionou que os estudantes percebessem o reconhecimento da própria identidade como o momento-chave de transformação e força para a protagonista. Após esse momento de discussão o qual o pesquisador participou como observador, houve o espaço dedicado a perguntas do pesquisador como mediador do grupo focal. A organização do grupo focal teve que obedecer à organização da escola, desse modo, todos os estudantes (39) participaram, porque não tinha como dispensar nenhum aluno da atividade para não gerar tumulto na escola, quando a teoria sobre formação de grupo focal orienta grupo com até 16 pessoas apenas. Outro ponto que teve que considerar, foi a forma de organização das cadeiras. Nesta escola, com salas pequenas, cada estudante tem a sua mesa e a sua cadeira o que torna a sala cheia, sem espaço para uma dinâmica de unir grupos com muitos participantes senão em duplas, assim o fez. Então, a primeira pergunta do pesquisador aos participantes foi se já haviam trabalhado essa discussão de gênero por meio de um texto literário. Eles disseram que não, que até então só haviam trabalhado com o texto informativo, porque a eletiva tinha começado agora. Que o texto informativo estava mais presente. A professora, neste momento pediu o espaço e justificou que, geralmente, o texto informativo era mais utilizado devido ao tempo curto que tem a aula, mas não descartava a possibilidade de inserir textos literários no planejamento como hoje. A segunda pergunta considerou a importância de se trabalhar o texto literário para discutir gênero e violência contra a mulher, com base no conto discutido, o que os estudantes aprenderam com ele? As respostas foram diversas e cada grupo pode relatar que: o conto

16 2016.

situou a um contexto que nele percebia o jogo simbólico das palavras, como - A figura da rainha é simbólica e representa a força feminina; - A matriarca é retratada como uma guerreira negra pobre. - O texto critica o patriarcado e valoriza a figura da matriarca. - A herança cultural e a liberdade são exploradas. - A narradora entoia cantos de louvor aos ancestrais e ressalta a importância de suas raízes africanas. - O texto abordou a busca por reconhecimento e identidade de uma mulher em relação a sua ancestralidade e origem - Existem referências a uma herança, memória de vida. - A linguagem é poética, utilizando repetições e metáforas para transmitir emoção e humanizar o texto. Assim, o trabalho com o texto literário, como explicou um participante, deixou mais realista, trouxe um ar que a protagonista realmente viveu aquilo, deixou o texto mais humanizado. Então o texto se tornou mais atrativo, porque ele deu essa ideia do sofrimento mais real, não é? Então, para finalizar, pude perguntar, o que o conto trouxe de mensagem, e assim concluíram cada grupo expondo a sua mensagem. (Estudantes e professora de Educação Antimachista)

Antes de realizarmos uma análise da prática de letramento literário realizada nesta aula da disciplina Educação Antimachista, cumpre destacar algumas de suas peculiaridades. A primeira é que os alunos participantes eram de salas diversas e de diferentes idades, todos interessados em discutir gênero e sua interseção. Depois, apesar de acontecer em uma sala pequena e superlotada, os alunos fizeram um silêncio absoluto durante a leitura do texto literário. Por fim, não houve cobrança após leitura, nem para o ENEM, nem para o Sistema Seriado de Avaliação - SSA ou outra avaliação externa, ou mesmo a tradicional redação após a leitura.

A primeira parte da atividade foi o compartilhamento de frases retiradas do texto, - *Os participantes discutiram as frases e compartilharam suas lembranças e associações pessoais relacionadas a elas* - aqui, sem contato com o texto integral, os estudantes em dupla, puderam predizer o que aquela situação representava para eles, que associação faziam com as suas vidas. Essa predição, que se compreende no letramento literário como uma forma de o leitor estabelecer associações pessoais com o texto¹⁷, garantiu que houvesse a participação dos alunos no compartilhamento de suas interpretações, despertando o interesse de conhecer o texto literário.

Em determinado momento, a atividade foi interrompida pela fala de uma estudante que associou as frases lidas a uma obra de Conceição Evaristo. Logo mais dois estudantes também apontaram para outras obras “- *Alguns grupos relacionaram as frases às obras literárias “Assim que Acaba” e “Olhos d’água”, da escritora Conceição Evaristo, pois três alunos já haviam lido esse conto em um livro na biblioteca* -”. Este segundo momento foi o da conexão das frases soltas à obra de Conceição Evaristo que contagiou a sala gerando mais participação, pois agora se tinha o conhecimento das relações pessoais advindas das experiências de casa de cada participante mais as comprovações da autora da obra. Nesse momento, as frases soltas retiradas do conto de Conceição Evaristo, já não pertenciam à autora, pois os estudantes tomaram posse dos textos lidos e fizeram ecos daquilo que viveram, transformando-se, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase¹⁸.

17 Cosson, 2014.

18 Petit, 2019.

Essa atividade inicial direcionou o trabalho de leitura participativa do conto. “– *A leitura foi feita de forma participativa dividida entre os participantes, assim cada leitor só poderia ler um período de um parágrafo e logo outro leitor entrava na leitura, sem nada combinado* –”. A dinâmica desta leitura, sem interrupção, envolveu os participantes e acirrou o desejo de querer contribuir com a leitura. De período a período do texto, os alunos entraram na leitura em voz alta até a conclusão. Apesar da participação comprometida dos alunos, a leitura em voz alta de um texto que não se conhece previamente certamente prejudicou a performance da leitura, uma vez que sem o conhecimento prévio os alunos não conseguiam seguir com proficiência as marcações gráficas de pausa e entonação.

Após a leitura oral coletiva, chegou-se ao momento em que a professora iniciou a dinâmica da *pergunta guiada* como ela nomeou. “– *A professora saiu realizando perguntas em cada parágrafo para que os estudantes respondessem, provocando assim o debate, pois as interpretações são diversas* –”. Se a leitura é a construção de sentido em que as palavras, expressões e contextos vão se unindo na malha textual e imagética, essa construção vai se formando quando o professor assume a mediação da leitura¹⁹ e provoca o leitor a explicitar os recursos textuais, intertextuais e contextuais utilizados para gerar a sua interpretação do texto.²⁰ Assim, ao expor o que está ou não de acordo com o texto, o confronto de interpretações, as dúvidas que perpassaram em cada leitor, o desafio de se posicionar diante de um fato ainda não comprovado, pois a leitura está em discussão, são processos de leitura em busca do sentido, uma vez que ler é elaborar um sentido, dar forma a uma experiência²¹.

Quando, no grupo focal, foi perguntado aos estudantes se já haviam trabalhado a discussão de gênero por meio do texto literário, os alunos responderam “– *que não, que até então só haviam trabalhado com o texto informativo, porque a eletiva tinha começado agora. Que o texto informativo estava mais presente. A professora, neste momento pediu o espaço e justificou que, geralmente, o texto informativo era mais utilizado devido ao tempo curto que tem a aula, mas não descartava a possibilidade de inserir textos literários no planejamento como hoje* –”. Nessas falas, é possível depreender que o texto informativo, talvez pela sua objetividade na informação, parece ser mais utilizado nas atividades da disciplina - *mais presente* - como disse o relato, o que produz a ideia de ser curto para ser explorado durante o tempo da aula, como confirma a professora: “– *o texto informativo era mais utilizado devido ao tempo curto que tem a aula* –”.

Não obstante o uso limitado de textos literários, aparentemente por questões pragmáticas, foi perguntado sobre a importância de se trabalhar o texto literário para discutir gênero e sua interseção, considerando o conto discutido e o que eles aprenderam com esse conto. Diante de vários elementos de análise da estrutura do conto de Conceição Evaristo, o de maior destaque para esse estudo relata que “– *o trabalho com o texto literário, como explicou um participante, deixou mais realista, trouxe um ar que a protagonista realmente*

19 Barbosa, 2011.

20 Cosson, 2014.

21 Petit, 2019.

viveu aquilo, deixou o texto mais humanizado. Então o texto se tornou mais atrativo, porque ele deu essa ideia do sofrimento mais real [...] -”.

Nesse caso, é possível depreender que o texto literário situa o leitor diante de um contexto de vida. Não seria apenas a informação o objeto do texto como é quando se trabalha com o texto informativo, mas aqui o participante entende que o que ler no texto literário deixa uma imagem “- *mais realista, trouxe um ar que a protagonista realmente viveu aquilo, deixou o texto mais humanizado* -”. Logo depreende que se está diante de leitores ‘encantados’ pela leitura, que com o uso de estratégias textuais e com recursos de linguagem literária aprendem a desvendar o texto²².

Cumprе ressaltar que nesse espaço de onde se fala sobre texto literário na escola, que é de uma disciplina eletiva, não está se discutindo as escolas literárias, nem a reverência aos autores²³, mas se está diante da busca de sentido²⁴ por meio do texto literário. Pela experiência narrada, mesmo que o texto literário não seja o único a ter espaço para a discussão de gênero, dá-se a entender que todos compartilham desse saber que se desdobra em socialização de experiências da vida, como se fosse uma comunidade de leitores de discussão de gênero. Isso se justifica porque nesta eletiva se matricula quem tem interesse por essa discussão, quem quer aprender/socializar alguma experiência que ao confrontar com outras se fortalece pelo discurso e pela leitura, assim, “deve compreender que os laços dessa comunidade se constituem, se fortalecem e se ampliam pela experiência das leituras dos textos literários”²⁵.

Nesta experiência, conclui o aluno, “- *o texto se tornou mais atrativo, porque ele deu essa ideia do sofrimento mais real [...] -”.* O texto literário, por meio da transferência literária, transportou o aluno para uma realidade simbólica muito próxima do que ele vive. Tal poder de empatia mostra que quando se proporciona o encontro do leitor com o texto, a leitura se torna responsiva. Assim como é por meio da análise da composição textual e o compartilhamento da leitura que a interpretação se amplia e fortalece tanto para os leitores individuais, como para a comunidade que constituem no ato da leitura.

Algumas considerações para concluir

A disciplina Educação Antimachista se apresenta como um dos caminhos possíveis, mas não atende inteiramente, até por conta das exigências de sua formalização como disciplina eletiva, à necessidade de institucionalização dos NEG's nas escolas. Nesse sentido, é preciso que outros mecanismos organizacionais e pedagógicos sejam buscados tanto no âmbito da Secretaria de Educação e Secretaria da Mulher, quanto no horizonte da própria escola. Não obstante, a iniciativa mostra que há uma complementariedade entre as duas propostas e que elas podem se apoiar mutuamente para ampliar e fortalecer a discussão de gênero e sua interseção no ambiente escolar, rompendo o silenciamento

22 Barbosa, 2011, p. 164.

23 Antunes, 2019.

24 Petit, 2019.

25 Cosson, 2021, p. 42.

da temática e denunciando a expansão da violência de gênero e sua interseção presente na sociedade, como testemunha o discurso da responsabilidade social da professora.

Em relação à prática de letramento literário vivenciada pelos alunos na disciplina eletiva, observa-se que ela se afasta do ensino sobre a literatura para proporcionar uma experiência de leitura literária. Ainda que o objetivo maior dessa leitura seja a discussão do gênero aos moldes do paradigma do ensino de literatura social-identitário, ou seja, esteja mais preocupada com a discussão da representação social veiculada na obra do que a formação do leitor literário, ela não deixa de promover o encontro do leitor com a obra e uma leitura responsiva que reverbera naquela comunidade de leitores. Nesse sentido, ao incentivar o debate e a interação de pontos convergentes e divergentes dos alunos, a leitura compartilhada do texto literário faz mais do que quebrar o silenciamento de uma grave questão social, uma vez que usando os elementos constitutivos do texto vivifica o leitor, transformando-o por meio das palavras.

Desse modo, se a leitura do texto literário consegue transportar o aluno do real ao imaginário e do imaginário para o real ao estabelecer relações intertextuais com sua vida, como vimos acontecer na leitura realizada na disciplina Educação Antimachista, é preciso cuidar da formação do leitor literário com práticas de letramento literário que fortaleçam essa formação. Mesmo que a leitura do texto literário, diante da diversidade de informação e de outras possibilidades de aplicação da disciplina eletiva, funcione como um complemento, não se pode ignorar que é por meio da construção de sentido que ela oferece que se potencializa o estar no mundo do aluno para além da escola.

Referências

- ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. In: **Entreletras**. Araguaína - TO, v. 10, n. 2, jul/dez 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7525/15949>>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- BARBOSA, Begma T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. In: **Educ. foco**, Juiz de Fora - MG, v. 16, n. 1. P. 145-167. mar./ago. 2011. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/texto-06.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- BRASIL. Projeto de lei do Senado n.º 193/2016. Inclui entre as diretrizes da educação nacional, de que trata a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília – DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.
- EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria de nosso povo. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tipo-norma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PERNAMBUCO, SECRETARIA DA MULHER. Anuário 8 de março: Ações políticas para as mulheres conquista direitos em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil. PERNAMBUCO: CEPE, Ano 14, 2020. Disponível em: <<http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/anuarios>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio / SEE, UNDI-ME; coordenação Ana C. V. Selva, Sônia R. D. Tenório; apresentação Marcelo A. B. Barros, Natanael J. da Silva. Recife: SEE, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROSA, Allan da. **Pegagogia: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção insurgência).

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257862>>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. Anthropological approaches for programmes improvement. In BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. In: **Physis**: Revista de saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 19, 3, p. 777-796, 2009.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação**, 6, 1992. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2024.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: Alguns aspectos a considerar. In: SCOTT Parry; LEWIS Liana; QUADROS Marion Teodósio de (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa_o.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ESCOLA VIVA DO BURACO D'ÁGUA: POÉTICAS DAS ORALITURAS

Carolina Ferreira da Fonseca (UFPB)

Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)

Descer o Buraco D'água: sentir a força mítica das águas

O caminho da água nunca se faz em linha reta. Somente quando se realiza pela canalização ou pelo emparedamento de um rio, ou seja, pela violência da contenção do fluir da vida para o propósito da sua funcionalização. O caminho das águas se desenha fluindo no contato com o terreno, a sua topografia, curvas, níveis, desníveis, densidade da terra, seus minerais, rochas, ventos, bichos, flora, raízes e uma infinidade de anteparos e agências que desenharam o seu movimento.

Evocamos, desde o princípio, que também acumula o que veio desde sempre, de antes, de agora e de depois, a presença cosmopoética da água como força mobilizadora desse texto. É sobretudo na expectativa de colocar em relevo os contatos, encontros e interações com o território Buraco D'água, localizado no município de Alagoa Nova, Paraíba, já que vamos nos dedicar a pensar sobre as pedagogias e poéticas ali territorializadas. Aqui, fluindo com as águas, traçamos um registro em forma relatural da experiência da pesquisa intitulada “Escolas Vivas: pedagogias territorializadas e materiais didáticos diferenciados para promoção da interculturalidade como política de educação pública” realizada pela atuação em rede das seguintes universidades: UFPB, UFBA, UFNT, UFSB, UFAC.

Descer até o Buraco D'água é margear e tocar a presença visível e invisível das águas que correm o vale da vasta comunidade abrigada na Serra da Boa Vista. O Buraco D'água é o território poético, ancestral e comunitário, onde realizamos ao longo de 2023, a ação local, situada na Paraíba, deste projeto em rede. Nesse período, nos dedicamos ao encontro com as escolas vivas do Buraco D'água, a partir da presença mediadora de Matheus Ferreira, jovem liderança desta comunidade, ativista, estudante do curso de História da UFPB e bolsista de Iniciação Científica do nosso projeto.

O Buraco D'água foi por nós acessado pela primeira vez a partir do chamamento de importantes expressões da oralitura da comunidade: o coco, a mulatinha e a ciranda. Mestre Birico e Mestre Petenga, mais velhos responsáveis pelo resguardo e atualização dessas expressões, desde o orun, sopraram no ouvido do jovem Matheus Ferreira o alerta: a água represada no peito de seus sucessores, água parada pelo luto sentido que a

passagem desses mestres provocou, precisava escoar. O bombo queria voltar a falar. Em torno da festa, do improviso, da dança e de outros gestos e grafias da memória em movimento compartilhado, a vida do Buraco D'água clamava fluir. Não é possível conter a água desde onde ela mina.

Ouvimos e aceitamos o chamamento. Em setembro de 2023, nosso corpo de pesquisa-ação poética percorreu pela primeira vez o caminho que nos levou ao Buraco D'água. Licença para adentrar a Serra da Boa Vista. Os olhos mirando a grandeza do horizonte, os pés num diálogo com as pedras, pedrinhas da descida íngreme, iniciada em uma curva onde, de início, na entrada, nos perdíamos na vastidão da paisagem da Serra da Boa Vista. Imensa, infinita, que parecia tão mais grande quanto mais pequena as casas avistadas desde lá cima assumiam o tamanho de um grão. Até ali, não sabíamos da escala dessa travessia.

O chamamento é misterioso, veio chegando de pouco em pouco, quase um segredo, anunciando também em confiança que o Buraco D'água guardava em sua memória geográfica o sentido de um esconderijo, refúgio, abrigo. Enquanto descíamos, ardíamos no sol a pino, um calor, misturado à exaustão, ao estranhamento e enrijecimento dos nossos corpos, atravessados pelo desejo e pelo fôlego que seguia soprando, de fora para dentro e de dentro para fora. Jurema, Sansão do Campo, Bananeira, Mandacaru, Umbuzeiro, Unha de Gato emolduravam a trilha. Alguns de nós, com a descida, preferiram tirar os sapatos, no receio de escorregar, desbarrancar, ser também tragado pelos buracos da erosão que a água foi abrindo no que um dia fora traçado como estrada. Enraizar em movimento. Esses mesmos pés adivinhando a sinuosidade do caminho, pediam permissão para pisar nesse chão de luta. Aterrar no caminho que a água faz, que talvez tivesse feito nos dias anteriores, haja vista o vermelho-verde, barro-vida. O rio é também a serpente, que desce morros e se abriga num buraco fértil.

Matheus, Dalvan e Seu João iam à frente, rememorando os rios lá de baixo, a hidrografia que inundava suas memórias, de quando desciam ainda crianças. E nós, guiados por eles, pelas águas, pelo desejo, pela surpresa iniciática da descida e pelo desconhecido que confluíram como chamamento, seguimos por um tempo dilatado e muito longo até a trilha ser atravessada por um terreiro, uma roça de banana, galinhas, cachorros, pimenta roxa florida, rosa branca e uma casa. Na porta da casa, em descanso depois de um dia de trabalho no eito, Mestre Severino. Severino, filho de Mestre Petenga, sobrinho de Mestre Birico. Severino de Petenga. Ainda sem a revelação dos contornos precisos desse chamamento, como aprendizes, era por ele que procurávamos: Mestre Severino de Petenga escola viva do Buraco D'água.

O bombo dentro do saco, o bombo fora do saco

*chora bananeira,
bananeira chora,
chora bananeira
meu amor já vai embora*

Seu João, nosso generoso guia, mediou a chegada. Ele disse algo como “olha que beleza” e abriu o braço, indicando a presença do Mestre Severino. Adentramos o terreiro e então constatamos que Mestre Severino não estava sozinho, com uma delicadeza sole-ne, Dona Aluizia, sua companheira, posicionou-se na janela da casa como a nos dizer: “podem chegar, aqui vocês são bem-vindas”. Inscreveu-se a encruzilhada. O desafio do alinhar primeiro de uma tessitura intercultural. O encontro das águas, as que minam do território, das profundezas, da condição intrínseca do refúgio desenhado naquela geografia e as que fluíram desde a cidade, a universidade e as correntezas que elas carregam. Em linguagem poética deu-se essa primeira comunicação.

Dali em diante, tudo que se passou foi cantado e versado. Mestre Severino, Dona Aluizia, Seu João e Matheus em refabulação de histórias, nós, interlocutoras de olhos atentos e com o peito soprando inéditas palavras. A curiosidade recíproca riscada no chão do terreiro, como a conferir uma imagem possível da encruzilhada¹: nós em busca das escolas vivas do Buraco D’água, acabávamos de ter nossa primeira lição, feita no próprio caminho onde a água se fez professora e eles, em uma experiência de reencontro e afeto, enquanto teciam memórias deviam também estar se perguntando sobre nossa presença ali.

*chora bananeira,
bananeira chora,
chora bananeira
meu amor já vai embora
Lá no Buraco D’água
Canta Mestre Severino
é um canto ancestral
que aprendeu desde menino*

No terreiro de Dona Aluizia e Mestre Severino, sentados à beira das memórias, íamos tomando contato com as narrativas do coco, da ciranda e da mulatinha. Estávamos ali, aos pés dos olhos d’água, enquanto ouvíamos as narrativas das preferências dos velhos e da juventude; da prefeitura caloteira que convidava e não pagava os artistas; das violências da servidão rural ainda manifestas nas situações de trabalho; do dia amanhecer na festa; tudo encharcado de palavras, versos e cantos inesgotáveis, que entremeiavam o relato, a saudade, o desabafo e o luto. E em refrão, voltava a lembrança do choro de Seu Birico, o mais velho, que veio antes e é sempre rememorado pela sua comoção.

*chora bananeira,
bananeira chora,
chora bananeira
meu amor já vai embora*

1 Mobilizamos o operador conceitual de “encruzilhada” tal como formulado por Leda Maria Martins (2002) ao se debruçar no estudos das culturas e estéticas negras, a saber, um operador conceitual que fornece uma oportunidade de interpretação dos trânsitos sistêmicos e epistêmicos das relações inter e transculturais que os africanos e afrodescendentes em diáspora realizam para recriar, transcriar, traduzir e resguardar seus referenciais. Nessa esteira, desde o campo da literatura, incluindo as expressões da oralidade, a produção de autoria negra constitui uma genealogia, a qual, por sua vez, se contrapõe à ausência dessa representação no conjunto canônico de obras do sistema nacional, lançando também uma mirada crítica sobre estereótipos com que, quando presente, foram representados os negros e negras na “literatura oficial”.

*Lá no Buraco D'água
Seu Birico ensinou
que no canto de alegria
muita gente já chorou*

A pesquisa das Escolas Vivas da Paraíba, chegou no território do Buraco D'água num momento de luto do grupo de Coco, Ciranda e Mulatinha. Era muito recente a passagem de dois anciãos, Mestre Petenga e Mestre Birico de Jó. Chegamos no tempo em que a sucessão ainda está se desenhando e a confirmação de Mestre Severino, como a liderança e guardião desse saber, aconteceu ao longo das ações da pesquisa. No canto “Chora Bananeira” ecoado aqui, improvisamos alguns versos, evocando essa genealogia. Enunciar com a rima nessa estrutura de versos é um compromisso - sempre tentativo - de reparar pela escrita, compondo uma dicção pluri epistêmica, feita com as textualidades das poéticas e pedagogias vivas nas oralituras da comunidade do Buraco D'água e de uma vasta tradição.

O contato com esses repertórios, lidos e ouvidos como “afrografias da memória”², por um lado, nos mobiliza intimamente em direção às nossas próprias genealogias e heranças ancestrais, sentidas, agora, em relação com a experiência singular da comunidade Buraco D'água; por outro, em gesto de expansão, nos recoloca a problemática da construção ideológica nacional, sempre a operar, quer no plano simbólico, quer no plano da efetivação material das existências, o solapamento dos sujeitos e das epistemologias negras e indígenas constitutivas do país. Foi a experiência encantatória de habitar o tempo da cantoria do Mestre Severino, desde a soleira de sua porta, desde o tamborete de seu terreiro, que fertilizou em nós a possibilidade do improviso lá e aqui performados nos versos de “Chora bananeira”. Um breve tempo cronológico, que caracterizou esse primeiro encontro, mas que em sua dimensão poética ainda não findou e nos abriga tal qual tentamos dar a ver por meio desse relato. A experimentação poética compartilhada, até então uma premissa de nosso projeto de pesquisa-ação, já nesse primeiro encontro, e por convocação da própria estrutura formal dos cocos e das cirandas cantadas³, se perfez enquanto forma de relação com a comunidade e com seus saberes. Em gesto contra-hegemônico, com corpos e textos em roda, rasuramos a dura constatação de que:

Na literatura escrita no Brasil predomina a herança dos arquivos textuais e da tradição retórica europeia. Mesmo os discursos que se alçaram como fundadores da nacionalidade literária brasileira, no século XIX, tinham na série e dicção literárias ocidentais sua âncora e base de criação literária. A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas⁴.

O som das nossas palmas, a batida dos pés no chão de terra e as vozes em coro reconfigurando a paisagem do Buraco D'água, redesenhando um projeto de nação. Na di-

2 Martins, 2003.

3 Como outras manifestações negro-indígenas no Brasil, a performance do coco e da ciranda confluem no sentido de abrirem espaço para o improviso dos sujeitos que integram as rodas. O improviso pode se dar no verso ou na dança. A abertura inclusiva e desafiadora é constitutiva dessas oralituras.

4 Martins, 2003, p. 11.

menção íntima dos donos daquela casa, esse nosso encontro também mexeu com águas profundas. E foram essas águas que nos levaram ao bombo, índice da agência da ancestralidade na trajetória coletiva daquela comunidade. A memória das águas salgadas que brotavam das minas-miradas de seu Birico, os fluídos aquáticos de nossos corpos em suor pela descida, pela dança, a umidade fértil da bananeira que goteja em todo corte, o poder mágico da saliva a bendizer palavra, tudo isso fez-se cachoeira que nos levou ao bombo. Ou ainda foi o próprio bombo – que tantos tempos ritmadamente fundou – o grande demiurgo daquele canjerê.

O bombo dentro do saco. O saco no quarto. O quarto na casa. No dentro, do dentro do Buraco D'água, um segredo. Segredo que o Mestre Severino, sob o interpelo de Dona Aluizia, consentiu contar para a gente. “Pega o bombo, Severino”. O bombo com marcas e cicatrizes de vida, com a pele rasgada recebendo o carinho das mãos também cheia de fissuras do Mestre. Cursos de rios e riachos ali se desvelando no toque amoroso, diante de nós. Se fundindo num gesto de reverência. O bombo fora do saco. A gente tomando fôlego para o novo mergulho. O bombo fora do saco, veredas abertas a conclamar, pelo canto, futuros.

No curso do rio, uma escola viva

Na imagem do serpentear das águas se apresenta uma perspectiva metodológica, que fica refletida na dimensão situacional e contingente do espaço-tempo aberto no fazer-sentir-pensar a pesquisa, com vínculo profundo com o terreno, suas forças e desígnios temporais e espaciais. Refazer o caminho das águas na descida do Buraco D'água é também afirmar metodologicamente que o imponderável e o próprio caminho já se encontra no contorno da pesquisa, contrapondo-se à uma noção que a delimita dentro de um recorte espacial, ou da condição de objeto de pesquisa ou ainda, que assume uma leitura tradutória e tutelada das agências e presenças por parte de quem pesquisa.

A narração de nosso primeiro encontro com a comunidade Buraco D'água nem de longe se assemelha ao que seria uma visita institucional tendo em vistas a apresentação de um projeto de pesquisa e a compactuação de uma parceria de trabalho. Ainda que reconheçamos essa forma como constitutiva de uma gramática normativa da universidade, a atualização dela seria incompatível com a lógica que rege o nosso sistema-mundo e os sistemas-mundos com o qual firmamos um compromisso de diálogo e atuação. A pesquisa é delineada nas nuances potentes e também constitutivamente conflituosas das alianças afetivas, tal como conceitua Krenak:

As possibilidades de aliança não se dão só no plano das relações sociopolíticas, no plano das ideias, no que é possível estabelecer de colaboração entre uma nação e outra, entre uma sociedade e outra. Quando eu vou a um riacho, a uma fonte, naquela nascente, eu estabeleço uma relação com ela, converso com ela, eu me lavo nela, bebo aquela água e crio uma comunicação com aquela entidade água que, para mim, é uma dádiva maravilhosa, que me conecta com outras possibilidades de relação com as pedras, com as montanhas, com as florestas. [...] As relações não são percebidas como potência que ocorre só entre pessoas, no sentido comum em que nós entendemos as pessoas, as relações humanas, as

relações sociais. Elas são alianças com muitas outras potências que estão dadas, que são possíveis. O raio, a chuva, o vento, o sol, a brisa, as paisagens. Aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação⁵.

Descer e entrar no Buraco D'água é sobre forjar desde o próprio caminho a experiência das imponderáveis alianças afetivas como experiência metodológica. Alianças afetivas com a memória das águas, a agência do Bombo, as oralituras da palavra cantada, o sopro dos mestres Petenga e Birico, o chamamento. Um manancial, cuja própria existência, o fato estrito de ainda existir o Buraco D'água, como enclave do tempo, como valentia da luta, como milagre da vida, como território sagrado da coragem, é em si, o acontecimento poético e político que confronta a estrutura institucional e a gramática violenta da pesquisa científica.

E, nesse ínterim, fica escorregadio o terreno narrativo da pesquisa, que na procura pelas palavras, conceitos e limites, também desliza, pela própria condição de habitar o limiar, a encruzilhada - esse campo magnetizado pelas espirais do tempo - e a relação intercultural desde uma perspectiva transdisciplinar e eminentemente política. Estávamos em uma visita de campo, havia o transporte da universidade, o motorista, a câmera fotográfica, a entrevista, o horário, as bolsas de pesquisa⁶, mas assim que viramos na curva rumo ao Buraco D'água, havia o buraco, não como vazio, mas como acúmulo e a água como guia e movimento. Ou seja, havia, como Krenak anunciou a troca com todas as possibilidades e os anfitriões humanos e mais que humanos desse território ancestral passaram a agir.

As pedagogias e poéticas constitutivas das escolas vivas – onde se enraízam esses sistemas-mundos singulares – pressupõem o entrelaçamento profundo entre escola, comunidades mais que humanas e território. No texto intitulado “A caminho da escola”, o artista indígena macuxi, Jaider Esbell⁷ narra minuciosamente as lições da escola das águas que se faz no caminhar, nas cheias e na seca do rio. A escola está no caminho, se faz com a cheia e a seca. A escola é o próprio caminhar, é a travessia entre a Baixa, o rio Maú, o Teso, a Serra do Cruzeiro, a Serra do Sol, a Serra do Urubu, o igarapé Inamará, uma escola viva que se incorpora na existência dos curumins:

O igarapé nasceu em uma gruta entre as fendas das rochas. Longe, nas montanhas perto da Serra do Sol, onde ainda hoje a natureza continua virgem. E desceu, percorrendo as silhuetas das serras, brincando e tomando força. Desceu as serras e se estendeu na planície. Quando chegou já trazia muitas histórias dos povos de cima. Histórias dos povos viajantes que cruzavam e descruzavam aquelas serras. Como hoje fazem, os curumins indo para a escola, mas isso foi há muito, muito tempo mesmo. (...) Aquelas crianças tinham uma intimidade inocente e perigosa com a cheia da Baixa. Nunca se soube notícias de ataques. Nem mesmo um susto quando atravessavam a Baixa, nadando a noite⁸.

5 Krenak, 2016, p. 63-64.

6 Figuram como bolsistas do projeto (com distintas naturezas de bolsas) os estudantes vinculados à Universidade Federal da Paraíba e o nosso professor, Mestre Severino de Petenga que, depois de uma significativa contenda com os órgãos apoiadores da pesquisa, pode ser contemplado com a bolsa de Mestre do Saber.

7 2021.

8 Esbell, 2019.

Escola do Rio, Escola das Águas, Escola do Bombo, Escola do Segredo, Escola das Alianças confluíram, cruzando e descruzando a Serra da Boa Vista, na abundância dos saberes e fazeres da Escola Viva do Buraco D'água que se mostravam, em tempo que igualmente se escondiam. E essa coleção de escolas vivas aqui relatadas, tornam-se parte da experiência nomeada de Composto Escola⁹, iniciada durante a oficina “Vocabulário para catástrofes”:

Escola dos Biomas, Escola do Terreiro e do Tambor, Escola do Arco, da Flecha e do Maracá, Escola da Floresta, do Cacau e do Chocolate, Escola das Águas e das Marés, Escola das Formigas, Escola das Cotias, Escola da Mágica, Escola da Cura, Escola da Mandioca, Escola das Majés, Escola do Sonho, Escola das Cosmotécnicas, Escola do Rasgo, Escola do Começo Meio Começo, Escola de Tradutores, Escola do Trançado, Escola do Fiar, Escola dos Giros, Escola das Toadas, Escola das Reedições, Escola em Fuga, Escola das Giras, Escola dos Torés, Escola dos Benditos, Escola das Alianças, Escola das Confluências, Escola da Tiririca, Escola da Resistência, Escola de Piseiro, Escola do Pequi, Escola das Ramas, Escola dos Brotos, Escola da Rapadura, Escola do Cerrado, Escola das Cigarras, Escola das Peregrinações¹⁰.

O conjunto delas, em plena transmutação - é pensado como composto vivo, solo, húmus, matéria orgânica, seres e presenças singulares que foram evocados por Antônio Bispo dos Santos, Coletivo Intercultural Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos, Pai Élbio de Britto Silva, Givânia Maria da Silva, Glicéria Tupinambá, Joelson Ferreira no contexto da oficina em 2021 e depois abrigadas no livro intitulada *Composto Escola: Comunidades de sabenças vivas*, em 2022. Escolas ressoadas em coro, como cantoria de roda de capoeira, de batuque, de celebração, escola, escola, escola, mas outras, enraizadas em mundos, lutas, roçados e não edificadas em cimento e currículo. Uma cartografia - sempre aberta - feita a partir desta agremiação de experiências de escolas indígenas, quilombolas e de assentamento, cujas lideranças foram convidadas a relatar suas histórias, que agora se entremeiam com as escolas vivas do Buraco D'água, afirmando a ideia de uma pesquisa em movimento. A condição do próprio composto. Esse organismo multi-específico, capaz de gerar vida com o que aparentemente se encontra no fim. Adubo, semente, fungos, substrato da terra onde se acumulam em imanência e latência as potências da vida, das escolas vivas.

Num entrever e não ver o Buraco D'água, ver e sentir, sentir e não ver, como lições apreendidas no contato com a imensidão das afrografias inscritas como gesto e palavra, explícitos, e também codificados, pela exigência sempre alerta e em vigília, de que contar, partilhar e revelar os seus saberes é feito de risco:

Na esquina do futuro alumiada com uma vela acesa em tempos imemoriais arrisco que a educação é uma condição do vivo. Como a educação é um fenômeno comum às mais diferentes culturas e sociedades, existem aqueles que aprenderam as coisas do mundo interagindo com os mais diferentes métodos de se inscrever vida. Plantas professoras,

9 A ideia de composto propõe um diálogo com o pensamento de Donna Haraway e as “comunidades do composto”, que reivindicam criaturas, alianças, parentalidades e relações multi específicas como modos de habitar o Antropoceno, ou nos termos que nomeiam o livro, “Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno” (2023).

10 Fonseca; Castro, 2022.

bibliotecas que residem em caroços, aulas que se dão com as marés, ensinanças sopradas em pé de vento entre tantos outros modos de fazer¹¹.

Os riscos cintilam, assim, como constitutivos da natureza de cada escola viva. E das alianças com elas. O curso das águas do Buraco D'água nos diz das aporias e constrições da universidade-instituição em face a essas epistemologias, reconhecidas sob a rubrica de “outras”. Ele também nos escancara a condição de abandono e descaso que emaranha o rico repertório poético aqui mencionado. As águas caudalosas do Buraco D'água se não nos afoga, nos ensinam a verdadeiramente nadar.

A zabumba bateu e o coco já acordou

Quem ouviu os ancestrais

E do seu saber conhece

Sente os raios do sol

Mesmo depois que anoitece

Pra quem ao som recorre

Sabe que música não morre

Às vezes só adormece

O bombo viu a passagem

De mestres pro infinito

também viu novos nascendo

crescendo e dando seu grito

tocando o grosso couro

do zabumba que é tesouro

presente em tantos dos ritos. ¹²

Matheus nos emocionou ao ler o cordel que produziu como um dos possíveis materiais didáticos diferenciados previstos no escopo do projeto. Histórias que ouvimos, genealogias que investigamos, momentos que dividimos, ali, transcritos literariamente com uma potência notória. A leitura aconteceu pela primeira vez no dia 27 de fevereiro de 2024, numa quarta-feira pela manhã, como comumente têm sido os nossos encontros desde o início de 2023¹³. Nos reunimos no Laborateller da Universidade Federal da Paraíba, onde o planejamento da residência artístico-pedagógica que se realizará agora em março (depois de tantas águas corridas) cedeu espaço à partilha dos processos dos materiais que estamos produzindo em co-autoria com os sujeitos do Buraco D'água. Passamos a discutir possibilidades de ilustração para o texto de Matheus Ferreira que, em nossas conversas com o Mestre Severino e os seus, acordamos publicar como livro. Francisca Gonçalves Vaz, carinhosamente reconhecida por nós por Chica do Pife é quem assumiu a parceria nessa empreitada de desenho de imagens. O bombo não só está fora do saco, como vibra e nos convida a dançar ali mesmo no campus da universidade. Em processo criativo aberto, sonhamos os versos confluindo outras grafias, esgarçando sua dimensão alfabética. Entre um gole e outro do café de feijão guandu - feijão, cujas semen-

¹¹ Rufino, 2021, p.15.

¹² O cordel tem como título “Zabumba adormecido” e é extenso e lindo.

¹³ Depois disso, houve uma nova leitura no terreiro da casa de Mestre Severino.

tes nos foram oferendadas por Dona Mauriceia numa de nossas passagens pela feira de Alagoa Nova -, miramos o relógio, ainda é necessária a discussão sobre o filme que Thaís Gomes Lira e Marilayne Rosendo Vicente, também bolsistas do projeto, gestam.

Filme esse, cujo primeiro corte foi levado até o Buraco D'água no sábado anterior. Uma primeira montagem com as imagens da Novena de Nossa Senhora Aparecida, da Oficina com Mestre Severino na Associação dos moradores do sítio Bacupari, do nosso primeiro encontro, esse que tentamos narrar aqui, da roda de conversa no terreiro de Dona Zezé. Salve dona Zezé e sua imensa família, elo dessa ancestralidade em presença, grande professora da comunidade. No filme, enredados pelo roteiro que Thaís escreveu e Mary filmou, lampejam como oráculo as imagens dos nossos encontros, do que seria nomeado como trabalho de campo e que aqui é constelado no parentesco profundo com a vida, com a condição compartilhada por todos nós de aprendizes da escola viva do Buraco D'água.

Voltamos para casa e depois, com Aurora, Violeta, Imani, Yeté, a rotina das escolas delas, as infinitas jornadas do maternar, o tempo comprimido, nos comunicamos por whatsapp, nós professoras-artistas também temos na feitura de um material da pesquisa, em processo. Ele é esse texto, provisório, parcial, disruptivo que cria condições para que (ins)escrevamos sobre a ineficácia da linguagem ordinária diante do desejo de configurar a experiência de ensino-aprendizagem na escola viva do Buraco D'água; para que externemos o nosso afeto por essa comunidade; para que imaginemos Mestre Petenga e Mestre Birico sorrindo e nos mirando; para que encaremos o risco de cantar para eles, de cantar com eles:

*O coco nunca morreu
O coco só cochilou
Mas o zabumba bateu
E o coco já acordou

Em Buraco D'água eu fui
Mestre Severino tocou
Quando o zabumba bateu
O coco já acordou
Em vibração, laranjeiras
Ouvi o bombo tocar
Desce rio, sobe ladeira
Pra ver o coco acordar*

Esses últimos versos daqui, que imaginamos sejam outros princípios, do tempo espiralar e infinito que a festa, o sagrado e o cotidiano conclamam, que o Buraco D'água vem ensinando, brotaram na viagem de retorno de lá, a primeira, essa que se encontra aqui recontada, e foram sedimentados por Matheus Ferreira, grande mediador desses encontros, na intimidade e pertença que só ele possui. Era o início ou o reencontro de presenças já desenhadas, o bombo em ação. O Futuro. O bombo fora do saco. O chamado e o mistério.

Referências

- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- BRAND, Dionne. **A Map to the Door of No Return: notes to belonging**. Toronto: Vintage Canada, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2009.
- DA ROSA, Allan da. **Pedagogia: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ESBEL, J. A caminho da Escola *In*: ALMEIDA, M. I; BELIK D. *et al. In: Caderno Textuantes*. Aldeia Morada Nova, 2019.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marco Antônio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. Disponível em: <<http://nossaescrivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>>. Acesso em: set. 2018.
- FONSECA, C.; CASTRO, L.; FIRMEZA, Y. *et al.* **Composto Escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- HARAWAY, D.; BRAGA, A. L; MARCOLIN, G. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- KRENAK, Ailton. Alianças vivas. *In*: Kaká Werá (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- _____. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. *In*: **Letras: Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**, n. 26, UFSM, jun. 2003.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RUFINO, L. **Vence demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, Fabiana Carneiro da. **Ominíbú: maternidade negra em Um defeito de cor**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

“MANA, ESCREVE!”: UMA EXPERIÊNCIA FEMINISTA E AMAZÔNIDA SOBRE O ATO DE ESCREVER, LER E PUBLICAR

Raescia Ribeiro de Oliveira (PPGE/ UFAM)

Aline Ribeiro de Oliveira (PPGAS/UFAM)

Iolete Ribeiro da Silva (PPGE/PPGPSI/UFAM)

Comecei a escrever sobre poder porque era algo que eu tinha muito pouco¹.

Introdução

A frase em epígrafe, escrita pela grande dama da ficção científica, é para nós representativa das trajetórias de muitas mulheres com a escrita. Enquanto mulheres negras e amazônidas, nossas vivências, por vezes, são embaladas pela crueza da falta de poder. Escrever e publicar é uma das formas de combater os silêncios que nossos corpos experienciam ao longo da vida. Tomando isso como preceito, no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, a Coletiva Banzeiro Feminista criou o projeto “Mana, escreve!” (2020-2021), uma iniciativa preocupada em promover espaços virtuais de acolhimento a mulheres amazônidas por meio da leitura e da escrita.

Neste capítulo, apresentamos, a partir do método da Autoetnografia Feminista Negra, parte da experiência de duas das autoras acerca da realização do projeto “Mana, escreve!” e refletimos sobre como o projeto impulsionou coletivamente o “desengavetamento” de textos e uma visão mais representativa e plural do que é ser escritora. Partimos das contribuições teóricas do Feminismo Negro Interseccional para abordar como as relações de gênero, raça, classe, território e sexualidade permeiam a noção de quem é “o escritor de verdade” e como o projeto “Mana, escreve!” contribuiu para que nós e outras mulheres amazônidas tivéssemos uma nova percepção de nós mesmas e de nossas próprias escritas.

Para essa caminhada, optamos por abrir o capítulo com uma breve exposição sobre o método da Autoetnografia Feminista Negra e como o utilizamos para a elaboração deste estudo. Na sequência, apresentaremos a história da fundação da Coletiva Banzeiro Feminista, os saraus e zines organizados ao longo de nove anos e as etapas de idealização e realização do projeto “Mana, escreve!”. No tópico seguinte, detalharemos a importância do ato de publicar para criação de novas representações do que é ser uma escritora.

¹ Octavia Butler.

Concluiremos refletindo sobre a potencialidade da coletividade para o empoderamento de mulheres amazônidas com relação a sua própria escrita.

Autoetnografia Feminista Negra

Algumas de nós, ao acessar o espaço acadêmico, encontramos uma variedade de epistemologias e metodologias pensadas por e para homens brancos. Passamos, então, anos tentando copiá-los, sofrendo o encaixe doloroso de perpetuar os conhecimentos deles. Somos educadas a ver em todos os homens brancos seu potencial criativo e a respeitá-los como porta-vozes de todos e todas nós que não somos eles.

O Feminismo Negro Interseccional é um campo teórico e político no qual nos movimentamos e somos movimentadas para utilizar as nossas próprias lupas e, a partir delas, compreender a realidade social e criar estratégias para sua transformação. Como mulheres negras, é fundamental que assim façamos.

O estudo de Kimberle Crenshaw² é um dos primeiros passos na tecitura desta abordagem, que, ao longo dos anos, vem se expandindo. Como resultado de tais esforços científicos, encontramos como possibilidade metodológica a Autoetnografia Feminista Negra (*Black Feminist Autoethnography* – BFA) que

[...] é uma metodologia que abarca uma práxis teórico-metodológica onde o pensamento feminista negro é agregado como base analítica nas quais as questões de gênero, raça classe e as influências sócio histórias são reunidas para o desenvolvimento da pesquisa. A escrita e a vivência dialogam com um contexto amplo e desafiador onde o individual perpassa um coletivo de múltiplas experiências e interpretações³.

Partindo de tais aspectos desta metodologia, buscamos, então, revisitar memórias de nossas vivências com o projeto “Mana, escreve!” e, para tal, definimos algumas etapas de realização deste diálogo entre vivência, escrita e análise social. Consultamos, inicialmente, alguns arquivos do projeto, como por exemplo, imagens, materiais de divulgação, documentos, o edital de chamada para publicação e o *e-book* “Mana, escreve: prosa e poesia na Amazônia”. Além disso, conversamos sobre as nossas percepções acerca dos impactos do projeto em nossa trajetória individual e coletiva. Feito este trajeto, tomamos notas e reunimos esses dados para serem compartilhados neste capítulo.

Considerando que o projeto não foi realizado com a finalidade de gerar dados para pesquisas científicas, limitamos o conteúdo deste texto à exposição apenas de nossas vivências, percepções e materiais que nós mesmas desenvolvemos durante o processo de idealização e realização do “Mana, escreve!”.

Concordamos também, que

A autoetnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa em que a etnografia, a biografia e a autoanálise são combinadas com dados fornecidos pelo contexto em que se dá a pesquisa. O que permite um entendimento sobre a relação entre o self e o ambiente social pesquisado⁴.

2 2002.

3 Silva; Oliveira, 2021, p. 107.

4 Silva; Oliveira, 2021, p.106.

A partir desta reunião amigável entre etnografia, biografia e autoanálise, colocamo-nos como pesquisadoras e pesquisadas. Por meio de nossas próprias vozes, palavras e punhos, então, analisamos o projeto “Mana, escreve!” em seus limites e potencialidades para o empoderamento de mulheres amazônidas escritoras.

Nossos primeiros passos na luta feminista

Uma frase afirmativa, algo em torno de “não se vista como uma vadia, para não ser estuprada” marcou o início de uma onda de manifestações. Além de ser simbólico e um extrato de um pensamento que culpabiliza mulheres em situações de abuso sexual, essa fala apresentava camadas de como institucionalmente aprendemos a lidar com abusos sexuais. Não foi a primeira vez que alguém culpou a vítima, mas dessa vez houve uma enorme disposição de organizações feministas que se rebelaram contra esse enunciado; essa onda de manifestações ficou conhecida como a “Marcha das Vadias”. Em detalhes:

O evento que deu origem às Marchas das Vadias no Brasil foi um protesto realizado na cidade de Toronto, Canadá, em 24 de janeiro de 2011. O motivo que desencadeou a manifestação foi a declaração de um policial na escola de direito Osgode Hall acerca do aumento do número de estupros naquele local. O agente afirmou que as mulheres deveriam evitar se vestirem como vadias, para não se tornarem vítimas de ataques sexuais. A declaração culpava as vítimas pelos estupros e ditava uma maneira específica de se vestir. Por discordarem destas posições, algumas mulheres organizaram a Slut Walk⁵.

Essas marchas, publicamente, mostravam a capacidade de resposta de mulheres feministas em torno dessas violências e a necessidade de autodeterminar os discursos em torno dos seus próprios corpos. Mas também mostravam uma face dura das nossas organizações, a eterna “resposta às violências”. Como se autodeterminar, se estamos sempre em processo de esquivas de violências ou de respostas a esse tipo de enunciado?

Encontrar uma voz nesses contextos demarcados por violações sempre foi uma preocupação. As inquietações em torno de ter uma voz, de se determinar a partir de nossas próprias demandas e ainda, em contrapartida, obter respostas públicas, pareciam uma teia, um emaranhado. A organização dessas marchas era, de certo modo, uma explosão de diversas vozes represadas.

Na cidade de Manaus, foi por meio dessas marchas que os nossos primeiros passos foram dados para a reunião do que, no contexto atual, chamamos de Coletiva Banzeiro Feminista. Por esse motivo, dedicamos essa primeira parte deste rememorar do histórico da Coletiva às sensações e percepções do que foram aqueles primeiros anos.

Retomando as marchas, relembremos que grande parte das pessoas que lotaram as ruas aqui na cidade de Manaus já eram mulheres com algum letramento político e vindas de diferentes movimentos sociais. Elas estavam em diversos setores dessas organizações, como sindicatos, coletivos de estudantes e partidos políticos de esquerda. O apelo da marcha tocou em uma ferida: a do silêncio.

5 Ribeiro, 2014, p. 85.

Depois da organização da Marcha das Vadias muitas decidiram permanecer no movimento feminista. Naquelas marchas o termo “cultura de estupro” foi reconhecido por muitas de nós. Foi se estabelecendo uma necessidade de continuidade, de outras estratégias de cuidado e de abordagens que não fossem somente os atos públicos nas ruas.

Além disso, a divulgação da pauta contra o estupro não era a única frente às diversas e complexas questões que eram postas. Então, após as marchas, algumas de nós passamos a querer se aproximar ainda mais desta causa e ter espaços próprios para esta bandeira. Não foi assim para todas; outras, que acumulavam um capital político por defender a “causa feminina”, apresentavam dúvidas sobre as “verdadeiras intenções” destas ações. Pisar no terreno do feminismo parecia ainda algo inseguro, como pisar na terra da vazante. Mesmo assim, decidimos seguir.

Do Coletivo Feminista Baré à Coletiva Banzeiro Feminista

O feminismo que passamos a entender e vivenciar durante e após as marchas não era somente sobre políticas de estado generalistas, não falava somente do outro, não dizia respeito apenas aos “vilões capitalistas”, tão presentes no jargão da esquerda institucional. O feminismo não batia na porta, ele entrava nas nossas relações. Ele estava no modo como olhávamos umas para as outras, para os outros e, inevitavelmente, em como olhávamos para nós mesmas.

Assim, o que inicialmente criamos como uma mobilização de mulheres tornou-se, em semanas, o “Coletivo Feminista Baré”. Escolhemos esse nome porque demonstrava uma necessidade de nos incluirmos nas pautas feministas e de sermos propositoras delas a partir de nossa identificação com o nosso território. Uma das mobilizadoras tinha a preocupação de não esquecer as questões “da nossa terra”.

A composição do Coletivo, em sua fundação, dizia respeito a uma presença racializada e periférica. Mulheres negras em sua maioria, mas contava também com a presença importante de mulheres indígenas, que aprofundaram o debate em torno de pautas raciais.

As reuniões ocorriam semanalmente, com rodas de conversa e grupos de estudo. Acolhiam a presença de todas as pessoas que desejassem participar. Apesar da familiaridade com os modelos dos movimentos sociais, havia algo que acontecia nessas reuniões que parecia ser diferente. As mulheres, ao final, sempre contavam uma história, ou, no afã de entender seus próprios processos, falavam também de si, de suas experiências.

Essas situações causaram desentendimentos diversos com os homens que estavam presentes. Alguns deles acusaram, na época, o Coletivo de ser um novo “grupo da Luluzinha” e de ser despolitizado. O afeto compartilhado entre as mulheres também era um ponto de deslegitimação em falas como “parece que são um grupo de amigas”. Com isso, as mulheres do Coletivo se viram tendo que abafar a própria voz para produzir uma forma de fazer política dentro dos padrões da masculinidade branca. Foi iniciada, então,

uma reflexão que visava tornar o Coletivo um espaço exclusivo para mulheres⁶, sem homens.

A decisão de manter o Coletivo somente para mulheres não foi consensual; foi necessário muito diálogo para superar as críticas que determinadas masculinidades lançavam para a proposta da formação de um Coletivo apenas de mulheres. Acusavam com veemência o Coletivo de ser um espaço “misândrico e femista”, pois ninguém poderia pensar numa sociedade sem homens. Mesmo que essa nunca tenha sido a pretensão do Coletivo, a falta de simetria dessa acusação era sempre argumentada com a exemplificação de organizações “mistas” bem-sucedidas, organizações essas que eram sem marcadores de gênero ou raça, mas que geralmente se concentravam nas mãos de homens cis, brancos e, na sua maioria, heterossexuais.

Em um sábado à tarde, antes da saída dos homens do Coletivo, houve um desentendimento com relação à definição das atividades. Um dos homens sugeriu que se priorizasse um determinado grupo de estudos, enquanto as mulheres trouxeram a necessidade de se ter uma oficina sobre prazer feminino, oficina essa que contaria ainda com a participação de uma enfermeira que iria abordar diversos outros temas, como prevenção de ISTs e realizaria a distribuição de preservativos externos e internos. O debate foi acalorado e este rapaz disse a emblemática frase “vai virar putaria, isso não é feminismo”. Sua afirmação assustou a todas que o escutaram.

Após esse episódio, o grupo deliberou para que as atividades propostas pelas mulheres ocorressem. Deste modo, com a vivência da oficina, o Coletivo concluiu que falar sobre prazer não era uma pauta “boba” e só era dispensável no imaginário de homens cis e heterossexuais que acessam a sexualidade de formas diversas e pouco lidam com a repressão ou o controle sexual e reprodutivo.

A partir daí houve uma divisão e só mulheres ficaram no Coletivo. Isso causou diversos efeitos na imagem pública das mulheres que o compunham. Um destes foi a ideia de “ódio aos homens” ou até mesmo uma imagem de pouca politização, devido à pauta de liberdade sexual e direitos reprodutivos.

Apesar dessas críticas, o Coletivo foi conseguindo se manter de pé e se tornou uma rede de apoio de mulheres para mulheres. Mas como imaginar algo que, para algumas de nós, nunca havia sido representado?

Ao longo de nove anos, compartilhamos e aprendemos com diversos outros coletivos e organizações feministas. Aprendemos que há diferentes feminismos e diversas formas de lidar e transformar a realidade.

Anos mais tarde, notamos as mudanças das dinâmicas e o letramento racial foi transformando o Coletivo em Coletiva Banzeiro Feminista. Entendemos que, ao trazer o nome Baré, não estávamos apenas representando o território do Amazonas, mas estávamos trazendo o nome de uma etnia da qual nenhuma de nós fazia parte. E isso era um equívoco grave. Decidimos, portanto, mudar o nome do Coletivo para algo que represen-

6 A proposta era priorizar a escuta, o acolhimento e as pautas de mulheres cis e trans diante de suas intersecções de raça, classe, território e sexualidade.

tasse nossa relação conosco, com o nosso estado e com a Amazônia. Isso também nos levou a optar pela designação de gênero no feminino – a Coletiva – para marcar a posição que ora assumíamos.

A Coletiva, ao longo dos anos, buscou ampliar as temáticas vistas como prioritárias. Além dos grupos de estudo e rodas de conversa, nossa atuação passou a ocupar as páginas do *Facebook* e do *Instagram* com campanhas e iniciativas ciberativistas de promoção de pautas sociais. Nossas ações foram de arrecadação e distribuição de cestas básicas, marchas, cine-debates, confecção de zines e organização de eventos culturais feministas, como saraus.

Saraus e Zines

Os zines surgiram a partir de conexões que a Coletiva mantinha nos primeiros anos por meio de sua página no *Facebook*. Usávamos aquele espaço virtual para postar poesias, notas de repúdio e divulgação de atividades. Uma das conexões que tivemos por ali foi a Myra; ela nos instigou a ocupar, além do ciberespaço, o nosso território, a nossa rua e as salas de aula com zines e outras estratégias.

Os zines foram uma forma de dizer: estamos aqui, nós falamos. Parecia algo simples, mas fazer o zine era uma forma de encontrar a nossa própria voz e existir no mundo. As horas que passávamos entre recortes de jornais, colas de goma de tapioca e falas que não estavam mais represadas significavam, na materialidade daqueles papéis recortados, que a Coletiva estava preocupada não somente em se esquivar da violência, mas também em conhecer e criar formas de sentir prazer, amar e ser, longe dos modelos que determinadas masculinidades haviam produzido em nossa atuação política. Traçávamos, assim, nossas próprias estratégias de resistência.

No dia 8 de agosto de 2014, em uma das publicações virtuais das poesias e poemas que fazíamos, Myra publicou “corre como os carros na hora do rush, aquele pássaro que some na imensidão do céu de concreto (...) ceifeiros do cotidiano, raptam universos”. A poesia e a escrita, precisamos registrar, são parte fundamental da história da Coletiva Banzeiro Feminista. A parte da história em que nós passamos a entender que, para lutar, eram necessários espaços e expressões de arte, cuidado e autocuidado. A poesia foi isso para nós.

Os zines eram organizados sem temas e vieram concomitantemente com os saraus. Cada sarau que fizemos tinha uma dinâmica própria, mas sempre deixávamos um momento livre para que as pessoas realizassem a leitura de seus textos.

Assim, muitas poesias, escritos e afins que estavam nas gavetas de algumas mulheres em Manaus tiveram uma possibilidade nos zines, postagens e saraus de sair e encontrar os olhos e/ou ouvidos de outras pessoas. As vivências de todas estavam, então, alinhavadas por essa escrita que, nascida individual, ressignificou-se na força da coletividade, trazendo novos sentidos e significados ao nosso modo de ser/estar no mundo.

Em 25 de maio de 2016, infelizmente, Myra deixou-nos e lamentamos muito sua morte. Tudo que nos ensinou, contudo, jamais nos deixará e, em sua memória, neste

rememorar da Coletiva, exaltamos sua vida e dedicamos este capítulo a sua luta pela liberdade das mulheres. O feminismo não é sobre as outras, é sobre nós mesmas. É sobre falar de si, pensar e escrever. E escrever nunca é banal. Assim, Myra vive em cada palavra que conosco compartilhou, em cada verso que, coletivamente, ressignificou.

Todo esse processo de caminhar outros passos nas trilhas de nós mesmas nos trouxe muitos aprendizados, compartilhados ao longo dos nove anos de atividades da Coletiva Banzeiro Feminista, o que nos mobilizou para organizar e acolher a escrita e a criatividade de mulheres amazônidas com novas iniciativas que trouxessem sempre à tona importância e relevância das nossas vozes e pautas. O projeto “Mana, escreve!” foi uma dessas iniciativas e significou uma relevante culminância dos anos de atividade da Coletiva. A seguir, apresentaremos com mais detalhes essa exitosa experiência que tivemos ao reunir a escrita de mulheres amazônidas.

Mana, escreve!

Na coluna “Elas Escrevem”, foram registrados os primeiros passos que levaram à criação do projeto “Mana, escreve!”:

Na tentativa de calar esse medo, busquei forças em outras mulheres; junto com minha amiga Wynona Maia, idealizei o que inicialmente chamamos de “Clube de escrita de mulheres” e, na busca de ondas mais fortes, partilhei a ideia com as companheiras da Coletiva Banzeiro Feminista e, dessa maneira, com a força de um banzeiro, nasceu o projeto “Mana, escreve!”, buscando promover e viabilizar mulheres escritoras da Amazônia. Foi assim, no contexto da pandemia, como demanda de cuidado e afeto, que o “Mana, escreve!” nasceu e nele, em tão pouco tempo, eu consegui me alimentar das vozes de outras mulheres e romper mais uma vez alguns dos meus silêncios, pois são tantos os que ainda residem em mim. Mas, com essas mulheres, se tornou mais fácil dizer aquela frase difícil e que eu amo dizer - “eu sou escritora”⁷.

Este texto demonstra o que a iniciativa representava para parte de nós que idealizamos, realizamos e participamos do projeto. Em meio às dificuldades próprias do período da pandemia, começamos a repensar nossa organização enquanto Coletiva Banzeiro Feminista e criar, no espaço do ciberativismo, possíveis redes de acolhimento. A partir de encontros via *Google Meet*, falávamos de autoria feminina, mas também mergulhávamos em nossas inseguranças e, ao mesmo tempo, exercitávamos nossa autoconfiança, dividindo textos e opiniões. Socializamos com todas as participantes o projeto integral que havíamos escrito, para que os objetivos e as justificativas fossem compartilhados, percebidos de forma coletiva.

No perfil do *Instagram* da Coletiva Banzeiro Feminista, é possível encontrar as divulgações das atividades. A primeira publicação ocorreu no dia 11 de junho de 2020; tratava-se de uma breve apresentação do projeto e um convite para que outras mulheres participassem.

7 Ribeiro, 2020.

Figura 1 – Apresentação do Projeto “Mana, Escreve!”.



Fonte: Coletiva Banzeiro Feminista, 2021.

Em 21 de julho de 2020, foi publicado o convite para a primeira oficina “Os caminhos da escrita feminina”, mediada por uma das idealizadoras do projeto, a Profa. Ma. Raissa Floriano, programada para a noite do dia 25 de julho. Nestes encontros, as participantes dialogavam sobre sua relação com a escrita, as dificuldades de desengavetar textos e de se reconhecer como autoras. A partir do Feminismo Negro Interseccional, pensamos que essas observações se estabelecem, muitas vezes, diante da intersecção entre gênero, raça, sexualidade, classe e território. Notamos também que a falta de representatividade afeta nossas experiências com relação ao reconhecimento desse lugar social da “escritora”.

Na segunda oficina, foi trabalhada a importância da publicação e o desengavetamento de textos. Tivemos a oportunidade incrível de ter como mediadora a escritora e mestra Aline Djokic, que, a partir da temática “Da gaveta ao público”, promoveu reflexões de suma relevância para nossa trajetória com a escrita e com a publicação.

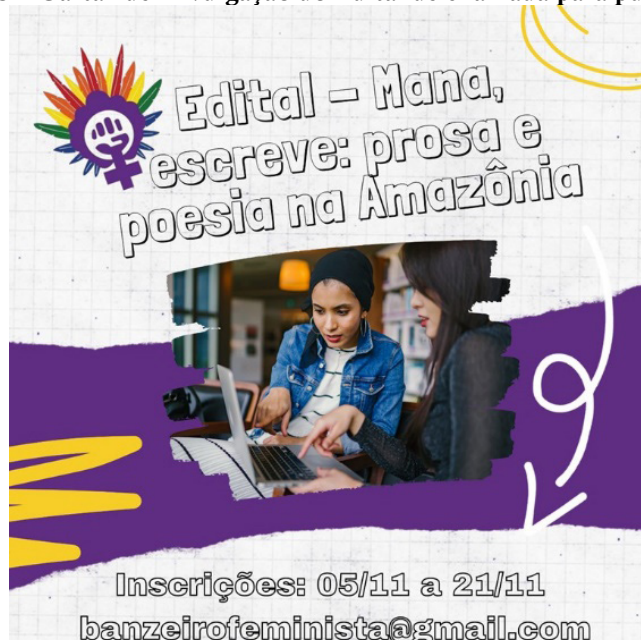
Figura 2 – Cartaz de Divulgação da Oficina “Da gaveta ao público”, de Aline Djokic.



Fonte: Coletiva Banzeiro Feminista, 2021.

Finalizamos o ciclo de oficinas em 11 de novembro de 2020, com a proposta de Priscila Conserva, que nos presenteou com a temática “Dramaturgia e criação”. Ao final desta etapa, começamos a escrita de um edital para impulsionar a publicação das autoras que estavam participando das oficinas. Lançamos no *Instagram* o convite para publicação:

Figura 3 – Cartaz de Divulgação do Edital de chamada para publicação.



Fonte: Coletiva Banzeiro Feminista, 2021.

Publicação do livro e *e-book*

Iniciamos a proposta do edital visando a criação de um *e-book*, mas tínhamos o desejo de produzir versões físicas do livro para as autoras. Por meio do apoio financeiro da Organização Não Governamental Artigo 19, conseguimos produzir um quantitativo de exemplares para cada uma das escritoras.

A organização do livro foi um trabalho de várias mãos. Contamos com a colaboração tanto de convidadas externas quanto da Coletiva. O processo de seleção e revisão de textos foi interno e realizado por Raissa Floriano e Raescla Ribeiro. A ilustração do projeto foi da artista Raissa Mell, que também colaborou diretamente com a diagramação e os trâmites necessários para a composição da versão final com a Villa Editora. Convidamos a escritora Susy Freitas para o prefácio do livro e tivemos a alegria de contar com uma impecável apresentação do material.

Tendo em vista que a mensagem deste projeto era o protagonismo das escritoras amazônidas, decidimos trazer, nas ilustrações, os perfis de cada uma, ao invés de criar ilustrações em diálogo direto com os textos. O diálogo se estabelecia, portanto, com as próprias subjetividades que se materializavam em escrita literária no processo.

Figura 4 – Reprodução da Ilustração de autoria de Raissa Mell presente no *e-book* “Mana, escreve!”.



Fonte: Coletiva Banzeiro Feminista, 2021.

Entendemos e experienciamos todas as etapas da ideação, prototipação, revisão e publicação de um livro. Erramos, aprendemos e acertamos juntas e diante de vários desafios. O lançamento demorou um pouco mais do que esperávamos. A pandemia ainda era uma realidade que invadia toda nossa vivência cotidiana e precisávamos recorrentemente nos levantar e presumir ter forças. Juntas, conseguimos finalizar todas as etapas e, então, lançar o livro.

Figura 5 – Reprodução da capa do *e-book* “Mana, escreve!”.



Fonte: Coletiva Banzeiro Feminista, 2021.

O lançamento⁸ ocorreu em agosto de 2021, no Palácio da Justiça (Manaus-AM). Foi o único encontro presencial que tivemos durante o projeto. Na oportunidade, expres-

⁸ Tivemos uma pequena repercussão na mídia local por meio da matéria “Coletiva Banzeiro Feminista lança *e-book* ‘Mana, escreve: prosa e poesia na Amazônia’”. Disponível em: <https://www.acritica.com/entretenimento/coletiva-banzeiro-feminista-lanca-e-book-mana-escreve->

samos a importância deste projeto coletivo, falamos dos desafios da escrita e da publicação, mas, principalmente, celebramos o ato de publicar e a possibilidade de sermos lidas umas pelas outras, em entrelaçamento de nossas vivências.

Figura 6 – Lançamento do *e-book* “Mana, escreve!”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Reunidas ali, ainda que com máscaras por conta da pandemia, nossos olhares se encontraram. De alguma forma, nossos olhos sorriram e o ato de publicar tomou forma, materializando que esse lugar de escritora é de todas aquelas que escrevem. Os textos em prosa e poesia que compõem o *e-book* representam a pluralidade de mulheres que participaram deste projeto e sua força literária reside exatamente nisso.

Figura 7 – Exposição do livro físico durante o lançamento do *e-book* “Mana, escreve!”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Audre Lorde, ao escrever sobre a importância da ruptura do silêncio, propõe a seguinte reflexão: “E sempre se fará com medo – da visibilidade, da dura luz da análise, talvez do julgamento, da dor, da morte. Mas, com exceção da morte, nós já passamos por

tudo isso e o fizemos em silêncio.” Para nós, mulheres amazônidas, a escrita, a publicação e a leitura entre nós do que andamos escrevendo é, sem dúvida, um movimento de ruptura do silêncio.

Analisando a autodefinição

Um dos elementos do Feminismo Negro Interseccional é a autodefinição, que ocorre quando as próprias mulheres negras realizam determinadas análises de suas realidades, fomentando possibilidades para a autodefinição. Patrícia Hill Collins visualiza a autodefinição como um passo expressivo por “se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação”⁹.

Nesta análise do projeto “Mana, escreve!”, compreendemos que as diversas mulheres que participaram dele movimentaram experiências de autodefinição. Ao romper com a definição que nos empurraram, muitas vezes, da imagem da escritora ou do escritor, autodefinimos nosso olhar sobre as nossas próprias possibilidades.

Refletimos que as mulheres amazônidas, assim como as mulheres negras, carregam percursos que definem suas imagens e as colocam em um tipo simbólico de periferia, em que poucas são as oportunidades de validação ou incentivo à escrita e publicação de suas ideias.

Nós, autoras e participantes do projeto, enquanto mulheres negras que partimos de realidades duras, que ouvimos os risos por ter sido beneficiadas por programas sociais como Bolsa Família na infância e adolescência, que contamos o dinheiro da passagem de ônibus ou faltamos à escola por não tê-lo, que vimos a energia, o gás e a água faltarem tantas vezes, que vimos as lágrimas de nossa mãe e avó pela falta de acesso à escola e à escrita; nós, que estivemos e, por vezes, ainda estamos, conforme definição da geometria de periferia, na “linha que delimita uma superfície”, quando se trata do acesso a referências e representações de gente como a gente nos espaços criativos e científicos (como os de escritora, pesquisadora e cientista), movimentamos a autodefinição do nosso lugar enquanto mulheres negras e amazônidas.

Conforme Collins, algumas imagens “definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos”¹⁰. A autodefinição quebra com tais imagens e é, portanto, um movimento relevante para a quebra de caixas que interrompem a voz e a criatividade de grupos silenciados, como é o caso de nós mulheres negras amazônidas ou de outras amazônidas que experienciam outras interseções.

Desse modo, em nossa análise, observamos que o projeto “Mana, escreve!”, ao romper com determinadas definições, contribuiu para experiências de autodefinição em que mulheres amazônidas se perceberam como escritoras e reconheceram seu próprio potencial.

9 2016, p.105.

10 2016, p. 105.

Considerações finais

Enquanto mulheres amazônidas, carregamos a memória de silêncios históricos que nos afogam. Conforme Chaves e César, “Mulheres triplamente silenciadas, espoliadas pela lógica capitalista, tendo seus corpos confundidos com mercadorias ou propriedade. Silenciadas pela história que há muito as trata como selvagens ou desimportantes. Silenciadas como seres humanos”¹¹.

As marcas históricas do colonialismo ainda promovem o silenciamento da Amazônia e de nós mulheres que partilhamos esse território, por vezes invadem nossas experiências e expressões. Entretanto, em projetos como o exposto aqui nós nos movimentamos pela ruptura de estereótipos e a favor da criação de espaços de liberdade para nossa criatividade.

Compreendemos o projeto “Mana, escreve!” como um exercício do que Lorde nomeia como necessidade de linguagem e definição. De acordo com ela,

Podemos aprender a trabalhar e a falar apesar do medo, da mesma maneira que aprendemos a trabalhar e a falar apesar de cansadas. Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar¹².

Notamos que por meio de tais iniciativas, mulheres em suas múltiplas intersecções interrompem o peso do silêncio e impedem, com isso, tais afogamentos. Encerramos este capítulo com o desejo de que a escrita de mulheres amazônidas continue se movimentando em um banzeiro de coragem e ruptura dos silêncios.

Referências

- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Tradução: Juliana de Castro Galvão. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro-abril, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- CHAVES, F. N.; CÉSAR, M. R. de A. O Silenciamento Histórico das Mulheres da Amazônia Brasileira. In: **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 138-156, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/157418>>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2002. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2295749&force-view=1>>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- COLETIVA BANZEIRO FEMINISTA. **Mana escreve**: prosa e poesia na Amazônia. Ilustração: Raíssa Mell. Manaus: Villa Editora, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1HbqVd6zmPNDWuFofOnw-14v1ZRzc5J1i/view>>. Acesso em: 03 mar. 2024.
- GENTIL, Gabrielly. “Coletiva Banzeiro Feminista lança e-book *Mana, escreve: prosa e poesia na Amazônia*”. **A crítica**, Manaus. 22 março 2022. Disponível em: <<https://www.acritica.com/entretenimento/coletiva-banzeiro-feminista-lanca-e-book-mana-escreve-prosa-e-poesia-na-amazonia-1.11703>>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- LORDE, Audre. A Transformação do silêncio em linguagem e ação. **Portal Geledés**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

11 2019, p. 141.

12 2015, s/p.

RIBEIRO, Aline. Marcha das Vadias: discussões acerca de pertencimento e sentimento de grupo. In: **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/13612>>. Acesso em: 3 mar. 2024.

RIBEIRO, Raescla. Onde estavam as minhas palavras? **Vulva Criativa**. Disponível em: <<https://vulvacriativa.wixsite.com/elasescrevem/raescla-ribeiro>>. Acesso em 28 fev. 2024.

SILVA, J. da; OLIVEIRA, F. do Nascimento Silva de. Auto etnografia negra feminista: uma experiência educativa de pensadoras negras. In: **Nodos y Nudos**, v. 7, n. 50, p. 103–114, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/12572>>. Acesso em: 3 mar. 2024.

ESCRITA LIVRE E SEM CENSURA: PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE *FANZINES* E *ZINES* EM MANAUS

Matheus Filipe Melo dos Santos (PPGL/UFAM)

Déborah Ribeiro Bacelar (PPGL/UFAM)

Introdução

Nos dias de hoje, pelas ruas da cidade de Manaus, circula uma gama bastante diversa e variada de pessoas que escrevem, editam, diagramam, divulgam e vendem seus próprios *fanzines/zines*. Essas pessoas colocam, semana após semana, novos materiais literários/artísticos em circulação e, assim, existe toda uma malha artística que se desenvolve sob o formato dos *fanzines/zines*. Observamos que, nos últimos anos, a existência de *fanzines* tem ganhado mais destaque com feiras, exposições, leituras e vendas em locais públicos. Todavia, tal movimentação parece deter ares de subalternidade, seja pelo formato de publicação propício para a arte marginal, isto é, que se encontra à margem de grandes editoras, seja pelas narrativas ou formas de artes que empenham, muitas vezes tratando de grupos que não recebem o devido respeito e a atenção da sociedade, grupos esses que lidam com o preconceito diariamente.

É diante de um cenário como esse que procuraremos pensar acerca de algumas manifestações culturais literárias e artísticas, a fim de observar o diálogo entre vozes plurais. Faremos isso tratando especificamente do *fanzine/zine*, procurando refletir sobre qual o entendimento dessas pessoas autoras acerca de sua própria produção, o motivo de optarem por esse formato; como compreendem os temas que abordam; o que pensam acerca do apoio recebido ou não recebido da esfera governamental; qual a organização que fazem para publicar suas obras; que papel desempenham no cenário cultural, bem como seu entendimento sobre o que é um *fanzine*.

Para cumprir tais objetivos, realizaremos, em um primeiro momento, um levantamento bibliográfico acerca do *fanzine*: quando surgiu e como chegou ao Brasil e seus desdobramentos históricos. Depois, adentraremos no cenário manauara de publicação de *fanzines/zines*, e trataremos propriamente do levantamento de dados realizado no âmbito desta pesquisa. Gostaríamos de deixar claro que esta pesquisa é um passo inicial no processo de levantamento de dados acerca da produção de *fanzines/zines* em Manaus nos dias de hoje; bastante já foi feito em décadas passadas, mas o fervilhar do cenário hoje

requer uma abordagem nova e cuidadosa, para que possamos ampliar percepções acerca do *fanzine/zine* na cidade de Manaus.

O que é um *fanzine/zine*? Algumas considerações

O nascimento de *fanzines* e *zines* encontra-se distante dos dias de hoje. Esta gênese remonta à década de 1930, nos Estados Unidos, em que, na esteira das produções de ficção científica, surgiu uma nova modalidade de publicação feita pelos fãs. Naturalmente, o termo *fanzine* origina-se de uma junção das palavras *fan* e *magazine*, e tinha como intuito dar nome às revistas feitas por fãs. A primeira de que se tem notícia é a *The Comet*, criada em maio de 1930, por Ray Palmer, e veiculada no *The New York Scienceers*¹.

Considerando a natureza editorial de suas publicações, tais empreendimentos eram editados e produzidos por pessoas que, na maioria das vezes, pertenciam a fã-clubes ou grupos engajados em tratar de “determinada arte, personagem, personalidade, *hobby*, ou gênero de expressão artística”². Mas, além disso, o *fanzine* é fruto de um verdadeiro “embrião amador não oficial de publicação, que eram os ‘boletins’”³. Podemos afirmar, então, que tal gênese, se considerada em termos artísticos e de produção, “veio na esteira do desenvolvimento de mídia escrita comunicacional e da possibilidade livre de reprodução (cartas, boletins, jornais, revistas etc), cujo pressuposto é a difusão de ideias, com o diferencial de mantê-las livres de cerceamentos editoriais”⁴.

É notável que, até o presente momento (e isso atestaremos adiante), o *fanzine* parte de uma ideia de livre escrita, de uma noção e de um fazer, literário ou não literário, que se mantém livre de censura e controle editorial – este, muitas vezes, pode acabar por afastar o escritor de sua própria obra, distorcendo-a, deturpando-a e afastando-a da ideia originalmente concebida. É por isso que os *fanzines*, em sua natureza, são constituídos por serem veículos “amplamente livres de censura. Neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com o lucro⁵; portanto, sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes”⁶.

É nessa esteira de pensamento que convém destacar a importância de tal modalidade de publicação, pois os *fanzines*, por sua natureza disruptiva em relação ao mercado *mainstream*, apresentam uma qualidade importante no que diz respeito à cultura: oferecem uma substituição aos textos publicados de forma editorial e são manifestações que suprem lacunas que não são preenchidas pelos sistemas sociais vigentes, principalmente em relação àquilo que o sistema editorial/comercial preconiza⁷.

A importância de tal modalidade, antes e hoje, seria menor se, conforme tem sido possível observar, os *fanzines* não tivessem uma aproximação direta com as qualidades

1 Magalhães, 1993.

2 Magalhães, 1993, p. 09.

3 Andraus, 2019, p. 2306.

4 Andraus, 2019, p. 2309.

5 Este cenário não é exatamente o mesmo nos dias de hoje; a rentabilidade da produção de *fanzines* e *zines* parece ter crescido, a ponto de alguns autores retirarem parte considerável de suas rendas de tais vendas; abordaremos essa questão com mais detalhes ainda neste texto.

6 Magalhães, 1993, p. 10.

7 Andraus, 2019.

que se podem encontrar na arte, tais como originalidade, criatividade e expressão⁸. Ou seja, podemos dizer que o *fanzine*, a despeito de sua natureza totalmente autoral e artesanal – fatores que podem suscitar em alguns a ideia de produção artística de baixa qualidade –, apresenta forte fôlego artístico, ainda mais nos dias de hoje, em que a efemeridade da baixa tiragem pode ser compensada pela veiculação digital, algo bastante comum.

Parte dessa capacidade artística de qualidade que se deve aos *fanzines* reside na sua própria modalidade de fatura, uma vez que os editores se encarregam, na maioria das vezes, de realizar todos os processos de produção; desde a ideia inicial, até a diagramação, composição, ilustração, montagem, divulgação, distribuição e venda, tudo corre pelas mãos de uma mesma pessoa⁹. Esse fato é o que concede ao *fanzine* a sua qualidade, talvez mais marcante, o forte teor autoral: cada página é única e reverbera as ideias de seu criador, ideias que não foram cerceadas por nenhum agente externo. Sejam essas ideias consideradas boas ou não pelo público leitor, elas estão lá e são veiculadas com total liberdade.

Em relação à liberdade criativa, outra característica marcante dos *fanzines* reside na capacidade de escolha/vontade de qualquer pessoa, ao seu próprio modo, produzir um *fanzine*, seja ele para tratar sobre assuntos da perspectiva de um fã, ou para, conforme tem sido visto em grande frequência, fazer uma produção literária autoral.

O leitor também possui papel importante no processo de criação de um *fanzine*. Um exemplo disso é que o próprio leitor de um determinado *fanzine* poderia contribuir para a publicação enviando material, como, por exemplo, artigos, originais em quadrinhos, poesias, contos etc¹⁰. Dessa forma, podemos dizer que “fundamenta-se o fanzinato na premissa de que cada cidadão, sendo um autor em potencial, pode verter e tornar factível esta potencialidade produzindo seu próprio (fan)zine, expondo nele suas ideias e criatividade, e partilhando-o sem o peso de obter lucro e de ser cerceado em seu conteúdo”¹¹.

Gostaríamos de pensar, agora, em uma perspectiva geográfica mais atrelada a nossa realidade: a produção no Brasil. Uma das considerações mais importantes – e que talvez tenha sido mal interpretada – constante na obra *O que é Fanzine*¹², de Henrique Magalhães, é a seguinte: “o fanzine não passa de uma revista marginal”¹³. Tal afirmativa engloba uma série de considerações a serem feitas que, de uma forma ou de outra, nos ajudarão a dar conta de uma perspectiva mais próxima do que significa o *fanzine* no Brasil.

Em 1970, o Brasil observou uma grande mudança de paradigmas no que diz respeito à produção autoral e de cunho independente; tais produções fariam parte de uma geração de artistas que viria a ser chamada de “Geração do Mimeógrafo”, conhecida também como literatura marginal. Mas o que seria exatamente essa literatura marginal? De acordo com Pinagé e Albuquerque, o conceito de marginal deriva das ciências so-

8 Andraus, 2019.

9 Magalhães, 1993.

10 Magalhães, 1993.

11 Andraus, 2019, p. 2311.

12 1993.

13 Magalhães, 1993, p. 12.

ciais e define um indivíduo não integrado em uma cultura ou em outra, um indivíduo que se encontra à margem das duas¹⁴.

Voltando a nossa pergunta, tal definição não daria conta do que foi indagado. Ao pensarmos na literatura sob uma perspectiva marginal, conseguimos dizer que “quando o adjetivo marginal foi associado às palavras poesia e/ou poeta, na área de Letras, seu sentido foi invertido e passou a designar uma produção independente, autônoma, de um artista alternativo”¹⁵.

Além disso, a ideia de movimento marginal, enquanto produção literária, detém suas principais características na ideia de que “sempre se manteve à margem, ora do mercado editorial, ora em periferias urbanas”¹⁶ de forma que “pode-se analisar ainda a literatura marginal como uma reverberação do que se conhece como contracultura”¹⁷. A noção de literatura marginal contém, em grande parte, o espírito daquilo que se propõe na produção de *fanzines*, ainda mais se considerarmos a produção e veiculação dessas obras enquanto uma produção que se dá, por vezes, em espaços de subalternidades.

Tratando mais especificamente dos *fanzines* no Brasil, o primeiro a ser publicado pertencia a um clube de ficção científica chamado “Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond”, de Porto Alegre. O clube era coordenado por Edson Rontani, que editou o *fanzine Ficção*, a partir de outubro de 1965¹⁸. Depois disso, surgiram diversos *fanzines* voltados para temáticas diversas¹⁹.

Existe uma consideração importante a ser feita, o termo *fanzine*, em algum momento, parece não ter sido suficiente para denominar as produções autorais, um dos motivos para isso talvez resida no fato de que “atualmente há uma gama de autores que tratam seus *fanzines* exclusivamente como arte”²⁰ e que, partir disso, preferem que os seus trabalhos:

sejam reconhecidos apenas como ‘zines’ retirando-se o prefixo ‘fan’, por acreditarem que tal prefixo diminui o caráter artístico de seus trabalhos, já que o neologismo “fanzine” significa revista do fã segundo eles, minimiza a autorialidade de cada idealizador, que não se preconiza como um “fã”, e sim, como um artista [...] ²¹.

Talvez esse seja realmente o motivo que leva os autores a chamarem suas produções de *zines* e não mais de *fanzines*; tal questão, contudo, não pode ser respondida tão rapidamente, pois existe uma série de fatores que devem ser considerados na apresentação dessa mudança na nomenclatura. Algo a se considerar é que “na atualidade, estas revistas independentes denominadas de *fanzines/zines* estão sendo utilizadas na educação e despontando como artes para nichos que as denominam no Brasil apenas de *zines*”²².

14 Pinagé; Albuquerque, 2014.

15 Pinagé; Albuquerque, 2014, p. 317.

16 Pinagé; Albuquerque, 2014, p. 318.

17 Pinagé; Albuquerque, 2014, p. 318.

18 Magalhães, 1993.

19 Magalhães, 1993.

20 Andraus, 2019, p. 2312.

21 Andraus, 2019, p. 2312.

22 Andraus, 2019, p. 2008.

Deixaremos de lado, por enquanto, esta questão. Um dos fatores decisivos em tornar os *fanzines/zines* o que eles são reside na sua produção, isto é, na forma em que eles são manufaturados, sua feitura, por assim dizer. Sobre o processo de produção de um *fanzine/zine*, um fator de grande relevância e que influencia toda produção reside no fato de que os editores fazem tudo, ou pelo menos a maior parte do trabalho, quando o assunto é produção literária; e, quando não produzem tudo, têm em suas mãos a feitura da maior parte do processo. Essa característica marcante da produção carrega também a liberdade autoral que é tão significativa em um *fanzine/zine*.

De acordo com Magalhães²³, em muitos casos, até a impressão é feita pelo editor, o que lhe garante maior liberdade de criação e execução da ideia, mas que também influencia a frequência com que esses materiais são publicados. Os *fanzines* não têm prazos para sair, porém seus lançamentos são anunciados com certa antecedência nos dias de hoje, mas prazos de produção, previamente estabelecidos, não eram regra antes e, pelo que podemos ver, nem hoje. Além disso, existe grande variedade no número de páginas e de tiragens. Tudo isso é compreensível se considerarmos que o trabalho é majoritariamente feito por uma ou poucas pessoas, que “dependem da disponibilidade, do orçamento, e do interesse de cada editor”²⁴.

Os *fanzines/zines* podem apresentar os mais diversos formatos. O processo de impressão parece condicionar o formato, de modo a ser muito comum o uso de impressoras, fazendo com que muitos deles tenham o formato A4 (33 x 22 cm), sendo vistos também em formatos maiores e em menores, com as folhas dobradas ao meio ou não²⁵. Quanto ao número de páginas, cada *fanzine/zine* terá seu número de páginas de acordo com a vontade do autor; um exemplo que podemos dar é o seguinte: se um autor desejar incluir em seu *fanzine/zine* apenas duas narrativas curtas (contos), ele terá um número “x” de páginas, enquanto outro autor, se optar por incluir cinco narrativas curtas, alcançará um número “y” de páginas, de forma que o resultado final dependerá sempre da vontade daquele que edita/escreve/organiza/publica.

Todos esses elementos constituidores do formato *fanzine/zine* carregam algo que pode ser considerado um problema: a efemeridade. Conforme Magalhães, “os fanzines são publicações efêmeras, não conseguem sedimentar uma concepção editorial que lhes proporcione o fortalecimento e amadurecimento da publicação”²⁶. É preciso destacar, contudo, que tal concepção se apresentava como uma realidade antes, porém, com o advento do mundo digital, a *internet*, as redes sociais, tudo parece ter tomado novos contornos.

Atualmente, um *fanzine/zine* pode ser publicado em formato digital e em plataformas *on-line* de compras; um exemplo disso é que, ao pesquisarmos *fanzine* em um dos maiores *sites* de compra de livros do mundo, obtivemos o seguinte resultado: “mais de

23 Magalhães, 1993.

24 Magalhães, 1993, p. 11.

25 Magalhães, 1993.

26 Magalhães, 1993, p. 11.

mil resultados para *fanzine*". Convém salientar que "mais de mil" é o máximo que o *site* apresenta, mesmo que existam milhares, o que é bem provável. E o mais interessante, nesse caso, é que os exemplares (do mundo todo) são vendidos por valores diversos.

O fanzineiro de Manaus ontem e hoje

Manaus possui um forte histórico de produção de *fanzines/zines* que já foi trabalhado em algumas pesquisas feitas na região. Nosso intuito, inicialmente, é trazer à tona um pouco desse histórico para que possamos, depois disso, abordar o cenário atual artístico na cidade para que, por fim, os dados levantados acerca da produção de *fanzines/zines* sejam expostos e analisados.

O início do movimento fanzineiro em Manaus estaria relacionado com o cenário *punk*, de forma que um dos primeiros exemplos de *fanzine* a circular pelas ruas da cidade teria sido o de Ana Rocker, que fazia parte de uma banda *punk* chamada *Vômito*²⁷. Além disso, outros nomes importantes aparecem com relação a essa modalidade de publicação, tais como: Márcio Tchaca e seu *fanzine* chamado *Filth Mega Zine*, Edilson Seta e o *Rosa Terrorista*, Alisson Augustinho e o *Grito Suburbano*, e, naturalmente, o longo *Franca Zona* do Clube dos Quadrinheiros de Manaus – este último mereceria um estudo a parte dada sua importância²⁸.

Em um artigo publicado em 2014, os autores Pinagé e Albuquerque já afirmavam que se podia verificar um número significativo de fanzineiros ativos em Manaus, algo que, naturalmente, despertou nossa curiosidade, uma vez que, após pouco mais de dez anos desse texto, parece-nos que a produção e divulgação de *fanzines/zines* é ainda mais expressiva, conforme veremos a seguir, em alguns exemplos.

Existia, até o momento de escrita deste artigo, em fevereiro de 2024, uma mostra literária de *fanzines* chamada *Teia* em Manaus, mais especificamente na Galeria do Largo, próximo ao Teatro Amazonas, no Centro da cidade, que sempre se destacou pela expressiva veiculação artística. Conforme a reportagem publicada na *Revista Cenarium*: "o objetivo de trazer ao público leitor a feitura de *fanzines* e livretos impressos de forma independente, a arte simboliza uma ferramenta de luta e resistência dentro de uma esfera libertária e crítica"²⁹.

Márcia Antonelli, escritora conhecida pelas publicações de seus *fanzines* em Manaus, talvez nos ajude a perceber a relevância de tais mostras serem realizadas na cidade: "Escrever não é só um ato de resistência, mas também um ato político e de existência. Esse é o nosso entender"³⁰.

Tal mostra conta com novos lançamentos toda sexta-feira, em que os autores de *fanzines* leem seus materiais diante de um público. É nesse clima de exaltação da arte literária, de trocas de ideias, veiculação de novos textos, autores e histórias, que temos uma vibrante teia que permeia, com a ajuda das redes sociais, toda Manaus e Brasil afora.

27 Filho, 1997 *Apud* Pinagé; Albuquerque, 2014.

28 Filho, 1997 *Apud* Pinagé; Albuquerque, 2014.

29 Revista *Cenarium*, 2023.

30 Revista *Cenarium*, 2023.

Durante nossa pesquisa, tivemos a chance de observar o surgimento também de novos ambientes voltados para arte em Manaus. Um exemplo que podemos dar é o surgimento de um local chamado *Antagonista*; trata-se de um ambiente cultural em que diversos autores da cidade de Manaus têm seus livros expostos para venda. Visitamos o local em seu dia de abertura e, ali, encontramos livros publicados por editoras, mas também encontramos *fanzines/zines* à venda. No dia em questão, a escritora já mencionada, Márcia Antonelli, fez a leitura de dois de seus contos; depois dela, a *drag queen* Aritana Tibira, também escritora de *fanzines/zines*, apresentou alguns versos de sua poesia *Slam*, gênero esse que também está à margem do mercado editorial.

Após esses acontecimentos, formou-se uma verdadeira fila de leitores, que compraram vários exemplares. No local, havia bastante gente, o que indicava um grande interesse nos *fanzines/zines*; tal interesse evidenciou-se ainda mais quando percebemos que muitas pessoas, ao comprarem os *fanzines/zines*, conversavam de forma entusiasmada com suas autoras. Esses acontecimentos mencionados demonstram que o formato de *fanzine/zine* tem muita força em Manaus e que possui grande visibilidade, mesmo que antes possa ter sido considerado uma “literatura de rua”, algo de baixa projeção. Na verdade, o que vimos foi o exato oposto disso, o que se deve, em nosso entendimento, muito ao fato de o formato ser mais acessível do que um livro publicado dentro dos moldes do mercado editorial.

O levantamento de dados que fizemos apresentou resultados interessantes no que diz respeito à produção de *fanzines/zines* em Manaus. Primeiramente, convém deixar claro de que forma conseguimos levantar esses dados: utilizamos um formulário feito no *Google Forms*, que foi postado e compartilhado na *internet* para os autores de *fanzines/zines* de Manaus. O formulário era composto por vinte e duas perguntas que abordavam várias questões com relação aos *fanzines/zines*, muitas dessas já expostas no decorrer deste texto. São esses dados que iremos apresentar agora.

O formulário foi aplicado tendo como público-alvo as pessoas que criam, produzem, editam e publicam *fanzines/zines* em Manaus. É preciso registrar que a pesquisa por nós realizada apoia-se em uma abordagem qualitativa direta dos dados, uma vez que os indivíduos participantes foram informados do intuito de nossa pesquisa. Quando o formulário foi fechado, sete pessoas haviam respondido, uma amostragem pequena, mas que ainda pode ser bastante reveladora se levarmos em conta a proporcionalidade. Consideramos também que esse levantamento de dados é inicial; muito ainda há de ser feito nesse âmbito; o que intencionávamos era iniciar um processo de pesquisa mais detalhado sobre o tema na cidade de Manaus, o que, futuramente, pode ser ampliado por outros pesquisadores.

Antes de adentrarmos nas perguntas do formulário, em si, cabe mencionar que fizemos perguntas relacionadas à autoria e à permissão para que os dados fossem divulgados em uma pesquisa. Sabendo disso, percebemos que, no que diz respeito aos nomes com que as pessoas participantes publicam suas obras, de sete pessoas, apenas duas publicam

com nomes diferentes dos seus, totalizando uma porcentagem de 28,57%. Com isso, em nossa amostragem, boa parte das pessoas autoras optam por publicar seus *fanzines/zines* com os seus próprios nomes.

Tratando, agora, das perguntas do formulário, em si, é preciso dizer que perguntamos primeiramente o seguinte: “Você publica ou já publicou *fanzines/zines*?”. Em termos de porcentagem, 71,4% responderam que sim, 28,6% responderam que não. Nesse último caso (os que responderam “não”), desconsideramos suas respostas. Portanto, daqui em diante, nossa amostragem se dará pelas respostas de cinco pessoas que já publicaram e publicam *fanzines/zines* e que, portanto, efetivamente estão inseridas nesse cenário.

A segunda pergunta feita foi a seguinte: “Para você, o que é um *fanzine/zine*?”. Os resultados obtidos apresentaram uma noção muito próxima daquilo que estamos pontuando sobre o *fanzine/zine* no decorrer deste artigo:

Quadro 1 – Respostas dos Participantes à segunda pergunta

Número da Pessoa Participante ³¹	Resposta da Pessoa Participante
1	“É um informativo simples e sem censura.”
2	“Um formato de publicação mais barato, mais democrático e uma ferramenta para expor os trabalhos literários e chegar nas mãos dos leitores.”
3	“Publicação literária ou não, autoral e de fácil acesso, divulgado em lugares públicos e privados.”
4	“Uma publicação impressa independente que aborda vários segmentos artísticos, tais como: colagens, HQ’s, literatura (poemas, contos, resenhas, crônicas, manifestos etc) e afins. Geralmente utilizando a Xerox para sua divulgação.”
5	“Um dos meios mais democráticos para disseminação de literatura, são obras de baixo custo e feitas de forma independente.”

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

Vale pontuar que, na tabela acima, conseguimos visualizar muito do que já foi dito com relação ao fato de os *fanzines/zines* serem informativos livres de censura, de publicação mais acessível e de fácil circulação, feitos de forma independente e autoral, que abordam diversas formas de expressão artística, muitas vezes de encadernação artesanal.

Nossas terceira e quarta pergunta foram as seguintes: “Qual(is) modalidade(s) de escrita/produção é(são) publicada(s) por você?” e “Especifique seu tipo de escrita/produção”. Para a terceira, quatro participantes assinalaram que publicavam material literário em prosa ou poesia, apenas um divergiu e disse publicar histórias em quadrinhos³², resenhas e críticas sociais. Na quarta pergunta, três participantes especificaram seus tipos

31 Organizamos a ordem de pessoas participantes a partir da ordem de respostas, isto é, a primeira pessoa participante a finalizar as respostas no formulário recebeu o número 1 e assim sucessivamente.

32 *Fanzines* foram, e ainda são, um reduto para publicações autorais e independentes de histórias em quadrinhos, daí o fato de a importância de tal modo de publicação ser muito grande para o gênero. Além disso, muito se tem discutido sobre a seguinte questão: “histórias em quadrinhos podem ser consideradas literatura?”. Essa discussão ocorre tanto academicamente quanto no mundo dos leitores de HQ’s e livros. Convencionou-se considerar que não, em parte por causa de conceito prévio de que seriam narrativas de pouca qualidade literária – do que discordamos, uma vez que a narrativa gráfica pode apresentar todos os elementos necessários para ser considerada um material de grande fôlego literário, vide exemplos como *Maus* (1986) e *Watchmen* (1986) – mas também pelo fato de que as narrativas gráficas mereceriam um *status* à parte: a nona arte, com o que concordamos, pois as histórias em quadrinhos possuem sua própria linguagem, sua forma própria de expressão, seus elementos constituidores mais profundos e intrínsecos, que jamais poderiam ser reproduzidos em outros formatos.

de produções em poemas, contos e crônicas, um desses também declarou escrever textos teatrais. Um participante declarou escrever apenas contos e um declarou escrever apenas poemas.

A quinta pergunta foi a seguinte: “Quais motivos levaram você a optar pelo formato *fanzine/zine*?”. As respostas obtidas revelam um quadro interessante com relação aos motivos:

Quadro 2 – Respostas dos Participantes para a quarta pergunta

Número do Participante	Resposta do Participante
1	“Pela facilidade de comunicação pra quem realmente procura.”
2	“O preço da produção e a oportunidade de criar da forma que você imagina sua obra.”
3	“Ótimo, também pela publicação em formato de fanzines especialmente pela forma despojada e livre de produção.”
4	“Uma alternativa para divulgar meus escritos.”
5	“A liberdade criativa; o valor acessível, tanto para mim, enquanto autora, quanto para as pessoas que consomem meu trabalho literário. Permitindo que venda meu trabalho pelo custo de 10,00 reais.”

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

Alguns aspectos de relevância que podemos obter ao olhar para a tabela acima são os seguintes: *fanzines/zines* são excelentes formas de divulgação literária/artística. Além disso, liberdade criativa livre de censura conta muito quando o assunto é produzir materiais artísticos/literários, e outro fator tão importante quanto: o baixo custo de produção, que permite tiragens maiores e uma vendagem acessível para o público leitor.

Também achamos prudente, na pergunta de número seis, indagar se o nome *fanzine* e/ou *zine* seria adequado para a modalidade de publicação de cada uma das pessoas participantes. Todas as pessoas participantes declararam que sim, a nomenclatura era adequada. Vale citar que uma participante disse que também chamava seus *fanzines* de “livretos” para que as pessoas que não tivessem conhecimento do termo pudessem associar rapidamente o material a um livro pequeno.

Na sétima pergunta, indagamos: “Quais temas mais interessam a você quando o assunto é a sua produção artística?”. Os temas foram bastante variados; apresentaremos, a seguir, as repostas pela ordem/numeração de participantes já apresentada nas tabelas anteriores. 1: “rock e crítica social”; 2: “culturas urbanas, cinema, música e ficção científica”; 3: “existencial”; 4: “política, contos regionais e afins”; 5: “ficção urbana de modo geral, utilizando principalmente o espaço de bairros periféricos da cidade de Manaus. Exploro também o gênero horror/terror em contos, que majoritariamente possuem protagonismo LGBTQIAPN+”.

Aqui é necessário que façamos uma breve reflexão: antes, “a poesia marginal concretizava um movimento de resistência não só ideológica, mas também política”³³; o movimento de publicação dos *fanzines/zines* apresenta igualmente essa postura de resistência ideológica e política, que perpassa justamente pela costura narrativa das obras

33 Andrade, 2020, p. 31.

publicadas. Com isso, o que queremos dizer é o seguinte: o *fanzine/zine* literário é uma literatura de resistência marginal, que encontra em sua própria natureza – artesanal e autoral – o fôlego necessário para existir dentro de um mercado pouco amigável, vozeando o inaudito, o escamoteado.

Os temas diversos apresentados pelas pessoas participantes são reflexo disso. O *rock* e a crítica social são temas, por vezes, considerados espinhosos. As culturas urbanas, a ficção científica, a política e os contos regionais não são preferência de boa parte dos leitores, vide as listas de *best sellers* que anualmente demonstram o gosto ávido por literatura de fantasia adolescente, romances poucos inventivos e abarrotados de clichês e, claro, a autoajuda. O mesmo ocorre com a ficção urbana que se vale de espaços urbanos/periféricos, como nos contos de horror/terror com protagonismo LGBTQIAPN+ mencionados por uma pessoa participante. Em resumo, são obras que dão voz àqueles que não possuem, que demonstram violências sofridas e resistências realizadas por minorias sociais que lidam, a todo momento, com uma realidade de cerceamento.

O que essas respostas nos revelam sobre o âmbito de produção de *fanzines/zines* em Manaus? Primeiramente o fato de que o *fanzine/zine* é um ótimo suporte para veiculação: mesmos os temas sendo diversos, todos encontram suporte no mesmo modelo de publicação. Depois disso, sendo o *fanzine/zine* um ótimo suporte, acreditamos que ele seja também, conforme já afirmamos, uma maneira pela qual autores podem inserir-se nos mercados de forma autoral e livre de cerceamentos, falando de assuntos dos seus interesses sem precisar adequar-se às normas editoriais.

A oitava pergunta diz respeito ao incentivo da esfera governamental, sobre a qual indagamos: “Você concorda que existe apoio das esferas pública estadual e governamental para publicação e divulgação de *fanzines/zines*?”. Quatro pessoas participantes discordaram totalmente, enquanto que, apenas uma pessoa discordou parcialmente.

Se considerarmos que o processo de construção de um *fanzine* configura-se como um recurso com potencial significativo para práticas socioeducativas que se pautem na autonomia dos sujeitos envolvidos, bem como pela noção de cidadania³⁴, deveríamos também considerar que a existência de apoio das esferas governamentais deveria ser uma prioridade dos governantes. O que demonstra nossa pesquisa é justamente o contrário: pouco ou nada é feito pelos governantes para incentivar a produção, divulgação e distribuição de *fanzines*.

A nona e décima pergunta estão, de certa forma, intrinsecamente interligadas. Elas são, respectivamente: “Manaus aparece enquanto cenário na sua produção artística?” e “Você conhece ou faz parte de algum coletivo ou grupo que produz e divulga *fanzines/zines* de forma conjunta? Em caso de afirmativa, qual o nome do grupo/coletivo?”. As repostas para a nona pergunta foram todas positivas, deixando claro que Manaus é o cenário nas obras de todas as pessoas participantes, demarcando que a literatura de *fanzines/zines* produzida aqui reflete sobre as questões vividas/experimentadas também aqui,

34 Lopes; Borba; Monzeli, 2013 *Apud* Andrade, 2020, p. 36.

em nosso solo, no dia a dia de nossas tardes, no vai e vem de nosso porto, nos ônibus abarrotados que circulam pelos terminais, no calor angustiante, nas chuvas torrenciais dos primeiros meses do ano, na vida noturna do Centro de Manaus, no trabalho escalante, na rotina diária dos indivíduos do Norte.

Quanto à décima pergunta, surgiram alguns nomes que iremos mencionar aqui, tanto para aprofundar nosso levantamento de dados, quanto para veiculação de tais grupos/coletivos: Coletivo Mandala, do Movimento Hip Hop de Manaus/AM; Ampulheta Literária; exposição de *fanzines* da Galeria do Largo “TEIA”. Parece-nos bem evidente que existe uma movimentação cidadã de pessoas que escrevem e produzem *fanzines/zines* em Manaus e que essa movimentação tem se tornado cada vez mais expressiva, pelos mesmos motivos que pontuamos anteriormente.

Acerca das próximas pergunta feitas, apresentaremos um resumo geral delas antes de chegarmos às duas últimas (as quais daremos atenção especial). A pergunta de número onze foi a seguinte: “Você acha que os *fanzines/zines* funcionam como uma opção mais acessível para consumir e produzir arte/cultura/literatura?”, todas as pessoas participantes responderam que sim. O *fanzine/zine* é, indubitavelmente, mais acessível que um livro de editora, seus valores variam pouco na cidade, custam, em média, de R\$ 10,00 a R\$ 20,00, são comprados diretamente com seus escritores, aproximam autor e público, instigam debates, estimulam leituras públicas, e, aspecto muito importante: são formas para que vozes marginais e de resistência cheguem “às outras pessoas” bem como são maneiras “de se humanizar, porque ele [o *fanzine*] se faz visível ao outro, que está fora”³⁵.

Pergunta de número doze: “Quantos *fanzines/zines* você já publicou ou esteve envolvido na produção?” A quantidade declarada foi variada, desde 2 publicações até mais de 50, o que demonstra uma grande produção e que as divulgações parecem não dar conta da dimensão e da quantidade de *fanzines/zines* feitos. A pergunta de número treze foi a seguinte: “Desde quando publica nesse formato?”. O mesmo aconteceu aqui: temos datas variadas, que partem de “desde 1997”, até “2023”, demonstrando que aqueles que publicam, em boa parte, já o fazem há muitos anos e que, ainda assim, essa modalidade de publicação é acessível para que novos autores as utilizem.

Na pergunta de número quatorze: “A modalidade de publicação *fanzine/zine* permite maior controle artístico sobre sua obra?”, todas as pessoas participantes responderam que sim. Na pergunta de número quinze: “Você acha que *fanzines/zines* são produções ‘marginais’? No sentido de estarem à margem de grandes editoras”, todas as pessoas participantes declararam que sim. Esta unanimidade parece ser quase um ponto comum no que diz respeito ao entendimento que tanto público-leitor quanto escritores possuem acerca dos *fanzines/zines*, demonstrando a grande capacidade disruptiva e potencializadora dessa modalidade de publicação, uma vez que, havendo maior controle, pode-se escrever sobre exatamente aquilo que se quer e da forma que se quer, dando voz a lutas, denunciando injustiças, abordando temáticas marginais e de resistência.

35 Andrade, 2020, p. 38.

Na pergunta de número dezesseis: “Você acha que mais pessoas teriam/tem acesso a sua produção artística por meio dos *fanzines/zines* ou por meio de uma editora?”, duas pessoas afirmaram que mais pessoas teriam/tem acesso às suas obras por meio dos *fanzines/zines*. Duas pessoas pareceram não entender a pergunta e responderam apenas que “sim” e outra apenas que “não” e apenas uma afirmou que mais pessoas teriam/tem acesso às suas obras por meio de uma editora.

Na pergunta de número dezessete: “Você já publicou por uma editora?”, duas pessoas responderam que sim, três responderam que não. Isso demonstra que, em maior número na nossa amostragem, as pessoas que publicam *fanzines/zines* não publicaram por editoras. Na pergunta de número dezoito: “Durante a produção de seu *fanzine/zine*, quais etapas do trabalho são feitas por você? Especifique-as”, as respostas obtidas deixaram claro que o sujeito autor de *fanzines/zines* faz todo ou quase todo o processo de criação, produção, diagramação, colagem, publicação e divulgação.

Se considerarmos que “autor, texto e leitor são elementos que completam um processo de comunicação”³⁶, podemos creditar ao *fanzine/zine* uma grande capacidade de aproximação entre leitor e autor, uma vez que, o autor, imerso na produção de *fanzines/zines* (em todos os aspectos mencionados acima) se vê diante de seu leitor a cada leitura pública que faz, a cada exibição e divulgação de seu material. O leitor também completa esse processo de comunicação, de forma que:

A linguagem atua como um meio de manifestar na escrita a expressão do autor e se transforma em expressão na recepção do leitor. Todo esse processo leva ao pensamento crítico, que pode ser desenvolvido através da leitura, por meio de uma combinação dos elementos sociais com a expressão individual autor/leitor sobre eles³⁷.

Continuando, na pergunta de número dezenove: “Em quais locais você costuma divulgar seus *fanzines/zines*?”, as pessoas participantes afirmaram que a divulgação que fazem ocorre tanto em âmbito físico quanto nas redes sociais, com exceção de uma pessoa, que afirmou divulgar apenas em eventos. Na pergunta de número vinte: “Seus *fanzines/zines* são/foram disponibilizados *on-line*?”, três pessoas afirmaram que “sim” e duas afirmaram que “não”.

Quanto às duas últimas perguntas, ambas foram relacionadas à venda de *fanzines/zines* como uma forma de renda, são elas: “Você depende financeiramente da venda de *fanzines/zines*?” e “A venda de *fanzines/zines* corresponde à parte majoritária ou minoritária da sua renda?”. Três pessoas participantes declararam depender financeiramente da venda de *fanzines/zines*, enquanto duas pessoas afirmaram que não dependem. Quanto à última pergunta, três pessoas declaram que a venda de *fanzines/zines* corresponde à parte minoritária de sua renda, enquanto duas declararam que corresponde à parte majoritária.

Com isso, pode-se considerar que, ao contrário das publicações de décadas passadas, atualmente, as pessoas que produzem *fanzines/zines* fazem de suas publicações uma fonte de renda que, em alguns casos, chegam a compor a maior parte de todo o seu rendi-

36 Andrade, 2020, p. 46.

37 Andrade, 2020, p. 45.

mento. Isso é bastante relevante e nos mostra que a escrita autoral e livre de cerceamentos tem a capacidade de sustentar a sua própria produção, esta que se encaixa claramente como escrita de resistência, que se encontra à margem, que resiste ao cerceamento do mercado editorial e aborda em seus temas as realidades e vivências periféricas.

Conforme Antonio Candido, a literatura é uma necessidade universal, seu consumo transforma o ser, uma vez que ela nos organiza, nos liberta e nos humaniza³⁸. Tal necessidade universal precisa ser acessível e o mercado editorial atual faz-se cada vez mais inacessível, basta vermos as edições de luxos tomando os lugares das edições de acabamento mais simples. Cada vez mais, compra-se para alimentar as prateleiras e menos para alimentar a mente. Diante disso, o *fanzine/zine* surge como uma contracorrente, livre e autônoma, independente e transgressora, bastante acessível, composta dentro da realidade atual, que dialoga diretamente com seu público, capaz, portanto, de alinhar-nos à libertação e à humanização mencionadas por Candido.

Considerações finais

À guisa de conclusão, verificamos que o *fanzine* surgiu nos Estados Unidos, a partir de uma iniciativa de fãs em criarem material próprio, discutindo e re(criando) em cima daquilo pelo que eram aficionados, como é o caso da ficção científica. Também ficou claro que o *fanzine* era uma modalidade de publicação muito mais parecida com boletins (muitos recebiam esse nome, inclusive), que ganhou força e se espalhou pelo mundo todo a partir do século XX. Tanto antes como hoje, os *fanzines/zines* eram/são publicações sem prazos específicos de produção, sem tiragem predefinida, feitos de forma artesanal, livres de cerceamento editorial, totalmente autorais e produzidos de forma independente, muitas vezes, em espaços de subalternidade, que podem conter variados tipos de produções artísticas, desde ensaios, notícias de bandas, contos, poemas, colagens dentre outros. Com isso, podemos afirmar que o *fanzine/zine* é uma publicação marginal.

Levando isso em consideração, o levantamento de dados demonstrou que Manaus possui uma vibrante cena quanto à produção de *fanzines/zines*. Esse cenário, trabalhado neste texto, teria iniciado com o movimento *punk*, com os *fanzines* de Ana Rocker. Desde então, inúmeros nomes surgiram e publicaram seus respectivos *fanzines/zines*. Quanto aos dias atuais, o cenário mostra-se bastante vivo: nota-se isso pela quantidade de publicações sendo lançadas todas as semanas, pelas exposições, pelos eventos realizados com o intuito de divulgar e vender publicações nesse formato; nota-se também pela variedade de temas apresentados pelas pessoas participantes, pela concepção de uma publicação livre de cerceamentos editoriais, pelo alcance apresentado por elas e por todos os outros elementos já mencionados.

Dito isso, podemos afirmar que, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”³⁹. Logo, o *fanzine/*

38 Candido, 2011.

39 Candido, 2011, p. 188.

zine, tal como a literatura marginal, é composto por um fazer de resistência, de denúncia, de vozeamento dos desvozeados. O *fanzine/zine* é, portanto, uma forma, por excelência, de divulgação de ideias, textos literários e formas artísticas variadas e, em Manaus, está mais vivo do que nunca.

Referências

ANDRADE, Juliana Pereira. **Fanzines na produção poética contemporânea**: das Larvas à metamorfose social. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Literaturas de Língua Portuguesa – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu-p=true&id_trabalho=9278476>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ANDRAUS, Gazy. Zines e artezines: a arte das publicações paratópicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2305-2322. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro____ANDRAUS_Gazy_2305-2322.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre azul, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745259/mod_resource/content/1/CANDIDO%2C%20Antonio._O%20direito%20%C3%A0%20literatura.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

EXPOSIÇÃO em Manaus destaca arte urbana por meio de fanzines e registros impressos. *In*: **Revista Cenarium Amazônia**, Manaus, 30 de novembro 2023. Disponível em: <<https://revistacenarium.com.br/exposicao-em-manaus-destaca-arte-urbana-por-meio-de-fanzines-e-registros-impressos>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

PINAGÉ, Caroline de Assis Campos; ALBUQUERQUE, Gabriel Arcanjo dos Santos. Fanzines no brasil e em Manaus: um breve histórico. **Revista Estação Literária**, Londrina, vol. 12, p. 316-331, jan. 2014. Disponível em: <<https://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art20.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

A LITERATURA EM EXPERIMENTAÇÕES DIALÓGICAS: AÇÕES DO EDUCAR POÉTICO NA PERIFERIA DE MANAUS-AMAZONAS

Priscila Vasques Castro Dantas (PPGL/UFAM)

Reflexões iniciais

Diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não é simplesmente interação entre dois falantes, dado que, na dialogicidade, uma consciência não assume objetificadamente outras consciências, pois, no processo de interação enunciativa, múltiplas discursividades tomam voz, não havendo, na pluralidade discursiva, a conversão de uma consciência em objeto da outra. É nessa interação plurissignificativa que se delineia o que Bakhtin¹ define como *polifonia*. O diálogo tem, então, força na nossa constituição enquanto sujeitos. Ora, se nos constituímos sujeitos na dialogicidade, as múltiplas dimensões do nosso existir também assim se constituem. As subjetividades, portanto, têm natureza dialógica.

Freire² aponta que a consciência crítica é o fundamento para uma educação democrática, na qual o diálogo vai se estabelecer como caminho para que os sujeitos do processo educacional assumam posições indagadoras, inquietas e criadoras. Na construção dialogada do conhecimento, professores/as e alunos/as são sujeitos na enunciação e o processo cultural permeia as falas, sendo o conhecimento não apenas memorização, mas, fundamentalmente, elaboração e reelaboração. Assim, na dialogia freiriana, os saberes se formulam não do educador “para” o educando e sim do educador “com” o educando e é nesse “entre” que se desenvolve o pensamento crítico-reflexivo.

Sendo a literatura, conforme Candido³, espaço de formação humana, é preciso que ações de sua prática, no campo escolar, estejam alinhadas à compreensão de que ela deve ser lugar de reflexão e ação, que oportuniza o vozeamento daqueles que dialogam a partir dela. Desse dialogar por meio da literatura, aproximo o pensamento freiriano, que percebe o diálogo como viabilidade enunciativa entre sujeitos, o que só se faz se as enunciações nascerem da criticidade e se propuserem ao exercício crítico. Para Freire⁴, se não há construção crítica, não há diálogo, há palavra oca, apenas reverberação dos discursos organizadores do poder vigente, que ele chama de “antidiálogo”.

1 2010.

2 1967.

3 2011.

4 1967.

Quando menciono diálogo, é preciso destacar, não estou me referindo à capacidade de articular foneticamente as palavras e dirigir-se ao outro. Estou, antes, assentando as coisas em uma linearidade que coloca “eu” e “outro” na mesma condição enunciativa. Sem essa linearidade, não se pode estabelecer, verdadeiramente, o diálogo, havendo apenas, entre os sujeitos, reverberações discursivas das vozes sociais que articulam o controle das coisas do mundo. São essas reverberações, que se arranjam sempre em processo hierárquico, o antidiálogo, na perspectiva freiriana.

Freire⁵ aponta, ainda, que a prática educativa deve ser um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia tanto dos/das educadores/as quanto dos/as educandos/as. É nessa condição que educador/a e educando/a vão, então, assumir seus papéis de sujeitos da transformação. Assim, firma-se, no diálogo que se estabelece entre educadores/as e educandos/as e deles/as com o mundo, um educar da *poiesis*.

Compreender a literatura como espaço de formação humana, em meu entendimento é, então, percebê-la como lugar desse educar da *poiesis*. Quando falo de *poiesis*, alinho-me à perspectiva de Fernandes⁶, em que a *poiesis* é a própria experiência estética materializada em um despertar sensível para o mundo, no qual se estabelece um pertencimento pela compreensão da arte enquanto uma “presença”, presença essa que leva ao “des-velamento”. A *poiesis* é, portanto, um caminhar para o desvelamento, é a obra literária fazendo-se presença na existência, assumindo a dimensão humanizadora que Candido⁷ nos propôs.

Não há literatura fora da fruição e, assim sendo, não há que se discutir literatura de modo dissociado das questões que articulam o processo social. Dessa forma, a compreensão acerca da literatura que assumo está posta nesta dimensão de *poiesis*, que coloca a obra literária no campo da expressão da subjetividade, sendo o ensino de literatura, nessa perspectiva, um educar poético. A dialogicidade desse educar poético é, segundo Freire⁸, fundamentalmente ação, que se estabelece no “quefazer”, a partir do pensar crítico que percebe a realidade como processo e a capta em constante devir.

Cosson⁹, em seus estudos sobre o letramento literário, aponta que o trabalho com a literatura precisa se pautar na construção de comunidades de leitores. Nessas comunidades, os/as alunos/as podem ampliar seu repertório cultural nas trocas que constroem juntos/as em torno da leitura literária. Viabiliza-se, portanto, o diálogo com o próprio viver, dado que ler, em sentido amplo, complexo, crítico-reflexivo, é dialogar com aquilo que nos cerca, com a realidade que está posta e na qual nos inserimos no processo sócio-histórico-cultural.

Estratégias como a de execução de oficinas e projetos literários nas escolas são, nesse contexto, caminhos viáveis para uma educação literária ativa, para o estabelecimento

5 1996; 2020.

6 2017.

7 2011.

8 2020.

9 2006.

da educação dialógica proposta por Freire. A construção das comunidades de leitores mencionadas por Cosson é, assim, uma via para oportunizar o que entendo como educar poético.

Para traçar os caminhos do trabalho que ora apresento, tomei, como base, então, os conceitos de diálogo e antidiálogo de Freire¹⁰, alinhando-me ao entendimento de dialogia e cronotopia para Bakhtin¹¹ e considerando os pressupostos do letramento literário de Cosson¹².

O que aqui exponho deriva da discussão realizada na Tese de Doutorado intitulada “Ensino de Literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus”, por mim defendida, em novembro de 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A seguir, aponto, em recorte, resultados alcançados no transcurso da pesquisa de doutoramento que culminou na referida Tese.

Em que espaço dialogamos? Acerca do chão de escola em uma *urbis* na floresta

Um dos instrumentos metodológicos utilizados durante a pesquisa que apresento parcialmente neste texto foi a observação participante, na qual, em imersão ocorrida entre setembro de 2021 e junho de 2022, foram vivenciadas experiências de campo em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus-Amazonas que integram a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – Seduc-AM, que se localiza na periferia manauara, mais especificamente na Zona Leste da cidade, espaço no qual dialogam vivências de um existir em uma Amazônia que é urbana e periférica, divergente daquela que o imaginário coletivo desenha historicamente, baseado sempre no caráter mitológico que permeia tudo que diz respeito à região.

Muitas vezes, quando vislumbramos a Amazônia, não somos capazes de refletir, com a devida clareza, acerca de nossa identidade. Manaus é uma cidade na floresta, que carrega as marcas da colonialidade e as promessas de um futuro que envelheceu sem chegar. Assim, é tanto terra do Encontro das Águas, do Teatro Amazonas, do Largo São Sebastião, quanto é da Beira, do Mercado, do Distrito Industrial e de uma periferia de invasões desordenadas, amontoadas sobre igarapés e floresta urbana. Há, portanto, uma identidade que não se define efetivamente para nós. Como aponta Souza¹³, a selva é permanentemente reinventada em um panteísmo esterilizado, de descrições grandiosas e adjetivadas, que pouco dizem sobre o existir nesse espaço. O manauara urbano vive, então, a negação da ancestralidade e do pertencimento à identidade amazônica e não percebe Manaus como uma *urbis* na floresta.

10 1967; 1996; 2020.

11 2002; 2010.

12 2006.

13 1977.

Corroborando com essa perspectiva de mitificação, Paes Loureiro¹⁴, falando de Amazônia, diz que se estabelece, entre nós, amazônidas, uma relação de “próximo-distante” com o nosso lugar, na qual, ao mesmo tempo em que vivemos as agruras próprias dos espaços periféricos, seja nas longínquas comunidades às margens de nossos rios, seja na periferia dessa *urbis* na floresta, deixamos que esse cotidiano seja revestido de uma atmosfera de coisa rara, mítica, conceptual.

A reverberação desse imaginário ufanista, portanto, finda por não firmar, em nós, uma identidade amazônica, abrindo espaço para uma sensação de distanciamento de nosso próprio lugar. Como professores/as, certamente uma reflexão que precisamos fazer é sobre como temos pensado e discutido a cidade enquanto lugar amazônico, uma vez que a escola deve buscar construir relação entre a subjetividade e o espaço. No ensino de literatura, esse pode e deve ser um diálogo a se estabelecer.

A pesquisa que dá origem a este texto se fez neste lugar. Apesar da discursividade colonialista que permanece pairando sobre nós e nos fazendo ver Manaus da perspectiva a que faz menção Paes Loureiro, Manaus é o nosso espaço, onde temos estado e temos sido na dialógica da construção de sentidos e significados. Isso balizou, então, a definição de *locus* da pesquisa, estabelecendo o chão de escola da Manaus periférica e urbana como lugar de diálogo entre a formação inicial e a docência do/a professor/a de literatura.

Por se tratar de um recorte da observação participante, trago ao texto apenas nuances dos resultados alcançados e em apenas uma das escolas, a “Escola Buriti”, nomenclatura poética que optei por adotar durante a realização da pesquisa, a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo a escola, em minha concepção de educar poético, espaço frutífero, escolhi designá-la a partir de um fruto de forte presença no cotidiano de nossa região.

É importante mencionar que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Parecer n. 4.752.888, CAAE n. 46255721.1.0000.5020, tendo seguido todos os cuidados éticos estabelecidos. Por conta das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, para ir a campo, no ano de 2021 e no início de 2022, foi necessário cumprir os protocolos de segurança sanitária vigentes, o que foi, por mim, realizado.

A “Escola Buriti” fica localizada no bairro Zumbi dos Palmares, na Zona Leste manauara, periferia dessa *urbis* amazônica que é a cidade de Manaus. Aquele espaço, não muito diferente de outras periferias, é um espaço geopoliticamente marcado pelo silenciamento, pelas disputas de poder entre o Estado e as forças que atuam à sua margem. Assim, os/as jovens que encontrei, durante a realização da pesquisa, naquela comunidade escolar, sentiam muita dificuldade de expressar a própria subjetividade, de se perceberem e se colocarem como sujeitos de seu processo de ser/estar na cultura. Em lugares dessa natureza, o educar poético certamente se faz mecanismo de ação contra o silenciamento e estabelece diálogo onde o antidiálogo é a sistemática do viver.

14 1995.

O que busquei, então, na imersão realizada naquela comunidade escolar, de mãos dadas com a professora de literatura que ali acompanhei e, ainda, em diálogo com o professor de artes da escola, que se juntou a nós no processo, foi, no “entre” freiriano, tornar as aulas de literatura espaço de vozeamento, lugar de fala daqueles sujeitos. E foi seguindo o caminho de uma educação literária para o viver que desenvolvemos tanto atividades cotidianas do ensino de literatura quanto um projeto que denominamos Oficina de Cordéis, oportunizando, desse modo, que os sujeitos com quem dialogávamos enunciassem sobre si e sobre o mundo, estabelecendo trânsitos entre a literatura, as artes e suas próprias vivências naquele lugar periférico. Neste texto, detenho-me, dada a necessidade de recorte, apenas ao que realizamos na Oficina de Cordéis.

A literatura e as artes em diálogo: enunciações da Oficina de Cordéis

Candido¹⁵ nos lembra que a literatura atua em favor da desobjetificação humana, dado que se faz expressão do ser/estar no mundo, articulando-se pela enunciação e consequente significação. Ela é sentir, ver e viver humanos, de forma que não pode ser reduzida à simples leitura, em nível de decodificação alfabética. O texto literário põe e dispõe o mundo e, dessa feita, precisa ser lido na complexidade que lhe é própria. O trabalho com a literatura, no chão de escola, deve, portanto, encará-la como um direito humano pelo qual é necessário lutar.

Cosson¹⁶ aponta que, para formar leitores capazes de experienciar verdadeiramente a força humanizadora da literatura, é preciso ir além do ato de ler *per si*. É necessária uma educação literária ativa, que coloque as aulas de literatura fora da ótica da simples periodização e conceituação, que dificilmente contribui para que se alcance a experiência humanizadora mencionada por Candido, findando por cooperar para a manutenção do *status quo*, uma vez que forma dentro dos muros da cultura hegemônica.

Um educar dialógico, como já esclarecido, é aquele que se estabelece na ação e que oportuniza as enunciações dos sujeitos. Na sala de aula, para uma experiência humanizadora em torno da literatura, o diálogo é fundamento primeiro e, sendo desse modo, não se pode pensar as aulas sem a participação efetiva dos sujeitos.

Cosson¹⁷, ao discutir o letramento literário na escola, propõe, então, que as ações se desenvolvam de modo a viabilizar que os sujeitos do processo alcancem, por meio do diálogo entre si e com a própria literatura, mediado pelo trabalho docente, o vozeamento. Considerando isso, ao elaborar o projeto da Oficina de Cordéis, seguimos, a partir da metodologia de Cosson¹⁸, os procedimentos da sequência básica, que é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O trabalho foi realizado na etapa de 2022 da observação participante, com turmas da 3ª série do Ensino Médio.

15 2011.

16 2006.

17 2006.

18 2006

O projeto foi pensado e executado a partir dos diálogos estabelecidos com a docente acompanhada na escola durante a pesquisa em seus Horários de Trabalho Pedagógicos – HTPs. Nessas conversas, buscamos refletir, juntas, com base nos conteúdos programáticos previstos, sobre alternativas para o trabalho com os mesmos que os desalinhassem do par periodização/conceituação. Tendo, então, isso em mente para a execução do projeto, realizamos a escolha de material-base, definimos os passos de trabalho e elaboramos o calendário de execução. O projeto foi registrado, junto à gestão escolar, como atividade oficial da escola.

A fim de viabilizar a proposta, desenvolvemos os processos de leitura literária, debate temático-interpretativo, orientação e escrita literária, considerando tanto o contexto de escrita dos textos quanto o contexto interpretativo dos/as estudantes. Se o antidiálogo é silenciamento, como bem aponta Freire¹⁹, ao seguir uma proposta de letramento para o ensino da literatura, buscando torná-lo espaço de expressão da subjetividade, conseguimos estabelecer o diálogo dos sujeitos com o mundo e com suas próprias vivências, rompendo, assim, com o silenciamento sistemático que se operacionaliza nas estruturas educacionais, especialmente em espaços periféricos, como o aqui apresentado.

Realizamos a Oficina de Cordéis entre os meses de abril e maio de 2022. Inicialmente, o projeto seria apenas no campo da literatura, contudo, findou se tornando uma atividade interdisciplinar, por conta da contribuição do professor de artes da escola, já mencionada, contribuição essa que surgiu muito espontaneamente, de conversas que mantínhamos durante o tempo de convivência naquela comunidade escolar. O professor participou do projeto ensinando sobre desenho, para que os/as alunos/as pudessem fazer as ilustrações dos cordéis, e, ainda, conduzindo um trabalho com a musicalidade, ensaiando tanto um coral quanto um corpo de dança com os/as estudantes para a culminância. A parceria viabilizou, portanto, que trabalhássemos a literatura em interface com as artes, a partir da música e da dança, o que oportunizou aos/às estudantes maior liberdade para expressarem seus modos de sentir, ver e perceber os conteúdos no percurso do projeto.

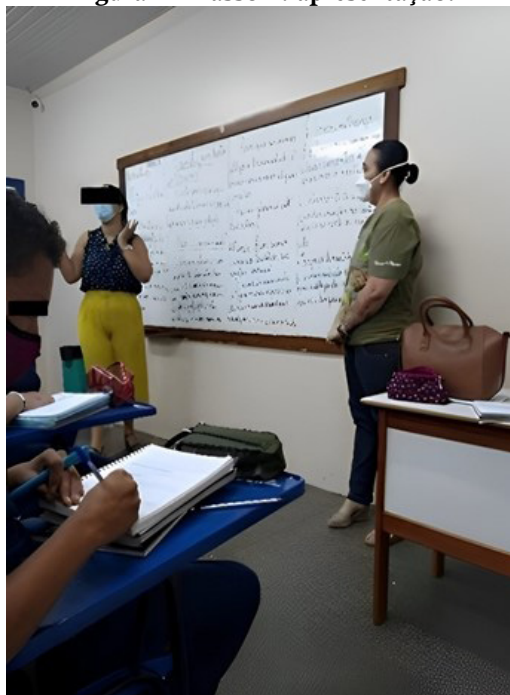
Redefinindo a sequência básica de Cosson²⁰, dividimos a execução nos seguintes passos: 1) apresentação do cordel enquanto gênero literário, com leitura de cordéis diversos; 2) apresentação e debate dos temas (propostos de acordo com o conteúdo programático previsto); 3) orientações de escrita e ensaios de canto e dança; 4) produção escrita.

No passo 1, discutimos com os estudantes o cordel enquanto gênero literário, a partir de leituras de cordéis diversos, bem como trabalhamos conceitos literários que pudessem auxiliar no desenvolvimento da escrita dos cordéis. Por ser uma atividade que demanda confecção manual, com ilustrações, orientamos os/as estudantes que se organizassem em grupos, para que pudessem produzir juntos o material.

19 1967.

20 2006.

Figura 1 – Passo 1: apresentação.



Fonte: Dantas, 2022.

Avançando para o passo 2, apresentamos alguns temas, de acordo com o conteúdo programático previsto, que foram sorteados entre as equipes para a realização da atividade, sendo eles: movimentos literários; autores/as modernistas (que os grupos poderiam escolher, dando ênfase em alguma produção literária do/a autor/a escolhido/a, observando os temas que a obra suscitava); e temas transversais (violência contra a mulher; conservação da água; Internet, reciclagem; pandemia de Covid-19; Amazônia; e meio ambiente). Após as definições, cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre o seu tema e trazer a pesquisa para as aulas. Nas aulas, então, empreendemos o debate a partir das pesquisas dos grupos, discutindo com eles possíveis recortes para a escrita dos cordéis, bem como as percepções que cada grupo tinha acerca das questões que os temas colocavam diante de nós para reflexão. Os diálogos, progressivamente, possibilitaram aos sujeitos o ver e o enunciar sobre si e sobre o mundo; o falar sobre o próprio existir, pela força sensível da educação poética. Nesse processo, apresentaram-se, a partir dos temas literários e transversais propostos, sete categorias de sentido que deram o tom das realizações literário-artísticas dos/as estudantes, a saber: vivências, cotidiano, violência, relacionamentos, silenciamento, adoecimento e espaço. As categorias revelaram que as enunciações reverberavam as percepções dos/as estudantes acerca dos temas de modo a estabelecer quadros de significação, a partir do processo interpretativo, no nível crítico-reflexivo.

Figura 2 – Passo 2: tematização.



Fonte: Dantas, 2022.

Durante o passo 3, passamos à orientação para a produção dos textos e dos desenhos e, ainda, aos ensaios de canto e dança, coordenados pelo professor de artes, com escolha dos/as alunos/as de músicas no estilo nordestino, mantendo a aproximação com o gênero cordel. Além da produção dos cordéis e dos ensaios, todos/as se empenharam também na construção de um cenário, na quadra da escola, para a realização da culminância, bem como conseguiram instrumentos musicais emprestados para os ensaios e a execução das atividades musicais. Importante registrar que, nesse movimento dialógico, a todos coube a assunção da responsabilidade pelos atos, estabelecendo-se, assim, a linearidade, o “entre” que viabiliza a aproximação dos sujeitos no processo formativo.

Figuras 3 e 4 – Passo 3: orientação.



Fonte: Dantas, 2022.

No passo 4, após o amadurecimento das compreensões acerca dos temas, oportunizado pelo passo 2, foram produzidos os cordéis pelos grupos, sob nossa orientação. Na primeira fase desse passo, os grupos escreveram os textos e nos entregaram para correção. No processo de correção, contamos com a colaboração da professora de língua

inglesa da escola, tendo ela colaborado, ainda, com a preparação da culminância. Após a correção, devolvemos os textos para os grupos, a fim de que pudessem, então, confeccionar os cordéis, que foram feitos manualmente, em processo de partilha, de trocas e experimentações.

Figura 5 – Passo 4: confecção.



Fonte: Dantas, 2022.

Em seus estudos acerca do romance, Bakhtin²¹ formula um conceito que é bastante importante para a compreensão da discursividade, o conceito de “cronotopo”, no qual tempo e espaço se interligam, na narrativa literária, de modo indissociável. O cronotopo estabelece-se, então, como ponto de intersecção entre os discursos, viabilizado a partir de construções espaço-temporais.

Assim como, na narrativa literária, os cronotopos organizam-se para dimensionar a construção do discurso, na discursividade da nossa experiência histórica, eles estabelecem os pontos de encontro dos enunciados, sedimentando nossos processos de significação. Desse modo, as ações humanas, as vivências, as peripécias vão se dar no entrelaçamento de espaços sociais e a partir de ações pontualmente estabelecidas na temporalidade.

Ao olhar para o modo como os/as estudantes encaminharam a escrita e os recortes em torno dos temas trabalhados, observamos o estabelecimento das categorias de sentido, conforme mencionado no passo 2, as quais se fazem quadros dialógicos por meio dos quais os/as estudantes se situam enquanto sujeitos no espaço e no tempo de suas vivências. Essas categorias se inter-relacionam a partir dos cronotopos que interligam aqueles sujeitos, os quais são “cronotopos de encontro”. Bakhtin²² aponta o “cronotopo do encontro” como um dos mais importantes organizadores da composição do romance, sendo ponto de culminância ou peripécia no enredo na maioria das vezes. Ora, o que se pode observar, no caso aqui apresentado, é a configuração de três cronotopos de encontro que situam aqueles sujeitos em seus espaços de enunciação, a saber: cronotopo Zona Leste, cronotopo “Escola Buriti” e cronotopo 3ª série. É nesses espaços de intersecção, então, que se fazem as construções espaço-temporais polifônicas que organizam as discursividades dos sujeitos, viabilizando as peripécias nos enredos de suas subjetividades,

21 2002.

22 2002.

tematizados no modo como eles/as narram, em escrita criativa, desenhos, canto e dança, a partir da literatura e das artes, os seus modos de sentir e experienciar o viver naquela espacialidade/temporalidade. Transpondo para um mapa semiótico, podemos visualizar as sete categorias de sentido suscitadas nos passos da oficina se inter-relacionando dialógicamente a partir dos cronotopos:

Figura 6 – Mapa semiótico: relações dialógicas.
Relações dialógicas – cronotopos de encontro:
percepções de sentido a partir da Oficina de Cordéis



Fonte: Elaboração: a autora, 2024.

Para fechar o ciclo de atividades, realizamos a culminância do projeto em 06 de maio de 2022. Os cordéis confeccionados pelos/as estudantes foram expostos na quadra da escola, tendo sido realizadas, também, declamações dos textos e, ainda, as apresentações de canto e dança que eles/as haviam preparado durante o passo 3 de execução do projeto. A fim de marcar a alegria da caminhada juntos/as, fizemos um grande lanche coletivo, que organizamos em parceria com todos/as eles/as.

Figura 7 – Culminância



Fonte: Dantas, 2022.

Para o “educador bancário”, o conteúdo é apenas um emaranhado de informes que precisa ser depositado no educando, sendo sua transmissão pura e simples o objetivo do trabalho. Para o “educador-educando”, o conteúdo não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada daquilo que o educando, no diálogo que estabeleceu com o educador, materializou como elemento de seu saber, parte de sua reflexão sobre as coisas do mundo, pois, como apontei nas reflexões iniciais, para a dialogia de Freire²³, a educação se faz, verdadeiramente, não do educador “para” o educando, mas do educador “com” o educando, importando aos conteúdos não apenas as definições temáticas e conceituais, mas também as dúvidas, anseios, esperanças e desesperanças dos sujeitos do processo.

Nos passos da execução do projeto, buscamos trabalhar nessa linha freiriana de educação não bancária, na qual o diálogo é o fio condutor no processo educacional, sendo o conteúdo programático não apenas repetição dos enunciados de poder e sim espaço para a reflexão diante da realidade. Essa perspectiva nos fez levar aos/às estudantes o conteúdo curricular por outro prisma, trabalhando-o a partir das leituras de mundo deles/as próprios/as. Assim, vimos surgirem, nos trabalhos produzidos, categorias de sentido que, nascidas na interface literatura/artes, são enunciações de vida para cada um/a deles/as. Ser e estar no mundo, desse modo, foi expressado pelas vozes dos/as estudantes na literatura e nas manifestações artísticas por eles/as produzidas, produzindo-se, então, suas enunciações dialógicas. A literatura, nesse entrecruzamento, fez-se o direito inalienável mencionado por Candido²⁴, pois oportunizou o vozeamento de cada um/a deles/as e, assim, opôs-se ao antiálogo, sendo, conforme Freire²⁵, pronúncia do mundo.

O que a execução do projeto mostrou, portanto, vai ao encontro daquilo que esteve em reflexão neste texto: a necessidade de pautar o ensino de literatura pelo educar poético, tornando as aulas espaços da dialogicidade. Sem dúvida, os diálogos entre e com os sujeitos do processo escolar, em cada passo do projeto, permitiram a troca de aprendizagens e assentiram olhar para o texto literário pela perspectiva de significação do mundo.

Reflexões finais

Nas ações aqui apresentadas, evidenciou-se que, na pesquisa de campo empreendida, uma das questões fundamentais foi a realização de um trabalho contextualizado do texto literário, pautado na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual importam as experiências dos sujeitos. Isso se deu a partir da mediação docente, alinhada ao diálogo com os/as estudantes, considerando suas vivências como pontes no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo oportunizado pela literatura. O que se desenvolveu, dessa feita, foi um trabalho com o ensino de literatura que viabilizou aos/às alunos/as a reflexão sobre a própria literatura, sobre si e sobre o mundo.

23 2020.

24 2011.

25 2020.

Em pesquisas de perspectiva dialógica, como esta, nas quais o centro do trabalho está nos processos de significação suscitados pelas enunciações dos sujeitos, a análise cronotópica se mostra um importante caminho de compreensão dos discursos produzidos como resultados. Ao observar as enunciações dos sujeitos acerca dos temas apresentados no trabalho com a literatura em diálogo com as artes, é possível notar que se desenhou um *locus* dialógico por meio do qual estes sujeitos se situaram no espaço e no tempo de suas vivências, conforme apontam as categorias de sentido estabelecidas. Assim, por meio dos fluxos narrativos que se delinearam a partir dos cronotopos, pôde-se observar que os sujeitos enunciaram a partir do tempo-espaço que os estabelecia e os viabilizava enquanto sujeitos de suas próprias discursividades.

Ao ler/presenciar/vivenciar aquilo que produziram os/as estudantes, no desenvolvimento do projeto Oficina de Cordéis, pude, então, ver, em ação, o ser/estar no tempo/espaço, que assenta o exercício da escrevivência; os temas, que se presentificam no cotidiano daquelas vivências periféricas, tomaram forma em suas escritas literárias e manifestações artísticas. Certamente, é um ensino de literatura pensado a partir de novos modos de olhar o currículo que permite a ampliação do processo de significação dos sujeitos no chão de escola. O caminhar em direção a uma prática dialógica parece-me ser, portanto, uma trilha que a docência em literatura pode e deve seguir, de modo a desenvolver ferramentas necessárias a um educar literário que se transfigure em educar poético.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Tradução de Aurora Forno-ni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DANTAS, Priscila Vasques Castro. **Ensino de Literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2022. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9198>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- FERNANDES, Frederico. Por uma Poética da Cura: a poesia oral e seus desígnios socioculturais. In: BARZOTTO, Leoné Astrid (Org.). **Literatura e práticas culturais: linguagens e intercâmbios**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.
- SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

O PAPEL DOS PROJETOS DE LEITURA LITERÁRIA DENTRO DAS ESCOLAS PERIFÉRICAS

Dariana Paula Silva Gadelha (FLET/UFAM)

Introdução

Você não precisa queimar livros para destruir uma cultura. Basta fazer as pessoas pararem de lê-los¹.

Uma reportagem de um programa televisivo exibida em 01 de dezembro de 2023, de uma das maiores redes do país, trouxe como assunto a relação entre brasileiros e a leitura, em específico, a literária. Conforme a fala dos jornalistas, no Brasil, “o livro é pop”. Uma das razões para tamanha euforia foi o aumento de 3% de venda de livros no ano de 2023 em relação ao ano anterior, de modo que, seguindo a lógica, se as pessoas comprem mais livros, devem estar lendo mais.

No entanto, essa análise, um tanto simplista, não se sustenta. Alguns dias após a exibição do programa televisivo, a BBC News Brasil divulgou que o desempenho dos alunos no exame Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), no que tange à leitura, está abaixo do esperado², uma vez que alunos com a média de 15 anos de idade apresentam um nível básico de leitura. Se fôssemos um país de leitores proficientes, o resultado, provavelmente, seria outro.

Vale ressaltar que esse desempenho deficitário e “estacionado” em áreas como leitura, matemática e ciências pode ser reflexo da insatisfação dos alunos com o ambiente escolar, no qual há recorrência de *bullying* e solidão entre eles³.

Mas a discussão sobre o perfil do leitor brasileiro não é atual. No século XX, Olavo Bilac já deixava clara a sua visão sobre o nosso hábito de leitura. Nas palavras do poeta, o Brasil não lia “pela razão única e terrível de não saber ler.”⁴ Sobre esse contexto, observamos que tal perfil de leitor deficitário não é uma característica do nosso tempo, do século XXI, mas que, de certo modo, foi construído em um longo caminho, posto que o nosso modelo educacional reflete um perfil de país conservador, em que as massas não têm acesso facilmente ao livro e à leitura. Assim, para melhor entender a situação do aluno e do leitor brasileiros, precisamos voltar os olhos para a nossa história de país

1 Ray Bradbury.

2 Mori, 2023.

3 Idoeta, 2019.

4 El Far, 2006, p. 8.

colonizado, com uma pequena elite social que não buscava a valorização da educação e da formação intelectual do seu povo.

O interesse estava na manutenção de um povo sem instrução para ler, compreender e, também, usar a sua língua de modo eficiente. Em outras palavras, o domínio do uso e da compreensão da língua – seja escrita, seja oral – está intimamente ligada ao poder, como coloca Pierre Bourdieu⁵ ao defender que a língua tem um valor, o qual é atribuído pelas estruturas sociais, econômicas e políticas. Logo, aquele que domina o uso da língua considerada padrão se encontra em vantagem.

O cenário, todavia, teve suas sutis modificações. Atualmente, ao visitarmos os documentos que norteiam a educação brasileira, já é possível observar um consenso quanto à atenção e à valorização destinadas às práticas de leitura no âmbito escolar, as quais devem começar nos anos iniciais do ensino básico e se intensificar nos anos finais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apontam direcionamentos a serem seguidos, além de habilidades a serem desenvolvidas e reflexões a fim de que o professor de Língua Portuguesa consiga formar um *leitor-fruidor*⁶, um leitor com sensibilidade estética, capaz de compreender as várias nuances que um texto pode apresentar, como a própria BNCC destaca, “busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”⁷.

O termo em destaque aparece nos documentos supracitados de modo um tanto trivial quando deveria ser mais bem colocado, ou explicado, pois, de fato, a concepção de fruir, bem como a de sensibilidade estética comportam uma complexidade ao longo da história. O texto da OCEM⁸ chama a atenção para tal problemática, apontando que tais conceitos devem ser ponderados, o primeiro – fruir – por termos que levar em consideração a polissemia do texto e a reação dos leitores, que divergem; o segundo – sensibilidade estética – por demandar o prazer de apreciar a arte pelos sentidos e pelo intelecto⁹.

Para conseguirmos formar esse leitor-fruidor, no entanto, o professor precisa ter a seu alcance condições que favoreçam a realização de tal trabalho, como tempo de aula destinado para leitura de livros ou materiais que atendam a todos os alunos da turma. Apontar esses dois aspectos pode parecer um tanto óbvio, porém o sistema no qual estamos inseridos faz cobranças sem oferecer meios para que possamos conseguir o que nos é exigido.

Como coloca Regina Zilberman, no prefácio “Ensinar é preciso – resistir também”¹⁰, a nossa infraestrutura é amplamente deficitária, como ausência de uma biblioteca que ofereça obras que atendam à demanda de alunos, bibliotecários para organização

5 1996.

6 Grifos nossos.

7 Brasil, 2018, p. 495.

8 Brasil, 2006.

9 Brasil, 2006, p. 59-60.

10 2021.

do espaço e administração de empréstimos e devoluções dos livros, por exemplo, o que reforça que ações que busquem formar leitores não ocorram de modo efetivo.

Outro importante aspecto observado é o achatamento do tempo de aula destinado à disciplina de Literatura, matéria que pode e deve levar o aluno a conhecer a diversidade da linguagem, da cultura, da sociedade e das situações experienciadas pelos indivíduos de maneira intensa e crítica, pois se configura como um

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante¹¹.

O pensamento de Candido destaca a literatura como uma necessidade básica para o desenvolvimento humano, e compreendemos, no geral, que cabe à escola, com as aulas de leitura literária, promover esse desenvolvimento. É válido, destacar, todavia, que a inserção, inicialmente, das crianças no universo da leitura deve ser uma responsabilidade também do núcleo familiar. Pensar na divisão dessa tarefa com a família que, por sua vez, pode ter ou não um distanciamento com o hábito da leitura, sem dúvida, soa estranho, mas não se pode atribuir essa responsabilidade apenas à escola e aos professores de Língua Portuguesa. Talvez a dificuldade, que se alarma mais nitidamente nos nossos dias com relação à leitura, faça com que olhemos essa problemática de uma maneira mais limitada, menos global e pensemos em modos mais pontuais de resolvê-la, envolvendo, apenas, o núcleo escolar e isentando o familiar.

Como já mencionado, a disciplina de Literatura sofre constante perda de espaço escolar. Esse debate não é atual, mas já leva alguns anos e não ocorre somente no Brasil, mas também em outros países. Em nossa realidade, é possível observar que o texto literário em si perde espaço para textos com um viés mais pragmático, como os variados gêneros textuais. A opção de trabalhar com esses textos se justifica por estarem mais presentes no cotidiano do aluno e, desse modo, talvez, facilitarem a leitura dos discentes.

No entanto, vale ressaltar que, com essa estratégia, não é possível alcançar o leitor-fruidor com uma sensibilidade estética mais aguçada proposta pelos documentos norteadores. Ademais, direcionada nesse sentido, a leitura literária fica em segundo plano e, conseqüentemente, o aluno não trava contato com textos mais aprofundados, densos, podendo ficar adaptado apenas a um tipo de leitura, quando o interessante é que ele seja proficiente em vários textos, que ele seja capaz de ler e compreender uma tirinha, um e-mail, bem como um poema de Carlos Drummond de Andrade.

Embora haja vários obstáculos para a realização de atividades de leitura literária dentro da escola, a gestão, juntamente com os professores da área de Língua Portuguesa, por vezes, traça estratégias, como a elaboração e a execução de oficinas e projetos, para que o acesso à literatura esteja mais presente no dia a dia do aluno.

11 Candido, 2004, p. 182.

Tendo em vista essas iniciativas que partem, muitas vezes, dos docentes relataremos um projeto de leitura que trouxe experiência significativa para a vida de estudantes, no sentido de torná-los leitores mais eficientes não só enquanto estavam frequentando o ambiente escolar, mas que se estendeu para a vida pós-escola.

Projeto Ciranda de Leitura

Angela Kleiman, em seu livro *Oficina de leitura – teoria e prática*¹², traz um tópico recorrente entre os professores com a seguinte pergunta: por que meu aluno não lê? E, como resposta, a pesquisadora aponta diversas ações que geram um afastamento do aluno em relação ao hábito de leitura em vez de uma aproximação.

Conforme a autora, o modo como se trabalha a leitura é desmotivador e não prazeroso. O texto é utilizado para verificar ou destrinchar elementos gramaticais, para repassar informações e retirar significados. Seguindo esse método, o prazer da leitura, principalmente o da literária, é quase extinto, pois o leitor precisa se voltar para atividades técnicas, mecanizadas enquanto as várias nuances presentes ficam desprezadas.

Seguindo o modelo proposto por Kleiman, se é solicitado ao aluno que sublinhe verbos em determinados tempos verbais, ou que passe determinadas estruturas do singular para o plural, o foco não é ler o texto e ser sensibilizado por ele, a direção é outra, é para um caminho contrário ao que o texto literário propõe para se alcançar esse leitor-fruidor, visto que esse tipo de atividade exige uma atenção mais voltada à estrutura gramatical do texto e, muitas vezes, impede que o aluno se entregue a uma leitura de fruição.

Nesse sentido, para que o aluno desenvolva sua sensibilidade estética e consiga se deleitar com uma obra literária, é mais coerente que o professor, ao trabalhar a leitura de um texto, realize uma mediação, chame a atenção para sentido que está nas entrelinhas por meio de perguntas relacionadas ao título, a um trocadilho no caso de poemas, aos pensamentos e sentimentos dos personagens, no caso das narrativas, de modo que o estudante possa de alguma forma se identificar com o que está sendo lido e estabeleça relações com as suas próprias vivências.

É necessário que sintamos, que nos impressionemos com os eventos colocados pelos textos literários; mas, sem dúvida, conseguimos de modo mais efetivo quando os associamos com a nossa realidade. Como diz Rachel de Queiroz em um trecho do seu romance *As três Marias*¹³, “a fome dos outros é sempre, em princípio, uma ideia abstrata. E as ideias abstratas atingem a inteligência, mas dificilmente abalam o coração. É preciso que a gente veja a fome, que a gente sinta a fome”¹⁴.

Nesse sentido, quando o aluno se depara com um texto literário que reflete um aspecto de sua realidade, ele experimentará esteticamente de modo mais satisfatório o que está sendo colocado – por exemplo uma situação de privação ou de preconceito que um personagem sofre – do que se lhe apresentarmos uma situação mais distante do seu modo

12 2022.

13 2018.

14 Queiroz, 2018, p. 122.

de vida, mas, por isso mesmo, a leitura literária deve ser um exercício para proporcionar contatos com realidades distintas e, a partir da sensibilidade que o aluno teve ao se deparar no texto com as suas sensações e emoções, ele possa desenvolver essa empatia pela história do outro que é narrada.

Ainda para melhor ilustrar o raciocínio de Kleiman, podemos exemplificar da seguinte maneira, se eu peço ao aluno que passe determinados versos¹⁵ do poema “Mar português”, de Fernando Pessoa, da ordem indireta para a direta, o aluno não se preocupará em compreender o que está nas entrelinhas no que se refere à história, à sociedade e às circunstâncias da época, mas em compreender quem é o sujeito, qual a função do verbo, quais os seus complementos para organizá-los conforme a ordem direta.

Pensando, então, em evitar o uso do texto literário apenas com o intuito de estudar a gramática e coletar informações – ainda que esses conhecimentos sejam necessários em determinadas situações – foi desenvolvido um projeto voltado para a leitura de obras da literatura brasileira e estrangeira, com um intuito mais abrangente, em que se uniram as velhas metodologias voltadas para a apreensão de conteúdos e a aproximação com a leitura literária, a análise do texto, o deleite e o trabalho com o imaginário, isto é, com as diversas representações que o texto literário permite ao aluno acessar. Buscamos, assim, um certo equilíbrio.

Execução do projeto

Situada em um dos bairros mais violentos de Fortaleza, Jangurussu, a Escola Estadual de Educação Profissional Mário Alencar desenvolvia um projeto intitulado Ciranda de Leitura, o qual era executado pelos docentes da área de Letras / Português. O projeto teve seu início em 2008, a partir do debate entre a coordenadora da área de Língua Portuguesa e os professores, ao perceberem as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos, de modo que foi necessário traçar estratégias com a finalidade de amenizar e, quem sabe, superar as deficiências apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio.

A elaboração do projeto se justificava pelas dificuldades na leitura que se refletiam no baixo rendimento apontado nos resultados de exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), bem como no exame estadual com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O objetivo, todavia, não se encerrava somente na busca da redução de dificuldades de interpretação de textos com vistas nos resultados das avaliações – o que, sem dúvida, tem sua importância –, mas buscava, também, despertar o gosto e o hábito da leitura no aluno, para que perdurassem após da vida escolar. Além, é claro, do conhecimento de variados gêneros, como romance, novela, conto, crônica e poema; a ampliação do vocabulário; da melhoria da escrita e da produção de textos; e, por fim, do amadurecimento

¹⁵ “Quem tem que passar além do Bojador/ tem que passar além da dor/ Deus ao mar o perigo e o abismo deu/ mas nele é que espelhou o céu” (Pessoa, 2022).

que o contato com as diversas situações apresentadas pelo texto literário em específico pode proporcionar.

Para atingir as metas apresentadas pelo projeto Ciranda de Leitura, os docentes organizavam a escolha prévia de quatro obras literárias, as quais deveriam ser lidas durante o ano – uma por bimestre –, e que seriam avaliadas por meio de fichas de leituras, seminários, dramatizações e/ou *quiz*. A essas avaliações seriam atribuídas notas que se somariam à avaliação parcial.

Essa junção de nota da atividade leitora à avaliação parcial foi uma estratégia pensada pelos professores a fim de que os discentes dessem uma maior importância ao projeto. Ação necessária, pois, infelizmente, a cultura do nosso alunado ainda funciona com uma visão limitada, não conferindo importância ao aprendizado em si, mas a notas.

Quanto à metodologia, o professor de português responsável por determinada turma selecionava o título do livro que seria lido no bimestre de acordo com a faixa etária e a maturidade da turma e, em seguida, os alunos se dirigiam à biblioteca para buscar a obra.

Inicialmente, os títulos se limitavam aos clássicos da Língua Portuguesa, como *A moreninha* e *A luneta mágica*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Inocência*, de Visconde de Taunay; *Cinco minutos*, *A viuvinha* e *Iracema*, de José de Alencar; *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco; *Helena*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *O alienista*, de Machado de Assis; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *O cabeleira*, de Franklin Távora; além de *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Além desses, estavam listados livros de escritores cearenses, como *A normalista*, de Adolfo Caminha, *Dizem que os cães veem coisas*, de Moreira Campos, e *Luzia homem*, de Domingos Olímpio.

Como o projeto se estendeu pelos anos, foi observada a necessidade de variar e adquirir novas obras. No entanto, faltava verba para a aquisição de livros. Assim, por meio de cotas e doações organizadas pela gestão escolar, o acervo da biblioteca ganhou novos títulos, como *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, *Histórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, *A revolução dos bichos*, de George Orwell, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, *Um estudo em vermelho*, de Arthur Canon Doyle, *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo e *Rosa Vegetal de Sangue*, de Carlos Heitor Cony.

A escolha dos novos títulos que seriam adquiridos ocorria no início do ano letivo, momento em que os professores de Língua Portuguesa sugeriam obras que estivessem dentro de um valor acessível para serem compradas. Além dos livros físicos, os professores utilizavam os aparelhos celulares a seu favor, com o compartilhamento de arquivos em PDF que estão em domínio público¹⁶ com os alunos, pois quase todos possuíam smartphones.

Porém, como foi apontado na introdução deste texto, os docentes enfrentavam e enfrentam o problema do curto tempo para realizar o projeto. Desse modo, o método uti-

¹⁶ Obras em domínio público são aquelas que não têm restrição de uso, passando a serem livres e gratuitas.

lizado para colocar o projeto de leitura em prática, de fato, era o uso do tempo da própria aula de Língua Portuguesa ou a de Literatura.

O docente destinava, em média, os 30 minutos finais da sua aula¹⁷ para realizar a leitura com os alunos, tendo ainda como opção o uso do tempo de aula no caso da falta de professor de outra disciplina. Esse acordo, acertado previamente entre os professores da área, era necessário para que o projeto pudesse apresentar resultado satisfatório.

Nos dias de aula de Língua Portuguesa e de Literatura, os alunos eram orientados a levar o livro escolhido pelo(a) professor(a). Assim, nos 30 minutos finais, a leitura era dirigida pelo(a) professor(a), que poderia organizá-la de modo compartilhado, solicitando que um aluno a iniciasse e fosse alternando com os demais, ou poderia utilizar uma estratégia mais dinâmica, por exemplo, selecionando alguns alunos para lerem as falas de determinados personagens, enquanto outro leria a parte do texto que seria a do narrador. Para que os alunos ficassem mais atentos, a troca da leitura dos trechos dos personagens e do narrador poderia ser feita de modo aleatório.

No momento da leitura, o(a) professor(a) realizava pausas para fazer perguntas que variavam de nível, podendo ser simples, a fim de verificar se o aluno estava mantendo atenção na leitura; ou interpretativas, em que objetivava conferir se o estudante conseguia apreender o que estava nas entrelinhas do texto.

Caso ocorresse de o aluno responder erroneamente a uma pergunta, o(a) professor(a) não oferecia a resposta correta de pronto, mas apresentava exemplos, contextualizações, comparações para o aluno praticar o exercício da reflexão e trilhar um caminho por si mesmo.

Por meio dessa interação no momento da leitura, era possível observar as reações da turma de anuência ou rejeição diante da resposta, ou de sensibilidade frente ao tema abordado pelo texto. Tais ações despertam o interesse e a curiosidade e envolvem o leitor com o texto que está sendo trabalhado.

Essa prática se repetia semanalmente, com o objetivo de tornar a leitura um hábito. Por vezes, o(a) professor(a), com o intuito de diversificar, realizava a leitura em sala, organizada em círculos, ou se dirigia para um espaço externo (Figura 1), de preferência aberto, para que a leitura ocorresse em outros ambientes e pudesse se tornar mais atrativa para os alunos com a quebra da rotina de sala de aula.

17 As aulas de Língua Portuguesa e de Literatura eram geminadas, sendo, cada uma, dois tempos de 50 minutos. Em um dia da semana, a aula de Língua Portuguesa tinha dois tempos de 50 minutos e, em outro dia, tinha dois tempos de 50 minutos para Literatura.

Figura 1 – Ciranda de leitura em ambiente externo.



Fonte: Autoria própria.

Embora seja uma atitude pequena, era importante observar a satisfação dos educandos em poder sair de dentro da sala de aula e ficar em um ambiente mais livre – ainda que sob supervisão –, já que, por se tratar de uma escola de tempo integral, tinham 9 (nove) aulas por dia.

Figura 2 – Ciranda de leitura em ambiente externo 2.



Fonte: Autoria própria.

Figura 3 – Leitura do livro Um estudo em vermelho, de Arthur Canon Doyle.



Fonte: Autoria própria.

É, portanto, possível registrar o papel importante dos projetos de leitura em ambientes, por vezes, desacreditados – em razão do local em que está situado e do público que o frequenta – para a formação de leitores mais proficiente e, quem sabe, leitores-fruidores, mais tarde.

A ciranda de leitura continua em andamento desde 2008 até o ano em curso, apresentando resultados não apenas por meio das avaliações institucionais já mencionadas, mas também por meio de observações das atitudes dos alunos, como a surpresa ao conhecer novos autores, a busca por mais obras literárias de um autor que o interessou na biblioteca, o hábito de estar sempre lendo e o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva da realidade que os circunda.

Considerações finais

Antoine Compagnon, em sua obra *Literatura para quê?*¹⁸, destaca a perda de espaço da literatura – e, aqui, reiteramos novamente a relação de literatura com a leitura – frente à geração que se coloca,

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devora; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros¹⁹.

As palavras do estudioso se relacionam com a problemática que trouxemos inicialmente neste relato e as possíveis estratégias que podemos desenvolver para driblá-la. Compagnon menciona dois aspectos importantes, o devoramento da literatura pelos textos didáticos e a aceleração proporcionada pelos meios digitais que fazem os alunos não terem a calma necessária para realizar uma leitura. A fala do autor se coloca mais que atual ao lermos a reportagem do G1, a qual divulga a análise feita pelo Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e a plataforma de leitura gamificada Árvore, informando que o texto mais longo lido pelos alunos brasileiros não passa de 10 páginas.

Nesse contexto, é que percebemos a relevância de projetos e oficinas de leitura. É por meio do momento da realização dessas atividades que podemos fazer com que o aluno se centre na leitura, em especial na de livros físicos para que não haja interrupções por notificações de redes sociais, por exemplo, e que consiga repetir essa atividade a fim de que o hábito de ler possa ser desenvolvido.

Vale destacar, por fim, que os projetos de leitura literária devem ser constantemente renovados e fomentados, para que a disciplina de Literatura não sofra com a constante ameaça de perda de espaço na grade curricular, bem como para se abolir a concepção elitista que ainda circunda em nossa sociedade acerca da literatura.

É justamente pelo fato de ser complexa e diversa que deve ser lida e inserida no cotidiano dos nossos estudantes. O ensino da leitura não pode e não deve ser nivelado por

18 2009.

19 Compagnon, 2009, p. 21.

baixo, mas numa crescente para que talvez possamos formar o leitor-fruidor proposto pelos documentos norteadores da educação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

IDOETA, Paula Adamo. Pisa: alunos brasileiros ‘estacionam’ em leitura, ciências e matemática e sofrem mais com bullying e solidão. **BBC News Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 17. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação**. São Paulo: Parábola, 2021.

MORI, Letícia. Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa. **BBC News Brasil**, 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Todavia, 2022.

QUEIROZ, Rachel. **As três Marias**. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

REPRESENTATIVIDADE, ídolos que inspiram e histórias que apaixonam: a conexão dos brasileiros com os livros. **Globo Repórter**, G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/globo-reporter/edicao/2023/12/01/globo-reporter-fala-das-historias-por-tras-dos-livros.ghtml>>. Acesso em: 04 fev. 2024.

TEXTO mais longo lido por 66% dos alunos brasileiros não passa de 10 páginas; no Chile, normal é mais de 100. **G1**, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/29/texto-mais-longo-lido-por-66percent-dos-alunos-brasileiros-nao-passa-de-10-paginas-no-chile-normal-e-mais-de-100.ghtml>>. Acesso em: 04 de fev. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Ensinar é preciso – resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação**. São Paulo: Parábola, 2021.

LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS: TEXTO POÉTICO EM SEQUÊNCIA BÁSICA

Valéria de Oliveira Lima (PPGL/UFAM)

Cássia Maria Bezerra do Nascimento (PPGL/UFAM)

Palavras iniciais

A literatura ocupa um papel fundamental na formação humana. Foi partindo dessa máxima que elaboramos e realizamos o projeto de letramento literário com texto poético na escola que ora trazemos à luz. A experiência contou com a participação de 167 (cento e sessenta e sete) estudantes e teve como base teórica os estudos sobre leitura e letramento literário, norteados por Cosson¹, Cosson e Paulino², Candido³, Soares⁴, Petit⁵, entre outros. O projeto ocorreu de forma semanal com a leitura de *Faz escuro mas eu canto*, de Thiago de Mello⁶, e *Canção da Esperança e outros poemas*, de Tenório Telles⁷. É preciso pontuar, contudo, que, para este capítulo, dada a necessidade de recorte, apresentaremos apenas a experiência com a obra *Canção da Esperança e outros poemas*.

A pesquisa que empreendemos, de modo qualitativo e interventivo, materializou-se no projeto intitulado *Letramento Literário e o texto poético produzido no Amazonas: uma análise dos poemas de Thiago De Mello e Tenório Telles*, realizado em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) por meio do Programa Ciência na Escola (PCE) no ano de 2022. O Objetivo Geral deste projeto foi promover o letramento literário e o contato com os textos poéticos da literatura produzida no Amazonas para estudantes de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada na periferia de Manaus/AM.

Teoria e Método: Letramento Literário e a escolarização da Literatura

Para Candido, a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”⁸ Colomer reforça esta assertiva ao dizer que “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a

1 2014.

2 1998.

3 1989.

4 2009.

5 2009.

6 2017.

7 2020.

8 Candido, 1989, p. 175.

atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la”⁹. Petit parece dialogar com Colomer ao afirmar que o homem se humaniza pela leitura e, por meio dela, os leitores “desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas, seus desejos, suas fantasias, suas angústias.”¹⁰ Sendo assim, a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”¹¹. Todas essas palavras nos levam a pensar o lugar da Literatura na Educação Básica.

Nos Anos Finais, um dos grandes desafios é promover o contato dos estudantes com o texto literário de forma efetiva, com toda a experiência que a literatura proporciona. Nosso desafio é o de vencer o que conclui Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*: “no ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses”¹². A prática escolar ainda se esquece da função essencial da literatura, “a de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”¹³, e do compromisso de conhecimento que todo saber exige.

O termo “letramento literário” é um desdobramento das abordagens de letramentos¹⁴. Soares considera que letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.”¹⁵ O letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular¹⁶. É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”¹⁷. Definição essa inserida no Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores da UFMG/Faculdade de Educação¹⁸.

Cosson destaca que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola”¹⁹, cujo objetivo é habilitar o sujeito à escrita e à leitura literária, bem como propagar conteúdos considerados básicos na formação educacional. Para Cosson²⁰, o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não se devendo tomá-la somente como uma disciplina. Desta forma, o ensino de literatura na escola se concretiza por meio da leitura do texto literário. E a maneira

9 Colomer, 2007, p. 27.

10 Petit, 2013, p. 43.

11 Candido, 1998, p. 180.

12 Cosson, 2014, p. 22.

13 Cosson, 2014, p. 23.

14 “É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos” (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

15 Soares, 2009, p. 72.

16 Souza; Cosson, 2011, p. 102.

17 Paulino; Cosson, 2009, p. 67.

18 2014.

19 Cosson, 2014, p. 23.

20 2014.

como essa leitura literária acontece na escola reflete a função essencial da literatura: o caráter humanizador.

Para que o leitor alcance esse sentido humanizador, é preciso promover uma formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos do texto, mas que também seja capaz de fruí-los, que coloque como prática a leitura efetiva desses textos em sala de aula, por meio de práticas sistematizadas que visem a escolarização adequada da literatura, ou seja, o objetivo da leitura de um texto literário não pode estar focado em questões metalinguísticas, mas com a experiência estética da linguagem.

Para Soares²¹, uma escolarização adequada seria conduzir os estudantes para a análise do que é essencial nos textos literários, voltada à percepção de sua literalidade, dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem. Desta forma, para dar conta do lugar ocupado pela leitura literária dentro e fora da escola, dessa escolarização adequada da literatura é que recorreremos ao letramento literário. Para Segabinazi e Cosson, “a manutenção do letramento literário passa a ser uma demanda importante não apenas na formação do leitor, mas na formação integral do aluno ou na educação”²².

Proposta de sistematização do texto na escola em sequência básica

Em *Letramento Literário: teoria e prática*²³, Rildo Cosson traz uma proposta de sistematização do letramento literário na escola e das atividades das aulas de Literatura por meio de duas sequências exemplares, a sequência básica (proposta para o Ensino Fundamental) e a sequência expandida (proposta para o Ensino Médio). Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material em sala de aula. O passo a passo dessas sequências proporciona o acompanhamento do desenvolvimento do método pelos professores, permitindo que possam visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula. Nesse sentido, pensamos na realização de uma prática de letramento literário que possibilitasse a interação dos estudantes com o texto poético. Planejamos essa prática, então, com o suporte da sequência básica postulada por Cosson.²⁴ Para o autor, a sequência básica é constituída por quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

No trabalho com *Canção da Esperança e outros poemas*, nosso planejamento, para cada etapa, deu-se como passamos a descrever a seguir. Concebemos, para a etapa *motivação*, desenvolver a preparação do aluno para entrar no texto, de modo a fazer essa aproximação a partir de um gênero textual que tivesse relação e características próximas ao gênero poema. Desta forma, decidimos trabalhar com o gênero textual música. Planejamos também trabalhar com uma música cuja letra abordasse a mesma temática presente nos poemas que seriam lidos e, assim, escolhemos a música “Tente Outra vez”, de Raul Seixas.

21 2011, p. 43.

22 2023, p. 11.

23 2014.

24 2014.

Para Cosson, “os elementos da motivação podem ser o tema do texto a ser trabalhado, a observação da estrutura e da temática do texto, dentre outros”²⁵.

Para a etapa, *introdução*, na qual são apresentados o autor e a obra escolhida, planejamos a apresentação da obra de forma física, como propõe Cosson: “levantamento de hipóteses sobre a leitura feita por meio das observações da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra”²⁶. Por não possuir o quantitativo de livros suficientes para todos os estudantes, planejamos este diálogo com o livro sendo passado de mão em mão. Para a apresentação do autor, pensamos em promover o contato direto deste com os estudantes, organizando uma visita do poeta à escola para se apresentar e conversar com os estudantes sobre o texto que seria lido. Essa etapa é importante para “mostrar a importância e a escolha da obra para que o aluno a receba de maneira positiva”²⁷.

Para a *leitura*, planejamos que todas as leituras fossem realizadas em sala de aula, por serem textos mais curtos. Levando em consideração que a maioria das leituras em sala de aula são realizadas de forma silenciosa, com cada estudante em sua carteira, pesquisamos e planejamos modos de leituras para serem aplicados de forma diversificada em cada poema. Em meios às leituras, planejamos os intervalos, que são “um sistema de acompanhamento e verificação, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades”²⁸. Concebemos, então, a realização de rodas de conversas sobre as impressões das leituras realizadas, reflexões acerca do texto poético e de sua estrutura, visando uma futura produção textual, além do contato dos estudantes com outros autores do Amazonas, por meio de um café literário.

Para a última etapa, a *interpretação*, momento de construção de sentidos em torno do texto, planejamos a organização das atividades em duas partes, como propõe Cosson²⁹: uma interior e outra exterior. Para o momento interior, “aquele que acompanha a decifração, a apreensão global após terminar a leitura”³⁰, a proposta foi de análise dos poemas em relação à estrutura, estética e temática em comparação à letra da música proposta na etapa *motivação*, além da produção de ilustrações dos poemas lidos, por percebermos o interesse das turmas por desenhos. Cosson ressalta que “as possibilidades de registros da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica”³¹. Para o momento exterior, “a concretização, a materialização da interpretação, o ato da construção de sentido em uma determinada comunidade”³², pensamos na análise de todos os poemas presentes no livro, identificando a temática por meio dos versos, além de produção escrita de poemas pelos estudantes. De

25 Cosson, 2014, p. 57.

26 Cosson, 2014, p. 64.

27 Cosson, 2014, p. 64.

28 Cosson, 2024, p. 64.

29 2014.

30 Cosson, 2014, p. 84.

31 Cosson, 2014, p. 69.

32 Cosson, 2014, p. 84.

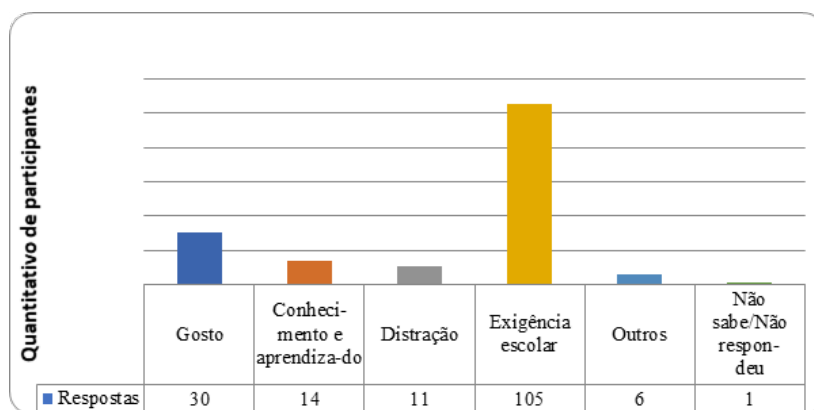
acordo com Cosson, esse é o momento em que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza, sendo uma etapa que deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel³³.

Experiência realizada - a sequência básica e o texto poético

Antes de entrarmos na análise da experiência com a aplicação da sequência básica, por si, consideramos importante apresentar e analisar alguns dados que nos vieram a partir de um diagnóstico inicial que empreendemos na pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de 167 estudantes, como já mencionado, contabilizados nas três turmas em que o projeto foi aplicado, excluindo-se, nos números, os abandonos e estudantes infrequentes. Os gráficos a seguir foram elaborados com base em um questionário inicial aplicado aos estudantes, o qual era composto por dez perguntas, sendo cinco delas (as destacadas em *itálico*) selecionadas para esta discussão: Qual seu ano de ensino e turma? Qual a sua idade? Qual é seu sexo? Você tem o hábito de ler? Quantos livros (obra literárias) você já leu? *Em que lugares costuma ler ou ter acesso aos textos?* *Qual o principal motivo para ler um livro?* *Quais os tipos de texto que costuma ler?* *Quais as dificuldades para realizar a leitura?* *Que pessoas influenciaram na realização da leitura?*

Gráfico 1 – Qual o principal motivo para ler um livro?



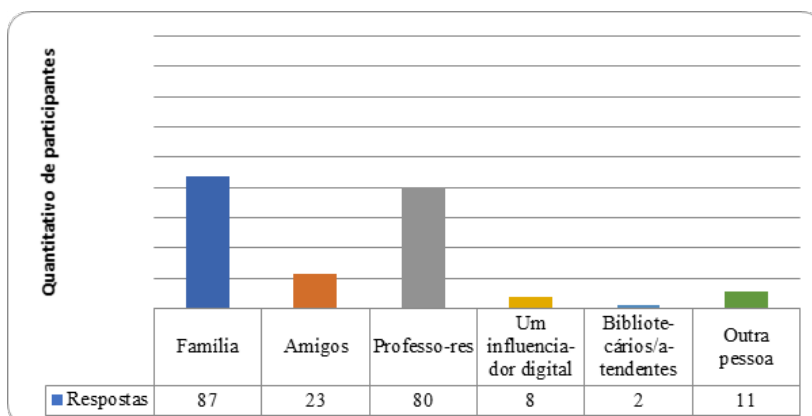
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

O gráfico 1 mostra a exigência escolar como principal motivo para que os participantes leiam um livro, ficando o gosto em segundo lugar, com quase 18%. Nota-se que grande parte dos alunos procura efetuar as leituras apenas porque o professor/escola indicou, não apresentando o interesse próprio pela leitura. Desta forma, o que se comprova é que os professores têm um papel essencial de mediação da leitura para os estudantes, tendo em vista que o professor realiza o trabalho direto e contínuo com os estudantes em sala de aula. A análise dessas respostas nos leva a confirmar o fato de que, ao longo dos anos, o ensino da literatura nas escolas consolidou-se por meio de práticas metodológicas e materiais didáticos pautados em questões metalinguísticas, encarados, na maioria das vezes, como obrigação e não como um prazer pelos estudantes. Cabe aqui pensarmos,

33 Cosson, 2014, p. 84.

portanto, em uma escolarização adequada da literatura em sala de aula, onde o objetivo da leitura de um texto literário esteja pautado na experiência estética da linguagem e fruição, propiciando ao estudante o interesse pela leitura dentro e fora de sala de aula.

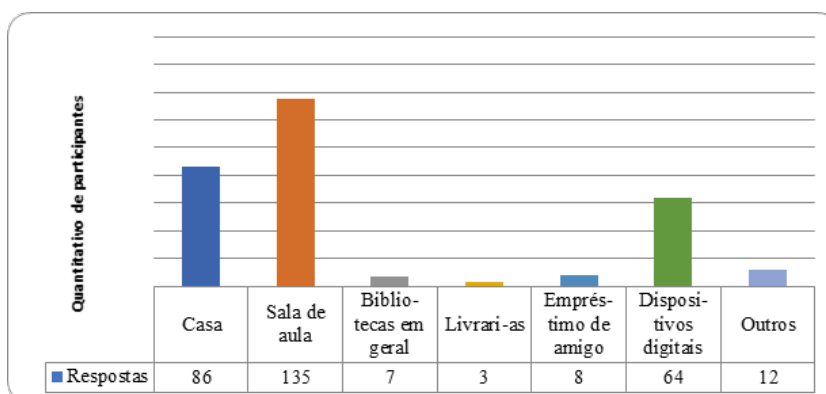
Gráfico 2 – Pessoas que influenciaram na realização da leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

O gráfico 2 nos permite observar que as pessoas que mais influenciam os estudantes são a família e os professores. As famílias aparecem em primeiro lugar, o que nos faz inferir que isso tem relação com algumas famílias terem o hábito de leitura ou, ainda, com o fato de as atividades de leituras mais extensas serem as realizadas em casa, necessitando do apoio dos familiares. Observa-se ainda que os bibliotecários e atendentes quase não aparecem como incentivadores. Esse fator relaciona-se diretamente com o fato de que, na escola onde o projeto foi aplicado, não há uma biblioteca e, no bairro onde ela está situada, não há também uma biblioteca pública. Observamos ainda que, dos 167 participantes, 3,79% disseram ter influenciadores digitais como indicadores de leitura, informação que nos leva a despertar sobre práticas que possam usar esse acesso em favor da leitura.

Gráfico 3 – Lugares em que costuma ler ou ter acesso aos textos

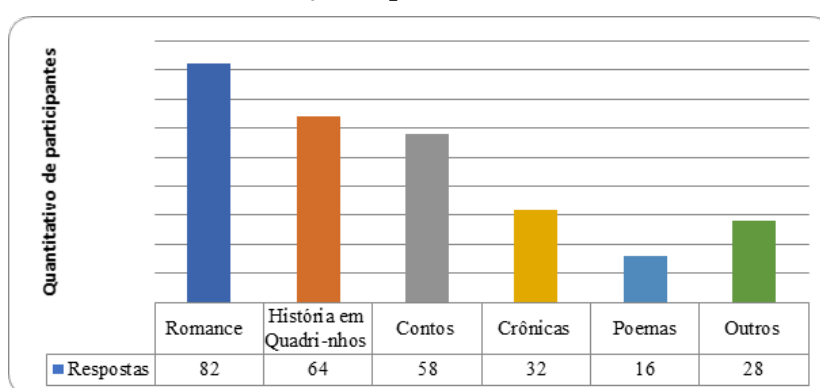


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

De acordo com o gráfico 3, os estudantes costumam realizar as leituras em sala de aula e em casa. Levando em consideração os gráficos 1 e 2, podemos observar que as relações entre leitura e estudante ocorrem em maior destaque do seguinte modo: *família/casa* e *sala de aula/professor*; isso, em nosso entendimento, reforça a importância de o ensino da literatura ser significativo nas escolas. Em terceiro lugar, estão os dispositivos digitais: 11,70% dos estudantes disseram ler em plataformas digitais gratuitas. Segundo

os participantes, esse recurso facilita o acesso à leitura por não possuírem poder aquisitivo para a compra de livros físicos. Ressaltamos aqui a ausência de referência à biblioteca pública ou similar como espaço de aquisição de livros, lugar onde se espera que o estudante tenha esse contato, um direito que deveria ser garantido. É importante destacarmos, nesse ponto, que a escola onde o projeto foi aplicado está situada em um bairro da periferia da cidade de Manaus, no qual também não existem bibliotecas públicas, como já destacamos anteriormente. Diante disso, um projeto que envolva a leitura literária nesses espaços possibilita aos estudantes a democratização da leitura e viabiliza transformar a realidade em que os estudantes estão inseridos, uma realidade onde é possível perceber a desigualdade social, onde estudantes com poder aquisitivo menor e sem acesso a espaços públicos e culturais não possuem as mesmas oportunidades daqueles que acessam.

Gráfico 4 – Quais tipos de texto costuma ler?

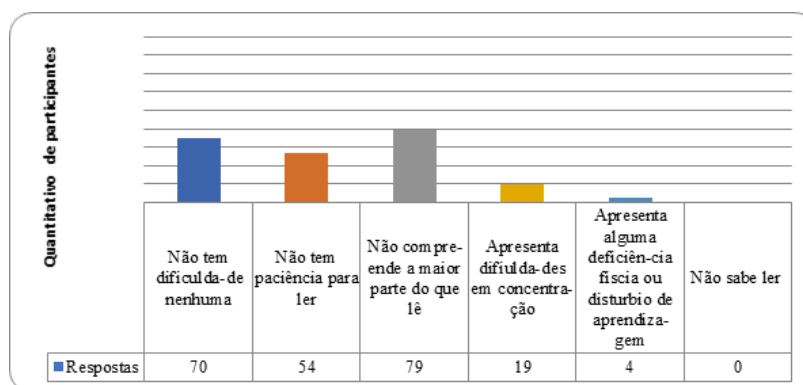


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Observa-se, a partir do gráfico 4, que os romances estão em primeiro lugar, resposta esperada, levando-se em consideração que os participantes são estudantes entre 13 e 16 anos. Com o advento da Internet, esse perfil de leitor costuma ler sob influência das mídias sociais; alguns exemplos colhidos com os participantes foram: *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e *Divinos rivais*, de Rebecca Ross. Observa-se, ainda, que, em segundo lugar, estão as Histórias em Quadrinhos, que, por serem compostas por imagens desenhadas e textos inter-relacionados, são consideradas pelos estudantes como uma leitura atrativa. Em terceiro e quarto lugar, estão os contos e as crônicas, gêneros que os estudantes costumam ler em sala de aula, sejam em fragmentos presentes nos livros didáticos ou nos chamados paradidáticos³⁴. O poema aparece como um dos menos selecionados pelos participantes. Esses dados demonstram que os estudantes leem mais narrativas do que poemas, o que mostrar ser necessário promover esse contato como texto poético em sala de aula para que se equilibrem as duas formas mais básicas de manifestação literária em nossa cultura.

34 “A literatura tomada como livro paradidático, como auxiliar da transmissão de conteúdos pedagógicos não estimula o hábito leitor, ao reduzir a arte das palavras a uma ferramenta de ensino, normatizante. Tratar literatura como livro paradidático é cortar-lhe as asas e limitar as crianças e jovens ao discurso controlado. A liberdade que se experimenta como leitor, uma das alegrias da leitura, fica assim ameaçada” (Pastorello, Lucila, s/a).

Gráfico 5 – Dificuldades para realizar a leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

De acordo com o gráfico 5, a maioria dos participantes, equivalente a 34,9% , não compreende a maior parte do que lê. Infere-se, acerca disso, que a razão de esses estudantes não compreenderem a leitura tem relação com o processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2009, p. 36-37), a pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada; quando passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita é que se torna letrada, o que leva o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros, possibilitando o ato de ler e interpretar. Assim, o que percebemos é que os estudantes que apresentam essas dificuldades são alfabetizados e não letrados. Em paralelo a esse fator, 23,8% afirmam não ter paciência para ler. Destacamos, nesse ponto, a importância da mediação; uma leitura onde o estudante não compreenda e não tenha o suporte necessário para realizá-la, torna-se difícil e cansativa. Outros 30,9% afirmam não apresentar dificuldade nenhuma. De acordo com conversas e observações realizadas, compreendemos por “dificuldade nenhuma” o fato do aluno ser alfabetizado e conseguir decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. 1,7% apresentam alguma deficiência física ou distúrbio de aprendizagem. Ressaltamos que, dentre os participantes do projeto, havia uma estudante com deficiência visual e alguns que apresentavam o Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH). Nenhum participante afirmou não saber ler. O que todos esses dados reforçam, em nossa perspectiva, é a relevância da aplicação de projetos que promovam a leitura literária em sala de aula que se faça na condição de letramento e não apenas na condição de decodificação alfabética.

Feita essa análise inicial dos dados do questionário, passamos, agora, à análise da sequência básica aplicada para o trabalho com a obra *Canção da Esperança e outros poemas*³⁵, de Tenório Telles. As etapas, como já mencionamos, foram baseadas na sequência básica postulada por Cosson³⁶ e idealizada para ser aplicada, com as necessárias adaptações a cada contexto escolar, em turmas de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir do planejamento realizado, o qual já foi devidamente apresentado neste texto, desenvolvemos as etapas. Na etapa *motivação*, ao apresentar a música escolhida,

35 2020.

36 2014.

promovemos um diálogo explorando os sentimentos que a música trazia para os estudantes e a temática abordada, assim como a observação da estrutura do texto e do ritmo. Lançamos a pergunta: “Em algum momento, vocês tiveram que tentar outra vez ou dar esse conselho para alguém?” A partir deste questionamento, os estudantes puderam chegar às reflexões também em relação à temática “esperança”, temática que permeia a obra objeto do trabalho de pesquisa, que seria posteriormente lida. Cosson afirma que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação”³⁷.

Figuras 1 e 2 – Motivação e Introdução



Fonte: Acervo das autoras.

Na etapa *introdução*, apresentamos o autor por meio de um vídeo gravado por ele. Essa atividade aproximou os estudantes do autor, tirando o paradigma que tinham com relação aos autores serem inalcançáveis. Em meio à apresentação, um dos estudantes comentou: “Olha! Ele é daqui. Isso é lá de onde minha tia mora” (L.C.M.V, estudante). Na apresentação da obra, foram realizados diálogos sobre os elementos paratextuais e, ainda, acerca das primeiras impressões da obra. Nessas observações, um estudante levantou a hipótese de que o livro falaria sobre música, por ter uma flauta na capa, hipótese negada durante a leitura. Nesse momento, foram observados muitos comentários negativos em relação à vida: para alguns estudantes, nada se espera do futuro. O processo de reflexão empreendido por eles nos encaminhou para a confirmação de que a escolha da obra foi relevante; os cinco poemas que compõem o livro *Canção da Esperança e outros poemas*³⁸ possibilitaram aos leitores reflexões sobre o viver e o esperar. Isso reforça que, por meio da literatura, podemos compreender o mundo para além de nós mesmos, confrontando-nos com a realidade em que vivemos e enxergando, com maior nitidez, nossa própria existência.

Para a *leitura*, foram trabalhados um total de seis poemas, em seis encontros. A leitura foi realizada de diferentes modos, dentre os quais: leitura compartilhada em voz alta; leitura com indicação em voz alta; poeta por um dia; e “coro falado”³⁹. Para Cosson, “a leitura em voz alta para informar o conteúdo do texto literário atende atualmente,

37 Cosson, 2014, p. 55.

38 2020.

39 “recitação conjunta de um poema em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical” (Cosson, 2020, p. 109).

e, sobretudo, às necessidades daquelas pessoas que por problemas de impedimento físico não conseguem ler por si mesmas”⁴⁰. Destacamos essa afirmação do autor, pois, na escola onde o projeto foi aplicado, havia uma estudante com deficiência visual, e, por não termos livros em Braille, a leitura em voz alta possibilitou que ela participasse de todo o processo de leitura. Essas leituras auxiliaram os estudantes a perceberem a cadência dos versos e a forma como o poema é estruturado.

No primeiro intervalo, no café literário com o autor, um estudante perguntou para o autor sobre o que falava um dos poemas. A resposta promoveu uma discussão em relação aos sentimentos ditos pelo autor e as interpretações feitas pelos estudantes. Foi possível observar, durante o diálogo, que os estudantes puderam se perceber como leitores de poemas e que o leitor lê a obra e se limita a ela e não necessariamente se atenta ao que o autor quis dizer, ou ao porquê de ele ter escrito ou, ainda, a quem se direciona a escrita do texto. Nesse sentido, Silva esclarece que “cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor”⁴¹. A compreensão dessas ideias em relação aos textos poéticos abriu novas possibilidades de interpretações para os estudantes.

Figura 2 – Leitura – café literário



Fonte: Acervo das autoras.

Após a leitura do quarto poema, fizemos o segundo intervalo, com a leitura de outros poemas de autores do Amazonas e as observações em relação às características do gênero. Esse momento proporcionou o contato com outros autores da região e o preparo para a produção escrita. Para Cosson, “se bem direcionados, os intervalos podem constituir um importante instrumento de aferição pedagógica do processo de leitura como um todo”⁴².

Na etapa da *interpretação*, os estudantes puderam realizar comparações e perceber as semelhanças entre a música e o poema em relação à estrutura, estética e temática. Nas ilustrações, os estudantes foram além, representando sua interpretação do poema junto

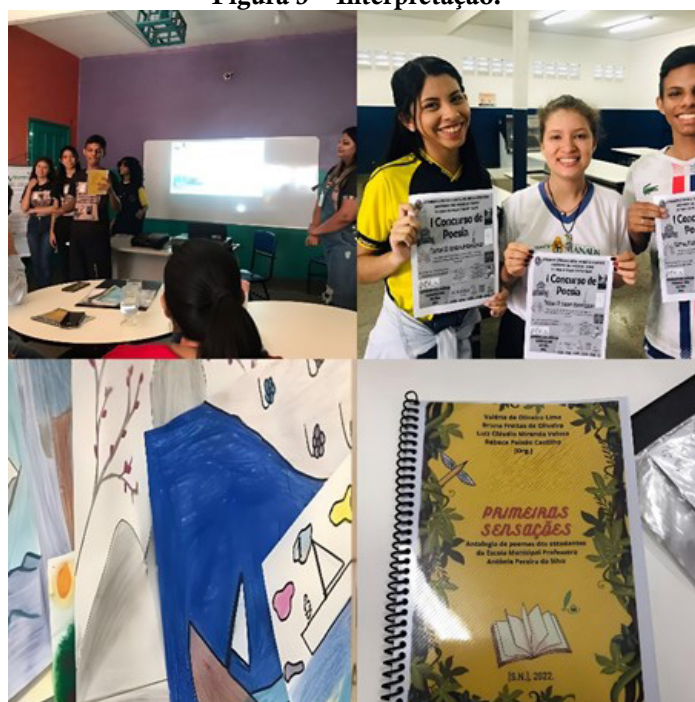
40 2020, p.104.

41 2010, p. 42-46.

42 Cosson, 2014, p. 64.

às experiências de vida. No momento exterior, observamos a facilidade dos estudantes de expressarem o que sentiam por meio da escrita. Na primeira produção, de temática livre, tivemos muitas produções sobre suicídio, *bullying*, família e morte. Neste momento, fizemos uma intervenção com roda de conversa sobre os assuntos. Na elaboração de poemas com a temática Amazonas, um dos focos do projeto, pudemos perceber o interesse dos estudantes em conhecer mais sobre o estado em que vivem, assim como a literatura produzida no Amazonas. Os poemas produzidos foram compartilhados em um sarau realizado na biblioteca da escola e, posteriormente, organizados em formato de *e-book*⁴³. O que verificamos, então, é que as atividades realizadas, tanto na etapa *interpretação* quanto em todas as outras, ofereceram aos estudantes um processo coerente de letramento literário.

Figura 3 – Interpretação.



Fonte: Acervo das autoras.

O texto poético em sequência básica: uma avaliação

Precisamos registrar que o diagnóstico inicial foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois, por meio dele, pudemos conhecer as competências leitoras dos estudantes, identificar o interesse e mapear as dificuldades em relação à leitura, para, assim, planejar as ações para intervir nessas dificuldades. Antes da aplicação do projeto, percebemos que os estudantes realizavam leituras, principalmente, em sala de aula, por ser uma exigência escolar. Essas leituras eram realizadas de qualquer forma, às vezes nem chegavam a ler, procuravam resumos na Internet na tentativa de responderem às atividades.

Em relação ao gênero poema, no momento anterior à aplicação do projeto, podemos inferir que os participantes pouco se interessavam pela leitura desse tipo de texto.

43 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mqx4u8DivqjmioM6IZ66fAwRbecqpRB/view?usp=sharing>.

Após a aplicação, percebemos um interesse maior pela leitura e produção textual; alguns participantes liam os livros levados pela professora nos intervalos e outros entravam em contato via WhatsApp com a professora para envio de produções realizadas. Percebemos, então, que o projeto tornou o processo de imersão literária algo prazeroso.

A escolarização sempre nos pede a realização de avaliações, com estabelecimento de critérios para tal. No letramento literário, o mais importante é a leitura literária, de modo que a avaliação por nós empreendida foi realizada de forma contínua, abrangendo todas as atividades que foram realizadas ao longo do projeto. Para Cosson, “as atividades de avaliação permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola [...] esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo e quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para atingir os objetivos”⁴⁴. A avaliação foi realizada em diferentes momentos; o primeiro foi durante os intervalos que acompanhavam a leitura da obra e os demais na discussão e no registro da interpretação.

De acordo com a avaliação realizada, a leitura e o compartilhamento das atividades, assim como as produções poéticas dos estudantes, permitiram que os participantes refletissem, afirmassem e retificassem valores culturais e situações sociais, além da estética, tendo consciência da existência do outro, permitindo que a leitura se tornasse significativa para eles. Observou-se também a capacidade de contribuição construtiva nos diálogos promovidos durante as aulas. Para melhor ilustrar, destacamos o depoimento de um dos participantes do projeto:

A leitura e análise dos poemas [...] auxiliaram em grandes debates, estes que fizeram com que nossa turma refletisse mais sobre a vida e fosse crítica em relação à sociedade em que vivemos [...] O projeto resultou positivamente na minha vida. Eu perdi a vergonha de falar em público, [...]. Após o projeto, consigo ter minha opinião sem medo de dialogar com outras pessoas. A vontade em ler livros floresceu em mim. Ganhamos vários livros de presente que o Tenório e a Leyla nos deram, estou terminando de ler. A minha escrita melhorou, os erros de português que eu tinha, já não são mais um problema. Consegui pôr no papel tudo que sentia, fiz vários poemas e tenho outros guardados em andamento⁴⁵.

A partir da análise e do depoimento, podemos observar que a leitura realizada com o aporte da sequência básica postulada por Cosson⁴⁶ possibilitou, para os participantes, o contato efetivo com o texto literário, o compartilhamento das suas leituras, o interesse pela leitura estética, ampliando o repertório leitor dos estudantes. Desta forma, o trabalho permitiu que se cumprisse o processo de letramento literário, levando os estudantes a serem capazes de se reconhecerem como sujeitos, assumindo um papel ativo e reflexivo na sociedade, bem como possibilitando alternativas para os docentes em práticas de letramento literário em sala de aula.

Considerações finais

44 Cosson, 2014, p. 111.

45 Trecho extraído do relatório final de um dos participantes, o bolsista L.M., 2022.

46 2014.

A realização de letramento literário na escola é uma realidade possível, ao mesmo tempo que segue sendo um desafio para a educação. A realização de aulas ou de projetos de literatura no Ensino Fundamental desnuda as desigualdades sociais existentes na sociedade e o pouco hábito de leitura nos Anos Finais e, ainda, traz à baila a importância de mais práticas de letramento literário que contribuam na formação dos estudantes, que lhes permitam desenvolver habilidades e competências como leitores críticos e reflexivos, que sejam práticas que ultrapassem as paredes da escola para viabilizar que se tornem adultos leitores.

Além de se apresentar como proposta para a escolarização da literatura, o projeto que desenvolvemos destaca o professor enquanto mediador. Se a escola é o lugar democrático para o letramento literário, cabe ao professor a missão de sistematizar a leitura literária.

Sendo assim, este trabalho possibilitou reflexões para repensar a prática pedagógica dos docentes no que se refere à leitura literária em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de fortalecer o direito à igualdade e à literatura na educação básica.

Referências

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1989, p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- _____. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. In: **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/48Tbf4r>>. Acesso em: 23 out. 2020.
- _____. Letramento literário. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3HEy7bY>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.
- PASTORELLO, Lucila. Texto literário é paradidático? In: **Ecofuturo**. Disponível em: <<http://www.ecofuturo.org.br/blog/texto-literario-e-paradidatico/>>. Acesso: 14 mai. 2021.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. In: **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 30 set. 2020.
- SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar leitores: um desafio da escola. In: **Revista ABC Educatio**. Junho/2010, p. 42-46.

MEDIAÇÃO DE CLUBES DE LEITURA NA REDE CACHOEIRAS DE LETRAS DE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DO AMAZONAS

Fátima Maria da Rocha Souza (UEA/UNICAMP)

Raquel Souza de Lira (SEMED-Manaus)

Melyse Amaralina da Silva Cordeiro (PROEX/UEA)

Introdução

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir⁴⁷.

Este capítulo apresenta leituras possíveis sobre mediação de leituras, formação de mediadores, leituras literárias, escolhas de leituras, leituras em espaços diversos, bibliotecas em diálogo com a comunidade, encontros e partilhas de leituras e formação de clubes de leitura a partir do Projeto de Extensão Práticas Leitoras – Ano 3: Mediação de Clubes de Leitura em Bibliotecas Comunitárias – PROEX/UEA⁴⁸. O processo empreendido entre professores, voluntários, bibliotecas comunitárias e universidade, criou uma rede de mediadores, evidenciada neste texto, a fim de inspirar práticas de clubes de leitura em espaços diversos.

No Amazonas, desde 2020, tem sido articulada uma rede de bibliotecas comunitárias por meio de um mapeamento que se iniciou no Núcleo de Estudos Superiores de Presidente Figueiredo na Universidade do Estado do Amazonas – NESPF/UEA, a partir das ações extensionistas da primeira edição do projeto Práticas Leitoras – PPL⁴⁹, que se tornou possível graças à aprovação do projeto cultural Criação da Rede de Bibliotecas Comunitárias de Presidente Figueiredo⁵⁰, por meio do Prêmio Encontro das Artes da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Amazonas, com recursos financeiros oriundos da Lei Aldir Blanc.

47 Reyes, 2014.

48 Este texto resulta de comunicações orais oriundas deste projeto de extensão, apresentadas em diferentes eventos acadêmicos: (1) Curso de Mediação de Clubes de Leitura em Bibliotecas Comunitárias do Amazonas, apresentada no XXX Seminário Internacional sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul (UFSM, 2022); (2) Práticas Leitoras Ano 3 – Mediação de Clubes de Leitura na Sala de Leitura do Casarão de Ideias, apresentada no II Workshop de Extensão da EST (UEA, 2023); e (3) O Clube de Leitura da Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas, apresentada no VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (UFOP, 2023), cujo resumo será publicado nos anais do referido evento.

49 Batista *et al.*, 2021.

50 Souza, 2020.

A Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas – RCL, ainda não oficializada formalmente pelo grupo de bibliotecas, tem estimulado a criação de outras bibliotecas e a integração de espaços de leitura existentes no estado do Amazonas. Em 2023, 14 bibliotecas estavam integradas à rede (identificadas, no Quadro 1 como “IR”)⁵¹, ou seja, foram identificadas e contatadas, compartilharam informações que foram inseridas no *site* da rede e integram o grupo de *WhatsApp*. Em março de 2024, outras 8 bibliotecas foram mapeadas pelo projeto Práticas Leitoras (identificadas no Quadro 1 como “MP”), sendo 7 delas identificadas pela aprovação no Edital Pontos de Leitura do Ministério da Cultura⁵². Ao todo, o levantamento apresenta 22 bibliotecas, conforme se lê no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese referente às bibliotecas integrantes da RCL e mapeadas pelo PPL (UEA).

REDE CACHOEIRAS DE LETRAS DE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS DO AMAZONAS		
Município	Bibliotecas	Situação
Autazes	1. Biblioteca Comunitária da Aldeia Moyray	MP
Boca do Acre	2. Biblioteca Manipueira	MP
Itacoatiara	3. Biblioteca Comunitária Francisco Calheiros	IR
	4. Biblioteca Comunitária Maria Dolores	IR
Manaus	5. Sala de Leitura do Casarão de Ideias	IR
	6. Biblioteca José Aldemir de Oliveira (MUSA/UFAM)	IR
	7. Biblioteca do Centro de Ciências e Saberes Indígenas Karapãna	IR
	8. Biblioteca Comunitária Vilma Palheta	IR
	9. Biblioteca Santa Bakita	MP
	10. Biblioteca Itinerante	IR
	11. Biblioteca Porta do Mundo	IR
	12. Lugares e Memórias	MP
Maraã	13. Biblioteca Comunitária Poeta Alexandre Montoril	IR
Pauini	14. Biblioteca Mário Rogério	MP
Parintins	15. Biblioteca Contos & Recontos da Amazônia	MP
Presidente Figueiredo	16. Biblioteca da Casa da Cultura do Urubuí	IR
	17. Biblioteca Comunitária Paulo Freire	IR
	18. Biblioteca Munguba	IR
	19. Centro Cultural Zé Amador	IR
	20. Biblioteca Comunitária BambuLER	IR
São Gabriel da Cachoeira	21. Biblioteca Amaro (Deus dos Barés)	MP
	22. Biblioteca Itinerante Iauaretê - Distrito de Iauaretê	MP

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

51 Souza *et al.*, 2021.

52 Em 8 de fevereiro de 2024, o Edital Prêmio Pontos de Leitura, do Ministério da Cultura, publicou a lista com 300 bibliotecas comunitárias contempladas ao longo do país. 10 delas são do Amazonas e 3 integram a RCL: a Biblioteca Comunitária Paulo Freire (Presidente Figueiredo/AM), a Biblioteca Comunitária Maria Dolores (Itacoatiara/AM) e a Biblioteca Porta do Mundo (Manaus/AM). É possível acompanhar todo o processo e conferir o resultado no site do MINC, no *link*: <https://bit.ly/editalpontosdeleitura2023>.

Quanto às bibliotecas comunitárias atendidas pelo projeto Práticas Leitoras, são espaços de leitura criados ou destinados à comunidade, geralmente presentes onde o poder público não atua de forma potente, sendo, na maioria das vezes, o único polo cultural da região onde estão instaladas, oferecendo, além do acesso ao acervo existente, atividades artísticas e socioeducativas à comunidade. Caracterizam-se por seu enraizamento comunitário, gestão compartilhada, constituição do acervo pessoal de seus idealizadores, curadoria de livros doados, sustentabilidade e incidência política na região. Nesta perspectiva, para fortalecer os vínculos entre elas, o projeto criou uma equipe multidisciplinar em torno da leitura, compreendida aqui como responsabilidade de todos, integrando saberes da universidade e da comunidade.

Desde a segunda edição do projeto Práticas Leitoras (2021-2022), foram sendo sistematizadas informações acerca das bibliotecas da RCL que geraram alguns produtos, tais como: o documentário *Cachoeiras de Letras*⁵³, o e-book *Janelas de Leituras*⁵⁴, um site, um perfil no *Instagram* e um grupo de comunicação via *WhatsApp*. Além disso, cada biblioteca recebeu bolsistas e/ou voluntários por meio do projeto de extensão Práticas Leitoras, nas segunda e terceira edições do projeto (2021-2022 e 2022-2023), vinculado às unidades da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) nos municípios de abrangência, Presidente Figueiredo, Itacoatiara e Manaus, respectivamente: Núcleo de Estudos Superiores de Presidente Figueiredo – NESPF, Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara – CESIT – e Escola Superior de Tecnologia – EST.

No terceiro ano de vigência, o projeto de extensão Práticas Leitoras ofertou o Curso de Mediação de Clubes de Leitura, estimulando a reflexão sobre o acervo existente em cada uma das bibliotecas que compõem a RCL. Nesse sentido, ao replicar o curso, que inicialmente foi promovido pelo Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo – SISEB-SP, do qual participaram as professoras Fátima Maria da Rocha Souza, Raquel Souza de Lira e Lucila Bonina Teixeira Simões, visou: (I) integrar parceiros e novas bibliotecas que surgiram no caminho; (II) fomentar a formação de mediadores de clubes de leitura para atuarem nas bibliotecas da Rede nas quais os bolsistas e/ou voluntários estivessem inseridos, em paralelo ao Clube de Leitura da Rede Cachoeiras de Letras; (III) propor a criação de um clube de leitura em cada uma das bibliotecas comunitárias, para valorizar tanto o acervo específico quanto o público atendido por elas.

Experiências de mediação de clubes de leitura

*Os mediadores de leitura, consequentemente, não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais como os parques, os hospitais e as ludotecas, entre outros. (...) [O]s primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças*⁵⁵.

53 Novo, 2021.

54 Souza *et al.*, 2021.

55 Reyes, s/p, 2014.

Apresentam-se aqui o Curso Mediação de Clubes de Leitura – CMCL, inspirado no curso homônimo⁵⁶, e o Clube de Leitura da Rede Cachoeiras – CLRC, atividades extensionistas teóricas e práticas realizadas por meio de encontros virtuais que conectaram mediadores de leitura de espaços não formais, bolsistas, voluntários, estudantes, professores, bibliotecários e público de outros estados do país.

Ao longo do período de vigência, entre os meses de agosto de 2022 e julho de 2023, ressaltou-se a importância do papel do mediador no processo de idealização, curadoria, organização e condução de um clube de leitura, tendo por base os materiais disponibilizados no curso *EAD Mediação de Clubes de Leitura*, realizado pela SP Leituras e a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo em parceria com o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo – SisEB, curso esse conduzido pelas curadoras e coordenadoras pedagógicas Janine Durand e Luciana Gerbovic, que autorizaram o uso de seus materiais, tais como: videoaulas, textos em *pdf*, *podcasts* com entrevistas e/ou áudios de leituras de alguns fragmentos de obras literárias e vídeos temáticos.

Nesta terceira edição do projeto de extensão Práticas Leitoras – UEA, foi realizado o CMCL, quinzenalmente, aos sábados, das 9h às 11h, por meio do *Google Meet*, totalizando duas turmas, sendo oferecido de forma virtual, com comunicação feita por e-mail e por grupo de *WhatsApp*. O curso intercalou conteúdos teóricos e experiências práticas por meio da idealização e/ou implementação de um clube de leitura em cada uma das bibliotecas integrantes da RCL, na turma 1, e em espaços diversos, na turma 2.

As turmas reuniram interagentes⁵⁷ em busca de novos temas, textos e autores, que desenvolveram 12 clubes de leitura guiados pelo formato ideal de estruturação de um clube, conforme proposto ao longo do curso, visando a sistematização dos encontros, curadoria direcionada ao público atendido, acompanhamento e mediação da leitura para fortalecer a troca de saberes. Os clubes reverberaram pelas cidades, geraram novos encontros presenciais e virtuais, revelaram ao público livros que depois foram analisados em trabalhos de conclusão de curso de graduação, demonstrando que os frutos de um clube podem se desdobrar em muitos produtos nem sempre previstos.

Na turma 1 (2022/2), composta de integrantes internos da RCL e do PPL, surgiram 5 clubes de leitura:

Quadro 2 – Síntese referente aos Clubes de Leitura resultantes da Turma 1 do CMCL.

Curso Mediação de Clubes de Leitura - Turma 1		
Clube de Leitura	Biblioteca	Breve descrição
1. Clube de Leitura Yáswa Papái	Biblioteca Comunitária Karapãna	Direcionado à comunidade indígena do bairro Tarumã (Manaus/AM), demanda do público frequentador da biblioteca, com o intuito de fortalecer o convívio com a modalidade escrita da língua portuguesa.

⁵⁶ Durand; Gerbovic, 2022.

⁵⁷ Côrrea, 2014.

2. Clube de Leitura Crônicas de Manaus	Biblioteca José Aldemir de Oliveira (MUSA/UFAM)	Criado a partir da obra literária produzida pelo geógrafo José Aldemir de Oliveira, o clube foi desenvolvido com alunos de 9º ano da Escola Municipal Antísthenes de Oliveira Pinto, culminando com uma visita ao Museu da Amazônia – MUSA, no bairro Cidade de Deus (Manaus/AM), onde se encontra o acervo e está instalada a escola, integrando territórios.
3. Roda de Leitura Além da Imaginação	Biblioteca Comunitária Paulo Freire	Voltado para as crianças frequentadoras da biblioteca, localizada na Comunidade Cristo Rei (Presidente Figueiredo/AM).
4. Clube de Leitura da BCMD	Biblioteca Comunitária Maria Dolores (BCMD)	Mediação feita com crianças e adolescentes que estão descobrindo o prazer da leitura, na periferia da cidade de Itacoatiara (AM).
5. Clube de Leitura Epifania	Biblioteca Munguba	Leitura de obras clássicas da literatura estrangeira e nacional, culminando com encontros organizados presencialmente e transmitidos pelo perfil da biblioteca no <i>Instagram</i> , desde 2022, na biblioteca, localizada no bairro Morada do Sol (Presidente Figueiredo/AM).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Na turma 2 (2023/1), aberta ao público interessado, destacamos a presença inspiradora da professora e bibliotecária Leoneide Maria Brito Martins, uma das participantes inscritas no curso, que motivou todos os integrantes, a partir das suas leituras e experiências coordenando o Clube de Leitura GEPPEM – UFMA, além de outras ações que desenvolve no Maranhão, para promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas. Desta turma, surgiram 7 clubes de leitura que foram apresentados no IV Simpósio Práticas Leitoras, evento realizado em agosto de 2023, e aqueles desenvolvidos em Manaus também foram apresentados na II Mostra de Extensão da EST/UEA.

Quadro 3 – Síntese referente aos clubes de leitura resultantes da Turma 2 do CMCL.

Curso Mediação de Clubes de Leitura (CMCL) - Turma 2	
Clubes de Leitura	Responsável
1. Clube de Leitura Mana, vem ler!	Tayane Lima
2. Clube de Leitura: uma proposta inclusiva	Fernanda Almeida Magalhães
3. Clube de Leitura Memórias na cidade	Fernanda da Silveira Magalhães
4. Clube de Leitura da Biblioteca Comunitária de Novo Horizonte (CE)	Eliane Saraiva
5. Clube de Leitura Só mais uma página	Thaiana Miranda
6. Clube de Leitura Porta do Mundo	Francilene Batista
7. Clube de Leitura Calafrios Literários	Melyse Cordeiro

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Como desdobramento, o CLRC foi mote para o trabalho de conclusão de curso⁵⁸ “Mediação de leitura: um estudo no Clube de Leitura da Rede Cachoeira de Letras (AM)”, de autoria de Carina Barros, Alicia Luz, Ines Morales, Letícia Moraes e Vanuza Belo, acerca da mediação no CLRC, cuja curadoria⁵⁹ priorizou a leitura de escritores(as)

58 Pode ser conferido no site da RCL, no link: <https://sites.google.com/view/redebibliopf/acervo/pesquisas>.

59 Bunzen, 2017.

do Amazonas. Ele foi apresentado ao Curso Técnico em Biblioteconomia da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude – SP, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a orientação do Prof. Me. Bruno Almeida dos Santos. Com ele, Carina Barros, doutoranda em Ciências Sociais – UNESP/Marília, foi aprovada para cursar a graduação em Biblioteconomia na Universidade de São Paulo – USP.

O trabalho de conclusão de curso intitulado “A representação das mulheres judias na obra *Terra Úmida*”, de autoria de Tayane Vieira de Lima, foi inspirado no CMCL e apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa – da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas – ENS/UEA, sob a orientação do Prof. Dr. Allison Marcos Leão da Silva, em março de 2024. Participante do curso, Tayane revela que, a partir da sua participação no CLRC, foi inserida no universo da literatura contemporânea de autoria feminina no Amazonas e vai prosseguir seus estudos no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Amazonas – PPGLA/UEA, desenvolvendo a análise do livro objeto de seu TCC⁶⁰.

Com tudo isso, percebe-se a importância de fomentar a formação de mediadores de leitura⁶¹, fortalecer ações de leitura, estabelecer parcerias e estimular a troca de experiências entre profissionais da área do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas.

A ideia do CMCL foi oportunizar novas leituras aos participantes, apresentando e estimulando a curadoria como ponto estratégico de um clube de leitura, pois ela aponta para o mediador como aquele que dinamiza o acervo da biblioteca de forma a garantir sua vivacidade e sugere para o público externo a leitura de livros que atendam à bibliodiversidade, de autorias diversas, pois, conforme salienta Brito⁶², “[o]s mediadores de leitura, nesse sentido, apresentam-se como um “terceiro”, articulado com o texto e o leitor; mais que intermediários, são atores de transformação cultural e mobilizam um conjunto diverso de mediações”.

Nesta perspectiva, destacamos obras plurais, de diferentes categorias, tais como: biografia ficcional, livros não-ficcionais (reportagem), livros indicados a prêmios internacionais, nacionais e regionais (*Manbooker Prize*, Pulitzer, Oceanos, Kindle, Jabuti, São Paulo de Literatura, Manaus); literaturas brasileira contemporânea, clássica estrangeira, de distopia, sul-americana, europeia, norte-americana, africana de língua portuguesa, africana, indígena, oceania, asiática, LGBTQIA+, feminina, de estreia, brasileira esquecida pela crítica, infantil, infantojuvenil, de periferia, negra; quadrinhos; e, ainda, obras multidisciplinares, considerando-se as especificidades do acervo das bibliotecas e as características do público leitor.

A curadoria dos livros escolhidos para o CLRC⁶³ considerou os seguintes pontos na escolha das leituras: características locais para os bolsistas e voluntários conhecerem

60 Lima, 2023.

61 López, 2022; Targino, 2020.

62 2020, p. 61.

63 Todas as informações sobre as leituras do CLRC estão disponíveis no site da Rede Cachoeiras de Letras: <https://bit.ly/clubedeleituradaredecachoeiras>.

obras premiadas nacionalmente que se passam na região amazônica; obras de não-ficção publicadas pelas bibliotecas ou que tratam de temas que remetem à escolha do nome das bibliotecas; *e-books* e livros premiados no estado do Amazonas por meio da Lei Aldir Blanc; livros de autoria feminina de escritoras que nasceram ou vivem no Amazonas. Desse modo, diversificou-se a lista por gêneros literários: poesia, crônica, romance, biografia e infantojuvenil, conforme se vê no Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese das obras lidas no CLRC.

Clube de Leitura da Rede Cachoeiras (CLRC)		
Mês	Obra	Autoria
Set. 2022	<i>Crônicas de Manaus</i> (2011)	José Aldemir de Oliveira
Out. 2022	<i>A Selva</i> (1955)	Ferreira de Castro
Nov. 2022	<i>A importância do ato de ler</i> (1989)	Paulo Freire
Dez. 2022	<i>Tocaia do Norte</i> (2019)	Sandra Godinho
Fev. 2023	<i>Manaus em poesia</i> (2016) e <i>Respiro</i> (2021)	Evany Nascimento
Mar. 2023	<i>Presidente Figueiredo: Nossa história em breve relato</i> (2021)	Virgílio Reis
Abr. 2023	<i>Terra Úmida</i> (2021)	Myriam Scotti
Mai. 2023	<i>Projeto Te Conto em Contos</i> (2020)	Letícia Cardoso
Jun. 2023	<i>Como uma pipa no céu</i> (2022)	Elaine Andreatta

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Assim, o curso foi concebido e estruturado de modo a contemplar teoria e prática, uma vez que objetivou propiciar aos participantes uma experiência de reflexão teórica, pela prática e na prática, como concebia Paulo Freire quando pensava na formação de agentes culturais educativos. Logo, para mediar clubes de leitura, os agentes participaram do CLRC, aprenderam a ouvir, ouvindo uns aos outros, e, desta forma, exercitaram o direito à literatura lendo.

É preciso destacar nossa surpresa positiva ao recebermos a carta que intencionava a pesquisa sobre o CLRC que originou o TCC de estudantes de Biblioteconomia, já mencionado anteriormente, na qual se evidenciava o interesse em “analisar a atuação do Clube de Leitura da Rede Cachoeiras de Letras do Amazonas e sua importância para promover a leitura e formação de leitores críticos e reflexivos nas áreas urbana e rural do estado do Amazonas”⁶⁴. Do referido trabalho, ressaltamos que a análise dos dados revela a fusão entre teoria e prática e o interesse por literatura regional.

Nota-se que o Clube como parte do curso de Mediação de Leitura, tem em sua formação participantes que são alunos do curso, num movimento de unir teoria e prática com o intuito de multiplicar mediadores e leitores no contexto da Rede. A esse respeito, em dado momento da entrevista, a professora Fátima Souza nos provoca com a seguinte questão: “o mediador de leitura, é também um leitor?”. Sim, nesse caso, como podemos verificar. Além do perfil dos frequentadores, um dado relevante do Clube está relacionado à cura-

64 Luz, 2022, p. 13.

doria das obras escolhidas com destaque para autores(as) da região amazônica, o que revela a atuação do Clube no contexto local⁶⁵.

A partir da análise, observa-se a importância dada à formação do mediador de leitura com um olhar mais amplo para a variedade de leituras, o que pode fazer diferença em torno da quebra de paradigmas e da transformação do olhar dos leitores.

Durante a observação da pesquisadora Carina Zacarias Barros foi possível identificar relatos de atuações e implementações de projetos de leitura e mediação, sendo o curso e o Clube espaços não de para a formação, mas também de troca e ampliação de narrativas. O Clube possibilita ainda o desenvolvimento de curadoria coletiva, o que confere aos seus participantes protagonismo, bem como a afirmação de suas subjetividades por meio de uma escolha crítica de obras literárias, de escritoras e escritores que não são identificados como cânones da literatura. Com isso, as narrativas são ampliadas, dando ao grupo a possibilidade de se aproximarem de uma literatura amazonense⁶⁶.

O interesse de estudantes que atuarão em bibliotecas pela experiência vivida na RCL mostra que um novo grupo de bibliotecários vai surgindo, buscando atuar como agentes de mudança social, preocupados em compreender o território onde a biblioteca se situa, no caso, as comunidades e as suas demandas específicas.

Universidade e comunidade em diálogo

[...] além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida⁶⁷.

Quanto ao projeto de extensão Práticas Leitoras – NESPF-CESIT-EST/UEA, considera-se a relação estabelecida, desde o seu segundo ano (2021-2022), com as bibliotecas comunitárias integrantes da Rede Cachoeiras de Letras, parceria que garantiu a presença de bolsistas e/ou voluntários e professores tutores em cada uma delas. Dessa forma, buscou-se ampliar ainda mais o contato entre aluno(a)s, universidade, profissionais do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas, além de fomentar a articulação em rede por meio da participação no Ciclo Formativo para a entrada de novas bibliotecas, promovido pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias – RNBC, bem como incentivar a participação de todos em suas ações e eventos, tais como as quatro edições do Simpósio Práticas Leitoras, constituindo uma grande teia de formação e trabalho.

Para entendimento da articulação entre o projeto e a rede⁶⁸, ou seja, a universidade e a comunidade, voltemos ao histórico do projeto.

A Rede Cachoeira de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas é resultado de um dos projetos culturais idealizados no âmbito do curso de extensão Práticas Leitoras, oferecido pela Universidade Estadual do Amazonas. O ano I desse projeto, 2019, teve como eixos Formação e Ação voltadas à mediação de leitura, visando à promoção de práticas

65 Luz, 2022, p. 42.

66 Luz, 2022, p. 45.

67 Reyes, 2014.

68 É possível conferir mais detalhes no *site* do projeto de extensão Práticas Leitoras: <https://bit.ly/sitepraticasleitoras>, e no *site* da Rede Cachoeiras de Letras: <https://bit.ly/rede-biblio-pf>.

leitoras em rede tanto em espaços formais como não formais; inicialmente nos municípios de Presidente Figueiredo e Itacoatiara. A partir do mapeamento das bibliotecas existentes em Presidente Figueiredo (comunitárias, públicas e escolares), foram gerados boletins, e artigos acadêmicos foram publicados, sendo também apresentados em congressos e simpósios. Além do aspecto acadêmico, as visitas técnicas realizadas pela equipe do projeto fomentaram ações no sentido de viabilizar a criação de novos espaços de leitura e a organização de atividades leitoras, como por exemplo, clubes de leitura. No ano II do [projeto] de extensão Práticas Leitoras, a Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas foi criada, graças à aprovação de 3 projetos culturais contemplados com a Lei Aldir Blanc, por meio dos quais se reconheceu a importância da biblioteca enquanto espaço de cultura e de formação. A partir dos recursos financeiros advindos da referida Lei, foi possível estabelecer parcerias com as bibliotecas que foram incorporadas à Rede, empreendendo ações para criar, modernizar e realizar manutenção em bibliotecas comunitárias de áreas urbanas e rurais. Uma vez criada a Rede do Amazonas, outra ação importante foi realizada, a de integrá-la à Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC). O Ano III do Projeto Práticas Leitoras está em andamento, tanto os clubes de leitura quanto as formações estão ocorrendo com regularidade. Todas as informações a respeito do curso de extensão Práticas Leitoras e da Rede Cachoeira de Letras do Amazonas foram sistematizadas e é possível acessá-las por meio de seus respectivos sites⁶⁹.

As ações desenvolvidas mostram o fortalecimento de vínculos entre a RCL e os seus interagentes, considerando as especificidades de cada uma das bibliotecas, bem como as particularidades de seus territórios situados em ambientes rurais e urbanos, incentivando a formação de mediadores de clubes de leitura. Para Melyse Cordeiro, criadora do Clube de Leitura Calafrios Literários (como resultado do CMCL) e gerenciadora do perfil Muda Literária no *Instagram*, que também atuou como tutora e mediadora voluntária no PPL na segunda turma do CMCL:

integrar um projeto de extensão ampliou minhas perspectivas do que poderia ser feito em relação ao incentivo à leitura no Amazonas. Anteriormente, desenvolvi laços literários com pessoas de outros estados, pois no ambiente onde estava inserida profissionalmente (comércio), o contato com a literatura era vista como uma atividade secundária, até mesmo, irrelevante. No entanto, o contato com clubes de leitura tornou a atividade que desenvolvo no *Instagram* muda literária mais completa, a partir do momento em que pude ter o contato com a literatura contemporânea produzida no Amazonas. Os espaços para os clubes de leitura, tanto virtuais quanto presenciais, são fundamentais para todos, principalmente aqueles que não estão mais diretamente ligados a atividades educacionais, estreitando os vínculos com leitores e leituras. Os benefícios vão além do desenvolvimento intelectual, de uma atividade solitária para uma prática comunitária⁷⁰.

As ações do projeto enfatizam atividades relacionadas à leitura, propondo a discussão de obras com temáticas que despertam a imaginação do leitor, a partir de aspectos relacionados às realidades históricas, geográficas, sociais, culturais, entre outros temas de relevância para as comunidades nas quais as bibliotecas estão inseridas.

Por isso, um tema importante para o diálogo é o que aproxima e/ou distancia as gerações, expondo questões relacionadas à construção da memória do lugar, à percepção

69 Luz, 2022, p. 33.

70 Cordeiro, 2024.

e/ou ao pertencimento destes respectivos espaços geográficos e territoriais das bibliotecas, para percebermos juntos a complexidade destes pontos que expõem diversas fragilidades sociais, ressaltando a garantia de direitos, dentre eles a leitura como um direito humano, nos moldes propostos por Antonio Candido⁷¹. Acrescentam-se a esta reflexão as palavras de Michèle Petit, que nos conduz a sentir esta experiência que se faz na prática a partir da decisão de “construir pontes” ao “legitimar um desejo de ler [...] em diferentes momentos do percurso”⁷².

Este é um cenário propício para ampliar as leituras literárias em interação com “leituras de mundo”⁷³. Ele se amplia nesta escuta das percepções do outro e nas constantes possibilidades de nos autoavaliarmos nestes momentos de trocas de leituras plurais e de experiências de vida. É uma travessia constante, que possibilita novas escolhas, outros caminhos, a partir desta interação entre os interagentes em contextos culturais, que, das bibliotecas comunitárias, expandem-se para os diversos cenários amazônicos de realidades diversas e se ampliam nestas socializações de leitura, que podem e devem ser acessíveis a todos⁷⁴.

Nesta perspectiva, o projeto ofereceu aos participantes a oportunidade de ouvir e de aprender com as vivências/experiências do/com o outro por meio do diálogo intermediado pela leitura literária e o intercâmbio cultural, que culminam em novas formas de “olhar”, “ver”, “sentir” e, conseqüentemente, em práticas sensíveis de “alteridade”, neste “espaço-tempo simbólico necessário para que haja conexão com a linguagem, com a dialogia, a possibilidade de entrar no espaço poético-literário proporcionado por um romance, um conto, um poema. Aqui a interação e a conversa se tornam fundamentais”⁷⁵.

No TCC que analisou o CLRC, as autoras apontam o bibliotecário como um mediador não só de leitura mas também cultural, visto que “[o] objetivo dessa pesquisa foi o de acompanhar, de forma virtual, o Clube de Leitura da Rede Cachoeiras de Letras do Amazonas, compreendendo suas dinâmicas e ações para o campo das relações sociais e interações literárias”⁷⁶, com o intuito de “[...] fornecer uma compreensão aprofundada do conceito de mediação de leitura como prática social e formação de clubes de leitura a partir do estudo de caso”⁷⁷.

Embora a RCL não tenha um bibliotecário, tem sido natural receber bibliotecárias, com uma formação que atenda às demandas das bibliotecas comunitárias, interessadas em compreender a relação entre as bibliotecas da rede e os vários tipos de mediação existentes nelas.

O conceito de mediação tem sido apresentado por estudiosos e estudiosas do tema nas suas variações: mediação de leitura, cultural e literária. Considerando a importância de

71 2011.

72 2008, p. 174.

73 Freire, 1989.

74 Yunes, 2019.

75 López, 2019.

76 Luz, 2022, p. 27.

77 Luz, 2022, p. 31.

todas, nesta pesquisa, iremos nos atentar à mediação de leitura nos clubes de leitura, mais especificamente trataremos da experiência do Clube de Leitura da Rede Cachoeira de Letras do Amazonas, uma prática pedagógica do curso de extensão da Universidade Estadual do Amazonas (*sic*)⁷⁸.

Por fim, o grupo relaciona, nesta integração cultural, pedagógica e literária, a mediação como uma ação de transformação social promotora de mudanças:

A mediação da leitura promove nesse sentido a democratização do direito à leitura e à literatura, tendo nas bibliotecas públicas e comunitárias, enquanto instituições sociais, a materialização desse avanço que se compreende em uma transformação social. O Clube de Leitura da Rede Cachoeiras de Letras do Amazonas segue os fundamentos citados acima, sendo uma ação de um curso de extensão da Universidade Estadual do Amazonas (*sic*), envolvendo a universidade, a pesquisa e a comunidade local por meio da leitura e da literatura⁷⁹.

Com isso, revela-se a força de uma rede em sua integração, a importância da presença de bibliotecários mediadores de leitura, visto que se evidencia

[...] o ato de mediar enquanto ação pedagógica, portanto política e que pode ser percebida nas relações sociais. Além desta introdução que nos apresenta pistas iniciais sobre as práticas de Mediação de Leitura no Clube de Leituras da Rede Cachoeira de Letras, do Amazonas, também ressaltar sua relevância para os estudos em Biblioteconomia ao reconhecer a importância do trabalho em rede das bibliotecas comunitárias na prática da leitura e formação de um público leitor, bem como a criação e retomada de territórios pedagógicos⁸⁰.

Considerações finais

O projeto de extensão Práticas Leitoras tem atuado como articulador da Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas – RCL, composta inicialmente pela Biblioteca da Casa da Cultura do Urubuí, Biblioteca Comunitária Paulo Freire, Portal da Cultura Munguba, Centro Cultural Zé Amador e Centro Cultural e Biblioteca Comunitária BambuLER (Presidente Figueiredo); Biblioteca Comunitária Maria Dolores (Itacoatiara); Sala de Leitura do Centro Cultural Casarão de Ideias, Biblioteca José Aldemir de Oliveira (MUSA/UFAM) e Biblioteca do Centro de Ciências e Saberes Indígenas Karapãna (Manaus), e, posteriormente, agregou a Biblioteca Comunitária Vilma Palheta (Manaus) e a Biblioteca Comunitária Poeta Alexandre Montoril (Maraã), integrando tutores, bolsistas e voluntários nos municípios de Presidente Figueiredo, Itacoatiara e Manaus.

Em suas segunda e terceira edições, o Centro Cultural Casarão de Ideias (CCCI) serviu de inspiração para a RCL pela forma como é gerido, como associação cultural e como um Ponto de Cultura – MINC, especialmente por ter em suas dependências uma sala de leitura que oferece programação voltada à leitura, dispondo de um vasto acervo de arte, gestão artística e cultural, entre outras obras, tendo os livros e as edições da revis-

⁷⁸ Luz, 2022, p. 27.

⁷⁹ Luz, 2022, p. 28.

⁸⁰ Luz, 2022, p. 19.

ta *Ideias Editadas* para consulta local, de forma livre. Este centro trabalha de forma integrada com outras linguagens, e, em 2023, passou a organizar e incluir em suas atividades anuais o Festival Literário do Centro – FLIC, que teve na equipe de curadoria a presença da Profa. Fátima Souza, coordenadora do PPL, convite resultantes das ações do projeto e da Rede.

O projeto Práticas Leitoras continuou a articulação da RCL, estimulando a criação de outras bibliotecas, integrando novos espaços de leitura, como foi descrito ao longo deste capítulo. Além disso, destacamos a participação em eventos acadêmicos e reuniões setoriais para o fortalecimento destes espaços de leitura criados e destinados às comunidades, presentes onde o poder público não atua de forma exitosa, sendo, na maioria das vezes, o único polo cultural.

Ressalta-se, como resultado desse processo de fortalecimento, a aprovação de 3 bibliotecas da RCL no Edital Pontos de Leitura: Biblioteca Comunitária Paulo Freire, presente desde a 1ª edição do PPL; Biblioteca Comunitária Maria Dolores, surgida na 2ª edição do PPL; e Biblioteca Porta do Mundo, revelada na 3ª edição do PPL. Destaca-se a participação ativa das idealizadoras destas bibliotecas no PPL, sendo, assim, cada biblioteca reconhecida pelo Ministério da Cultura, alcançando-se prêmio financeiro que reconhece a importância das ações desenvolvidas em cada uma delas.

As bibliotecas comunitárias, ao oferecerem acesso ao acervo existente e atividades artísticas e socioeducativas à comunidade, caracterizam-se especialmente por seu enraizamento comunitário e pela incidência política. Neste viés, o PPL atuou para continuar fortalecendo os vínculos criados entre universidade, bibliotecas, comunidade e profissionais desta área de atuação, incentivando a formação de mediadores de clubes de leitura, valorizando o seu acervo e o público atendido, tendo a comunicação como elo central para a integração e a articulação do grupo à comunidade, em prol de inserir o Norte no mapa da leitura no Brasil.

A oferta do CMCL ressalta a importância do papel do mediador no processo de idealização, curadoria, organização e condução de um clube de leitura, além da promoção do encontro com escritores escolhidos. O resultado é mais que satisfatório: a criação de 12 clubes de leitura, interagindo com clubes da região nordeste e sul, agregando novos parceiros, entre os quais escritores e gestores, que compuseram a programação da III e da IV edições do Simpósio Práticas Leitoras, evento acadêmico e cultural realizado pelo projeto. Além disso, houve a participação na curadoria do FLIC, o mapeamento de Clubes e Coletivos de Leitura exposto na Festa Literária Internacional de Paraty e a participação em reuniões para fortalecimento das bibliotecas comunitárias do Brasil – RNBC e MINC.

Para além disso, os resultados aqui expostos permitem refletir sobre as políticas públicas promovidas no estado do Amazonas, tendo em vista que a atuação em rede integrada às pesquisas na universidade evidencia a urgência da criação de um sistema estadual de bibliotecas, incluindo as comunitárias.

Referências

- BATISTA, Crisciane Cristine Eleutério *et al.* Práticas de leitura no interior do Amazonas. *In: Extensão em Revista*, n. 60, abr. 2021, p. 128-141. Disponível em: <<http://bit.ly/3P9EnL2>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Edital de Chamamento Público MINC n. 06/2023 [Prêmio Pontos de Leitura 2023]. Brasília: **Ministério da Cultura**, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/editalpontosdeleitura2023>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRITO, Regina Garcia. Mediação da leitura em bibliotecas: aproximação às especificidades da leitura literária. *In: EntreLetras*, v. 11, n. 3, p. 57-74, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/mediacaoleiturasbibliotecas>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BUNZEN, Clecio. Escolhas de textos para mediação literária: curadoria e critérios de decisão, 2017, p. 15-20. *In: UFPE*, Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Literatura e arte no ciclo da alfabetização, ano 1, n. 1, set. 2017. Recife: CEEL/UFPE, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/textosparamediacao>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- CACHOEIRAS de Letras – Projeto Cultural Memória Viva: 20 anos da Biblioteca Comunitária Paulo Freire. Direção: Denilson Novo. Presidente Figueiredo: La Xunga Produções, 2021. Acervo Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias no Amazonas. Disponível em: <<https://bit.ly/3KR7hNw>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In: Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CORDEIRO, Melyse Amaralina da Silva. **Relato de experiência sobre o Curso Mediação de Clubes de Leitura**. Acervo do Projeto de Extensão Práticas Leitoras (PROEX/UEA), 2024.
- CORRÊA, Elisa C. D. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. *In: Encontros Bibli*: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 23-40, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/interagentes>> Acesso em: 10 mar. 2024.
- DURAND, Janine; GERBOVIC, Luciana. **Curadoria**. YouTube, 4 mar. 2022a. Disponível em: <<https://youtu.be/S8ZszXpvVNg>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- _____. **Clubes de leitura**. YouTube, 4 mar. 2022b. Disponível em: <<https://youtu.be/-G-ygrPxVb8>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- LIMA, Tayane Vieira de. Sei que pode parecer. Manaus, 28 fev. 2023. Instagram @annelima612. Disponível em: <<https://bit.ly/depoimentotayaneinstagram>>. Acesso em: 10 mar. 24.
- LÓPEZ, María Emilia. *et al.* Mediação e formação de leitores. *In: YUNES, Eliana et al. Mediação: cultura, leitura e território*. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, Unidade de Difusão Cultural, Bibliotecas e Leitura. SP Leituras, 2019. p. 47-61. Disponível em: <<http://bit.ly/3AYEPY9>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- LUZ, Alicia Messias; BARROS, Carina Zacarias; MORALES, Ines Alejandra Vega; MORAIS, Leticia Santos de; BELO, Vanuza Maria. **Mediação de Leitura**: um estudo no Clube de Leituras da Rede Cachoeira de Letras do Amazonas. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Biblioteconomia) – Centro Estadual de Educação e Tecnologia Paula Souza / Etec Parque da Juventude, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/tccmediacaocr-cl>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- MEDIADORES de Leitura. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRIGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/glossariocealemediadoresdeleitura>>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- PETIT, Michèle. O papel do mediador. *In: Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SOUZA, Fátima; LIRA, Raquel; ANDREATTA, Elaine; DAOU, Geórgia Pozzetti (Org.). **Janelas de leitura**: Rede Cachoeira de Letras de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas [livro eletrônico]. Manaus: Edição Geórgia Pozzetti Daou, 2021, v. 1. Disponível em: <<https://bit.ly/3tqkoiT>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, Fátima. **Projeto Criação da Rede de Bibliotecas Comunitárias do Amazonas**. Lei Aldir Blanc, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/rede-biblio-pf>> Acesso em: 10 mar. 2024.

TARGINO, Maria das Graças. Mediação cultural e da leitura como estratégia de inclusão social: bibliotecas comunitárias. *In: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 16, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1400>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

YUNES, Eliana. A leitura e a literatura como direitos e princípios de cidadania. *In: YUNES, Eliana et al. Mediação: cultura, leitura e território*. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, Unidade de Difusão Cultural, Bibliotecas e Leitura. SP Leituras, 2019. p.33-45. Disponível em: <<http://bit.ly/3AYEPY9>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VELHAS QUESTÕES, NOVAS PRÁTICAS: LEITURA, LITERATURA E ENSINO NUM SUBPROJETO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO NÚCLEO UFAM/MANAUS

Maria Luiza Germano de Souza (FLET/UFAM)

O Programa Residência Pedagógica: palavras iniciais

A entrada do futuro formando no mercado de trabalho é tema de suma importância quando tratamos da importância das disciplinas que apontam para a formação deste no decorrer do curso de licenciatura em Letras – língua e literatura portuguesa. Devemos considerar, nesse ponto em particular, as políticas de formação de professores e o perfil que se quer dos alunos. São muitas variantes que devem ser analisadas a fim de compreendermos o êxito ou não dos currículos propostos nos cursos de Letras – língua portuguesa e como seria possível melhorá-los para a efetivação de práticas positivas do futuro egresso no cotidiano das escolas em que irão pôr em prática os ensinamentos feitos durante a vigência dos cursos.

Partindo desse pressuposto, observa-se que os Estágios Supervisionados são a maneira formalizada de entrada no futuro campo de trabalho antes de os graduandos licenciarem-se. Podemos considerar esse componente curricular como sendo a experiência mais significativa da preparação dos alunos para a docência, haja vista ser um componente obrigatório, regulado por normativa federal¹ e efetivado por Resoluções nas Instituições de Ensino Superior (IES). No caso da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os Estágios Curriculares obrigatórios e não obrigatórios são regulados pela Resolução n.º 067/2011, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). O propósito basilar que rege esses documentos é direcionar e regular a ida do aluno ao local onde desenvolverá atividades didático-pedagógicas da sua área de formação², vinculadas à prática docente, de forma a aliarem teoria e prática do que aprenderam nas disciplinas ao longo do curso. Porém, os Estágios Supervisionados, conforme estudos feitos pelo Ministério da

1 Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. “Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n.ºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n.º 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.”

2 Na Resolução 067/2011 (UFAM), em seu artigo primeiro: “Considera-se estágio na Universidade Federal do Amazonas o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Educação (MEC), não vinham alcançando efetivamente o binômio teoria-prática que se desejava das licenciaturas.

É nesse contexto que se tornou relevante outro mecanismo institucional federal de inserção do futuro professor no campo de atuação profissional: o Programa Residência Pedagógica (PRP). Criado em 2018, as bases do referido programa estão descritas no Edital n.º 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³. O PRP visa aprimorar a formação inicial dos futuros professores das licenciaturas, a partir do fomento de projetos nas Instituições de Ensino Superior do país, IES públicas e privadas que participam de editais de seleção desde 2018. Os objetivos do Programa Residência Pedagógica, que constam em nova portaria publicada em 2022, a Portaria Gab. n.º 82, de 26 de abril de 2022, são:

Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; 2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; 3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; 4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; 5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula⁴.

O PRP, como já dito, é resultado de uma política do governo federal, cujas ações estão integradas à Política Nacional de Formação da Educação e visam, via Instituições de Ensino Superior do país e CAPES, possibilitar aos estudantes das licenciaturas terem vivências nas escolas-campo (locais onde as atividades do programa são desenvolvidas), para, assim, refletirem e agirem sobre suas práticas pedagógicas no presente e no futuro. No núcleo do Residência Pedagógica do curso de Língua e Literatura Portuguesa da UFAM, em Manaus, são 22 beneficiários do programa: 18 alunos residentes, 3 professores preceptores e 1 professor coordenador, sendo que os números dos participantes podem mudar, pois, via editais de fluxo contínuo, os residentes e os preceptores podem ser trocados a qualquer momento, mediante normativas internas da IES e de acordo com as necessidades particulares dos participantes. Por isso, passaram pelo programa 26 alunos residentes e 5 preceptores. Os envolvidos nesse processo imersivo recebem bolsas pagas pela Capes, nos seguintes valores: alunos residentes recebem R\$ 700,00; professores preceptores R\$ 1.100,00; e o coordenador de área recebe R\$ 2.000,00. A vigências do projeto foi de 18 (dezoito) meses, com implementação no mês 11/2022 e término em 4/2024. Os alunos podem aproveitar 440h como carga-horária para os Estágios Supervisionados⁵, sendo estes alunos distribuídos por três escolas-campo, onde há três preceptores, sendo um para cada escola. Tais mentores têm a função de acompanhar os alunos residentes nas suas práticas cotidianas (elaboração de atividades a serem implementadas na esco-

3 Brasil, 2018.

4 Brasil, 2022, p. 2.

5 Portaria n.º 5, de 8 de janeiro de 2020: Disciplina o aproveitamento das atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica para o Estágio Obrigatório dos cursos de licenciatura da UFAM participantes do Programa (Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - UFAM). Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/resind-pedagogica.html>

la-campo, bem como seus acompanhamentos, controlar as frequências, zelar para que os residentes consigam desenvolver os projetos pensados pelo coordenador de área etc.).

O subprojeto da área de língua portuguesa foi pensado tendo em vista o alcance dos macro-objetivos do Programa Residência Pedagógica. Para participar do edital geral da Capes (Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais; edital n.º 24/2022 – CAPES), a UFAM estabelece núcleos de atuação para que todas as licenciaturas possam participar, por isso a junção de cursos com propostas formativas parecidas terem pensado seus projetos em conjunto. Assim, o RP (Residência Pedagógica) língua portuguesa foi elaborado em parceria com outros dois cursos de unidades fora da sede da UFAM/Manaus, sob os seguintes números e designações: 34646/ LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA; 101641/ LICENCIATURA – LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS-IEAA – UFAM/HUMAITÁ e 101606 / Licenciatura em LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL (Unidade de Benjamin Constant).

O subprojeto língua portuguesa de Manaus desenvolveu, ao longo dos dezoito meses de vigência, atividades que priorizaram o trabalho com o texto literário e, a partir delas, outras ações foram implementadas, com o intuito de atender aos cinco campos de atuação da língua portuguesa, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As direções do edital da Capes apontam para o diálogo dos projetos ser feito com a seguinte base: oralidade, leitura/escuta, produção – escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica. Portanto, o norteamento básico, ainda que se tenha perseguido os objetivos pensados pelo MEC para o referido programa, desdobrou-se de forma específica, a partir das formações e reuniões feitas com os alunos residentes e professores preceptores. Para se atingir as metas gerais do subprojeto, olhou-se para as práticas de ensino que têm como base o texto literário e para as práticas de letramento possíveis de serem feitas no ambiente escolar. Desse modo, o objetivo geral do subprojeto vislumbrou o que segue: “Proporcionar o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas dos alunos do curso de Letras [...]”⁶.

Ensejando alcançar os objetivos gerais e específicos do subprojeto, utilizou-se as oficinas como estratégias de formação e preparação prática dos alunos residentes, considerando-as importantes para a compreensão de aspectos teórico-pedagógicos ativos. As metodologias possibilitadas e implementadas por elas foram facilitadoras da assimilação dos conteúdos. Assim, com as oficinas realizadas pelo subprojeto e com as rodas de conversa e as oficinas do projeto Literaturas e Culturas Indígena, Afro-Brasileira e Africana no ensino básico no Estado do Amazonas: Práticas Leitoras, tinha-se por objetivo atividades e/ou aprendizagens que aliassem teoria e prática.

O texto literário nos documentos oficiais do Brasil

O ensino de literatura ou a literatura tem sido abordado em vários documentos oficiais no Brasil. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs⁷ já se apontava para

⁶ Brasil/Capes/RP - Subprojeto língua portuguesa, 2022, p. 24.

⁷ Brasil, 1998.

a literatura vinculada ao ensino de língua portuguesa enquanto conteúdo da disciplina. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM⁸, direcionava-se para que a unidade básica da comunicação fosse o texto. Esse fato pressupõe que o ensino deveria se basear, no que tange à disciplina língua portuguesa, em propostas que visassem a interação entre língua e linguagem. No enfoque dado aos gêneros textuais está o estudo/leitura dos textos literários, apesar de o documento não apresentar o que seria literatura e as suas especificidades. Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM⁹, assim como nos PCNs, discute-se o ensino de literatura a partir de competências, porém, separam-se as disciplinas literatura e língua portuguesa. Os dois documentos apontam para que a prática de ensino de literatura desvincilhe-se da repetição tão somente da historiografia literária, da caracterização de estilos de época, de nomes de autores de obras, do trabalho com fragmentos do texto literário etc.

O propósito passa a ser a formação do leitor: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”¹⁰. Que direito seria esse? O direito à literatura. Põe-se também em destaque, nesse documento, a importância da fruição e do prazer estético frente ao conhecimento científico. Assim, percebe-se que as OCEM preveem a “educação da sensibilidade”¹¹, por pensarem o texto literário e/ou o ensino de literatura como algo que faz parte da formação humana do sujeito, pressuposto discutido a partir do texto de Antonio Candido¹², intitulado “A literatura e a formação do homem”. Na BNCC¹³, na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias se concentram os estudos de língua portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Esclarecendo melhor a área para o ensino médio:

a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)¹⁴.

A base não explicita ou deixa clara a questão dos conteúdos, dado que, ao escolher competências e habilidades voltadas para a inserção no mundo do trabalho, não direciona os assuntos essenciais para o ensino de literatura. Assume-se a abrangência da área, porém, não há segmentação por temas quando se trata da literatura. Na competência específica da subdivisão do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, tem-se que:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e

8 Brasil, 1999.

9 Brasil, 2006.

10 Brasil, 2006, p. 54.

11 Brasil, 2006, p. 52.

12 1995.

13 Brasil, 2017.

14 Brasil, 2017, p. 482.

coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas¹⁵.

A BNCC propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, na recepção, no tratamento e na análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem. Apesar da abrangência suscitada no que está posto, podemos dizer que dentro delas está o texto literário, devendo ser possibilitado o acesso dele ao aluno, a partir das práticas leitoras, para que se desperte a sua fruição na totalidade do significado da palavra já apontado nas discussões feitas dentro das OCEM¹⁶, como sendo a apropriação que o leitor faz do texto literário ou de outro gênero, com vistas à apreensão dos significados subjacentes aos textos.

Observa-se, pois, que o texto literário e/ou o ensino de literatura, bem como a sua prática, têm sido “anunciados” em textos oficiais que tratam dos parâmetros e orientações nas quais o ensino básico do país deve ser pautado. O que nos leva a questões de fundo dos projetos do RP – língua portuguesa desenvolvidos nas escolas-campo no período de vigência do edital 24/2022 – Capes/MEC. Para a discussão, é relevante pensarmos sobre as práticas de ensino de literatura, já que a base do subprojeto língua portuguesa foi o texto literário, principalmente, e, a partir dele, o alcance dos pressupostos estabelecidos na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, particularmente língua portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção de texto (escrita e multiletramentos) e análise linguístico-semiótica.

Literatura e ensino¹⁷: leitura literária

Em texto intitulado “O espaço da literatura na sala de aula”, o pesquisador Rildo Cosson¹⁸ aponta que “a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização”¹⁹. Segundo ele, antes mesmo dessas duas práticas – “literatura e educação” – serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas. Ainda de acordo com o escritor, estamos tão acostumados com a presença da literatura na escola que parece desnecessário reivindicar seu lugar no espaço de sala de aula.

Nestes termos, pensamos que o ensino de literatura se encontra à margem do ensino de língua portuguesa, conforme relatos/relatórios dos oito primeiros alunos que participaram do RP língua portuguesa (UFAM/Manaus) e foram desligados em dezembro de 2023, porque se formaram. Nos relatos dos alunos de Estágio Supervisionado II, voltado para o ensino de literatura, também há a percepção de que, nas aulas do componente

¹⁵ Brasil, 2017, p. 490.

¹⁶ Brasil, 2006.

¹⁷ Os cinco primeiros parágrafos desta subdivisão foram transcritos e adaptados do texto A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos do Português: o que se ensina quando se ensina literatura (Sampaio; Souza, 2015).

¹⁸ 2010.

¹⁹ Cosson, 2010, p. 55.

língua portuguesa, no geral, poucas aulas são voltadas para o texto literário, a não ser quando os alunos estão próximos de fazerem exames para prestar concursos vestibulares. Isso se intensifica quando percebemos que as contribuições das ciências da linguagem: linguística e suas subáreas, rapidamente se disseminaram para o livro didático de português, enquanto os estudos literários não tiveram quase nenhum ou mesmo nenhum impacto nos livros. Ou seja, a forma como se ensinava literatura no século XIX ainda prevalece no século XXI, o que contribui significativamente para a fragmentação do ensino de literatura e de língua portuguesa em disciplinas correlatas (português, redação, gramática e leitura).

Também na mesma via se dá a prática de ensino do texto literário que, quando muito, lê-se pequenos fragmentos de obras de autores consagrados, como pretexto para se ensinar nomenclatura gramatical ou termos específicos da teoria literária. O que se faz, na verdade, nesses casos, é a metaleitura literária, prática usada como forma de motivar os alunos a procederem à leitura integral de livros. No entanto, segundo as OCEM²⁰, o efeito conseguido não é esse porque os alunos precisariam ser leitores já capazes efetivamente de fruição textual e terem chegado ao nível de leitor ideal (leitor crítico) proposto por Umberto Eco²¹ para entenderem as atividades de metaleitura – trabalho com o texto literário a partir de fragmentos e nomenclatura própria da literatura (enredo, personagem, espaço, narrador, as relações interdiscursivas e intradiscursivas ou as peculiaridades do texto poético etc.).

Sobre esse aspecto, Luciano Amaral Oliveira²² lembra que, assim como não se deve restringir o ensino de português ao ensino da metalinguagem gramatical; isso também deve ser evitado com relação ao ensino de literatura, que, por vezes, resume-se a aulas de nomenclatura literária ou, no mais das vezes, à história da literatura. Ainda acerca dessa perspectiva de ensino, lembra o teórico que:

O licenciado em letras é preparado para ser um leitor de literatura, um teórico da literatura e um crítico literário, mas não para ser professor de literatura para estudantes do ensino médio. E uma evidência dessa má-formação é o fato de professores de português e de livros didáticos, que são escritos por professores de português ou ex-professores de português, usarem poemas como pretexto para a realização de exercícios de análise sintática. Oliveira²³.

As palavras de Oliveira²⁴ referidas acima nos levam à reflexão de que o texto literário não deve ser pretexto para o ensino de conteúdos de gramática, pois essa prática só reforça o fato de os alunos não gostarem de ler obras literárias. Outro aspecto sobre esse assunto é relevante e digno de menção: há um corte qualitativo na forma de uso do texto literário quando se passa de um nível de ensino a outro. Assim, nas últimas séries do ensino fundamental (8º ao 9º), sobretudo na possibilidade de seleção de textos e livros

20 Brasil, 2006.

21 1989.

22 2010.

23 2010, p. 176-177.

24 2010.

usados nas aulas de língua portuguesa e redação, há liberdade maior de escolhas, por parte dos professores, de gêneros e de autores consagrados ou não. Inserem-se aí também os paradidáticos – claro que, no geral, eles são utilizados mais em escolas privadas, e tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. Nas escolas estaduais e municipais, apesar de ainda não ser tão difundido o uso dos paradidáticos, é possível fazer atividades de leituras integrais uma vez que já há acervos bem estruturados em grande parte das bibliotecas existentes nas escolas.

No geral, por vias diferentes, chegou-se, após as observações iniciais dos residentes nas escolas-campo, à conclusão de que as práticas de ensino de literatura não se mostram eficientes porque não atendem ainda à formação de leitores, não despertam nos jovens o interesse por leituras literárias, e os alunos acham os textos clássicos inatingíveis. Isso se dá principalmente porque não se modificou a forma de tratamento da leitura do texto literário na sala de aula. Houve, durante décadas, a premissa maior de que o ensino da literatura seria igual a ensinar a história da literatura. Ou ainda: “[...] a força da tradição no ensino de literatura induz os professores a resistirem a mudanças que poderiam beneficiar esse ensino”²⁵.

Percebemos que os profissionais de letras – língua portuguesa se encontram diante de um dilema: como ensinar literatura nas escolas? Pensando nesses profissionais, temos de focar não no que vamos ensinar, mas em como ensinar para despertar nos jovens o gosto pela leitura literária. Esse como ensinar deve, consequentemente, possibilitar aos alunos penetrarem com mais afinco nas obras e, aqui, cabe uma sugestão: comecemos lendo aqueles textos que os alunos leem no cotidiano, para gradativamente irmos inserindo as obras literárias que são conteúdos obrigatórios do currículo escolar.

Não nos enganemos: os alunos fazem leituras de suas preferências fora da escola. As OCEM²⁶ e Vicent Jouve²⁷ mencionam essa problemática e dizem que as leituras feitas pelos alunos, no contexto de escrita desses textos, e com os quais concordamos, são possíveis de serem chamadas de “escolhas anárquicas”²⁸ ou aleatórias, pois fogem do rigor estabelecido pelos currículos oferecidos a eles. Por isso, as suas escolhas ou seus encantamentos literários passam por textos não lidos na escola, mas que os professores deveriam aproveitar no cotidiano dela, a partir da implementação de momentos “transgressores”, para suas inserções. Não devemos desconsiderar, pois, os *best-sellers*, os filmes baseados em obras literárias para possibilitar momentos de leituras e discussões na sala de aula. A lista desses textos ou das séries exibidas na televisão ou no cinema é grande, nela vemos os que exibem bruxos voadores, lobisomens, vampiros à maneira de James Dean, a exemplo de *Harry Potter*²⁹, da série *Crepúsculo* (*Lua nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*), de *A culpa é das estrelas* (2014), *A menina que roubava livros* (2013), *Game of thrones* (série

25 Oliveira, 2013, p. 57.

26 2006.

27 2012.

28 Brasil, 2006, p. 61.

29 As datas colocadas são as dos filmes.

transmitida por canal de TV fechada, entre 17 de abril de 2011 e 19 de maio de 2019), por exemplo.

A prática das oficinas como desdobramento do letramento literário na Residência Pedagógica

Baseado nos norteamentos teóricos levantados das discussões feitas anteriormente – ensino de literatura, leitura do texto literário, metaleitura, ensino de gramática, como inserir o texto literário no cotidiano escolar, quais práticas são mais efetivas, letramento literário, como perceber os interesses dos alunos para que possam guiar na escolha de leituras que interessem a eles – foram escolhidos os processos formativos dos residentes no subprojeto língua portuguesa (UFAM/Manaus), que se deu, como já referido, por meio de oficinas e de rodas de conversas.

As rodas de conversas aconteceram pela participação dos residentes no projeto Literaturas e Culturas Indígena, Afro-Brasileira e Africana no ensino básico no Estado do Amazonas: Práticas Leitoras, edital n.º 005/2022 – *Humanitas* (FAPEAM), sob a coordenação da professora Dra. Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, no qual a coordenadora do subprojeto língua portuguesa, professora Dra. Maria Luiza Germano de Souza, participou como integrante. No projeto, são propostas práticas leitoras para os alunos, na sala de aula, nas literaturas africanas e literatura afro-brasileira e práticas leitoras para a sala de aula em literatura indígena, cujo objetivo geral foi “investigar estratégias de práticas leitoras voltadas para a educação básica no estado do Amazonas, com foco nas literaturas e nas culturas indígena, afro-brasileira e africana.”³⁰ Em razão de ambos os projetos dialogarem no quesito “práticas” leitoras, portanto, letramento, foi que os alunos do RP participaram das oficinas e rodas de conversa nas formações iniciais feitas na fase preliminar da execução do RP. Os dois projetos, o RP – língua portuguesa e o do edital *Humanitas* (FAPEAM) tiveram início em novembro de 2022.

Além das rodas de conversa, na formação continuada dos residentes foram priorizadas as oficinas, com o intuito de eles aprenderem fazendo e poderem compartilhar metodologias novas nas escolas-campo, tendo em vista que oficinas são atividades práticas que podem facilitar a aprendizagem dos conteúdos de forma significativa, tanto dos próprios residentes quanto dos alunos das escolas em que o projeto foi desenvolvido.

Com vistas a apropriar os residentes de novas metodologias de trabalho com textos, foram feitas quatro oficinas ao longo do tempo de execução do RP – língua portuguesa: “Mapa mental”, ministrada pelo professor Maison Silva do Nascimento (18/03); “Leitura e produção textual a partir de curta-metragem”, ministrada por Lygia Amirati (18/05); “Marias, Joanas, Severinas... Oficina de leitura e escrita de texto”, aplicada por Maria Luiza Germano de Souza (23/09/2022) e “O Teste Cloze como Instrumento Diagnóstico em Sala de Aula”, ministrada pela professora Eneida Alice Gonzaga dos Santos, nos dias 23 e 24/1/2024. Cada uma das oficinas teve direcionamentos voltados para o entendimento das relações que podem ser feitas quando se estuda/lê determinado

30 Rodrigues *et al.*, 2023, p. 9.

texto em contextos situacionais. Assim, temos de considerar que os mapas mentais têm o propósito de organizar e aplicar conhecimentos com o intuito de desenvolver a criatividade de quem os utiliza, porque, a partir de elementos totalizantes, consegue abstrair as partes e hierarquias textuais. Portanto, a oficina sobre mapa mental possibilitou aos alunos do RP – língua portuguesa pensarem sobre várias estratégias de estudo de textos em sala de aula. A oficina da professora Lygia Amirati proporcionou aos alunos discussões e a forma efetiva de se trazer para o cotidiano da escola-campo o trabalho com os textos multisemióticos ou multimodais, relacionando-os ao estudo e à leitura dos textos literários como uma estratégia de metodologia ativa, por ampliar as estratégias de ensino. Para além dessas questões, nessa oficina, os residentes aprenderam como pensar as próprias oficinas feitas durante a vigência do projeto. Já a oficina intitulada “Marias, Joanas, Severinas” foi realizada visando que os residentes pensassem o exercício das criações das oficinas enquanto um método de incentivo à coparticipação no aprendizado. Para alcançar esse intento, ela se voltou para as práticas de letramento literário possíveis de serem inseridas no cotidiano escolar. Aqui também, como na oficina da professora Lygia Amirati, o propósito foi trazer aos residentes as formas de pensarem as próprias oficinas por segmentos: a atividade integradora, as problematizações temáticas, as fundamentações sobre os conceitos escolhidos para as atividades, as aplicações temáticas, as formas de socialização da aprendizagem e as avaliações. A última oficina, “O Teste Cloze como Instrumento Diagnóstico em Sala de Aula”, foi realizada para que os alunos tivessem ferramentas diagnósticas de proficiência em leitura em vários níveis, a partir da supressão de partes de textos, com o intuito de detectar como os leitores processam linguisticamente o que leem. O teste, desse modo, pode indicar ou apontar para problemas de letramento. Naquela interface do letramento proposto por Magda Soares³¹, de domínio da escrita e da leitura que, para ser efetivada, é necessário que o aluno se aproprie de técnicas que o possibilite ler e escrever devidamente.

Das práticas significativas das atividades desdobradas e/ou pensadas a partir das oficinas e das rodas de conversa, percebe-se, nos relatos da maioria dos oito residentes, cujos relatórios finais foram apresentados em dezembro de 2023, que o tratamento dos textos canônicos exigidos para leitura nas aulas de língua portuguesa (literatura) fica mais bem compreendido quando os residentes os traziam para outros contextos. Isso quer dizer, grosso modo, que as estéticas literárias mais distantes temporalmente das realidades do sujeito atual, como o Quinhentismo, o Arcadismo, o Barroco e o Romantismo, ficam melhor compreendidas ao relacioná-las a outros textos atuais e com práticas diferenciadas e, até, atualizados em outros suportes: filmes, declamações, músicas, entre outros. Tornar as aulas “mais atraentes” foi referido enquanto algo importante nas suas práticas cotidianas nas escolas-campo. Um aspecto relevante nos depoimentos foi a escolha do texto, dando-se prioridade aos textos curtos, para que se conseguisse lê-los

31 1998.

no tempo estabelecido para as regências e, quando havia algum evento, que eles fossem possíveis de serem lidos a partir de dinâmicas próprias, já que o público era maior.

Das reflexões feitas nos Relatórios sobre as práticas pedagógicas surgiram as seguintes exposições³²:

- *Os alunos respondem ao empenho dos residentes ao perceberem os seus esforços na preparação de dinâmicas de leitura (Residente 1).*
- *Verifiquei que, para os alunos participarem e se interessarem pelos textos literários, se faz necessário práticas de leitura e de produção que tornem as aulas mais atrativas e dinâmicas, relacionando sempre o texto com a realidade do aluno (Residente 2).*
- *A oficina possibilita várias maneiras de pensar a fruição do texto (Residente 3).*
- *Importância do aprendizado dos alunos do 2º ano do Ensino médio, que puderam obter uma aula que proporcionou a leitura de obras na íntegra, bem como o momento de interpretação e reflexão, explorando as nuances das narrativas (Residente 4).*
- *Como trabalhar com textos mais longos com o formato de aulas de 40min? (Residente 5).*

Ao se fazer as abordagens acerca dos relatos, cabe uma primeira informação: o residente 5 resolveu o problema enfrentado mudando a metodologia e selecionando textos mais curtos, que coubessem na prática que queria fazer. Os residentes aprenderam nas oficinas e nas rodas de conversa, projetaram o que conseguiram fixar dos encontros formativos, elaboraram planos de aulas e compartilharam os aprendizados com os alunos da escola-campo. Das experiências relatadas, põe-se em evidência a importância da didática da literatura enquanto prática afirmativa do professor *versus* aluno no cotidiano da formação do que Rildo Cosson³³ chama de “leitores literários”.

Há outro entendimento do que seja a prática de letramento literário: experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto, não com fragmentos de textos. Para tanto, todos os esforços foram empreendidos para que os residentes não restringissem a aproximação dos alunos com a literatura apenas aos domínios dos livros didáticos e de fragmentos de textos.

Assim, com o fim de se estabelecer novas práticas literárias de leituras afirmativas e de formação de leitores na escola, é necessário atentarmos para alguns pontos, como propõe Maria Amélia Dalvi³⁴: “1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aulas de literatura; e 3) reconhecer o poder político pedagógico da literatura”. Os objetivos postos por Dalvi foram, juntamente com as propostas da BNCC e dos outros documentos oficiais mencionados neste texto, as bases sobre as quais também se pensou o desenvolvimento do subprojeto Língua Portuguesa.

Conclusão

32 As exposições postas aqui estão narradas nos Relatórios Finais dos primeiros 8 (oito) residentes que saíram do projeto, em razão de suas colações de grau terem sido em dezembro de 2022. Algumas foram escritas na íntegra; outras, adaptadas. Os nomes dos residentes foram suprimidos, por questões éticas.

33 2009.

34 2013, p. 77.

Como se pôde perceber, os professores de língua portuguesa/literatura têm muitos desafios no que se trata, sobretudo, das práticas ideais para atender às propostas oficiais para o ensino e a formação de leitores críticos, na acepção de Umberto Eco³⁵. Para além das questões oficiais, atender às expectativas dos alunos na apresentação/estudo de textos literários com metodologias mais interessantes e melhores dinâmicas para apreensão/leitura dos textos, ensejando a sua produção, fruição, análise, refacção, interpretação, a partir da proposta da ação-reflexão-ação.

O PRP, em linhas gerais, oportuniza aos alunos das licenciaturas a possibilidade de serem “introduzidos” nas práticas cotidianas das escolas-campo, algo que somente ocorria durante os Estágios Supervisionados. A imersão dos alunos residentes nesses espaços estimula a autonomia, a busca de soluções para superar os problemas que eles identificam juntamente com os preceptores e a coordenação, que atrapalham e/ou possam ajudar no processo de ensino-aprendizagem, proporciona a possibilidade de eles conseguirem realizar trabalhos coletivos e perceberem a importância do trabalho coletivo, pois as ações nas escolas e nas oficinas não são individualizadas, são sempre coletivas. Com o recebimento das bolsas, há o incentivo para que alguns não abandonem os cursos.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Literatura. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Edital de criação do Programa**: n. 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Portaria Gab. n. 82**, de 26 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Edital n. 24/2022**. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a Formação do Homem. In: CÂNDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

35 1989.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: _____. **Literatura: ensino fundamental**. Coord. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Ministério da Educação/ Secretaria de educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

_____. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia (Org.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. *In*: **Sobre espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. *In*: **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar *et al.* **Literatura indígena: práticas leitoras para a sala de aula**. Rio Branco: Nepan Editora/Edufac, 2023. E-book no formato PDF.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Vol. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SAMPAIO, Enderson de Souza; SOUZA, Maria Luiza Germano de. A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos do Português: o que se ensina quando se ensina literatura. **EntreLetras** (On-line) , v. 6, p. 22-33, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/luana/Downloads/luizato,+A+perspectiva+etc..pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LITERATURA E ARTES EM ESPAÇOS DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ENTRE MIOPIAS, RETROVISORES E FARÓIS DE MILHA

Elenice Maria Cammarosano Onofre (PPGE/UFSCar)

Ad-mirar outros possíveis...

Educadores e pesquisadores populares têm anunciado que a prisão com altos muros, com táticas de segurança impenetráveis, arquitetura requintada ao seu estilo de poder, não tem dado conta da tarefa de acolher para educar as pessoas que cometeram delitos. Por que continuamos nessa tola insistência?

Por seu lado, apesar das muralhas ostensivamente colocadas, as grades, trancas e ranços não separam as pessoas em privação de liberdade das suas relações exteriores e anteriores... O mundo arquitetônico tem espaços porosos. O encarceramento não representa uma interrupção com o social, uma realidade entre parênteses.

As fronteiras presumidamente chamadas nos estudos estruturantes de instituição total, cultura prisional e sociedade prisional nos parecem ter validade vencida. As prisões não existem no vácuo – são instituições de natureza diversa da que tem sido anunciada.

Estamos, pois, propondo pensar a natureza da prisão em outra dimensão do humano, em uma rede de relações entre o que tem se chamado de ordem penitenciária e pessoas. O que desejamos reafirmar, para construir uma concepção de prisão mais alargada, educativa e humanizadora, é que o convívio estabelecido nas práticas sociais ao longo da vida (em quaisquer espaços) promove processos educativos que constituem a formação das pessoas por meio da troca de subjetividades entre elas.

A estadia na prisão não (re)educa ou (re)socializa. As pessoas em privação de liberdade não são fragmentos de vidas interrompidas: são vidas em percurso. As aprendizagens que acontecem no período de reclusão não podem ser avaliadas como negativas ou positivas: a vida se constitui em retalhos primorosamente costurados ao longo do caminho. Estamos reafirmando que, na perspectiva da transversalidade, as experiências vivenciadas ao longo da vida, antes, durante ou depois do afastamento compulsório, constituem visões de homem e de mundo para essas pessoas com trajetórias de fracasso. O “durante” temporário não dá conta de “re”, nesta instituição de fracasso. A escolarização não pode ser a única instituição responsável por esse novo homem.

Essa miopia discursiva precisa ser curada com outra bandagem que vá além da medida terapêutica. Certamente ainda não vemos o que pôr em lugar da instituição prisão, e ainda não é possível imaginar uma sociedade sem ela, porque as atenções não são

voltadas às causas dos problemas que assolam nosso país, em um coletivo social que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, mas o farol de milha precisa ser ligado.

Caracterizar o que é a prisão, os efeitos da prisionização, anunciar as inúmeras mazelas e, no final do túnel, indicar pistas para se *entre-aperceber* inéditos possíveis, nos parece continuar a olhar pelo retrovisor. Não estamos dizendo que os estudos, as ações propositivas, os ensaios para uma dança mais latino-americana sejam iniciativas menos valiosas, mas é tempo de mudar o itinerário da passeata de motocicleta.

Processos educativos em práticas sociais de leitura

Pensar a prisão como instituição educativa, construída na intersecção de práticas sociais de diferentes naturezas, nos leva a interrogar e romper fronteiras que nos desafiam a desenhar outros itinerários educativos.

Para fins deste manuscrito nos colocamos disponíveis a melhor entender uma prática social que acontece nos espaços prisionais com dimensão formativa e educativa para as pessoas em privação de liberdade: a leitura. Tomando a perspectiva da interseccionalidade e, portanto, decolonial, a pergunta inicial é: quais são os desejos de mulheres e homens, em afastamento compulsório, sobre a prática social da leitura? Que literaturas desejam visitar e participar de maneira autônoma e feliz?

Em busca de respostas para tais perguntas faz-se necessário anunciar alguns conceitos que são centrais, porque embaixadores de nossas propostas pedagógicas para a instituição educativa prisão: educação, educação ao longo da vida e inconclusão do ser humano.

Entendemos a educação como fenômeno complexo e que vai além da educação escolar e concordamos com Freire¹ que existem educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. As pessoas em privação de liberdade sabem qual literatura desejam visitar. Estamos, portanto, em um momento de ir além da discussão do conceito – faz-se necessário fazer acontecer a educação *com* elas e não *para* elas.

Um segundo conceito relevante é que a educação acontece ao longo da vida. Portanto, não se trata somente dos anos de escolarização – se ela acontece ao longo da vida, se constitui em vivências para além das escolares. Todas as práticas sociais educam como os encontros de pessoas em praças, espaços religiosos, familiares, encontros de lazer, entre tantos outros, que constituem o nosso viver. A prisão, como comunidade de destino, social e de compartilhamento de aprendizagens, faz parte do presente da vida.

Um terceiro conceito é que homens e mulheres, como seres da natureza, são inconclusos, incompletos, inacabados. É na inconclusão que se funda a educação como processo permanente – ao longo da vida. A consciência da inconclusão do ser humano é a esperança teimosa de nossas ações e lutas, em favor das classes populares e marginalizadas, pois estamos falando de uma maioria de brasileiros que pouco tiveram seus direitos humanos respeitados: saúde, educação, moradia digna.

1 Freire, 1983.

Estes conceitos nos levam a questionar a leitura como direito nos espaços de privação de liberdade: a leitura, como prática social se constitui em possibilidade para promover educação de homens e mulheres? Qual educação? Libertadora, emancipadora, humanizadora? Ou mais um elemento do cardápio de suas obrigações? Trata-se de uma possibilidade educativa ou punitiva?

Discutir a prática da leitura nos alerta para o cuidado de não criarmos outras armadilhas que podem sufocar o encontro dos leitores com os livros. Se a educação é libertadora, a escolha do livro precisa ser deles: eles vão se encontrar com o livro. Prescrições de outrem vão mascarar o processo educativo dialógico, e mais ainda, se precisa prestar contas do que leu em um formato pré-estabelecido. Nossa âncora é fazer educação como prática da liberdade, e a leitura oferece oportunidade de *ter e ser mais* neste espaço onde se encontra a concretude dos oprimidos.

Em que pese o valor das normativas legais no Brasil, que anunciamos mais adiante, há um hiato entre as propostas e o cotidiano de hospedagem de pessoas que conflitam com a lei e com seus projetos de vida. Vale questionar: que projetos de vida elas têm direito de construir com suas vivências no passado e no presente? Os estudos têm mostrado que a maioria de seus projetos construídos no período de afastamento social, não se concretizam... são projetos modestos porque sabem dos estigmas que a privação de liberdade promove².

Ainda na perspectiva da educação ao longo da vida e no inacabamento e inconclusão do humano, reiteramos que a política dos “re” não pode se configurar no campo da educação humanizadora. Não há ressocializar, reeducar, reinserir: os homens e mulheres não eram socializados, educados e inseridos? Como uma instituição que prima pela ordem estabelecida, o silenciamento, o uso do uniforme e corte de cabelo é capaz de qualquer “re”? Os estudos têm evidenciado que os resultados não são significativos.

Partindo do conceito ampliado de educação, como estamos anunciando, pensar a leitura como prática social na perspectiva freiriana pressupõe educar-se para o diálogo, educar-se para a amorosidade e educar-se para o esperar. Como bem sinalizou Freire³, a leitura de mundo, de diferentes formas, precede a leitura da palavra; portanto, a oralidade e as diferentes formas de estar no mundo são eixos de discussão.

Convidando para o diálogo teórico autores especialistas no campo da leitura como prática educativa: Marc De Maeyer e Heleusa Figueira Campos

Um giro em leituras no campo da educação em espaços de privação de liberdade e suas tendências indica que se faz importante um olhar plural, ecológico e que nos afaste das amarras colonizadoras. A linha abissal de colonizadores-colonizados evidencia que a América Latina precisa assumir a luta pela decolonialidade.

² Almeida, 2023.

³ Freire, 2011.

A América Latina tem potencial epistemológico para criar seus próprios caminhos, em favor da ecologia das diferenças, e produzir pesquisas descontaminadas de simpatias pessoais, em formato de guetos de poder-saber. Na perspectiva decolonial, ensinar, extensionar, pesquisar para a diferença desmonta a falácia da harmonia, do consenso, da categoria que homogeneiza, pois os dissensos são molas para romper modos abissais de conhecer e pesquisar.

Está posto que as metodologias que se fazem a partir das premissas do norte subalternizam tudo o que trata das diferenças, do imprevisível – tudo o que apaga o sussurro dos colaboradores, os entreolhares, os silêncios, sufoca a sua verdade. Aí nos restam as dobras, os labirintos, as entrelinhas, os escapes, as brechas. Ora, se os ventos do norte não movem os moinhos do sul, talvez seja o tempo de reinventar a pesquisa em educação – por que não começamos com os espaços de restrição e privação de liberdade?

Visitar ou (re)visitar autores, com um olhar mais amadurecido, requisita andar por territórios abissais apagados pelas epistemologias do norte que, com alguma arrogância, excluem outras possibilidades de ser do conhecimento com modelos fixos e propostas metodológicas do fazer ensino-extensão e pesquisa que podem anular as perspectivas do sul.

Certamente, não estamos propondo dois polos de forças ou disputas, mas pensando na decolonialidade como possibilidade de construção de um pêndulo de relógio que se movimenta a partir do sul.

Fazer ensino, extensão e pesquisa em educação na perspectiva da decolonialidade se traduz em intenção teórica e metodológica interseccional, e nas unidades de privação de liberdade se interseccionam exclusões advindas dos diferentes empobrecimentos da sociedade capitalista. Parece-nos necessário fazer avançar, com propostas inclusivas, a vida *na* prisão.

Na nossa leitura, a decolonialidade e a interseccionalidade caminham juntas – são processos que se completam, pois, a transversalidade acontece com a convergência de ações de diferentes instâncias, esferas e instituições com base em um projeto que considere o ser humano como inacabado e inconcluso⁴ e, portanto, capaz de transformar-se e alterar suas rotas.

O indivíduo se faz humano no convívio consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Trata-se do que Santos⁵ denomina ecologia de saberes: não há os que sabem mais e os que nada sabem: há conhecimentos diferentes e que precisam estar interseccionados.

Apoiando-nos em princípios da decolonialidade e assumindo a interseccionalidade como postura teórico-metodológica não há como separar pesquisadores, extensionistas e professores! A pergunta é: em que posso ajudar? Como posso ajudar?

Trazemos para este artigo propositivo o pesquisador Marc de Maeyer. Estudioso da educação ao longo da vida e em prisões, afirma que a educação não se circunscreve

4 Freire, 2011.

5 Santos, 2006.

ao tempo de aprisionamento e defende que o fenômeno educativo é direito de todos; o autor adota uma perspectiva global de educação que acontece em vários locais, diversos momentos, com diferentes atores.

No dizer de De Maeyer, “[...] faz-se urgente modificar radicalmente a visão da educação na prisão: ela é muito mais do que um somatório de sessões organizadas ou a organizar, em um dado espaço e tempo, para adquirir e repetir conhecimentos”⁶. O autor, ao trazer o desenvolvimento de uma perspectiva humanista de educação e que acontece ao longo da vida, anuncia que

[...] a educação na prisão não será um complemento das medidas penais; se ela efetivamente ocorrer na instituição carcerária, deve dela guardar pelo menos (e deve reivindicar) sua especificidade e sua autonomia absoluta (por exemplo, em relação ao judiciário). O que for dito em sala de aula não pode aparecer no dossiê penal⁷.

Vale perguntar: como o setor de segurança pode exercer o controle de materiais pedagógicos, aulas, atividades didáticas que anunciam diálogo com os participantes, em tons de voz mais altos, com risos, alegrias e movimentos corporais? Como adentram as salas de aula sem a autorização dos professores e educadores que ali estão com atividades de lazer, de cultura, de leitura, entre tantas outras?

Como explicita De Maeyer,

[...] quando falamos de pessoas em conflito com a lei, constatamos também que os responsáveis pela gestão política estão eles próprios em conflito com suas próprias leis: não cumprem suas obrigações que determinam que as necessidades elementares (alimentação, segurança, educação, saúde...) são um direito inalienável de todos! No entanto, mesmo nas sociedades democráticas, isto não acontece para todo o mundo⁸.

Para o autor, a educação na prisão jamais parte do nada, e suas experiências escolares de fracasso, de revolta, de incompreensão não podem ser repetidas com modelos colonizadores. “É preciso dizer para a pessoa em privação de liberdade que ela tem valor, que ela não é uma mente oca a ser preenchida, que ela não é perigosa por definição, por nascimento, ou um embrutecido por hábito”⁹.

Convidar para esta conversa Marc de Maeyer tem sua razão também atrelada à prática de leitura e ao papel da biblioteca na prisão. Assim se expressa De Maeyer¹⁰:

É preciso, portanto, repensar totalmente o papel da biblioteca na prisão, fazendo com que todas as atividades, incluindo as na prisão, possam ser uma oportunidade de educação, de questionamento, de intercâmbios: os serviços de saúde, de higiene, de resolução de conflitos, das atividades recreativas e esportivas deveriam poder se apoiar nos serviços prestados pela biblioteca para disseminar, além de seus quatro muros, informações úteis. Inscrita nesta dinâmica, ela será um instrumento de educação para a cidadania, de educação para a saúde, de educação para a resolução de conflitos, todas elas componentes da educação ao longo da vida (na prisão).

6 De Maeyer, 2011, p. 45.

7 De Maeyer, 2011, p. 45.

8 De Maeyer, 2011, p. 48.

9 De Maeyer, 2011, p. 50.

10 De Maeyer, 2011, p. 51.

A biblioteca não deve estar apenas a serviço do livro: na prisão, há pouco espaço reservado para os encontros entre detentos, entre detentos com os formadores, entre detentos com seus familiares. Ora, se quisermos trabalhar a cidadania é preciso multiplicar suas oportunidades de encontro e de intercâmbio; a biblioteca poderia de forma vantajosa substituir as salas para os contatos dos detentos com seus filhos!

Fica posto pelo autor o que temos defendido: a prisão como espaço educativo. Para ele, o próprio espaço da biblioteca pode ser um local de articulação e cooperação dinâmica entre iniciativas educacionais – alfabetização, leitura, fotos, atividades de saúde, de lazer, de cidadania, de intercâmbio de experiências de escrita, de teatro, entre tantas outras.

Avançando mais um pouco, o autor indica o que temos também reiterado sobre o tempo na prisão. O tempo a cumprir até a liberdade não pode ser o tempo das pessoas livres, pois não nos parece justo levarmos o tempo escola, lazer, religiosidade, leitura, entre outros, de fora para dentro do sistema prisional. Para que grades curriculares?

Um problema central da vida prisional é quebrar o tempo enjaulado, cristalizado e ajustar a uma temporalidade adequada ao funcionamento do mundo em tempo cíclico, dinâmico porque histórico – o tempo passa. As interseccionalidades estão postas como possibilidade de instaurar processos educativos em práticas sociais que acontecem nessa instituição.

Ora, questionar que as práticas de leitura podem promover diminuição de espaços e tempos da escolarização parece-nos um equívoco. “O que não falta na prisão, é tempo”, como afirma De Maeyer¹¹. Trata-se, simplesmente, de olhar a prisão a partir de dentro e não a partir de fora.

A especialista convidada, Heleusa Figueira Câmara, apresenta em um de seus artigos práticas de leitura e de escrita, no campo da narrativa, da memória e da autobiografia, desdobramento do projeto cultural e educativo “Letras de Vida: Escritas de Si”, desenvolvido na Casa de Detenção de Vitória da Conquista, Bahia, em 1992, com apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. No dizer da autora,

O projeto para incentivar a leitura e a produção textual escrita e criativa teve o objetivo de apresentar autorias diferenciadas do delito, registrar o que o preso considera importante e que não cabe no laudo policial, tornando possível o reconhecimento do outro em si mesmo – atravessar limites¹².

Câmara relata em seu artigo o quanto foi essencial em sua carreira de pesquisadora e educadora desenvolver a tarefa de datilografar os textos daqueles homens em privação de liberdade e devolver a eles para que verificassem se as ideias registradas estavam corretas. Tal devolutiva foi permitindo que entre eles vínculos de confiança fossem tecidos.

Por seu lado, esse encontro de escrita e de leitura da escrita de si, Câmara¹³ revela:

As vozes dos prisioneiros apresentam visões pessoais sobre as instituições que os excluem e pretendem regenerá-los, tendo em vista os procedimentos adotados com pessoas que co-

11 De Maeyer, 2011, p. 43.

12 Câmara, 2011, p. 107.

13 Câmara, 2011, p. 108.

metem infrações, mas têm dinheiro para usufruir os benefícios que a lei concede a quem pode pagar profissionais competentes para defendê-las¹⁴.

Para a autora,

[...] o reconhecimento de que escrever é trabalhar, a valorização da escrita, da leitura e do comentário, a correção ortográfica, a estética do texto, a prática da escuta, a conversa sobre os temas abordados constitui momentos de aprendizagem múltipla¹⁵.

É deste processo de construção dialógica que estamos a defender a instituição prisão como espaço educativo. Parece-nos que temos vivências potentes em práticas sociais que acontecem nesses espaços quando trazemos para a reflexão o fazer educativo de Câmara, em um projeto de extensão, desenvolvido em 1992. Como indica a autora, ali se fazia “poesia, canção, hinos, lamentos, queixumes, narrativas de vida, arte...”¹⁶. E logo adiante a autora apresenta trecho de diálogo com o detento: “Está gostando da minha inteligência, professora? Ante a minha afirmação que sim, grossas lágrimas desciam pelo seu rosto”¹⁷.

Não há equívoco em nossa propositura de que todas as práticas sociais educam, independentemente do local onde as pessoas se encontram. De igual forma, as grades curriculares já estão rompidas... “Educação é deixar que o outro de conta de si mesmo, como indivíduo ativo e criador, é reconhecer que só há um sentido para a vida: o próprio ato de viver, ainda que sob o episódio do encarceramento”¹⁸.

Para encerrar esse encontro com Câmara, recorremos a mais um trecho do artigo desta amiga-pesquisadora que habita outro plano da vida desde 2021,

Adilson não sabe ler nem escrever, mas contou com clareza a sua história e os seus desejos. Jonathan não completou o ensino fundamental, mas gosta de ler, escrever, sabe escutar e compartilhou a sua habilidade de letrado, transpondo para o papel a oralidade poética de Adilson. Escreveu para si e para o amigo que, hoje, está em liberdade condicional. Jonathan cumpre pena no Centro Penal de Jequié. Quando recebi os escritos de Adilson, constatee a diferença na construção textual da narrativa e dos poemas. Nos encontros de orientação redacional, foi esclarecida a participação conjunta¹⁹.

É disso que estamos falando quando trazemos a Resolução 391, do Conselho Nacional de Justiça, no ano de 2021. Certamente, as normativas legais em relação ao direito à leitura em prisões datam de momentos bastante anteriores, mas sua relevância incide no reconhecimento do direito à remição de pena por meio de diversas práticas sociais que acontecem nessa instituição.

A Resolução 391/21 explicita o conceito de práticas sociais escolares e não escolares e esclarece que a escolarização é uma dessas práticas e que, em diálogo com as demais, gera processos educativos. Estamos a reiterar, portanto, um conceito de práticas

14 Câmara, 2011, p. 108.

15 Câmara, 2011, p. 108.

16 Câmara, 2011, p. 109.

17 Câmara, 2011, p. 109.

18 Câmara, 2011, p. 110.

19 Câmara, 2011, p. 113.

curriculares (escolares e não escolares) que permitem aprendizagens de outra natureza e para além da escolarização ou não, de maneira interseccionada.

Como sabiamente destaca Câmara, Adilson não era alfabetizado, mas através da oralidade e sensibilidade interpretou para Jonathan, pois com seus conhecimentos traduziu a oralidade poética do colega.

É nessa perspectiva que a Resolução 391/21 apresenta diferentes modalidades de leitura, individuais e coletivas que podem ser comprovadas por meio de desenhos, colagens, poesia, jogos corporais, músicas... estamos a dizer que o chamado “relatório de leitura formal” para cômputo de dias de remição tem uma outra roupagem. A decolonialidade está posta.

Não temos a intenção neste manuscrito de detalhar a Resolução 391/21 e seus desdobramentos. De igual forma, há gatilhos que devem ser aperfeiçoados na redação e implementação, em passos que estão por vir. Há uma sementeira fértil, brotos que nascem e crescem em estados brasileiros, cada qual com seu solo, seu clima, sua chuva.

Notas de encerramento: os faróis de milha...

A instituição prisão como espaço educativo precisa ser visitada em sua inteireza, em todas as ações que ali acontecem, e devem estar entrelaçadas e interseccionadas, com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas que vivem temporariamente afastadas do mundo social.

Nessa mirada, estamos atentos ao olhar sensível e vigilante aos processos educativos que podem acontecer na prática social da leitura como possibilidade de *ser mais*. Buscar positivities para a construção por um mundo melhor, mais humano e mais democrático, agir para mudar, são tarefas nossas.

O convite para um diálogo com Marc De Mayer e Heleusa Figueira Câmara nos permitiu fortalecer saberes para esperar potencialidades da leitura como prática libertadora, emancipadora, fugindo das armadilhas de discursos que podem trazer a literatura como mais um espaço de engessamento em espaços de privação de liberdade.

Os autores convidados deixaram claro (e com eles concordamos) que sem criatividade a prisão permanecerá indefinidamente como um *não lugar*, um vazio social onde a violência pode transbordar.

Normativas legais e experiências exitosas nós temos: o que falta para avançar na construção e implementação de políticas públicas? As conquistas para pessoas oprimidas sempre foram e serão sofridas; lutas têm sido travadas, estamos envolvidos em experiências que se desvelam de assujeitamentos ao não direito de *ter* e de *ser*. São pessoas que ao longo da vida tiveram seus direitos humanos cancelados.

Nossa vivência existencial é educar para libertar o ser humano de amarras impostas por opressores, é promover possibilidades de empoderamento e humanização para os oprimidos. Nossos fazeres e olhares se constituem em faróis de milha com um fecho potente para iluminar uma distância ainda maior que o farol alto, mesmo usado em estradas sem iluminação.

O que pretendemos acrescentar é que a pedagogia da liberdade só é construída com liberdade do outro. No caso, o outro aprisionado. Certamente, a leitura, o contato com os livros, é uma prática social relevante na educação de todos. A pitada doce (ou salgada, ao desejo do leitor) é colocar luz, nas escritas e nas leituras de si, como anuncia Câmara. Ao seu modo, Adilson e Jonathan não se calam diante das injustiças e desigualdades, pois o exercício do direito à palavra permitiu que demarcassem suas historicidades.

Tal ação reflexiva de Adilson e Jonathan permitiu que potencializassem o pensar de suas realidades (passada, presente e futura), suas exclusões, e nesse movimento dialógico olhassem para si e para o outro. De forma dialógica e na comunhão com o outro materializaram o ensinamento de Freire: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”²⁰.

Para encerrar estas notas, nosso farol de milha, em estradas mais alargadas, menos escuras, a perspectiva interseccional mostra-se como possibilidade, por conta do encontro de diferentes culturas, na existência diária com as práticas sociais que acontecem na instituição educativa prisão. Os processos educativos que permeiam as atividades de leitura, trabalho, escolarização, lazer, religiosidades, banho de sol, momentos para alimentação e cuidados com a saúde, entre outros, promovem aprendizagens coletivas, momentos de emancipação e de humanização.

As ações interseccionadas permitem vislumbrar horizontes educacionais para além da escolarização eurocentrada em gavetas temporais, identificadas como aulas de diferentes áreas do conhecimento, com professores especialistas circundados por currículos prescritos de cima para baixo.

Pensamos aqui na instituição educativa prisão, currículos de grades rompidas e tecidos com atividades colaborativas de diferentes naturezas, mesmo que ainda chamadas, por alguns, de escolares e não escolares. Certamente, um professor de literatura pode conduzir as atividades de leitura, escrita, outras linguagens, interpretação de texto, expressão corporal, utilizando-se da interseccionalidade como artefato na construção do conhecimento. Separar em fragmentos e horários a efervescência pedagógica deste momento educativo se constitui em imobilização da subjetividade e criatividade do processo educativo. Mas estamos avançando.

As normativas legais anunciam possibilidades, experiências exitosas de leitura como eixos de aprendizagens são presentes em diferentes regiões brasileiras, a presença física, mesmo que adaptada das bibliotecas como salas de construção de saberes, despojadas do conceito colonial de estantes com livros e enciclopédias desatualizados, cede lugar a um ponto de encontro para conversas, manuseio de revistas, leituras de si e do outro, leitura de autores que produziram seus livros no momento de aprisionamento e/ou retratam o cotidiano vivenciado. Somos prósperos em cartografar caminhos. O processo é lento, desestabilizar acomodações colonizadoras e jogos de saber-poder, exige sabedoria e vigilância.

20 Freire, 2011, p. 108.

Um giro decolonial na América Latina e no Brasil tem sinalizado que a edificação de uma humanidade mais justa se produz com pedagogias que combatam a colonialidade do ser, do saber e do poder. No dizer de Walsh²¹, a decolonialidade tem o potencial de construir projetos políticos emancipadores que possibilitam relações mais humanizadas, percepções de mundo mais inclusivas e saberes outros.

A intenção decolonial promove desapego às amarras coloniais e possibilita que a pedagogia decolonial, carregada de perspectivas de ser, sentir, olhar, ouvir, existir, re-existir, posicione a educação como teoria do conhecimento, atitude e ideologia de resistência às estruturas dominantes.

Ad-mirar outros possíveis, na perspectiva decolonial, desloca o olhar para labirintos pouco percorridos. As encruzilhadas estão postas e os faróis de milha ligados. Cabe-nos como educadoras e pesquisadoras populares destrancar os ferrolhos postos pelas armadilhas decoloniais.

Referências

- ALMEIDA, Jorddana Rocha. **Ser jovem COM vida, [re]existir**: trajetórias itinerantes de egressos de medida socioeducativa de semiliberdade. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 391**, de 10 de maio de 2021. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 10 maio 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/48QK75f>>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções da vida em escritas na prisão. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, nov. 2011.
- DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 44-55, nov. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Ecologia dos saberes. In: Santos, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

21 2012.

“LETRAS ATRÁS DAS GRADES”: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR EM CONTEXTO PRISIONAL

Vital Fabrício do Nascimento (DLCV/UFPB)

Daniela Maria Segabinazi (DLCV/PPGL/UFPB)

Flávio Mendes Silva (DLCV/UFPB)

Introdução

O Estágio Supervisionado IV – Língua e Literatura, do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integra o total de 420 horas dos componentes curriculares do grupo de estágios na matriz curricular do novo Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2019. O referido componente, de 120 horas, reúne discussões e conhecimentos do campo da língua portuguesa e da literatura, sob uma perspectiva integradora, de união e inseparabilidade, para que os graduandos possam estabelecer relações mais profundas com o ensino da leitura, da escrita, da oralidade, entre outras possibilidades que o diálogo plural e interdisciplinar oportuniza.

Além do destaque para a junção de língua e literatura, outro aspecto de realce e importância para o estágio IV se configura na sua proposta, que amplia a experiência e vivência prática do estudante para além do espaço escolar, isto é, nesse último estágio curricular do curso, ele terá a oportunidade de conhecer, experimentar e viver situações de aprendizagens em campos de atuação profissional que saem dos muros e paredes da escola, “permitindo, assim, que os estudantes desenvolvam diferentes competências e se insiram em diferentes contextos de ensino”¹. Outrossim, também é possível vislumbrar com maior detalhe as características e propostas desse estágio a partir de sua ementa, que estabelece:

Estágio supervisionado IV - Língua e Literatura

Ementa: Vivências em espaços não formais de educação que tenham convênio de estágio firmado com a UFPB, tais como: creches, presídios, organizações não governamentais, hospitais, entre outros espaços que contemplem diferentes audiências (crianças, idosos, estrangeiros etc.). Observação contextual dos espaços, visando possibilidades de desenvolver projetos de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Elaboração e implementação deste projeto a partir da retomada reflexiva dos conteúdos e fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares de Língua, de Literatura e de Educação do Curso

1 PPC Letras Português/UFPB, 2019, p. 6.

de Letras, articulando-os às necessidades reais do público-alvo do estágio. Produção de relatório final e avaliação do trabalho realizado².

A partir da ementa e do novo currículo de Letras Português da UFPB, com entrada da primeira turma em 2019, iniciamos a realização das primeiras atividades do referido estágio em 2023; consequentemente, os resultados dessa nova possibilidade e perspectiva de atuação do profissional em Letras Português são ainda incipientes. Entretanto, é possível citar as experiências exitosas ocorridas no primeiro ano de oferta do componente, entre elas ações de contação de histórias, clubes de leitura e grupos de escrita criativa empreendidas no Centro Estadual de Artes da Paraíba – CEARTE PB, escola mantida pelo Governo do Estado da Paraíba; a oficina intitulada “O florescer da performance nas palavras do mulherio” na Biblioteca Pública Estadual Juarez da Gama Batista, que funciona no Espaço Cultural José Lins do Rego em João Pessoa/Paraíba e a integração de dois estagiários ao projeto “A leitura Liberta”, uma iniciativa de leitura e de remição de pena pelo estudo, desenvolvido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba em parceria com a sociedade civil.

É sobre essa vivência e experiência realizada na Unidade Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, entre os dias 08 de agosto e 25 de outubro de 2023, que vamos nos concentrar neste texto. A escolha se justifica no decorrer das páginas seguintes, nas quais iniciamos com uma descrição do campo de atuação do estágio, os primeiros movimentos de organização e a explicitação da execução do projeto; e, posteriormente, apresentamos as reflexões que envolvem uma prática e um estágio dessa natureza.

Como dissemos, a descrição, o relato e as considerações reflexivas são suficientes para a justificativa, mas também apontam para a importância da compreensão de que os cursos de licenciatura, em particular Letras Português, com ênfase aqui para a literatura, a leitura da obra literária, as conversas literárias e a escuta, precisam dialogar com a sociedade para além do espaço escolar. Há inúmeros e diversos lugares onde os egressos de Letras podem e precisam atuar, em especial, como os exemplos acima apresentados evidenciam, como mediadores de leitura literária; assim, a literatura mostra sua potência e presença, sua forte relação com a experiência e com a vida.

“A leitura liberta”: configuração e condução do projeto de remição de pena pela leitura

No contexto brasileiro, observa-se um avanço significativo no âmbito da educação prisional e nas oportunidades de reinserção social. A trajetória desse progresso remonta à promulgação da Lei de Execução Penal, de 1984, e à Constituição Federal de 1988. Para compreender essa evolução de forma sequencial, destacam-se os marcos normativos e legislativos relacionados à educação e à leitura no sistema prisional, começando pela Súmula STJ nº 341, estabelecida em 2007. Nessa decisão, o Superior Tribunal de Justiça

² PPC Letras Português/UFPB, 2019, p. 55.

reconheceu a viabilidade de estender o benefício da remição da pena, até então restrito ao trabalho, para atividades de estudo:

Essa interpretação, longe de afrontar o dispositivo legal, lhe deu, antes, correta aplicação, considerando-se a necessidade de se ampliar, no presente caso, o sentido ou alcance da lei, para abarcar o estudo dentro do conceito de trabalho, uma vez que a *atividade pedagógica*, tanto ou mais que a própria atividade laboral, se adequa perfeitamente à finalidade do instituto, que são a readaptação e a ressocialização do condenado. [...]

Como é sabido, a finalidade do instituto da remição é prestigiar aqueles encarcerados que se disponham a trabalhar, como forma de buscar uma reeducação e reinserção do indivíduo ao convívio social. Não deve o magistrado ficar adstrito à literal disposição de lei, mas, sim, buscar meios eficazes de ressocializar o apenado. *Ao estender o benefício da remição àqueles que estudam enquanto cumprem sua pena, o magistrado primou exatamente por aplicar os princípios apregoados pela Lei de Execuções Penais*³.

Ao considerar o estudo como uma forma válida de trabalho para efeitos de remição de pena, o magistrado busca ir além da interpretação literal da lei. Nesse sentido, ele reconhece que a atividade pedagógica pode contribuir significativamente na reintegração do condenado à sociedade após o cumprimento de sua pena. Essa decisão reflete a compreensão de que a remição não deve se limitar apenas ao trabalho tradicional, mas deve abranger outras formas de atividades que promovam a reintegração do indivíduo à sociedade, inclusive, por meio de atividades complementares de leitura.

Essa ampliação do conceito de remição vai ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Fomento à Leitura em Ambientes de Privação de Liberdade⁴, que destaca a importância da leitura como uma prática educativa relevante para a reinserção social dos detentos

É importante ressaltar que a leitura, além de ser um elemento central da aprendizagem escolar, está relacionada à formação do ser humano, qualificando as relações humanas e sociais, promovendo a cidadania, a criticidade e a convivência democrática, remetendo a compreensão de si mesmo, da comunidade e do mundo. Nesse sentido, os benefícios potenciais que a leitura pode oferecer, como aqueles ligados à ampliação das oportunidades de educação e, também, por estimular aspectos cognitivos e psicosocioambientais, tornam-se ainda mais relevantes para as pessoas que vivenciam em suas trajetórias um contexto marcado por restrições e limitações.

Dessa forma, ao implementar iniciativas de leituras em ambientes prisionais, se fornece acesso a um conjunto diversificado de conhecimentos que potencializam o desenvolvimento humano em suas várias dimensões, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e participativos e capazes de retornar às práticas sociais após a execução de sua pena.

“A leitura Liberta” representa uma dessas iniciativas de leitura e de remição de pena pelo estudo. Desenvolvido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba em parceria com a sociedade civil, faz valer a Resolução Nº 391 de 10/05/2021 do Conselho Nacional de Justiça – CNJ que institui a remição pela leitura. Através da Lei de

³ STJ, 2007 (grifos nossos).

⁴ Conselho Nacional de Justiça, 2023, p. 9.

Execução Penal⁵, em seu artigo 126º, assegura que: **“O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”** (grifos do documento).

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP) mediante a Recomendação nº 44/2013⁶ do CNJ, buscou estabelecer

[...] critérios de remição de pena pela leitura e outras modalidades de estudo, denominadas “atividades complementares”, indicando a necessidade de implantação de uma biblioteca na unidade prisional e da organização de projetos específicos para a oferta da remição pela leitura e demais práticas complementares. Não obstante, em que pese a importância do papel da leitura nos ambientes de privação de liberdade, considerada fundamental no processo educativo enquanto meio alternativo para a “ressocialização” do preso.

A expectativa é que, ao cultivar o apreço pela leitura, os reeducandos se tornem leitores mais instruídos, críticos e capacitados para transformar a sua realidade. Isso, por sua vez, os prepara melhor para concluir os ciclos de alfabetização, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os habilite ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA). Como consequência desse processo, almeja-se que o indivíduo em processo de ressocialização busque oportunidades no ensino superior, promovendo sua reintegração plena na sociedade⁷.

Tomamos conhecimento do projeto “A leitura liberta” durante uma visita do gerente executivo da SEAP e de sua comitiva que, dentre algumas propostas de fortalecimento de parceria já existente entre o Sistema Penitenciário da Paraíba e a UFPB (Vieira, 2023), apresentaram a proposta do projeto e a possibilidade de nós, membros da comunidade educativa, especialmente dos cursos de licenciaturas, colaborar, seja por meio de atividades de estágio, pesquisa ou extensão, com a comunidade carcerária. Assim, movidos pela proposta do estágio IV, decidimos, então, escolher atuar no projeto.

Dentre as unidades prisionais do estado da Paraíba, especialmente daquelas instituídas no município de João Pessoa, optamos, para a realização do estágio, pela Unidade Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, situada na Av. Cel. Calixto S/N, no Bairro de Mangabeira. Essa escolha fundamentou-se, em parte, na conveniência prática de sua localização, estabelecendo uma proximidade logística facilitada entre a universidade e a referida unidade prisional.

O estágio, no entanto, ocorreu no período de 08 de agosto a 25 de outubro de 2023, com carga horária semanal de 8 (oito) horas. Esta penitenciária, destinada a apenados do sexo masculino, possui uma capacidade atual de duzentos e cinco detentos em regime fechado, com estrutura equivalente e que até o momento da realização de estágio, a unidade estava atendendo sua capacidade máxima.

Optamos por não fornecer uma descrição abrangente de todas as dimensões de sua estrutura física, principalmente por não termos tido acesso a todas as dependências da

5 Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, alterada pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.

6 Conselho Nacional de Justiça, 2023, p. 9.

7 CNJ, 2021.

unidade, como também em virtude da extensão do texto e, particularmente, por não se alinhar aos nossos objetivos de pesquisa. Entretanto, podemos passear pela sala de aula, no ambiente em que acontecia à instrução, frequentemente indagado com curiosidade, dado o grau de periculosidade da instituição penal.

Trata-se de um espaço adaptado cuja concepção se origina na configuração pregressa de uma cela. A sala de aula, atualmente designada ao ensino regular, abrange as séries dos anos finais do ensino fundamental e médio, incluindo a EJA com os ciclos I e II de alfabetização. Notavelmente, este recinto educacional dispõe de recursos materiais que visam facilitar o processo de ensino, compreendendo: 1 sistema de climatização; 1 lousa convencional; 21 assentos estudantis; 2 estantes com um acervo robusto; 1 aparelho televisivo; 1 instrumento de percussão musical e 1 dispensador de água.

Em relação ao acervo, que muito interessa ao projeto de leitura, apesar de diversificada, possui uma limitação no que diz respeito a produção artística clássica, em que percebemos, até mesmo pelas opções dispostas para a escolha da obra literária a ser trabalhada, um acervo predominantemente canônico, em que destacamos títulos como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, *A hora da estrela*, de Clarice Lispector e outros.

Embora a unidade prisional contenha, como se percebe pela descrição do espaço, material suficientemente adequado para impulsionar o projeto, a carência reside, sobretudo, na necessidade de pessoas para a sua execução. Essa falta se dá seja pelo grau de periculosidade da instituição (frequentemente indagados sobre a coragem de adentrar os muros de uma penitenciária), seja por questões remunerativas, já que o projeto complementar se configura exclusivamente pela participação voluntária⁸, refletindo uma realidade comum em outras unidades prisionais do estado.

Na referida unidade, o diretor e concedente do estágio, designou à Comissão de Validação de remição de pena pela leitura, composta por Flávio Mendes da Silva e Vital Fabrício do Nascimento (Formandos em Letras) pela UFPB e a atual coordenadora pedagógica da Escola Graciliano Ramos, localizada na Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice, para execução do projeto. Cabe ressaltar que é o diretor da unidade prisional que encaminha para o(a)s juiz(es), com competência em execução penal, a listagem dos membros da Comissão responsáveis pela aplicação do projeto na sua unidade.

Na condição de estagiários e agora membros da comissão de remição de pena pela leitura, assumimos o compromisso de reavivar esse projeto, que, conforme os idealizadores, estava paralisado desde antes da pandemia. Ao assumirmos esse compromisso, almejamos não apenas cumprir o requisito do estágio, por meio da revitalização do projeto, como contribuir efetivamente como membros da sociedade civil que acreditam na importância da educação como forma de ressocialização e como um meio eficaz para romper o ciclo de criminalidade, particularmente na redução das taxas de reincidência⁹.

8 CNJ, 2021.

9 Arakaki, 2020.

Nas três primeiras semanas, de 08 a 30 de agosto, adotamos, num primeiro momento, uma postura de observadores no campo. Essa abordagem nos permitiu compreender a disposição do espaço físico, as condições para a intervenção, bem como a dinâmica de acesso ao interior da unidade e as relações interpessoais que permeiam esse ambiente.

Recebemos, durante esse inicial contato, as orientações sobre a configuração do projeto, a atuação da comissão e os fundamentos legais pertinentes. Além disso, tivemos acesso ao relatório de avaliação das resenhas que seriam produzidas pelos apenados, juntamente com as instruções sobre como preencher os pareceres que indicam a (des) favorabilidade à remição de pena pela leitura.

No entanto, o primeiro desafio ocorreu logo ao ser anunciado o retorno do projeto na unidade, quando fomos informados do significativo número de inscritos (80/205). Desafio porque há uma limitação do espaço da sala de aula (capacidade para 21 reeducandos) e que nos levou a elaborar uma logística para contemplar todos os inscritos, quando decidimos por dividir os interessados em quatro turmas, que nomeamos, para fins de identificação de turmas 1, 2, 3 e 4.

Com cada uma dessas turmas ficou acordado um encontro mensal, haja vista o que preveem os documentos norteadores: “o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período, a resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena [...]”¹⁰.

Conduzimos o projeto por meio de duas etapas: 1) apresentação da obra e orientações de produção textual como requisito para remir a pena e 2) exposição oral e entrega das resenhas. A primeira etapa foi dividida em dois momentos, primeiro, apresentamos a obra literária a ser resenhada. Trabalhamos, dentre as obras disponibilizadas pela unidade prisional, com *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos nas turmas 1 e 3 e *O homem que calculava* (1946), de Malba Tahan, nas turmas 3 e 4. Essa divisão foi estabelecida anteriormente a intervenção, devido o número de exemplares disponíveis na unidade prisional (40 por obra). Essa logística permitiu que cada reeducando, durante o período de execução do estágio, estivesse de posse de uma obra literária.

A seleção destas duas obras fundamentou-se na concepção dos membros da comissão, de sua natureza cultural e na relevância das temáticas exploradas em suas narrativas, que possuíam abordagens de cunho social, político e econômico. Isto porque, como chama a atenção Oliveira¹¹ “o livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos”.

Parte superior do formulário

No segundo momento, orientamos (em aula de aproximadamente 1h) a produção textual destinada a instruir os apenados na elaboração da resenha, que seria posteriormente entregue como parte do processo de avaliação. Durante essa aula, fornecemos

10 Conselho Nacional de Justiça, 2013.

11 Oliveira, 2010, p. 51.

diretrizes detalhadas sobre os elementos essenciais da resenha, destacando a importância de uma análise crítica e reflexiva sobre o conteúdo da obra literária. Além disso, esclarecemos e entregamos uma espécie de “cartilha” com as expectativas em relação à estrutura do texto no relatório, visando capacitá-los para a produção de resenhas aptas à remição de pena.

A segunda etapa do processo consistiu numa exposição oral e na entrega das resenhas no suporte determinado pelo DEPEN/MJ¹² (grifos nossos) em que sugere:

III - a equipe de gestão da unidade prisional deverá recolher os **relatórios** de leitura no prazo estipulado, para posterior realização dos procedimentos de registro, validação junto à Comissão responsável, cômputo de remição e informe ao juízo de execução;

IV - *a unidade poderá instituir procedimentos complementares para elaboração dos relatórios de leitura, como encontros coletivos, rodas de leitura, leitura dirigida, dentre outras*, desde que não impliquem em descumprimento dos prazos previstos na Resolução CNJ nº 391/2021, e não assumam caráter avaliação pedagógica. (destaque nosso)

E por que decidimos pelos procedimentos de encontros coletivos e rodas de leitura? A orientação que recebemos é que, por se tratar de uma unidade prisional “pequena”, alguns reeducandos dessa atividade dividem o mesmo espaço, o que poderia gerar por exemplo, várias cópias do texto a partir de uma única leitura (da leitura de um único reeducando).

A exposição oral promoveria, por meio dos encontros coletivos e da troca de experiências sobre o texto literário, a individualidade na expressão de cada participante, impedindo a reprodução massiva do mesmo conteúdo, incentivando a análise crítica e a interpretação pessoal de cada reeducando na prática de leitura e de escrita, assegurando a originalidade e a autoria, requisitos fundamentais dispostos no relatório de remição de pena.

Isso significa que os participantes foram encorajados a envolverem-se ativamente nas discussões sobre os temas dispostos na narrativa em que ficaram de posse. O objetivo foi promover a participação ativa dos reeducandos nas discussões de questões importantes, buscando alcançar entendimentos coletivos ou consensos a respeito de variados temas, fomentando a reflexão e o diálogo.

Dos 205 (duzentos e cinco) reclusos, 80 (oitenta) se voluntariaram para participar do projeto, e desse total de inscritos apenas 35 (trinta e cinco) concluíram a leitura do texto literário no tempo estimado, entregaram a resenha e participaram dos encontros coletivos. Essa discrepância entre a adesão inicial e a conclusão efetiva destaca a necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos participantes ao longo do processo, bem como identificar estratégias para otimizar a participação e conclusão em todas as suas etapas.

Os dados de Godinho e Julião¹³ expõem as percentagens de participação de cada estado brasileiro em projetos de leitura no sistema penitenciário, em que se observa que

¹² DEPEN/MJ, 2021, p. 10.

¹³ 2021.

a faixa percentual de adesão tem oscilado entre 10% e 15%. Isso indica-nos que além da baixa adesão (que não foi o caso dessa prática), existe um considerável índice de desistência, como mencionado anteriormente, amplamente relacionado à baixa escolaridade dessa população¹⁴, os próprios reeducandos apontam diversas barreiras, seja na elaboração das resenhas, seja na falta de habilidades na expressão oral.

Desses participantes que cumpriram as duas etapas (leitura e resenha do texto literário e exposição oral) surpreendentemente as quatro turmas alcançaram resultados satisfatórios, apesar de demonstrarem, como já se esperava na primeira etapa, problemas evidentes de escrita, particularmente no que diz respeito a pontuação e acentuação gráfica, já na segunda etapa, houve clareza na exposição oral e originalidade nas respostas, coerentes as perguntas que fazíamos durante a partilha.

Dos 35 reeducandos que submeteram a resenha à avaliação e que compareceram nos dias designados para o encontro coletivo em suas respectivas turmas, apenas 1 não atendeu ao requisito indispensável de registro no relatório (espaço para a resenha em branco – por motivos desconhecidos), e pela evidente dificuldade de compartilhar a sua leitura durante a troca de experiências.

No mais, durante a realização do estágio, apesar do movimento desafiador de dirigir inicialmente um projeto com tantos inscritos e a tarefa de gerenciar uma dinâmica nunca experienciada, não houve nenhuma intercorrência de qualquer natureza, fazendo-nos no dia 25 de outubro, num espaço-tempo de aproximados 3 meses, finalizar as atividades formais do estágio supervisionado e, na semana subsequente, submeter o relatório final de regência e intervenção.

Reflexões sobre a Prática no Sistema Prisional: Remição de Pena e Seu Impacto Transformador

Ser indagado diariamente se há sala de aula e promoção de educação em unidades prisionais só reflete uma percepção socialmente reducionista e estigmatizada, conforme destacam Duarte e Pereira¹⁵ de “sujeitos pobres e sem perspectivas de vida”. Ou seja, a concepção de um sujeito pobre e sem perspectivas de vida, que vê o crime e a marginalidade como suas únicas alternativas até mesmo após o cumprimento de sua pena, tem raízes profundas relacionadas às sociedades reprodutoras de preconceitos e discriminação.

A partir das resenhas e das exposições orais individuais de cada reeducando no projeto de remição de pena pela leitura foi possível transcender o olhar superficial sobre a condição de existência desses sujeitos. Aqui, ressaltamos que não pretendemos mobilizar uma reflexão piedosa desse grupo ou minimizar as consequências dos seus atos, até porque eles próprios reconhecem os crimes que cometeram e as consequências associadas, o que defendemos aqui é a existência de políticas de reinserção pela educação, ao percebê-las como possibilitadoras de transformação social a partir de uma experiência prática.

14 Julião; Godinho, 2019.

15 Duarte; Pereira, 2017, p. 95.

Adentrar uma unidade penitenciária criminalista e interagir com uma comunidade carcerário, como diria La Taille¹⁶, é passear pelas paisagens da dignidade, dignidade essa muito comumente retirada de grupos marginalizados, com ênfase em presos e apenados do sistema prisional brasileiro, condenados duas vezes (primeiro, pela atribuição da pena pelo juiz; depois, pela destituição de sua humanidade pela sociedade).

Certamente, foi durante esse “passeio” que reconhecemos o quanto de preconceito nos envolve e o quanto ela nos limita enquanto futuros profissionais. Esse “passeio”, no entanto, nos expusera a uma valiosa reflexão sobre os estereótipos que, muitas vezes inadvertidamente, carregamos conosco e que, certamente, reproduziremos até mesmo em instituições formais de ensino. Ao reconhecermos a influência do preconceito em nossa formação, tornamo-nos mais conscientes da importância de superar essas barreiras, promovendo uma prática profissional mais inclusiva e aberta à diversidade.

Mas vale ressaltar que essa disposição e abertura à prática da diversidade deve partir do indivíduo, em vez de ser imposta a ele. Isto porque ninguém vê o que não quer. E não querer além de legítimo é um terreno confortável. A formação acadêmica e os estágios curriculares obrigatórios têm nos preparado de maneira integral para a atuação no ambiente formal de ensino, tornando-nos proficientes principalmente no exercício da docência especificamente nesses espaços em que é comum enxergarmos o próximo como um reflexo de nós mesmos, e não necessariamente como alguém diferente.

Por isso, essa nova configuração do estágio IV foi extremamente significativa na formação de professores e na construção de uma identidade profissional que adota esses outros espaços e contextos sociais de educação. Foi exatamente a proposta desse estágio que nos motivou e nos desafiou a perceber a educação sob outra perspectiva, nunca imaginada (e vivenciada) no curso da graduação.

Essa experiência prática promovida pelo estágio não apenas nos permitiu desmistificar a visão estereotipada dos espaços de privação de liberdade, mas também evidenciou que, contrariamente ao que acreditávamos, há uma variedade de projetos individuais florescendo para além das barreiras que separam esses dois mundos paralelos. Entretanto o processo de desconstrução dos preconceitos partiu, especialmente, por meio de uma escuta respeitosa. Foi dentro dos limites da penitenciária que despertamos para uma virtude que, ao longo do curso, imersos em textos teóricos e nas experiências em estágios na educação formal, não tínhamos explorado de maneira significativa: a capacidade de ouvir.

*Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*¹⁷, da pesquisadora argentina Cecilia Bajour, oferece uma abordagem específica sobre as discussões relacionadas ao papel do mediador e à qualidade de suas intervenções. Essa obra visa, sobretudo, refletir sobre a escuta como um elo pedagógico entre educadores e alunos, destacando sua importância em contextos diversos de leitura literária.

16 2018.

17 2012.

Os postulados dessa obra serviram como um instrumento revelador. Pensávamos que tínhamos respostas para todas as questões, no entanto, ficou claro que estávamos equivocados. Descobrimos que o nosso aporte teórico, desenvolvido e exercitado ao longo do curso, não dava conta de alcançar todas as respostas e a todas as dimensões das interações humanas.

Descobrimos, na vivência concreta e no âmbito prisional, a importância de ouvir, ao invés de buscar respostas às indagações que, sinceramente, não tínhamos respostas prontas. A escuta sensível por parte dos mediadores desempenha um papel crucial na dinâmica da exposição oral, pois proporciona aos reclusos a oportunidade de se sentirem valorizados e ouvidos¹⁸, muitas vezes rompendo com a invisibilidade social imposta pela condição prisional.

Percebemos que a eficácia da prática de escuta, notável em nossas interações com os reeducandos, só é alcançada quando o professor e mediador adota uma postura que não busca dominar o diálogo. Isto porque

[...] os professores precisam ter em mente que os leitores devem ser conduzidos à constatação, reflexão e transformação dos significados, ou seja, ele não se apresenta mais como “dono” das definições, das interpretações do texto, mas cria situações que permite ao leitor averiguar determinado sentido, refletir coletivamente sobre os assuntos atribuídos¹⁹.

Essa perspectiva pedagógica promoveu a autonomia e a capacidade crítica desses reeducandos, permitindo-lhes explorar diferentes caminhos interpretativos e contribuir ativamente para a construção dos sentidos dos textos. Em vez de impor interpretações predefinidas, criamos, por meio de uma prática dialógica²⁰ e colaborativa um ambiente em que os reeducandos pudessem questionar, discutir coletivamente e atribuir diferentes significados aos temas dispostos no texto literário.

Por isso, essas resenhas produzidas pelos reeducando ilustram bem a importância do projeto. Esses registros evidenciaram não apenas a capacidade de análise crítica, mas também revelam a riqueza de suas experiências pessoais e a expressão de suas vozes, que muitas vezes são silenciadas pela estigmatização social²¹. Essas resenhas, no entanto, funcionaram como um canal de expressão das vozes dos reeducandos, vozes que exprimem, revelam e denunciam.

Como professores em formação, é imperativo fortalecer a compreensão de que o projeto não deve ser avaliado exclusivamente pelos seus resultados, nos quais a resenha produzida e a remição de pena são consideradas objetivos. O verdadeiro motor dessa prática reside no processo em si, na dinâmica das interações, na construção colaborativa e na troca de conhecimento. É na diversidade de perspectivas, nas variadas formas de enxergar a existência para além de limites pré-estabelecidos, que reside o cerne significativo desse projeto.

18 La Taille, 2018.

19 Skalsk; Robazckiewicz, 2013.

20 Freire, 1989; Bakhtin, 2005.

21 Aquino; Prado; Costa, 2022.

A oportunidade de “reavivar” o projeto de leitura nesse contexto desafiador nos revelou a importância de superar estigmas e preconceitos, reconhecendo a vitalidade, vontade de viver e desejo de transformação presentes entre os reeducandos. A abordagem pedagógica adotada, inspirada na ideia de “educação como prática da liberdade”²², considera que a verdadeira libertação ocorre quando o oprimido se torna sujeito ativo da sua própria transformação e condução de sua própria voz.

Foi, portanto, por meio do projeto “A leitura liberta” que fortalecemos a compreensão de que a literatura é uma ferramenta poderosa para promover a reflexão, a transformação e, conseqüentemente, a ressignificação das vidas dentro do contexto prisional. Por meio dessa experiência, testemunhamos o potencial revitalizador da leitura literária e seu papel na promoção da verdadeira libertação.

Considerações finais

Dissemos no início que as páginas do texto demonstrariam a relevância do registro dessa experiência, realizada em um estágio curricular obrigatório em uma Licenciatura, aqui Letras Português. Ao chegar nessas linhas finais, escrita por seis mãos a partir de conversas, orientações e reflexões entre os estagiários e a professora orientadora, esperamos encorajar e estimular mudanças, entre elas: alterações curriculares na formação docente; revisão para um olhar humanizado a respeito do sistema prisional e dos apenados; percepção de que a literatura não é um sistema de obras a ser “apenas ensinada”, mas é vida que pulsa em sua plenitude e está em todo lugar; e, por fim, transformar os estágios em vínculos mais afetuosos e reais para nossos estagiários, supervisores e unidades concedentes.

Acreditamos que essas transformações, entre tantas outras necessárias, podem impulsionar uma relação mais próxima entre universidade e sociedade. Coloca as instituições de ensino superior em diálogo e igualdade com a comunidade mais próxima, realçando seu papel de inserção, também, social. Aqui, os primeiros passos foram dados, iniciamos uma caminhada que nos indica uma direção esperançosa e favorável; neste caso, em particular, uma experiência transformadora em nossas vidas e trabalho profissional.

Referências

ARAKAKI, Arthur Teruo. A importância da participação da sociedade no processo de ressocialização dos egressos do sistema prisional. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 10, v. 1. n. 23, 2020, p. 14-22.

AQUINO, João Victor Maciel de Almeida.; PRADO, Mariana Coelho.; COSTA, Welington Oliveira de Souza dos Anjos. Cartas da prisão: olhares sobre a escrita dos presos e reflexões sobre a política criminal. In: **Revista Latina Americana de Criminologia**, v. 2, n. 2, 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. O sistema prisional brasileiro fora da Constituição – 5 anos depois. Balanço e projeções a partir do julgamento da ADPF 347. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Plano Nacional de Fomento à Leitura em

22 Freire, 1967.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. RECOMENDAÇÃO N. 44, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2013.

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça**. Súmula nº 341. Texto da súmula. Brasília, DF: STJ, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CARVALHO, Maria Pessoa de Carvalho. Estágios em espaços não formais. *In: Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CORTELLA, M.; LA TAILLE, Y. **Nos Labirintos da Moral**. 6. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2009.

CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA. **Projeto Político-Pedagógico de Curso**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. *In: Interitórios* – Revista de educação da Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 5, 2017, p. 88-105.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

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

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23

ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira.; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA NO BRASIL: o direito à educação em disputa. *In: Educação Unisinos*, v. 25, 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes.; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. *In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

LA TAILLE, Yves de. **Paisagens da dignidade na obra musical de Chico Buarque de Hollanda**. 1. ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2019.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. *In: Literatura ensino fundamental*. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SKALSKI, Dagmara de Santana.; ROBAZCKIEVCZ, Maria Cristina Fernandes. A leitura literária na formação do leitor. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*, Cadernos PDE, v. 1, 2013.

VIEIRA, Vinícius. **UFPB recebe visita de representantes do sistema penitenciário da Paraíba**. Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/direto-da-reitoria/ufpb-recebe-visita-de-representantes-do-sistema-penitenciario-da-paraiba>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

A LEITURA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE COMBATE À SUBALTERNIDADE NUM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE MANAUS

Bianca Luniere Vilaça (PPGLA/UEA)

Emerson Sandro Silva Saraiva (GEPPPE/UEA)

Considerações iniciais

A presente pesquisa partiu da concepção de que a prática educativa de leitura, além da escrita, tem contribuído para o desenvolvimento de posicionamentos reflexivos e críticos – Letramento Crítico. Por esse motivo, ler ocupa um papel essencial, pois “ler talvez antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou ao seu lado escuro¹”, assim como para dar significado à realidade, constitui um processo importante para reconhecer-se como sujeito para uma cidadania ativa.

Um espaço representante dessa necessidade atual de atribuição de sentido por meio da leitura é um centro socioeducativo² de internação, onde os (as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa³ são designados para o cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Essa medida socioeducativa, por privar o direito de ir e vir, pode ocasionar a supressão do direito ao respeito, à dignidade, à identidade e à integridade física, psicológica e moral do sujeito adolescente⁴.

Nesse sentido, acreditamos, assim como Costa⁵, na importância de viabilizar programas de ação educativa para que, através de acontecimentos estruturantes, os (as) adolescentes tenham espaço para o autoconhecimento e reflexões críticas sobre suas experiências e realidades sociais que estão inseridos – prática de Letramento Crítico (LC). Além da atividade educativa de leitura como uma margem de manobra⁶ que oportuniza a promoção dos aspectos individuais e sociais citados, pois ler ou ouvir uma leitura em

1 Pétit, 2016, p. 43

2 Espaço físico adequado para o acompanhamento das medidas legais, como afirma Ramidoff (2017).

3 Aquele a quem foi atribuído judicialmente a responsabilidade sobre uma conduta descrita como ato infracional pelo Código Penal brasileiro (Brasil, 1990) e está em cumprimento de medidas protetivas e/ou socioeducativas, baseadas em decisões sociopedagógicas de uma equipe interprofissional (Ramidoff, 2017).

4 Costa, 2006.

5 Costa, 2006.

6 Descrita por Pétit (2016) como um salto, provocado pela leitura de um texto, às lembranças e representações simbólicas.

voz alta, essencialmente de textos literários, auxiliam nesse processo, ainda mais para os sujeitos que não dispõem de um território pessoal, como afirma Pétit⁷.

Assim, a pesquisa proposta justifica-se pelos seguintes pontos. Em primeiro lugar, por representar uma ação em protesto contra os processos de subalternização, estigmatização dos (as) adolescentes que praticaram um ato infracional, visando a sua humanização e desenvolvimento de criticidade perante a realidade que estão inseridos (as). Em segundo lugar, contribuir com o desenvolvimento de projetos de leitura em espaço de educação não-formal, sob o viés do Letramento Crítico.

Dessa maneira, em busca de metodologia pedagógica para minimizar os efeitos supressores de direito dos sujeitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, partimos da seguinte indagação: de que maneira a atividade educativa de Leitura contribui para a prática de Letramento Crítico, a partir da perspectiva de adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade em um centro socioeducativo de internação feminina?

Nesse sentido, para compreender a contribuição da Leitura como meio para a prática da criticidade através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes, foi necessário tecer reflexões acerca da Leitura, com base na literatura, como prática educativa em centros socioeducativos para o desenvolvimento do Letramento Crítico (LC). Em seguida, realizamos visitas de campo e aplicamos um Círculo de Leitura em um centro socioeducativo de internação feminina de Manaus - AM, a partir do gênero discursivo poema.

E, por fim, avaliamos as experiências das adolescentes com base na metodologia de Círculo de Leitura por meio da observação participante e entrevista semiestruturada, com o objetivo de revelar a colaboração do ato de Leitura para como atividade de Letramento Crítico.

Ler, dialogar, analisar significa superar a subalternidade, representa uma luta contra a exclusão no âmbito social. Ao analisar as narrativas docentes falamos sobre a marginalização e a possibilidade de superação. Os Círculos de leitura caracterizam-se por uma luta para enfrentar a realidade, lendo-a e situando-se nela e com ela para a superação das condições de vida imposta pela desigualdade e inferioridade⁸.

Entre reflexões sobre a Leitura e Letramento Crítico

A leitura, ou o ato de ler, consiste no procedimento de assimilação, não só de expressões linguísticas formais, como também das demais linguagens, como afirma Martins⁹. Todavia, a compreensão da palavra só pode ocorrer a partir da leitura do mundo que acontece antes do ensino formal de leitura, como salienta Freire¹⁰.

Entretanto, não somente a leitura do mundo implica no processo de formação de sentido da palavra e/ ou das linguagens lidas, como também os processos dialógicos que

7 Pétit, 2016.

8 Lander, 2004.

9 Martins, 1997.

10 Freire, 1982.

ocorrem entre o leitor – em seu individual ou com o coletivo –, a obra, o autor e o contexto que integra o ambiente de leitura, como ressalta Martins¹¹ e Cosson¹².

A leitura para o letramento crítico representa assim, uma maneira de combate a colonialidade do saber que prega um determinado padrão ocidental e faz sucessivas separações entre o mundo real e o mundo determinado perpetuando relações de poder¹³.

A partir disso, parte-se dos princípios defendido por Pétit de que a leitura de textos¹⁴ tem um papel importante nesse processo, pois, segundo a autora, o ser humano é um ser da narrativa, dado que busca constantemente dar sentido à própria vida através da tessitura de relatos presentes no cenário que o cerca e necessita de mediações simbólicas para construir o seu interior e compreender o seu exterior.

Logo, o contato com os gêneros contos, crônicas e poemas, por exemplo, que dispõem de possibilidades representativas diversas dos sentimentos e das racionalidades humanas de forma metafórica e inconsciente¹⁵. Assim, quando o leitor se coloca nesse movimento mútuo de conciliação, é potencializado um olhar crítico sobre o contexto que está inserido, além da reflexão sobre os aspectos sócio-históricos reguladores das práticas hierárquicas e excludentes, isto é, ocorre uma atividade de Letramento Crítico (LC).

A atividade de Letramento Crítico (LC) defendida por Magda Soares¹⁶, refere-se à condição das pessoas que estão envolvidas em diversificadas práticas sociais de leitura e de escrita. Além disso, a autora destaca que há duas dimensões do letramento que se complementam, uma individual (vista como atributo pessoal) e uma social (vista como fenômeno cultural).

Segundo Kleiman¹⁷, o Letramento dispõe de diferentes categorias, níveis e funções que se adequam às necessidades dos sujeitos, dependendo do contexto social, político e cultural que a atividade de Letramento será desenvolvida.

Portanto, reconhecemos, a partir de Soares¹⁸, que a multiplicidade de significados que podem ser conferidos ao Letramento representa uma vasta possibilidade de definições operacionais para atender aos requisitos de uma determinada mediação de um evento de letramento¹⁹ e/ou de sua avaliação.

Nesse sentido, um ponto importante a ser compreendido sobre o Letramento Crítico (LC) é a sua constituição teórica. Conforme Silva²⁰, ela firmou-se a partir das teorias da Pedagogia Crítica e Análise do Discurso Crítica (ADC). Por isso, apesar da presente pesquisa não visar ao aprofundamento nessa questão, vale salientar que os conceitos re-

11 Martins, 1997.

12 Cosson, 2021.

13 Lander, 2004.

14 Unidades linguísticas de sentido, instrumentos e produtos da interação verbal que constituem as práticas socioculturais (Koch, 2003).

15 Petit, 2009; 2016.

16 Soares, 2009.

17 Kleiman, 1998.

18 Soares, 2009.

19 Atividade singular que confere a um letramento um papel específico, sendo uma prática planejada que pode ser aplicada diversas vezes (Street, 2014).

20 Silva, 2021b.

ferentes ao LC propostos a seguir coincidirão em alguns aspectos com as linhas teóricas citadas.

Um dos teóricos considerados mais influentes sobre a concepção de Letramento Crítico é Paulo Freire²¹, pois, em seus escritos, o autor incentivou o engajamento em práticas educativas direcionadas à reflexão crítica, libertadora e para tomada de ações que visam ao questionamento e ao enfrentamento dos problemas político-sociais causados pela relação opressor-oprimido²².

Freire²³ ressalta ainda que o educando, quanto mais consciente das situações concretas de injustiças que está inserido, mais se sente apto a realizar uma atitude interventiva, seja ela qual for, uma vez que está associada ao seu grau de luta por libertação. Para compreensão do LC, é fundamental valorizar os conhecimentos socioculturais dos educandos e compreender que ensinar para a criticidade exige estabelecimento das relações dialógicas entre educadores e educandos²⁴.

O desenvolvimento do pensamento crítico demanda um movimento dialógico de percepção e confronto acerca de diferentes perspectivas, sendo os sujeitos participantes ativos nesse processo de conscientização e ação sobre as estruturas sociais²⁵.

Assim, “no LC a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo²⁶”. Não há neutralidade nos discursos materializados nos textos, então todos os sentidos atribuídos a um texto advêm das ideias que foram convencionalizadas em relações sociais. Isso significa que a leitura como construção de sentido para o LC, ocorre em processo de referência a sistemas ideológicos de crenças, interesses e valores²⁷.

O letramento Crítico (LC) funciona como um instrumento de combate a política de humilhação, porque a ausência de leitura da realidade e a negação das histórias das pessoas funciona como um processo concreto de humilhação e de impedimentos para a emancipação. A colonização do saber atinge patamares políticos e geopolíticos²⁸.

Dessa maneira, considerando todas as ideias discutidas para tratar da abordagem teórica referente ao ponto central da pesquisa – Leitura como instrumento de desenvolvimento de consciência crítica –, acreditamos que ler sob a perspectiva do LC é possibilitar a reflexão, de forma individual e/ou coletiva, sobre as injustiças sociais, relações de poder na sociedade, subalternidade e entender que os textos, assim como todo sujeito, carregam ideologias construídas socialmente, por isso, é preciso questioná-los e reconhecê-los como instrumentos discursivos.

21 Silva, 2021a; Sardinha, 2018.

22 Freire, 2019a.

23 Freire, 2019a.

24 Freire, 2019b.

25 Jordão, 2007.

26 Jordão, 2013.

27 Jordão, 2013.

28 Tiburi, 2021.

Percurso metodológico

O estudo proposto partiu do método de abordagem da pesquisa bibliográfica²⁹. Nesse sentido, o primeiro ponto da pesquisa visou reunir conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a Leitura, o Letramento Crítico com base na literatura.

Em sequência, adotamos a pesquisa de campo com a finalidade de coletar os dados. Segundo Gil³⁰, essa abordagem propõe o envolvimento do pesquisador com a comunidade estudada. Na pesquisa proposta, optamos pelas etapas de pesquisa exploratória inicial para a caracterização do espaço onde foi desenvolvido o Círculo de Leitura e do público com o qual foi praticado.

Para isso, objetivando também um registro documental e avaliação final da experiência dos (as) participantes com o Círculo de Leitura, foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Nesse instrumento, de acordo com Alvarenga³¹, o pesquisador prepara perguntas norteadoras e abertas a temas mistos, ou seja, existem perguntas pré-definidas, mas no decorrer da entrevista, o entrevistador tem a liberdade de mudar a ordem delas ou aprofundar-se em algum tópico que surgiu entre as respostas do entrevistado.

Dando prosseguimento à pesquisa de campo, foi elaborado e aplicado com as adolescentes um Círculo de Leitura sistemático com o objetivo de responder à pergunta norteadora do estudo proposto. Esse instrumento, conforme Cosson³², “é uma reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”.

Então, para utilizá-lo como metodologia a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades de Letramento Crítico, adaptamos as etapas propostas por Cosson³³, caracterizadas por: Modelagem, Prática e Avaliação.

Segundo Cosson³⁴, cabe ao mediador do Círculo a seleção inicial dos livros que acredita que possam responder aos diferentes interesses e níveis de leituras dos participantes, existindo a possibilidade de ocorrer modificações, de acordo com o andamento da atividade.

Portanto, considerando um público de adolescentes que vivenciam a era digital, e são vítimas de processos de subalternização, estigmatização – entre outras violências – adotamos, como critério de escolha dos livros, as seguintes proposições. Em primeiro lugar, textos contemporâneos, devido à linguagem apresentar-se mais próxima da empregada pelas participantes. Em segundo lugar, obras brasileiras de autoras negras, pois acreditamos que também é importante valorizar os escritos de autoras que têm passado por constante processo de resistência e afirmação através da escrita literária.

29 Lakatos; Marconi, 1992.

30 Gil, 2002.

31 Alvarenga, 2012.

32 Cosson, 2021, p. 29.

33 Cosson, 2021.

34 Cosson, 2021.

Por último, optamos pelo gênero poema, por ser um gênero de textos curtos com vasta utilização das linguagens metafóricas e simbólicas que acreditamos possibilitar maior movimentação entre diversas leituras. Nesse sentido, optamos pelas obras: *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, coletânea organizada por Mel Duarte³⁵, *Tudo nela brilha e queima* e *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*, de Ryane Leão³⁶. Elas trazem à discussão diferentes temáticas, sobretudo, aspectos relacionados à negritude, à escrita de poesia, subjetividade, resistência, recomeço, afeto, aos preconceitos, estereótipos, machismo e violência que atravessam a vida da mulher negra no Brasil.

Assim, para análise qualitativa³⁷ – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, foi empregado o método dialético. Já como instrumentos, utilizamos a observação participante, considerando as narrativas discentes como *corpus* de análise e o diário de campo como registro ativo. Conforme Richardson³⁸, o método dialético nas pesquisas sociais adquire o aspecto de investigação da realidade, sendo umas das correntes epistemológicas que considera os fatores histórico-sociais como importante para a compreensão de um fenômeno.

Então, a observação participante e o diário de campo mostraram-se como instrumentos imprescindíveis para a coleta e registro das narrativas das participantes. Dado que, na observação participante, conforme Alvarenga³⁹, o pesquisador participa diretamente das atividades com o grupo.

O diário de campo, segundo Weber⁴⁰, consiste em uma ferramenta de registro que tem por base o exercício da observação participante do objeto de investigação. Nele, segundo a autora, deve-se relacionar os eventos observados e/ ou compartilhados a fim de acumular o *corpus* para análise posterior.

Por fim, é necessário dispor de algumas considerações a respeito do *corpus* de análise da presente pesquisa, as narrativas discentes. Nesse sentido, compartilhamos da concepção de Clandinin e Connelly⁴¹, que aborda as narrativas como um fenômeno possível de ser estudado e analisado. Esses fenômenos, segundo os citados, são relevantes para estudo, pois parte-se da ideia de que, através das narrativas, as pessoas representam suas constantes reflexões, mudanças, seus pontos de vista como sujeitos em processo, importante *corpus* para analisar a atividade de Letramento Crítico. Por isso, as narrativas discentes serão coletadas durante o Círculo de Leitura e após essa atividade, durante a entrevista semiestruturada. Logo, os *textos de campo*⁴², bem como os dados advindos da entrevista, são possíveis de serem analisados para atingir o objetivo geral e responder à pergunta norteadora do estudo proposto.

35 Duarte, 2019.

36 Leão, 2017; 2019.

37 Trivinos, 1987.

38 Richardson, 2012.

39 Alvarenga, 2012.

40 Weber, 2009.

41 Clandinin; Connely, 2015.

42 Expressão utilizada por Clandinin e Connelly (2015) para se referir às narrativas registradas no diário de campo.

Círculo de Leitura: relato de experiência e análise de resultados

A pesquisa de campo foi realizada em seis encontros, sendo o primeiro destinado ao reconhecimento do espaço e público-alvo e os demais para o desenvolvimento do Círculo de Leitura. O centro socioeducativo de internação feminina onde a pesquisa foi desenvolvida atende as medidas de internação, semiliberdade e internação provisória. Além disso, dispõe de uma equipe interprofissional para atender as necessidades vitais das adolescentes. Nesse sentido, observamos a presença de socioeducadoras, assistentes sociais, psicóloga e enfermeira que auxiliam na garantia dos direitos individuais dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴³ e reiterado pela Lei nº 12.594 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)⁴⁴.

O encontro inicial revelou possibilidades e limitações tanto para o uso de recursos tecnológicos, como para a aplicação de atividades relacionadas à leitura. Entre as possibilidades, destacamos o espaço da sala de aula, a sala de informática e o acesso a uma estante de livros diversos – resultado de doações da comunidade. Os demais espaços não são destinados às atividades escolares, como enfermaria, sala para atendimento psicológico, refeitório e as celas. Já entre as limitações, percebemos a falta de equipamentos tecnológicos para utilização em sala de aula e um espaço destinado à leitura, como uma biblioteca.

Todavia, salientamos que as limitações citadas não impedem a promoção de cursos de qualificação profissional e nem atividades de extensão promovidas por professores pesquisadores. Dado que, durante a realização do Círculo de Leitura, as duas adolescentes internadas participavam de outras atividades, como palestras e cursos profissionalizantes de curta duração fomentados por outras entidades públicas de saúde e educação. Assim, considerando as condições citadas, o Círculo de Leitura foi desenhado conforme as possibilidades observadas e com o apoio da equipe interdisciplinar do centro socioeducativo durante toda a aplicação da pesquisa. Destacamos que não possível a gravação das falas das adolescentes durante os encontros, nem na entrevista semiestruturada⁴⁵.

O primeiro encontro do Círculo de Leitura teve por objetivo conhecer as duas adolescentes internadas, situar os seus conhecimentos prévios sobre poemas e despertar interesse pela leitura dos livros previamente selecionados, como é definida a etapa de *Modelagem* do Círculo por Cosson⁴⁶. Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo inicial com as adolescentes para conhecer os seus perfis, pois foi necessário protagonizá-las no reconhecer os seus saberes socialmente construídos a partir das suas vivências, como aponta Freire⁴⁷.

A primeira adolescente, 16 anos, nasceu em um município do interior do estado do Amazonas e está cursando o ensino médio. Então, para o cumprimento da medida so-

43 Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

44 Brasil. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

45 A gravação não foi autorizada dado que as adolescentes se encontravam sob a tutela do Estado.

46 Cosson, 2021.

47 Freire, 2019b.

cioeducativa de internação, a adolescente foi retirada do convívio familiar e trazida para a capital do estado. No momento da aplicação da pesquisa, a adolescente estava há dois meses no centro socioeducativo.

A segunda adolescente, 15 anos, nasceu na capital do estado do Amazonas e encontrava-se cursando o ensino médio. Ela estava em cumprimento de medida de internação provisória aguardando a decisão judicial sobre o tempo e a medida socioeducativa a ser cumprida. A adolescente estava apenas há três semanas no socioeducativo no momento da aplicação da pesquisa.

Ambas relataram a ausência de práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar, assim como o desconhecimento pelas obras e autoras sugeridas. Além disso, apontaram familiaridade com as mídias digitais e com vídeos e textos curtos veiculados nessas plataformas. Vale destacar que ambas afirmaram que nunca tiveram interesse em conhecer os livros dispostos na estante disponibilizada e que têm maior apreciação por atividades artísticas.

Considerando esses apontamentos, apresentamos um vídeo⁴⁸ sobre as autoras e apontamos a importância da poesia na visão das próprias autoras. Isso foi feito para demonstrar que a partir da leitura de textos literários, como também aponta Pétit⁴⁹, é possível movimentar os pensamentos, construir sentidos e estabelecer diálogos simbólicos com as próprias vivências. Assim, o primeiro encontro finalizou com a disponibilização dos livros e com a proposta de leitura livre deles – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*⁵⁰, *Tudo nela brilha e queima*⁵¹ e *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*⁵² – com o intuito de possibilitar a escolha das próprias adolescentes daquele que mais lhe foi possível firmar associações simbólicas.

O segundo encontro iniciou com os apontamentos trazidos pelas adolescentes sobre a leitura dos livros. Ambas relataram a facilidade de entendimento nas leituras dos poemas, devido à linguagem contemporânea e popular, bem próxima daquela que elas utilizam no cotidiano, apesar de que em alguns poemas da coletânea organizada por Mel Duarte⁵³ há referências a algumas músicas e artistas que eram desconhecidas para elas. Além disso, elas comentaram maior apreciação pela escrita de Ryane Leão⁵⁴, especialmente na obra *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*. Acreditamos que isso se deu devido aos temas emergentes tratados nessa obra, como recomeços, esperança, subjetividades femininas, autoaceitação e autocuidado.

Nessa perspectiva, o segundo encontro foi desenvolvido com diversas leituras orais - feitas pelas próprias adolescentes – de poemas que mais lhe interessaram da obra de

48 PLANETA NA FLIP – RYANE LEÃO, LUZ RIBEIRO E MEL DUARTE: poesia, revolução e coletividade. [S.l.], 2018. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Planeta de Livros Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nRg9n3P-ok>. Acesso em: 02 set. 2022.

49 Petit, 2009.

50 Duarte, 2019.

51 Leão, 2017.

52 Leão, 2019.

53 Duarte, 2019.

54 Ryane Leão, 2017; 2019.

Ryane Leão⁵⁵. A fim de ilustrar uma das relações simbólicas que foram estabelecidas nesse encontro, abaixo segue a Figura 1:

Figura 1 – Poema retirado de Leão

você é o excesso	você é uma mulher
do excesso	que carrega fogos de
tudo ou tudo	artifício
você é uma estrada	por dentro
que nem sempre	em vez de borboletas
dá no mesmo lugar	quando você ama
você é um país	você ilumina
que ninguém vai	as beiras de todas as praias
dominar	como nos dias de ano-novo
	cheios de possibilidades
se irritam contigo	
porque você acredita	
e vai até o fim	
e mesmo quem não te entende	
vidra em você	

Fonte: Leão, 2019.

A partir desse poema, as duas adolescentes apresentaram relações associativas diferentes. A primeira, 16 anos, apontou que o poema acima a fez lembrar de sua irmã mais nova, pois as metáforas apresentadas na escrita do poema colocaram em palavras como ela enxerga a sua irmã. Já a segunda adolescente, 15 anos, relatou uma autoidentificação com o poema, pois acredita que suas ações se assemelham com o que foi descrito pela autora.

Destacamos que a expressividade linguística das adolescentes apresentou progresso durante o Círculo com a mediação e apresentação de termos que pudessem auxiliar a materializar as suas interpretações. Por fim, os relatos das duas adolescentes corroboram com as ideias defendidas por Pétit⁵⁶, pois notamos que a leitura literária de poemas possibilitou a materialização de sentimentos e possibilitou a formação de associações com a família e a compreensão de sua própria subjetividade.

Assim, o segundo encontro do Círculo finalizou com a recomendação de prosseguimento de leitura livre dos livros. Mas, dessa vez, foi incentivado a busca por poemas que representassem as suas perspectivas sobre a realidade a sua volta. Isso foi sugerido tendo em vista que Freire⁵⁷ aponta a reflexão sobre a realidade social como um aspecto relevante no processo de Letramento Crítico.

O terceiro encontro e o quarto encontro do Círculo de Leitura colocaram em foco os poemas da obra organizada por Mel Duarte⁵⁸ – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. Sobre essa obra, as adolescentes relataram que desconheciam grande parte das autoras dessa coletânea e que muitos deles apresentaram a temática solicitada no fim do segundo encontro. Feitas essas considerações, as adolescentes realizaram diversas leituras orais de poemas que acreditaram representar sua visão sobre sua realidade

55 Ryane Leão, 2017; 2019.

56 Petit, 2009.
Petit, 2016.

57 Freire, 2019a.
Freire, 2019b.

58 Duarte, 2019.

social. A fim de demonstrar o progresso realizado com as leituras, segue abaixo a Figura 2 – poema escrito por Bell Puã retirado de Duarte⁵⁹:

Figura 2 – Poema *Todas as mulheres*, de Bell Puã

Todas as mulheres
são pássaros
que o patriarcado
tenta aparar as asas
em cada grito sufocado
na vigilância às minissaias
ou na proteção concedida
ao brother canalha
assim mesmo
muitas e muitas
asas aparadas
levantam voo

Fonte: Duarte, 2019.

A partir desse poema, uma das adolescentes, 16 anos, destacou que refletiu sobre as pressões sociais estéticas que o patriarcado impõe sobre as vestimentas e o comportamento das mulheres, além das injustiças que têm o efeito de “aparar as asas” das mulheres, como cita Puã⁶⁰. Nesse sentido, estabelecemos um diálogo sobre os tópicos citados para apontar vivências e analisá-las. Vale destacar que as adolescentes não se mostraram tão confiantes ao tratar dessas temáticas quanto estavam no encontro anterior.

Dessa forma, o terceiro e o quarto encontro demonstraram que a leitura de poemas também pode auxiliar na abordagem de temas sensíveis às adolescentes através da linguagem metafórica da poesia, como também afirma Pétit⁶¹. Além disso, esses encontros demonstraram a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da criticidade sobre a realidade social, portanto, implicações relacionadas ao Letramento Crítico – Freire⁶². Vale destacar que o segundo, o terceiro e o quarto encontro funcionaram como a etapa Prática do Círculo, como descrito por Cosson⁶³.

O quinto encontro, a etapa de Avaliação⁶⁴, teve como objetivo uma entrevista semiestruturada com as duas adolescentes sobre a experiência com o Círculo de Leitura. Mais especificamente, consideramos importante indagá-las a respeito da sua percepção pessoal da prática de interpretação textual no decorrer do Círculo e se a leitura de poemas auxiliou na compreensão da realidade social e no seu autoconhecimento. Vale destacar novamente que não foi autorizada a gravação da entrevista, somente registros no diário de campo.

A primeira adolescente entrevistada, 16 anos, relatou que sentiu dificuldade no início, pois não tinha o hábito de leitura, nem conhecia previamente as autoras. Além disso, apontou que a mediação durante os encontros foi importante para praticar a interpretação textual dos poemas e compreender os sentidos dos textos. Por fim, a adolescente

59 Duarte, 2019, p. 39.

60 Duarte, 2019, p. 39.

61 Petit, 2016.

62 Freire, 2019a.

63 Cosson, 2021.

64 Cosson, 2021.

destacou que apreciou o Círculo de leitura, pois conseguiu estabelecer relações com a sua vida, entretanto, gostaria que tivesse a realização de atividades ou jogos durante o Círculo.

Já a segunda adolescente, 15 anos, compartilhou, em grande parte, da mesma opinião. Ela também não lia literatura com frequência, nem tinha conhecimento da escrita das autoras trabalhadas. Além do mais, ela afirmou ter apreciado o Círculo de Leitura, por causa da linguagem dos poemas e dos seus temas emergentes. Por fim, ela mencionou que gostaria de ter feito atividades práticas durante os encontros, apesar de ter sentido que desenvolveu bastante a sua interpretação textual ao conseguir relacionar os poemas com suas vivências.

Deste modo, considerando todos os fatos descritos, acreditamos que as práticas de leitura, sobretudo de poemas, auxiliaram como atividade de Letramento Crítico com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, com destaque em dois aspectos. Primeiro, a leitura possibilitou a materialização de pensamentos através da linguagem metafórica. Isso significa que as adolescentes enxergaram nos poemas diversas formas de expressar os seus sentimentos. Segundo, a partir dos poemas, foi possível dialogar sobre diversos fatos sociais e refletir criticamente sobre eles.

Considerações finais

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a contribuição da prática de Leitura como meio para o desenvolvimento do Letramento Crítico através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade em um centro socioeducativo.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, dispomos do método de abordagem da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo⁶⁵. No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, empregamos o Círculo de Leitura⁶⁶, a observação participante⁶⁷, o diário de campo como registro ativo⁶⁸ e a entrevista semiestruturada⁶⁹. Por fim, para a análise qualitativa⁷⁰ – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, empregamos o método dialético⁷¹.

Assim, com os resultados do Círculo de Leitura – utilizando obras pré-selecionadas⁷² – A partir da linguagem metafórica dos poemas, foi possível abordar temas diversos que levaram a um crescimento da reflexão crítica e da expressividade linguística das adolescentes.

Para combater a falta de reflexão, a submissão, a humilhação colonial, é necessária a leitura crítica e círculos de leitura. Pois estes instrumentos, permitem a reflexão, inter-

65 Gil, 2002.

66 Cosson, 2021.

67 Alvarenga, 2012.

68 Weber, 2009.

69 Alvarenga, 2012.

70 Trivinos, 1987.

71 Richardson, 2012.

72 Leão, 2017; Leão, 2019; Duarte, 2019.

pretação e debate sobre a realidade e as histórias de vida de cada sujeito e da coletividade. Importante não confundir ordem, organização e tradição com violência. A leitura é um dos mais importantes processos de emancipação e de combate à violência em seus diversos níveis e as mazelas sociais.

Dessa maneira, apontamos a necessidade da viabilização de projetos de leitura para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade, dado que acreditamos que o Círculo de Leitura possibilita a criação de um espaço seguro para compartilhar associações diversas que emergem do contato com os poemas. E, por fim, situa a prática educativa de leitura como um processo importante para o (a) adolescente reconhecer-se como sujeito consciente dos processos de violência e exclusão social no seu contexto individual e coletivo.

Referências

- ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Gráfica Saf, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#art266. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12. 594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: Editora EDUFU, 2015.
- COSSON, Rildo. **Como criar Círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DUARTE, Mel (Org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. In: **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literário em Inglês**, São Paulo, n. 12, p. 21 – 46, 2007.
- FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Línguas & Letras**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 79 – 105, 2007.
- _____. Abordagem comunicativa, pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1992.
- LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.
- _____. **Jamais peço desculpas por me derramar**: poemas de temporal e mansidão. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2016.
- RAMIDOFF, Mário Luiz. **Sinase**: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva, 2017.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *In: Linguagens & Cidadania*, São Paulo, v. 20, jan./dez. 2018.
- SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a.
- SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *In: Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 201 – 221, jan./ jun. 2021b.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TIBURI, Márcia. Complexo de vira-lata [recurso eletrônico]: análise da humilhação brasileira / Márcia Tiburi. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *In: Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./ dez. 2009.

A OBRA LITERÁRIA *A MOÇA TECELÃ*: (DES) TECENDO OS FIOS DA VIDA EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO FEMININA

Nayara de Souza Costa (PPGE/UFAM)

Idelvani da Conceição Bezerra Thiago (PPGE/UFAM)

Mayane Serrão da Silva (FACED/UFAM)

Maria Nilvane Fernandes (TTU/PPGE/UFAM)

Múltiplas linhas para tecer um texto

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo, sentava ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois, lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava¹.

No tear deste texto, faremos uso das linhas seguintes para apresentarmos um relato de experiência acerca de uma vivência literária² realizada e apreciada em um espaço socioeducativo de internação feminina³. Nossa atuação foi proporcionada pela participação no Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), “Interlocações entre políticas afirmativas e direitos sociais com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Manaus”, coordenado pela professora Maria Nilvane Fernandes⁴.

As atividades do PACE tinham como objetivo aproximar os acadêmicos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) às instituições de atendimento socioeducativo, e fortalecer a formação dos(as) socioeducandos(as) por meio de rodas de conversa, jogos e oficinas com diálogos sobre os enredos, apreciação de poemas e o uso social da escrita, da entonação e do improviso.

As ações foram desenvolvidas durante o segundo semestre letivo de 2019 e contou majoritariamente com a participação de alunos do curso de Pedagogia, organizados em pequenos grupos para a realização das visitas às quatro unidades socioeducativas de Manaus, Capital do Amazonas.

Durante a visita ao Centro Socioeducativo de internação feminina, por entendermos a literatura como arte, utilizamos a obra *A moça tecelã*, escrita por Marina Colasanti.

¹ Colasanti, 2004, p. 1.

² Vivência literária foi o nome dado à atividade de intervenção que realizamos no centro socioeducativo de internação feminina. A proposta foi uma adaptação da vivência literária que as autoras participaram na disciplina *Literatura Infantil*, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, e lecionada pelo Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

³ Em 2017, existiam 17.811 adolescentes em medida de internação, sendo 643 adolescentes do sexo feminino (MMFDH, 2019).

⁴ Fernandes; Costa. PACE – 245/2019-3 – Interlocação entre Políticas Afirmativas e Direitos Sociais com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Manaus, 2019.

ti⁵, para possibilitarmos a experiência de vivência literária. A atividade possibilitou o encontro de várias perspectivas sobre o (entre)cruzamento dos fios da vida, um convite tanto do saber como do sentir, intimamente ligado às diversas experiências humanas, sejam elas conhecidas ou não.

Apreciar um texto literário nessa perspectiva é sair do lugar sem se mexer, criar vínculos e se perceber na trama, quando na oscilação entre o lido e a realidade concreta, pois possibilita novas descobertas ou seu ressignificado. As características mencionadas nos motivaram a não apenas realizar com as adolescentes uma roda de leitura, afinal “A leitura literária é uma experiência intensa que se distingue de outras formas de leitura possíveis, por não ter a informação como fim e objetivo de sua experiência⁶”.

Em face do exposto, o objetivo deste relato é apresentar a vivência literária como uma atividade viável e significativa de trabalho, sobretudo, nos espaços socioeducativos. O alinhar do texto é característico do molde de uma produção que descreve e evidencia as atividades realizadas em um evento, apresenta as bibliografias sobre o assunto e as fontes documentais produzidas pelas moças⁷, bem como os registros fotográficos do acervo pessoal das autoras.

Apresentadas as opções para a costura do texto, serão dispostas as tessituras feitas a partir da literatura na relação entre vivências femininas em liberdade ou privadas dela: a descrição trata de reflexões sobre trajetórias pretéritas ao contexto socioeducativo; no ato presente quando em 2019, e na previsão de futuro, tanto após cumprimento das medidas, quanto das reverberações que esse encontro resultou na vida acadêmica das estudantes de Pedagogia enquanto profissionais que atuam para além do espaço escolar.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer

O processo de escolha e preparação para trabalhar a obra literária *A moça tecelã*, teve como atividade indispensável a leitura prévia do texto e a discussão entre as acadêmicas acerca das possibilidades que poderiam ser suscitadas, uma vez que a imersão textual provoca reflexões sobre a vida e afeta a individualidade de cada leitor(a).

Além disso, a atividade foi pensada e determinada por fatores como o meio de transporte para deslocamento ao local, o tempo destinado para a nossa visita e as limitações no uso dos materiais pedagógicos, para que não infringisse as regras próprias das instituições socioeducativas. No entanto, tínhamos em mente que trabalhar com a leitura literária é um desafio independente do espaço, pois envolve questões de formação, tempo, produção literária disponível, escolha de obras e textos e formas de execução do trabalho⁸.

Frente a esse entendimento, foi possível a efetivação da vivência literária com as adequações do planejamento inicial, sem prejuízo à totalidade do processo. Nosso obje-

5 Maria Colasanti Marina Colasanti nasceu em 1938 em Asmara, Etiópia. Morou 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil. A autora publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis, pelos quais recebeu o Prêmio Jabuti (Colasanti, 2004).

6 Almeida, 2014, p. 144.

7 Utilizaremos o termo *moça(s)* no decurso deste relato para nos referirmos às adolescentes da unidade socioeducativa onde a atividade foi realizada, como forma de manter a característica da própria obra literária que conduziu a vivência.

8 Paiva, 2006.

tivo, ao utilizar a obra e realizar a vivência literária na unidade socioeducativa feminina foi de proporcionar uma experiência reflexiva acerca do que nós, enquanto mulheres, podemos construir (tecer) e desconstruir (destecer) em nossas vidas, na tentativa de (re) conhecer as potencialidades de transformação das nossas condições sociais concretas.

Para alcançar o objetivo, orientamo-nos por Corrêa e Carvalho⁹, no guia *Sobre a arte de contar histórias*, o qual nos possibilitou compreender que não existe apenas uma forma de contar história, mas que ainda assim, é necessária uma preparação para a contação, e ela começa pela escolha da história, face às características do público ouvinte; as circunstâncias do local onde a história será contada; o estudo da história identificando os personagens, estrutura narrativa, a trama, os eventuais efeitos dos acontecimentos narrados; memorizar a história e decorar as partes que consideramos mais importantes e visualizá-la mentalmente; ensaiar a contação com a cadência, e; organizar os recursos necessários a serem utilizados.

Desse modo, no encontro entre as moças – discentes e socioeducandas – foram realizadas apresentações individuais, bem como a explicação e os acordos de como procederíamos com a atividade. Vale destacar que realizamos a leitura do texto três vezes. As repetições da leitura contaram com características e ações diferenciadas que exigiam o envolvimento distinto de cada uma. Também frisamos que, durante o processo, as socioeducadoras que estavam presentes para fazer a vigilância das meninas, se envolveram e contribuíram na contação, foi possível vê-las consentindo tanto com as nossas falas como com as falas das adolescentes.

A primeira contação teve a intenção voltada à apreciação por meio da leitura e escuta. Nesse sentido, entregamos uma cópia individual do texto, de modo que todas puderam acompanhar o processo. Iniciamos pela apresentação do livro, título da história, nome da autora e observação das ilustrações consoante o avanço da leitura, a qual se utilizou de ornamentos vocais e efeitos sonoros emitidos pelas participantes com uso de alguns materiais, como a mesa da carteira.

De início, foi possível notar uma dispersão na atenção, contudo, ela foi passageira, visto que o desenvolver da leitura do texto provocou curiosidade, pois a ilustração do livro apresenta fotos de bordados reais, e as imagens geraram uma identificação com o artesanato que algumas delas sabiam fazer.

Após o primeiro momento, abrimos espaço para a socialização dos comentários quanto aos sentimentos e questionamentos que surgiram a respeito do livro. Por meio da mediação, troca e respeito, as moças relacionaram a história contada com as suas experiências de vida.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia [...] E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado

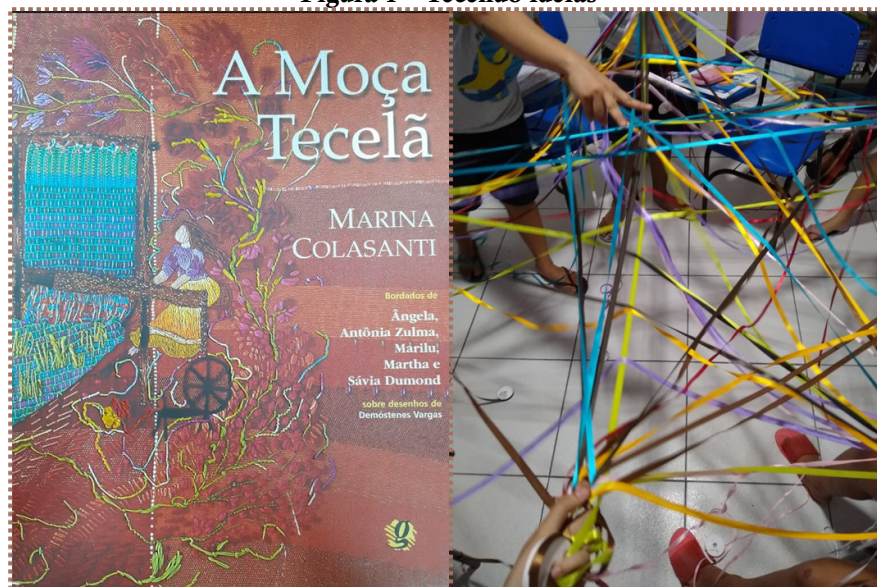
9 Corrêa; Carvalho, 2019.

em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar [...] Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços [...] E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo [...] Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências [...] desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido¹⁰.

Os recortes destacados na citação retratam os momentos mais marcantes para a tecelã, quais sejam, a necessidade de tecer uma companhia e a decisão de desmanchá-lo por não estar mais feliz. Esses trechos deram vazão a comentários acerca das situações que elas viveram e estavam vivendo no dado momento, principalmente, envolvendo os seus namorados ou namoradas, amigos e familiares. Algumas delas, a partir da exposição das outras, refletiam e complementavam as argumentações com base no que elas tinham tecido e estavam tecendo em suas vidas e nas vidas das pessoas próximas.

A segunda leitura do texto contou com a utilização de fitas coloridas com cores e significados que remetiam às ilustrações dos bordados. Cada uma representava respectivamente as linhas do texto, o dia, a escuridão, o homem, a tristeza, o traço de luz e o palácio. Consecutivamente, as fitinhas coloridas foram distribuídas entre as moças e demos as orientações de que cada vez que uma palavra específica fosse dita, passaríamos a fiar determinada cor, e que para isso precisariam estar atentas. As cores que utilizamos foram: amarelo, preto, vermelho, rosa, lilás, azul claro, branco, laranja, verde limão, marrom e dourado. Ao darmos início ao reconto, as moças estavam atenciosas com o enredo da história e a cada leitura elas iam tecendo de maneira que a obra ia ganhando cada vez mais forma mediante aquele movimento, conforme mostramos na figura abaixo:

Figura 1 – Tecendo ideias



Fonte: Arquivo das autoras, 2019.

10 Colasanti, 2004, p. 1-10.

Ao final, os fios ficaram embaraçados e uma das adolescentes comentou que aquela situação estava igual à sua vida, pois a imagem retratava todas as escolhas e tessituras que fazemos ao longo da nossa trajetória, inclusive as situações que as levaram até o espaço socioeducativo. Dessa maneira, foi possível perceber que a interação com a produção artística – o texto literário – na dimensão estética proporcionou uma experiência não só intelectual, mas emocional em relação à imaginação, aos desejos, medos e admirações¹¹.

Dessa forma, com a leitura finalizada, passamos ao terceiro momento, qual seja, a disponibilização de papel ofício contendo as seguintes perguntas: O que teci até agora? O que pretendo destecer? O que pretendo tecer futuramente? O que você achou da atividade?

Nessa parte, apenas quatro das cinco moças que estavam presentes desde o início puderam participar, uma vez que uma delas teve que comparecer a outra atividade programada no mesmo horário pela instituição. Cabe destacar também que, como essa etapa necessitava de uma leitura mais individualizada, auxiliamos uma moça na leitura e escrita, pois ela não sabia ler e nem escrever, e por isso evitava participar nessas partes em específico, até mesmo pela reação e provocações das outras adolescentes.

Apesar desses desafios, a moça conseguiu participar e expressar suas dificuldades, como a escrita do seu nome e de seus filhos, ocasião em que nos mostrou as tatuagens com os nomes deles e afirmou que, além de ser uma homenagem amorosa, era uma forma dela saber a grafia correta quando precisasse. Aqui, convém ressaltar que essa condição não é uma situação isolada, posto que, embora no país a taxa de analfabetismo tenha diminuído de 6,1%, em 2019, para 5,6% em 2022, ainda continua sendo um desafio, especialmente no sistema socioeducativo¹².

Sobre esse último momento, surgiu a preocupação de que haveria alguma socialização das respostas entre elas, porque boa parte não queria se expor para as outras. E assim, ficou aberto apenas para as falas gerais do que elas queriam compartilhar. Destarte, as respostas obtidas por elas refletiram as suas preocupações e anseios sobre a futura saída do espaço socioeducativo e suas experiências anteriores à institucionalização, conforme apresentaremos nos subtópicos.

O que teci até agora?

As moças que socializaram sobre suas experiências a partir da vivência literária possuem a idade entre 12 e 21 anos, como disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente¹³. Logo, estão inseridas em uma etapa entre a adolescência e a adultez, em um momento próprio da vida, no qual o desenvolvimento dialoga com a infância e a vida adulta. Todavia, convém mencionar que a infância e a adolescência, tidas como universais, não ocorrem da mesma forma. Assim, a classe social, a personalidade individual e

11 Paiva; Paulino; Passos, 2006.

12 IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2022 o analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.

13 Brasil, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.

as características a que a adolescência pertence são fatores que evidenciam ser essa uma categoria com mais diferenciações do que homogeneidade.

O caminho vivido e as escolhas tecidas pela moça tecelã – que teve a necessidade de entremear várias circunstâncias (sol, penumbra, chuva, comida, companhia) – gerou reflexões que levaram a identificação da história de vida da personagem com as histórias das adolescentes em relação aos caminhos trilhados e aos desejos que elas tinham. Quando questionadas acerca do que tinham tecido até o momento, as respostas foram: *T1: Casa, família, filhos; T2: Teci coisas ruins, maldade, inimizade, más amizades, escuridão, tristeza, raiva etc.; T3: amor, carinho, paz, família; T4: melhorei meu jeito de ser, sou uma pessoa boa, gosto de ajudar as pessoas e a minha família*¹⁴.

Como é possível observar na escrita, as tessituras feitas por elas são vistas como positivas e outras como negativas. Entre a primeira, está a família destacada por três adolescentes, inclusive pelo fato de algumas já constituírem um núcleo familiar formado por elas e seus filhos, dos quais elas sentiam muita saudade.

Com relação à maternidade, diante do contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-Cov-2, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) recomendou por meio da Resolução n.º 62 de 2020 que houvesse uma aplicação preferencial de medidas em meio aberto às mães ou responsáveis por criança de até 12 anos, ou ainda, a extinção plena da execução da medida socioeducativa¹⁵. Essas resoluções podem ter sido vivenciadas por essas adolescentes, visto que a medida tem um período máximo de três anos.

Outras tessituras dizem respeito ao amor, carinho, à paz e à mudança no jeito de ser, que não estavam ligadas necessariamente ao momento em que estavam vivenciando. E negativamente, uma delas apontou adjetivos (coisas ruins, maldade, escuridão, tristeza e raiva) que desvelam alguns dos aspectos de sua vida extramuros e como ela se sentia em relação a isso, sobremaneira, com as más amizades que adentraram também no campo do destecer.

Conforme Assis e Constantino¹⁶ a influência do grupo de amigos sobre um adolescente é um tema abordado, dado que muitos jovens encontram incentivo e apoio para a saída do lar e passam, em conjunto, a praticar atos infracionais, sendo essa influência mais intensiva sobre as meninas quando inseridas no conflito familiar em face dos efeitos da sociedade patriarcal.

O que pretendo destecer?

Entre o que teciam e as entristeciam, estavam as reflexões de arrependimentos do que haviam feito e que, de certa forma, contribuiriam para estarem em uma unidade socioeducativa de internação. Os apontamentos abordaram o contexto e a realidade vivida por elas e os sentimentos gerados pelas relações estabelecidas. Sobre o que elas pretendiam destecer estão: *T1: Vida ruim, coisas que não agradam, tristeza, e as coisas que sinto nesse*

14 Diário de campo, 2019. As siglas T1, T2, T3 e T4 foram utilizadas para manter o sigilo dos nomes e a letra T refere-se à palavra Tecelã.

15 Conselho Nacional de Justiça. Recomendação n.º 62, de 17 de março de 2020.

16 Assis; Constantino, 2001.

*dia, provocações, envolvimento com ninguém, sofrimento amoroso; T3: ódio, raiva, fazer o mal; T4: a vida de crime, parar de usar droga, deixa as más amizades*¹⁷.

As condições de vida desagradáveis e as dificuldades desvelam-se nessas falas, sobretudo, por estarem ligadas a situações que não agradam a elas e às suas famílias, e que lhes causam raiva e tristeza, como a vida no crime. Atrrelada a essas questões, outros indivíduos se inserem nessa trajetória, em especial, os(as) companheiros(as) que ocasionam o sofrimento amoroso.

Essa também foi uma relação encontrada por Assis e Constantino¹⁸ na realização de entrevistas com adolescentes na medida de internação. Todas elas tinham um parceiro envolvido em tráfico ou roubos e muitas se envolviam com homens criminosos fazendo menção a esta preferência por associarem a homens mais fortes, poderosos e capazes de supri-las financeiramente, além disso, eles representavam uma figura autoritária e hierárquica como a que a tinham em sua família de origem. As autoras também destacam a história de uma jovem que, ao ser pega pela polícia, ocultou o nome do namorado na situação de envolvimento com o tráfico de drogas e assumiu como sua a droga encontrada, além de considerar as agressões como um ato justificado pelo erro de suas ações.

Dessa forma, muitas delas também se envolvem nesse meio devido aos parceiros que estão envolvidos com a realidade do tráfico e, portanto, vivem em um espaço marcado pela violência intrafamiliar e externa quando na dificuldade em manter condições objetivas de existência, agudizadas pela falha na execução dos direitos sociais.

Assim como a moça tecelã sentiu a necessidade de des(tecer) fios em sua vida, as adolescentes, face à realidade conhecida e à trajetória percorrida, também a tinham. Por isso, planejavam seu futuro após a passagem pela unidade, logo, as suas aspirações e sonhos permaneceram mesmo com todo o contexto apresentado por elas e aos quais poderiam voltar devido às circunstâncias as elas impostas, entretanto, destacamos que apesar de estarem no campo das terminações, essas não impedem as mudanças em suas histórias.

O que pretende tecer futuramente?

Frente ao momento que estavam vivenciando em 2019 e toda a bagagem de vida, as moças refletiram sobre o passado e o futuro, com destaque às relações familiares e à vida acadêmica e profissional. Os campos que elas destacaram estão interligados no sentido de que o alcance de um poderia melhorar o outro.

Conforme sinalizado no quadro a seguir, as questões familiares apareceram no âmbito do destecer e do tecer. Na possibilidade de projetar novos caminhos em relação aos laços entre parentes e amigos, existe a necessidade de fortalecê-los como um elo feliz, abençoado e motivo de orgulho. Portanto, esse mesmo núcleo é uma fonte que gera tanto tristeza quanto alegria, constitui uma base de vida e compõem as esperanças do futuro almejado.

17 Diário de campo, 2019.

18 Assis; Constantino, 2001.

Quadro 1 – O que tecer?

VIDA PESSOAL	EDUCAÇÃO E TRABALHO
T1: Amizade, companhia e coisas grandes; T2: Uma família feliz, um bom marido, filhos abençoados e uma vida abençoada na presença de Deus etc.; Coisas boas, amor, amizade, luz, alegria, estudos, casa própria, ajudar minha mãe, meu pai, meus irmãos etc.; T3: Família; T4: Ajudar a minha mãe e sair da vida ruim, ser uma boa mãe para o meu filho, cuidar da minha vó e dar orgulho para ela.	T1: Faculdade, trabalho, curso, trabalho de cozinha na igreja e/ou cabeleireira e ou na escola; T2: Uma faculdade, um trabalho; T3: Estudo, faculdade; T4: Fazer uma faculdade de mecânica

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024¹⁹.

Outro ponto destacado envolve o estudo e a vida profissional. As moças possuíam o desejo de continuar o seu processo de escolarização a fim de ingressar em um curso de nível superior, como a faculdade de mecânica. Essas perspectivas revisitam algumas questões acerca de como as unidades se organizam para inserção ou continuidade desses sujeitos (adolescentes em conflito com a lei) dentro das unidades socioeducativas.

Conforme o Relatório do Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo de 2018 e 2019 algumas instituições de internação possuem uma taxa de escolarização bem abaixo de 100%, ou seja, significa que uma das principais ferramentas de trabalho não é efetivada, e, portanto, não se tem a plena garantia de direito a educação²⁰. Essa lacuna na efetivação do acesso à educação escolar reflete diretamente no campo do trabalho assalariado e nas condições de vida das adolescentes, além das tensões características da juventude ao relacionar suas ambições de futuro pessoal às demandas do cotidiano escolar, caracterizado por ser um campo aberto aos projetos futuros²¹.

Nesse cenário, o que se observa é uma supervalorização na escolarização como garantia de ingresso no mercado de trabalho e mudança na situação econômica de forma mais imediata, o que, de fato, nem sempre acontece. O autor ainda pontua que:

A relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal²².

Quando voltamos ao contexto da educação no espaço socioeducativo, notam-se atividades voltadas à profissionalização, que geralmente são direcionadas ao *papel* da mulher na sociedade, incluídas por atividades artesanais e manuais, onde alguns sonhos

19 Conforme Diário de campo, 2019.

20 Instituto Alana, 2023.

21 Dayrell, 2007.

22 Dayrell, p. 1122.

têm grandes desafios para se tornarem reais²³. Dessa maneira, é perceptível os desafios enfrentados pelas moças intra e extramuros, bem como o equívoco teórico que pende para a individualização da culpabilização dos adolescentes que cumprem medidas socio-educativas.

Arremates finais: a extensão universitária como tear

Ante ao exposto, foram múltiplas tessituras que marcaram o processo de preparação e execução da atividade, bem como do exercício de refletir sobre a concretude da vida a partir da obra literária apresentada. As aprendizagens suscitadas no âmbito da extensão universitária contribuíram, pessoal e profissionalmente na ampliação da compreensão sobre a educação e suas finalidades. Sobre esse processo, destacamos as avaliações das moças a partir da pergunta: O que você achou da atividade?

*T1: Legal, de boa, tranquilo, refletiu a vida bagunçada; T2: achei interessante, muito criativo e que retrata muitas mulheres que existem hoje em dia e que também mostra que nós temos poder para fazer novas escolhas, apartir do momento em que decidimos mudar de vida. T3: Legal e muito inteligente; T4: muito ótima a gente aprende coisas novas com vocês*²⁴.

Consideramos que a devolutiva das moças sobre a experiência literária foi positiva e a finalidade da atividade foi alcançada, uma vez que gerou reflexões ligadas à realidade concreta e sobre os desejos que elas alimentam sobre a vida, que, ao olhar da Tecelã 1, se encontrava bagunçada. Outro ponto evidenciado pelo trabalho de *coisas novas* foi o poder que as mulheres têm de tomar decisão e a possibilidade de fazer escolhas, mesmo quando inseridas em um contexto que parece determinado e imutável.

A aprendizagem, portanto, foi mútua entre as moças e as acadêmicas de Pedagogia. A análise permite expressar que a vivência acadêmica possibilitou trabalhar a literatura por uma perspectiva crítica de educação que fugiu aos métodos tradicionais como ela é comumente utilizada, e aos modos das atividades realizadas no espaço socioeducativo. Ademais, a atividade foi rica em face da análise das histórias de vida das moças que ressignificaram a leitura da obra, da atividade educativa e das percepções sobre um espaço e sobre pessoas que, aos olhos da grande maioria, são invisíveis.

Referências

- ALMEIDA, Leonardo Pinto de. A experiência total da leitura literária. In: **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**. 2014. Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 143-158.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. Aprendendo a lição: a influência de amigos, namorados, familiares e das drogas. In: **Filhas do mundo: infração feminina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. p. 135-145. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vjcdj/pdf/assis-9788575413234.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global. 2004.

²³ Machado; Medeiros; Castro, 2016.

²⁴ Diário de campo, 2019.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n.º 62, de 17 de março de 2020.** Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CARVALHO, Nilzelane Vieira. Guia: Sobre a arte de contar histórias. *In: Os contadores de histórias e sua arte: o que dizem as pesquisas?* Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 1000 - Especial, out. 2007, p.1105-1128.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. PACE - 245/2019-3 - Interlocução entre Políticas Afirmativas e Direitos Sociais com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Manaus. *In: UFAM. Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE):* Edital n.º 001/2019 – DPROEXT; PROEXT – Seleção de projetos. Manaus, AM: Pró-Reitoria de Extensão/UFAM, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em 2022 o analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE:** notícias. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OPVXZ>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2023).

INSTITUTO ALANA. **Relatório [livro eletrônico]:** panorama nacional da educação no contexto socioeducativo. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

MACHADO, Erica B. L. A.; MEDEIROS, Carolina S. L'Armée Q. de; CASTRO, Helena R. C. de. Socioeducação, Normalização e Fachadas: Ambiguidades das Atividades Pedagógicas no Case Santa Luzia – Recife, PE. *In: Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, Londrina, v. 14, 2016, p. 45-54.

MMFDH. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual SINASE 2017.** Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PAIVA, Aparecida; GRAÇA, Paulino; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar.** Belo Horizonte: Ceale. 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

LITERATURA, ARTES E DIÁLOGOS PÓS-COLONIAIS –
OLHARES A PARTIR DAS MARGENS

TERRITÓRIO E IDENTIDADE EM *O SOM DO RUGIDO DA ONÇA*, DE MICHELINY VERUNSCHK

Déborah Ribeiro Bacelar (PPGL/UFAM)
Matheus Filipe Melo dos Santos (PPGL/UFAM)

Introdução

*O som do rugido da onça*¹, de Micheliny Verunschck, é fruto de uma extensa pesquisa histórica acerca de um Brasil caracterizado pela exploração e violência colonialista e imperialista. O romance é organizado em três partes, cada uma representada por distintas vozes – as dos povos originários, a da natureza e a dos ancestrais. Essas vozes entrelaçam o passado e o presente para contar ao leitor a história de duas crianças indígenas, Iñe-e e Juri, capturadas pelos cientistas naturalistas Spix e Martius, que chegaram ao Brasil com o objetivo de estudar a fauna e a flora locais. Nesse contexto, as crianças são tratadas como “negociáveis”, sendo vistas como objetos científicos. A narrativa é revelada através das lembranças das crianças indígenas, especialmente de Iñe-e, que resgata memórias de uma época em que se sentia segura e feliz em sua terra.

As duas personagens infantis são oriundas de dois povos indígenas distintos, os Miranha e os Juri. Acerca desses povos, consideramos necessário apresentar algumas informações relevantes para a análise. As primeiras referências sobre esses povos são encontradas nos relatos de José Monteiro de Noronha, na obra *Roteiro da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província*². O povo Miranha é descrito como antropófago e bárbaro e seus líderes eram conhecidos pela prática de vender prisioneiros inimigos, membros de povos rivais e até mesmo seus próprios filhos aos estrangeiros. Sobre os Juri, sabemos que também eram antropófagos, mas, ao contrário dos Miranha, segundo os relatos, eram organizados, visto que construía lugares para se protegerem dos insetos, confeccionavam objetos e preparavam remédios para doenças. Sem assentirmos a essa visão relatada, resta-nos ainda argumentar que ambos os povos estavam localizados nas regiões dos rios Solimões e Japurá.

Gostaríamos de ressaltar também que, como se sabe, Spix e Martius são duas figuras históricas convertidas, na obra, em personagens. Os dois cientistas vieram ao Brasil na viagem que ficou conhecida como expedição austríaca, a qual, para o imperador Maximiliano I do reino da Baviera, tinha como objetivo fazer investigações científicas para o bem da ciência e da humanidade. Considerando isso, os dois cientistas estão entre os

1 Verunschck, 2021.

2 Noronha, 2006.

mais famosos viajantes que estiveram no país, pois realizaram muitas descobertas. Spix e Martius catalogaram mais de 3.000 espécies de animais brasileiros, além de estabelecerem a divisão de quatro dos seis biomas do Brasil: Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica e Selva Amazônica.

Aproveitando esse contexto histórico, o romance de Verunschk traz à tona o sequestro de duas crianças indígenas que se tornam objetos de interesse científico. Essa captura ocorre a partir da chegada de Spix e Martius na região Miranha, em fins de 1820, uma vez que um dos cientistas tinha o interesse de se apropriar de alguns indivíduos. Por essa razão, o tuxaua Miranha oferece ao estrangeiro algumas pessoas, inimigos capturados, dentre elas o menino Juri, do povo Juri. Posteriormente, sabemos que seu nome, na verdade, é Caracara-í. Já Iñe-e, filha do tuxaua, é trocada por algumas ferramentas de trabalho – aqui, presenciamos uma situação muito violenta, considerando que Iñe-e não é estimada pelo pai.

A partir disso, observamos uma trajetória de apagamentos. As crianças são inseridas em um contexto que não lhes pertencem, um lugar alheio. Passam por uma viagem incerta, cansativa e insalubre, veem a cada navegar o distanciamento de suas terras – principalmente Juri, que fora primeiro capturado pelos Miranha, depois, pelos cientistas. Ao chegar em Munique, Iñe-e e Juri experienciam uma semivida: impossibilitados de falar a língua materna, perdem a voz; longe do calor, tentam se adaptar ao frio. Passam os dias num silêncio aflito até que não podem mais resistir ao lugar estranho onde são colocados.

Levando em consideração esses episódios, analisaremos aqui o tema da terra e da perda de identidade desses sujeitos indígenas presentes na narrativa. Para tanto, no primeiro momento, refletiremos sobre a relação dos povos originários com a terra, com base nas considerações de Ailton Krenak. No segundo momento, consideramos argumentos e pressupostos teóricos de Edward Said e de Achille Mbembe, notadamente acerca da noção de território, para analisar o lugar ocupado pelos sujeitos no contexto colonial e, posteriormente, a questão da identidade. Neste mesmo contexto, consideraremos as reflexões críticas sobre “maniqueísmo” desenvolvidas por Frantz Fanon.

Território e dominação: as complexas relações de poder que envolvem a posse da terra

A conexão entre a história humana e a terra é inegável. As sociedades antigas surgiram a partir da relação com a terra, dependendo dela para sustento, recursos naturais e proteção. Esse relacionamento moldou o desenvolvimento cultural e econômico das civilizações ao longo do tempo.

As sociedades antigas eram intrinsecamente dependentes da terra para sua subsistência. A agricultura, a caça, a coleta de alimentos e a pesca eram atividades vitais para garantir a comida e os recursos necessários para a sobrevivência. A terra dava o ritmo da vida, os sujeitos precisavam se comunicar com ela, interpretar seus ciclos. À vista disso, para além do sustento diário, muitos povos originários nutriam uma relação com a terra

enraizada nas crenças culturais e religiosas. Há narrativas de povos que contam histórias, viajam e ensinam formas e cuidados com a natureza e com a comunidade, porque veem a terra como mãe e provedora em múltiplos aspectos que dão sentido à existência. Os rios, por exemplo, são importantes para muitos povos, visto que habitam em todo o mundo e existem há milhares de anos, antes mesmo de qualquer ser existir, por isso carrega o significado de cura, proteção e movimento³. A terra, sendo assim, é sinônimo de vida e cuidado, fundamental para muitos sujeitos que resistem para protegê-la, sobretudo na contemporaneidade.

É nesse sentido que Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo*⁴, convida-nos a uma reflexão sobre a ideia de humanidade e sobre a relação dos seres humanos com a terra. O autor discorre acerca da imposição de uma civilidade idealizada pelos europeus, como se houvesse uma espécie de chamado para o universo/mundo ideal: “Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história”⁵. Ou seja, um modo de ser e de se portar em sociedade foi desenvolvido em muitos lugares, e aquilo que não se adequasse a isso seria anormal.

Esse ideal, conforme Krenak⁶, foi imposto a muitas populações indígenas, sobretudo, em relação ao contato desses com a terra. Muitos povos foram tirados de suas terras, de seus coletivos, e inseridos no mundo “civilizado”. Para o autor, essa é uma das formas que responde pelo afastamento de suas ancestralidades, impossibilitando, assim, a interpretação da natureza. Interpretação essa que pode ser exemplificada do seguinte modo:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser”. Assim como aquela senhora hopi que conversava com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?⁷

3 Krenak, 2022.

4 Krenak, 2019.

5 Krenak, 2019, p. 8

6 2019.

7 Krenak, 2019, p. 10.

Muitos povos têm maneiras diferentes de se relacionar com a terra. No exemplo observado, vemos como alguns sujeitos inserem no cotidiano a forma como a natureza se apresenta para que consigam viver cotidianamente – se será necessário se preocupar com a chuva, se é possível aproveitar um dia ensolarado, etc. O autor chama atenção para a forma como esses sujeitos veem a natureza em suas vidas corriqueiras, como ela transforma o dia a dia de muitas pessoas. Assim, percebemos como o contato com a terra não se dá de modo arbitrário, há uma relação importante para a subsistência humana.

A partir dessas observações, vemos como é evidente a significativa importância da terra no processo de formação das sociedades. Contudo, é crucial considerar como todos esses benefícios intrínsecos a ela desempenharam um papel fundamental no estímulo aos interesses dos exploradores. Numerosos territórios foram submetidos a invasões com a intenção de explorar recursos valorizados por sua contribuição à acumulação de riquezas, resultando em conflitos entre os habitantes originários dessas regiões e os recém-chegados. Nesse sentido, Said adverte que

Estão em jogo territórios e possessões, geografia e poder. Tudo na história humana tem suas raízes na terra, o que significa que devemos pensar sobre a habitação, mas significa também que as pessoas pensaram em ter mais territórios, e portanto precisaram fazer algo em relação aos habitantes nativos. Num nível muito básico, o imperialismo significa pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros. Por inúmeras razões, elas atraem algumas pessoas e muitas vezes trazem uma miséria indescritível para outras⁸.

O imperialismo trouxe consequências diversas ao longo da história humana, muitas voltadas para os territórios habitados por povos originários. Isso porque esse sistema de dominação se manifesta na busca pela expansão territorial, colonização e controle de terras que pertencem a outros povos. Ou seja, o ato de pensar, colonizar e controlar territórios distantes está no cerne do processo imperialista, o que levou, muitas vezes, a confrontos e ao genocídio de populações que foram afetadas negativamente pela sanha por recursos e poder.

Assim, é possível entendermos como a exploração imperialista permeava o mundo, e ainda permeia em muitos aspectos, em busca desse domínio. Conforme Mbembe⁹, em *Necropolítica*, os impérios conquistavam territórios, instalando tropas, controlando e explorando populações. A ocupação colonial “em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais”. Relações essas que significavam a “produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves”. Tudo isso era justificado por imaginários culturais que legitimavam a dominação. Sabendo disso, a base da soberania imperial e da violência que ela implicava era o espaço. A soberania dava sentido à ocupação, e a ocupação significava relegar os colonizados a uma posição inferior.

⁸ Said, 2011, p. 36.

⁹ *Necropolítica*, 2018.

Em *O som do rugido da onça*, essas questões aparecem de forma muito evidente. Iñe-e recorda-se da chegada dos homens estranhos a sua terra, salientando como eles pareciam muito seguros em relação às interações com os sujeitos originários daquele lugar, não temiam, eram respeitados, como se verifica no seguinte excerto:

Até que se deu a chegada daquele homem desconhecido. Ele viera em uma grande comitiva como se fosse um grande chefe. Havia três montarias, um pequeno séquito de escravos, caçadores e pescadores a seu dispor, e muitos outros homens, entre eles um parente e um outro branco já conhecido do povo miranha. Esse branco, sempre com as armas postas na cintura, era muito animado, falador, conhecedor da floresta e das gentes de origem dela. Uma comitiva de muitas canoas fora anunciada dias antes pelos vizinhos, mas a embarcação do desconhecido, que era a principal, veio coberta de folhas de tamarica, para protegê-lo do sol, e só isso já indicava sua importância¹⁰.

Esse é um momento relevante para a narrativa, uma vez que um homem desconhecido chega à comunidade trazendo consigo algo de misterioso, desconhecido e uma aura de importância. É interessante notar que esse sujeito não chega sozinho, mas acompanhado por uma comitiva que reflete sua autoridade. A descrição das montarias, dos escravizados, dos caçadores e pescadores à sua disposição ressalta sua influência e poder, assim como o fato de sempre manter as armas à cintura. Além disso, a menção de um parente e de um branco conhecido do povo Miranha sugere conexões e possíveis alianças.

Ao chegar ao território Miranha, o homem é recepcionado por muitas pessoas, que oferecem comidas, bebidas e cuidados a alguns da comitiva que estavam doentes. Após isso, notamos que há um receio e apreensão por parte de alguns sujeitos que vivem ali, especialmente da mãe de Iñe-e, já que o tuxaua, líder do lugar, e agora seu ex-marido, aprecia a presença daqueles indivíduos, como se nota no seguinte excerto da narrativa:

Inaugurando um novo costume, a mãe de Iñe-e e Tsittsi recentemente havia sido repudiada e trocada por uma mulher mais jovem e mais alta pelo seu pai, o tuxaua. Temerosa do que poderia significar aquela perda de posição, recomendara, desde a chegada dos estrangeiros, com voz trêmula, que a filha mantivesse distância daqueles homens, especialmente quando estivessem tratando com o pai. Suas mãos trançando o fio de buriti em exato movimento de dedos em dança; seu coração, porém, palpitando, bambo. Igual recomendação lhe fez o avô, que por sua vez parecia mais encarquilhado e até tristonho¹¹.

A perda de posição da mãe de Iñe-e dentro de sua própria família causa preocupação em relação à segurança de seus filhos, pois, dentro dessa estrutura familiar, inferimos que houve uma perda de poder e autoridade – a mãe não teria sua opinião valorizada se precisasse impor-se diante de alguma situação. A aflição com a chegada dos homens faz sentido, uma vez que levam consigo, quando regressam à Europa, pessoas como escravizadas.

É importante ressaltar que a narrativa explora um dos temas mais violentos causados pela colonização: as expedições com objetivos científicos, que eram frequentemente conduzidas por naturalistas, botânicos, geólogos, antropólogos e outros científicas inte-

10 Verunschck, 2021, p. 20.

11 Verunschck, 2021, p. 21.

ressados em estudar a biodiversidade, a geografia, a etnografia e outros aspectos desses “lugares distantes”. Durante o período colonial, o Brasil, assim como outras regiões colonizadas, era considerado um vasto “laboratório natural”, repleto de espécies vegetais, animais e minerais desconhecidos na Europa. Esse tipo de interesse também permitiu que alguns cientistas estudassem seres humanos, especialmente os povos originários, considerados bárbaros e selvagens por eles. É o tipo de interesse que vemos em relação à Iñe-e e a outros sujeitos da narrativa, como na seguinte passagem:

Uma manhã em que o sol se levantou do mesmo jeito que sempre se levantava, e em que a mata falava sua língua do mesmo modo com que sempre falava, nada denunciava o que estava por acontecer. O pai de Iñe-e e o estrangeiro, que atendia pelo nome de Martius, firmaram acordo sobre a venda de sete crianças. Mas o homem branco deixaria o porto dos Miranhas levando consigo oito vidas. Iñe-e lhe fora dada como presente¹².

À ausência de um mínimo sinal, o destino de Iñe-e é decidido contra sua vontade. Martius interessa-se por alguns sujeitos que podem servir como instrumento para suas descobertas e, para isso, estabelece relações que podem ajudá-lo a realizar seus desejos. Nesse sentido, em troca desses objetos, oferece ao tuxaua Miranha ferramentas diversas como pagamento pelas pessoas que queria.

Essas relações de interesses eram comuns à época da colonização, o que permite refletir sobre como a invasão do território foi/é nociva para muitos povos originários. Por isso, o interesse pela terra é o ponto primordial para compreender as relações de poder que desencadearam a exploração não só dos recursos naturais, mas também dos sujeitos que habitavam essas terras. Muitos foram mortos, outros usados como objetos para fins diversos. Trata-se, afinal, de episódios em que foram possíveis realizações de perversidades inomináveis.

A partir das noções sobre esse contexto de exploração, na narrativa, Iñe-e é inserida numa jornada atormentadora que lhe obriga a vivenciar uma realidade muito diferente da que conhecia. A primeira violência que a personagem sofre, já observada, é a invasão de sua terra e, gradualmente, a perdas dos costumes, depois, a de ser entregue, como um objeto, sem autonomia alguma, a seus captores. Na condição de criança, não pode falar por si, muito menos contestar o direito de seguir seu próprio destino. Isso também se observa em relação a outro sujeito levado pelos cientistas, o menino Juri – sobre quem, no início da narrativa, não sabemos o verdadeiro nome, apenas a denominação de seu povo –, que passa a compartilhar com Iñe-e os mesmos sentimentos em relação à nova realidade. Vale mencionar que as crianças, na narrativa, pertencem a povos que possuem uma relação conflituosa entre si. Assim, o destino do menino é traçado após ser capturado por seus inimigos e vendido como escravizado aos estrangeiros. Partindo dessas questões, discutiremos, a seguir, como Iñe-e e Juri tiveram suas histórias e identidades apagadas em virtude de concepções que permitiram a realização de tal situação, como a construção da imagem do sujeito indígena como um ser “incivilizado” e “irracional”.

12 Verunschik, 2021, p. 22.

Navegando na diáspora cultural: a perda de identidade e o sentimento de deslocamento

Iñe-e e Juri são levados pelos cientistas numa viagem caracterizada pelo narrador como confusa e dolorosa. Primeiro porque as crianças são colocadas em um navio sem saber qual seria o destino final; depois porque estavam a cada minuto longe de seus lares e familiares. O motivo para toda essa situação era incompreensível. No navio, outros sujeitos são mencionados, pertencentes a povos vizinhos, e só conseguiam falar entre si pessoas pertencentes ao mesmo povo. Iñe-e e Juri compartilhavam em comum apenas o silêncio. Além do mais, é mencionado que há, nessa viagem, animais e plantas. As crianças passam a dividir o mesmo espaço dos instrumentos científicos de Spix e Martius. Nesse sentido, o terror cresce a cada instante, porque não sabem como serão os dias futuros, desejam apenas retornar para sua terra:

O navio, pois bem, grande canoa da morte. Pessoas, plantas, bichos, macacos, kdiziba, tatus, gooi, tamanduás, heehi e, ainda, os Desencantados. Como chamá-los? Iñe-e pudera observar ainda em terra os cientistas em seu trabalho de desencantamento. E logo percebera que não se tratava apenas de matar o bicho. Era outra atividade. Primeiro, levavam sua alma para a pele do papel em tão perfeita conformidade que seria possível dizer que o bicho rastejaria, caso fosse cobra, ou voaria, caso fosse pássaro, para fora daquele frágil limite. Depois, o desencantamento prosseguia. E morrer era só uma parte muito pequena daquilo tudo¹³.

O navio é comparado a uma “grande canoa da morte”. Essa analogia sugere que o navio pode ser comparado a um veículo que não transporta apenas as pessoas e os animais, mas também a sensação de inevitabilidade, perda e transição. Esse “barco da morte” é quase como a barça de Aqueronte, a diferença é que, na transição, perde-se tudo: identidade, língua, cultura e muito mais. Esse barco é como o carro da morte que vigorou na Idade Média, pestilento e pernicioso, sem expectativa de vida para os encalacrados sob seus domínios. Além disso, a presença das várias formas de vida, como as plantas, animais e os “Desencantados” cria um ambiente no qual esses seres coexistem, mas são afetados pelo “desencantamento”, como se encenando uma arca de Noé às avessas, em que não se garante gênese, mas sim Tânatos.

A observação de Iñe-e sobre os cientistas em sua terra e o trabalho de “desencantamento” revela um processo complexo, pois isso é retratado como uma atividade intrincada que vai além de simplesmente extinguir a vida de um ser. Os cientistas, ao retratarem os seres vivos de forma “detalhada” e “precisa” em papel, não capturam a essência desses seres, pelo contrário, inserem suas próprias interpretações, por vezes equivocadas, e utilizam-nas como querem, isso torna possível alterar qualquer verdade, ou melhor, qualquer história.

Conforme Frantz Fanon, o “colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que ‘os’ conhece. É o colono que fez e continua a fa-

13 Verunschik, 2021, p. 12.

zer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial”¹⁴. Ou seja, o colono “conhece” o colonizado a partir de seus próprios moldes e influências próprias da colonização. Esse sujeito emerge como um agente ativo na criação e definição da identidade do colonizado, moldando sua cultura, sua posição social e sua visão de mundo. A partir disso, verifica-se, no desenvolvimento da narrativa, como a captura das crianças é justificada pela ideia de que o sujeito indígena é um ser inferior em relação ao sujeito estrangeiro. Martius, sobretudo, dentro da tessitura ficcional, acredita que foi um dos salvadores das crianças ao levá-las contra suas vontades, como visto na seguinte passagem:

Martius escreve, coloca Iñe-e como prisioneira dos miranhas. Parece-lhe amoral, ao tomar essa decisão diante da folha em branco, o fato de ter aceitado como presente a filha de um tuxaua. Parece-lhe melhor ter salvado a menina de um horrível cativo. Parece-lhe melhor pintar o chefe como um demônio. Como não seria se oferecia a filha a um desconhecido? Palavras podem ser animais dóceis¹⁵.

Martius, ao registrar os acontecimentos das expedições, faz escolhas que influenciam profundamente a percepção do leitor dos eventos e dos personagens envolvidos. Ele confronta-se com a decisão de como descrever Iñe-e, que foi trocada por meras ferramentas de trabalho. Nesse sentido, depara-se com um dilema moral, questionando se deve retratar a menina como uma prisioneira dos Miranha ou se deve representar a situação de forma mais positiva, como uma ação de resgate da menina de um suposto cativo terrível.

A reflexão de Martius sobre a moralidade de suas escolhas revela a complexidade inerente à representação na escrita. A forma como ele escolhe descrever os acontecimentos e os personagens moldará a percepção do leitor e influenciará a interpretação dos eventos. Isso destaca como a linguagem e a narrativa têm o poder de moldar a realidade percebida e criar diferentes visões da verdade. É a partir dessa “escolha”, do que dizer ou não, que se torna possível analisar a questão da representação dos povos originários dentro do mundo colonial. Quanto a isso, Fanon¹⁶ argumenta que

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente [...] o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O nativo é declarado impermeável à ética: ausência de valores, mas também negação de valores. Ele é, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador que desfigura tudo o que tenha a ver com ética ou moral, depósito de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas.

14 Fanon, 2005, p. 37.

15 Verunschik, 2021, p. 34.

16 Fanon, 2005, p. 36-37.

O mundo colonial é, portanto, em sua essência, cindido em categorias absolutamente opostas. Nessa concepção, não parece suficiente limitar os espaços físicos entre colonizador e colonizado, colocando-se o colono na posição de virtude e superioridade, enquanto o colonizado é retratado como o epítome do mal, um ser corrompido e sem valores. Como evidencia Fanon, isso não é apenas uma representação superficial, é uma construção ideológica que tem implicações profundas nas relações de poder, nas interações sociais e nas suas estruturas de dominação. Considerando isso, os sujeitos indígenas são observados como seres desprovidos de discernimento e moral, incapazes de sobreviver em uma sociedade “civilizada”. Por isso, Iñe-e poderia ser representada como alguém que fora salva por indivíduos superiores, preocupados em “ensinar” os valores “verdadeiros” de um ser humano.

Tendo isso em vista, as crianças passam a conviver em um ambiente com pessoas que desejam a mudança de seus comportamentos, a saber, a adequação ao idioma, ao clima, à alimentação, à vestimenta, à religião, etc. Num primeiro momento, Iñe-e e Juri passam por esse processo sob os desígnios do rei, chamado Maximiliano I da Baviera, e de sua esposa, a rainha Karoline Friederike Wilhelmine von Baden. Porém, a partir de um sentimento de culpa, ao perceber que as crianças não estavam felizes, a rainha decide entregá-los novamente a Spix e Martius. Assim, notamos que essas pessoas se utilizam de muitas alternativas para que as crianças se adequem ao novo contexto, como se nota nas passagens a seguir:

Apartados de Martius e Spix, Iñe-e e o menino são conduzidos a um aposento sombrio por uma mulher de bochechas coradas e cabelo entre o branco e o amarelo. Ali, são limpos rapidamente com um pano áspero e úmido e têm suas roupas trocadas. Uma mulher os leva a uma cozinha e tenta fazer com que comam um mingau grosso e um tanto repugnante¹⁷.

Em Munique, Spix se empenha em ensinar português e alemão para Iñe-e. Considera que, se ela conseguir se comunicar, poderá sair do estado brutal de tristeza e entorpecimento em que se encontra desde o falecimento do menino Juri¹⁸.

[...] o menino estava abatido e dava sinais de fadiga, coisa que o cientista creditava em primeiro lugar às tantas mudanças que ocorreram desde que deixaram a Amazônia. Ele e a menina estranhavam a nova dieta, o clima, a falta da pequena liberdade que ainda desfrutavam antes de partir para a Europa. [...].

Ao cair da noite, pregava para elas a palavra de Deus, mesmo que não a compreendessem. A palavra de Deus, pensava ele, era tão doce e assertiva que chegaria às suas almas ainda que a linguagem humana fosse imperfeita para comunicá-la. Solicitaria ao rei também um reforço na provisão de lenha. É preciso cuidar para que sobrevivam estas peças de apresentação viva, anotou no pedido, para que assim se fizesse mais eloquente¹⁹.

Essas imagens evocam ambientes pouco acolhedores que contribuem para a sensação de deslocamento e estranhamento diante das situações observadas pelas crianças indígenas. Verificamos, aqui, a desconexão cultural e a vulnerabilidade que Iñe-e e Juri

17 Verunschck, 2021, p. 67.

18 Verunschck, 2021, p. 101-102.

19 Verunschck, 2021, p. 103.

experimentam enquanto são conduzidos a espaços estranhos e submetidos a práticas que são alheias a eles. Esses sujeitos passam, logo que chegam a Munique, por uma espécie de processo para distanciá-los cada vez mais de suas origens, seja pela forma como realizam a higiene pessoal, seja pelo que comem. No decorrer dessas cenas, observamos uma contestação de que cada vez mais percebem a distância do mundo de onde vieram: “A visão de Iñe-e e do menino Juri entre os nobres é como um detonador de um sentimento que não consegue distinguir. Tem a sensação de que algo possa estar fora de lugar [...]”²⁰. Essa sensação de não pertencimento é bastante percebida quando as crianças passam determinado período no castelo com o rei e a rainha:

As filhas do rei tratam Iñe-e como tratam suas bonecas, puxam-na pelos braços, insistem em pentear seu cabelo e repetem palavras incansavelmente com aquelas vozes adocicadas, talvez na esperança de que Iñe-e lhes responda de algum modo. Como as bonecas, entretanto, a menina não reage. Quando se aborrecem com Iñe-e, a abandonam por alguns momentos, trocando-a pelo menino Juri, que às vezes se mostra mais receptivo e até responde a elas com risadas e olhos muito espertos. Mas nem sempre²¹.

As crianças indígenas são tratadas como objetos. As filhas do rei tratam Iñe-e como se fosse uma de suas bonecas, ressaltando a visão de como a menina pode ser manipulada e controlada, em vez de ser reconhecida como uma pessoa com sua própria identidade e voz. Sendo assim, a autonomia e as subjetividades das crianças indígenas não são reconhecidas, causando uma série de violências. A partir das situações observadas, notamos a perda gradativa de identidade desses sujeitos indígenas, que se dá de maneira muito violenta, principalmente quando esses são batizados e recebem outros nomes. Verificamos isso no seguinte trecho:

Ao fim da primeira semana, as duas crianças serão batizadas em uma cerimônia oficiada por um padre sonolento. Causará espanto aos fiéis que o menino não tenha retirado o chapéu em sinal de respeito a Deus ao entrar na igreja. São sempre impressionantes as coisas que as pessoas escolhem para se escandalizar. Mas o incidente será rapidamente resolvido, e se desculpará a natureza ingênua e selvagem do pequeno bárbaro. Isabella e Johann são os nomes escolhidos para a nova vida que os brancos pensam dar a Iñe-e e ao menino Juri sob os desígnios do rei [...].²²

Iñe-e e Juri são levados para uma cerimônia na qual retiram-lhe os últimos traços de suas origens. Essa situação revela um aspecto perturbador da colonização, muito bem representada na narrativa: a imposição cultural e a tentativa de apagar a identidade e a herança de um povo originário. Ao mudar seus nomes, os colonizadores buscam efetivamente subjugar e assimilar essas crianças a uma nova cultura e sistema de crenças, enquanto suprimem e desvalorizam suas próprias origens e tradições. Além disso, cabe mencionar que o menino, conhecido como Juri, já havia perdido parte de sua identidade ao não ser apresentado com seu nome verdadeiro: Caracara-í.

20 Verunsch, 2021, p. 69.

21 Verunsch, 2021, p. 72-73.

22 Verunsch, 2021, p. 73.

As crianças, após essa “inicialização”, ficam à margem desse mundo que lhes foi imposto. Encaram essa nova realidade com olhares estranhos e deslocados, passam a ver um mundo silencioso. Iñe-e e Juri experienciam seus dias observando os que estão ao seu redor, escolhem não falar, o que causa uma preocupação aos outros. A menina passou a rejeitar tudo o que a ofereciam, o menino também adere à mesma atitude.

Essa situação dialoga bem com a concepção de Fanon²³ sobre o mundo colonial ser um mundo maniqueísta, já mencionada anteriormente, pois o colonialismo cria uma divisão rígida entre o colonizador e o colonizado, estabelecendo uma dicotomia “bem” versus “mal”, “civilizado” versus “selvagem”, na qual o colonizador é posicionado como superior e virtuoso, enquanto o colonizado é desvalorizado e demonizado. A ação de batizar e renomear Iñe-e e Juri está alinhada com a tentativa de forçar a assimilação dos colonizados à cultura dominante do colonizador, como se essa cultura fosse inerentemente superior. Assim, ao negar a validade das tradições e valores do colonizado, o colonizador está perpetuando a visão maniqueísta de que sua própria cultura é superior e moralmente justificada, enquanto a cultura do colonizado é inferior e deve ser suprimida.

Nesse sentido, a narrativa de Micheline Verunschik nos permite identificar que os indivíduos que estão com as crianças se percebem como superiores, mas nos leva a questionar essa superioridade, esse cuidado que, na verdade, é uma violência brutal, pois não há autonomia e liberdade aos sujeitos indígenas nem a intenção de zelar pelas suas vidas para além do objetivo pseudocientífico. Ademais, essas interpretações só são possíveis porque a ficção nos possibilita a compreensão que a própria história oficial não nos permitiu ter.

Considerações finais

A obra *O som do rugido da onça*, de Micheline Verunschik, oferece uma visão profunda e perturbadora sobre as complexas interações entre território, identidade e colonização. A narrativa destaca a perda brutal de identidade das crianças indígenas, Iñe-e e Juri, submetidas a um processo violento de exploração e assimilação pelo colonizador europeu. Por meio das experiências desses personagens, a autora explora a dinâmica de poder que permeia a relação entre colonizador e colonizado, revelando como o colonizador manipula e reconfigura a identidade dos colonizados para justificar sua dominação.

A obra mostra como a colonização não apenas se apropria do território físico, mas também busca controlar a mente e a cultura dos povos indígenas. A partir do batismo e da mudança de nomes, os colonizadores buscam apagar as identidades dos sujeitos indígenas, impondo valores, crenças e padrões culturais estrangeiros. Essa ação reflete a visão maniqueísta que o colonizador constrói, retratando os povos colonizados como “selvagens” inferiores e os europeus como superiores e civilizados.

A narrativa também destaca a resistência silenciosa de Iñe-e e Juri, que lutam para preservar parte de sua existência e identidade, mesmo diante da brutalidade da colonização. Suas experiências evocam uma reflexão profunda sobre a importância de reconhe-

23 Fanon, 2005, p. 36-37.

cer e valorizar as diversidades culturais, a complexidade das narrativas individuais e a necessidade de desafiar as estruturas de poder que perpetuam a exploração e a perda de identidade.

O som do rugido da onça nos alerta para as consequências destrutivas do colonialismo e nos convida a questionar as narrativas hegemônicas que moldam nossa compreensão do mundo. Ao reconhecer a importância da terra como parte integrante da identidade cultural e das comunidades indígenas, a obra nos incentiva a promover a justiça, a igualdade e a preservação das ricas heranças culturais que moldam a diversidade humana.

Referências

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Minas Gerais: Editora UFJF, 2005.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NORONHA, J. M. **Roteiro de viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província (1768)**. São Paulo: Edusp, 2006.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

VERUNSCHK, M. **O som do rugido da onça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

OS CONDENADOS DA TERRA EM *TORTO ARADO*, DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR

Giele Vieira dos Santos (PPGL/UFAM)

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (PPGL/UFAM)

Introdução

O romance do autor baiano Itamar Vieira Junior, *Torto arado*, foi publicado pela primeira vez em Portugal, no ano de 2018, após ser agraciado com o prêmio Leya. Depois da repercussão em terras portuguesas, o romance foi publicado no Brasil, e também foi contemplado com os prêmios Oceanos e Jabuti, em 2020. Em meio a todo esse sucesso, a obra já é vista como um clássico pelos leitores. Tome-se como exemplo, além de diversos textos com críticas de professores universitários, jornalistas brasileiros e de outros países, os vários grupos e clubes de leitura, em redes sociais, com o intuito de discutir a obra do autor.

O sucesso se expande para outros campos. Ao realizarmos, em janeiro de 2024, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos termos “Itamar Vieira Junior” e “Torto Arado”, encontramos três resultados. Trata-se de dissertações defendidas entre 2022 e 2023. A pesquisa de Wagner Pereira de Souza, defendida em novembro de 2022, intitulada *O protagonismo das mulheres negras no romance Torto arado, de Itamar Vieira Júnior*, versa sobre a inclusão de vozes historicamente silenciadas e não representadas na literatura nacional. Já a dissertação de Laura Severo Ribeiro, defendida em março de 2023, intitulada *Escravidão fantasiada de liberdade: violações de direitos humanos em Torto arado, de Itamar Vieira Junior*, aborda a violação dos direitos humanos das personagens. Unindo Direito e Literatura, a autora tematiza os vários tipos de violências sofridas pelas personagens, especialmente a violação dos direitos trabalhistas. Por sua vez, a pesquisa de Luana Seidel, defendida em agosto de 2023, com o título *Narradoras da terra: literatura e memórias traumáticas em Torto arado, de Itamar Vieira Junior*, toma como tema o compartilhamento de memórias traumáticas e de pertencimento à terra, por intermédio das vozes das três narradoras.

Entende-se que esse quadro de pesquisa e de interesse pela obra do autor baiano seja motivado, dentre outros fatores, por se tratar de uma narrativa que aborda temas em discussão na atualidade. Dentre eles, pode-se citar a reconstrução da memória coletiva, a relação do homem com a terra, o racismo estrutural, o trabalho análogo à escravidão, a ancestralidade dos povos afrodescendentes e a exploração da mulher, entre outros temas.

Contudo, neste estudo, o que se pretende abordar é somente a questão da relação do Homem com a Terra e a luta diária das personagens como forma de resistência, pois esses dois temas são bastante explorados na obra, visto que as personagens têm uma ligação profunda de afeto com o espaço em que vivem.

Itamar Vieira Junior nasceu em Salvador, é geógrafo, tem mestrado e doutorado em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Publicou também livros de contos, entre eles, *A oração ao carrasco*, que fora finalista do prêmio Jabuti em 2017. Em 2023, o autor lançou o romance *Salvar o fogo*. Em entrevista concedida ao programa Roda Vida, da TV Cultura, exibido no dia 15 de fevereiro de 2021, o autor revela que, no cargo de servidor público do INCRA, teve a oportunidade de viajar por grande parte do Nordeste brasileiro e, por isso, conheceu muitos trabalhadores rurais: uns, donos de um pequeno pedaço de terra; a maioria, entretanto, assentada em fazendas, vivendo como agregados, em trabalho análogo à escravidão. É nesses espaços que o escritor ouvia e gravava muitas histórias das famílias que conhecia e depois transcrevia essas entrevistas, as quais, em certa medida, inspiraram o romance *Torto arado*, sobretudo quanto às personagens femininas. Segundo Vieira Junior¹, as mulheres da zona rural desenvolvem um papel de liderança no meio em que vivem. Mesmo que elas tenham de conviver com a submissão e todos os tipos de violência, ainda assim assumem papel de destaque nesse meio.

Ainda na entrevista concedida ao Roda Viva², Itamar expressou que precisava contar a história desses “herdeiros da diáspora africana”, pois, segundo ele, há muito resquício de escravização no Brasil, uma vez que existem pessoas vivendo em situação de extrema pobreza, sem direito à terra para construir um teto seguro e cultivar a sua plantação para sobreviver, e que, em alguns lugares do país, há pessoas vivendo como se estivessemos ainda no Brasil Colonial, um Brasil arcaico, “onde a função social da terra, que está na Constituição Federal, não existe para elas”³. Portanto, *Torto arado*, na perspectiva de seu autor, é baseado na história de um Brasil profundo, permeado por cicatrizes do período colonialista. É nosso objetivo neste texto nos debruçarmos sobre essas feridas, especificamente aquelas provocadas pela fricção entre sujeitos subalternizados⁴ e moradia, sujeitos subalternizados e modos de subsistência, sujeitos subalternizados e a terra. É, aliás, a esse contexto que buscamos nos remeter ao darmos a este texto o título de uma obra de Frantz Fanon. Em *Os condenados da terra*⁵, o autor martinicano denuncia como a colonização se propagou e desumanizou, de certo modo, os colonizados. Para o autor, a melhor forma de sarar essa ferida exposta chamada colonização é indo à luta, é dizer aos grupos subalternizados e fragmentados que o sistema de exploração e opressão pode e deve ser combatido, para que haja a libertação e o renascimento nacional desses grupos.

1 Itamar Vieira Junior, 2021.

2 2021.

3 Macedo Junior; Karam, 2022.

4 Spivak, 2010.

5 Fanon, 2010.

O território dividido em *Torto arado*

Torto arado é narrado em primeira pessoa, por vozes femininas, e é dividido em três partes: “Fio de corte”, “Torto arado” e “Rio de sangue”. Ambientado numa fazenda cujo nome é Água Negra, o enredo se constrói a partir da história de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, moradoras de uma comunidade de trabalhadores quilombolas. O contexto histórico-geográfico da obra é inspirado na região da Chapada Diamantina, no estado da Bahia, Nordeste brasileiro. Vale ressaltar que a Chapada Diamantina foi de grande importância no período colonial, pois aí foram descobertas minas de diamantes e para lá foram pessoas de vários lugares trabalhar na exploração das minas.

As personagens Bibiana e Belonísia rememoram e compartilham suas histórias de servidão e de luta. Na primeira e segunda parte do romance, relatam a origem de sua família, como seus antepassados chegaram à fazenda e como foram unidas não somente pela herança sanguínea, mas, sobretudo, pela cumplicidade e parceria de irmãs, acentuadas ainda mais quando se dá um acidente que emudece uma delas:

Uma seria a voz da outra [...], seríamos iguais. A que emprestaria a voz teria que percorrer com a visão os sinais do corpo da que emudeceu. A que emudeceu teria que ter a capacidade de transmitir com gestos largos e também vibrações mínimas as expressões que gostaria de comunicar. [...] Com o passar dos anos, esse gesto se tornou uma extensão das nossas expressões, até quase nos tornamos uma a outra. [...] Foi assim que vimos os anos passarem e nos sentimos quase siamesas ao dividir o mesmo órgão para reproduzir os sons que manifestavam o que precisávamos ser⁶.

Nota-se nesse trecho que a obra aborda o mais profundo do ser humano. Trata-se de duas histórias, porém, é quase uma e permite que o leitor reflita sobre a condição humana, pautada na empatia, na compaixão e na resistência pela sobrevivência. As irmãs, cada uma ao seu modo de enxergar a vida, revelam ao leitor os acontecimentos que fazem a narrativa ser construída com toda a sua potência.

O autor não deixa pista do tempo exato, porém, insere na memória do leitor, através da ficção, essa denúncia sobre “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”⁷. Assim sendo, a narrativa representa muitas histórias de servidão vividas em qualquer lugar do país e em qualquer tempo da história.

A terceira parte da obra é narrada por uma entidade encantada de nome Santa Rita Pescadeira, que, após presenciar toda a história das irmãs, mostra ao leitor não só sua visão sobre a fazenda Água Negra, mas também além dela, pois como entidade encantada tem a possibilidade de ir e vir quando quiser, diferente de Bibiana e Belonísia. A entidade apresenta também a história da região passada antes do nascimento dos pais das meninas, assim como de outras personagens. Santa Rita Pescadeira se abriga, quando necessário, no corpo das pessoas, geralmente de mulheres, é um ser livre, e vive há muito

⁶ Vieira Junior, 2019, p. 24.

⁷ Spivak, 2010, p. 13.

tempo e por isso sabe de todas as histórias dos homens e mulheres da região, tanto de brancos quanto de negros.

A religião praticada pelos quilombolas, colocada em evidência na obra, é o Jarê, de matriz africana, uma espécie de sistema de crenças que agrega o catolicismo, o espiritismo kardecista e práticas xamânicas. Entende-se que, ao colocar na obra esse sistema de crenças praticado pelos quilombolas, o autor leva em consideração as vivências dos afro-brasileiros pelos rincões do país, muitos deles em trabalho análogo à escravidão, mas que, mesmo em meio à condição de servidão, mantêm seus costumes e suas crenças como forma de identidade e de pertencimento de um povo.

Portanto, Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira são as vozes que levam o leitor a adentrar a comunidade quilombola de Água negra e, como uma câmera de cinema, mostram a lida coletiva desse povo, as memórias traumáticas que marcam as personagens e, sobretudo, mostram sem corte a “cidade dividida”, descrita por Frantz Fanon em *Os condenados da Terra*:

A cidade do colono é uma cidade de material resistente, toda de pedra e de ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde as latas de lixo transbordam sempre de restos desconhecidos, jamais vistos, nem sonhados. [...] as ruas da cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem pedras. A cidade do colono é uma cidade farta, indolente, sua barriga está permanentemente repleta de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia dos pretos, a *médina*, a reserva, é um lugar mal-afamado povoado de homens mal-afamados. As pessoas ali nascem qualquer lugar, de qualquer jeito. E as pessoas ali morrem em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de calçados, de carvão, de luz⁸.

O panorama traçado por Fanon permanece atualizado na ficção brasileira tecida por Vieira Junior, em que se percebe um racismo estrutural incrustado no que há de mais essencial no direito humano à moradia, à terra, como é evidenciado neste trecho da narrativa:

Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos. Seria gente de estima, conhecida, afilhados do fazendeiro. Dinheiro não tinha, mas tinha comida no prato. Poderia ficar naquelas paragens, sossegado, sem ser importunado, bastava obedecer às ordens que lhes eram dadas⁹.

Semelhante ao que Fanon descreve sobre o a “cidade do colono e a cidade do colonizado”, os trabalhadores de Água Negra têm de se submeter às ordens do proprietário que são ditas em alto e bom som pelo gerente da fazenda, porque o “senhor branco” mora em outro espaço, “na cidade sólida”, e mesmo morando em outro lugar, não per-

8 Fanon, 2022, p. 35-36.

9 Vieira Junior, 2019, p. 41.

mite que os trabalhadores usem a terra para construir casa segura, pois é a maneira de exercer seu poder de sujeito soberano, é a forma de dizer ao trabalhador que aquele território é dele, e deixa evidente isso quando proíbe a construção de moradia duradora, definindo os limites entre o trabalhador e o proprietário.

Contudo, é importante evidenciar que as personagens, especialmente as duas irmãs protagonistas, têm consciência de seu valor, da importância de seu trabalho. E conforme o tempo passa, começam a pensar como seria um modo de vida melhor, com salário, direitos básicos, pois mesmo que essas personagens vivam em condição inferior ao dono da propriedade, elas são sujeitas de si, pensam, agem buscando o que é melhor para si e para os seus, como se nota neste trecho narrado por Bibiana:

Não queria também viver o resto da vida ali, ter a vida de meus pais. Se algo acontecesse a eles, não teríamos direito à casa, nem mesmo à terra onde plantavam sua roça. Não teríamos direito a nada, sairíamos da fazenda carregando nossos poucos pertences. Se não pudessemos trabalhar, seríamos convidados a deixar Água Negra, terra onde toda uma geração de filhos de trabalhadores havia nascido. Aquele sistema de exploração já estava claro para mim¹⁰.

Os trabalhadores de Água Negra não recebem salário mensal; aliás, dinheiro, eles pouco veem, só têm contato com alguma quantia quando vão furtivamente à feira da cidade para vender o pouco que plantam em seus quintais, como o buriti e o dendê. E quando é o período da estiagem a luta por sobrevivência se faz maior. Bibiana tem consciência de que essa troca de favor que o proprietário da fazenda diz estabelecer entre eles, não é uma troca justa, pois os trabalhadores se colocam na lida de sol a sol e não recebem nada além do lugar onde construíram seus casebres, e quando é o período de seca ou chuva em que as plantações não dão colheita, e tudo começa a rarear, e a fome toma conta da comunidade, eles têm de dividir a água com o gado do pasto, e até quando o gado morre, não serve para comer porque os animais também morrem de fome:

As crianças eram as que mais padeciam: paravam de crescer, ficam frágeis e por qualquer coisa caíam doentes. Perdi a conta de quantas não resistiram à alimentação e seguiram sem vida, em cortejo, para o cemitério da Viração. A morte apeava nas casas dos nossos vizinhos e, mesmo com todo esforço de Zeca Chapéu Grande para restituir a saúde e o vigor às crianças doentes, muitas não resistiam¹¹.

Levando em consideração as noções de soberania apontadas por Achille Mbembe, em que o autor argumenta que os campos da morte são interpretados de diversas maneiras e é como uma metáfora central para a violência, soberana e destrutiva¹², nota-se que os colonos de Água Negra são sujeitos vivendo na “terceira zona”, à margem, desprovidos de qualquer *status* de um sujeito social, pois entre viver uma vida servil ou morrer, não faz tanta diferença para quem não se importa.

10 Vieira Junior, 2019, p. 83.

11 Vieira Junior, 2019, p. 69.

12 Mbembe, 2018, p. 7.

A herança colonial em *Torto arado*

Para Fanon, “a descolonização é um processo histórico, ou seja, que só pode ser compreendida, só encontra sua inteligibilidade, só se torna transparente para si mesma na medida exata em que se percebe claramente o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. [...] A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos”¹³. Embora na narrativa de Itamar Vieira Junior as personagens não sejam cooptadas por um sistema direto de escravidão, nota-se ainda as ruínas coloniais¹⁴ quando se toma consciência de que sujeitos-personagens negros são ainda aqueles que chegam à fazenda Água Negra em busca de moradia. Sem terra para plantar, sem acesso a habitação, sem destino certo, tais sujeitos permanecem sendo submetidos a relações desiguais de trabalho e de moradia. Por outro lado, afinadas com a ideia de “homem novo” dada por Fanon, nota-se, ao longo da narrativa, que, conforme o tempo passa, as personagens, especialmente as irmãs, adquirem consciência de classe e validam esses pensamentos através das lutas, ainda que de maneira lenta, pois as personagens femininas têm de conviver também com o patriarcado acentuado no meio em que vivem, como casar-se cedo para sair de casa e ter seu próprio lar e gerar novos trabalhadores que irão substituir os que já estiverem velhos.

A violência também se configura em determinados pontos da narrativa, desde a simbólica à física, evidenciando a condição de subalternidade das personagens, deixando-as silenciadas, tanto que algumas morrem sem conseguir sair desse mundo de servidão, sem sair “dessa cidade de colonizado”, como Zeca Chapéu Grande. Ao contrário de suas filhas, que estão sempre pensando em formas de ter uma condição de vida melhor. É importante evidenciar que essas personagens amam lidar com a terra e gostam do trabalho, o que elas querem são os direitos sobre essa terra, não por ganância, mas por dignidade e segurança de vida:

Esta terra que cresce mato, que cresce a caatinga, o buriti, o dendê, não é nada sem trabalho. Não vale nada. Pode valer até para essa gente que não trabalha. Que não abre uma cova, que não sabe semear e colher. Mas para gente como a gente a terra só tem valor se tem trabalho. Sem ele a terra é nada¹⁵.

Nota-se a relação profunda do trabalhador com a terra, não somente em questão de posse, de direito carimbado no papel, mas ter a terra como o seu lugar de pertencimento, de raízes, de identidade, fica evidente isso quando é imposta a regra de que não se pode construir casa de alvenaria, uma casa mais duradoura, pois isso remete ao direito à moradia e à cidadania. Além de preservar a memória do povo, ou seja, essa memória permaneceria por muitas e muitas gerações, o que não aconteceria em um casebre e se os trabalhadores tivessem que sair dali quando os seus serviços não fossem mais necessários.

Ainda abordando a questão da violência no processo de descolonização, Fanon afirma que o colonizado precisa desmontar esse mundo, que é o colonial. E para que isso

13 Fanon, 2022, p. 32.

14 Stoler, 2013; 2106.

15 Vieira Junior, 2019, p. 186.

aconteça, é válido e essencial tomar consciência da sua condição e ir à luta, é quando se começa a refletir sobre todas as causas que lhe separam dos direitos básicos e passa a incomodar o colono, instigando-lhe, como pontua Fanon:

O colonizado, portanto, descobre que sua vida, sua respiração, as batidas do seu coração são as mesmas que as do colono. Descobre que a pele do colono não vale mais que a pele no nativo. [...] Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a vida do colono, seu olhar não me fulmina mais, não me imobiliza mais, sua voz não me petrifica. Não me altero mais em sua presença. Na prática, eu o irrito¹⁶.

Na narrativa, Bibiana, após presenciar um episódio em que o gerente da fazenda toma para o patrão os alimentos comprados pelos seus pais para a família, revolta-se e decide fugir de casa com o primo Severo. Na cidade, passam a conhecer e se envolver com os movimentos sindicais para ajudar seus pais, e todos os trabalhadores explorados. Ela estuda e se forma professora. Passados alguns anos, ela e o marido, o primo Severo, decidem voltar para a fazenda Água Negra para ajudar a reivindicar os direitos dos trabalhadores. E o primeiro ato de revolução é tornar-se a professora da fazenda, para ensinar, além das letras e dos números, pois isso era só o que a professora contratada pelo dono da fazenda ensinava aos filhos dos trabalhadores, mas também a história de seus ancestrais e o quão importante é o ato de luta e resistência. Mas para que isso acontecesse foi necessário que ela fosse embora da fazenda, deixando seus pais, seus outros irmãos e sobretudo a sua irmã quase gêmea. Por mais que isso fosse dolorido a ela, era preciso ser feito, se quisesse oferecer uma condição de vida melhor para os seus:

Dentre as coisas que levava, e talvez a que mais me machucava, era a minha língua. Era a língua ferida que havia expressado em sons durante os últimos anos as palavras que Belonísia evitava dizer por vergonha dos ruídos estranhos que haviam substituído sua voz. Era a língua que a havia retirado de certa forma do mutismo que se impôs com o medo da rejeição e da zombaria das outras crianças. E que por inúmeras vezes a havia libertado da prisão que pode ser o silêncio¹⁷.

Já formada como professora, adulta e casada, Bibiana retorna para a fazenda, porém, em meio às lutas pelos direitos dos trabalhadores, seu marido é assassinado, pois ele era quem mais se revoltava e lutava contra o sistema que oprimia os trabalhadores. Levantando a voz contra as regras impostas a eles, lutava contra a desigualdade do sistema, colocava-se frente às causas dos moradores e queria, por direito, um pedaço de terra para construir morada segura para que seus filhos crescessem de forma digna. Severo lutou contra as regras que violavam os direitos dos seus companheiros, e deixou nos seus a semente de luta e resistência contra a opressão:

Todos sabem o que Severo fez por Água Negra. [...] (Severo) tinha consciência de nossa história. Sabia o que o nosso povo tinha sofrido desde antes de Água Negra. Desde muito tempo. Desde os dez mil escravos que o coronel Horácio de Matos usou para encontrar diamantes e guerrear com seus inimigos. Quando deram liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se

16 Fanon, 2022, p. 42.

17 Vieira Junior, 2019, p. 87.

sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar de nossas roças, porque senão não comíamos¹⁸.

Viúva, Bibiana perde o medo e agora fala não somente com o colono sobre os seus direitos, mas convida os outros trabalhadores a também caminhar com ela em busca de direitos essenciais para a sobrevivência humana. A personagem explica aos trabalhadores a importância de saber para se buscar os direitos básicos e que viver da forma como eles vivem em Água Negra, uma “liberdade fantasiada”, só traz benefícios ao proprietário da fazenda. Belonísia, narradora da segunda parte do romance, é mais apegada à Terra, ela se mantém sempre muito observadora, sua ligação com o pai fez com que ela tivesse uma relação mais profunda com o lugar em que vive, pois é capaz de deitar no solo para sentir o calor da terra, o cheiro, por isso é importante que a comunidade de trabalhadores permaneça ali, só que com todos os direitos garantidos. Belonísia é quem mais conhece e sabe que somente daquela terra é que vem o sustento das famílias de Água Negra. Mas não queriam a terra somente porque ela dava frutos e saciava a fome, tinham também um desejo, um sonho de liberdade, como se precisassem quitar uma dívida com seus ancestrais. Dessa forma, Bibiana era vista como a professora:

que ensinava sobre a história do povo negro, que ensinava matemática, ciências e fazia as crianças se orgulharem de serem quilombolas. Que contava e recontava a história de Água Negra e de antes, muito antes, dos garimpos, das lavouras de cana, dos castigos, dos sequestros de suas aldeias natais, da travessia pelo oceano de um continente para outro. As crianças ficavam atentas, não sabiam que havia uma história tão antiga atrás daquelas vidas esquecidas. Uma história triste, mas bonita. E passavam a entender por que ainda sofriam com preconceito no posto de saúde, no mercado ou nos cartórios da cidade. Onde lhes apontavam, dizendo: “olha o povo do mato” ou “negrinhos da roça”. Compreendiam por que tudo aquilo não havia terminado¹⁹.

Como educadora na escola da comunidade dos trabalhadores, Bibiana sente-se obrigada a contar e recontar a história do seu povo: desde os primeiros que vieram para essas terras nos porões dos navios negreiros e permaneceram por vários anos dando o sangue e a vida aos colonizadores; e que mesmo quando a abolição da escravatura foi assinada, os negros libertos permaneceram escravizados, pois a eles não foram dadas terras, escolas, assistência necessária, e muitos tiveram que retornar às antigas moradias, ou seja, às fazendas nas quais viviam como escravizados. Ensinam-nos as novas lições a professora, educadora.

A personagem se esforçava para que seus filhos e os filhos dos outros trabalhadores tenham a oportunidade de ter uma condição de vida melhor do que a que seus pais e seus avós tiveram. Vale frisar que ao longo da narrativa as personagens posicionam-se cada

18 Vieira Junior, 2019, p. 220.

19 Vieira Junior, 2019, p. 243.

vez mais, provocando uma ruptura no sistema doutrinador exploratório, ganhando força através do conhecimento adquirido, sobretudo pelo exemplo dos mais velhos:

Em meio a todas as mudanças que chegavam, Inácio se preparava para deixar a casa da mãe. Iria estudar na cidade, se preparar para os exames da universidade, queria ser professor. Queria participar de movimentos como o pai havia feito. Bibiana foi incentivadora da mudança [...]²⁰.

Conforme aponta Said em relação ao território, “tudo na história humana, tem suas raízes na terra”²¹. O autor argumenta que nenhuma pessoa se ausenta da luta pela geografia, dessa forma, é a ausência de terra própria para se construir algo sólido que leva as pessoas a irem embora do lugar onde nascem para poder buscar condições de vida melhor. Inácio, bisneto de Donana, que viveu desde que nascera numa fazenda de escravizados após muito sacrifício de sua mãe Bibiana e a morte de seu pai, Severo, decide ir para a cidade com o objetivo de estudar e ter possibilidades e oportunidades para seguir com as causas iniciadas por seus pais. Ele quer ser professor também para, assim como sua mãe, ensinar não só letras e números, mas também, a pensar e a lutar. Essa passagem de tempo é importante na narrativa, pois mostra a evolução de toda luta por sobrevivência das personagens, de como se faz essencial não desistir, não abaixar a cabeça e se deixar em condição servil por toda a vida e, principalmente, que o melhor caminho para uma vida digna é o conhecimento.

Considerações finais

O romance *Torto arado* traz em seu enredo a jornada que os sujeito-personagens, notadamente as mulheres, realizam para serem ouvidas. Nessa empreitada, rememora-se toda luta para sair do sistema de opressão e para que toda a memória coletiva de um povo seja preservada. A obra apresenta também não apenas a questão da discriminação racial estruturada, mas também várias questões que levaram a isso, principalmente a ruína colonialista muito acentuada no enredo. Ao mostrar a história da comunidade quilombola da fazenda fictícia Água Negra e todas as dificuldades enfrentadas por esse povo para sobreviver como assentado nas terras dos fazendeiros, o autor acaba por tecer uma crítica ao sistema de distribuição de terra e à Reforma Agrária.

As mulheres e homens negros que eram mantidos como escravizados nas fazendas do Brasil colônia foram libertos em 1888. Entretanto, seus descendentes não estão totalmente livres, e a literatura tem um papel preponderante na abordagem desse tema, seja como forma de denúncia ou de reflexão. Faz-se necessário, portanto, que as indagações geradas a partir do texto literário atuem para que as futuras gerações pensem e repensem a condição social dos povos afro-brasileiros que há muito tempo vem sendo abafada pelo sistema que discrimina, maltrata e mata, tanto as pessoas que vivem nas comunidades quilombolas, como retrata o romance *Torto arado*, assim como os que residem nos subúr-

20 Vieira Junior, 2019, p. 257.

21 Said, 1995, p. 37.

bios das grandes metrópoles, vivendo amontoados nas favelas, amedrontados com medo da polícia ou do tráfico que domina as áreas menos favorecidas das grandes cidades.

Todos os dias se vê nos jornais notícias que envolvem uma pessoa negra em condição subumana, ou ela foi morta asfixiada no carro da polícia, ou sofreu racismo em lugares como o supermercado, dentro de aviões, shoppings ou até mesmo nas ruas. É o racismo estrutural enraizado nas mentes das pessoas, o preconceito produzido pelo colonizador, e mesmo que a luta pelo combate a esse crime seja árdua e os resultados tenham avançado, ainda assim, é comum ouvir e ver notícias sobre a discriminação racial diariamente. Além disso, como afirma Itamar Vieira Junior, sobre suas vivências como funcionário do Incra, ainda se vê por esse país afora muitas pessoas vivendo em trabalho análogo à escravidão, sem direito à terra, à moradia, sem direito ao mais básico possível para a sobrevivência humana, uma realidade que choca e entristece quem presencia tais acontecimentos, pois o tempo presente, em vários momentos, não se distancia do período colonialista brasileiro.

Referências

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MACEDO JUNIOR, Gilson Santiago; KARAN, Henriete. O direito à terra em torto arado. In: **Revista Unicuritiba**, v. 3, n. 70, Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5992/371373940>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MBENDE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

RODA VIVA. Entrevista com Itamar Vieira Junior. YouTube, 15 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/Mu9iUc2UHBQ?si=e111PM0TXnYy1zwO>>. Acesso em: 8 jun. 2023

RIBEIRO, Laura Severo. **Escravidão fantasiada de liberdade**: violações de direitos humanos em torto arado, de Itamar Vieira Junior. Dissertação (Pós-graduação em Processos Culturais – Universidade Faveale) Novo Hamburgo, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12517305>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEIDEL, Luana. **Narradoras da terra**: literatura e memórias traumáticas em “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior. Dissertação (Mestrado em patrimônio cultural e sociedade – Universidade da Região de Joinville) Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892265>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SOUZA, Wagner Pereira de. **O protagonismo de mulheres negras no romance Torto arado, de Itamar Vieira Junior**. Dissertação (PPGLETRAS, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagens, Câmpus de Sinop, Universidade do estado do Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892265>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SPIVAK. Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STOLER, Ann Laura. **Imperial debris**: on ruins and ruination. Durham/London: Duke University Press, 2013.

_____. **Duress**: imperial durabilities in our times. Durham/Lodon: Duke University Press, 2016.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

LA NOIRE DE, DE OUSMANE SEMBÈNE, SOB A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Thais Amanda Queiroz da Silva (PPGL/UFAM)

Norival Bottos Júnior (PPGL/UFAM)

Introdução

Os estudos pós-coloniais atuam enquanto perspectiva teórica que muito contribui para que a comunidade científica compreenda, através das minuciosas análises e debates, o “corpo” estrutural da sociedade moderna no que diz respeito ao seu cerne, isto é, o colonialismo e imperialismo. Nesse sentido, vale a pena esclarecer que o termo pós-colonial não se resume a uma perspectiva cronológica. Segundo Stuart Hall,

pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um Processo Global, essencialmente transnacional e transcultural, e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado centradas na nação¹.

A partir dessa compreensão, podemos analisar criticamente os efeitos da colonização no mundo. Um desses efeitos é a criação da categoria raça e o surgimento do racismo, em especial em relação aos sujeitos colonizados, cujos corpos e vidas se tornaram alvo de diversos estigmas.

Situando a literatura nesse campo de estudo, enfatizamos que os estudos literários devem ir além da função puramente estética. Assim, analisar as formas culturais sob a perspectiva pós-colonial pode fazer com que a dimensão política e social da literatura seja iluminada. Além disso, conforme Ginzburg², como “área de conhecimento de interesse público, a Teoria da Literatura deve ter sua função social discutida constantemente”. Nesse sentido, é importante tratar a literatura e outras artes como objetos de importância no âmbito social, uma vez que elas não se constituem somente da contemplação estética ou conteúdo canônico. Desse modo, como assente Maia,

Os estudos pós-coloniais ajudam a pensar as relações entre literatura (poesia) e política. Neste ponto, podemos dizer que os estudos pós-coloniais quebram certos paradigmas canônicos de análise literária ao trazer a literatura para a arena política, mostrando que há uma inter-relação entre poesia e política e entre linguagem e poder³.

¹ Hall, 2003, p. 109.

² 2010, p. 18.

³ 2015, p. 32.

A partir disso, neste trabalho, será utilizada uma obra audiovisual em sua potencialidade narrativa para fins de uma breve análise. Trata-se da obra cinematográfica senegalesa *La noire de*⁴, de Ousmane Sembène, que é uma adaptação da obra literária que foi escrita pelo próprio cineasta senegalês, este, premiado e reconhecido no cinema Franco Africano. Segundo Coelho, “como será referido por Sada Niang, este escritor-cineasta, oriundo do Senegal, foi testemunha da existência de homens, mulheres e crianças em situação pós-colonial, desvendando quer na sua escrita, quer nos inúmeros filmes da sua autoria as discórdias interculturais entre o Europeu e o Africano”⁵.

Portanto, com suas obras, Sembène não deixa de transpor a realidade que conhece de forma denunciante e crítica. Pois o filme *La noire de* é uma obra essencialmente criada do ponto de vista do colonizado, visto que o Senegal um dos centros da colonização europeia. Assim, sendo falado em língua Francesa, mas protagonizado por uma personagem preta e senegalesa, o longa deixa explícitas as implicações dessa relação colonizador e colonizado, o que nos faz considerar a sua significância para a arte e sociedade.

O racismo presente em *La noire de*, segundo os estudos pós-coloniais

Muitas são as questões estudadas dentro do campo pós-colonial, mas dentro de seus temas centrais, uma das mais emblemáticas, fortes e de indiscutível destaque é raça e consequentemente o racismo. A colonização e o advento da modernidade trouxeram ao mundo a construção do que conhecemos por raça e, portanto, a separação da humanidade⁶. Ao definir raça e racismo, Mbembe declara que:

É uma forma de representação primária. Incapaz de distinguir entre o externo e o interno, os invólucros e os conteúdos, ela remete, em primeira instância, os simulacros de superfície. Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente de catástrofes⁷.

Essa opressão e discriminação a partir da tez está diretamente associada ao colonialismo. Homi Bhabha elucida a questão ao analisar o trabalho de Franz Fanon, que se configura como um importante precursor da relação colono e colonizado. Segundo o autor,

Se a ordem do historicismo ocidental é perturbada pelo estado colonial de emergência, mais profundamente perturbada é a representação social e psíquica do sujeito humano. Isso porque a própria natureza da humanidade se aliena na condição colonial e a partir “declividade nua” ela emerge, não como uma afirmação de vontade nem como uma evocação da liberdade, mas como uma indagação enigmática. Ao ecoar a pergunta de Freud “O que quer a mulher?”, Fanon se posiciona para confrontar o mundo colonizado. “O

4 1966.

5 2011, p. 91.

6 Mbembe, 2018.

7 Mbembe, 2018, p. 27.

que quer um homem” indaga ele na introdução de *Black Skin, White Masks*; “O que deseja o homem negro?”⁸.

Assim, o sujeito negro colonizado está totalmente intrincado por sua condição histórica e social. Ele é diretamente afetado em toda sua existência e relação com o outro; com a sociedade; com o Ocidente e consigo mesmo, ou seja, completamente atingido na sua humanidade. Tomando esse contexto, procuramos, neste texto, analisar criticamente esses sintomas da situação colonial em uma obra fílmica que demonstra a situação racial e de sujeito colonizado de uma mulher preta que sai da colônia para viver em terras estrangeiras.

No filme *La noire de* (*Black girl*, em Inglês; e *Garota preta*, em português), conhecemos a trajetória de Diouana, uma jovem senegalesa que consegue emprego como babá na casa de uma família francesa que está em Dakar, capital do Senegal. Mas a patroa faz a proposta de levar Diouana para morar na França, em sua casa, para cuidar de suas crianças. Diouana se anima com a ideia de ir para Europa e da vida que imagina poder ter lá. Mas fica extremamente frustrada quando se muda e, ao chegar no país, ser tratada como uma mera criada. Ela faz serviços domésticos e fica apenas dentro da casa dos patrões, além de ser muito desrespeitada e maltratada. Dessa maneira, no decorrer do filme, vemos como a protagonista passa por situações específicas que indiciam como sua existência no mundo é afetada simplesmente por ela ser quem é e vir de onde veio.

Esta narrativa visual assume grande relevância na história do cinema, visto que através dos olhos de Diouana, a personagem principal, conhecemos os conflitos de uma mulher africana, preta, que sai de um país colonizado e enfrenta a realidade fora dele como nunca havia imaginado. Coelho⁹, ao analisar a produção de Sembène afirma que “ao transpor para o ecrã o texto, em 1966, ele terá permitido ao continente negro entrar na história do cinema afro-francófono”, o que destaca o papel cumprido por Sembène como escritor e cineasta ao realizar essa obra.

Através da breve, mas intensa trajetória de Diouana, podemos traçar um panorama sobre como as problemáticas do colonialismo atravessam o sujeito racializado, sendo para a época e o contexto histórico em que foi lançado um objeto subversivo e político. Leonor Coelho enfatiza que

Várias vezes premiada, esta longa-metragem africana insiste nas Identidades e Alteridades conflituosas e, talvez sobretudo, no desencontro entre indivíduos de culturas distintas, ao recordar que o diálogo intercultural é, nessa época, inexistente. O poder da imagem permitirá a Ousmane revelar uma França paternalista, mas xenófoba, bem como denunciar o idílio europeu que se desmorona na disforia da modernidade. Com efeito, este intelectual atento e denunciador irá reescrever o pós-colonial como crítica ao discurso dominante¹⁰.

Portanto, o filme de Ousmane Sembène é uma clássica demonstração de como o processo histórico do mundo moderno faz funcionar a estrutura colonialista, que desen-

8 Bhabha, 1998, p. 72.

9 2011, p. 92.

10 Coelho, 2011, p. 92-93.

volve a ideia da Europa como paraíso, que ainda nas palavras de Leonor Martins Coelho é uma “utopia da realização pessoal e do enriquecimento fácil”¹¹, além da consolidação do racismo e outras problemáticas. Desse modo, a trajetória da protagonista se desenvolve nesse contexto de realização utópica.

A condição do negro diante dessa realidade nos faz referir aos argumentos de Achille Mbembe, que afirma: “Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – A cripta viva do capital”¹². Nesse sentido, a personagem Diouana, assim como outras pessoas que têm o corpo estigmatizado por raça, sofre os impactos por representar, na perspectiva de Mbembe, uma verdadeira ficção acerca da sua aparência e vivência, pois, segundo o autor:

Primeiramente, a raça não existe enquanto fato natural físico antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos – a luta de classes ou luta de secos, por exemplo¹³.

A história de Diouana é permeada pelas violências causadas por esse fenômeno de natureza fantasiosa e fictícia que é a raça. Para ir além disso, é importante ressaltar que a história tem como ambientação a Europa em contraponto ao continente Africano. A África, onde se instalaram muitas colônias como o Senegal (país onde o filme se passa), acaba por ser um lugar (ou não lugar) a que o substantivo negro tende a ser muito ligado. Segundo Achille Mbembe,

se existe um objeto e um lugar em que esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta se dão a ver do modo mais brutal, distinto e manifesto, é exatamente esse signo que chamam de negro e, por tabela, o aparente não lugar que chamamos de África, cuja característica é ser não um nome comum e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra¹⁴.

Analisar a obra de Ousmane Sembène voltada para os conflitos de uma cidadã senegalesa, significa não escapar das ideias de Mbembe. Assim, no filme, em África se encontra o espaço onde é designada essa “ausência de obra” e que é referida pelo substantivo “negro”, onde a humanidade pertencente é carregada de subcategorização, que, nesse caso, trata-se do Senegal. Isso é característico de como a modernidade se construiu e embora hoje ela seja plural e complexa¹⁵, trouxe consigo as designações para corpos racializados e o *devoir negro do mundo*¹⁶.

Uma análise da obra

La noire de (1966) inicia-se com a cena de um navio chegando ao seu destino e, em meio ao caos do porto, dele, sai uma mulher preta que se vê de repente no meio de uma

11 Coelho, 2011, p. 93.

12 Mbembe, 2018, p. 21.

13 Mbembe, 2018, p. 29-30.

14 Mbembe, 2018, p. 31.

15 Bhabha, 1998; Hall, 2006.

16 Mbembe, 2018.

multidão e muito barulho. A câmera nos faz nos determos no olhar desta mulher: um olhar curioso, inseguro, olhar de quem vê algo pela primeira vez¹⁷.

Nesta cena, esta jovem de nome Diouana se questiona se alguém irá busca-la, até que seu patrão chega de carro para levá-la até a casa da família dele. No caminho até a casa dos patrões, o cenário da cidade é enquadrado. Podemos imaginar então o olhar de Diouana sobre aquele lugar que estivera no seu imaginário até então, já que agora a metrópole estava bem ali na sua frente.

Na perspectiva de Diouana, notamos o comportamento dela diante da supervalorização da cultura europeia, de modo que tenta se moldar ao lugar em que está quando troca seus trajes para aderir àqueles que são considerados mais adequados e elegantes para se usar na Europa, sendo roupas que a personagem ganhou de sua patroa¹⁸.

Ao chegar na casa dos seus patrões, Diouana é apresentada ao ambiente, pela mulher, que por sua vez é quem atribui as atividades que a “criada” deve fazer. Então, o desapontamento da protagonista começa a se revelar e seus pensamentos narram suas dores enquanto trabalha sem parar:

A cozinha, o banheiro, o quarto, a sala de estar, a copa. É tudo o que eu faço! Não vim a França para isso! Como são as pessoas daqui? Todas as portas estão fechadas dia e noite, noite e dia! Eu vim para cuidar das crianças, onde elas estão? Por que a patroa grita comigo o tempo todo? Não sou cozinheira, nem fachineira¹⁹.

Diouana começa, então, a repudiar a situação e sofre. Há a cena em que a Madame coloca um avental sobre a protagonista (08:47min), enfatizando qual era o papel da moça ali, de maneira que notamos que Diouana não é vista como igual, nem mesmo é tratada como um sujeito respeitável por aqueles que lhe colocaram dentro de uma casa, em um quarto de empregada. Ela é obrigada a ignorar quem é e se tornar uma espécie de objeto.

O trecho nos empurra em direção às reflexões de Franz Fanon, quando descreve sua condição em Paris: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos”²⁰. Isso reflete a experiência de Diouana quando se depara com o tratamento, o olhar e comportamento vindo dos brancos da metrópole, sendo reduzida a uma condição de sub-humanidade, não exercendo seus desejos genuínos e pessoais.

O monólogo seguinte transmite ainda mais a insatisfação da protagonista, assim como os sonhos, esperanças e os infinitos questionamentos. Ela não tem resposta, mas nós, espectadores, pelo contrário, conseguimos ter:

Por que esse avental? O que eu sou aqui? Eu nunca fui cozinheira. Por que a patroa quer comer arroz? Em Dakar, seu cozinheiro nunca fazia arroz! Talvez o arroz de Dakar não seja o mesmo daqui. Estou aqui pelas crianças. Onde estão as crianças? Por que a patroa me fez vir se as crianças não estão com ela?...

17 *La noire de*, 1966, 02:56min.

18 Coelho, 2011.

19 *La noire de*, 1966, 07:44min.

20 Fanon, 2008, p. 103.

Talvez, depois do arroz a patroa me mostre a cidade. Nós veremos Cannes...Nice, monte Carlo. Poderemos ver as belas lojas e quando ela me pagar...Comprarei lindos vestidos, sapatos, lingerie de Seda...e uma bela peruca. E tirarei uma fotografia na praia e enviarei para Dakar. Os outros vão morrer de inveja! Espero que gostem do meu arroz. Meu molho é muito picante. E se as crianças não vierem?²¹

Todos esses pensamentos da personagem são narrados enquanto ela faz seu trabalho sem cessar, enquanto cozinha e enquanto serve uma mesa de jantar para seus patrões e convidados. Vemos, então, o contraponto entre as ideias e esperanças de Diouana e a realidade em que se encontra. Ela carrega a ingenuidade e a expectativa diante de uma vida idealizada.

Assim, notamos a exaltação de um lugar, de um costume e da cultura do país imperialista que colonizou o lugar de onde Diouana veio. Além disso, é possível enfatizar o comportamento do sujeito negro que vai à metrópole e deseja com isso triunfar socialmente. De acordo com os apontamentos de Franz Fanon, o “negro que conhece a metrópole é um semideus”²² e é isso que também se verifica nos desejos da jovem personagem. As ideias e expectativas de Diouana sobre viver na França revelam uma falsa crença acerca do que este país tem a oferecer para aqueles marginalizados.

Diouana é cercada pelos olhares das pessoas a quem serve na cena do jantar (10:26min). Elas a fitam quase como algo exótico ou estranho, em especial um dos convidados homem, que, além disso, parece ter um fetiche ao olhar para a personagem. Nesse momento, o corpo de Diouana é obrigado a receber esses olhares e sua aparência claramente é o que causa isso.

Franz Fanon descreve as sensações e conclusões de ter o corpo tecido pelo olhar do outro e não conseguir escapar do que este – o branco – construiu para definir o que o negro é. Nas palavras do autor, “no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu”²³.

De modo análogo, Diouana é atingida por atitudes que a reduzem a objeto, porém não consegue reagir ou exigir explicações, sequer verbalizar. Está presa à sua condição, encurralada. Isso se intensifica ainda mais quando o olhar avança para um ato de desonra, constrangimento e desrespeito no momento em que o senhor branco beija Diouana sem o seu consentimento: “Me permite senhorita? Nunca beijei uma mulher negra”²⁴ – diz o homem, em seguida beijando o rosto da jovem, que não pronuncia uma palavra ou esboça alguma reação. Ela não é vista como uma mulher, mas como uma mulher negra, o que é realmente diferente.

21 *La noire de*, 1966, 9:37 min.

22 Fanon, 2008, p. 35.

23 Fanon, 2008, p. 35.

24 *La noire de*, 1966, 12:17min.

Figura 1- Diouana é beijada sem consentimento



Fonte: *La noire de*, 1966, 12:17min.

Quando o homem que beija Diouana o faz, enfatiza o fato de ela ser negra, como se fosse algo exótico, e procura satisfazer seu fetiche. Nessa perspectiva, vemos que um homem e mulher serem negros faz com que a sua aparência seja o motivo principal para que não sejam tratados como somente um homem e somente uma mulher. A esse respeito, Franz Fanon afirma: “Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição”²⁵. E ainda:

Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!²⁶

Portanto, é este o estigma que Diouana carrega e ao qual é submetida. Sua aparição, sua epiderme, o lugar em que é colocada não a permitem viver mais do que os olhares brancos determinaram para ela. Então, desapontada e triste, Diouana relembra o caminho que a fez estar ali, como o dia em que resolveu buscar emprego em Dakar e foi para um lugar onde mulheres ficavam esperando alguém que pudesse oferecer um emprego. Foi quando sua patroa a encontrou:

Naquela manhã eu cheguei à praça. As moças já esperavam e eu me sentei no passeio, esperando, como todos os dias a providência. Ela chegou por trás. Ela passou na nossa frente. Ninguém podia ver seus olhos. Ela nos olhou uma a uma. Compreendemos que ela procurava uma criada. As moças se lançaram sobre ela. A questão era quem seria escolhida. A dama recuou... e se afastou dos braços que se agitavam. Eu ia me levantar quando a dama veio na minha direção e me perguntou se eu queria trabalhar. “Sim, senhora”. “Sabe cuidar de crianças?” “Sim, senhora”. “Já trabalhou com brancos?”. “Não, senhora”. Mesmo assim, ela me aceitou. Eu estava contente. Eu tinha um trabalho²⁷.

Esta cena mostra bruscamente como era a situação colonial existente em Dakar. A relação entre brancos e negros é constituída por eventos que revelam a opressão, mesmo

25 Fanon, 2008, p. 108.

26 Fanon, 2008, p. 108.

27 *La noire de*, 1966, 14:49min.

que nas entrelinhas, nos comportamentos, na configuração social. Na cena (14:49min), a mulher branca direciona o olhar às mulheres negras e as observa como se elas fossem produto. Ela examina as pessoas agrupadas na sua frente com os olhos vedados por óculos escuros, o que não impede que a intenção desse ato acompanhado de passos que andam de um lado ao outro seja perceptível.

No diálogo seguinte (22:12min), Diouana trabalha enquanto ouve os brancos conversarem sobre o Senegal e, aparentemente, sobre viver lá. Durante a conversa, é notório que países como o Senegal são vistos como um lugar reduzido a selvageria, violência e onde não há “verdadeira” civilização, como um inferno:

Preciso pensar
É uma ocasião inesperada
Mas tenho que pensar na segurança!
Sou um homem de família
Vendo daqui parece pior do que é
Veja o que acontece no Congo!
Mas o Senegal não é o Congo!
E a vida é muito agradável lá.²⁸

No momento seguinte, depois que serve as pessoas brancas, há um diálogo que relaciona Diouana a um animal:

Ela não fala Francês?
Não
Mas o entende.
Por instinto?
suponho
Então... Como os animais!²⁹

Conforme o descontentamento de Diouana cresce, enquadramentos como o seguinte (imagem 7) revelam o contraste entre a realidade dos patrões e a da protagonista. Enquanto ela permanece ao fundo submetida à servidão e inferioridade, seus patrões se comportam de maneira totalmente oposta. Essa cena representa explicitamente essa realidade.

Figura 2 – Exclusão de Diouana ao interior do plano



Fonte: *La Noire de*, 1966, 25:09min.

28 *La noire de*, 1966, 22:12min.

29 *La noire de*, 1966, 22:16 min.

Outra imagem nos faz refletir sobre a condição de mulher objeto a que é submetida Diouana, é quando nostálgica e lembrando de casa, ela fita, pendurada na parede, a máscara que dera de presente aos patrões, um objeto que remete à sua cultura e ao lar. Depois se afasta enquanto a imagem se detém na máscara, que, por outro lado, está sempre em paralelo a Diouana, na cozinha, o que nos faz supor que talvez na casa Diouana tivesse a mesma significância que essa máscara.

Figuras 3 e 4 – Diouana contempla a máscara; Plano enquadrado na máscara na parede



Fonte: *La Noire de*, 1966, 27:22min.

O que devem estar pensando em Dakar?. “Diouana é feliz na França, vive bem”. A França aqui é a cozinha, a copa, o banheiro e o quarto de dormir. Onde estão as pessoas que moram nesse país? A patroa me dizia: “Você verá, Diouana, há linhas lojas na França”. A França é esse buraco negro? O que eu sou aqui? Cozinheira? Mulher da limpeza? Lavadeira? E quando as crianças chegarem, o que eu farei? Estou sozinha. Foi para trancar-me aqui que a patroa me trouxe aqui. Então, foi por isso que ela foi tão gentil comigo em Dakar, dando-me vestidos velhos, suas combinações velhas...seus sapatos velhos. Aqui, minha vida se passa entre meu quarto e a cozinha. Isso é viver na França?”³⁰

O infortúnio vivido por Diouana é constituído pelo sintoma colonial que faz com que o negro que vai à metrópole seja diretamente alvo de inúmeras situações que o desumanizam. É o que deixa claro Franz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas*³¹. Assim, ao continuar sua definição de raça e racismo, Achille Mbembe inclui a definição do autor martinicano e conclui:

Mas, como explica Fanon , raça é também o nome que se deve dar ao ressentimento amargo, ao irrepreensível, isto é, a raiva daqueles, que condenados à sujeição veem-se com frequência obrigados a sofrer uma infinidade de injúrias, todos os tipos de estupro e humilhações e incontáveis feridas³².

Nesse sentido, Diouana está no centro de uma realidade em que seu corpo é alvo de um processo longo de racialização e nacionalismo-imperialista, sofrendo as consequências por simplesmente ir além da fronteira colonial: “Sou uma prisioneira. Não conheço ninguém. Não há ninguém da minha família aqui. É por isso que sou uma escrava”³³ – diz Diouana após se ver incapaz até de responder ela mesma uma carta da mãe, porque

30 *La noire de*, 1966, 27:22min.

31 2008.

32 Mbembe, 2018, p. 27-28.

33 *La Noire de*, 1966, 40:15min.

não sabe escrever e não quer que os patrões o façam por ela. Ao ser cada vez mais insultada, ela se vê cada vez mais deprimida.

Na cena em que a personagem se lembra de como ficou empolgada a ir para a França, pode-se notar um comportamento que mostra explicitamente a visão da protagonista sobre seu país e sobre a França antes de ir embora.

Figuras 5 e 6 – Enquadramento no monumento; Diouana pula sobre o monumento



Fonte: *La Noire de*, 1966, 44:10min.

Diouana está feliz por ter sido convidada a ir morar na França e cuidar das crianças da patroa. Sua empolgação é tão grande que ela, enquanto passeia com o companheiro em frente a um monumento de tributo àqueles que morreram por Senegal e Dakar, decide saltitar encima dele e cantarola que vai para a França, enquanto o homem que a acompanha a repreende.

A cena é simbólica, uma vez que Diouana verbaliza as palavras “Para a França!” enquanto sobe o monumento que representa a memória daqueles que morreram e são importantes para a história do Senegal. Assim, a personagem idealiza um lugar que seria a promessa de que sua vida seria mais interessante e melhor que a vida que tem em seu país nativo, esperançosa pelo “sonho europeu”.

De volta ao presente, diante da lembrança que tem das esperanças passadas que tinha em conhecer a França enquanto ainda estava em Dakar, Diouana se vê cada vez mais insatisfeita com a vida onde está. Começa a ignorar as ordens dos patrões e ser ainda mais repreendida. Quando finalmente recebe seu pagamento, fica em estado de emoção profunda e se revolta. Arruma seus pertences em sua mala, retoma até mesmo a máscara que dera para a patroa e devolve o dinheiro que havia recebido:

Nunca mais a patroa mandará em mim. Nunca mais mandará “Diouana, faça café”. Nunca mais “Diouana, prepare arroz”. Nunca mais “Diouana, tire seus sapatos”. Nunca mais “Diouana lave a camisa do patrão”. Nunca mais “Diouana, você é uma preguiçosa”. Nunca mais serei uma escrava. Não vim à França para vestir um avental ou pelo dinheiro. A patroa não me verá nunca mais. Nunca mais mandará em mim. Nunca mais “Diouana!” Nunca mais vou vê-los... A patroa mentiu para mim. Ela não mentirá mais para mim. Nunca mais mentirá para mim. Ela queria me manter aqui como escrava³⁴.

A raiva e revolta de Diouana revelam que ela não aceita as condições em que vive, pois nunca foi o que desejou viver. Isso resulta em um ato de revolta e fuga, talvez como

34 *La noire de*, 1966, 50:11min.

a maneira que a personagem decide retomar a dignidade, findando, então, no ato do suicídio em uma banheira dentro da casa dos patrões³⁵.

No entanto, apesar das circunstâncias da morte de Diouana, o fato é destinado a uma manchete no jornal noticiada de maneira aleatória onde se relata a morte de “uma mulher negra”, o que reduz a protagonista mais uma vez à condição de corpo racializado, desconsiderando sua identidade. Assim também a África é vista pela Europa. De acordo com a análise de Leonor Martins Coelho³⁶, a maneira como a notícia é ignorada enquanto os franceses vão a praia deixa isso explícito.

Ao fim, quando o patrão de Diouana vai até sua vila em Dakar levar os pertences e o dinheiro da jovem à mãe dela, a senhora recusa o dinheiro, ignorando o homem, que vai embora, mas é perseguido por um menino que vivia com Diouana na Vila. Ele coloca no rosto a máscara que era da protagonista (retomada pela mesma antes de morrer) e segue o homem durante o caminho até o carro.

Figura 7 – Close no menino mascarado



Fonte: *La Noire de*, 1966, 58:52min.

A cena remete a Diouana, que fora tratada como um objeto junto à máscara, como um lembrete, um fantasma que persegue o patrão, que caminha assustado até seu automóvel. Conlui-se que tudo o que restou foram os objetos a qual Diouana fora reduzida, embora somente eles tenham voltado para casa.

Segundo Achille Mbembe, o negro, na visão ocidental, nunca fora incluído na história da humanidade como igual ao homem branco. Na verdade, o negro sempre foi considerado o resto, uma sombra, o diferente. Conforme o autor,

O resto – figura-se tanto do dessemelhante, da diferença e do poder pardo do negativo – constituía a manifestação por excelência da existência objetificada. A África, de um modo geral, e o negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados dessa vida vegetal e limitada. Figura excedente em relação a qualquer figura, e portanto, fundamentalmente infigurável, o negro em particular era o exemplo consumado desse ser outro, vigorosamente forjado pelo vazio, e cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo a inominável noite do mundo³⁷.

35 Cena: *La noire de*, 1966, 52:15min.

36 2011.

37 Mbembe, 2018, p. 29-30.

Assim, a condição do negro nunca foi de semelhante, mas sim de estranho no mundo criado pelo ocidente – ou de uma condição animalesca e selvagem. Vistos como animais ou como um “ponto fora da curva” na história do homem iluminista, os homens e mulheres racializados sempre foram submetidos a humilhações, violências e desumanizações. Ao se deter na história da personagem Diouana, a protagonista criada por Ousmane Sembène que é submetida a tais circunstâncias e prefere morrer a vivê-las, podemos, através do objeto artístico e fictício, compreender a realidade do mundo colonial, racializado.

Considerações finais

Histórias como *La noire de*, de Ousmane Sembène, possibilitam que a cultura se apresente enquanto possibilidade política para dar voz a quem conhece os efeitos da colonização. Desse modo, o filme, produzido na década de 60 do século XX, destaca-se pelo protagonismo dado a uma mulher africana negra, que ocupa o centro do debate sobre racismo em uma época difícil na história de muitas partes do mundo.

Em *La noire de* podemos ver como a relação entre brancos e negros se dá sobre uma estrutura opressora e racista, criada dentro de uma realidade colonial. A análise embasada nos estudos pós-coloniais nos fez lançar um olhar abrangente sobre o que faz com que seja possível que histórias como a de Diouana sejam também reais. Entendemos que a construção discursiva de raça e racismo é um pilar do mundo como se construiu na modernidade, depois do imperialismo europeu. Como espelho crítico desse mundo, a obra de Sembène é fundamental e necessária no campo cultural, atuando em sentido contrário às narrativas racistas.

De tal modo, compreendemos que as reflexões e discussões científicas dentro do pós-colonial constituem uma base importante para que se consiga combater as mazelas da humanidade, considerando que hoje o mundo está envolvido em uma complexa configuração em que a noção de nação enquanto fronteira intransponível não é mais viável se levarmos em consideração os estudos de Homi Bhabha³⁸ e de Stuart Hall³⁹ acerca das questões culturais e identitárias dos povos.

O racismo é uma realidade construída por séculos e se deve encarar e encontrar meios para extinguir suas violências e existência. Para tanto, é necessário encontrar soluções em que os povos possam superar e não ignorar o delírio da superioridade das raças e das culturas. Se por um lado não se pode negar o racismo, a xenofobia e tantos sintomas coloniais, é fundamental que críticas e debates científicos sejam operacionalizados a fim de superarmos a ignorância acerca dessa realidade. Sob o viés pós-colonial, é preciso se direcionar para o problema desde a sua raiz e origem, sem promover apenas vingança. É então importante que olhemos para obras da literatura e do cinema, como *La noire de*, a partir de uma perspectiva política e crítica na esperança de que sejam também ferramentas de consciência e mudança.

38 1998.

39 2006.

Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia Reis, Glaucê Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- COELHO, Leonor Martins. “La noire de...” de Ousmane Sembène: a experiência multidisciplinar da disforia. *In: DEDALUS – Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, v. 14, p. 91-102, 2011.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- GINSBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: EdUSP, 2017.
- HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LA NOIRE DE. Direção: Ousmane Sembène. Produção: André Zwoboda. Senegal: MUBI, 1966. 1 vídeo (65min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojfaATzCvd4>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- MAIA, António Alome. O Pós-colonial a partir de Stuart Hall, Ella Shohat e Chinua Achebe. *In: Sankofa*, v. 8. n. 15, 2015, p. 9-35.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2018.

O DECLÍNIO DE NOA EM *PACHINKO*, DE MIN JIN LEE: UMA LEITURA PÓS-COLONIAL

Kethycia Maria da Silva Lira (PPGL/UFAM)

Introdução

Por volta de 1910, após a China perder uma série de conflitos contra o Japão, ela anexou o território da Coreia ao poder japonês. País esse que, desde a Restauração Meiji, passou por um massivo processo de desenvolvimento industrial, científico e militar. Ao tornar a Coreia sua colônia, o Japão passou a explorá-la em diversos níveis, seja para a obtenção de matéria-prima para armamentos, exploração de mão de obra e escravidão sexual. Também ocupavam o território para o desenvolvimento industrial de fábricas e aproveitavam a já desenvolvida cultura agrícola para aprimorá-la com a reforma agrária.

Tendo como pano de fundo esse contexto histórico, eis como se inicia o romance *Pachinko*, de Min Jin Lee: “A história falhou conosco”¹. Tal forma de introduzir o leitor na narrativa pode indiciar uma ideia do enredo aguardado na obra: injustiça, revolta e, talvez, superação diante de muito esforço e apoio negado. A autora, uma *gyopo* (coreana-americana que, por mais que tenha nascido na Coreia do Sul, foi criada e formada nos Estados Unidos), passou 30 anos fazendo pesquisas de campo e estudando a diáspora coreana para publicar, em 2017, *Pachinko*, cujo enredo conta a trajetória de Sunja, desde seu nascimento até a velhice. O pontapé da narrativa é quando Sunja engravida aos 16 anos de um magnata coreano chamado Hansu – e que por mais que lhe faça juras de amor e faça com que ela crie expectativas para o futuro, o único *status* que ele a oferece é o de amante, o qual ela recusa –, mas ao casar-se com o missionário Baek Isak, muda-se da humilde vila em que vivia para a moderna Osaka.

Nessa mudança, há uma quebra de expectativas de Sunja, que se depara não só com um cenário de miserabilidade na vila onde iria morar, como também percebe o quão maltratados os coreanos são no terreno japonês. Com o nascimento de Noa (biologicamente filho de Hansu, mas assumido e criado por Isak) e Mozasu (filho biológico de Isak) e a prisão de Isak anos depois pelo exército japonês, ela e sua família devem encarar os mais extremos cenários da brutalidade do imperialismo japonês. Além de todo desenvolvimento tecnológico e científico, o Japão também investiu em seu crescimento militar, o que tornou o perfil dos policiais e militares da época violento e cruel.

¹ Lee, 2017, p. 7.

O Imperialismo e o colonialismo se estendem, portanto, para além de um tempo cronológico determinado², solapando, invisibilizando e banalizando a cultura dos povos dominados, enquanto, por outro lado, impele a cultura colonialista como referência – desde a própria língua ou etnia, mas também referencial de músicas, aparência e padrão de beleza, comportamento e diversas outras manifestações de cultura. Tomando o Japão e Coreia como exemplo, durante o domínio japonês, os coreanos tiveram de adotar um nome japonês, eram proibidos de falar em coreano e tiveram que adaptar seus costumes aos dos japoneses. Vale pontuar também que, mesmo nascidas no Japão, as crianças filhas de coreanos não eram consideradas japonesas em razão do seu sangue. Ressalta-se que o Japão, enquanto se estruturava industrialmente, também foi desenvolvendo seu poderio militar – e dali uma vez aliados a uma Alemanha fascista, bebia diretamente do nazismo ao aplicar sua política de eugenia contra os povos coreanos e chineses.

Tendo isso apresentado, o nosso foco neste capítulo é analisar o romance *Pachinko* a partir da personagem Noa, filho mais velho de Sunja, em três fases da sua vida: infância, juventude e vida adulta. Apesar de nascido no Japão, Noa não é considerado japonês de nascença – visto que seus pais eram coreanos – e, ainda que tenha crescido em uma família coreana que preservava sua cultura na medida do possível, ele se desenvolveu com uma visão deturpada pelo imperialismo japonês em relação à (sua) identidade coreana. Com isso, cada fase trabalhada poderá se ver, gradativamente, como a repulsa pelo ser coreano – e almejo pela identidade japonesa – vai aumentando a cada etapa de vida.

Noa criança e a busca por uma identidade

Apesar de ser apenas um aluno do primário, Noa se apresenta cheio de segredos íntimos e o mais profundo deles tem a ver com o desejo de ser japonês: “sonho deixar Ikaino e nunca mais voltar”³. Ainda que tenha sido criado com base em preceitos de dignidade e trabalho duro de sua família formada por coreanos, Noa projeta para si um ideal de perfeição, desde muito cedo, focado no Japão.

Na escola, destaca-se pelo desempenho e domínio da gramática japonesa – além de falar o idioma com perfeição -, tanto ele próprio quanto a mãe cuidam para que sua aparência não transpareça seus traços coreanos, além dele sempre estar com os dentes limpos, cabelo bem penteado e roupas limpas. Com todo esse cuidado, afirma o narrador: “Noa parecia uma criança japonesa de classe média que morava em uma parte mais rica da cidade”⁴.

Se, por um lado, Sunja toma todo esse cuidado para evitar que o filho sofra rechaços – ser diminuído pela aparência ou ser violentado pela polícia por ser coreano –, Noa busca refletir sobre o que ele tem como ideal: o ser japonês.

No período em que essa etapa da história se concentra, a década de 1940, o Japão estava em seu auge político e imperialista, sobretudo relacionado aos seus domínios co-

² Said, 2011.

³ Lee, 2017, p. 197.

⁴ Lee, 2017, p. 196.

loniais, principalmente coreanos, que moravam no Japão e não encontravam condições de trabalho adequadas, sendo submetidos a condição análoga à escravidão. É essa, aliás, a situação de tio Yoseob e de Noa, que acabam entrando em trabalhos insalubres, que demandam muito esforço físico sem um retorno financeiro adequado, como a mãe e tia Kyunghee estavam condicionadas. Em outras situações mais graves, os coreanos enfrentam a ameaça da prisão e tortura, como o pai, Isak.

Dessa forma, Noa vê que, mesmo diante a tantos esforços, a dignidade não é uma virtude para coreanos. Ele, mesmo sendo uma criança, também enxerga esse cenário de violência. Na escola, mesmo que seja um aluno destaque, é excluído pelos próprios coordenadores da escola, sem ter direito a nomeações ou privilégio decorrentes de seu mérito, além de ser marginalizado pelos demais colegas que “sequer olhavam para ele”⁵. Todas suas qualidades e méritos são descartados pelo único e exclusivo motivo: sua origem coreana. Apesar de ter um bom desempenho na escola, acredita que “se fosse uma pessoa comum e não um coreano, talvez gostasse de ir à escola”⁶.

Quando Edward Said reflete, em *Cultura e Imperialismo*, sobre o peso do imperialismo e como os colonizadores mancham a noção de cultura dos seus povos colonizados, a situação de Noa almejando, em seu mais íntimo e pueril aspecto de criança, uma identidade japonesa e rejeitando sua base coreana ilustra bem essa situação:

A partir desse processo de aprendizado, milhões de pessoas absorveram os princípios fundamentais da vida moderna, mas permaneceram como dependentes subordinados a uma autoridade cujas bases estavam distantes da vida delas. Como um dos objetivos da educação colonial era exaltar a história da França ou da Inglaterra, essa mesma educação também rebaixava a história nativa⁷.

A partir desse excerto, podemos ver que, mesmo sendo uma criança de menos de 10 anos, Noa já entende – na perspectiva eugenista japonesa – que ser coreano é sinônimo de sujeira, baixeza e indignidade, pois é o que ele vê sendo reproduzido constantemente na escola, nas ruas, na maneira em como sua família é tratava. Quando o pai é liberado da prisão japonesa – para que morra em casa e não na prisão – Noa depara-se com uma situação conflitante: mesmo seu pai sendo um bom e exemplar homem, seu destino foi condenado por tentar criar uma resistência e humanidade para seu povo coreano.

Enquanto cresce cercado pela pobreza, vendo o pai sucumbir a condição tão deploável – viver no gueto e ter sua casa rodeada por lama e porcos –, ecoando como uma consequência do ser coreano, Noa vê, por outro lado, que ser japonês e tudo que isso representa, é digno de respeito, glória e paz: os policiais são respeitados, homens e mulheres japonesas não só têm empregos dignos, mas também vidas decentes. Tudo que lhe é exposto na realidade remete a uma rejeição racial.

Durante seu desenvolvimento, Noa vê o tio Yoseob nutrir uma admiração pelos japoneses e sua cultura, mesmo que paralelamente tenha consciência de seu valor como

5 Lee, 2017, p. 215.

6 Lee, 2017, p. 215.

7 Said, 1995, p. 345.

coreano. No transcorrer dos anos, com a morte de Isak e uma série de injustiças, essa admiração vai, no entanto, apagando-se e sendo substituída por uma sombra de temor e receio. Se um dia admirou os japoneses, com o testemunho de todas as violências, a admiração passou a ser medo, uma vez que a todo momento se necessita não só passar despercebido, como assumir a máscara do que os japoneses consideram “comportamento de um coreano respeitável”: ignorante de direitos básicos e resignado ao sistema.

Em *O local de cultura*, Homi K. Bhabha expõe que o imigrante, ao chegar ao local “estranho” ocupa esse espaço, ao afirmar “que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando”⁸. Quando o autor explora essa ideia, nela implica a questão de o imigrante estar ocupando um espaço em que constantemente sua presença é negada – e todos os “pertencentes” a ela (colonos, seus descendentes etc.) fazem questão de firmar essa condição de constante negação. No caso de *Pachinko*, isso se revela com Noa sendo menosprezado na escola, Isak sendo torturado ou sua família sendo humilhada invariavelmente no trabalho. Contudo, ao permanecer nesse local – adquirindo espaço, trabalhando, pagando os impostos – tudo isso configura, também, como uma atitude de resistência. Mais adiante, Bhabha acaba desenvolvendo essa reflexão quando afirma que os emigrantes

Em sua passagem cultural, aqui e ali, como trabalhadores migrantes, parte da maciça diáspora econômica e política do mundo moderno, eles encarnam o “presente” [...] aquele momento em que explora para fora do contínuo da história⁹.

Isso pode ser lido no romance de Lee, quando Sunja, tia Kyunghee, Yoseb (e até Isak enquanto vivo) trabalham até a exaustão, com a finalidade não só de sobreviver, mas também de reafirmar sua dignidade. Como Bhabha reflete, quando o imigrante, em sua urgência de subsistir, resiste, trabalha e persiste, ele reafirma sua identidade e sua cultura. No caso do livro da autora sul-coreana, isso se revela, por exemplo, na ação de não sucumbir às expectativas dos japoneses, notadamente quanto a ser cooptado para a criminalidade ou corrupção.

Outro ponto diz respeito ao fato de a família de Noa projetar e imaginar uma possibilidade de retomar a vida na Coreia, em terreno já conhecido, possivelmente acolhedor, que representaria um retorno ao lar. Assim, por um lado, apesar de Noa desejar ser japonês, ele confia que, como o tio costumava dizer, a vida talvez pudesse ser melhor ao voltar à Coreia¹⁰. Contudo, quanto mais ele se desenvolve, mais seu ensejo pelo Japão cresce e a repulsa pelo ser coreano aumenta. E, em uma realidade já tão intrínseca pelo Estado japonês, interpreta que tudo vindouro do Japão é o correto. E por essa realidade ser criada pela perspectiva japonesa, Noa parece impossibilitado de entender que o Japão manipula e cria essa realidade.

⁸ Bhabha, 1998, p. 24.

⁹ Bhabha, 1998, p. 28.

¹⁰ Lee, 2017, p. 215.

Noa jovem e o conflito de identidade

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e com o Japão saindo perdedor, Sunja e sua família contam com o apoio de Hansu para sobreviver até conseguirem se reestruturar em um Japão pós-guerra. Noa consegue concluir seus estudos, após muitas tentativas, é admitido na Universidade de Waseda, em Tóquio, para cursar Literatura Inglesa.

Nesse meio tempo, ele trabalha como contador para um empregador japonês:

Pagava muito pouco a Noa, mas o rapaz não reclamava. Poderia ganhar mais trabalhando para coreanos nos negócios de pachinko ou nos restaurantes yakiniku, mas não queria isso: ele queria trabalhar em uma empresa japonesa e fazer trabalho administrativo. Como quase todos os empresários japoneses, Hoji-san não costumava empregar coreanos, mas seu sobrinho tinha sido professor de Noa na escola, e Hoji-san, um homem que sabia encontrar boas barganhas, contratou aquele que seu sobrinho lhe recomendou como seu aluno mais brilhante¹¹.

No trecho, podemos analisar alguns pontos em relação à maneira como Noa é condicionado a subordinações, em busca de validação social japonesa. O comportamento de Noa, ao se moldar à violenta expectativa japonesa, é o oposto do que Edward Said reflete sobre a resistência ao imperialismo.

Obter reconhecimento é remapear e então ocupar o lugar nas formas culturais imperiais reservado para a subordinação, ocupá-lo com autoconsciência, lutando por ele no mesmo território antes governado por uma consciência que supunha a subordinação¹².

Mesmo trabalhando com finanças, controle de gastos, tomando para si a responsabilidade de catalogar o controle de aluguéis de uma série de casas, Noa se contenta em receber pouco, não porque se trata de um emprego teoricamente digno ou porque seria mais tranquilo e apaziguador do que se sujeitar aos ambiente caótico do Pachinko (a estrutura da casa de jogos é similar ao jogo do bicho no Brasil) ou de restaurantes, mas sim porque ele não precisaria se sujeitar ao que os “outros” coreanos se sujeitavam em “subempregos”. Ainda que receba pouco e provavelmente não sendo valorizado como um japonês “puro”, Noa vê nesse emprego uma espécie de aceitação, pois como é dito, o chefe não costuma contratar coreanos, o que lhe põe em posição elevada dos demais. Apesar de coreano, ele é aceito naquele espaço, para uma função importante – mesmo que se trate de um simples escritório.

Outro ponto a se observar é quando o professor, sobrinho do empregador, coloca Noa como “seu aluno mais brilhante”. Na escola, ainda que se destacasse com as boas notas e bom desempenho escolar, esse mesmo professor dizia “que ele era bom na escrita e que deveria se esforçar para melhorar sua raça analfabeta”¹³, isto é, mesmo por trás de todo esse brilhantismo, Noa era reduzido “a uma raça” inferior. Seu destaque não é consequência de um mérito e sim, por ser “diferente” de outros coreanos, por ele se “aproximar” do ideal japonês de comportamento ou exemplo.

11 Lee, 2017, p. 258.

12 Said, 1995, p. 326.

13 Lee, 2017, p. 205.

Após começar os estudos na Universidade de Waseda, em Tóquio, Noa conta com o suporte de Hansu para as despesas de mensalidade, aluguel, itens básicos de higiene e alimentação. Inclusive, paralelamente, ele também firma laços com o empresário, mesmo que ainda distantes. Noa vê nele uma espécie de mentor e alguém com quem pode conversar sobre diversos assuntos, mesmo que não sejam tão íntimos. Importante salientar que, além de Sunja, Isak, o próprio Hansu, apenas Yoseb sabem da ligação sanguínea entre Noa e Hansu.

Noa segue seu desenvolvimento acadêmico e, com o suporte de Hansu, pode focar exclusivamente em seus estudos, o que lhe acarreta um excelente desempenho nos anos da faculdade. Nesse período, passa a se relacionar com Akiko, uma jovem rica e japonesa estudante de Sociologia, que nutre um interesse exótico por Noa e sua origem coreana:

Gostava de reunir dados, e o amante era seu quebra-cabeça favorito. No entanto, quanto mais ela perguntava, mais reticente ele se mostrava. Quando ele respondia de modo conciso, [...]. Tudo a respeito dele era fascinante para ela, mas Noa não queria ser fascinante. Ele queria apenas estar com ela. Ele era seu primeiro amante coreano. Na cama, ela pedia para ele falar coreano¹⁴.

Para ela, relacionar-se com alguém coreano – ela, sendo japonesa, filha de aristocratas japoneses – é algo excitante. Talvez, crescendo com a figura coreana sendo rechaçada e negada, ter Noa, um coreano exemplar, represente uma espécie de aventura sociológica interrogá-lo e conhecer sua origem, entender sua trajetória e saber como chegou até ali. Em algumas passagens, Noa admite não se sentir confortável em ser um objeto de estudo de Akiko, uma vez que ele gostaria de explorar seu relacionamento com ela de maneira comum e não ser uma fonte para suprir suas curiosidades por indivíduos fora do Japão.

Quando Noa se encontra, uma vez ao mês, com Hansu, o estudante tenta refletir um comportamento digno japonês, mesmo sabendo que Hansu também é coreano, pois acredita que os ambientes em Hansu o inserem, exigem isso. E, uma pequena parte dele, busca agradar o seu benfeitor:

Noa sabia como os japoneses educados se comportavam e sabia imitar seus maneirismos com perfeição, de forma que aceitava o que quer que fosse colocado diante dele e ficava grato [...]. Alimentava-se como a maioria dos coreanos: uma comida saborosa era apenas um combustível necessário, algo a ser consumido às pressas antes de voltar ao trabalho. Os japoneses ricos consideravam essa maneira de comer (muita quantidade, sabores fortes e velocidade considerável) absolutamente vulgar. Na presença de seu benfeitor, Noa imitava os japoneses de classe alta, não queria decepcioná-lo, ainda que não se interessasse por comida nem gostasse de ficar sentado muito tempo durante uma refeição¹⁵.

Mesmo que o jovem não se sinta confortável com isso ou sequer se identifique com tal comportamento, ele acredita que se assemelhar a um japonês rico lhe traga alguma espécie de consideração no espaço que ocupa. Uma das maneiras que Said interpela como resistência, seria que os imigrantes, ocupando espaços antes lhes renegados, re-

14 Lee, 2017, p. 316.

15 Lee, 2017, p. 320-321.

afirmariam seus costumes¹⁶, ou, no caso de Noa, seus hábitos alimentares. Contudo, a personagem vai novamente em direção contrária ao que Said argumenta, e reflete o comportamento do colono já que, por ser coreano, seu esforço em pertencer àquele espaço deve ser maior e, quão mais próximo do comportamento japonês ele estiver – e mais distante do coreano – mais digno de estar ali Noa seria.

Relacionado a esse comportamento com Hansu, Noa tenta enxergar em seu relacionamento com Akiko uma forma de superar todo o preconceito e opressão que ele e sua família sofrem. Contudo,

Akiko sempre acreditaria que ele era outra pessoa — não ele mesmo, mas sua ideia fantasiosa de um estrangeiro. Akiko sempre se sentiria especial por ter aceitado ficar com alguém que todos odiavam. A presença de Noa provaria ao mundo que ela era uma boa pessoa, uma pessoa esclarecida, liberal¹⁷.

Quando o relacionamento finda, com Akiko se certificando a todo momento que ela aceita que Noa é coreano e que sua origem nunca foi um problema, Noa vê sua humanidade sendo desfeita àquele ponto, pois foi, novamente, reduzido a sua nacionalidade.

Além de toda a construção fetichista de Akiko sobre Noa, ela busca se ver como alguém superior aos pais racistas. Ela, ao se relacionar com um estrangeiro, um coreano, estaria aceitando alguém que foi por muito tempo condicionado à inferioridade. Mas, ao mesmo tempo que ela busca construir essa empatia em “aceitar” Noa, essa mesma “empatia” é eliminada porque ela é rasa, uma vez que todo esse sentimento se justificaria na busca de levar a Noa uma falsa aceitação de uma japonesa que o assume como coreano. Por sua vez, para Noa, o relacionamento não é baseado em nacionalidade, mas personalidade, sentimentos, similaridades etc. Ele se sente traído porque Akiko

não era diferente dos [seus] pais, que vê-lo apenas como um bom coreano era o mesmo que vê-lo apenas como um mau coreano. Ela não conseguia enxergar sua humanidade, e Noa se deu conta de que isto era o que ele mais desejava: ser visto como um ser humano¹⁸.

Enquanto Noa deve encarar um coração partido, também passa a entender outra camada de sua identidade. Ainda durante a discussão do término, Akiko abre seus olhos em relação a Hansu, afirmando que o empresário não seria apenas um amigo da família, mas sim, seu pai. Desnortado, ele vai em busca respostas com Sunja, que confirma, envergonhada e triste, que Hansu era seu pai biológico.

Tudo que Noa buscou construir, desaba. Os esforços na escola, suas leituras, a habilidade em aprender coreano, japonês e inglês, sua paixão por livros – tudo inspirado em Isak – desfaz-se ao descobrir que seu sangue é de Hansu. Por mais que ele tente se inclinar a assumir a identidade japonesa, não sente completa vergonha por ser um homem coreano, porque sua principal referência do ser coreano, até o momento, era Isak – seu pai, um homem coreano que morreu em busca dos direitos de seus semelhantes.

¹⁶ Said, 1995.

¹⁷ Lee, 2017, p. 225.

¹⁸ Lee, 2017, p. 325.

Ao enfrentar a mãe, ele despeja seus sentimentos, reafirmando a repulsa pela própria origem recém-descoberta:

— Durante toda a minha vida, ouvi de japoneses que meu sangue é coreano e que os coreanos são agressivos, violentos, ardilosos, criminosos traiçoeiros. Suportei isso durante toda a minha vida. Tentei ser tão honesto e humilde quanto Baek Isak e nunca elevei a voz. Mas esse sangue, meu sangue é coreano, e agora descubro que tenho sangue da yakuza. Nunca poderei mudar isso, não importa o que faça. Teria sido melhor não ter nascido¹⁹.

Enquanto Akiko diz que Noa não queria que ela conhecesse Hansu “porque não queria que [ela] soubesse que ele é da yakuza. Não queria que [ela] soubesse que ele é um mafioso”²⁰ desfaz toda e qualquer base familiar que ele tinha. O pai digno, esforçado e humano é substituído por uma figura indigna, criminosa e que representa tudo de que Noa sempre quis se manter distante, do mau e indigno coreano. Desse momento em diante, Noa deserta de sua família e abandona a identidade coreana.

Noa adulto e seu declínio

Em *O local da Cultura*, Homi K. Bhabha²¹ reflete que o imigrante, ao chegar em terra estrangeira – ou a terra do colonizador ou terra colonizada – encontra dificuldade para se “encontrar” ou “encaixar”. Seja no espaço doméstico, seja no ambiente de trabalho, todo e qualquer lugar vai trazer uma sensação de confusão, de que aquele espaço “estranho” não lhe pertence. E é nesse sentimento de confusão, não pertencimento que Noa possivelmente vive os 20 anos que passa exilado de sua origem coreana.

Quando decide abandonar a sua identidade coreana, ele desprende-se de tudo que o cerca: abandona a faculdade a que tanto se esforçou para ser admitido, corta relações com Akiko, passa a não ter contato com a mãe, tios, irmão, enfim, toda a sua família. Ausenta-se a ponto que nem Hansu ou seus capangas conseguem encontra-lo. Esse processo de apagamento dura quase 20 anos e se inicia quando a personagem passa a se apresentar como Nobuo Ban – a versão de seu nome em japonês.

Ao assumir um emprego, começa a construir uma corrente de mentiras em relação à sua origem, desde o momento em que assume ser japonês, com família nativa do Japão e pais falecidos. Mesmo que seja um indivíduo nipônico farsante, Noa acaba criando sua carreira no pachinko – salão de jogos que ele tanto despreza, mas que é o suficiente para desenvolver toda a sua nova falsa vida.

— Senhor, não sei se é muito exigente, mas, se estiver precisando de um trabalho imediato, o salão de pachinko contrata pessoas de fora da cidade. Trabalhos de escritório não são tão comuns ultimamente.

— Pachinko?

Noa tentou não parecer ofendido. O garçom achava que ele era coreano? A maioria dos japoneses não percebia que ele era coreano até que lhes dissesse seu sobrenome coreano: Boku²².

19 Lee, 2017, p. 328.

20 Lee, 2017, p. 325.

21 1998.

22 Lee, 2017, p. 244.

De imediato, Noa tenta não parecer ofendido, afinal “o fato de que ia trabalhar para uma empresa de pachinko, como Mozasu, um garoto que havia abandonado a escola, era desconcertante para ele”²³. Mas essa percepção muda quando o outro envolvido no diálogo, o atendente Bingo, diz que nesse salão de Pachinko “não contratam coreanos nem chineses, mas isso não importa para o senhor, que é japonês”²⁴, reafirmando uma condição que Noa sempre buscou: a validação de outro japonês o enxergando como um igual.

Bhabha argumenta sobre “o desejo de reconhecimento”²⁵, mas dentro do contexto discutido pelo intelectual, é em uma situação de reconhecimento enquanto imigrante ocupando seu espaço de resistência, o que implica negar seu apagamento em uma condição de violência. No caso de Noa, ele toma essa atitude ao contrário: enquanto seus iguais, coreanos, buscam ocupar um espaço e serem reconhecidos por sua humanidade, para além do pré-julgamento por ser coreano, ele atua de modo inverso. Noa faz um “retorno [...] de identidade como iteração e recriação do eu no mundo”²⁶, mas não em uma situação de luta em prol dos coreanos ou dos demais imigrantes. Essa sua encenação é para modular um engano para si e para os outros que passaram a conhecê-lo sob a nova identidade japonesa. Não que ele esteja resistindo por um bem maior que o próprio ego ferido.

Ao criar sua família, fortuna, carreira bem-sucedida para os padrões do Pachinko, Noa tem consciência que a farsa por ele criada é irreversível. Seus sogros não só não aceitariam ter um genro coreano, como também não suportariam alguém que sustentou tamanha mentira por tanto tempo – tal qual sua esposa, filhos, chefes, ciclo social em geral. Ainda que ele tenha encontrado o ápice da aceitação que vinha buscando desde a mais tenra idade – ser respeitado, admirado, tendo uma carreira dentro dos padrões japoneses – Noa não encontra paz. Afinal,

o trabalho fronteiriço [no caso da obra, Noa criar sua carreira com base no pachinko, o trabalho “sujo” dos coreanos] exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum do passado e do presente. [...]; ela renova o passado, refigurando-se como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, do viver²⁷.

Ou seja, o seu passado constantemente assombra seu presente, impedindo-o de ter qualquer proveito de viver não só o presente quando o futuro, principalmente no que diz respeito à sua origem coreana e a seu sangue. Quando Sunja o reencontra, após 16 anos, eles têm um diálogo sobre o tópico: “– Sou coreano e trabalho neste negócio imundo. Suponho que, quando se tem a *yakuza* no sangue, ela nos controla. Eu nunca vou me livrar dele. – Noa riu. – Essa é a minha maldição”²⁸.

23 Lee, 2017, p. 348.

24 Lee, 2017, p. 344.

25 1998, p. 29.

26 Bhabha, 1998, p. 29.

27 Bhabha, 1998, p. 27.

28 Lee, 2017, p. 419.

Mesmo ele tendo criado uma vida do zero, sem origem alguma para apresentar a alguém, ele não consegue remover a angústia que seu sangue ou paternidade simbolizam. Quando Sunja, confusa, questiona se “é tão horrível ser coreano”, Noa responde que, na verdade, “horrível é ser”²⁹ ele porque encarando toda a sua nova vida em confronto com a antiga – em um paralelo com a mãe o reencontrando em seu escritório da nova vida –, ele entende que a situação escalonou não para uma situação sobre passado ou sangue, mas sim que o problema se tornou ele próprio.

Ainda que em sua obra Bhabha esteja se referindo a morte em situação de guerra e/ou genocídios, o excerto a seguir cabem bem para explicar o suicídio de Noa, após Sunja sair de seu escritório quando encerram a conversa:

O extremismo odioso do nacionalismo sérvio [aqui o identitáriíssimo de Noa com o Japão e seu ódio ao que o ser coreano representa] prova que a própria ideia de uma identidade nacional pura, “eticamente purificada”, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturas contingentes da nacionalidade moderna³⁰.

Noa não consegue mais encontrar um sentido em sua trajetória, visto que, mesmo que amasse seu pai Isak, a quem Sunja anos depois descobriria que ele sempre visitava no túmulo, mesmo tendo o desejo de ter conhecido a Coreia, ter um dia sonhado com a mudança das leis ou que pudesse tornar o Japão um lugar melhor, ele também não se ver capaz de compreender que seu sangue e de Hansu, seu pai biológico, não definem seu destino. Noa poderia mudar a sua própria história, como Hansu fez com meios ilícitos ou Mozasu, que também construiu um império, mas de maneira tão digna quanto Noa. Para Noa, toda a sua existência era muito maniqueísta, sem direito a mudanças ou relatividade. Tirar a própria vida foi uma maneira brutal de encerrar o conflito contra o qual passou a vida toda lutando – e que não teria caminho algum para que ele pudesse sair vitorioso.

Considerações finais

Tivemos como proposta explorar as três fases da via da Baek Noa, filho mais velho de Baek Sunja e Baek Isak, que teve de enfrentar diretamente as violências do imperialismo japonês, encarando a morte do pai, as humilhações por que a mãe e tia passavam e as doenças do tio, homem que sempre lutou. Ao passo que crescia, mais entendia que o seu destino de sujeito coreano fadado ao sofrimento, contra o qual se sente impotente, mesmo que empreenda uma série de esforços que não seriam devidamente valorizados, além de toda a repulsa que ele acaba desenvolvendo pelo próprio sangue. Assim como Said estabelece que, na perspectiva europeia para os colonizados “existia um ‘nós’ e um ‘eles’”³¹, essa visão também ecoa no contexto do livro de Lee e do território do Japão colonial.

29 Lee, 2017, p. 420.

30 Bhabha, 1998, p. 24.

31 Said, 1995, p. 25.

Tanto pelo choque – e decepção – ao descobrir que sua paternidade era de Hansu e não Isak e, também, por toda a rejeição desenvolvida pela Coreia, Noa não se torna capaz de entender o argumento de Said, isto é, de que, “devido ao imperialismo, todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas”³². Para o personagem, a dominação japonesa incumbia-se apenas de definir a condição inferior dos coreanos – mesmo que o Japão tivesse todo um controle imperial até sobre essa perspectiva de cultura e identidade.

Enquanto desenvolve a própria vida, aparentemente desvinculado de qualquer relação com a sua origem, Noa não se enxerga digno de algum valor porque seu sangue de yakuza, da paternidade de Hansu, da origem coreana, já impossibilitavam qualquer tenra possibilidade disso. Ao entender que não conseguiria se desligar da própria raiz e que criou um amontoado de mentiras das quais não conseguiria sair, e não tolerando a própria existência, Noa decide por fim à própria vida porque não aguentava a ideia que tinha sobre si mesmo.

O Imperialismo impõe que os que se intitulam dominantes são os melhores, que estariam destinados a liderar, que representariam a liberdade e a ordem, e assim por diante”³³, reduzido o colonizado – seu subjugado – a uma condição de eterna inferioridade, sem a chance de cogitar um destino diferente do que lhe foi definido. Enquanto Mozasu (seu irmão mais novo) consegue criar a própria independência, conquistar espaços, terrenos, dinheiro – igual a ele, com a mesma fonte de renda -, mas sem invisibilizar ou se envergonhar da própria origem (inclusive nutrindo muito orgulho de ser coreano), Noa segue um caminho inverso, imerso em vergonha.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DIAS, O. R.; LIMA, D.; MARQUES, J. Japão e Coreia do Sul em disputa: a importância sul-coreana no mercado de tecnologia e a origem colonial das rivalidades. In: **Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional**, /S. I./, v. 12, n. 23, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaPerspectiva/article/view/97237>. Acesso em: 8 ago. 2023.

LEE, Min Jin. **Pachinko**. Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de bolso, 1995.

OLIVEIRA, Matheus Bittencourt de. **O projeto imperialista japonês no século XX**. (TCC) – Faculdade de História, Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2022.

32 Said, 1995, p. 27.

33 Said, 1995, p. 15.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues – é doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora adjunta de Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM) e no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Amazonas (2011), mestra em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Amazonas (2013). Atualmente, é membro da gestão 2024-2025 da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e do grupo de pesquisa Relações de gênero, poder e violência em literaturas de língua portuguesa. Desenvolve pesquisas relacionadas, principalmente, aos seguintes temas: Literatura e Estudos Pós-Coloniais; Literatura, História e Memória; Literaturas e estéticas africanas contemporâneas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9278740455853968> E-mail: adrianaaguiar@ufam.edu.br

Daniela Maria Segabinazi – é doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF - <http://www.ufpb.br/geef>) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem experiência na área de ensino de literatura, estágios de literatura, literatura infantil e juvenil, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, literatura brasileira contemporânea e formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3948051084706137> E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

Edla Cristina Rodrigues Caldas – é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: privação de liberdade, socioeducação e juventude; gestão democrática, gestão escolar, participação, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), integrante do grupo de pesquisa CNPQ Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas Sociais

e Processos Educativos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1586747721284754> E-mail: edla-cristina@ufam.edu.br

Priscila Vasques Castro Dantas – Priscila Vasques Castro Dantas é professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (FLET/UFAM). Doutora em Educação (PPGE/UFAM), mestra em Letras - Estudos Literários (PPGL/UFAM) e licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa (UFAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (UFAM), do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa (UFAM) e do Grupo de Estudos Subjetividades e Processos de Desenvolvimento dos Povos Amazônicos (UFAM). Desde maio de 2023, realiza estágio pós-doutoral no PPGL/UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9460408881000132> E-mail: priscilavasques@ufam.edu.br.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldenora Resende dos Santos Neta – é professora do Colégio Universitário (COLUN/UFMA). Pedagoga (UFMA), mestra em Educação (UFMA), especialista em Psicopedagogia (UEMA). Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPLEM/UFMA). Coordenadora do Clube de Leitura Maria Firmina dos Reis (COLUN/UFMA). Foi professora substituta do Departamento de Educação I da UFMA. Atua na área de Práticas de Leitura e Mediação literária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5263392835342847> E-mail: aldenora.neta@ufma.br

Aline Ribeiro de Oliveira – é doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/UFAM), com bolsa FAPEAM, mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM) e graduada em História (UFAM). É membro do Grupo de Pesquisa História Indígena e da Escravidão Africana na Amazônia (UFAM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades (UFAM). Atua, principalmente, nos seguintes temas: encarceramento, protagonismo feminino, antropologia; pensamento social na Amazônia; interseccionalidade, gênero, feminismos e questões raciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5969353316746919> E-mail: contatoalineribeiro.00@gmail.com

Bianca Luniere Vilaça – é mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Educação, Políticas Públicas e práticas educativas em contexto socioeducativo e prisional. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0387864177674343> Email: biancaluniere28.bl@gmail.com

Carolina Ferreira da Fonseca – é professora do Departamento de Artes Visuais da UFPB, onde coordena o Núcleo de Arte Contemporânea. Artista gráfica e editora independente, doutora em processos urbanos contemporâneos (UFBA). Como editora independente, é fundadora da Sociedade da Prensa, onde publicou em caráter colaborativo os livros: *Cabidela: um bloco de máscaras*, *Fio Condutor*, *Cambana*, *Kijetxawe Zabelê- Aldeia Kai*, *Atxuhú Kai* e *Bahia de todos os tipos*. Atua, desde 2008, na consolidação da Fortaleza das Onças: núcleo rural de experimentações artísticas e ambientais, onde desenvolve projetos de pesquisa, residência e criação, tais como Expedição catástrofe: por uma arqueologia da ignorância; Sismografias corporais; e Topografia aérea: uma fábula sobre poleiros e

artistas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5992046118959738> E-mail: caca.fonseca@gmail.com

Cassia Maria Bezerra do Nascimento – é professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (FLET/UFAM) e docente permanente do PPGL/UFAM. Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), mestre em Letras – Literatura Brasileira (UFC) e graduada em Letras (UECE). Realizou estágio pós-doutoral em Literatura (UFPB). É Líder do Grupo de Pesquisa Literatura em Estudos Transdisciplinares e Residuais (UFAM). Presidente da ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada – gestão 2024-2025. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0645346199787535> E-mail: cassiambnascimento@ufam.edu.br

Cristina C Torrijos – es doctora en Filología Hispánica y profesora contratada doctora de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). En su investigación ha realizado diversos estudios sobre Literatura Infantil, especialmente sobre las ediciones dirigidas a los lectores más pequeños. Por eso, se ha interesado por el libro álbum, la literatura popular, la formación de lectores, la educación literaria, la promoción de la lectura o el análisis del discurso multimodal y sus aplicaciones en contextos educativos, profesionales y sociales. E-mail: Cristina.Canamares@uclm.es

Dariana Paula Silva Gadelha – é professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (FLET/UFAM). Doutora e mestre em Letras (UFC), com área de concentração em Literatura Comparada. Graduada em Letras – Português/Espanhol (UFC). É vice-líder do Grupo de Pesquisa A Crônica Brasileira: Dilemas, Paradoxos e Soluções de um Gênero Moderno (UFAM) e membro do Grupo de Estudos de Estética, Literatura e Filosofia (UFC). Desenvolve pesquisas nas áreas de Literatura Brasileira e Literatura Comparada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050082475255657> E-mail: dariana.gadelha@yahoo.com.br

Déborah Ribeiro Bacelar – é graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade do Amazonas (UFAM). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFAM). Em 2022, celebrou um marco significativo em sua carreira literária com a publicação de seu primeiro livro de poemas intitulado *Desejo absoluto*, trabalho lançado pela editora Urutau. No campo da educação, atua nas turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio como professora conteudista, desenvolvendo instrumentos avaliativos das disciplinas de Literatura e Redação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6531034348735246> E-mail: deborahrbacelar2@gmail.com

Elenice Maria Cammarosano Onofre – é Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP/Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa e Coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas Educativas para os espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceres/UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391211432183878> E-mail: eleonofre@ufscar.br

Emerson Sandro Silva Saraiva – é graduado em Pedagogia com Habilitação em Administração e Inspeção Escolar (2000), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2003), Mestrado em Educação (2007), Doutor em Educação (2018) pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas, lotado na Escola Normal Superior, desde 2013. Atuou como Coordenador do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior - UEA. (2015-2017) Professor Formador da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Manaus (1995). Gestor Escolar da SEDUC 2000 a 2005 e Gestor da SEMED/Manaus (2005-2010). Coordenador Pedagógico da SEDUC/Amazonas (2011-2013). Professor Substituto do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (2011-2012). Atuou como Coordenador do Curso de Pedagogia do PARFOR da UEA (2021) e no Núcleo Pedagógico do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta - CEPAN. (2019-2021) Professor da Educação Básica - Ensino Fundamental (SEMED- Manaus) Coordenador do LAPPE - Liga Acadêmica de Políticas Públicas e Educação da Escola Normal Superior. Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação da UEA/ ENS- GEPPPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0349091061036967> Email: esaraiva@uea.edu.br

Fabiana Carneiro da Silva – é professora adjunta no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPB). Doutora e mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP) e bacharel e licenciada em Letras por essa mesma instituição. Coordena o projeto de extensão Tessituras Negras: ateliê de leituras literárias e práticas pedagógicas. Integra o Grupo de Pesquisa Sobre o corpo feminino - literaturas africanas e afro-brasileira (UNILAB-CE) e o grupo de pesquisa ALDEIA: Núcleo de pesquisas afro-brasileiras em Artes, Tradições e Ensinações na Diáspora (UFSB-BA). Autora dos livros *Ominíbú: maternidade negra em Um defeito de cor* (EDUFBA, 2019) e *Casa Cheia* (Paralelo 13s, 2023) e organizadora do livro *Sonhos com e para Stella* (Segundo Selo, 2023). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4106492538169082> E-mail: fabicarneirodasilva@yahoo.com.br

Fátima Maria da Rocha Souza – é professora assistente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutoranda em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP), mestra em Letras - Literatura Brasileira (UFC), especialista em Escrita e Criação (UNIFOR) e licenciada em Letras - Português (UFC). Coordenou, entre 2019 e 2023, o projeto de extensão Práticas Leitoras (PROGEX/UEA), atuando como articuladora da Rede Cachoeiras de Letras de Bibliotecas Comunitárias no Amazonas. É membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (IEL/Unicamp). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4271764063399306> E-mail: fmdsouza@uea.edu.br

Flávio Mendes Silva – é graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui aperfeiçoamento em: Psicologia da Educação; Neuropedagogia; e Dificuldades de Aprendizagem, pela Universidade Estadual do

Maranhão (UEMA). Integra como voluntário o Projeto de Leitura – A leitura Liberta, desenvolvido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba. E-mail: flavio-mendes_jp@outlook.com

Giele Vieira dos Santos – é graduada em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Linguística, pelo Centro Universitário do Norte – Uninorte. Atualmente, é mestranda em Estudos Literários – PPGL/UFAM. Como escritora usa o pseudônimo Tainá Viera. Em 2019, lançou *Prosa & e panela e outras crônicas*. Em 2021 e 2022, participou de várias antologias de poesia e conto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5341338660033908> E-mail: gielesantos@gmail.com

Gustavo Bombini – é professor e pesquisador da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) e da Universidad de Buenos Aires (UBA); nesta última, atua como professor titular e pesquisador na área de didáctica de la lengua y la literatura. Doutor em Letras pela Universidade de Buenos Aires. É diretor da especialização em Literatura Infantil y Juvenil en da UNSAM. Publicou numerosos artigos e livros sobre a leitura, a escrita, o ensino da língua e da literatura, e propostas para o ensino de literatura para o ensino médio. *A História do ensino literário na escola argentina (1860-1960)* recebeu o Prêmio de Melhor Livro de Educação (trabalho teórico), da Fundação do Livro de Buenos Aires, em 2004. E-mail: gbombini@gmail.com

Idelvani da Conceição Bezerra Thiago – é Pedagoga; Mestranda em Educação (PPGE/UFAM); Bolsista FAPEAM – protocolo nº 64302.UNI944.20700.13022023-88735; Pesquisadora contemplada com Bolsa FAPEAM para a realização de Mobilidade Acadêmica na Universidade de Buenos Aires – processo 01.02.016301.00925/2024-70. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEVI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9191681184155133> E-mail: vani.ufam@gmail.com

Iolete Ribeiro da Silva – é professora titular da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (FAPSI/UFAM). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D. Docente no PPGE/UFAM e no PPGPSI/UFAM. Presidenta da ABRAPSO (2024-2025). Doutora em Psicologia (UnB), Mestra em Psicologia (UnB) e Graduada em Psicologia (UniCEUB). Líder do Grupo de Estudos Subjetividades e Processos de Desenvolvimento dos Povos Amazônicos (UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335> E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br

Kethycia Lira – é graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde desenvolveu pesquisas em Literatura contemporânea brasileira e sobre a tragédia grega pelo viés dos estudos feministas. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM), com estudo focado em literatura do leste-asiático, com ênfase no tema das identidades. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2863600341637566> E-mail: kethyciamaria@gmail.com

Kleber Ferreira Costa – é professor assistente do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina. Doutorando em Letras

(PPGL/UFPB), na linha de pesquisa Leituras literárias, mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Atua na área de letramento literário, ensino de literatura e formação de professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3646326303938978> E-mail: kleber.costa@upe.br

Leoneide Maria Brito Martins – é professora associada do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação (UNESP/Marília), com estágio pós-doutoral em Educação (UNESP/Presidente Prudente). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (UNESP-Presidente Prudente). Atua nas áreas: Mediação e Práticas de Leitura, Letramento Literário, Bibliotecas Escolares, Contação de Histórias. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5724033213034386> E-mail: leoneide.brito@ufma.br

Mayane Serrão da Silva – é Graduanda em Pedagogia; Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEVI) e do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6413491580127072> E-mail: enayamserrao@gmail.com

Maria Luiza Germano de Souza – é professora adjunta é Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (FLET/UFAM). Doutora em Literatura (PósLit/UnB), mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), especialista em Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna (UFAM), graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e em Geografia (UFAM). Membro Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa (UFAM), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (UFAM) e do Grupo de Estudos da Metáfora e Pesquisas em Língua e Literatura de Expressão Amazônica (UFAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0624168238763044> E-mail: germanoletras@ufam.edu.br

Maria Nilvane Fernandes – é Pedagoga. Bolsista do CNPq – Processão nº 200864/2022-0 – para cursar pós-doutoramento na *Human Development & Family Sciences* (HDFS) – Texas Tech University (TTU) dos EUA. Bolsista FAPEAM – 01.02.016301.00872/2024-97 – para realizar mobilidade acadêmica na Universidade de Buenos Aires (Argentina) no ano de 2024. Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2017). Professora Adjunta da área de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em adolescente em conflito com a lei (UNIBAN/SP); Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEVI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3429086275125541> E-mail: nilvane@gmail.com

Matheus Santos – possui graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, é mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). Além disso, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP). Tem experiência na educação básica e na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes eixos: prosa de ficção em língua portuguesa e figuração da morte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901283791241138> E-mail: matheus.santos@ufam.edu.br

Melyse Cordeiro – é bacharela em Ciências Econômicas (UFAM), empresária e gerenciadora do perfil Muda Literária, no *Instagram*. Tutora voluntária do projeto Práticas Leitoras (Ano 3) - Mediação de Clube de Leitura na Sala de Leitura do Casarão de Ideias (PROEX/UEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395882938361898> E-mail: melysecordeiro@gmail.com

Nayara de Souza Costa – é Pedagoga; Mestranda em Educação (PPGE/UFAM); Bolsista FAPEAM – protocolo nº 64302.UNI944.20700.13022023-88739; Pesquisadora contemplada com Bolsa FAPEAM para a realização de Mobilidade Acadêmica na Universidade de Buenos Aires – processo 01.02.016301.00917/2024-23. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEVI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9756090125801120>. E-mail: axnayara@gmail.com

Norival Bottos Júnior – é professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – UNIOESTE, com a pesquisa *As Imagens que Restam: as Desmontagens Hipermodernas do Estado de Exceção no Cinema Sul-Americano*. Possui doutorado em Literatura e Estudos Comparados pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), com a tese *O Ritornelo do Horror em Milton Hatoum*. É mestre em Literatura e Crítica Literária pelo Programa de Mestrado em Letras da PUC Goiás, com a dissertação *A Obra de Arte em “A Morte em Veneza”, de Thomas Mann: Embriaguez, Influência e Inversão*. Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (CAJ – Jataí). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8939716542755764> E-mail: norivalbottos@ufam.edu.br

Raescla Ribeiro de Oliveira – é professora formadora na Gerência de Tecnologia Educacional (GTE/DDPM/SEMED/Manaus). Doutoranda em Educação (PPGE/UFAM), com bolsa CAPES, mestra pelo mesmo Programa, especialista em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (Anhembi), especialista em Games e Gamificação na Educação (UNINTER) e graduada em Pedagogia (UFAM). É membro do Grupo de Estudos Subjetividades e Processos de Desenvolvimento dos Povos Amazônicos (UFAM). Escritora no Stm das Minas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9541659042081611> E-mail: raescla.oliveira@ufam.edu.br

Raquel Souza de Lira – é Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus). Mestra em Letras e Artes (PPGLA/UEA), especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEA) e licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa (UFAM). De 2014 a 2022, atuou no apoio técnico e na coordenação de projetos de iniciação científica por meio do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM). De 2021 a 2023, integrou a equipe de coordenação acadêmica e colaborou como voluntária do Casarão de Ideias, no eixo Mediação Cultural, do projeto Práticas Leitoras (PROEX/UEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007834517984270> E-mail: raquelliralettras@gmail.com

Renata Junqueira de Souza – é professora sênior da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora livre docente em Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Desenvolveu pesquisas de pós-doutorado em universidades estrangeiras (Canadá, Estados Unidos e Portugal). Fundou e coordenou o CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – na UNESP de Presidente Prudente. Atua na área de ensino-aprendizagem, com ênfase em: leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, leitura literária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9778200016779533> E-mail: renata.lit.junqueira@gmail.com

Rildo José Cosson Mota – é pesquisador do Ceale/UFMG, professor colaborador da UFPB, professor visitante da UTFPR e literator em escolas e eventos acadêmicos. Foi professor da Universidade Federal do Acre, da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Letras e Educação. É autor dos livros: *Como criar círculos de leitura na escola* (2021); *Paradigmas do ensino da literatura* (2020); *Letramento político* (2019); *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), *Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia* (2008), *Fronteiras Contaminadas* (2007), *Letramento literário: teoria e prática* (2006), *O livro e o gênero* (2002), *Romance-Reportagem* (2001). Atua nas áreas: letramento literário, ensino de literatura, formação de professores, ensino de língua materna, letramento político. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491110931973019> E-mail: rildo.cosson@ufpb.edu.br

Thais Amanda Queiroz da Silva – é graduada e licenciada Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM), onde desenvolve pesquisa na área de Estudos literários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8948767099352911> E-mail: thaisamanda-queirozdasilva@gmail.com

Valéria de Oliveira Lima – é professora e assessora de Língua Portuguesa (SEMED/Manaus). Mestranda em Letras – Estudos Literários (PPGL/UFAM), graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNIP). É membro do Grupo de Pesquisa Literatura em Estudos Transdisciplinares e Residuais (UFAM). E-mail: valeriadeoliveiralima@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2237377097300600>.

Vital Fabrício do Nascimento – é graduado do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente desenvolve pesquisa financiada pela UFPB-CNPq em Análise do Discurso à luz de Bakhtin, cujo enfoque é às Relações Dialógicas e a bivocalidade na construção do posicionamento axiológico em enunciados religiosos de temática política na mídia virtual. Participou, entre 2019 e 2022, de pesquisa financiada pelo CNPQ-UFPB sobre desengajamentos morais e massacres em escolas brasileiras, com incursões no campo de estudos sobre gênero e diversidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8108952765996296> Email: vitalfabricao3@gmail.com

Título: Para além da cacofonia: a literatura e as artes em espaços de subalternidades

Organização: Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Daniela Segabinazi, Edla Cristina Rodrigues Caldas, Priscila Vasques Castro Dantas

Autores: Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (PPGL/UFAM), Aldenora Resende dos Santos Neta (COLUN/UFMA), Aline Ribeiro de Oliveira (PPGAS/UFAM), Bianca Luniere Vilaça (PPGLA/UEA), Carolina Ferreira da Fonseca (UFPB), Cássia Maria Bezerra do Nascimento (PPGL/UFAM), Cristina Cañamares Torrijos (Universidad de Castilla-La Mancha), Daniela Maria Segabinazi (DLCV/PPGL/UFPB), Dariana Paula Silva Gadelha (FLET/UFAM), Déborah Ribeiro Bacelar (PPGL/UFAM), Elenice Maria Cammarosano Onofre (PPGE/UFSCar), Emerson Sandro Silva Saraiva (GEPPPE/UEA), Fabiana Carneiro da Silva (UFPB), Fátima Maria da Rocha Souza (UEA/UNICAMP), Flávio Mendes Silva (DLCV/UFPB), Giele Vieira dos Santos (PPGL/UFAM), Gustavo Bombini (UNSAM/UBA), Idelvani da Conceição Bezerra Thiago (PPGE/UFAM), Iolete Ribeiro da Silva (PPGE/PPGPSI/UFAM), Kethycia Maria da Silva Lira (PPGL/UFAM), Kleber Ferreira Costa (PPGL/UFPB), Leoneide Maria Brito Martins (UFMA), Maria Luiza Germano de Souza (FLET/UFAM), Maria Nilvane Fernandes (TTU/PPGE/UFAM), Matheus Filipe Melo dos Santos (PPGL/UFAM), Mayane Serrão da Silva (FACED/UFAM), Melyse Amaralina da Silva Cordeiro (PROEX/UEA), Nayara de Souza Costa (PPGE/UFAM), Norival Bottos Júnior (PPGL/UFAM), Priscila Vasques Castro Dantas (PPGL/UFAM), Raescla Ribeiro de Oliveira (PPGE/UFAM), Raquel Souza de Lira (SEMED-Manaus), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Rildo Cosson (UFPB/UTFPR), Thais Amanda Queiroz da Silva (PPGL/UFAM), Valéria de Oliveira Lima (PPGL/UFAM), Vital Fabrício do Nascimento (DLCV/UFPB).

Projeto gráfico: Nepan Editora

Capa e arte final: Marcelo Alves Ishii

Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Revisão de texto: sob a responsabilidade dos autores/organizadores

Tipologia: Calisto MT 13/18

Número de páginas: 261

