



Poder Executivo - Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação



PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS

ENSINO DE LITERATURA: SUBJETIVIDADES DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL E
CHÃO DE ESCOLA EM UMA REGIÃO PERIFÉRICA DE MANAUS

MANAUS

2022

PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS

ENSINO DE LITERATURA: SUBJETIVIDADES DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL E
CHÃO DE ESCOLA EM UMA REGIÃO PERIFÉRICA DE MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva.

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dantas, Priscila Vasques Castro

D192e Ensino de literatura: subjetividades docentes, formação inicial e ensino de escola em uma região periférica de Manaus / Priscila Vasques Castro Dantas . 2022
312 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Amazônia. 3. Subjetividade. 4. Formação inicial docente. 5. Ensino de literatura. I. Silva, Iolete Ribeiro da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS

ENSINO DE LITERATURA: SUBJETIVIDADES DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL E
CHÃO DE ESCOLA EM UMA REGIÃO PERIFÉRICA DE MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 25 de novembro de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva – Presidenta/Orientadora (UFAM)

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – Membro Interno (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Nícia Petreceli Zucolo – Membro Interno (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro Externo (UnB)

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes – Membro Externo (UNAMA)

Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes – Suplente (UFAM)

Prof. Dr. André Luiz Machado das Neves – Suplente (UEA)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Sônia, que me ensinou a amar os livros, oportunizou meus primeiros passos nos bosques da literatura e me fez entender que, somente com a caneta da educação, eu poderia escrever outras linhas para a minha própria história.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Força-Luz do Universo, por me sustentar em suas mãos e me possibilitar vivenciar o milagre da superação, desde sempre, nos caminhos da vida.

Aos meus filhos, Caio e Alice, meus Bidos, pela compreensão sobre as minhas ausências durante o processo de doutoramento e pelo amor alegre e sereno que me permitem experimentar nesta existência.

Ao meu marido Fábio, amor companheiro e amigo, por nunca soltar a minha mão, mesmo nos momentos mais difíceis e por sempre acreditar, às vezes mais que eu mesma, que este era um sonho possível.

Aos meus pais, Sônia e José, por todo amor e apoio, pelas preces de muita fé e pelo cuidado comigo e com meus filhos não só nos anos dedicados a esta pesquisa, mas em toda a nossa trajetória de vida.

À minha avó Francisca, que a Covid-19 nos tirou, por ter sido tão presente em minha história, sempre disposta a um cafuné, um colo, um bolinho de chuva e uma palavra amiga.

Aos demais membros da minha família, por, de uma forma ou de outra, estarem comigo durante as jornadas que tenho experimentado.

À minha orientadora Iolete Ribeiro, pela partilha e serenidade neste processo, mesmo nos dias em que a minha ansiedade parecia a um passo de colocar tudo a perder.

Aos membros da banca, Nícia Zucolo, Silviane Barbato, João Luiz da Costa Barros e Paulo Nunes, pelo cuidado na leitura do trabalho e pelas significativas contribuições trazidas à pesquisa.

À minha orientadora de mestrado e graduação, minha amiga Rita Barbosa, pelas conversas, contribuições e conselhos no decorrer da pesquisa e por tudo que me ensinou ao longo de minha trajetória acadêmica. Também ao seu esposo, professor José Aldemir de Oliveira, que já nos deixou neste plano, por, em nosso tempo de convivência e amizade, ter-me feito crer que a pesquisadora que me habita nunca deve deixar de ir em frente.

Ao amigo Francisco Lima, pelo incentivo cotidiano neste processo e pelo carinho e paciência de lidar com as minhas inseguranças acerca da escrita e com os meus episódios de “desânimo acadêmico”.

Ao amigo Everton Pinheiro, meu irmão de alma, pelo companheirismo e partilha não apenas nas questões da literatura, mas nas angústias e alegrias da vida.

Às amigas Amanda Mustafa e Maria Leogete Joca, presentes que o PPGE/UFAM me deu, por tudo que comigo compartilharam durante este tempo, pelo apoio, afeto e incentivo, por cada oração que, por mim, fizeram, cada uma em sua crença, nunca me deixando desamparada.

Aos amigos Enderson Sampaio, Neivana Rolim, Antônio José da Silva e Liège Albuquerque, por sempre me incentivarem e torcerem pelo meu sucesso nesta caminhada.

Aos amigos Ângelo Esperança e Nayara Ferreira, companheiros de jornada no PPGE/UFAM, pela partilha não somente de questões acadêmicas, mas de vida e pelo carinho grande que sempre tiveram por mim.

Aos colegas da Turma 2019 do PPGE/UFAM, por tudo que vivenciamos nos anos juntos, cada choro e cada risada, que levo para sempre no coração.

Aos meus Favoritos, Davimar Nunes, Gabriel Santos, Maísa Matos, Sabrina Lira e Maria Souza, meus ex-alunos/as na UFAM, pela rede de apoio tão afetuosa que comigo formaram no WhatsApp e na vida.

Aos colegas de trabalho na CMM, pelo apoio e compreensão, em especial ao Sátiro Veiga, à Ana Rocha, à Nazaré Gomes, ao Sidney Lopes e à Neide Lima.

Ao Docente Embaúba e à Docente Sumaúma, pela partilha afetuosa que me oportunizou tantos aprendizados no campo de tese. Igualmente a cada aluno/a que tive a oportunidade de conhecer, tanto na minha trajetória docente quanto na vivência da pesquisa, por tudo que foi possível sentir e aprender, por cada instante compartilhado.

Ao PPGE/UFAM, pela oportunidade deste curso e pela força de resistência neste momento histórico de silenciamento, subalternização e sucateamento da educação. Igualmente à CAPES e à FAPEAM, por financiarem e viabilizarem as atividades do PPGE/UFAM.

Aos/às professores/as do PPGE/UFAM, pelos ensinamentos nas aulas, eventos e conversas pelos corredores da FACED. De modo especial, à professora Camila Silva, coordenadora do Programa, pela forma tão gentil e carinhosa com que sempre lidou com as situações burocráticas deste processo.

À educação pública e aos professores/as que cruzaram comigo no caminhar da existência, pelo saber compartilhado e pelas muitas memórias construídas.

A cada autor/a que faz da literatura espaço de construção de múltiplos mundos sensíveis, o que me permitiu construir o meu próprio, na caminhada que tenho feito, desde criança, pelas trilhas da ficção.

Madrugada Camponesa

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre,
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.*

*Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.*

*Madrugada da esperança,
Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.*

*Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar.*

Thiago de Mello

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a investigar, tomando a dialogia freiriana como método e partindo de uma abordagem histórico-cultural, se a compreensão crítico-reflexiva é desenvolvida na formação inicial do/a professor/a de literatura de modo a contribuir, quando de sua docência na educação básica, para um ensino de literatura que se faça espaço de reflexão e vozeamento. A perspectiva crítico-reflexiva de construção do saber é aquela em que existe espaço para o questionamento e a reflexão sobre o ordenamento das coisas, o que viabiliza a construção de sentidos e significados. A partir dessa proposta, definiu-se, como sujeito da pesquisa, o sujeito-professor de literatura, o qual foi observado em sua relação com o texto literário na prática docente. Com fundamento nos pressupostos da dialogia freiriana e considerando a abordagem histórico-cultural, os procedimentos adotados para condução da pesquisa e análise dos dados foram a análise documental discursiva, as entrevistas individuais narrativas abertas e a observação participante. O lugar da investigação sobre a formação inicial foi a licenciatura no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas. Para a investigação da prática docente, buscaram-se escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino da Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Os sujeitos acompanhados longitudinalmente na pesquisa foram dois, em duas escolas da referida Coordenadoria. A escolha desta Coordenadoria apoiou-se no interesse da pesquisa de investigar o ensino de literatura também em perspectiva geopolítica, em um contexto amazônico urbano e periférico, no qual se insere a Universidade Federal do Amazonas. Os resultados apontaram que o não desenvolvimento, durante a licenciatura, de um olhar pedagógico da formação inicial, apoiado numa perspectiva crítico-reflexiva do ensino de literatura, dificulta o trabalho com o texto literário no exercício da docência. O que se verificou, em campo, é que os sujeitos enfrentam dificuldades para discutir o texto literário a partir do contexto sócio-histórico-cultural, focando o trabalho na conceituação/periodização literária. No desenvolvimento das ações realizadas pela pesquisa, buscou-se dirimir essas dificuldades, estabelecendo-se um trabalho contextualizado do texto literário, desenvolvido a partir da mediação docente pautada no diálogo com os/as estudantes, considerando suas vivências como pontes no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo oportunizado pelo trabalho com a literatura. Evidenciou-se, a partir dos resultados, a necessidade de maior alinhamento entre formação inicial e docência na educação básica, o que pode ser viabilizado tanto por meio de ações de pesquisa e extensão quanto pela discussão e reflexão acerca do ensino de literatura durante as aulas das disciplinas de estudos literários na formação inicial, a fim de que se oportunize uma educação literária ativa, fundamentada na criticidade, que colabore para o desenvolvimento da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Amazônia. Subjetividade. Formação inicial docente. Ensino de literatura.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, taking the freirian dialogy as a method and starting from a historical-cultural approach, if the critical-reflective understanding is developed in the initial formation of the literature teacher in order to contribute, during his teaching in basic education, for a teaching of literature that becomes a space for reflection and voicing. The critical-reflective perspective of knowledge construction is one in which there is space for questioning and pondering about the ordering of things, which enables the construction of senses and meanings. Based on this proposal, the subject-teacher of literature was defined as the subject of the research, who was observed in his relationship with the literary text in teaching practice. Based on the assumptions of freirian dialogy and considering the historical-cultural approach, the procedures adopted to conduct the research and data analysis were the discursive document analysis, individual open narrative interviews and participant observation. The place of research on initial formation was the degree in the Letters Course – Portuguese Language and Literature – at the Federal University of Amazonas. For the investigation of teaching practice, high schools of the state public education network of the District Education Coordination 05 of the State Department of Education and Sports were sought. The subjects followed longitudinally in the research were two, in two schools of the aforementioned Coordination. The choice of this Coordination was based on the research interest of investigating the teaching of literature also from a geopolitical perspective, in an urban and peripheral Amazonian context, in which the Federal University of Amazonas is inserted. The results showed that the non-development, during the degree, of a pedagogical view of initial formation, supported by a critical-reflexive perspective of literature teaching, makes it difficult to work with the literary text in the teaching practice. What was verified, in the field, is that the subjects face difficulties to discuss the literary text from the socio-historical-cultural context, focusing the work on the conceptualization/literary periodization. In the development of the actions carried out by the research, sought to resolve these difficulties, establishing a contextualized work of the literary text, developed from teacher mediation based on dialogue with students, considering their experiences as bridges in the process of building critical-reflexive thinking provided by the work with literature. The results showed the need for greater alignment between initial formation and teaching in basic education, which can be made possible both through research and extension actions and by discussing and pondering about the teaching of literature during the classes of literary studies subjects in initial formation, in order to provide an active literary education, based on criticality, which contributes to the development of subjectivity.

KEYWORDS: Education. Amazonia. Subjectivity. Initial docent formation. Teaching of literature.

RESUMEN

Esta pesquisa se propuso a investigar, tomando la dialogía freiriana como método y partiendo de un abordaje histórico-cultural, si la comprensión crítico-reflexiva es desarrollada en la formación inicial del/de la profesor/a de literatura de modo que contribuya, cuando de su docencia en la educación básica, para una enseñanza de literatura se haga espacio de reflexión y voceamiento. La perspectiva crítico-reflexiva de construcción del saber es aquella en que existe espacio para el cuestionamiento y la reflexión sobre el ordenamiento de las cosas, lo que viabiliza la construcción de sentidos y significados. A partir de esa propuesta, se definió, como sujeto de la pesquisa, el sujeto-profesor de literatura, el cual fue observado en su relación con el texto literario en la práctica docente. Con fundamento en los presupuestos de la dialogía freiriana y considerando el abordaje histórico-cultural, los procedimientos adoptados para conducción de la pesquisa y análisis de los datos fueron el análisis documental discursivo, las entrevistas individuales narrativas abiertas y la observación participante. El lugar de la investigación sobre la formación inicial fue la licenciatura en el Curso de Letras – Lengua y Literatura Portuguesa – de la Universidad Federal del Amazonas. Para la investigación de la práctica docente, se buscaron escuelas de enseñanza media de la red pública estadual de enseñanza de la Coordinación Distrital de Educación 05 de la Secretaría del Estado de Educación y Deporte. Los sujetos acompañados longitudinalmente en la pesquisa fueron dos, en dos escuelas de la referida Coordinación. La elección de esta Coordinación se apoyó en el interés de la pesquisa de investigar la enseñanza de literatura también en perspectiva geopolítica, en un contexto amazónico urbano y periférico, en el cual se insiere la Universidad Federal del Amazonas. Los resultados apuntaron que el no desarrollo, durante la licenciatura, de una visión pedagógica de la formación inicial, apoyada en una perspectiva crítico-reflexiva de la enseñanza de literatura, dificulta el trabajo con el texto en el ejercicio de la docencia. Lo que se verificó, en campo, es que los sujetos enfrentan dificultades para discutir el texto literario a partir de un contexto socio-histórico-cultural, enfocando el trabajo en la conceptualización/periodización literaria. En el desarrollo de las acciones realizadas por la pesquisa, se buscó dirimir esas dificultades, estableciéndose un trabajo contextualizado del texto literario, desarrollado a partir de la mediación docente pautada en el diálogo con los/las estudiantes, considerando sus vivencias como puentes en el proceso de construcción del pensamiento crítico-reflexivo oportuno por el trabajo con la literatura. Se evidenció, a partir de los resultados, la necesidad de mayor alineamiento entre formación inicial y docencia en la educación básica, lo que puede ser viabilizado tanto por medio de acciones de pesquisa y extensión cuanto por la discusión y reflexión acerca de la enseñanza de literatura durante las clases de las asignaturas de estudios literarios en la formación inicial, con la finalidad de que se posibilite una educación literaria activa, fundamentada en la criticidad, que colabore para el desarrollo de la subjetividad.

PALABRAS CLAVE: Educación. Amazonía. Subjetividad. Formación inicial docente. Enseñanza de literatura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxo das categorias de sentido	110
Figura 2: Relações dialógicas e cronotópicas.....	111
Figura 3: Relações dialógicas dos sujeitos a partir do cronotopo de encontro Escola Açaí... 139	
Foto 1: Acesso à Escola Açaí	66
Foto 2: Vizinhança	66
Foto 3: Fachada da Escola Açaí	67
Foto 4: Área de convivência.....	67
Foto 5: Biblioteca	67
Foto 6: Refeitório	67
Foto 7: Museu da Identidade Amazônica	68
Foto 8: Museu da Identidade Amazônica: detalhe canoa	68
Foto 9: Museu da Identidade Amazônica: detalhe monumento	68
Foto 10: Museu da Identidade Amazônica: detalhe mobiliário.....	68
Foto 11: Projeto de Educação Ambiental	69
Foto 12: Projeto Aulão: aprovados 2019 nas universidades públicas	69
Foto 13: Entrada de sala de aula: <i>dispenser</i> com álcool em gel	70
Foto 14: Fachada da Escola Buriti.....	73
Foto 15: Entorno.....	73
Foto 16: Pátio	73
Foto 17: Quadra.....	73
Foto 18: Merenda escolar	74
Foto 19: Área de convivência e alimentação.....	74
Foto 20: Sala de recursos.....	75
Foto 21: Sala de recursos: interior.....	75
Foto 22: Miniauditório	75
Foto 23: Biblioteca	76
Foto 24: Biblioteca em uso de HTP.....	76
Foto 25: Área de higienização contra a Covid-19 compartilhada	76
Foto 26: Gincana literária.....	116
Foto 27: Gincana literária: participação de aluna.....	116
Foto 28: Gincana literária: grupos	118

Foto 29: Gincana literária: interação	118
Foto 30: Livros para premiação.....	119
Foto 31: Premiação de segundo lugar	119
Foto 32: Premiação de primeiro lugar	119
Foto 33: Aula expositiva 1	120
Foto 34: Aula expositiva 2	120
Foto 35: Intervenção em aula dialogada.....	121
Foto 36: Aula dialogada	121
Foto 37: Diálogo sobre conto	123
Foto 38: Leitura de conto	123
Foto 39: Situação da fiação elétrica.....	124
Foto 40: Situação das ameaças	124
Foto 41: Diálogo formativo	127
Foto 42: Prof. ^a Rita Barbosa.....	127
Foto 43: Diálogo formativo: interação	127
Foto 44: Material elaborado	127
Foto 45: Passo 1: leitura	141
Foto 46: Passo 1: diálogo	141
Foto 47: Passo 2: conceituação.....	141
Foto 48: Passo 2: debate	141
Foto 49: Orientações turma 1	142
Foto 50: Orientações turma 2	142
Foto 51: Produção turma 1	142
Foto 52: Produção turma 2	142
Foto 53: Culminância: autores.....	143
Foto 54: Culminância: visitação	143
Foto 55: Culminância: material	143
Foto 56: Culminância: premiação.....	143
Foto 57: Passo 1: discutindo cordel.....	144
Foto 58: Passo 2: tematização: debate.....	145
Foto 59: Passo 3: orientação: textos	145
Foto 60: Passo 3: orientação: música	145
Foto 61: Passo 4: confecção	146
Foto 62: Passo 4: produção finalizada.....	146

Foto 63: Culminância: preparativos	147
Foto 64: Culminância: painel de cordéis	147
Foto 65: Culminância: música.....	147
Foto 66: Culminância: declamação	147
Foto 67: Culminância: dança.....	147
Foto 68: Culminância: público	147

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/UFAM – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CLLP – Colegiado de Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas

CSPA/UFAM – Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Amazonas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FLET – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LETRAS-LP/UFAM – Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC DE LETRAS – LP/UFAM – Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

BREVE MEMORIAL: PASSOS DE UM CAMINHAR COM E PELA LITERATURA	17
INTRODUÇÃO.....	21
SEÇÃO 1: O SUJEITO-PROFESSOR DE LITERATURA: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E DA DOCÊNCIA	27
1.1 Discursos, ações e silêncios: um olhar político-social para a formação inicial e a docência.....	27
1.2 Questões da subjetividade: o/a professor/a, sujeito da cultura	40
1.3 Reflexões sobre o currículo: perspectivas da formação inicial e da docência.....	45
SEÇÃO 2: O CAMPO DE TESE: NUANCES DE UMA AMAZÔNIA URBANA E PERIFÉRICA NO CHÃO DE ESCOLA	54
2.1 Primeiros caminhos: a decisão de olhar para a formação inicial a partir das vozes dos sujeitos-professores de literatura e a escolha da Zona Leste manauara como campo.....	54
2.2 Delimitações (e limitações) do campo de tese: o contato com a coordenadoria distrital e com os sujeitos-professores de literatura.....	62
2.3 Contextualizando o campo de tese: o bairro São José Operário e a Escola Açaí.....	65
2.4 Contextualizando o campo de tese: o bairro Zumbi dos Palmares e a Escola Buriti	71
2.5 Para refletir: os sujeitos-professores de literatura na espacialidade da periferia.....	78
SEÇÃO 3: PERSPECTIVAS DIVERSAS: ENUNCIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A DE LITERATURA	80
3.1 Um olhar para as disciplinas de estudos literários no contexto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas .	82
3.2 Outros documentos: breve observação da LDB, das DCN e da BNCC	90
3.3 As vozes dos sujeitos: entrevistas individuais narrativas com professores/as de literatura.....	97
3.4 Professores/as, formação inicial e docência: triangulação necessária.....	112
SEÇÃO 4: O CHÃO DE ESCOLA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS COM OS SUJEITOS-PROFESSORES DE LITERATURA.....	114
4.1 As vivências na comunidade escolar: observações do diário de bordo.....	114
4.1.1 A imersão na Escola Açaí.....	115
4.1.2 A imersão na Escola Buriti.....	120

4.2 As práticas na comunidade escolar: inserções reflexivas	125
4.2.1 Diálogos formativos: discutindo sentidos e significados da docência de literatura	126
4.2.2 Projetos literários: o ensino de literatura em ação	140
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXO	158
APÊNDICES	170

BREVE MEMORIAL: PASSOS DE UM CAMINHAR COM E PELA LITERATURA

Narrar sobre mim, mesmo que em breves palavras, é um exercício reflexivo necessário à minha trajetória. Meus passos são de um caminhar com e pela literatura; minha vida é alinhavada pelos sentidos e significados que a leitura literária fez brotarem em mim.

Ainda criança, quando, nas condições objetivas de nossa vida familiar, as coisas eram duras e a escassez era muita, minha mãe me ensinou o caminho da leitura literária. Professora da educação básica, tendo que nos deixar, eu e minhas irmãs, sozinhas em casa para que pudesse ir trabalhar, minha mãe pedia, nas editoras, amostras de distribuição gratuita dos mais diversos livros, a fim de que nós sempre tivéssemos companhia.

Foi assim que descobri a alegria de ler. Fiz amizades que durariam por toda a minha vida com tantos autores, de tantos paradidáticos e clássicos da literatura brasileira diferentes. Eram tempos difíceis e, muitas vezes, matamos a fome com a merenda escolar, uma fruta de alguma árvore perto de casa ou um achocolatado com bolacha oferecido por uma vizinha. Mas, mesmo que eu não pudesse mudar aquelas condições, eu podia sair dali nas viagens que a literatura me proporcionava. Desse modo, com os livros, eu fui a lugares em que eu não iria e aprendi a ver a vida na dimensão do sonhar. Conforme eu crescia, eles me permitiam perceber as coisas ao redor, o mundo em suas contradições.

Morávamos em uma casa pequena e inacabada, nos fundos da casa de meus avós paternos. Frequentávamos, eu e minhas irmãs, a Escola Estadual Marechal Hermes, uma escola próxima de nossa casa, a mesma em que nossa mãe lecionava. Ali ficamos do pré-escolar à 8ª série do ensino fundamental. Naquele tempo, ouvimos, em mais de uma ocasião, de parentes que tinham melhor condição financeira, que não seríamos mais que balconistas de lojas (como se isso fosse demérito), afinal, éramos as meninas do quintal, as que estudavam “perto de casa”. A narrativa sobre nós era a de que a vida não nos seria favorável. Nunca acreditei nessa narrativa. Nesses tempos de falta de quase tudo, fiz da literatura meu aconchego, meu lugar de sorrir. Em sua estratégia de sobrevivência, minha mãe me deu o passaporte para um novo mundo, o da literatura, que me fez ressignificar meu próprio caminho.

Na adolescência, quando eu cursava Magistério no Instituto de Educação do Amazonas, os caminhos da literatura começaram a se desenhar diferentes, pois experimentei a vivência da sala de aula pela primeira vez. No estágio na educação infantil, no primeiro ano do Curso, a contação de histórias me ajudou a estabelecer diálogo com as crianças, que entravam comigo nas trilhas da literatura. Mas foi na educação de jovens e adultos que esse viver literário tomou outra dimensão. Aos dezesseis anos, no segundo ano do Curso, eu alcancei minha

primeira oportunidade de trabalho remunerado: após um processo seletivo, ingressei em um curso de formação de alfabetizadores, promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc-AM). Findada a formação, eu deveria buscar, no bairro em que eu morava, jovens e adultos que tivessem interesse em serem alfabetizados. Após dias de caminhada pelo bairro, montei uma turma de quinze adultos e comecei o trabalho.

Naquele ano que passamos juntos, eu aprendi a ouvir as muitas histórias de vida dos/as meus/minhas alunos/as e a aproximá-las da construção do saber para eles. As histórias viravam temas das aulas, que eu organizava a partir de um quadro. A narração literária, que eu aprendi com as crianças da educação infantil, transformou-se na minha estratégia de trabalhar a literatura com os adultos. Eu contava histórias, geralmente contos que eu havia lido ou histórias da literatura oral regional, que me vinham à memória pelas muitas vezes que as ouvi de minha mãe e de meu pai. Nas conversas com os/as alunos/as, eu mesclava os textos literários, a literatura oral e as histórias de vida, construindo o quadro temático que me servia de suporte. Essa estratégia, aliada ao material enviado pela Seduc-AM, levou-os ao processo de alfabetização. Todos aprenderam a ler e a escrever. Ao fim do curso, vários/as se matricularam na primeira turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual José Ribamar da Costa, que nos cedeu a sala para o projeto de alfabetização. Tenho muito orgulho dessa parte da minha história com a literatura.

Findado o Curso de Magistério, veio o desejo de fazer do amor pela literatura a minha formação acadêmica. Foi quando decidi ingressar no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas (Letras-LP/UFAM). Durante a formação inicial, contudo, muitas foram as dificuldades que encontrei nos estudos literários, pois nunca consegui me alinhar à compreensão da literatura como objeto puramente acadêmico que boa parte dos docentes do Curso tinha. Tempos depois da licenciatura, cursei o Mestrado em Letras – Estudos Literários, também na Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM), e as inquietações permaneceram. Mas, como as exceções sempre teimam em se fazer presentes, eu cruzei, tanto na licenciatura quanto no mestrado, com algumas professoras que viam a literatura como lugar de compreensão de si e do mundo e, por conta disso, trabalhavam com o texto literário em dimensão pedagógica, criando espaços de fala, de trânsito do mundo com a literatura em suas aulas. Delas, eu carrego muito na professora que me tornei.

Além da minha história de vida e das minhas vivências acadêmicas, minha relação com a literatura se estendeu para a experiência profissional, agora não mais como uma adolescente cursando Magistério e sim como uma professora de literatura no ensino superior. Fui professora substituta no Curso de Letras-LP/UFAM em períodos distintos de minha vida,

num espaço temporal que se distancia por uma década e, como docente, vi minhas inquietações se avolumarem, ao me deparar com os mesmos problemas de quando eu era estudante e ao receber, no primeiro período do Curso, jovens que demonstravam praticamente nenhuma proximidade com o texto literário. Diante das dificuldades, resgatei os ensinamentos daquelas professoras e busquei o desenvolvimento da minha própria compreensão acerca da literatura como instrumento pedagógico, o que viabilizou, no meu cotidiano docente, que eu pudesse traçar o meu próprio caminho para uma educação literária.

O que me encaminhou para o desenvolvimento desta pesquisa veio, portanto, de minha vivência com a literatura, que passa tanto por quem eu me tornei desde a minha relação de criança com os livros, quanto pela formação inicial e continuada e, ainda, pela prática docente que vivenciei no Curso de Letras-LP/UFAM.

A criança que eu fui experimentou o mundo pela literatura. Essa criança viu nos livros a possibilidade de ressignificar a própria história. Foi isso que me conduziu para além daquele quintal dos meus avós. Por meio da educação, eu aprendi a falar, eu entendi a palavra como espaço também meu, apesar das muitas tentativas de silenciamento que enfrentei ao longo da vida. E a minha palavra é literária, porque eu acredito na educação literária como educação para a percepção sensível das coisas do mundo.

Findado o mestrado e experimentadas as vivências da docência, veio a vontade de ingressar no doutorado. Quando eu escolhi o Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), havia, em mim, o desejo de discutir o ensino de literatura, lançando olhar para a formação inicial com a qual eu escrevi capítulos da minha história de vida tanto formativa quanto profissional. Essa discussão, contudo, não podia deixar de considerar a menina leitora que fui, naquele espaço de subalternidade e silenciamento. Era preciso que essa menina dialogasse, então, com outras meninas e meninos como ela nas comunidades escolares do campo de tese. Isso certamente atravessou o trabalho de campo que, nesta pesquisa, desenvolvi.

Foi levando comigo, portanto, as muitas faces de mim, construídas ao longo da minha trajetória, que cheguei ao Curso de Doutorado em Educação e, em suas instâncias, desenvolvi a pesquisa que ora apresento. Minha caminhada é, como eu disse, com e pela literatura e a crença na educação dialógica e poética me move. Freire (2020) lembra-nos que a educação para a libertação é aquela em que o diálogo estabelece relação de igualdade entre os sujeitos, fazendo do espaço de aprendizagem um espaço de construção dos saberes de educadores *com* educandos e não de educadores *para* educandos. Essa é a educação dialógica, que me move ao ensino de literatura de concepção sensível, que entende a literatura como espaço de significação e

ressignificação das subjetividades. O que apresento, a seguir, é a sistematização final desta pesquisa, que buscou compreender o sujeito-professor de literatura, em suas instâncias formativa e docente, no contexto sócio-histórico-cultural do chão de escola periférico de nossa cidade.

INTRODUÇÃO

Discutir o sujeito-professor¹ requer compreender que este se forja na interação social e que esta, por sua vez, é um processo histórico e cultural, permeado por múltiplas discursividades. Compreender esse sujeito, portanto, requer depreender, antes, a questão do *diálogo*, uma vez que é na enunciação que nós *somos*, que nos fazemos presença na existência. Nossa presença se confirma, então, na *linguagem* e, sendo desse modo, é nela que as nossas relações são mediadas e atribuímos sentidos e significados ao nosso percurso existencial.

Diálogo, na perspectiva que empreendo, não é simplesmente a interação entre dois falantes. Para Bakhtin, na *dialogicidade* uma consciência não assume objetificadamente outras consciências; o que se estabelece é a “[...] interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra” (BAKHTIN, 2010, p. 19), ou seja, o que se estabelece é a interação *polifônica*, da pluralidade de discursos.

Barbato *et al* (2019, p. 27) apontam que

O que é peculiar à existência humana é o que se dá na relação, no entre. Sendo assim, o diálogo constitui-se um recurso indispensável para que se alcance a realidade humana. [...] O humano é um ser de relação. [...] Na interação dialógica, novos modos de ver e criar significados em conjuntos estão em tela, possibilitando a atividade de cooperação no processo de reflexão e captura do vivido.

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 docentes, portanto, têm natureza dialógica. Logo, se o sujeito-professor é um sujeito que interage no processo social e, claro, em uma realidade escolar diversa, muitas vezes permeiam as ações e interações de sua prática cotidiana, desde os discursos que reverberam da formação inicial, passando pelas falas oficiais do sistema de ensino, até as interações discursivas com seus alunos/as e colegas docentes no ambiente escolar.

¹ A formação deste vocábulo se dá pelo que Luft (2013, p. 65) define como *composição vocabular*: “Composição é o processo de formação de palavras pelo qual se cria uma nova palavra (denominada composta) por meio de dois radicais, a qual tem um significado único e autônomo, diferente das noções expressas por seus componentes. [...] Emprega-se o hífen para sinalizar a aderência semântica unificativa dos componentes”. A construção do vocábulo *sujeito-professor*, neste trabalho, é, portanto, uma escolha que faço com o fim de enfatizar a discussão que proponho. Em alinhamento ao que aponta Luft, o que busco, nesta composição vocabular, é, ao unir duas categorias – *sujeito* e *professor* – estabelecer uma terceira categoria, de significação autônoma, com delineamento próprio. Para esta pesquisa, interessa discutir *o sujeito que é professor*, ou seja, aquele que se forja, conforme Tardif (2010), no conhecimento pedagógico, experiencial e reflexivo.

Freire (1967, p. 95-97) 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 *pedagogia dialógica 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.

O sujeito-professor aqui em investigação é o **sujeito-professor de literatura**. Sendo a literatura espaço de formação humana (CANDIDO, 2011), é preciso que a discussão acerca da formação inicial e da prática docente deste sujeito busque compreender se a literatura tem sido lugar de reflexão e ação, que oportuniza o vozeamento daqueles que dialogam a partir dela. Na perspectiva desta pesquisa, alinha-se esse *dialogar* a partir da literatura ao pensamento freiriano (FREIRE, 1967), 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 Freire, se não há construção crítica, não há diálogo, há a *palavra oca*, apenas reverberação dos discursos organizadores do poder vigente, que ele chama de *antidiálogo*.

O pensamento crítico-reflexivo, a consciência crítica, no entendimento aqui assumido, alinha-se a Dewey (1979), que compreende o pensar crítico como sendo aquele que aciona tanto nosso arcabouço de informações quanto nossa capacidade de inquirição, levando-nos à reflexão, que nos faz organizar os mecanismos necessários para a aquisição do conhecimento. No processo de reflexão, colocamo-nos diante das incertezas, que nos movimentam e nos fazem revisitar e repensar sobre o que já tínhamos consolidado. Assim, a perspectiva crítico-reflexiva de construção do saber é aquela em que existe espaço para o questionamento e a reflexão sobre o ordenamento das coisas, o que viabiliza a fruição e a ressignificação.

O lugar de enunciação dos sujeitos desta pesquisa é um lugar periférico. Dizer sobre isso importa para aclarar em que contexto se produzem, então, sentidos significados. No encontro cotidiano com os/as estudantes de espaços escolares da periferia manauara, os sujeitos-professores revisitam a formação inicial e exercitam a docência, em significação e ressignificação. A fim de compreender esse movimento, definiu-se, como **objeto de pesquisa**, o processo de desenvolvimento da perspectiva crítico-reflexiva na formação inicial e na docência do/a professor/a de literatura.

Na vivência como docente de literatura, construída em minha experiência como professora substituta no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade

Federal do Amazonas (Letras-LP/UFAM), sobre a qual tratei no breve memorial que abriu este trabalho, formulou-se o principal disparador das inquietações que me trouxeram à esta pesquisa: o modo como chegavam, ao primeiro período letivo do Curso, os/as alunos/as vindos/as da educação básica. Quando professora de Teoria da Literatura I para as turmas de primeiro período (disciplina que ministrei em mais de um semestre letivo, em espaços temporais que se distanciam por uma década), lidei diretamente com o processo que envolve a leitura em nível crítico-reflexivo e o que observei é que, com poucas exceções, os/as alunos/as não conseguiam compreender as camadas da linguagem que se sobrepõem nos textos, tanto teóricos quanto literários; faltava leitura de contexto e, em muitos casos, faltavam leituras prévias de textos outros, especialmente literários, os quais deveriam sedimentar neles um conhecimento geral das estruturas literárias, além é claro, de despertar-lhes a percepção da própria condição humana, uma vez que o texto literário, humanizador que é, por natureza, encaminha a isso. Ora, se os/as alunos/as chegam, em sua maioria, no primeiro período do Curso, com as dificuldades apontadas acima, isso parece ter relação com o modo como eles/as acessaram a leitura literária durante a educação básica.

Diante disso, centrou-se o foco da investigação no/a professor/a de literatura e sua relação com o texto literário na prática docente, no ensino de literatura, traçando-se diálogo com suas narrativas acerca da formação inicial, com o currículo e a legislação vigentes, bem como com as ações da vivência no chão de escola. O *locus* de investigação da formação inicial foi a licenciatura no Curso de Letras-LP/UFAM, considerando-se o fato de ser a UFAM a instituição pública de ensino que forma nesta habilitação docente há mais tempo no Estado e também pela relação desta formação com a minha própria vivência/docência, conforme pontuei no memorial. No que tange à prática docente, o foco de interesse colocou-se no trabalho desenvolvido em escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino, mais especificamente escolas que integram a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc-AM), por haver interesse de, nesta pesquisa, lançar olhar para o ensino de literatura em um contexto amazônico urbano e periférico, no qual se insere, geograficamente, a UFAM.

A **pergunta** que norteia este trabalho é, então, a seguinte: caso o sujeito-professor de literatura não construa, na formação inicial, uma compreensão crítico-reflexiva do ensino, encontrará dificuldades de, na prática docente, ensinar literatura numa perspectiva de vozeamento? E a **suposição** que se formula a partir da pergunta é: o sujeito-professor de literatura que não constrói, na formação inicial, uma compreensão crítico-reflexiva do ensino,

encontrará dificuldades de, na prática docente, ensinar literatura numa perspectiva de vozeamento.

A pesquisa teve como **objetivo geral** investigar, pela dialogia freiriana, em abordagem histórico-cultural, se a compreensão crítico-reflexiva é desenvolvida na formação inicial do/a professor/a de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM de modo a contribuir para um ensino de literatura que se faça espaço de reflexão e vozeamento no contexto de escolas da rede pública estadual de ensino na periferia de Manaus. Para isso, traçaram-se, como **objetivos específicos**: compreender o sujeito-professor de literatura nas instâncias formativa, sócio e geopolítica; evidenciar as contradições presentes na formação inicial, dialogando com o currículo, a legislação e os sujeitos-professores de literatura; analisar, nos discursos de professores de literatura que atuam nas escolas públicas do campo de tese, os sentidos que elaboram acerca do ensino da literatura nesse espaço; verificar, a partir das narrativas dos sujeitos docentes e da convivência com estes no chão de escola, como a formação inicial do/a professor/a de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM comparece na prática docente.

Assumo como desenho de método para esta pesquisa – de cunho qualitativo (BREAKWELL & ROSE, 2010) –, a pedagogia dialógica freiriana (FREIRE, 1967, 1979, 1996, 1997, 2020) alinhando-a à abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991, 2000, 2001, 2004; MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017; GONÇALVES & FURTADO, 2016; SILVA & TAVARES, 2019; PONTECORVO, 2005, entre outros) e estabelecendo diálogo com as perspectivas da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2009, 2013; LIBÂNEO, 2006), do pós-colonialismo (SAID, 2011; FANON, 1968; SPIVAK, 2010; KRENAK, 2020), do biopoder (FOUCAULT, 1986, 1987, 2000), da necropolítica (MBEMBE, 2018), da epistemologia da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011; SILVA, K. C., 2017, 2018; QUEIROZ, 2018), do currículo (SILVA, T. T., 2016; ARROYO, 2013; NÓVOA, 2009, 2022), da inter-relação literatura e sociedade (CANDIDO, 2011; COSSON, 2006; COMPAGNON, 2009; TODOROV, 2009) e da geopolítica local (OLIVEIRA, 2003; BARBOSA, 2017).

A investigação foi construída em perspectiva longitudinal, com realização do trabalho de campo – que nomino *campo de tese* – entre os meses de setembro de 2021 e junho de 2022. As análises, que constam das seções 3 e 4, debruçaram-se sobre dados documentais, narrativos e da vivência, observando-se as discursividades e a produção de sentidos e significados, pontuando-se isso em percepção espaço-temporal, organizadora dos discursos (VYGOTSKY, 1991, 2000, 2001, 2004; BAKHTIN, 1981, 2002, 2010).

Em alinhamento ao método, os procedimentos adotados foram a análise dos discursos oficiais acerca do ensino de literatura – Projeto Pedagógico de Curso vigente, Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular; as entrevistas individuais narrativas abertas (DUARTE, 2004); e a observação participante, com escrita de diário de bordo (DALLOS, 2010) e realização de inserções reflexivas: diálogo formativo em uma das escolas que é campo da tese (infelizmente, não se viabilizou a realização da atividade dialogada nas duas escolas em que se fez o campo, situação essa que será detalhada na seção 4); e execução de projetos literários nas escolas – sob minha responsabilidade e dos docentes acompanhados na pesquisa – os quais são apresentados na seção 4.

Em relação aos cuidados éticos necessários às pesquisas da natureza desta, é importante frisar que os mesmos foram devidamente seguidos. Elaboraram-se Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados por todos os participantes, tanto os docentes acompanhados na pesquisa quanto os/as professores/as convidados/as para o diálogo formativo, tendo sido os participantes orientados acerca da importância de guardar, em seus arquivos pessoais, uma cópia, seguindo-se, assim, as orientações presentes na Carta Circular n. 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Também se obtiveram os Termos de Anuência da Seduc-AM e do Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA/UFAM), bem como se procedeu à submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), tendo sido a pesquisa autorizada pelo Parecer n. 4.752.888, CAAE n. 46255721.1.0000.5020. Isso é apresentado em anexo e apêndices deste trabalho.

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 seguir os protocolos de segurança sanitária vigentes, tomando-se como base os decretos periódicos do Governo do Estado do Amazonas e o documento *Plano de Retorno às Atividades Presenciais - ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19*, da Seduc-AM (2020). Todas as medidas sanitárias previstas foram devidamente seguidas nesse intercurso temporal da pesquisa. Em de abril de 2022, com o arrefecimento da pandemia, houve a flexibilização do uso de máscaras em ambiente fechado a partir do Decreto 5.282/2022, da Prefeitura Municipal de Manaus e, desse modo, as atividades nas escolas da cidade passaram a ter outro ritmo, sendo, inclusive, autorizada a realização de atividades com público ampliado nas escolas, o que viabilizou as culminâncias dos projetos.

É preciso dizer que, a partir desta pesquisa, espera-se trabalhar em prol da reorganização de normas e procedimentos de ensino-aprendizagem no que tange à formação inicial do/a professor/a de literatura na UFAM e também no que diz respeito ao ensino de literatura na educação básica, entendendo-se que a construção dos saberes se dá considerando-

se diferentes bases culturais e em perspectiva crítico-reflexiva e dialógica, levando-se em conta, para isso, o contexto amazônico em que esta pesquisa se insere, uma vez que urge o comprometimento de toda a sociedade local com a formação e a prática docentes em perspectiva sensível às demandas regionais.

As informações empíricas produzidas nesta pesquisa pretendem, portanto, promover avanços na compreensão sobre como os/as licenciados/as pelo Curso de Letras-LP/UFAM significam a sua trajetória no ensino superior e como isso se desdobra na prática docente após formados/as. Pode-se viabilizar, desse modo, uma compreensão acerca da resposta da universidade às demandas dessa formação inicial, bem como se pode oferecer, pela produção de conhecimento aqui apresentada, uma contribuição para a melhoria da educação, tanto em nível superior quanto em nível básico.

Quanto à organização do trabalho, esta se fez em quatro seções, conforme descrevo a seguir. Na seção 1, que se chama “O sujeito-professor de literatura: dimensões da formação inicial e da docência”, trago uma discussão político-social da formação inicial e da docência, pontuando as questões da subjetividade dos sujeitos-docentes e do currículo. Na seção 2, que se chama “O campo de tese: nuances de uma Amazônia urbana e periférica no chão de escola”, discuto a escolha por dialogar a partir da perspectiva dos sujeitos-professores de literatura e apresento o campo de tese, trazendo questões geopolíticas da região periférica de Manaus em foco no trabalho. Na seção 3, que se chama “Perspectivas diversas: enunciações da formação inicial do/a professor/a de literatura”, empreendo a análise dialógica de documentos da formação inicial, no campo dos estudos literários, e das narrativas dos sujeitos-professores de literatura. Na seção 4, que se chama “O chão de escola: vivências e práticas com os sujeitos-professores de literatura”, analiso, dialogicamente, o campo de tese, discutindo os sentidos da docência de literatura, com ênfase no trabalho desenvolvido no campo de tese.

Gostaria de mencionar, por fim, que é pensando na relevância da discussão acerca do sujeito-professor que atua no ensino de literatura, é considerando sua vivência da formação inicial no Curso de Letras-LP/UFAM e seu cotidiano no chão de escola da periferia de Manaus e é tomando como ponto de partida a compreensão de que isso é parte de um processo dialógico, em um contexto sócio-histórico-cultural, que esta pesquisa busca se apresentar como alternativa de ampliação do debate em torno da formação inicial e da docência em literatura.

SEÇÃO 1: O SUJEITO-PROFESSOR DE LITERATURA: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E DA DOCÊNCIA

1.1 Discursos, ações e silêncios: um olhar político-social para a formação inicial e a docência

O ser humano é sujeito social, formado histórica e culturalmente a partir de sua *performance* no corpo político que é a sociedade. Sendo sujeito social, histórico e cultural, o ser humano é, ao mesmo tempo, subjetividade e concretude e, em suas ações, abrigam-se tanto suas próprias impressões do existir quanto as múltiplas discursividades que lhe atravessam o percurso de vida. Existir é, portanto, um *movimento polifônico*, sendo *polifonia*, na perspectiva bakhtiniana, a multiplicidade de vozes e consciências em um mesmo discurso (BAKHTIN, 2010, p. 6). Múltiplos são, dessa feita, os modos de olhar e vivenciar o existir, os quais se operacionalizam em perspectiva *dialógica*.

Acerca da dialogicidade, Bakhtin (2010, p. 46), discutindo a poética de Dostoiévski, aponta que:

Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo. Apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas, e Dostoiévski negava-lhes categoricamente importância para a compreensão e a interpretação da vida e dos atos do homem [...]. Por isso todas as relações entre as partes externas e internas e os elementos do romance têm nele caráter dialógico; ele construiu o todo romanesco como um “grande diálogo”. No interior desse “grande diálogo” ecoam, iluminando-o e condensando-o, os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo se adentra no interior, em cada palavra do romance, tornando-o bivocal, penetrando em cada gesto, em cada movimento mímico da face do herói, tornando-o intermitente e convulso; isto já é o “microdiálogo”, que determina as particularidades do estilo literário de Dostoiévski.

O que Bakhtin coloca, então, a partir da obra de Dostoiévski, é que o diálogo é o regente das relações sociais, que nascem nas interações enunciativas dos sujeitos (sejam elas de concordância ou de contraposição). As enunciações, por sua vez, são esse *microdiálogo*, ou seja, essa fala que é, ao mesmo tempo, do sujeito e da pluralidade de vozes em diálogo com esse sujeito (polifonia, portanto). Logo, se as enunciações se fazem na pluralidade discursiva, elas são também pluralidade ideológica. Compreender essa perspectiva é fundamental para compreender de que modo se constroem as discursividades sociais.

Vygotsky (2004, p. 368) diz que: “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. O ser humano é, portanto, o elemento ativo de sua própria história e da história social e essa história, esse existir humano, é heterogeneidade, ou seja, é multiplicidade discursiva:

[...] a “essência humana” é também ela histórica; a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história. Essa substância é estruturada e amplamente heterogênea (HELLER, p. 2016, p. 8).

Esse existir heterogêneo é um processo mediado (VYGOTSKY, 1991). Por meio de instrumentos e signos, o ser humano se desenvolve como tal. A linguagem se faz, desse modo, o caminho para a interação social, o espaço de mediação pelo qual é possível performar no corpo social. Existimos na palavra, na construção dialógica de sentidos e significados. Para Vygotsky (2000, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Assim, notamos que o sentido é subjetivo, enquanto o significado é um construto social. Nessa perspectiva, vale lembrar que Bakhtin (1981) aponta que nossa subjetividade é atravessada pelos processos ideológicos que permeiam o nosso caminhar. Logo, cada um de nós é carregado de sua própria individualidade e da presença social, histórica e cultural dessa individualidade:

[...] todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O

caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado (BAKHTIN, 1981, p. 59).

Ora, se assim o é, nos discursos, na dialogicidade que media as relações sociais, múltiplos são os sentidos que se estabelecem na individualidade das enunciações e estas, por sua vez, são sempre feitas a partir de um lugar social, ou seja, de uma posição no jogo de poder vigente. Os discursos carregam, portanto, para além dos posicionamentos individuais, posicionamentos ideológicos.

Para Bakhtin (2010, p. 232), dialogar, além da troca de enunciados, é ligação entre discursos, que considera os múltiplos campos sociais e políticos. É importante compreender que, como representações das vozes que compõem o corpo social, os discursos têm força de ação, seja de modo explícito, seja de modo velado. São, dessa feita, construções de sentido nas mediações sociais e, tendo força de ação, vão se traduzir em práticas, em norteadores de processos no corpo social, dentre os quais estão o processo de formação inicial do/a professor/a e a docência.

Em seus estudos acerca do romance, Bakhtin (2002, p. 211) formula um conceito que é bastante importante para a compreensão da discursividade, que é o conceito de *cronotopo*:

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos *cronotopo* (que significa “tempo-espço”). Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Não é importante para nós esse sentido específico que ele tem na teoria da relatividade, assim o transportaremos daqui para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente); nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço).

O cronotopo estabelece-se, então, como ponto de intersecção entre os discursos, viabilizado a partir de construções espaço-temporais. Assim como, na narrativa romanesca, 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. Os discursos que nos organizam como sociedade, dessa feita, não são apenas discursos polifônicos, mas também cronotópicos, dado que produzem significados em múltiplos planos espaço-temporais.

“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). Não há, portanto, enunciação que se construa fora dos sentidos da polifonia e da cronotopia. É considerando isso que podemos observar as articulações que algumas forças ideológicas engendram no corpo social, interpondo ações e silêncios em diferentes campos da estrutura social, dentre os quais, os campos da formação inicial e da docência.

Said (2011, p.37-38), ao discutir as questões do imperialismo e do colonialismo, evidencia que a nossa relação com a geografia está para além da noção de espaço geográfico. As lutas que encampamos, como corpo social, não se restringem a soldados e armas; são, antes, lutas de ideias, formas, imagens e *representações*. Estamos diante, então, do campo do simbólico, do ideológico. E, aqui, voltamos à geografia: no campo do simbólico, há uma disputa territorial. Os discursos de poder se articulam e se materializam em atores no corpo social, no espaço da cultura; territorializam-na, ou seja, ocupam territórios, ideológica e materialmente falando.

Assim, ações são articuladas para que silêncios possam ser naturalizados. Se um discurso se faz levante, por meio da ação de seus atores de expressão, tende-se a naturalizar aquilo que, ideologicamente, aquele discurso profere. E esse discurso que se naturaliza é, quase sempre, o da hegemonia; silenciam-se, desse modo, os discursos dissonantes.

Said (2011, p. 45) chama atenção, então, para o fato de que a cultura está posta nessa proposta de dominação hegemônica:

Assim, portanto, qual é o vínculo entre a busca de objetivos nacionais imperiais e a cultura nacional como um todo? O recente discurso intelectual e acadêmico revelou uma tendência a separá-las e dividi-las: inúmeros estudiosos são especialistas; boa parte da atenção tida como especializada volta-se para temas bastante autônomos, por exemplo, o romance vitoriano industrial, a política colonial francesa no norte da África, e assim por diante. Venho sustentando de longa data que a tendência de disciplinas e especializações em se subdividir e proliferar é contrária à compreensão do todo, quando se trata do caráter, da interpretação e direção ou tendência da experiência cultural. Perder de vista ou ignorar o contexto nacional e internacional, digamos, das representações que Dickens fez dos homens de negócios vitorianos, e focar apenas a coerência interna de seus papéis nos romances do autor é perder uma ligação essencial entre sua ficção e o mundo histórico dessa ficção. E compreender essa ligação não significa reduzir ou diminuir o valor dos romances como obras de arte: pelo contrário, devido à sua *concretude*, devido a suas complexas filiações a seu quadro real, eles são *mais* interessantes e *mais* preciosos como obras de arte.

O que Said nos mostra é que, para uma compreensão efetiva do processo cultural, é preciso trabalhar no campo da integração de tudo aquilo que faz parte da cultura. A cultura é orgânica e, assim sendo, a literatura – que, aliás, é o exemplo de que ele parte no excerto acima – não deve ser observada apenas em sua natureza estruturalista. Compreendê-la como parte organicamente articulada da cultura é elementar para compreender a própria cultura. No que tange ao escopo deste trabalho – em termos de formação inicial do/a professor/a de literatura e de docência, portanto – interessa-me olhar para a literatura como modal de integração, lugar de fala dentro do processo sócio-histórico-cultural, espaço da subjetividade.

Passemos ao que postula Foucault (2000) acerca dos mecanismos de controle social: observemos o que ele classifica como biopoder. Ele diz que, em tempos antigos, os tempos da soberania, o poder do soberano era sobre a vida e a morte, ou seja, era essencialmente um poder de espada (FOUCAULT, 2000, p. 286-287). A partir do século XVIII, no entanto, e mais especialmente a partir do XIX, instaurou-se o biopoder, que é a regulação do próprio existir, em suas mais diversas faces, inclusive aquela que comporta a perspectiva biológica (FOUCAULT, 2000, p. 290).

O biopoder, portanto, normatiza o existir, normatização essa que, muitas vezes, não é sequer percebida, embora regule todas as frentes de atuação do sujeito. Quando não se encaminha o sujeito para o desvelamento, para uma compreensão de si, do outro e do próprio processo social, permanece-se sob essa normatização, sob essa regulação, que se articula, no espaço da cultura, a partir dos mecanismos de controle da hegemonia. É a normatização hegemônica, que, no âmbito do biopoder, compreende-se como:

[...] o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. [...] [...] Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação de outra. Portanto, estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população. Biopoder, por conseguinte (FOUCAULT, 2000, p. 302).

Ainda discutindo sobre a atuação do biopoder, Foucault (1986) destaca que o corpo do soberano foi substituído pelo corpo social, o qual passou a ser objeto da regulação das forças

hegemônicas e, nessa regulação, prima-se pelo unísono, pelo que soa na mesma nota, na linearidade, eliminando-se tudo que seja desarmonia (FOUCAULT, 1986, p. 145-146).

Nessa linha de pensamento, vale citar Silva & Tavares (2019, p. 105), que, estabelecendo uma analogia com a função materna no corpo social, tocam na questão do unísono:

A função materna (termo teórico) pode ser exercida e pensada de forma ampla, não exatamente pela mãe biológica. E, na linha de pensamento que aqui queremos fazer, a mãe pode ser tomada a partir de uma esfera das instituições. Daí já começamos a pensar no tipo de sociedade que nós temos. Uma sociedade que vende tudo em grandes pacotes, não respeitando os tempos e os processos individuais. Uma sociedade da intolerância. Não toleramos loucos, gays, travestis, transexuais, indígenas, negros, crianças, jovens.

Fazendo uma ligação com essa lógica, podemos observar que Mbembe (2018), ao discutir as questões do poder hegemônico, destaca que a morte tem assumido um papel regulador no corpo social, que ele chama de necropolítica, necropoder. Para demonstrar como isso se dá, Mbembe aponta como o poderio bélico, associado, é claro, ao poderio econômico, cria “mundos de morte”, estruturas sociais em que “[...] vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71). Ele aponta, ainda, como se estabelece uma falsa perspectiva de que o corpo social é composto por iguais, por sujeitos livres, sejam homens ou mulheres. Dessa perspectiva falseada, a política seria, então, a representação de sujeitos complexos, autoconscientes, autossuficientes e, por isso, de igualdade de condições para todos, diferenciando-se da política de guerra. Seria, desse modo, política de vida, não de morte. Para o autor, é nessa concepção falseada de política e de corpo social, de uma pseudoigualdade, que o poder vigente engendra uma falsa noção de soberania (como correspondente de autossuficiência), daí estabelecer-se, no caminho inverso ao do discurso oficial, uma política de morte, uma necropolítica. Mas isso não se dá de modo desarticulado. É fazendo o sujeito crer que sua condição de existência é a da soberania de si que a necropolítica engendra-se, subverte a realidade (MBEMBE, 2018, p. 8-10). E isso se dá no exercício desta “razão da morte” na esfera pública, articulando-se em todos os campos do poder.

Tais formas da soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente. De fato, tais como os campos da morte, são elas que constituem o *nomos* do espaço político em que ainda vivemos (MBEMBE, 2018, p. 11).

Sob o necropoder e a partir das articulações da necropolítica, organiza-se o processo social e o que vemos, no campo da formação inicial e da docência do/a professor/a de literatura não se coloca fora dos muros dessa dominação; engessa-se a subjetividade, limita-se o caminhar autônomo; permanece-se nos limites territorialistas do colonialismo. O resultado da formação que tem seus pilares firmados nessa perspectiva é um cartesianismo mercadológico, que desfaz os sentidos de uma literatura expressão da *poiesis*, do sentir humano.

Quando falo de *poiesis*, alinho-me à perspectiva de Fernandes (2017):

[...] *poiesis* é a possibilidade de o homem despertar-se, na medida em que a obra [...] abre a ele uma “dimensão temporal autêntica”, seu espaço de pertencimento no mundo. Por isso, sua compreensão enquanto uma materialidade [...] pressupõe negar a perspectiva de colecionador, para compreender a *poiesis* como uma “presença”, presença que leva ao “desvelamento” (FERNANDES, 2017, p. 67-68).

A *poiesis* é, portanto, um caminhar para o desvelamento, é a obra literária fazendo-se presença na existência, tomando a dimensão humanizadora que Candido (2011) 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. Desse modo, a compreensão acerca da literatura que assumo aqui está posta nessa dimensão de *poiesis*, que coloca a obra literária no campo da expressão da subjetividade, sendo o ensino de literatura, nessa compreensão, um *educar poético*.

Para falar da formação inicial e da docência, precisamos lembrar que, nas engrenagens do colonialismo, do biopoder e da necropolítica, estamos, especialmente na realidade político-social brasileira contemporânea, sob uma lógica de obscurantismo, de negação da ciência e de colonização das mentes, na qual o processo discursivo trabalha em favor de uma homogeneidade que busca operacionalizar a manutenção do *status quo* de subalternidade, silenciamento e morte. Essa homogeneidade se institui a partir daquilo que Rancière (2012, p. 67-68) chama de consenso:

A palavra *consenso* significa muito mais que uma forma de governo "moderno" que dê prioridade à especialidade, à arbitragem e à negociação entre os "parceiros sociais" ou os diferentes tipos de comunidade. Consenso significa acordo entre sentido e sentido, ou seja, entre um modo de apresentação sensível e um regime de interpretação de seus dados. Significa que, quaisquer que sejam nossas divergências de ideias e aspirações, percebemos as mesmas coisas e lhes damos o mesmo significado. O contexto de globalização econômica impõe essa imagem de mundo homogêneo no qual o problema de cada coletividade nacional é adaptar-se a um dado sobre o qual

ela não tem poder, adaptar a ele seu mercado de trabalho e suas formas de proteção social.

No campo da educação, a homogeneidade é justamente o que uma formação construída a partir do sentido de *poiesis* busca evitar. O alinhamento da educação poética, portanto, dá-se com o que Rancière (1996; 2012) chama de dissenso – que é uma fissura, uma oposição à homogeneidade –, pois se constrói a partir do questionamento dos mecanismos de controle, contrapõe-se a eles.

Rancière (2012, p. 62), diz ainda que:

O que forma um corpo operário revolucionário não é a pintura revolucionária, quer ela seja revolucionária no sentido de David, quer no de Delacroix. É bem mais a possibilidade de tais obras serem vistas no espaço neutro do museu ou mesmo nas reproduções das enciclopédias por preço módico, onde são equivalentes às que ontem contavam o poder dos reis, a glória das cidades antigas ou os mistérios da fé.

Desse modo, o que faz a revolução é o acesso amplo ao conhecimento, a sua massificação. Quando o conhecimento se massifica, a revolução prospera, no sentido de que se instaura o questionamento. No campo do ensino de literatura, é nesse ponto que alcançamos o que estou chamando de educar poético.

Partindo dessa noção, na qual compreendo o ensino de literatura como fissura nos muros do poder vigente, sopro que renova a esperança de desvelamento, entendo que a formação inicial do/a professor/a de literatura não deve se permitir a homogeneidade deste tempo de subjugação da vida ao poder da morte (MBEMBE, 2018, 71), de ausências e desconstrução de sentidos que ora experimentamos.

Ao se propor fissura, a formação inicial pode viabilizar uma docência-resistência, que compreende o jogo de poder e os limites impostos por ele e se dispõe ao embate, apesar dos limites do jogo, fazendo do ensino de literatura espaço do pensamento crítico-reflexivo, da compreensão de si, do outro e do mundo.

Para falar de pensamento crítico-reflexivo, contudo, é preciso pontuar, de início, que seu desenvolvimento passa, necessariamente, pela formação do sujeito-leitor. Essa formação se constrói a partir não só do ato de ler em nível de decodificação alfabética, mas também das interações do sujeito no contexto sócio-histórico-cultural. Essas interações incluem, então, a passagem pela escola e, conseqüentemente, o convívio com o/a professor/a e com o trabalho deste/a em torno da leitura. E leitura compreende, dentre outras coisas, o trabalho com o texto literário, que é campo muito fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Freire (2020, p. 26) diz que “[...] a palavra instaura o mundo do homem”; ela constrói sentidos, significa para o ser humano, coloca-o no mundo. Existimos, então, pela palavra – que, aqui, representa o próprio discurso, a nossa enunciação –, pela voz que tomamos no corpo social, de modo que o vozeamento dos sujeitos, no ambiente escolar, faz-se lugar de resistência aos discursos de poder vigentes.

Acerca da reflexão e do pensamento, observemos o que diz Dewey (1979, p. 162):

Onde há reflexão há incerteza. O objeto do ato de pensar é contribuir *para chegar-se a uma conclusão*, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido. Outros fatos relativos ao ato de pensar se prendem, ainda, a este mesmo aspecto. Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. *Adquirir* é sempre ato secundário, e sempre serve de instrumento para o ato de *inquirir*. Este é uma procura, uma pesquisa daquilo que não se acha à mão. Falamos algumas vezes como se a "pesquisa original" fosse prerrogativa particular de cientistas ou, pelo menos, de estudantes adiantados (itálicos do autor).

A perspectiva que o autor apresenta para o pensar relaciona-o diretamente com o processo reflexivo. O ponto de partida do pensar reflexivo é, então, a investigação, não sendo o pensamento, dessa feita, apenas o acionar do conjunto de informações que acumulamos mentalmente ao longo da vida. A partir da inquirição disparada pela reflexão, que nos coloca diretamente diante das incertezas, acionamos as informações que temos a fim de buscar uma conclusão para determinada questão. A reflexão, então, é o propulsor da inquirição, o mecanismo de organização desse processo. Ao *inquirir*, mobilizamos as informações que carregamos conosco para que tenhamos mecanismos de busca de outras informações que, quando alcançadas, levam-nos ao *adquirir*. É desse modo que se desenha o que tenho chamado, neste trabalho, de pensamento crítico-reflexivo.

Apontando caminhos para a educação, Dewey (1979, p. 167) diz que:

Ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento. E aptidões obtidas independentemente da reflexão não se associam com sentido algum dos objetivos para os quais elas próprias têm que ser utilizadas. Consequentemente, deixa um homem à mercê de seus hábitos rotineiros e da direção autoritária dos outros, que sabem aquilo que estão fazendo e não são muito escrupulosos quanto aos meios a empregar em suas realizações. E, ainda, conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. Como simulam os verdadeiros conhecimentos, segregam o veneno do preconceito, e são poderoso obstáculo para o ulterior desenvolvimento de inteligência. O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e

aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito.

O que postula Dewey vai ao encontro do que tenho discutido neste trabalho: ensinar e aprender precisam ser ações do pensar crítico-reflexivo. Diante disso, tanto no campo da formação inicial quanto no campo da docência é necessário refletir sobre como temos ensinado e como esse ensinar se coloca nas dimensões do colonialismo, do biopoder e da necropolítica.

Parece-me necessário refletir, então, sobre que ensinar tem sido centro de nossas preocupações. Saviani (2013, p. 13) aponta que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Se ela é produzida, não podemos deixar de apontá-la como parte do processo sócio-histórico-cultural em que o ser humano se integra. Consequentemente,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Então, se o ato educativo é produtor de humanidade, subjetiva e objetivamente, aquilo que ensinamos, como ensinamos deve, por conseguinte, ser uma atividade humana em perspectiva complexa, ampla, que, mesmo sabedora dos limites que as operações de poder colocam em cena no campo educacional, trabalha para o diálogo, para a identificação do local em que se está e para a percepção do outro como interlocutor. Só há um ensinar efetivo, portanto, quando este se faz dialógico, quando este se centra na construção do pensamento crítico-reflexivo. E isso precisa se dar tanto na formação inicial quanto na docência.

É necessário pontuar que a perspectiva dialógica que alinhava este trabalho se situa na *pedagogia dialógica* de Paulo Freire (1996; 2020). Freire aponta que o processo educacional, para que cause fissuras no corpo da hegemonia, precisa ser espaço de reflexão e construção do pensamento crítico, o que só se viabiliza na não objetificação dos sujeitos.

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] É preciso que [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá

forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (itálicos do autor – FREIRE, 1996, p. 22-23).

Esta é a prática que Freire (1996) vai chamar de *prática educativo-crítica ou prática progressista*, na qual, por meio da reflexão, constrói-se o saber, em processo de troca, de diálogo entre educadores/as e educandos/as. Para Freire, o saber é uma construção sócio-cultural e a constância do nosso *estar-sendo* é o que organiza dialogicamente o nosso saber. A dialogicidade verdadeira, segundo o autor, é aquela em que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, no respeito a ela. Nas trocas que estabelecem, consolidam um saber que se faz teórico e prático, dado que não se separa “[...] ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los” (FREIRE, 1996, 125).

Na dialogicidade, o sujeito se abre para o mundo e se firmam a sua inquietação e a sua curiosidade como bases de um processo reflexivo que o situa na realidade concreta e o faz entender os contornos cultural, social e econômico que o cercam. A atividade pedagógica, portanto, precisa se pautar na dialogia para que possa ser uma atividade efetivamente de partilha do saber. Assim, cabe ao sujeito-professor buscar reconhecer seu/sua aluno/a como interlocutor/a, fazendo da sala de aula espaço de vozeamento, lugar de expressão da subjetividade.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 145) aponta 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. Em uma analogia entre o/a educador/a e o/a líder revolucionário/a, Freire destaca que é na dialogicidade que se estabelece entre o/a líder e a massa oprimida que se pode trilhar um caminho para a libertação, para a superação verdadeira da situação de opressão. É nessa condição que educador/a e educando/a vão, então, assumir seus papéis de *sujeitos da transformação* (FREIRE, 2020, p. 170). Um educar da *poiesis*, portanto, firma-se no diálogo que se estabelece entre educadores/as e educandos/as e deles/as com o mundo.

A dialogicidade deste educar poético é fundamentalmente ação. E ação é *esperança*, mas não esperança de espera, pois espera é estaticidade, é desesperança. Assim, na perspectiva freiriana, diálogo é ação porque se estabelece no *quefazer*, a partir do pensar crítico que percebe a realidade como processo e a capta em constante devir (FREIRE, 2020, p. 114).

Sem dúvida, aquilo que a classe dominante mais teme é a concretização do compromisso político transformador e teme de tal forma que se apropria do discurso de

transformação e o subverte em favor da manutenção/recomposição da hegemonia (SAVIANI, 2013, p. 46). É desse modo que ela profere falas que parecem se anunciar em favor da classe subalterna. Se quisermos pautar a formação inicial e a docência na perspectiva de uma pedagogia dialógica, precisamos saber identificar esses discursos para que possamos trabalhar em prol da desarticulação dos mesmos.

Falácias como a da existência de uma classe média e da meritocracia são exemplos desses engendramentos discursivos. No campo educacional, há exemplos vários, dos quais destaco a apropriação que se fez em torno do conceito das competências a fim de integrá-lo a documentos oficiais pseudoconstruídos sob um diálogo amplo.

Acerca desse pseudodiálogo amplo, Freire (2020) faz algumas considerações importantes. Ele toca na questão da autossuficiência – que, como vimos em Mbembe (2018), é um engendramento do poder vigente –, destacando que esta é incompatível com o verdadeiro diálogo, pois o verdadeiro diálogo é pautado no amor, que, na dialógica freiriana, é o compromisso solidário que os homens estabelecem entre si para que possam, juntos, libertar-se dos grilhões da opressão.

Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa dos sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é a patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] A autossuficiência é incompatível com o diálogo (itálicos do autor – FREIRE, 2020, p. 111-113).

Olhando para isso da perspectiva da formação inicial do/a professor/a de literatura e da docência, podemos refletir que, deixando de haver a percepção do amor, da solidariedade como inerente a esses processos, deixando, então, de considerar o olhar dialógico, não alcançaremos um ensino de literatura que se faça espaço de significação/ressignificação das subjetividades.

Para discutir a formação inicial do/a professor/a de literatura, precisamos, antes, observar, mesmo que brevemente, os modelos formativos de professores no Brasil. Tomo como base, para tal, o que aponta Saviani (2009, p. 148-149), que nos indica a existência de dois modelos que se contrapõem. São eles: 1) o modelo dos conteúdos culturais cognitivos: cultura geral; domínio específico dos conteúdos da área em que se irá lecionar; 2) o modelo

pedagógico-didático: favorável a um preparo pedagógico-didático mais amplo dos/as professores/as, opondo-se, portanto, ao primeiro modelo. O autor destaca que o modelo dos conteúdos culturais cognitivos predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação de professores por muitos anos, entretanto, com o passar do tempo, os componentes formativos (modelo pedagógico-didático) conseguiram abrir algum espaço no nível da organização dos currículos nas universidades brasileiras, mas, muitas vezes, isso findou por se revestir de um formalismo que esvazia o real sentido desses componentes (SAVIANI, 2009, p. 149-150).

Estabelecendo uma correlação entre os apontamentos de Saviani e o caso específico da formação do/a professor/a de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM, parece-me ser possível alinhar a referida formação ao primeiro modelo, uma vez que há uma predileção pelo domínio específico dos conteúdos com que se vai trabalhar quando do exercício da docência. Isso, contudo, é objeto da seção 3 deste trabalho, na qual empreendo a análise do Projeto Pedagógico de Curso vigente e das falas dos sujeitos-professores nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa.

Acerca dos dilemas da formação de professores, Saviani (2009, p. 150-151) aponta que o principal deles é o confronto dos dois modelos: o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e o centrado no aspecto pedagógico-didático. Para o autor, o dilema está posto porque, ao admitir-se que os dois aspectos devem integrar o processo de formação do professor, precisa-se chegar à articulação adequada deles e isso não se alcança porque não se olha para a raiz do problema, que é a dissolução daquilo que deveria ser indissolúvel: forma e conteúdo.

Vale destacar, ainda, a chamada que Saviani (2009, p. 150-151) faz à reflexão para se tentar superar o dilema. Ele aponta que a recuperação da indissociabilidade de forma e conteúdo é urgente, uma vez que o ato docente é fenômeno concreto e diz que um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar dos currículos escolares é a partir dos livros didáticos, verificação essa que faria dos livros didáticos o ponto de partida para a necessária reformulação dos Cursos de Pedagogia e demais Cursos de Licenciatura.

Ao refletir, portanto, sobre a formação inicial e sobre a docência, é preciso observar que ambas são atos sociais e também atos políticos, situados cronotópicamente e dialogicamente no corpo social, em que são ativas as enunciações do colonialismo, do biopoder e da necropolítica. Certamente, não se viabiliza olhar para a formação e a docência fora dessa perspectiva, uma vez que os sujeitos-professores se estabelecem como *atores da cultura*. Sobre essa subjetividade que se coloca neste lugar, falo a seguir.

1.2 Questões da subjetividade: o/a professor/a, sujeito da cultura

A partir da perspectiva sócio-política discutida na subseção 1, viabiliza-se dizer que a formação inicial é parte de um processo de construção coletiva, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva: a educação. O sujeito-professor começa a ser forjado, portanto, no trânsito teórico-prático dos anos de graduação e, quando falo em trânsito teórico-prático, penso na experiência que parte do currículo e se integra à inserção desse sujeito, enquanto ser no mundo, na cultura, na história, na sociedade.

Sendo esse um processo de ser/estar no mundo, a formação do sujeito-professor não se encerra na formação inicial, ao fim da qual é considerado apto para o exercício da profissão docente. O sujeito-professor se constrói, para além disso, nos seus processos de vivência cotidiana, no *estar* na comunidade escolar à qual ele se integra e na resignificação que faz de sua própria prática a partir do exercício crítico-reflexivo; ou seja, o sujeito-professor se constrói ao longo de sua trajetória existencial e profissional. As relações que estabelece com a formação inicial e com a experiência docente se completam, portanto, como elementos formativos de sua subjetividade. Diante disso, vale lembrar Tardif (2010, p. 36-37; 54), que aponta serem os saberes docentes construídos, vitalmente, a partir dos saberes experienciais, os quais viabilizam, a partir da reflexão que esse sujeito faz da própria prática, retraduzir as certezas formativas. Assim, é possível dizer que o sujeito-professor é, fundamentalmente, um sujeito da cultura, forjado pelos saberes da formação, da vivência e da reflexão.

Para discutir a subjetividade docente, é preciso pontuar algumas questões acerca da subjetividade em si. Gonçalves & Furtado (2016, p. 8) apontam que:

Historicamente, a psicologia, ao definir seu objeto, em diferentes e diversas abordagens, desconsiderou o fenômeno social como produtor da subjetividade ou reduziu-o a algo dado, que influencia de alguma maneira a subjetividade, mas de um ponto de vista interacionista que produz dicotomia entre o fenômeno social e a produção do psiquismo.

A radicalização promovida pela perspectiva sócio-histórica impõe considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele.

Ao mesmo tempo, impõe considerar a subjetividade também como processo, sem nenhum atributo originário que seja natural e/ou universal, a não ser a capacidade de vivenciar, registrar e comunicar as vivências e utilizar esses registros. Entretanto, as vivências, os registros, a comunicação, a utilização das experiências são elementos da subjetividade também, eles são

configurados e delimitados a partir da realidade objetiva, do fenômeno social constituído historicamente.

Fica evidente, a partir da fala de Gonçalves & Furtado (2016), que a subjetividade é uma construção que se dá nas interações sociais e culturais do ser humano, as quais ocorrem dentro da sua historicidade. Considerando esta noção de experiência histórica, é preciso lembrar, conforme apontam Gonçalves & Furtado (2016, p. 29-30), que a afirmação do ser humano como sujeito, desde a modernidade, foi viabilizada pelo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que, se as forças de poder vigentes engendram a experiência histórica do sujeito, elas, por conseguinte, impõem limites na formação desse sujeito e acabam por atrelá-la às condições sociais e políticas impostas pelos interesses do mercado. Logo, a noção de “sujeito livre”, como vimos em Mbembe (2018), é claramente limitada. Na prática, o que se concretiza

[...] é uma experiência condicionada pelo contexto social e histórico, o que, em função de posições ideológicas, entre elas o liberalismo, termina por ser ocultado na compreensão dessa experiência concreta. Exemplo disso, até hoje presente na sociedade, é a meritocracia como explicação para as desigualdades produzidas, na verdade, pelo contexto histórico e social (GONÇALVES & FURTADO, 2016, p. 30).

Postular sobre a subjetividade, portanto, requer, observar as margens do sujeito, suas exterioridades. No caso do sujeito-professor, requer observar, como tenho apontado desde a subseção 1 deste trabalho, tanto o campo da formação quanto o da prática docente, considerando ambos como espaços de desenvolvimento da subjetividade. E, para desenvolver a subjetividade numa perspectiva de *práxis*, ou seja, como atividade material transformadora (VÁZQUEZ, 2011, p. 239), é preciso delimitar as relações entre teoria e prática: não basta, por si, o saber teórico; do mesmo modo, não se faz espaço crítico-reflexivo a atividade puramente prática. Para que se oportunize o desenvolvimento do sujeito-professor no campo da *práxis*, é necessário que se busque um ponto de convergência entre teoria, prática e reflexão crítica, emancipadora, ressignificadora do fazer docente; é nessa perspectiva que se pode falar em uma epistemologia da *práxis* (SILVA, K. C., 2017, p. 5-6).

Quem é, então, o sujeito-professor? Vejamos o que dizem Pimenta & Lima (2012):

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e

pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA & LIMA *apud* LEITE *et al*, 2018, p. 724).

Ora, se cada um dos aspectos apontados por Pimenta & Lima integra o sujeito-professor, observamos que ele precisa estar preparado para lidar com o chão de escola e suas complexidades, que são fruto do embate das forças de poder que compõem o corpo social, como vimos. Considerando a formação inicial do/a professor/a de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM, a indagação gira em torno de como a formação tem pensado, enquanto conjunto ensino/pesquisa/extensão, em forjar este tipo de professor/a definido por Pimenta & Lima. Considerando a docência, os questionamentos vão na direção do desenvolvimento de uma prática emancipadora no espaço escolar. É preciso fazer, então, algumas reflexões tanto sobre a formação inicial quanto sobre a docência, tomando como ponto de partida o sujeito-professor.

Nossas políticas educacionais, historicamente, têm sido inconsistentes no que tange à formação do pensamento crítico-reflexivo, que leva ao processo de significação e construção de sentidos. Mesmo quando oficialmente tocam em reflexão e emancipação, segundo Nóvoa (2009), não vão além de uma apropriação de fala, o que faz disso mais um mecanismo de controle das forças de poder vigentes. E onde não se desenvolve adequadamente o pensamento crítico-reflexivo, onde a simples transmissão de conteúdos se abriga no patamar mais alto do processo educacional, transborda o silenciamento, que é parte do projeto de poder hegemônico. Aquele/a que não pensa sobre si, sobre seu entorno e sobre o outro consigo não vozeia a própria experiência de existir e, assim, em silêncio, sem que sequer perceba, serve à hegemonia. A subjetividade, que tem caráter simultaneamente social e individual, precisa ser, portanto, expressada, pois é por meio dessa expressão que se pode “[...] enxergar de maneira distinta, recursiva e contraditória a articulação entre o social e o individual [...]” (MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67).

Compreender a expressão da subjetividade em contexto social é, na perspectiva histórico-cultural (MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 19-20), compreender o lugar social da aprendizagem. Desse modo, torna-se necessário olhar para o processo educacional como espaço de expressão e construção do indivíduo enquanto sujeito de si e sujeito no mundo.

Kátia Curado da Silva (2017, p. 6), a partir da epistemologia da *práxis*, aponta que

[...] compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento

histórico. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

Assim, ensinar é “[...] proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente” (SILVA, K. C. 2017, p. 8).

Diante disso, para ensinar, é preciso trabalhar a *mediação pedagógica*, o que, para a autora, exige do/a professor/a um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. É no ato de ensinar que estas dimensões do ensino se materializam e é nessa materialidade que o/a aluno/a, junto com o/a professor/a e os/as demais alunos/as, pode significar, ressignificar e construir sentidos acerca do conhecimento. Adquirir esses conhecimentos passa, necessariamente, por uma formação inicial que busque ir além do conteudismo mercadológico; passa, portanto, por uma formação crítico-reflexiva.

Selma Garrido Pimenta (2006, p. 20), comentando o que postula Schön acerca do *professor reflexivo*, destaca a importância de a formação docente saber alinhar conhecimento teórico e conhecimento prático, fazendo da prática uma *instância formativa*, desde o início do processo de formar:

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Segundo a autora, é nesse movimento teórico-prático que se desenvolve a *reflexão na ação*. Certamente, considerar os elementos da prática e dialogar com eles de forma a transitar para a *práxis* é viabilizar uma formação que encaminhe para uma prática docente dialógica, que se consolida como espaço de vozeamento dos sujeitos. É por essa via, aliás, que pode o processo educacional ser capaz de promover a humanização.

Para discutir acerca de uma formação inicial que considere a prática como instância formativa, é preciso, portanto, refletir acerca da importância do saber experiencial. Tardif

(2010, p. 109-111), discutindo essa questão, aponta que este é um saber de muitas faces: é prático, pois adequado à necessidade de ação no cotidiano; interativo, dado que se coordena objetiva e subjetivamente com os demais atores do processo educacional; sincrético e plural, posto que se viabiliza a partir do conhecimento plurissignificativo do sujeito-professor, o qual ele constrói ao longo da própria vivência; heterogêneo, pois aciona as múltiplas vivências desse sujeito, nas dimensões pessoal e profissional; aberto, poroso, permeável, uma vez que sempre integra o novo àquilo que já foi adquirido ao longo do caminho, remodelando o “saber-fazer”, o que também o torna complexo; existencial, pois não se faz fora do ser/estar no mundo do sujeito-professor, o que o faz, por fim, um saber social, construído na interação desse sujeito no processo histórico-cultural.

O saber experiencial não pode, então, ser suplantado pelo saber teórico. Se aquilo que buscamos é formar o sujeito-professor, precisamos ensinar considerando a indissolubilidade de teoria e prática, de ciência e técnica, de modo a garantir aos sujeitos da formação a compreensão das realidades socioeconômica e política, a fim de que possam transformar as condições que lhes são impostas (SILVA, K. C., 2017, p. 09-10). A formação do sujeito-professor de literatura, no entendimento que aqui busco construir, alinha-se a essa perspectiva.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de olhar para o sujeito-professor da ótica de sua historicidade, entendendo que a realidade por ele experimentada, seja na formação inicial, seja na docência, é a realidade histórica. Nas palavras de Queiroz (2018, p. 213-214),

A historicidade, como categoria do método dialético, implica, por sua vez, o reconhecimento da ação do homem no processo de produção de sua vida. Nesse processo, o homem, com sua atividade criadora, produz a totalidade concreta, isto é, a realidade de sua existência. Esse reconhecimento leva à negação de uma realidade extra-humana, imutável, estática, dada, com existência em si mesma. Ao negá-la, afirma o protagonismo humano na história, apontando para a possibilidade da mudança, da transformação do real [...]. É na historicidade do fenômeno que se pode encontrar o sentido da práxis.

Parece desnecessário evidenciar isso, pela aparente obviedade, contudo, na lógica de apagamento do poder vigente, é atitude contra-hegemônica reafirmar a necessidade de reconhecer o sujeito em sua existência material, concreta, histórica, cultural, reconhecendo, assim, a própria dialética da existência. É nessa materialidade histórica que deve se forjar, portanto, o sujeito-professor, em suas dimensões da formação inicial e da docência.

1.3 Reflexões sobre o currículo: perspectivas da formação inicial e da docência

Ao refletir acerca da formação inicial e sabendo que esta tem natureza dialógica e polifônica, sendo as forças de poder que operacionalizam as ações no corpo social vozes ativas em seu discurso, faz-se necessário discutir currículo e a relação deste com os enviesamentos dessas forças de poder.

Para examinar isso, é preciso considerar o currículo como espaço (ou não) de práxis e de construção do conhecimento e, no caso da formação inicial e da docência do/a professor/a de literatura, é necessário refletir sobre a construção do conhecimento que considera a literatura, o trabalho com o texto literário, lugar de *poiesis*, de formação humana, de compreensão de si, do outro e do contexto sócio-histórico-cultural.

Chamando para essa reflexão o que aponta Krenak (2020) acerca da ideia de humanidade que estamos, como civilização, construindo ao longo de nossa história, podemos observar que, cada vez mais, temos feito distinções e categorizações que forjam uma espécie de verdade, uma concepção acerca da forma “adequada” de estar na Terra. Essa concepção finda por estruturar os processos e mecanismos que apoiam nosso existir e, num viés colonialista, aceitamos um sectarismo que nos afasta da nossa ancestralidade, que nos tira da nossa conexão com a própria natureza.

Essa “verdade” sobre nós impele-nos para uma série de ausências e, no nosso tempo, essas ausências buscam nos tirar o próprio experimentar da vida. Assim, somos, cada vez mais, intolerantes com quem é capaz de sentir a existência subjetivamente, dado que buscamos uma homogeneização que nos padronize e nos “faça pertencer”. Como no episódio *Nosedive*, da série *Black Mirror*, não queremos estar fora do picadeiro social. Esse processo de padronização que ora experimentamos, Krenak categoriza como “zumbificação”, que ele diz nos impedir de fruir a vida. Fruir é construir sentido sobre nossas próprias histórias, é significá-las. Se o mundo da padronização, controlado pelas forças que detêm o poder e ainda nos colonizam nos quer zumbis, precisamos aprender a fruir nossas próprias histórias para, por meio de nossas vozes, retomar nossa conexão ancestral. E resistir, retomar nosso fio originário, passa pela literatura oral, pela contação de histórias. Para o autor, contar uma história é resistir porque é “adiar o fim do mundo”; é adiar nossa homogeneização. Na literatura – lugar de fruição, de expressão do nosso processo sócio-histórico-cultural – está posta, dessa perspectiva, a manutenção do nosso existir.

Diante disso, parece-me claro que o ensino de literatura e a formação inicial do/a professor/a de literatura precisam ser contraposição aos discursos de homogeneidade, uma vez

que é no campo da subjetividade e de uma coletividade que compreende a diversidade subjetiva que a literatura pode assumir-se espaço de reflexão crítica. Na leitura literária, portanto, pode-se “adiar o fim do mundo”.

Refletindo sobre as questões do currículo, Silva aponta que (2016, p. 12-13):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Se o currículo é também uma questão de identidade, é preciso refletir sobre que identidades se pretende que ele contribua para formar, sobre que vozes, no campo do tensionamento social, enunciam a partir da formação. Quando discutimos a formação inicial do/a professor/a de literatura, portanto, cabe refletir acerca de que olhar se lançará para o próprio processo social, tomando como ponto de partida o ensino de literatura. O currículo da formação inicial não forma apenas o/a professor/a; ele forma os/as formadores/as de outros sujeitos sociais e isso precisa ser observado com muita cautela. Que vozes ecoam no currículo dessa formação, que, adiante, ecoarão no chão de escola? É necessário refletir sobre isso.

Assim, parece se referendar a importância de a formação docente lidar com as discursividades e, de uma perspectiva histórico-cultural, levar em consideração os sujeitos, humanizando o processo acadêmico de construção do conhecimento para viabilizar, adiante, uma prática docente igualmente humana. Silva (2016, p. 37-42) destaca, na discussão do currículo, os trabalhos de Bowles & Gintis – para quem a escola espelha o funcionamento social, na lógica capitalista, reproduzindo as relações de poder, dominação e subalternidade – e os trabalhos de Bourdieu & Passeron, centrados numa visão de que a chave de reprodução está nas metáforas econômicas oriundas do poder vigente, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de “capital cultural”. Aqui notamos, mais uma vez, que tudo se inter-relaciona no processo sócio-histórico-cultural; não há ser fora da cultura, deslocado do tempo histórico e fora do alcance dos mecanismos que regem a sociedade.

Acerca do conceito de “capital cultural” destacado por Silva na obra de Bourdieu & Passeron, é interessante observar o seguinte trecho:

O domínio simbólico, que é, por excelência, da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo *a* cultura. [...] Para que essa definição

alcance sua máxima eficácia, é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária [...] baseada apenas na força [...] da classe dominante. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como *a* cultura (SILVA, 2016, p. 41).

Se a lógica da dominação, a partir da cultura, operacionaliza-se assim, parece evidente que o currículo, funcionando como mecanismo nessa máquina de poder, baseia-se naquilo que é do interesse da hegemonia, logo, “[...] ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2016, p. 41) e os “falantes naturais” desse código são os oriundos da classe dominante. Um currículo que não oportuniza nenhuma relação de identidade com os subalternos, no qual não se proporciona o debate para o reconhecimento de si no processo social, é um currículo que silencia, violenta e serve ao poder; torna-se “[...] capital cultural institucionalizado” (SILVA, 2016, p. 39).

Diante disso, parece-me que, se a literatura pode e deve assumir sua função humanizadora (CANDIDO, 2011), uma vez que “[...] responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26), a formação do/a professor/a de literatura precisaria ser espaço para a reflexão-ação, fazendo-se lugar de desvelamento, resistência à cultura hegemônica e ressignificação, para que a prática docente pudesse efetivamente tornar o chão de escola lugar de vozeamento dos sujeitos. A lógica de manutenção da hegemonia, como vimos em Saviani (2013, p. 46), contudo, sempre vai trabalhar pela naturalização de sua cultura e formar para quebrar essa parede parece só se viabilizar na reflexão-ação.

Retomemos, neste ponto, Vygotsky, para pontuar sobre sua discussão acerca do pensamento e da linguagem. Vygotsky (2001, p. 233) postula que olhar para o discurso sócio-histórico-culturalmente é o que possibilita tratar da relação que entre o pensamento e a linguagem se estabelece, uma vez que esta relação se constitui um processo vivo, em constante movimento. Para Vygotsky (2009 *apud* GONÇALVES & FURTADO, 2016, p. 35-36), como vimos no início desta seção, é pela linguagem que ocorre a mediação do indivíduo com a realidade objetiva e social, ou seja, a linguagem é que constitui a subjetividade e isto se dá no processo histórico-cultural. É, portanto, a partir de suas vivências que o indivíduo produz sentidos que constituem a sua singularidade. Partindo dessa perspectiva de Vygotsky, observamos que o ensino de literatura está diretamente relacionado com a expressão da subjetividade. Nas palavras de Todorov (2009, p. 32-33):

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Se assim o é, o que se deveria esperar da formação inicial era que esta viabilizasse um trabalho com a literatura que se constituísse espaço de expressão da subjetividade, lugar de vozeamento. Morin (2018, p. 15) postula, contudo, que os nossos sistemas de ensino elaboram currículos que reduzem o complexo ao simples, decompõem ao invés de recompõem e eliminam tudo que causa “desordem” ou “contradição”. Diante disso, quando pensamos em desordem e contradição, precisamos pensar no referente: o que se desordenaria e se contradiria neste caso?

O que ocorre, na prática, portanto, é o que identifica Morin: os currículos se reduzem ao que deve ser ensinado, àquilo que, dentro de uma estrutura de disciplinas, precisa ser transmitido e isso finda por suplantar a noção ampla de currículo enquanto vivência, enquanto identidade e discursividade político-ideológica. Arroyo (2013, p. 28), chama atenção para essa mesma questão:

Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar a matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem?

Ora, o que observamos em Arroyo parece estar bem próximo da perspectiva que apresento aqui: que identidade profissional nós forjamos? Que identidade profissional assumimos? De que literatura tratamos nas salas de aula da formação inicial e, conseqüentemente, da educação básica? Essa literatura que “ensinamos” (em aspas mesmo, pois há que se refletir sobre esse nosso ensinar) dialoga com aqueles que são, organicamente, parte daquelas comunidades escolares em que atuamos? Temos sido capazes de transitar entre teoria e prática ou nosso heterônimo puramente intelectual assume sempre a nossa voz formativa? Esses são questionamentos que precisamos nos fazer. Precisamos refletir sobre que direções temos seguido, no campo do currículo, e onde essas direções têm nos encaminhado.

Neste trabalho, o campo se situa num lugar costumeiramente de silenciamento, uma das zonas periféricas da cidade de Manaus, que carrega características sócio-histórico-culturais específicas – as quais serão discutidas na seção 2 – e onde há quase que uma ausência de tudo. O silenciamento, conforme aponta Spivak (2010, p. 67), é parte do processo de ação dos mecanismos de controle que operam em favor da lógica do capital. Diante disso, a perspectiva de lidar com a literatura como um conteúdo a ser despejado, desconexo daquela realidade, incapaz de dizer algo e de ouvir aqueles sujeitos, parece-me assustadora. “Passar a matéria a tempo completo”, para usar o termo de Arroyo mencionado no excerto acima, assim, pura e simplesmente, sem levar a essa “matéria” alguma construção dialógica, algum trabalho de significação e construção de sentidos, é deixar, ao que me parece, que as estruturas de poder simplesmente matem as possibilidades de aflorarem, ali, subjetividades pulsantes. E saber-se sujeito talvez seja o maior dos desafios dos/as jovens daquelas comunidades escolares.

O ensino de literatura, o currículo, seja da formação do/a professor/a de literatura, seja da educação básica, onde esse/a professor/a vai atuar, deveria, portanto, alinhado aos postulados de Cosson (2006), vislumbrar-se um ensino de literatura para a emancipação, para a ressignificação de si, para a compreensão do ser/estar no processo sócio-histórico-cultural. A discussão do texto literário numa perspectiva que compreende o jogo das relações de poder se faz espaço, por meio do ensino de literatura, de vozeamento e transformação. É aquilo que se centra numa formação crítico-reflexiva que viabiliza a possibilidade de formarmos para o desvelamento. Nas palavras de Cosson (2006, p. 21; p. 26-29):

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura, não basta apenas ler. Até porque [...] não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante.

Ora, se a formação não viabilizar a discussão da literatura nessa perspectiva, como o ensino de literatura, lá na educação básica, o fará? É preciso, então, olhar para a literatura fora da ótica da simples periodização e conceituação, que dificilmente contribui para que se alcance a experiência humanizadora mencionada por Candido (2011), findando, desse modo, por cooperar para a manutenção do *status quo*, uma vez que forma dentro dos muros da cultura hegemônica. Sem uma formação inicial que articule o debate, a reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, o trabalho no chão de escola encontrará muitos obstáculos para conduzir ao desvelamento e ao vozeamento dos sujeitos.

Silva (2016, p. 210) nos lembra que o currículo atua ideologicamente, mantendo as estruturas de poder vigentes em sua plena funcionalidade. “Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas”. O autor pontua, ainda, que o currículo é forjado dentro de um mapa do poder que operacionaliza os processos de dominação, centrando-os na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2016, p. 212).

Nessa lógica de que o currículo mantém o *status quo* das condições sociais, vale trazer à luz a questão de como isso se coloca em termos práticos: ao invés de lidar com o ensino de uma perspectiva humanizadora, lida-se a partir da busca dos índices. Refiro-me às muitas metas traçadas, tanto na formação inicial quanto na educação básica, para que se atinjam índices de aprovação e produtividade nas universidades e nas escolas, aplicando-se, portanto, uma lógica de mercado à educação. Obviamente, não carrego a ingenuidade de achar que os/as professores/as, por seu querer apenas, poderão romper com isso. Apego-me mais à lógica do dissenso, da fissura: se algumas ações, dentro desse grande mecanismo, forem levadas a cabo, será possível, mesmo que minimamente, fazer algo na contramão do sistema. Se não podemos destituir esse currículo, por que não usar, então, as próprias estruturas dele para modificar o possível? Quando discuto disso, refiro-me a ações, a projetos que podem se viabilizar tanto no campo da formação inicial quanto no chão de escola e, em se tratando do ensino de literatura, isso significaria levar à reflexão, ao desenvolvimento da subjetividade daqueles que habitam as comunidades escolares.

À formação inicial cabe, desse modo, encaminhar o trânsito teórico-prático a que já fiz menção. Entretanto, se a formação se limita, também ela, à simples transmissão de conteúdos, o/a professor/a sai da universidade sem desenvolver adequadamente o senso crítico-reflexivo e, nesse caso, a sensibilidade de enxergar o chão de escola como campo social vai depender apenas da própria prática docente. O que defendo não é que isso não aconteça, afinal, o campo de trabalho do/a professor/a sempre deverá ser lugar de formação; a questão, para mim, é que não deveria ser apenas isso; a formação inicial deveria enxergar essa questão como necessidade estrutural.

Em termos de currículo, preocupa-me que a formação inicial do/a professor/a de literatura reverbere os engendramentos do colonialismo, do biopoder e da necropolítica, pois isso a reduz ao cartesianismo da periodização/conceituação. Penso ser necessário, reafirmo, buscar o dissenso, fazendo da literatura lugar de *poiesis* e tornando seu ensino espaço de *práxis*.

A formação inicial, nessa perspectiva, deve buscar colocar-se a serviço da transformação dos sujeitos, do caminhar para o desvelamento, para a emancipação. É essa

ruptura com o jogo do colonialismo, do biopoder e da necropolítica que fará do currículo da formação inicial espaço de construção efetiva da identidade, de modo a estender essa ruptura para o chão de escola, oportunizando, assim, a *poiesis* que se faz *práxis* também na realidade da educação básica. É esse ensino de literatura – pautado na pedagogia dialógica – que humaniza, vozeia e resiste, dado que fala à subjetividade, oportuniza a reflexão sobre a condição de vida e de morte no corpo social e se faz lugar de construção e reconstrução de sentidos e significados.

Quando discutimos tensionamentos que envolvem o currículo, precisamos ter em mente que este é um território em constante disputa. Acerca disso, é importante destacar o que diz Arroyo (2013, p. 450-451) sobre a segregação que age, historicamente, em favor da manutenção da subalternização, da subcidadania:

A segregação dos espaços e das instituições da justiça, do poder, do trabalho, da produção da riqueza tem agido e agem em nossa história como os processos brutais de manutenção dos coletivos populares como subcidadãos. [...] Sair dos cursos de formação com análises mais aprofundadas da história da segregação cidadã nos ajudaria a ter posturas mais críticas sobre o peso real, histórico da escolarização como descondicionante da cidadania condicionada a outros processos mais brutais. Ter mais clareza desses processos ajudará a libertar-nos do peso de um discurso social, político que condiciona à escolarização de qualidade e à responsabilidade docente a solução de todos os males, do atraso econômico, da pobreza, da infância-adolescência em risco, da subcidadania. [...] Os profissionais da educação básica têm direito aos saberes dessa história tão complexa quando são cobrados de garantir o direito à escolarização. Que lugar têm ocupado esses saberes nos currículos de pedagogia e de licenciatura?

Há, no trecho citado, uma importante reflexão acerca da formação inicial que me parece caber aqui: é claro que não é apenas a formação e a atuação do/a professor/a na educação básica que vão reverter todo o nosso quadro histórico de silenciamento e subalternização. Entretanto, é necessário, na visão do autor, que os cursos de formação inicial tenham a responsabilidade de discutir os processos estruturantes de segregação e essa é mais uma questão que me parece relevante destacar quando da discussão da formação inicial do/a professor/a de literatura.

É diante disso que se poderia viabilizar uma formação política do/a professor/a, na qual a formação inicial seria o ponto de partida para que este/a entendesse suas possibilidades de atuação no contexto em que se insere. A formação política do/a professor/a pressupõe, desde a formação inicial, um engajamento, uma presença nos debates sobre os temas da educação. Compreender a educação como um projeto social e lutar para que esta se viabilize em amplo acesso é fundamental para que o/a professor/a não se limite a um discurso reformista da

educação, no qual o próprio poder vigente, por meio do Estado, defende mudanças que, muitas vezes, estão mais relacionadas a nomenclaturas e deslocamentos de estruturas do que, efetivamente, a transformações sociais. É nas reformas do sistema educacional que, por exemplo, vemos com mais clareza o embate entre projetos de poder divergentes, o tensionamento entre campos políticos opostos e é aí que entra a necessidade da formação política do/a professor/a. Sem ela, torna-se mais difícil perceber os movimentos que o poder faz para, em novas roupagens, manter sempre as coisas como estão.

Curado da Silva (2018, p. 57-58), destaca que

[...] a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais, por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores. Sua análise política da direção de um projeto educativo, séria e concreta, permite desvelar as possibilidades, sendo capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano forjado na emancipação real. A formação política do professor orienta a construção da identidade profissional e de um projeto de escola.

Fica evidente, portanto, que a dimensão política do professorar não pode ser ignorada. Quando falo nisso, falo para enfatizar que a formação inicial se reflete na docência e, se nega essa dimensão política, finda por não formar de uma perspectiva crítico-reflexiva. Quando se vai ao chão de escola e se ouve os sujeitos, percebe-se, claramente, as lacunas e como essas lacunas precisaram (ou precisam) ser supridas na própria prática cotidiana. Essas falas e a percepção do campo de tese serão apresentadas, neste trabalho, nas seções posteriores, entretanto era necessário registrar, neste primeiro momento, essa questão.

Por fim, quero apontar que compreender a importância da dimensão política da educação é compreender que teoria e prática são enunciações de poder, fluxo, movimento em constante mobilização dentro do jogo político que tudo rege. Na maior parte do tempo, tendemos a buscar, na teoria, as bases para a prática, como se a elaboração de um saber teórico puro, acadêmico, fosse o único norteador possível para a implementação de ações no cotidiano escolar. O que esquecemos, nessas circunstâncias, é que a prática, a vivência do cotidiano é, por si, formativa, dado que é transformadora da realidade. Na prática, muitas vezes o saber teórico purista não se viabiliza e o/a professor/a se vê diante da necessidade de intervir e criar soluções a partir da realidade ali posta, o que evidencia que teoria sem prática é esvaziamento.

Essa inviabilidade de uma teoria sem prática – o que, muitas vezes, é parte do jogo de poder que joga com a precarização da educação, daí a importância do/a professor/a compreender a dimensão política da educação – é evidenciada por Saviani (2013), ao discutir a

materialidade da ação pedagógica, destacando que, para a pedagogia histórico-crítica, “[...] a teoria tem seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática” (p. 91).

Vejam os:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

O que podemos concluir, tomando essa fala de Saviani para a formação inicial, é que esta não pode se isentar de tratar das questões da prática quando de suas abordagens teóricas. Fechar-se nos muros da academia e reduzir a formação a um desfiar de modelos teóricos é reduzi-la a uma visão unilateral. Não dar, portanto, ao campo da prática a devida importância na formação inicial é falhar do ponto de vista político, social, pedagógico, histórico e cultural, desfazendo os sentidos que colocam a teoria e a prática em um *continuum*, num mesmo fluxo. Ao limitar a discussão e as ações da prática, funda-se por dar à formação uma perspectiva estruturalista, hegemônica e de silenciamento.

A seguir, na seção 2, será feita a contextualização do campo de tese, apresentando-se os espaços da prática, de onde falam e se colocam sócio-histórico-culturalmente os sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa.

SEÇÃO 2: O CAMPO DE TESE: NUANCES DE UMA AMAZÔNIA URBANA E PERIFÉRICA NO CHÃO DE ESCOLA

2.1 Primeiros caminhos: a decisão de olhar para a formação inicial a partir das vozes dos sujeitos-professores de literatura e a escolha da Zona Leste manauara como campo

A partir da discussão proposta na seção 1, busquei apontar que o sujeito existe na enunciação, na capacidade de enunciar, e que essa enunciação se dá sempre a partir de uma organização cronotópica, na nossa comunidade de fala, no nosso local de interações históricas, culturais e sociais. Enunciar é, desse modo, um transitar entre a nossa subjetividade e o nosso existir no mundo da cultura. É no *entre* que reside, portanto, a dialogicidade que viabiliza a construção de sentidos e significados. Neste trabalho, conforme apontei na seção 1, a perspectiva de dialogicidade que me guia é a freiriana, na qual os sujeitos interagem na discursividade, sendo esta o caminho para a ação, que se pauta pelo pensamento crítico-reflexivo. Agir, dessa feita, é assumir voz no processo enunciativo, é ocupar a posição de sujeito no curso da própria história.

Alinhada, então, à pedagogia dialógica freiriana, retomo os apontamentos de Vygotsky e Bakhtin. Se são as nossas relações culturais que norteiam nosso processo de significação, este é sempre devir, dado que se produz na nossa experiência de ser/estar no mundo. Vygotsky (2001, p. 184-185) postula que

[...] o significado das palavras evolui. Este ponto de vista deve substituir o postulado da imutabilidade dos significados das palavras. [...] A associação entre a palavra e o seu significado pode desenvolver-se mais forte ou mais debilmente, pode ser enriquecida pela relação com outros objetos de tipo semelhante, difundir-se por sobre um vasto domínio, ou tornar-se mais limitada, isto é, pode sofrer transformações quantitativas e externas, mas não pode modificar a sua natureza psicológica. Para que tal acontecesse teria que deixar de ser uma associação.

O significado está posto, portanto, no dinamismo das nossas relações, do nosso existir sócio-histórico-cultural. Já o sentido, como vimos na seção 1, habita um plano mais próximo da subjetividade (VYGOTSKY, 2000, p. 465).

Dentro das questões da dialogicidade, vale destacar a seguinte fala de Bakhtin (2010, p. 221):

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Os discursos são, então, enunciações polifônicas, pois, como notamos no excerto acima, a nossa fala é carregada de “falas de outros”. Eles se constroem a partir das relações dialógicas por nós assumidas, ou seja, dos diálogos que estabelecemos no corpo social política e ideologicamente e, assim, tornam-se *materialização de posicionamento*. Desse modo, pelo enunciado, falam as múltiplas vozes que operam o sistema social e essas enunciações se alinham ou às perspectivas da hegemonia ou da subalternidade. Nos campos da formação inicial e da docência não se faz diferente.

É preciso dizer que a importância de destacar as questões dos sentidos e significados a partir da dialógica freiriana, neste trabalho, está diretamente relacionada às escolhas de percurso que fiz. Sendo esta uma pesquisa de abordagem histórico-cultural, o caminho que se apresentava como necessário a trilhar era o de compreender não apenas a formação inicial, enquanto categoria, ou mesmo a docência, também como categoria, mas, fundamentalmente, a perspectiva dos sujeitos-professores de literatura, protagonistas de um percurso de formação inicial e de uma posterior prática docente, sujeitos do discurso, portanto.

Logo, foi sob esse olhar que se desenhou o protagonismo dos sujeitos-professores de literatura e se fez necessário ouvi-los de seu lugar de prática, o chão de escola, a realidade da educação básica, a fim de apreender que sentidos e significados se construíram, polifônica e cronotopicamente, acerca da formação inicial e de que modo isso se fez presente no exercício da docência. A pesquisa se pautou, portanto, na dialógica das relações – minhas e deles – com a formação inicial e com a docência.

O sujeito da pesquisa se configurou, então, o sujeito-professor de literatura formado pelo Projeto Pedagógico vigente no Curso de Letras-LP/UFAM (sendo a escolha pela UFAM relacionada tanto com a minha própria vivência, uma vez que nela me formei e lecionei, quanto ao fato de ser a universidade que há mais tempo forma nessa licenciatura no Estado, conforme já colocado no breve memorial e na introdução deste trabalho) e a perspectiva que encampei foi a de perceber, na convivência com este sujeito-professor, em seu lugar de exercício da docência, de que modo a formação inicial se traduziu em sua realidade e se isso se deu de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Dessa forma, a escolha pelo campo de tese tomou o caminho do cotidiano escolar e, na convivência com sujeitos-professores de literatura, eu pude traçar contrapontos aos discursos dos documentos da formação inicial. Na interação com eles, portanto – e na própria compreensão de que é a partir de suas subjetividades em ação objetiva na realidade que os caminhos são percorridos –, eu pude ter maior clareza das questões que envolvem o currículo e o enredamento deste nas enunciações do poder vigente.

Aclarada a questão da escolha por falar da formação inicial a partir da perspectiva dos sujeitos-professores de literatura, passo agora a comentar a escolha do campo de tese enquanto local de vivência dos/com os sujeitos da pesquisa.

Um dos pontos de interesse, para mim, no desenvolvimento deste trabalho, era refletir sobre o nosso lugar. Falo nosso porque a pesquisa, na perspectiva da dialogicidade freiriana, distante da isenção, é ação entre mim, como pesquisadora, e os/as professores/as de literatura que foram acompanhados como sujeitos da pesquisa. É nessa noção de ação e associação, portanto, que sempre conduzi os passos deste trabalho. E que lugar é o nosso? Que lugar é esse, nossa terra, um lugar amazônico, carregado de sentidos e significados, individual e coletivamente experienciado por nós?

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, Manaus é tanto terra do Encontro das Águas, do Teatro Amazonas, do Largo São Sebastião, quanto é terra da Beira, do Mercado, do Distrito Industrial e de uma periferia de invasões desordenadas, amontoadas sobre nossos igarapés e sobre a floresta urbana. Há, portanto, uma identidade que não se define efetivamente para nós. Como aponta Souza (1977, p 165):

O amazonense urbanizado de Manaus tem horror à floresta, e mesmo uma certa literatura, para melhor amortecer essa presença repelente, reinventou a selva num panteísmo esterilizado, em descrições grandiosas e adjetivadas, que afastam ainda mais a ameaça de árvores e insetos.

No excerto de Souza, vemos a leitura mítica que se faz da cidade, a partir do imaginário que sobre ela se construiu. O manauara urbano vive, então, a negação da ancestralidade e do pertencimento à identidade amazônica e não percebe Manaus como uma *urbis* da floresta. O autor aponta, ainda, que a arquitetura desorganizada é apenas a expressão mais visível da alienadora anomalia de apagamento de nossos traços amazônicos, que morrem à medida em que morre nossa tradição e nossa cultura (SOUZA, 1977, p. 166).

Corroborando com essa perspectiva de mitificação, Paes Loureiro (1995, p. 60), falando de Amazônia, diz que:

Sob o olhar do natural, a região se torna um espaço conceptual único, mítico, vago, irrepitível [...], próximo e, ao mesmo tempo, distante. Seja para os que habitam as margens desses rios que aprecem demarcar a mata e o sonho, seja para os que habitam a floresta, seja ainda para os que habitam os povoados e vilas e as pequenas cidades [...]. Há um olhar que se dirige para a região, que está impregnado desse próximo-distante que é todo próprio das situações auráticas, como põe em relevo Walter Benjamin ao estudar a multiplicação da obra de arte na época atual. Benjamin caracteriza a aura em seu já clássico texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*: “A única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja. Nas várias formas de contato com a região, essa é uma impressão constante, isto é, esse próximo-distante, esse perto-longe, esse tocável-intocável onde o homem vive seu cotidiano, que se apresenta a ele revestido da atmosfera de uma coisa rara.

Observamos, portanto, que a noção de *próximo-distante* que Paes Loureiro estabelece assemelha-se ao que vemos Souza indicar como reverberação de um imaginário ufanista, que finda por não firmar, em nós, uma identidade amazônica, abrindo espaço, na verdade, 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 estabelecer relação entre a subjetividade e o espaço. No ensino de literatura, esse pode e deve ser um diálogo a se estabelecer.

Esta pesquisa se construiu neste lugar. Apesar da discursividade colonialista que permanece pairando sobre nós e nos fazendo ver Manaus da perspectiva de coisa rara a que faz menção Paes Loureiro, Manaus é o nosso lugar, onde temos estado e temos sido na dialógica da construção de sentidos e significados. Ao definir os caminhos desta pesquisa e ao decidir que ela seria uma pesquisa de campo, Manaus, este lugar nosso, com o qual eu dialogo desde que nasci, foi o pedaço de Amazônia que vislumbrei como contexto. E, ao estabelecer de que Manaus falar, vi o chão de escola da Manaus periférica como espaço para traçar um diálogo entre a formação inicial e a docência do/a professor/a de literatura. Os motivos que levaram a isso esclareço a seguir.

Essa escolha, que me encaminhou para a Distrital de Educação 05 da Seduc-AM, situada na Zona Leste manauara, deu-se a partir do meu interesse em conhecer e acompanhar a realidade do chão de escola da periferia no entorno da Universidade Federal do Amazonas, casa do Curso de Letras-LP/UFAM, parte-chave deste estudo. Como apontado na introdução deste trabalho, interessava-me, diretamente, o campo com professores/as de literatura da rede pública de ensino, o que se viabiliza no ensino médio, daí o percurso ter sido feito junto à Seduc-AM.

Para a definição dos bairros, o norte estava em trabalhar com aqueles do entorno da universidade e que fossem vizinhos um do outro, a fim de observar semelhanças e diferenças, no entanto, não havia interesse, de minha parte, em pesquisar no mesmo bairro de localização da universidade, por conta de a principal escola da Seduc-AM situada neste bairro ser costumeiramente utilizada pelo Curso aqui pesquisado para a aplicação de seus estágios supervisionados e práticas curriculares. A universidade, na perspectiva que venho construindo neste processo – olhando a partir do Curso de Letras-LP/UFAM, situando-me na compreensão que construí ao longo de minha vivência em seus espaços, tanto como estudante como enquanto professora –, embora se situe na periferia, não se enuncia, de forma ampla, deste lugar e com ele dialoga menos do que poderia; sua presença na periferia em seu entorno, no que tange ao Curso, limita-se ao que foi mencionado acima. Assim, interessava-me ir um pouco mais distante, embora ainda na mesma vizinhança, o que me levou a focar em buscar os/as professores/as nos dois próximos bairros, São José Operário e Zumbi dos Palmares, sobre os quais falarei mais especificamente adiante.

A fim de melhor entender essa Manaus urbana e periférica, vale chamar ao texto algumas vozes de estudiosos da geopolítica de nossa cidade. Começemos com a seguinte fala de Oliveira (2003, p. 29-33):

[...] a localização do lugar está relacionada à projeção da coletividade humana sobre uma parcela do espaço terrestre que, sob diferentes maneiras, serve à espacialização das atividades. O espaço que daí resulta é estratificado, hierarquizado e qualificado de acordo com a natureza das relações demandadas pela sociedade de cada tempo. [...] [...] o processo de produção da paisagem urbana é contínuo e descontínuo no espaço e no tempo. O contínuo-descontínuo afeta as relações sociais que se concretizam em espacialidades. [...] [...] a natureza, no processo de produção do espaço urbano, tem dimensão diferente da noção de natureza natural. [...] A natureza contribui para a morfologia da cidade de Manaus que se produz, resultando em diferenciações nos modos de apropriação da cidade que apontam para sintomas do desenvolvimento desigual. As margens dos igarapés, os fundos dos vales foram e estão sendo ocupados por qual segmento da sociedade? Predominantemente pelos segmentos mais pobres, por meio das “ocupações urbanas”.

Ora, importante entender, de início, que a cidade é produto das relações sociais. É, então, espacialização do próprio sistema social e é por meio da compreensão dessa espacialização do sistema social que vamos conseguir perceber, em ação, as diversas forças que regem o corpo social. É assim que se torna possível “[...] ver o que se esconde atrás da paisagem visível” (OLIVEIRA, 2003, p. 30), ou seja, viabiliza-se, desse modo, perceber as ações dos chamados agentes produtores do espaço urbano, dos donos dos meios de produção

(proprietários fundiários, promotores imobiliários, Estado e grupos sociais) (OLIVEIRA, 2003, p. 30). Quando Oliveira fala, portanto, da desigualdade na ocupação espacial da natureza na cidade, ele reforça esse movimento, esse fluxo que se dá a partir das relações sociais e suas hierarquizações de poder.

Oliveira (2003, p. 76-81) pontua, ainda, que, na produção do espaço urbano em Manaus, o papel do Estado nunca foi o de intermediador e sim o de defensor dos interesses contrários aos das populações locais. Analisando o espaço urbano produzido na cidade desde a década de 1920, o autor destaca que sempre houve pouco interesse e pouca ação do Estado para atender às necessidades da grande massa populacional, havendo, antes, uma preocupação com o apagamento da presença de classes subalternas na geografia do Centro e seu entorno.

Um dos exemplos que ele cita acerca disso e que interessa trazer aqui para traçar, adiante, um paralelo com a situação da periferia da cidade atualmente é o da cidade flutuante, surgida na década de 1950 na região central e que trazia claro desconforto para governantes e elite manauara. A cidade flutuante, segundo enfatiza Oliveira (2003, p. 79), não surgiu da relação do homem amazônida com a água, de uma questão cultural, portanto, e sim da necessidade gerada pela falta de moradia e emprego na cidade, o que, por sua vez, era ocasionado pelo êxodo rural advindo da estagnação econômica das cidades do interior.

“A cidade flutuante representou uma alternativa mais barata de moradia àqueles que não tinham condições de habitar em terra” (OLIVEIRA, 2003, p. 79). O autor destaca que a moradia na água fugia à lógica de produção da moradia na perspectiva do capital, uma vez que não se constituía propriedade, mercadoria. Sendo, então, a única alternativa para aquela parcela da população desprovida de capital, a cidade flutuante findou por ser o retrato da segregação residencial imposta a essa parcela da população. É a partir de episódios como o da cidade flutuante que começam a se consolidar, em Manaus, as ocupações dos igarapés e de áreas distantes, pouco ou nada urbanizadas na periferia da cidade (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

O autor relata também que, a partir da década de 1930, foram construídas moradias para funcionários públicos na área central e seu entorno, o que se expandiu nas décadas seguintes:

Na década de cinquenta, as intervenções do poder público, na tentativa de solucionar a questão da moradia, por meio do Serviço Estadual de Casas Populares, eram tênues e visavam atender preferencialmente os funcionários públicos, quase sempre apadrinhados dos grupos no poder. O sorteio e a entrega das casas ocorriam com grande festa. A ação da Prefeitura enquadrava-se na perspectiva populista e clientelista, distribuindo para a população mais pobre material de construção como madeira e palha [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 84).

Como podemos observar, à população de baixa renda restava a distribuição de algum tipo de material de construção e, quando havia concessão de lotes urbanos, isto sempre se dava em áreas isoladas da cidade, mantendo o acesso às propriedades na área central e entorno nas mãos não apenas dos funcionários públicos, como mencionado no trecho citado, mas também dos poderosos da cidade, para manutenção do poder político de determinados grupos (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

[...] a concessão de terras para os segmentos populares sempre ocorria nas áreas menos valorizadas e mais distantes da parte central, que também funcionava como controle social, interferindo nas relações sociais e na conformação da espacialidade da cidade, reservando espaço específico para a concentração das populações pobres (OLIVEIRA, 2003, p. 88).

O que notamos, nesse movimento de ocupação territorial urbana da cidade, é que as forças de poder sempre deram as cartas no controle do espaço. Quem ocupa as regiões estratégicas e desenvolvidas é, desde sempre, o grupo que detém o poder econômico. À população pobre costuma caber a margem da espacialidade e as suas conseqüentes precariedades, embora haja um falseamento do discurso que dá à população mais pobre a sensação de inclusão. Isso, não podemos deixar de notar, é parte de um processo de controle, no qual se impõe sobre os mais pobres o distanciamento, o lugar geográfico da margem, de onde eles se mantêm silenciados, colonizados, subalternos.

Do mesmo modo, nos dias de hoje, quem vemos ocupando essa Manaus periférica, onde se situa o campo desta pesquisa, é a população de menor poder aquisitivo. É importante deixar claro que o estudo de Oliveira (2003) sobre esse fluxo de ocupação territorial em Manaus corrobora com a percepção alcançada, nesta pesquisa, no campo de tese, que é a de que a Amazônia mítica e turística é bastante distante daquela vivenciada na periferia do entorno do Distrito Industrial, lugar de ausências e silenciamentos.

Passemos a uma breve contextualização da Zona Leste manauara, espaço periférico, formado nessa lógica – já discutida nesta subseção – de espacialização marginal da população mais pobre. De acordo com Barbosa (2017, p. 68-69), até 1951, o espaço urbano de Manaus era dividido em zonas e a chamada Zona Suburbana era a que hoje corresponde, territorialmente, à Zona Leste da cidade. A partir da década de 1970, o movimento de ocupação irregular de terras nessa zona se intensificou, uma vez que a população de baixa renda se via cada vez mais distante de solucionar o problema da falta de acesso à moradia. O marco, segundo a autora, dessa produção de espaço urbano advinda de ocupação irregular nessa região da cidade é o bairro do Coroado, iniciado em 1971, em terras da Universidade Federal do Amazonas.

A área ocupada é de 1.142.21 hectares, contava com habitações de palhas e madeira, erguidas em terrenos divididos, em lotes de 10 por 20 e 30 metros próximo ao então quilômetro 04 da estrada do Aleixo e surgiu no contexto em que a Zona Franca propiciou a centralização das atividades econômicas do estado do Amazonas na capital, proporcionando a possibilidade, para alguns, de prosperidade econômica na região, bem como, a ampliação da malha urbana da cidade de Manaus, que passava a receber habitantes do interior do Amazonas, do estado do Pará, Maranhão e outras regiões que, ao migrarem, carregavam consigo expectativas em também prosperarem (BARBOSA, 2017, p. 68).

A autora destaca que, embora o Coroado não tenha sido a primeira ocupação da cidade, foi a ocupação responsável por promover a ampliação da malha urbana de Manaus para o Leste. Destaca também que a universidade, detentora das terras, resistiu, num primeiro momento, à ocupação da área, chegando a promover repressão policial contra os ocupantes, sem, contudo, obter sucesso, uma vez que estes fizeram um levante de resistência.

É importante pontuar que a ampliação da malha urbana da cidade acentuava as contradições extremas tanto em nível social quanto espacial, como é possível deduzir a partir do que já foi posto até aqui na discussão de Oliveira (2003) e Barbosa (2017). A oposição centro-periferia parece aclarar, portanto, não apenas a espacialidade do distanciamento, mas também – e talvez de modo mais efetivo – o distanciamento sócio-político-econômico-cultural.

Comentando, da perspectiva do pós-colonialismo, acerca da diferença dos mundos de colonos e colonizados, Fanon (1968, p. 28-29) diz o seguinte:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada [...]. As ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. [...] A cidade do colonizado [...] é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada.

A fala de Fanon parece corroborar com o que estou discutindo aqui: não há espaço, nem na geografia territorial nem na geografia política, para a integração de classe dominante e

classe subalterna. Os arranjos político-sociais costumeiramente se encarregam de manter clara a distinção território-margem e falar da margem é sempre mais difícil, pois, quanto mais distante se está, mais complicado se torna enunciar e encontrar eco para a enunciação.

Intencionando contrapor essa lógica, esta pesquisa buscou a margem como espaço de enunciação. Estabeleceu-se, então, um compromisso com um agir dialógico, retomando Freire (1996; 2020) e, assim, as ações que a pesquisa empreendeu buscaram viabilizar a expressão de sentidos e significados dos sujeitos, rompendo, dessa forma, a distinção território-margem a que Fanon faz menção.

Ganhou voz, desse modo, o falar que nasce das vivências no chão de escola, observando-se, portanto, de que maneira a formação inicial se transmuta em prática docente no lugar de onde falam, efetivamente, os sujeitos (sendo o campo geográfico a periferia do entorno da Universidade Federal do Amazonas, conforme já apontado). Claro que escolher esse campo de tese trouxe dificuldades e limitações, mas, muito provavelmente, ter escolhido trabalhar dentro dos muros da universidade não teria me dado a perspectiva social, histórica e, especialmente, cultural que eu buscava. Saber da formação inicial e da docência a partir dos sujeitos-professores de literatura foi, certamente, uma escolha necessária para essa pesquisa, pois me possibilitou olhar para esses sujeitos em ação na coletividade, em diálogo com a comunidade escolar, na periferia dessa cidade de todos nós.

2.2 Delimitações (e limitações) do campo de tese: o contato com a coordenadoria distrital e com os sujeitos-professores de literatura

Como já pontuado, a decisão tomada, nesta pesquisa, foi a de trabalhar com professores/as já formados/as, oriundos/as do Curso de Letras-LP/UFAM, que tivessem se graduado a partir do Projeto Pedagógico de Curso vigente, que é o que passou a vigorar no ano de 2010. De posse do Termo de Anuência da Seduc-AM e com o projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (conforme mencionado na introdução deste trabalho), busquei a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Seduc-AM, responsável pela Zona Leste da cidade, no dia 14 de setembro de 2021, na pessoa da coordenadora, para uma conversa inicial a fim de expor o projeto e proceder à busca dos sujeitos da pesquisa. Esse contato e o início do trabalho de campo se deram quando já havia se estabelecido o retorno presencial das atividades das escolas da Seduc-AM, sendo respeitados os protocolos de saúde e segurança de proteção contra a Covid-19 estabelecidos pela Seduc-AM e pelo Governo do Estado do Amazonas.

Na conversa, a coordenadora me informou sobre duas escolas situadas nos bairros de meu interesse, São José Operário e Zumbi dos Palmares, e forneceu os endereços para que eu pudesse buscar um primeiro contato.

Realizei os contatos com as escolas no dia seguinte; tive boa recepção dos gestores e pude, então, fazer a busca pelos/as professores/as. No decorrer do texto, refiro-me às escolas como Escola Açai e Escola Buriti², sendo a Escola Açai a que se localiza no bairro São José Operário e a Escola Buriti a que fica no bairro Zumbi dos Palmares. Na Escola Açai, formado pelo Projeto Pedagógico vigente do Curso de Letras-LP/UFAM, havia apenas um professor, no turno matutino. Na Escola Buriti, formadas pelo Projeto Pedagógico vigente do Curso de Letras-LP/UFAM, havia duas professoras, no turno vespertino.

Em conversas com os/as professores/as, num primeiro momento, houve interesse dos três em participar da pesquisa, entretanto, passados alguns dias, uma das professoras da Escola Buriti entrou em contato comigo para dizer que havia reavaliado e que não se sentia pronta para conversar sobre a formação inicial e nem para me ter em acompanhamento no campo (como informado na introdução, uma de minhas ferramentas de trabalho foi o diário de bordo, o que demandou uma imersão no cotidiano das escolas e, conseqüentemente, o acompanhamento, em sala de aula, dos sujeitos). Diante do declínio mencionado, minha delimitação ficou em dois sujeitos: um professor na Escola Açai e uma professora na Escola Buriti.

Por ser esta uma pesquisa de cunho qualitativo, executada com ferramentas diversas de coleta, conforme descrito na introdução, segui, com o aval, de minha orientadora, com os dois sujeitos que se dispuseram a permanecer na pesquisa, entendendo que toda pesquisa tem sempre suas limitações e distanciamentos daquilo que desenhamos e supomos em fase de projeto e tendo clareza, portanto, de que é preciso seguir a partir do que a realidade nos coloca.

Acerca do perfil dos sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa, é importante registrar alguns dados. Ambos são formados, em nível de licenciatura, pelo Projeto Pedagógico vigente do Curso de Letras-LP/UFAM. O docente da Escola Açai tinha, no fechamento da pesquisa, 27 anos de idade, com 2 anos de atuação docente e 2 anos de atuação docente na Seduc-AM; em nível de titulação acadêmica, encontrava-se cursando, a distância, Especialização em Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção Textual na Universidade

² Ao avaliar a questão da identificação das escolas, entendi que, caso eu decidisse fazê-la, tornaria viável a identificação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que eles são apenas dois, sendo um em cada escola. A escolha por me referir às escolas com nomenclaturas poéticas tem, portanto, a finalidade de proteger as identidades dos sujeitos. As escolas são, num educar poético, espaços frutíferos; para designá-las, então, escolhi os vocábulos *Açai* e *Buriti*, que são frutos de forte presença no cotidiano da cultura local.

Federal de Minas Gerais. Já a docente da Escola Buriti tinha 28 anos de idade, com 8 anos de atuação docente (começou ainda durante a licenciatura) e 2 anos de atuação docente pela Seduc-AM; em nível de titulação acadêmica, possuía especialização em Língua Latina e Filologia Romana pela Universidade Cândido Mendes, e cursava, presencialmente, Mestrado em Letras e Artes no Programa do Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas.

Uma outra limitação importante que é preciso mencionar é em relação à Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Seduc-AM. Embora o primeiro contato tenha sido bastante amistoso, na prática, não foi possível contar com a Coordenadoria para desenvolver um dos produtos do trabalho de campo que havia sido planejado na fase de projeto: a realização de um seminário formativo para professores/as de literatura de toda a Coordenadoria. Cheguei a entrar em contato com professores/as da própria Universidade Federal do Amazonas, alguns dos que se disponibilizam para este tipo de atividade; também contatei professores/as da Universidade do Estado do Amazonas e, ainda, membros da Academia Amazonense de Letras e todos/as com os quais falei demonstraram bastante interesse em contribuir com a pesquisa por meio da realização do evento.

Infelizmente, contudo, em todos os contatos que fiz com a coordenadora para que tentássemos viabilizar uma data e a mobilização dos/as professores/as da Coordenadoria, houve sempre resistência para a realização do evento e isso acabou me levando à decisão de desmobilizar os/as convidados/as mencionados/as – à exceção de uma professora do Curso de Letras-LP/UFAM, que gentilmente atendeu ao meu convite de colaborar com um novo formato de evento que acabei precisando planejar. Esse novo formato, mais viável diante das circunstâncias, seria a realização de diálogos formativos com os/as professores/as nas duas escolas, com a participação não apenas dos sujeitos-professores acompanhados na pesquisa, mas também dos/as demais professores/as de literatura docentes ali. Sobre isso, falo com maior detalhamento na seção 4 deste trabalho.

Destaco que considero importante registrar essas limitações, seja com relação aos sujeitos, seja com relação à Coordenadoria, porque penso que são reflexo das questões estruturais que discuto no transcorrer do trabalho. A resistência, seja a de participar de uma pesquisa como esta, seja a de viabilizar a realização de uma atividade formativa, parece-me estar no campo das ações hegemônicas, onde as coisas se conduzem sempre sob o panóptico (FOUCAULT, 1987, p. 219-221).

2.3 Contextualizando o campo de tese: o bairro São José Operário e a Escola Açai

Avanço trazendo o campo de tese. O primeiro bairro em que faremos parada é o bairro São José Operário. De acordo com Barbosa (2017, p. 117), o bairro surgiu no ano de 1979, a partir de loteamento planejado pelo Estado, mas foi se modificando, com o passar dos anos, por conta de ocupações irregulares. Após a ocupação das terras da Universidade Federal do Amazonas que formaram o Coroado, a prefeitura, na gestão de José Fernandes, que esteve à frente do Executivo Municipal de 1978 a 1982, decidiu levar a cabo o projeto iniciado por seu antecessor, Jorge Teixeira (que foi gestor municipal de 1975 a 1978), de viabilizar habitações para moradores de áreas de risco da cidade. O prefeito José Fernandes, então, desapropriou terras, abriu ruas e construiu algumas casas de madeira, que foram distribuídas para pessoas que, antes, habitavam em áreas de risco em diferentes pontos da cidade. Se a intenção era, com essa intervenção, conter as ocupações irregulares, o que findou por acontecer foi exatamente o contrário: diversas pessoas que não tinham onde morar migraram para a localidade, expandindo, de forma desordenada, o novo bairro (BARBOSA, 2017, p. 117-125).

Vale destacar o que diz Barbosa acerca do modo como a expansão do bairro tomou forma:

A Manaus do período da Zona Franca, pujante economicamente foi se espalhando pelo verde da floresta que a compunha e assim foi horizontalizando seu espaço urbano, fenômeno esse que, segundo DAVIS (2006), é tão espantoso quanto o próprio crescimento populacional das cidades pobres, pois a maioria dos excluídos urbanos não reside nas áreas centrais das cidades (BARBOSA, 2017, p. 126).

O que observamos, na fala de Barbosa mencionada acima, é que, na periferia de Manaus, ocorre o fenômeno de ocupação da própria floresta, uma vez que as ocupações irregulares avançam sobre matas e igarapés sem qualquer cuidado de ordem ambiental, afinal, as urgências de uma população em risco social são muito maiores que esse tipo de preocupação. A questão aqui é, portanto, sobre o Estado e a sua ausência de políticas públicas efetivas no campo habitacional.

Acerca da densidade populacional no bairro de São José Operário, é preciso registrar a seguinte particularidade: na década de 2000, havia pouco mais de 80 mil habitantes no bairro; houve, contudo, uma nova organização administrativa de Manaus, em janeiro de 2010, que deslocou parte da população do bairro de São José Operário para um novo bairro, Gilberto Mestrinho, de modo que a população oficial do bairro, pelo Censo do IBGE de 2010, ficou

contabilizada em 66.169 habitantes. É importante dizer que se trata de um bairro bastante desenvolvido economicamente em relação aos bairros da Zona Leste, talvez o maior deles, com grande área comercial ao longo da Avenida Grande Circular (no trecho dela que fica compreendido em suas delimitações), contando, inclusive, com dois *shoppings centers* (BARBOSA, 2017, p. 126-127).

No que tange à Escola Açaí, esta se localiza em uma das principais avenidas do bairro e seu entorno é bem organizado, tanto em relação às moradias quanto os pequenos comércios que ali se encontram.



Foto 1: acesso à Escola Açaí. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 2: vizinhança. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Das observações do diário de bordo, vale destacar que o poder aquisitivo, embora a escola se localize em uma região periférica, é relativamente maior que o de outras comunidades da Zona Leste, notando-se isso, por exemplo, pela quantidade de pais que buscam seus filhos, no final das aulas, em veículos particulares, sejam eles carros ou motocicletas.

A escola atende apenas ao público de ensino médio nos três turnos, havendo, no turno noturno, além da oferta regular, a oferta em modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); é bem cuidada, limpa e tem boa infraestrutura de trabalho para os/as professores/as, tendo, também, boa área de convivência para os/as estudantes. Conta, em todas as salas de aula, com projetores, de modo que os/as professores/as podem trabalhar com projeção de *slides* em suas aulas. Possui acesso à Internet em todas as dependências, via *wi-fi*, o que facilita o trabalho de professores e técnicos. O acesso, contudo, não é disponibilizado aos/às alunos/as, a fim de evitar, segundo a gestora, contratempos de ordem disciplinar. Há, ainda, sistema de som e monitoramento de câmeras de segurança em todas as salas. Em conversa com a gestora durante a imersão no campo, fui informada de que a aquisição e a manutenção desses equipamentos são viabilizadas por meio de recursos da Associação de Pais e Mestres, os quais são repassados via

verba federal diretamente para a escola, seguindo o disposto na Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, regulamentada pela Resolução n. 15/FNDE, de 16 de setembro de 2021.



Foto 3: fachada da Escola Açaf. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 4: área de convivência. Registro: Priscila Vasques, 2021.

A escola possui também uma biblioteca equipada e organizada, que costuma ser utilizada pelos/as alunos/as e, embora não haja bibliotecário lotado para o atendimento, um dos funcionários administrativos é responsável pelo empréstimo de livros para os/as estudantes. Há, ainda, um laboratório de informática, que é utilizado pelos/as alunos/as em contraturno, quando são ofertados cursos por meio de parceria com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Além disso, conta com refeitório, onde é servida, diariamente, a merenda escolar. Para melhor aproveitamento do espaço, a escola possui dois horários, por turno, para o serviço de merenda.



Foto 5: biblioteca. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 6: refeitório. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Na área de convivência, há dois espaços muito interessantes, onde são desenvolvidos dois projetos da escola. Um deles é o Museu da Identidade Amazônica, implementado pelo

professor de História junto ao corpo discente. O Museu foi construído coletivamente pela comunidade escolar e o acervo é de objetos da cultura amazônica, adquiridos pela escola e pelo próprio professor.

No espaço, são realizadas aulas de História do Amazonas nas quais os/as estudantes podem, pelo contato com os objetos, melhor compreender a formação da identidade regional. De acordo com o relato do professor responsável, uma vez por ano, é realizada uma excursão com os discentes para uma comunidade de um município do interior, em barco regional fretado para a atividade, para que eles possam vivenciar a experiência amazônica, compreendendo, na prática, a cultura de nossa terra. Sem dúvida, é um projeto de grande relevância para o desenvolvimento da subjetividade e do processo identitário daqueles/as jovens, que pode ajudar a dirimir as dificuldades apontadas por Souza (1977) e Paes Loureiro (1995) acerca da formação e compreensão do nosso lugar enquanto amazônidas.



Foto 7: Museu da Identidade Amazônica.
Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 8: Museu da Identidade Amazônica: detalhe: canoa.
Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 9: Museu da Identidade Amazônica: detalhe: monumento.
Registro: Priscila Vasques, 2021.

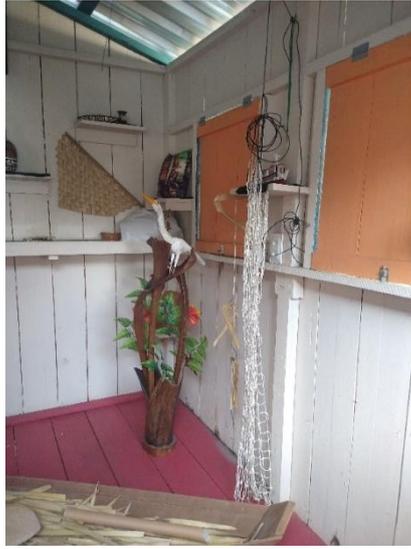


Foto 10: Museu da Identidade Amazônica: detalhe: mobiliário.
Registro: Priscila Vasques, 2021.

O outro projeto desenvolvido na área de convivência é o Projeto de Educação Ambiental, que trabalha com plantio de mudas e reciclagem. É desenvolvido pelo professor de Geografia junto ao corpo discente. As mudas são plantadas pelos/as alunos/as em atividades realizadas nas aulas de Geografia e distribuídas para a comunidade escolar.



Foto 11: Projeto de Educação Ambiental. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Há, ainda, um projeto bastante importante da escola que, desde 2020, por conta da pandemia, está suspenso: o Aulão de sábado. Numa parceria entre professores/as, gestão e comunidade, até o ano de 2019, a escola contava com um projeto pré-vestibular gratuito aos sábados, tendo alcançado bons resultados de aprovação nos vestibulares das universidades públicas. Existe a intenção, segundo a gestora e os/as próprios/as professores/as, de retomar o projeto Aulão no início do ano letivo de 2023. É preciso enfatizar, aliás, a força da política de incentivo do acesso ao ensino superior na comunidade escolar. Docentes e discentes, de fato, empenham-se em torno disso. Há, inclusive, um mural na área de convivência que, digamos, coroa essa atividade, no qual ficam afixadas as fotos de egressos da escola que alcançaram a aprovação nos vestibulares de universidades públicas locais.



Foto 12: Projeto Aulão: aprovados 2019 nas universidades públicas. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Importante registrar, também, que, nas entradas das salas de aula, a escola afixou *dispensers* com álcool em gel, sendo feito abastecimento diário, a fim de manter o alinhamento com as medidas de sanitização implementadas pela Seduc-AM.



Foto 13: entrada de sala de aula: *dispenser* com álcool em gel. Registro: Priscila Vasques, 2021.

A escola conta, ainda, com um grêmio estudantil, que mobiliza os/as alunos/as em torno de questões do cotidiano estudantil, o que, sem dúvida, é um importante instrumento de desenvolvimento, pois oportuniza espaço de fala e compreensão das questões dos processos educacional, social, político e cultural.

Quanto ao público, nos turnos matutino e vespertino, este é, predominantemente, de jovens que se encontram na faixa etária prevista para as séries do ensino médio: entre 15 e 17 anos, sendo a maioria deles apenas estudantes, mas havendo alguns que já atuam no mercado de trabalho, por conta das necessidades econômicas. No turno noturno, há um público de faixa etária variada, até pela oferta de EJA. Ressalto que esses são dados que trago das conversas e da própria vivência no cotidiano durante os meses em que estive acompanhando o professor de literatura que é docente nesta escola. Destaco, ainda, que o detalhamento de minha imersão no cotidiano escolar constará da seção 4, quando da apresentação das observações do diário de bordo.

2.4 Contextualizando o campo de tese: o bairro Zumbi dos Palmares e a Escola Buriti

Chegamos à segunda parada, agora no bairro Zumbi dos Palmares. De acordo com Barbosa (2017, p. 32), o bairro, atualmente, tem por característica principal ser uma zona de comércio de materiais de construção, madeiras e variedades. O surgimento do bairro é parte do fenômeno de expansão territorial da Zona Leste da cidade, tendo ocorrido de maneira desordenada. Em 1986, o bairro tomou corpo a partir de movimentos de ocupação e isto está diretamente relacionado ao trabalho das pastorais da Igreja Católica junto aos pobres. Acerca desse trabalho das pastorais, Barbosa (2017, p. 114-115) destaca as iniciativas da irmã Helena Augusta Walcott, líder da Pastoral da Terra, que atuou fortemente nas regiões periféricas de Manaus na luta por moradia. Barbosa pontua que a irmã Helena foi pessoalmente responsável por iniciativas de ocupação em, pelo menos, 15 localidades na cidade, as quais vieram a se tornar bairros posteriormente:

Esta ativista social nasceu em 1934 no estado de Rondônia, era assistente social e ao migrar para o Amazonas incitou a produção de 15 (quinze) ocupações irregulares distribuídas entre as zonas Oeste, Norte e Leste de Manaus que se consolidaram e posteriormente transformaram-se em bairros. São eles: Bairro da Paz, Redenção, Lírio do Vale, N.Sra. de Fátima, S. Sebastião, Novo Israel, Santa Etelvina etapa III, Val Paraíso, Joao Paulo Segundo, 115 I, II e III, Zumbi I, II e III e Armando Mendes (BARBOSA, 2017, p. 114).

Como podemos notar, o surgimento do bairro Zumbi dos Palmares está relacionado à atuação da irmã Helena à frente da Pastoral da Terra. Barbosa (2017, p. 130) destaca que, embora irmã Helena costumasse declarar que suas iniciativas de ocupação de terras se davam apenas em terras da União, do Estado ou do Município, no caso do bairro Zumbi dos Palmares, as terras ocupadas sob a liderança da religiosa eram de propriedade da congregação salesiana do Amazonas, que nunca reouve a propriedade, tendo o bairro se consolidado como mais uma das áreas de expansão da cidade para o setor Leste.

Oliveira (2003) ressalta que a expansão de Manaus, ao mesmo tempo em que ganhava os contornos da industrialização, por meio da consolidação do Polo Industrial, espraiava a exclusão social. E Barbosa reforça (2017, p. 169): “O Zumbi dos Palmares é reflexo das mudanças espaciais e estruturais oriundas do capitalismo que ao mesmo tempo em que exclui os indivíduos se adequa às suas necessidades”.

Uma questão importante a se destacar no que tange à produção do espaço urbano no bairro Zumbi dos Palmares e, de modo geral, em toda a zona Leste manauara, é que essa

produção se faz, em grande medida, a partir de ocupações irregulares e sob a sombra do Distrito Industrial. Pela proximidade com o Polo Industrial de Manaus, os bairros da Zona Leste findam por ter não só a característica da ocupação de terras pela necessidade da moradia, mas também a da ocupação pela necessidade da moradia próxima ao local de trabalho. Outro ponto a ser destacado é a idade da maioria dos residentes dos bairros da região, que é de 25 a 29 anos, população não só economicamente ativa, mas dentro da faixa etária compreendida pelo setor industrial como capaz de pleno desempenho de funções fabris de base. Estamos falando, portanto, do chão de fábrica. Essas pessoas cresceram nessas localidades e sob a perspectiva de virem a se tornar mão de obra do Polo Industrial (BARBOSA, 2017, p. 136; 195).

Desta forma, ao se pensar sobre a zona Leste, espiando-a com a atenção possível, tem-se a reflexão do quão importante ela é para a configuração do todo de Manaus. Esta área da cidade construída mediante a necessidade de aquisição de casas por parte da classe trabalhadora que advinha a Manaus para impulsioná-la economicamente, ajudando a retirá-la da condição de estagnada. Eles eram a mão de obra farta, barata disponível para os proprietários dos meios de Produção. Mão de obra altamente importante para a manutenção e ampliação do capital em Manaus (BARBOSA, 2017, p. 201).

Parece evidente, portanto, que o que vemos é o mecanismo de produção do espaço urbano operacionalizado pelo capital em ação, coordenando a sistemática do existir na periferia da cidade.

Em termos populacionais, o bairro Zumbi dos Palmares contava, segundo Barbosa (2017, p. 198), com aproximadamente 35 mil pessoas de acordo com o Censo 2010 do IBGE (em números mais exatos, 35.159 habitantes).

No que tange ao espaço geográfico em que está compreendida a Escola Buriti, é importante observar que a região do entorno é caracteristicamente área de ocupação irregular. As ruas têm dimensões bastante diferentes, havendo, em muitos trechos, o estreitamento das pistas. A escola fica numa região baixa do bairro e, para chegar até ela, é preciso descer diversas ruelas. Outra observação possível se faz acerca das casas e seus terrenos: não há qualquer regularidade quanto aos tamanhos das propriedades. No que se refere aos comércios, estes se encontram, em sua maioria, nas ruas mais largas, que ficam no entorno da escola, sendo a rua de localização da escola uma das mais largas e com comércios próximos.

Há uma cena um pouco interiorana, por assim dizer, na região que circunda a escola. As ruas, especialmente as ruelas de acesso, têm um aspecto de interior, com casas não muradas, bichos que andam nos terrenos, especialmente galinhas e cachorros, crianças que brincam ou perambulam pelas frentes das casas. Entretanto, essa aparência pacata contrasta com a presença

de indivíduos que, segundo pude presenciar em algumas ocasiões durante o campo de tese, circulam pelas ruas do bairro com armas nas mãos. Esse acesso, por questões evidentes de segurança, não pude fotografar, daí ficar aqui apenas o relato. Abaixo, apresento a fachada da escola e a rua em que ela se localiza (de maior movimento, por conta dos comércios, e larga, de melhor acesso, como já mencionado).



Foto 14: fachada da Escola Buriti. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 15: entorno. Registro: Priscila Vasques, 2021.

A Escola Buriti atende, no turno matutino, ao ensino fundamental 2, com turmas de 6º ao 9º ano; no turno vespertino, ao ensino médio em oferta regular; e, no turno noturno, ao ensino médio em oferta regular e na modalidade EJA. É bem cuidada e limpa, sem, contudo, contar com monitoramento de câmeras, sistemas de som, projetores nas salas de aula ou acesso à Internet, como a Escola Açáí. É bastante simples no que se refere à estrutura física. Acredito que o destaque dessa estrutura seja a quadra coberta que a escola possui.



Foto 16: pátio. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 17: quadra. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Em conversa com o gestor e com professores/as da escola e também durante a minha imersão naquele cotidiano escolar, pude constatar que uma grande preocupação é em relação à insegurança alimentar. Isso é tão sério para aquela comunidade escolar que o gestor autoriza os/as alunos/as em situação de maior vulnerabilidade a levarem para casa parte da comida que é feita para ser servida na merenda escolar; há, ainda, a preocupação de servir, preferencialmente, refeições na merenda, a fim de melhor atender a essa demanda.



Foto 18: merenda escolar. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Não há refeitório. A merenda é, então, servida na área de convivência da escola, em mesas coletivas, equipadas com longos bancos que os/as estudantes compartilham. O serviço de merenda acontece em dois horários por turno, a fim de evitar aglomerações no pátio.



Foto 19: área de convivência e alimentação. Registro: Priscila Vasques, 2021.

A escola conta com sala de recursos para os/as estudantes, que, em contraturno, podem, a partir do trabalho de uma pedagoga responsável, receber acompanhamento (são desenvolvidas atividades específicas com alguns/mas alunos/as com deficiência, os quais são atendidos/as na oferta regular tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio).



Foto 20: sala de recursos. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 21: sala de recursos: interior. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Há, ainda, uma sala que funciona como um miniauditório, em que são realizadas reuniões com a comunidade. Existe também um laboratório de informática, contudo o mesmo está desativado, por falta de equipamentos.



Foto 22: miniauditório. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Já a biblioteca não é adequadamente aproveitada, não havendo, como na Escola Açai, uma rotina de empréstimos de livros e utilização; seu espaço físico é bastante limitado e ainda serve como depósito para os materiais didáticos recebidos pela escola da Seduc-AM. Durante todo o tempo em que estive naquele campo de tese, a biblioteca permaneceu nessa condição,

sem que fosse utilizada por estudantes e professores/as para sua atividade fim (alguns/mas professores/as a utilizam para planejar aulas e corrigir trabalhos de alunos/as, durante seus Horários de Trabalho Pedagógicos – HTPs).



Foto 23: biblioteca. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 24: biblioteca em uso de HTP. Registro: Priscila Vasques, 2021.

É preciso registrar, ainda, que, no trabalho de prevenção da Covid-19, na Escola Buriti, não foram disponibilizados *dispensers* de álcool em gel na porta de cada sala, sendo a área de higienização uma área compartilhada, conforme podemos notar na foto abaixo.



Foto 25: área de higienização contra a Covid-19 compartilhada. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Quanto ao público atendido pela escola, este é, predominantemente, de jovens, embora não exatamente na faixa etária prevista para as séries do ensino médio: estamos falando de um público entre 15 e 21 anos de idade. A maioria já se encontra no mercado de trabalho, inclusive no Polo Industrial, por conta das necessidades econômicas. Alguns também já são pais e mães de família, o que lhes acarreta uma série de dificuldades escolares, que pude constatar durante o convívio com eles.

A realidade é bem outra em relação à Escola Açai: se lá há uma perspectiva, mesmo que não de todos/as, de alcançar uma vaga nas universidades públicas e, assim, ingressar no ensino superior, aqui, essa parece ser uma realidade bem distante para a maioria. Embora eu tenha presenciado esforços de alguns/mas professores/as para incentivá-los/as a buscar isso, a maioria destaca que não há como viabilizar o curso superior na realidade em que se inserem, dado que a urgência da sobrevivência se faz mais forte. Comer é urgente. Estudar, em um próximo grau, não se faz, para a maioria deles/as, compatível com o cotidiano. Isso é tão sério que, para aqueles que estão na 3ª série do ensino médio, a gestão da escola orienta os/as professores/as a antecipar as avaliações finais, para que possam receber, ainda dentro da temporada de vagas provisórias de trabalho no comércio para as festas de final de ano, os diplomas de conclusão do ensino médio, ficando, desse modo, aptos para se candidatar a essas vagas.

Esse distanciamento que se estabelece para os/as jovens daquele lugar, que os coloca à margem do próprio processo social, uma vez que aquilo que almejam se situa nos muros da subalternidade, parece-me ir ao encontro das discussões que levantei na seção 1, especialmente a que vem de Mbembe (2018): o que se desenha, nessa realidade, é uma política de morte, a morte social, o apagamento da subjetividade. Freire (2020, p. 185) aponta que o processo revolucionário tem um caráter eminentemente pedagógico, de uma pedagogia não bancária, que viabilize, pelos caminhos da prática dialógica, a libertação dos oprimidos. A opressão trabalha pelo apagamento e o maior dos apagamentos certamente é a falta de acesso à formação, dado que é na educação que pode se viabilizar a libertação que menciona Freire. Ao se fecharem as portas de acesso ao ensino superior para os/as jovens daquela comunidade escolar, perpetua-se o ciclo de opressão das forças de poder vigentes. Um educar poético, dialógico parece-me ser a via para mudar essa realidade.

Destaco que esses são dados coletados no campo de tese, portanto, nas conversas e na própria vivência no cotidiano da escola, ao acompanhar a professora de literatura que é docente ali. Destaco, ainda, que o detalhamento de minha imersão no cotidiano escolar constará da seção 4, quando da apresentação das observações do diário de bordo.

2.5 Para refletir: os sujeitos-professores de literatura na espacialidade da periferia

Gostaria de abrir a reflexão final desta seção retomando seu ponto de partida: as questões dos sentidos e significados e da dialogicidade. Cada sujeito enuncia a partir do modo como significa e constrói sentido para as coisas e essa construção se dá tanto no campo da individualidade quanto no campo da coletividade. Estamos, portanto, diante da existência no contexto sócio-histórico-cultural. Nossos discursos e nossa construção de sentidos e significados não se dão de modo deslocado da história, fora de nossa comunidade social e nem sem imersão em uma cultura. Nossa subjetividade, portanto, faz-se nessa interação e é dessa perspectiva que olho para os sujeitos-professores de literatura que foram acompanhados, nesta pesquisa, na realidade do chão de escola. O contato com esses sujeitos a partir do lugar em que eles enunciam, sem dúvida, possibilitou-me olhar para a formação inicial a partir do que Libâneo (*In* PIMENTA & GHEDIN, 2006, p. 77) chama de *reflexividade comunitária*:

[...] para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns.

É olhando para os sujeitos a partir da compreensão de que eles se fazem sujeitos em suas individualidades e na prática compartilhada no cotidiano escolar que pude entender, com mais clareza, de que modo eles significaram e atribuíram sentido à formação inicial que receberam. E isso, ao que me parece, é viabilizado exatamente por essa reflexividade compartilhada a que Libâneo faz menção, dado que é na coletividade, nas experiências compartilhadas no chão de escola que os sujeitos revisitam sentidos e significados construídos ao longo da formação inicial para lançar sobre eles novos olhares e reordenar os passos no caminho.

Estamos falando de um espaço coletivo urbano e periférico, de múltiplos discursos e carregado das muitas vozes que se enunciam no processo educacional. E é considerando esses múltiplos discursos que vale refletir: o que os sujeitos já formados enunciam, no campo da prática, acerca da formação inicial? De que modo essa formação reverbera nesse cotidiano escolar periférico-amazônico? O que busquei trazer nesta seção foi um panorama da realidade de enunciação dos sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa. Na seção a seguir, já com esse panorama posto, passo à discussão da formação das duas perspectivas que coloco em debate neste trabalho: aquela que se apresenta no Projeto Pedagógico vigente do

Curso de Letras – LP/UFAM e aquela que vem da voz dos sujeitos formados por este Projeto Pedagógico, que enunciam a partir do chão de escola.

SEÇÃO 3: PERSPECTIVAS DIVERSAS: ENUNCIACÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A DE LITERATURA

Acerca da enunciação, do discurso na perspectiva bakhtiniana, Faraco (2003, p. 51) diz que:

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. Em outras palavras, o verdadeiro ambiente do enunciado é o plurilinguismo dialogicizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais.

Evidencia-se que o enunciado se estabelece nos múltiplos discursos sociais e a dialogicidade se viabiliza no encontro sociocultural das vozes que enunciam esses discursos, que tanto podem se alinhar quanto podem se contrapor. O entrecruzamento das vozes sociais é, portanto, o próprio entrecruzamento do processo ideológico, com seus alinhamentos e refutações.

Freire (2020) afirma que a palavra – ou seja, a enunciação discursiva – é a ação-reflexão em que se fazem os homens. Para o autor, é na capacidade de enunciar (o que, segundo sua epistemologia, pressupõe reflexão e criticidade) que se desenvolve a subjetividade. Recorrendo à literatura, se lembrarmos do episódio de Fabiano com o Soldado Amarelo em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, no qual Fabiano é preso por não conseguir se contrapor às acusações que o soldado lhe faz, vamos nos colocar nesse exato ponto: aquele que não enuncia não se coloca no mundo, dado que não dialoga. O *diálogo* é, dessa feita, o caminho para esse *colocar-se no mundo*. Mas dialogar pressupõe enunciar e só enuncia aquele que desenvolve a percepção/compreensão de si e do mundo, aquele que desenvolve o pensamento crítico-reflexivo.

Quando menciono *diálogo*, não estou me referindo, é claro, à capacidade de articular foneticamente as palavras e dirigir-se ao outro. Estou estabelecendo uma linearidade que coloca *eu* e *outro* na mesma condição enunciativa. Sem essa linearidade, não se pode estabelecer o diálogo, havendo apenas, entre os sujeitos, reverberações discursivas das vozes sociais que articulam o controle das coisas do mundo. A essas reverberações, que se estabelecem sempre em processo hierárquico (o próprio exemplo de Fabiano demonstra isso, dado que o Soldado

Amarelo, ali, era a representação da autoridade), Freire (1967, p. 107-108) chama de *antidiálogo*.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegarem a ser eles mesmos”. [...] O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

Tomando como base a compreensão de diálogo e antidiálogo de Freire (1967; 1996; 2020) e me alinhando também ao entendimento de discursividade dialógica para Bakhtin (1981; 2002; 2010), encaminho a análise que se constrói a seguir e que se estende para a seção 4. A perspectiva que baliza esta análise entende o ensino de literatura como lugar de vozeamento, defendendo que o diálogo é o norteador da relação entre professor/a e aluno/a e fazendo oposição a um ensino que se pauta no antidiálogo, que a pedagogia dialógica freiriana compreende como ação dos mecanismos de controle, educação não poética, portanto. É importante dizer que a análise, conforme detalhado na introdução deste trabalho, foi construída por meio de procedimentos diversos – em alinhamento com as propostas metodológica e epistemológica da pesquisa – e está dividida em duas partes. Na primeira parte, que comparece nesta seção, os procedimentos são o da análise discursiva de documentos relacionados à formação inicial e o da entrevista individual narrativa aberta; já na segunda parte, que consta da seção 4, discutindo a vivência no campo de tese, apresenta-se o procedimento da observação participante, em seus desdobramentos.

3.1 Um olhar para as disciplinas de estudos literários no contexto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas

Partindo da discussão de currículo apresentada na seção 1, a qual se colocou, fundamentalmente, das perspectivas de Arroyo (2013) e Silva (2016), analisemos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas (PPC de Letras – LP/UFAM) em suas discursividades. Destaco que me ative à versão vigente, que é a versão 2010, regulamentada pela Resolução n. 023/2010-CEG/CONSEPE/UFAM e modificada pela Resolução n. 029/2016-CEG/CONSEPE/UFAM. É nesta versão do currículo, reforço, que são formados os sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa.

De acordo com o PPC de Letras – LP/UFAM (2010), o Curso de Licenciatura Plena em Letras foi criado em 1º de janeiro de 1965, integrando a então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente, a Faculdade de Letras (FLET) abriga sete cursos de licenciatura, sendo eles: Letras – Língua e Literatura Portuguesa – vespertino; Letras – Língua e Literatura Portuguesa – noturno; Letras – Língua Inglesa; Letras – Língua Espanhola; Letras – Língua Francesa; Letras – Língua Japonesa; e Letras – Libras. É preciso mencionar, contudo, que os cursos de Língua Portuguesa vespertino e noturno funcionam sob a mesma estrutura na Faculdade: o Colegiado de Língua e Literatura Portuguesa (CLLP), o qual atua, nos dois cursos, sob idêntica matriz curricular e mesmo corpo docente, de modo que, nesta pesquisa, quando me refiro ao Curso de Letras-LP/UFAM, não faço distinção entre o curso vespertino e o curso noturno, dado que considero a estrutura do Colegiado para o trabalho.

Ainda de acordo com o PPC de Letras – LP/UFAM (2010), em 2005, a fim de se adequar às normas do Ministério da Educação (MEC), estabelecidas pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro 2003, o Curso passou a contar com práticas curriculares, distribuídas ao longo da grade curricular, num total de 400 horas; foram também ampliadas as cargas horárias dos estágios supervisionados para 400 horas; foram, ainda, incluídos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, com 1.800 horas, e atividades acadêmico-científico-culturais, num total de 200 horas. Na versão 2010 do Currículo, que é a que aqui se discute, foi acrescentada a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, seguindo as diretrizes do MEC previstas no Decreto n. 5.626/2005.

Quanto à estrutura curricular do Curso de Letras-LP/UFAM, de acordo com o PPC de Letras – LP/UFAM (2010), o Curso conta com nove os semestres letivos (que passo a denominar, aqui, de “períodos”), sendo as disciplinas as seguintes:

a) Conteúdos específicos: língua portuguesa, literaturas brasileira e portuguesa, linguística, teoria da literatura, línguas clássicas e estrangeiras, língua latina; b) Conteúdos pedagógicos: psicologia, didática, legislação do ensino, metodologia e libras; c) Conteúdos da prática como componente curricular: práticas curriculares; d) Estágios supervisionados: estágios supervisionados e TCC; e) Atividades acadêmico-científico-culturais: atividades complementares; f) Conteúdos complementares optativos: língua portuguesa, literatura, linguística, análise do discurso, línguas indígenas (PPC DE LETRAS – LP/UFAM, 2010, p. 13-14).

Importante pontuar que, quando da apresentação da matriz-curricular, o que o documento traz é a simples descrição do conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, conforme apresentado no excerto acima, sem manifestar preocupação com a enunciação de um posicionamento acerca do currículo defendido pela formação.

No que tange às questões do currículo, aliás, é preciso destacar que todo o PPC de Letras – LP/UFAM não traz nenhuma discussão, nem mesmo introdutória, da compreensão do Curso sobre. O documento prioriza mencionar questões como uma clara (e, ousado dizer, ultrapassada) preocupação com a norma culta e a proficiência dos/as estudantes, tecendo, inclusive, críticas ao ensino da língua na educação básica sem, contudo, refletir sobre suas responsabilidades para com a formação dos/as professores/as que lecionam nesta.

O graduado em Letras – Língua Portuguesa deve saber usar adequadamente a Língua Portuguesa em seus diferentes níveis e registros e deve, principalmente, ser capaz de utilizar, de maneira competente, a língua em sua modalidade escrita, ou seja, produzir uma manifestação linguística com coerência, coesão e correção. Essas habilidades, o aluno, ao ingressarem (*sic*) num Curso de Letras, já deveriam (*sic*) possuí-las. Porém não é o que ocorre com nossos alunos em decorrência da maneira equivocada como se ensina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. O aluno iniciante chega ao curso superior sem a capacidade de usar, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa tanto em sua modalidade oral quanto, principalmente, em sua modalidade escrita. No que tange às línguas estrangeiras, o aluno não consegue sequer ler, com proficiência, textos corriqueiros. Por tais razões, há a preocupação de todos os professores do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa no sentido de contribuir para que o aluno se torne cada vez mais proficiente na utilização da modalidade escrita da Língua Portuguesa e para sua preparação para o seu ensino (PPC DE LETRAS – LP/UFAM, 2010, p. 7-8).

Interessante registrar, sobre o excerto acima, que a preocupação tão severa com a norma culta expressada pelo PPC de Letras – LP/UFAM parece não se aplicar a ele mesmo, dado que o texto não é um primor de coerência, coesão e correção.

Outro ponto que não pode passar despercebido é que, neste trecho, em que o documento destaca o que “deve saber o graduado em Letras”, não há qualquer menção à literatura. A preocupação posta é, exclusivamente, com o domínio da norma culta da língua, que, sabemos, é apenas uma de suas faces, visto que a língua é orgânica e sua multiplicidade é expressão da própria existência de nosso povo, enquanto diversidade cultural. A literatura é manifestação de nossa multiculturalidade e simplesmente silenciá-la nesse discurso é, na leitura que venho construindo neste trabalho, colocar a formação inicial em alinhamento com os mecanismos de controle do poder vigente, é trabalhar em favor do antidiálogo, portanto.

Em relação aos objetivos do Curso, o PPC apresenta que estes são os seguintes:

Geral: Formar profissionais interculturalmente competentes para o exercício do magistério no Ensino Fundamental (2ª Fase) e no Ensino Médio, com capacidade de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos (*sic*) oral e escrito, e com a consciência de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Proporcionando um conhecimento aprofundado dos diferentes aspectos da linguagem humana, passível de aplicação em inúmeros campos de atividades. Específicos: Compreender o funcionamento da linguagem humana; Compreender a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os utentes da língua exprimem sua visão de mundo; Compreender a estrutura das línguas naturais; Perceber a importância da literatura na expressão da experiência humana; Compreender como se constitui um sistema literário específico; Compreender as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas. (PPC DE LETRAS – LP/UFAM, 2010, p. 11).

Nos objetivos, o Curso se coloca como formador de profissionais docentes e menciona não só a necessidade de domínio das questões da linguagem, mas também da literatura, que classifica como “expressão da experiência humana”. Algumas páginas antes, contudo, o centro das preocupações era o domínio da norma culta, como já mencionado. Em nenhum trecho do documento, está construída uma reflexão acerca do currículo que possa delimitar o que seria “formar profissionais interculturalmente competentes para o exercício do magistério”.

Observar os sentidos que se constroem na textualidade do PPC de Letras viabiliza retomar Arroyo (2013) e o que ele diz acerca da *pedagogia da subcidadania*: que esta, na contramão da real função da educação, que é a de humanizar, reduz “[...] coletivos Outros à condição de sem-lugares, sem-territórios, sem-terras, sem espaços políticos, sociais, educativos, jurídicos, de trabalho” (ARROYO, 2013, p. 451). O autor reforça que a persistência dos

processos segregadores no corpo social se expande até os limites da educação e impõe um jogo político-pedagógico que trabalha para desmontar os avanços do campo educacional em prol da conscientização e do descondicionalismo da subcidadania. É o que parece acontecer no caso aqui em questão: as enunciações do PPC de Letras alinham essa formação ao jogo político-pedagógico a que Arroyo faz menção. Para o autor, é urgente a necessidade de os currículos serem revisitados, na intenção de se subverter as regras desse jogo de condicionamento social que perpetua a condição de subcidadania (ARROYO, 2013, p. 452-453), o que me parece bastante pertinente.

Certamente, um currículo da subcidadania é um currículo do antiálogo (FREIRE, 1967; 1996; 2020). A segregação é silenciamento, ela limita a quase nulas as possibilidades da conscientização, da construção do pensamento crítico-reflexivo. Ao não discutir, de forma efetiva, a importância do ensino de literatura na formação do/a licenciado/a em Letras e ao elevar a norma culta ao topo da formação, sendo ela um símbolo tão forte da dominação hegemônica, o PPC se desalinha da dialogicidade. E um currículo antidialógico forma os profissionais “sem-lugares” a que Arroyo (2013) se refere.

Passando às disciplinas de estudos literários no PPC de Letras – LP/UFAM, o que vemos é um perfil que se centra em conceituação e periodização da literatura, sem grande preocupação em discutir para além disso, o que implicaria olhar para o texto literário em seu contexto e em suas múltiplas discursividades, a fim de inferir sobre os processos estruturantes que articulam a cena político-social-cultural que se avizinha à literatura. Isso me parece também estar em alinhamento com o jogo político-pedagógico ao qual Arroyo (2013) faz menção.

Vejamos como se apresentam as disciplinas obrigatórias da área de estudos literários do Curso em questão. De acordo com o PPC de Letras – LP/UFAM (2010), as disciplinas de literatura distribuídas da seguinte forma: a) 1º período: Teoria da Literatura I; b) 2º período: Teoria da Literatura II; c) 3º período: Teoria da Literatura III; d) 4º período: Literatura Brasileira I e Literatura Portuguesa I; e) 5º período: Literatura Brasileira II e Literatura Portuguesa II; f) 6º período: Literatura Brasileira III e Literatura Portuguesa III; g) 7º período: Literatura Latina e Literatura Brasileira IV; h) 8º período: Literatura Amazonense; i) 9º período: Prática Curricular VII – O Ensino de Literatura.

Falemos, primeiro, das Teorias da Literatura. A primeira delas é Teoria da Literatura I, cuja ementa é “Introdução ao estudo da arte literária”. No quadro de objetivos, lemos:

Ao final da disciplina o aluno deverá compreender o fenômeno literário. Analisar diferentes gêneros de formas literárias, identificando características específicas de cada um. Reconhecer os diferentes estilos de época em seu

contexto histórico. Relacionar a literatura com as diversas correntes teóricas que lhe são afins. Aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na análise de textos (PPC DE LETRAS – LP/UFAM, 2010, p. 38).

Se nos detivermos nos objetivos da disciplina, observaremos que a proposta se centra muito mais em trabalhar conceitos do que em fazer da literatura um espaço de reflexão e de ação. Enquanto a ementa é bem genérica, o que daria margem para abordagens diversas, os objetivos engessam as possibilidades. Se, ao final da disciplina, objetiva-se que o/a discente compreenda o fenômeno literário, espera-se que seja dado um caminho para tal e, quando observados os objetivos seguintes, o que se nota é a escolha da fórmula “estilos de época”, que finda por conduzir a um trabalho empobrecido do contexto histórico, que se dissocia do processo cultural e se resume, muitas vezes, a nomes e datas, ecoando, assim, as enunciações dos mecanismos de poder, uma vez que é num jogo que ousa chamar de *pedagogia do apagamento* que se viabiliza reduzir a literatura à simples periodização. Outro ponto fundamental a colocar é que, nesta listagem de objetivos, estão resumidos os conteúdos das três disciplinas de Teoria da Literatura, pois constam também os conteúdos de Teoria da Literatura II, que trabalha com os gêneros e formas literárias, e Teoria da Literatura III, que trabalha com as correntes teóricas, conforme podemos notar a seguir:

Teoria da Literatura II – Ementa: Gêneros literários. objetivos: Refletir sobre os gêneros literários; Compreender as peculiaridades de cada gênero literário e a inter-relação dos diferentes gêneros. [...] [...] Teoria da Literatura III – Ementa: Correntes da Crítica Literária. Objetivos: Estudar as modernas correntes da crítica literária; Discutir sobre a crítica literária no século XIX; Analisar as principais correntes da crítica do século XX; Aplicar as teorias críticas em textos literários diversos em versos e prosas (PPC DE LETRAS – LP/UFAM, 2010, p. 45; 54).

Ora, se a Teoria da Literatura II e a Teoria da Literatura III já são destinadas ao trabalho com os gêneros literários e a crítica, não parece oportuno abordar isso na Teoria da Literatura I. Sendo a Teoria da Literatura I o primeiro contato, na formação inicial, com o estudo da literatura e considerando que os/as discentes desta disciplina estão, em sua maioria, vivenciando a transição da educação básica para o ensino superior, por que não fazer da Teoria da Literatura I um espaço de contato primeiro com a literatura, orientado pela reflexão, pelo reconhecimento de si e do outro, numa perspectiva que pense o texto literário no contexto sócio-histórico-cultural? Aqui, parece caber a reflexão que Silva (2016) propõe sobre o currículo ser forjado “na” cultura hegemônica, o que finda por transformá-lo em mais um mecanismo de controle.

Ao seguirmos para o quadro de disciplinas da Literatura Brasileira (I a IV) e da Literatura Portuguesa (I a III), o que encontramos é o modelo da periodização literária ordenando as ementas, conforme notamos a seguir:

Literatura Brasileira I – Ementa: Origens; Barroco; Arcadismo; Romantismo. [...] [...] Literatura Portuguesa I – Ementa: Trovadorismo; Humanismo; Classicismo; Barroco. [...] [...] Literatura Brasileira II – Ementa: Realismo/Naturalismo; Parnasianismo; Simbolismo; Impressionismo. [...] [...] Literatura Portuguesa II – Ementa: Arcadismo; Romantismo; Realismo. [...] [...] Literatura Brasileira III – Ementa: Pré-Modernismo; Modernismo (até a geração de 45) [...] [...] Literatura Portuguesa III – Ementa: Simbolismo; Modernismo; Atualidade [...] [...] Literatura Brasileira IV – Ementa: Processo de transformação artística por meio da literatura desde a geração de 45 até as manifestações atuais (p. 59; 61; 67; 69; 80).

Observemos que as disciplinas não são divididas, por exemplo, por agrupamento temático, o que, na perspectiva dialógica defendida nesta pesquisa, viabilizaria, com mais propriedade, o debate em torno do texto literário, compreendendo-o como fruto da cultura e das estruturas que a operacionalizam. Assim, seria possível trazer, para a sala de aula, por meio das obras de autores que não foram necessariamente contemporâneos temporais, temas do interesse cotidiano, que possibilitam o reconhecimento de si e do outro no processo social.

Agora, lancemos olhar para as disciplinas Literatura Latina e Literatura Amazonense, cujas ementas são, respectivamente, “Conceito, periodização. Obras representativas do ‘estilo clássico’ dos principais autores. Os gêneros e as espécies literárias latinas” (PPC DE LETRAS-LP/UFAM, 2010, p. 81) e “Estudo dos principais períodos da literatura que se realizou no Amazonas, das origens ao Clube da Madrugada” (PPC DE LETRAS-LP/UFAM, 2010, p. 89), nas quais, mais uma vez, vemos a periodização norteando o trabalho a ser desenvolvido. Se, em Literatura Latina, seria possível debater as questões fundantes da nossa compreensão de processo social, em Literatura Amazonense, seria possível discutir a questão amazônica e o texto literário como força de expressão de nossa cultura, mas não é esse o caminho proposto.

Por fim, há a disciplina Prática Curricular VII – O Ensino de Literatura, cuja ementa é “O ensino das literaturas brasileira e portuguesa no ensino médio. Métodos e técnicas. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino de literatura” (PPC DE LETRAS-LP/UFAM, 2010, p. 95). Aqui, há dois problemas claros.

O primeiro problema é o fato de haver uma disciplina específica para discutir o ensino de literatura, o que, da perspectiva que aqui apresento, em se tratando de uma formação inicial docente, deveria ser pontuado em todas as disciplinas de estudos literários, por meio de debates temáticos, que olhassem para o texto literário fora da “caixinha” da periodização (há o trabalho

com os conceitos, claro, mas a periodização finda por ser o grande norte de todas as disciplinas de estudos literários, o que me parece algo que precisa ser revisto), relacionando-o com uma compreensão bem mais ampla e complexa do próprio existir em um lugar da cultura que é, acima de tudo, lugar de poder e de regulação e segregação. Sendo essa uma formação inicial docente, é preciso pautar o trabalho que se desenvolve em suas disciplinas na didática, ou seja, é importante que haja a preocupação do/a professor/a de ensinar de que modo é viável trabalhar, na educação básica, com determinado conteúdo, usando a teoria como base. Além dos debates temáticos que mencionei acima, é possível solicitar, por exemplo, numa aula de Teoria da Literatura III, que os/as futuros/as docentes desenvolvam, após uma discussão em torno da crítica literária, sequências didáticas que interliguem a base teórica discutida, uma obra literária e o contexto, em linguagem e nível acessíveis para a educação básica. Esse tipo de movimento oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico e viabiliza a reflexão na ação e não pode ser feito apenas em uma disciplina; deve, antes, ser comum em todo o percurso da literatura na formação.

O segundo problema é a proposta de aplicar teorias linguísticas ao ensino de literatura, o que, no entendimento que aqui construo, nada tem a somar num debate que deveria se centrar em discutir a abordagem do texto literário no contexto da sala de aula. Vale destacar, no que se relaciona à aplicação das teorias linguísticas ao texto literário, que o que se finda por observar, na prática das salas de aula da educação básica, é o texto literário tornar-se simples pano de fundo para as aulas de gramática, numa distorção de seu objetivo maior, que é formar para a reflexão-ação, uma vez que o ensino de literatura deve buscar exercitar sua face humanizadora.

O grande ponto me parece ser, afinal, o da ausência de um debate, de uma tomada de posição acerca da questão do currículo. Não parece estar claro, para o Curso, que esta é uma formação docente e, quando digo que não parece estar claro, refiro-me ao fato de não se lançar, com organicidade, um olhar pedagógico para a formação. Ainda há (e este é um problema antigo, talvez de todas as licenciaturas) uma distinção entre as “disciplinas curriculares”, por assim dizer, e as “disciplinas pedagógicas”, como se não fossem, todas as disciplinas, parte de um mesmo currículo formador. Quando falo em “disciplinas curriculares”, refiro-me àquelas ligadas à teoria e, quando menciono “disciplinas pedagógicas”, falo daquelas que se associam à prática.

Pérez Gómez (*In* NÓVOA, 1997), discutindo a questão da formação a partir da *racionalidade técnica*, aponta que essa, pautada no positivismo, vê a atividade profissional como essencialmente instrumental, na qual o enfrentamento dos problemas concretos se faz a partir da aplicação de rigorosos conceitos e procedimentos técnico-científicos. Segundo o autor,

a formação docente fundamentada na racionalidade técnica é aquela que estabelece esse tipo de distinção que notamos se desenhar como basilar no Curso de Letras – LP/UFAM. Pelos princípios da racionalidade técnica, ganha corpo uma hierarquização dos conteúdos da formação e, dessa forma, faz-se a distinção entre as disciplinas ligadas à prática e as que se ligam à teoria, sendo o espaço da prática, quase sempre, além de reduzido, um espaço de ação pela ação, ao invés de ser um espaço de ação reflexiva, de dialogicidade.

Pérez Gómez (*In* NÓVOA, 1997, p. 108-110) defende, então, que a formação docente busque não a distinção entre teoria e prática e sim a construção de sentidos que viabilizem a *práxis docente*, na qual a prática, longe de ser um lugar de ação pela ação, é o espaço da *ação transformadora*, que se constrói pela aplicação reflexiva da teoria, pela ressignificação dela a partir dos desafios concretos da realidade.

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa. Nessa perspectiva, assume-se definitivamente que, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. [...] o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ *In* NÓVOA, 1997, p. 110).

Parece se aclarar, portanto, que a dissociação entre teoria e prática finda por não contribuir para o exercício de uma futura docência que se paute pela *reflexão na ação*. Sair da licenciatura com uma grande carga de conhecimento teórico, mas sem saber traduzir esse conhecimento em aulas de literatura que estabeleçam conexão com os/as estudantes do chão de escola, entendendo que a realidade é uma construção cultural, social e histórica, é antidialógico e se coloca na contramão da construção de uma *práxis transformadora*.

É importante destacar também que, pelas diretrizes do PPC de Letras – LP/UFAM, perde-se a oportunidade de trabalhar a literatura em sua instância educacional nas disciplinas curriculares, especialmente nas Teorias da Literatura. A meu ver, nas Teorias, tanto quanto na Prática Curricular VII, poderia se operacionalizar a discussão acerca dos caminhos do ensino de literatura nas escolas, afinal, o conhecimento teórico adquirido na formação inicial deveria

servir, como pontuei há pouco, para melhor percorrer, na posterior prática docente, os caminhos do ensinar.

3.2 Outros documentos: breve observação da LDB, das DCN e da BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, prevê, para a etapa ensino médio, o seguinte:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 2017, p. 24-25).

Evidencia-se, pelo texto da Lei, que o trabalho a ser desenvolvido ao longo das três séries da etapa seja capaz de promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana”, com desenvolvimento de sua *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*, o que, pressupõe, da perspectiva apresentada neste trabalho, uma articulação currículo-cultura, na qual haja o vozeamento dos sujeitos no espaço escolar.

Nos incisos I e II do Parágrafo Único do Art. 36, a LBD (2017, p. 42) aponta que a formação do profissional da educação deve se ater a uma base sólida, que propicie conhecimento tanto dos fundamentos científicos quanto sociais de suas competências de trabalho, com associação entre teorias e práticas. Mais uma vez se apresenta como necessária a articulação currículo-cultura, o que enfatiza a necessidade de se trabalhar as chamadas “disciplinas curriculares” em conjunto com as “disciplinas pedagógicas”, pois é nessa associação que se viabiliza a base sólida da formação inicial.

O que as enunciações da LDB parecem desenhar é a necessidade de uma formação inicial conduzida em perspectiva dialógica, complexa, que considera as multiplicidades do processo sócio-histórico-cultural. Para que o/a professor/a possa encaminhar seus/suas alunos/as à cidadania, essa formação se faz necessária e, no caso específico da literatura, isso significa conduzir a formação inicial de uma perspectiva humanizadora (CANDIDO, 2011). Entretanto, se retomarmos as questões do currículo já discutidas neste trabalho, observaremos

que, embora a Lei enuncie desse modo, na prática, o que vemos é a contramão desse discurso, havendo, nos currículos, tanto da educação básica quanto da formação inicial, uma série de atravessamentos que dificultam o alcance dessa perspectiva de formação cidadã.

Vejamos, agora, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), homologadas pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica, aprovada pelo Parecer CNE/CEB n.7/2010:

Art. 56. [...] § 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. [...] [...] Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (DCN, 2013, p. 78-79).

Observemos que, ao mesmo tempo em que o documento enuncia a importância da formação inicial e continuada que valoriza tanto o saber teórico como o saber prático-cotidiano e a subjetividade inserida em contexto social, ele destaca a importância da definição de “indicadores de qualidade social da educação escolar”, a fim de que, a partir desses indicadores, possam se viabilizar revisões periódicas da formação. O ponto aqui é: como se estabelecem esses indicadores? Que critérios os sistemas educacionais vão adotar para definir o que indica que não há qualidade social da educação escolar? Aqui vemos, portanto, os atravessamentos de que falei no comentário acerca da LDB.

Passemos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, regulamentada pela Portaria n. 1.348 do MEC, de 14 de dezembro de 2018, na qual ficou homologado o Parecer CNE/CP

³ Durante o processo de construção do documento que se tornou a Base, o MEC assumiu o compromisso de realizar rodadas de audiências públicas pelo país, para coletar sugestões ao texto. No entanto, o que, de fato, ocorreu foram audiências que não viabilizaram uma discussão dialógica do texto, uma vez que a maior parte das sugestões apresentadas pelos/as professores/as em todo país não foram consideradas para o texto final.

n. 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 04 de dezembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como apresentou o conjunto de orientações para toda a Educação Básica. Destaco que, neste trabalho, o olhar que lanço é apenas para o que o documento enuncia acerca do ensino de literatura na etapa ensino médio.

A literatura é parte do componente Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias; nessa área, estão compreendidos os componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (BNCC, 2018, p. 481). O documento aponta que:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BNCC, 2018, p. 485).

Já de início, podemos notar que o discurso da Base é de que haja um trabalho integrado, que interliga diferentes modais midiáticos. Mais uma vez, contudo, vale chamar ao discurso a realidade prática: se o documento enuncia uma integração, um trabalho para a construção de uma consciência social nos estudantes, isso vem sendo oportunizado? Precisamos lembrar que, na realidade do chão de escola, a partir das estruturas dos sistemas de ensino públicos, o acesso de professores/as e alunos/as a ferramentas necessárias a esse formar complexo quase nunca se dá com facilidade. Nos diálogos que construí na vivência da prática com os sujeitos da pesquisa, o que pude perceber é que a formação inicial pautada numa visão estruturalista e a falta de materiais didáticos complementares, para além do livro didático, dificulta o desenvolvimento desse trabalho integrado.

Vejam agora o que o documento diz sobre a literatura.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os

estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BNCC, 2018, p. 499).

Nessa primeira menção, a BNCC destaca a importância de trabalhar as questões da literatura colocando em primeiro plano o texto literário, incentivando a descontinuação da prática da simplificação didática que privilegia periodização/normatização, uma vez que, se o texto literário deve ser protagonista das aulas de literatura, o trabalho em torno dos sentidos por ele suscitados precisa ser central. Para que isso se viabilize, as aulas não podem se resumir à leitura literária: é preciso haver, no/a professor/a, a habilidade de transformar seu conhecimento teórico em instrumento de aproximação com os/as alunos/as e isso, pensemos, só se torna possível a partir de uma formação inicial que assuma o compromisso com a face pedagógica da literatura, que se pautar pela construção dialógica do conhecimento, oportunizando o exercício do pensamento crítico-reflexivo. Uma formação que se faça, portanto, fora da concepção da racionalidade técnica.

Dentre os avanços que se espera que o/a estudante faça entre o ensino fundamental e o médio no componente Língua Portuguesa, a BNCC aponta o seguinte em relação aos estudos literários:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BNCC, 2018, p. 500).

A proposta indica que se deva trabalhar, em perspectiva multicultural, as diversas formas de expressão literária. O repertório clássico e a tradição literária brasileira e portuguesa permanecem, entretanto, acrescentam-se outros vieses literários e também as interfaces da literatura com diversas expressões culturais. A questão que fica como reflexão, neste ponto, é: em se propondo o trabalho multimodal com a literatura, até que medida não se dilui o texto literário no processo de apresentação de múltiplas possibilidades de apreciação? Lembremos que o texto literário não pode servir apenas de pano de fundo das questões da textualidade.

Em seguida, a BNCC traz a literatura como um dos campos de atuação do/a estudante, o campo artístico-literário. O documento aponta que, neste campo, os/as estudantes devem ampliar seu repertório de leituras, sendo capazes de selecionar obras que constroem sentido para si e apreendendo as diversas camadas de significação que os textos contêm, compreendendo, portanto, os discursos no plano central e nas subjacências. Indica-se também que o trabalho com os textos literários se preocupe com a contextualização histórica, enfatizando produção, circulação e recepção das obras, bem como a contribuição destas para a manutenção ou a ruptura com a tradição. O que se espera dos/as estudantes é que estes sejam capazes de fruir os textos literários, identificando, portanto, o papel crítico das obras cultural e politicamente e sugere-se que, para tal, eles participem não apenas das aulas em sala de aula, mas também de projetos e eventos que viabilizem a discussão coletiva do texto literário e oportunizem a construção estética por meio de produções artísticas individuais e coletivas dos/as estudantes (BNCC, 2018, p. 523-524).

Certamente a proposta se vende como algo pautado numa leitura da realidade. Entretanto, é preciso refletir acerca de algumas questões. A primeira delas é o Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei n. 13.415/2017. A proposta, que alterou a LDB, define uma nova organização curricular, permanecendo como obrigatórias, no ensino médio, apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, nas três séries, e se estabelecendo uma flexibilização dos demais conteúdos, por meio de itinerários formativos, à escolha dos/as estudantes. Ganham protagonismo os projetos e afins e há ênfase na formação profissional. O grande norteador é a própria Base, que encaminha a flexibilização e integração dos conteúdos. No site do MEC, na aba “Novo Ensino Médio – perguntas e respostas”, consultada em 02 de março de 2022, lê-se o seguinte no trecho final da resposta à pergunta “O que é o Novo Ensino Médio?”:

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Observemos que o discurso é de que se está preparando os jovens para a vida e, notemos, há ênfase no mercado de trabalho. Bem, o discurso em torno da relevância da formação técnica em nível médio não é novo. Na verdade, ele ganha ou perde força conforme os ciclos políticos que vivenciamos. Nas décadas de 1970 e 1980, a ênfase nas escolas técnicas e cursos profissionalizantes foi grande e esse tipo de formação ganhou bastante força em

detrimento do acesso ao ensino superior, que, para a maioria dos brasileiros, era uma realidade distante. O que vemos, agora, é, portanto, um retorno dessa política de incentivo da formação imediata para suprir as demandas mais basilares do mercado de trabalho. Sabemos que a mão-de-obra médio-técnica é mais barata e de acesso mais rápido, logo o incentivo do discurso oficial a esse tipo de formação, da leitura que empreendemos aqui, intenciona a manutenção do *status quo* de subalternização.

Para reforçar esse entendimento sobre o Novo Ensino Médio, destaco a seguinte fala de Silva & Tavares (2019, p. 101-102):

Nossa hipótese é de que a subjetividade forjada na escolarização proposta pela reforma do ensino médio retira do sujeito estudante, que é o sujeito cidadão e o sujeito psicológico ao mesmo tempo, recursos importantes para lidar com a vida e com a precariedade próprias desse tempo e, de forma geral, com os descompassos da vida.

Nas diretrizes do Novo Ensino Médio, organizadas a partir do discurso bem articulado da BNCC, no que tange à literatura, é preciso observar com bastante cautela o seguinte: uma vez que ela é parte do componente Língua Portuguesa e, por isso, deve deixar de aparecer como uma disciplina específica, muitos/as professores/as, até por falta de preparação adequada na formação inicial, podem vir a tomar o texto literário apenas como pretexto para as discussões da textualidade, usando-o como simples pano de fundo para o ensino de gramática e para a prática textual, ponto de preocupação que já destaquei anteriormente neste trabalho. Da perspectiva que empreendo, essa questão parece tornar a evidenciar a importância de a formação inicial se posicionar com clareza acerca do ensino de literatura. Posturas como a do PPC de Letras – LP/UFAM, portanto, findam por pouco contribuírem para o impedimento de apagamentos como este que se anuncia.

O Novo Ensino Médio está sendo implementando a partir do ano corrente de 2022, para os discentes da 1ª série e sua total implementação será, obviamente, progressiva. Logo, o trabalho com 2ª e 3ª séries, neste ano, permanece como realizado nos anos anteriores. Para os sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa, não houve, ainda, a adequação à nova diretriz, dado que nenhum deles trabalha com a 1ª série neste ano letivo. Vem, então, a segunda questão a ser discutida aqui no que tange ao trabalho com a literatura a partir da BNCC: nas aulas tradicionais de literatura, com tempos de aula dedicados exclusivamente para os conteúdos literários, como tratar dela em transversalidade e multiculturalidade se há, por parte de gestores e do próprio sistema de ensino, cobrança em relação à aprovação nos vestibulares e bom desempenho nas avaliações do sistema? Esse é um questionamento que ouvi

recorrentemente dos sujeitos-professores que acompanhei na pesquisa, no trabalho de campo, e também de seus/suas colegas professores/as de literatura, em conversas nas escolas.

Todos/as pontuavam que trabalhar com textos fora do escopo da tradição literária era um desafio porque os vestibulares permaneciam cobrando os textos tradicionais e as gestões das escolas, por sua vez, cobravam que os/as professores/as preparassem os/as alunos/as para as provas, tanto dos vestibulares quanto das avaliações do próprio sistema de ensino. Embora avaliações como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sejam baseadas na BNCC, portanto tenham como foco a textualidade, os/as professores/as demonstram o receio que mencionei por imaginarem que, ao não focar em textos tradicionais, estão deixando de ministrar os conteúdos que vão levar os/as estudantes aos resultados esperados. Tomando essa premissa como verdade, eles/elas findam por seguir os programas de editais de vestibulares locais e se preocupam em dar ênfase nos conteúdos que, em anos anteriores das avaliações do sistema, foram os de pior desempenho dos/as estudantes, dada a necessidade tanto de aprovar estudantes quanto de melhorar os índices.

É preciso frisar que essa melhora nos índices está diretamente relacionada ao recebimento de recursos, o que coloca as questões do ensino na ciranda do capital. Em campo, diversas vezes ouvi dos/as professores/as que não poderiam, naquela semana, ministrar o conteúdo planejado para a aula de literatura porque teriam que usar aquele tempo de aula para trabalhar com textualidade, uma vez que se aproximava a data do SAEB e os índices precisavam ser melhorados. É assim que, reafirmo, a literatura corre o risco de se deslocar de seu lugar de criticidade, multiculturalidade e subjetividade (lugar tão lindamente pontuado pela BNCC, lembremos) para se tornar simplesmente objeto de exploração das aulas de gramática e textualidade.

Esses dois pontos devem, certamente, ser de reflexão para nós. É preciso olhar para o discurso da Base de uma perspectiva complexa, capaz de enxergar para além do dito. Seu discurso acerca da literatura é, na leitura que aqui faço, um engendramento da literatura, uma apropriação de suas possibilidades que, na verdade, intenciona seu apagamento. Diante disso, voltamos à necessidade da resistência: trabalhar com os sujeitos, na formação inicial, para um ensino de literatura que possa viabilizar-se como espaço de vozeamento é fundamental para que, quando da prática docente que se faz nessas novas diretrizes, esses sujeitos saibam usar a própria estrutura em favor de uma educação libertária.

3.3 As vozes dos sujeitos: entrevistas individuais narrativas com professores/as de literatura

Nesta subseção, a análise aqui empreendida avança para o vozeamento dos sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa, a fim de depreender, de suas falas, as construções de sentido que suscitam acerca da formação inicial em interface com a docência. Assim, o procedimento apresentado, neste ponto, é o das entrevistas individuais narrativas, realizadas nos dias 27 e 30 de setembro de 2021, no início do trabalho de campo, com gravação via aplicativo de celular, em encontros presenciais nas escolas do campo de tese, com duração média de 47min07seg (43min30seg a entrevista com o Docente da Escola Açai e 52min25seg a entrevista com a Docente da Escola Buriti). Para proceder às entrevistas, foram respeitados os protocolos de proteção contra a Covid-19 estabelecidos pela Seduc-AM vigentes na ocasião. Quando da realização, os dois professores já haviam assinado o TCLE, visto que tinham manifestado interesse em serem acompanhados longitudinalmente no transcurso da pesquisa.

A escolha da entrevista narrativa alinha-se aos vieses dialógico e histórico-cultural que norteiam esta pesquisa, pois a entrevista narrativa viabiliza uma compreensão tanto do que é subjetivo para o entrevistado quanto do que é cultural, que se instaura na sua compreensão de coletividade (DUARTE, 2004). Buscou-se realizá-las no campo de tese, a fim de coletar os dados em ambiente orgânico para os sujeitos. Por meio das enunciações construídas pelos sujeitos, foi possível perceber de que forma eles dialogam com a formação inicial e, ainda, como situam essa formação em seu existir enquanto sujeitos-professores que atuam na periferia da cidade.

A análise que apresento a seguir se orienta pela perspectiva dialógica da pedagogia freiriana e é dividida em duas etapas. Na primeira, apresentam-se, à luz de Vygotsky (1991; 2000; 2001; 2004), as categorias de sentido que emergiram nas enunciações de cada um dos sujeitos, privilegiando-se, na transcrição de trechos, as falas que se mostraram mais relevantes para a construção dessas categorias. Na segunda, expõem-se, a partir de Bakhtin (2002), em sistematização imagética, as aproximações entre as categorias de sentido suscitadas pelos sujeitos.

A pergunta disparadora que funcionou como tópico inicial para a narração, em cada entrevista, foi: “Como você vê a trajetória da sua formação inicial no Curso de Letras – LP/UFAM em relação à sua prática docente enquanto professor de literatura?”

As menções aos sujeitos da pesquisa, deste ponto em diante, são feitas a partir de nomenclatura poética. *Docente Embaúba* e *Docente Sumaúma*⁴ nomeiam, respectivamente, os sujeitos-professores da Escola Açaí e da Escola Buriti.

Na primeira entrevista, feita com o Docente Embaúba, da Escola Açaí, emergiram 4 categorias de sentido, que são: 1) relação inicial com a literatura; 2) dificuldades no trânsito teórico-prático nas disciplinas de literatura; 3) formação na prática; 4) distanciamento entre formação inicial e docência.

Na categoria 1, o Docente Embaúba falou sobre sua relação com a literatura, antes de ingressar na licenciatura, não ter sido construída de modo positivo, de forma que, durante sua trajetória no ensino médio, ele desenvolveu maior habilidade nos estudos da linguagem. Isso foi, de tal modo, significativo para ele que o fez escolher o Curso de Letras com a intenção de aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Faço uma observação neste ponto: em minha experiência docente no Curso de Letras – LP/UFAM, nas turmas em que ministrei a disciplina Teoria da Literatura I, que, como já apontado no texto, é uma disciplina de 1º período, sempre que, em roda de conversa, no início do período, eu perguntava aos/às alunos/as o que os havia motivado a escolher o Curso, grande parte respondia que era ampliar os conhecimentos gramaticais para alcançar aprovação em concursos públicos. O que me parece, ouvindo o relato do Docente Embaúba e rememorando as falas de meus/minhas alunos/as, é que se tem, no imaginário coletivo, uma definição do Curso de Letras como guardião (e exclusivamente isso) da gramática normativa. A reflexão que fica sobre essa questão gira em torno do que motiva a construção dessa imagem. Certamente isso se relaciona com o modo como, na educação básica, é conduzido o trabalho com o componente Língua Portuguesa e, especialmente, como é conduzido o trabalho com a sua vertente literária.

Sobre essa questão, o Docente Embaúba disse:

Então, na realidade, logo no primeiro momento, a minha ideia não era, a minha pretensão não era me formar docente. Na verdade, eu fiz o Curso de Letras apenas para tentar aperfeiçoar as minhas habilidades e competências linguísticas. [...] [...] a minha experiência com literatura, pelo menos no ensino médio, ela não foi tão boa, isso porque eu sempre tive mais afinidade com os estudos linguísticos. Então, eu criei essa afinidade no ensino médio e só aperfeiçoei, só desenvolvi mais esse gosto, né, pela linguística assim que eu

⁴ O uso da nomenclatura poética tem a finalidade de manter o sigilo sobre as identidades dos sujeitos. Seguindo um viés regional, como o adotado na nomenclatura das escolas, optei por nomes de árvores da Amazônia para designar os sujeitos-professores. Segundo Chevalier & Gheerbrant (2002, p. 84), a *árvore* é um símbolo da vida em perpétua evolução e regeneração, o que, metaforicamente, eu aproximo do professorar, sempre em movimento de resignificação.

comecei a cursar Letras e...é... evidentemente que as disciplinas de literatura para mim elas... elas me trouxeram algumas dificuldades, né... sobretudo com relação à teoria, principalmente a teoria e eu percebo, assim, que o curso sempre deixou muito... muito exposto, muito exposta a dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de literatura para quem tem mais afinidade com linguística, né... e aí isso acabou sendo, acabou se tornando um desafio pra minha formação. Consequentemente, eu tive que criar um gosto, tive que aprender a gostar desse outro segmento, né, levando em consideração a minha formação futura, que era a de professor formado tanto em literatura quanto em linguística, né, em estudos linguísticos.

Observemos o trecho final da fala do Docente Embaúba neste primeiro excerto: “Consequentemente, eu tive que criar um gosto, tive que aprender a gostar desse outro segmento, né, levando em consideração a minha formação futura, que era a de professor formado tanto em literatura quanto em linguística, né”. Se intercalarmos esse trecho em que ele diz que teve que aprender a gostar de literatura, porque seria, ao final da formação, também um professor de literatura, com o trecho em que ele menciona a experiência do ensino médio, poderemos inferir que este professor, por não experimentar, na educação básica, um ensino de literatura dialógico, passou por toda a formação replicando essa experiência, obrigando-se a “aprender a gostar” de literatura para ter condições de trabalhar com ela posteriormente. E, em sua prática docente, conforme pude observar no campo de tese, ele precisa buscar estratégias para superar as dificuldades que ainda tem com o ensino de literatura. Isso certamente reforça a reflexão de que o trabalho com a literatura, na educação básica, precisa se fazer dialógico, fazendo da literatura lugar de vozeamento dos sujeitos.

Em relação à categoria 2, o Docente Embaúba relata a quase ausência de uma discussão da literatura em sua face pedagógica na formação inicial. Ele aponta a escolha, da maioria dos docentes, de dar às aulas de literatura um viés prioritariamente teórico, o que, em seu entendimento, trouxe dificuldades à formação. Ele chama atenção também para o fato de essa discussão do texto literário em sua face pedagógica ter se resumido, em termos de disciplinas regulares da formação inicial, à disciplina de prática do ensino da literatura. Vejamos o trecho a seguir da entrevista:

[...] na prática em literatura que nós tivemos, eu acho que... parece... parece que a gente... nessa prática, a gente atuou em uma escola, a gente desenvolveu algum projeto e foi uma experiência muito boa. Assim, se a gente pensar, as práticas, elas aconteceram logo nos últimos períodos. Então, nos últimos períodos, a gente já firmava ali alguma... alguma decisão, né, de se tornar ou não professor e... e já afirmava também o gosto por um desses... desses dois lados e... O problema, a crítica que eu devo... que eu devo fazer em relação a isso tudo é que faltou muito, né, a articulação entre teoria e prática durante toda a graduação, porque sempre nos enchiam com teorias e teorias e mais

teorias e esqueciam daquilo que nos interessava mais, que era como trabalhar uma abordagem... é... literária, né, pensando na realidade da escola pública, do ensino público, do ensino básico, né, público. E isso, pra mim, é... pode ser levado em consideração, né, pensando assim nas dificuldades que eu tive na minha formação.

O que se evidencia é que, para o Docente Embaúba, as aulas demasiadamente teóricas das disciplinas de estudos literários pouco contribuíram para sua formação, dado que a ausência de discussão sobre como usar a teoria na prática da sala de aula se tornou uma lacuna a ser preenchida em sua prática docente.

Na categoria 3, a discussão da necessidade da aproximação entre teoria e prática se amplia e, assim, o Docente Embaúba nos leva a uma questão de muita força: a formação se concretiza na experiência prática. Vejamos:

Um outro ponto específico que eu posso mencionar aqui, né, que contribuiu muito durante a minha trajetória, né, e até mesmo minha formação no Curso de Letras foi o projeto de extensão do Pibid. Eu acho que eu vi no projeto, eu vi no Pibid a oportunidade de me aproximar mais da realidade da escola, acompanhar o trabalho direto com o professor em sala de aula, entender qual abordagem ele trabalhava, né, a forma como ele desenvolvia o trabalho da literatura e até mesmo outros segmentos e eu tive a chance, portanto, antes de iniciar o período de estágio supervisionado, né, de...é... me aproximar da realidade da escola. Isso também facilitou muito...é... me ajudou muito na minha formação.

O que podemos inferir da fala do Docente Embaúba neste excerto é que, mesmo em nível de formação inicial, para ele, um aprendizado mais completo se deu nas experiências de prática, especialmente na do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – criado pelo Decreto n. 7. 219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 - MEC/CAPES – no qual ele vivenciou a necessidade de saber traduzir em linguagem e ações do cotidiano o saber teórico. Isso nos aponta que estamos diante da questão colocada por Nóvoa (2022), que discutiremos na última subseção: a necessidade de se trabalhar a aproximação entre a universidade e a educação básica é real e projetos como o Pibid, a Residência Pedagógica e tantos outros de extensão possíveis são um importante caminho a trilhar para se alcançar uma formação crítico-reflexiva.

Passando, por fim, à categoria 4, notamos a preocupação e a crítica do Docente Embaúba ao distanciamento entre a formação inicial e a docência, o que em sua enunciação, traduz-se na própria dificuldade encontrada por ele ao se deparar com a sala de aula. Ele menciona, ainda, que, na estrutura da rede pública de ensino, perpetua-se um olhar tradicional

para a literatura, o que leva a crer que, num primeiro momento, o tipo de abordagem da literatura que o docente encontrou sendo realizada no chão de escola era aos moldes da periodização/conceituação, que já discutimos nesta seção.

Apesar das dificuldades vivenciadas na formação inicial, o Docente Embaúba demonstra preocupação em ressignificar a si mesmo, tentando viabilizar para seus/suas alunos/as uma experiência diferente da que ele próprio teve na trajetória do ensino médio (e eu pude constatar, no campo de tese, esse esforço).

Então, assim, eu continuo percebendo que a relação entre graduação e educação básica ela tá muito distante. É uma relação muito, muito distante, porque a gente não... a gente não é bem preparado pra lidar com as diversas realidades que a gente na... no ensino público, né, pensando nessa questão da literatura. A gente chega na escola e a abordagem continua sendo uma abordagem arcaica, tradicional. [...] E a gente tá ali, naquela realidade da periferia, o que é mais uma dificuldade, porque a gente precisa entender esse aluno que tá ali [...] É... então é isso. Eu posso afirmar que... é... a minha trajetória durante a graduação ela não foi tão boa em relação ao ensino da literatura. Eu... eu me senti muito desorientado, né, um pouco...é... perdido, mas pude... pude aproveitar, pude tentar mudar essa realidade que a gente tem, né, de um ensino de literatura tradicional de uma forma bem mais interativa, bem mais dinâmica... eu tento modificar tento mudar essa realidade que eu tive durante o meu ensino médio, pra que o meu aluno hoje do ensino médio saia com... pelo menos com um estímulo, né, pela leitura, pela literatura. Então no geral, infelizmente eu não tive uma boa formação, justamente porque eu percebo ainda a graduação muito longe da escola pública. [...] eu acredito que... [...] os projetos de extensão são necessários, né, são importantes para que os... os graduandos de licenciatura... é.. consigam se aproximar mais da... dessa prática, né, da área em que eles estão sendo preparados, né, pra atuar posteriormente, futuramente.

Fechando a entrevista, o Docente Embaúba volta a ressaltar a importância da prática como instância formativa, destacando o papel dos projetos de extensão. Essa formação que dialoga com a prática, na perspectiva aqui colocada, desponta como o caminho a ser percorrido, afinal, reduzir a formação inicial do/a professor/a de literatura à discussão puramente teórica ou, pior, à periodização/conceituação da literatura é deslocar essa formação da cultura, tirando-lhe da perspectiva humanizadora e libertária que a educação, como um todo, deve ter. É preciso, portanto, que a formação inicial possa trilhar um percurso de aproximação com a educação básica, o que se viabiliza, como vimos na reflexão feita pelo docente, em projetos de extensão e de iniciação científica, dentre outras ações.

Passemos, agora, à segunda entrevista, realizada com a Docente Sumaúma, da Escola Buriti. Na entrevista, emergiram 4 categorias de sentido; são elas: 1) ausência de regularidade nos conteúdos literários; 2) dificuldade de diálogo com os/as professores/as da formação inicial;

3) ausência de conotação didática nos conteúdos de literatura; 4) formação acadêmica x formação profissional.

Na categoria 1, a Docente Sumaúma aponta a falta de regularidade nos conteúdos das disciplinas de estudos literários. Ela enfatiza que a maioria dos/as professores/as costumava conduzir as aulas de acordo com as teorias com as quais tinha mais afinidade, sem seguir as ementas (que, como vimos, já são problemáticas por si) e sem dialogar com os/as alunos/as acerca da aplicabilidade dos aportes teóricos escolhidos. Vejamos alguns trechos de sua entrevista:

O professor XXX, [...] ele começava a explicar coisas sobre interdisciplinaridade entre literatura e linguística. Ele explicava o conteúdo do Roman Jakobson sobre a Literatura, seu guarda-chuva da linguística, uma coisa assim, eu gravei muito isso. [...] eu preciso estudar. Mas estudar como, que esse professor não passa livro, não passa leitura, enfim... Então foi a partir do... dessa aula do professor XXX que eu peguei ranço por literatura, porque o professor tirava as coisas da cabeça dele. Não tinha, tipo assim, um *script* para aula, entendeu? Então a gente sentia assim que era muito improvisado.

[...]

[...] o que que eu senti: os professores traziam para as aulas aquilo que eles estudavam é...nas suas...é... defesas de doutorado, enfim, nas suas escritas, né? E aí eu não fui gostando não, porque tudo aquilo que era pra ser aquele conteúdo básico.

[...]

O que que eu senti? A universidade, ela não tem um plano é... formal de formação do aluno. O plano formal no sentido de quê? Cada professor elabora seus conteúdos da sua cabeça, que ele acha que têm que ser ensinados naquele período. Eu acho que não existe tipo uma BNCC pro curso de Letras, um documento que oriente quais são os conteúdos que cada período deve ter. Se tem, eu acho que esse documento tá muito, tá muito controverso, porque, quando eu converso com pessoas que estudaram em outras universidades, eu percebo que, em tal período e tal disciplina, eles viram tais e tais conceitos e eu não vi. Eu vi outra coisa. Então, não existe uma coisa unificada entendeu?

[...]

Na literatura, eu estudava a teoria [...] da tese de doutorado de cada professor. Então, se o professor trabalhou a teoria da residualidade na defesa dele lá do doutorado, ele vai dar aula disso. Se o professor trabalhou a interface entre linguística e literatura, ele vai dar aula disso. Não existe, assim, uma progressão de conteúdos básicos.

Nas falas da Docente Sumaúma elencadas acima, sob o abrigo da categoria 1, é preciso pontuar acerca de alguns aspectos. O primeiro deles é a dificuldade de apreensão dos conteúdos estudados nas aulas dos estudos literários, uma vez que, segundo a docente, cada professor/a trabalhava de um modo distinto; isso parece ter sido o ponto de maior incômodo para ela, tendo dificultado sempre o seu entendimento dos estudos literários.

Outro ponto que merece atenção é o desconhecimento da Docente Sumaúma acerca da existência do PPC do Curso. Ela menciona que, a seu ver, o Curso tinha que ter um norteador e aí sugere algo como uma BNCC e destaca que, se o documento norteador existe, ele provavelmente é controverso e certamente é desconhecido pelos alunos. Esse desconhecimento e o comportamento dos/as professores/as que ela mencionou (e, na entrevista, ela menciona, em muitos trechos, nominalmente diversos/as professores/as) parecem-me ser indicadores da falta de diálogo do CLLP enquanto unidade orgânica. O PPC enuncia de um lugar, os docentes de outro e os discentes de um outro mais distante ainda.

A categoria 2 vem como um sequenciamento da categoria 1: a dificuldade de diálogo com os/as professores/as durante o processo de formação inicial. A Docente Sumaúma destaca os tensionamentos vivenciados nas aulas das disciplinas de estudos literários, pontuando o quanto isso a desmotivava e trazia dificuldades. Vejamos:

Foi horrível! Professor XXX, ele exigia um nível de leitura bem alto; eu conseguia realizar, mas eu me sentia muito insegura, porque ele é uma pessoa intimidadora, então...é... tudo que eu falava parecia errado ou eu me sentia errada, porque parecia que não era bom o suficiente. E eu não tenho problema de não ser boa o suficiente, mas o problema é que ele deixava a gente desconsertado em público.

[...]

Até hoje eu lembro dele rindo da minha cara porque eu não entendi o livro de José Saramago lá; eu nem lembro, é plataforma, continente, não sei, uma coisa assim. Eu lembro que ele lia em francês na sala e falava que era uma vergonha a gente não dominar línguas estrangeiras. Cara, eu odiava! A aula toda ele dando em francês e a gente não entendia nada e eu falava: meu Deus, o quanto eu sou burra e desprivilegiada! Aí eu ficava assim: meu Deus, que que eu tô fazendo aqui? Toda aula do professor XXX [...], eu tinha vontade, sei lá, de desistir do Curso de Letras, porque era tão inacessível pra minha realidade aquele conteúdo que, cara, nem quem gostava de literatura gostava daquela aula, de verdade.

Essas falas da Docente Sumaúma são bastante impactantes. Elas demonstram o quanto o distanciamento, a postura academicista (e até arrogante) são outro ponto de dificuldade que se desenha na formação inicial. A falta de um ambiente de diálogo e a postura que imprime no/a aluno/a a aceitação da sua condição subalterna (destaco, aqui, o trecho em que ela se diz burra e desprivilegiada por não saber ler francês, o que o professor mencionado considerava inaceitável para um estudante de graduação), certamente não contribui com a perspectiva de formação crítico-reflexiva que defendo nesta pesquisa. Cândido (2011, p. 177) diz: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. A literatura é, então, expressão do próprio existir e trabalhá-la

fora dessa perspectiva é se colocar na contramão dela mesma. Formar fora dos muros da subcidadania, para retomar Arroyo (2013), só se viabiliza, portanto, na contramão desse distanciamento.

Indo à categoria 3, notamos que a docente aponta para a importância da preocupação com a face pedagógica da formação inicial, dando ênfase ao lidar didático com a literatura, muitas vezes ausente nas aulas da graduação.

Eu lembro que eu gostava muito mais de ouvir meu colega de sala, chamado XXX, explicando as coisas do que o professor, porque era o mesmo conteúdo [...], mas ele explicava de uma maneira mais didática, ele demonstrava aquele conteúdo de uma maneira mais ilustrativa, então aquilo ali se tornava algo mais concreto pra mim, porque eu precisava ver a aplicabilidade daquilo, eu preciso ver aquilo ilustrado pra eu enraizar o conceito. E, às vezes, o professor só falava do conceito, mas não explicava aonde esse conceito se aplicava ou em que parte do texto eu poderia ver aquilo. E o XXX já fazia isso. Então eu já conseguia entender mais.

[...]

Então, assim, da minha formação na UFAM, professora XXX, professor XXX e professora XXX foram realmente os professores que tiveram didática pra ensinar, no sentido de explicar conceitos prévios, de distribuir o material, de pegar na mão desse professor em formação e dizer: olha, você precisa saber esses conceitos, você precisa saber explicar esses conceitos, você precisa fazer com que o aluno enxergue esses conceitos em tais textos.

Olhemos o relato da Docente Sumaúma sobre buscar apoio com um colega de turma para estudar literatura porque considerava o modo como o colega dialogava com ela mais produtivo para a sua compreensão do que as aulas do professor de uma determinada disciplina. O que observamos, nesse ponto, e considerando também o que foi apresentado na categoria anterior, é que, na ausência de diálogo na sala de aula e diante da incompreensão dos conteúdos, muitas vezes a única forma de viabilizar a formação, para os/as estudantes, é recorrer a uma rede de apoio entre si.

Na sequência, ela elenca três professores que considera terem contribuído, de maneira efetiva, para sua formação docente, destacando que estes tiveram, em suas aulas, a preocupação didática. O interessante aqui é refletirmos sobre o fato de haver um grupo pequeno que destoa do restante do relato dela, o que demonstra que, apesar da ausência de discussão coletiva em torno da face pedagógica da formação, sempre há alguma ruptura possível e essa se faz pela mão de professores como os que a docente menciona, que, mesmo sem um PPC adequado e sem um norteamento colegiado das questões didáticas da formação, fazem-se voz de dissenso e encaminham seus trabalhos na direção da cidadania, do vozeamento, da reflexão crítica. O

educar literário que defendo ao longo deste trabalho é um *educar poético*, que encaminha ao desvelamento (FERNANDES, 2017). Petit (2009, p. 30) aponta que:

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagens, passagens, "como se a sua essência fosse bem mais espacial do que verbal, como se o seu fundamento geográfico formasse o seu alicerce de sentido", escreve Georges-Arthur Goldschmidt. Antes de tudo, é talvez um espaço que é encontrado nas palavras lidas, de modo vital, ainda mais para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal, nenhuma margem de manobra.

Sendo a literatura *oferta de espaço*, as aulas literárias são *lugares*, espaços de construção do pensamento crítico-reflexivo. O educar poético é, então, aquele se propõe a oportunizar a conquista deste *espaço de si*, o que revela o mundo, desvela no sentido de que faz ver aquilo que se constrói como verdade no mundo. É sobre isso que a Docente Sumaúma fala quando menciona os três professores que tinham preocupação em mostrar, nas aulas da formação, como o trabalho com a literatura poderia ser construído na docência dos/as futuros/as professores/as. No trabalho realizado no campo de tese, que será discutido ao longo da seção 4, pudemos desenvolver ações que se alinham a essa perspectiva do ensino de literatura, o que oportunizou aos/às estudantes das escolas do campo de tese começar a construir um olhar crítico de sua realidade, a partir da reflexão e tendo a literatura como território.

Passando à categoria 4, chegamos a um ponto que me parece crucial: afinal, o Curso forma pesquisadores ou professores? A sensação que se tem – e este é um relato tanto da Docente Sumaúma, quanto do Docente Embaúba e de tantos outros licenciados em letras pelo CLLP, inclusive eu mesma – é a de que o Curso tem uma preocupação fundamentalmente acadêmica. Assim, embora seja uma licenciatura, a impressão que temos, durante a formação, é a de que o Curso assume matizes de bacharelado e isso é um dos pontos que gera dificuldade para os licenciados quando da prática docente que se coloca após a graduação. Observemos as falas da Docente Sumaúma acerca disso:

[...] eu entendia o seguinte: que a universidade tinha que me formar pra eu ser uma boa profissional. Mas o que eu entendi? Eu entendi que pessoas como eu não são bem vistas, porque a universidade não quer formar professores, querem formar possíveis mestrandos, possíveis desenvolvedores de teorias, de análise, de produção textual, de produção de artigos e tudo mais.

[...]

A Universidade Federal do Amazonas não me preparou pra dar aula de literatura. Três professores, durante a minha formação, me explicaram conceitos que eu poderia aplicar em sala de aula.[...] eu senti que o Curso de

Letras não me preparou pra minha realidade em sala de aula. Quando é que eu percebi isso? Quando eu tava na sala de aula.

[...]

[...] quando eu fui pro ensino médio, na Seduc, numa escola de periferia, eu trouxe, da literatura, as aulas da professora XXX e do professor XXX, principalmente deles, porque aquilo que eles me explicaram na universidade, foi possível de ser aplicado, os conteúdos serem aplicados naquela realidade de sala de aula. Então, eu comecei a fazer conexões, como a professora XXX ensinava. A professora XXX, ela sempre ensinou assim: pra você dar aula de literatura, [...] você tem que fazer conexões visuais. Então, como ela foi professora do Colégio Militar muitos anos, ela dizia o seguinte: que a gente tinha que criar estratégias pra que o aluno entendesse o conteúdo e, quando ele entendesse, ele iria fazer essas conexões entre o conteúdo e as coisas que ele tava lendo ou vendo. Então, eu tentei reproduzir em sala o que ela fazia nas aulas. Eu não criei um método meu, eu tentei me espelhar em situações que os professores apresentavam pra poder explicar conteúdos, mas, mesmo assim, eu não me sinto uma professora de literatura preparada pra dar aula de literatura só com a minha formação. Eu preciso estudar, eu preciso preparar a aula, eu preciso, às vezes, assistir a videoaulas pra eu me sentir suficientemente preparada pra explanar conteúdo pros meus alunos. Eu [...] não gosto de dar aula de literatura. Eu tenho dificuldade de entender o conteúdo e repassá-lo. [...] Eu sinto necessidade de uma formação continuada na área da literatura, pra que eu me sinta apta, ou plenamente apta a lecionar. Então é uma coisa que, se eu tivesse oportunidade, eu faria. Algum curso, alguma coisa que pudesse contribuir pra minha formação porque eu sinto necessidade de rever conteúdos ou reaprender aquilo que eu posso ter esquecido ou não ter aprendido com plenitude pra me tornar uma professora de língua portuguesa e literatura melhor. É isso.

Há muitas camadas discursivas que vão se sobrepondo nesses trechos de fala. Observamos que a ausência de diálogo, a falta de discussão didática, a postura distante, portanto, da reflexão crítica acerca da formação empreendida durante a licenciatura da Docente Sumaúma são pontos fundamentais para as dificuldades enfrentadas hoje por ela na docência, que ela situa no espaço de periferia em que atua.

É importante destacar que ela menciona novamente os três professores que considera seu norte didático e diz copiar o modelo de aulas que uma professora desse grupo ensinou. Sobre esse ponto do relato, é interessante pontuar que ela considera de grande relevância o fato de a professora em questão ter experiência na educação básica (em outros pontos da entrevista, ela coloca com bons exemplos, na área de estudos da linguagem, professores que chegaram ao magistério superior com a experiência prévia do magistério na educação básica). Para a Docente Sumaúma, então, no trabalho dos professores mencionados como bons exemplos, é a experiência com o chão de escola que se faz fundamental para a compreensão da perspectiva pedagógica da formação.

Na parte final, ela coloca que não se sente plenamente apta ao trabalho com a literatura e menciona o desejo de participar de alguma formação continuada. Quero destacar, neste ponto,

que essa fala foi recorrente no acompanhamento cotidiano desta docente e também no acompanhamento do Docente Embaúba e, ainda, nas conversas com os/as outros/as professores/as de literatura das escolas que são campo da pesquisa. Isso, sem dúvida, reforçou meu desejo prévio de contribuir na prática e ouvir suas necessidades e dificuldades e, durante o trabalho de campo, ajudou-me a planejar os diálogos formativos, que abordarei na seção seguinte.

Fechando esta primeira etapa da análise, lembremos o que nos ensina a pedagogia dialógica freiriana. Freire diz que “[...] os homens são seres da *práxis*. São seres do *quefazer*” (2020, p. 167, *italico meu*). Sobre o *quefazer*, Freire destaca que essa categoria se faz na ação e na reflexão, sendo, portanto, *práxis*. Para alcançarem um caminho de revolução, de mudança no corpo social, homens e mulheres precisam, então, ser pessoas do *quefazer* e não apenas do *fazer* puro. É assim, para Freire (2020, p. 168-169), que se estabelece uma *práxis* revolucionária, na qual não cabem “[...] a sloganização, o depósito, a condução e a prescrição” justamente por serem estes mecanismos da dominação.

Desse modo, observamos que, na perspectiva freiriana, o caminho da dominação é trilhado pela negação da palavra, ou seja, pelo engendramento do poder vigente para distanciar a classe trabalhadora do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Ora, esse desenvolvimento crítico-reflexivo se dá, em grande medida, pela via da educação, mas não a educação bancária e sim a educação para a liberdade; a criticidade reflexiva se constrói, dessa feita, em contraposição ao antidiálogo, pela dialogicidade que encaminha à revolução.

Sem dúvida, o caminho da literatura, nesta perspectiva, é um caminho de liberdade, de ação contra-hegemônica. O trabalho, em sala de aula, com o texto literário, então, deve ser aquele que, pelo vozeamento, pelo diálogo, viabiliza as ações dos sujeitos do processo educacional – estudantes e professores/as. Tomando para a educação a fala de Freire acerca da necessidade de se estabelecer uma *práxis* revolucionária, na qual não cabem os *slogans*, o depósito, a condução e a prescrição, o caminho que se desenha é o da fissura nas estruturas do sistema. Nas aulas de literatura, isso se oportuniza na reflexão sobre o contexto a partir do texto literário, estabelecendo diálogo entre os sujeitos, o texto e a própria realidade. Viabilizar isso é, portanto, ensinar a literatura humana, que se põe além da simples periodização/conceituação. Refletir acerca dessa prática do ensino de literatura se faz, então, uma necessidade do chão de escola, dado que “Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história *de* homens que, feita por eles, também os faz” (FREIRE, 2020, p. 175).

Freire (1979) aponta ainda que o compromisso que assumimos profissionalmente é, acima de tudo, um compromisso social, da nossa própria condição enquanto sujeitos. Assim,

Se de seu compromisso como homem [...] não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional [...] Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p. 9-10).

O compromisso que assumimos na docência, portanto, é um compromisso com a própria humanidade. Se estamos comprometidos, como sujeitos-professores de literatura, com um educar poético, estamos comprometidos com a nossa própria condição humana.

O que observamos, nas categorias de sentido suscitadas pelos sujeitos, é que a formação inicial por eles experienciada não se viabilizou, em grande medida, nessa perspectiva dialógica apontada pela dialogia freiriana. A partir das lacunas que essa formação deixou, os sujeitos têm se visto diante dos desafios da prática, que os coloca de frente com a necessidade de refletir sobre seu fazer docente e, neste movimento reflexivo, ressignificar sentidos já estabelecidos.

Isso os encaminha, portanto, para aquilo que aponta a epistemologia da *práxis*. Para esse construto teórico, o ser docente forja-se na interação com o meio – social, cultural e físico – e sua construção se faz em perspectiva compreensiva e interpretativa. “As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado” (CURADO DA SILVA, 2018, p. 33).

Curado da Silva (2018) destaca, ainda, que, dessa perspectiva, a teoria do conhecimento, ou seja, a epistemologia, não pode ser apenas contemplação, dado que, sendo a *práxis* (aqui, o trabalho docente) a própria criação da realidade humano-social e cultural, só é possível conhecer essa realidade por ela mesma, daí o conhecimento não poder se resumir à contemplação (no sentido de imagem sensível que se imprime em nossa consciência). Para melhor esclarecer essa perspectiva, a autora recorre a Marx. Vejamos:

No texto “Método da Economia Política”, Marx (1977) expõe a lógica dialética como teoria do conhecimento, processo pelo qual se dá a construção do concreto pensado, ou seja, parte-se da prática humana, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Destarte, diferente do positivismo, o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. O concreto real é o ponto de partida e o concreto pensado é o ponto de chegada (CURADO DA SILVA, 2018, p. 34).

Assim, parece se aclarar a importância do cotidiano, do concreto, da realidade como lugar de formação e isso é o que nos apontam as enunciações discursivas dos sujeitos. Tanto um como outro enunciaram uma série de dificuldades enfrentadas com as disciplinas de estudos literários durante a licenciatura e como isso se traduziu em dificuldades em seu trabalho docente, o que, aliás, pude comprovar não apenas nas entrevistas, mas também na observação participante que realizei. Foi na realidade do chão de escola, então, e com o passar do tempo, com a ampliação da experiência docente, que eles buscaram construir novos sentidos para o conhecimento teórico adquirido na formação inicial, o que vem viabilizando, num processo de reflexão-ação, a transformação de suas realidades e de si mesmos. É importante ressaltar a importância da constância desse processo, dado que a prática cotidiana retrabalha continuamente sentidos e significados da formação inicial.

A epistemologia da *práxis*, portanto:

[...] valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações da prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente. (CURADO DA SILVA, 2018, p. 37)

Diante disso, considero viável afirmar que a formação dos sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa se completa na vivência de suas práticas docentes, tendo se mostrado o cotidiano escolar significativo espaço de formação e transformação. Na dialética do mundo do trabalho, então, é que esses sujeitos vêm, de fato, construindo sua identidade docente, buscando preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, conforme pudemos observar a partir das categorias de sentido suscitadas nas entrevistas.

Feita a análise individual das entrevistas, a partir das categorias de sentido, trago, neste ponto, uma segunda etapa de análise, que apresenta, em sistematização imagética, as construções de sentido em fluxo e, em seguida, alinha as enunciações, apresentando suas aproximações dialógicas e cronotópicas, que situam as falas dos sujeitos e conduzem as construções de sentido que se apresentam.

As vozes dos sujeitos: fluxo das categorias de sentido



Figura 1: fluxo das categorias de sentido. Elaboração: Priscila Vasques, 2022.

A apresentação das categorias de sentido em fluxo, na imagem, intenciona aclarar que não se constrói hierarquicamente esse processo enunciativo. As categorias se inter-relacionam, portanto. Para Vygotsky (2000), a articulação entre pensamento, linguagem, fala e personalidade é uma articulação complexa, que representa um sistema em movimento: a própria psiquê humana. Assim, a construção de sentidos é fluxo do próprio existir e precisa ser entendida nessa perspectiva de movimento, o que norteou, portanto, a construção da Figura 1, que apresenta as categorias de forma cíclica.

Ao olhar para as produções de sentido dos docentes Embaúba e Sumaúma, podemos observar aproximações entre as categorias que ambos enunciam. Retomando o conceito bakhtiniano de cronotopo (BAKHTIN, 2002), podemos ver que marcadores espaço-temporais apresentam interseções que viabilizam a produção das categorias de sentido e desenham cronotopos que organizam as narrativas dos sujeitos: ambos vivenciaram a mesma formação inicial na mesma instituição de ensino (cronotopo UFAM); ambos são professores do quadro da Seduc-AM (cronotopo Seduc-AM) e ambos experienciam a docência na mesma realidade geográfico-social (cronotopo Zona Leste).

As aproximações entre as categorias de sentido, viabilizadas pelos cronotopos, alinham os discursos dos sujeitos, colocando-os em diálogo, num mesmo fluxo, conforme mostra a Figura 1. Assim, dentro dos cronotopos *Ufam-Seduc-Zona Leste*, vemos essa dialogicidade se estabelecer e as categorias 1 de ambos se aproximarem no desenho que fazem das dificuldades que encontram para ver a literatura além do enquadramento teórico-formal;

vemos também as categorias 2 de ambos se interligarem ao apontar as dificuldades de diálogo com os professores da formação inicial e a consequente ausência de trânsito teórico-prático nas disciplinas; observamos as categorias 3 de ambos se alinharem quando destacam a ausência de aproximação e reflexão acerca da prática na grade curricular, o que gerou, para ambos, dificuldades na docência de literatura e notamos as categorias 4 de ambos se avizinham quando ambos mostram o distanciamento entre a formação inicial e a docência, o que coloca, para eles, a formação acadêmica em contraposição à formação profissional.

Alinhando, então, os cronotopos e as categorias de sentido temos a seguinte sistematização imagética:

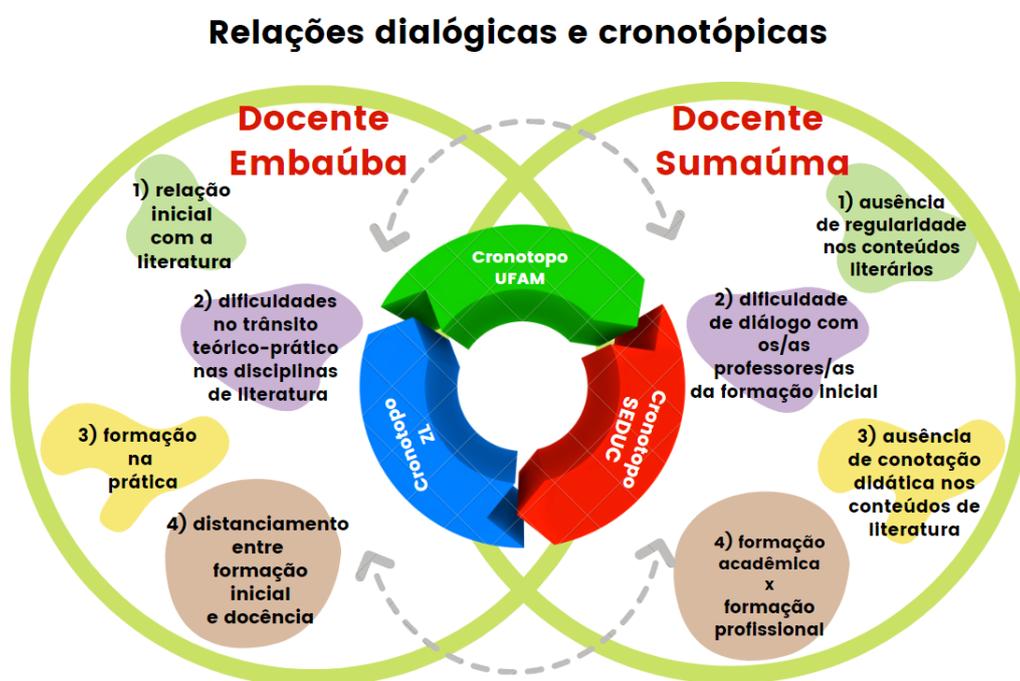


Figura 2: relações dialógicas e cronotópicas. Elaboração: Priscila Vasques, 2022.

Observando as aproximações das categorias, podemos entender que a construção de sentidos se produz dialógica e cronotopicamente e expressa tensionamentos discursivos polifônicos, em que os sujeitos tanto se alinham a uma compreensão estrutural da literatura quanto reverberam a necessidade de ver a formação para além da racionalidade técnica. Essas contradições discursivas são, é claro, da natureza dialética do próprio processo que compreende a formação inicial e a docência.

Por fim, olhando para as enunciações dos sujeitos, importa lembrar o que aponta Freire acerca da dialogicidade, uma vez que ambos indicam a ausência de uma formação dialógica

como ponto crucial para as dificuldades enfrentadas durante a formação inicial. Freire (1997, p. 60) diz que:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico.

Fica evidente, portanto, que o educar poético, aquele que se conduz pelo diálogo e para o desvelamento é um educar político e social, pautado na reflexão crítica. A ausência de uma compreensão da formação inicial alinhada a isso traduz-se em experiências como as relatadas pelos sujeitos nas entrevistas. Assim, parece se fazer claramente necessária uma compreensão da formação inicial que a entenda não apenas como instância teórica, mas também – e fundamentalmente – como instância da prática. conforme discuto a seguir.

3.4 Professores/as, formação inicial e docência: triangulação necessária

As falas dos sujeitos e as enunciações dos documentos, especialmente do PPC de Letras – LP/UFAM, parecem levar-nos para uma mesma direção: num currículo estruturalista pautado na racionalidade técnica, pouco se desenvolve o educar poético, o que tem como consequência um ensino antidialógico, no qual ensinar e aprender são processos puramente hierárquicos e deslocados da cultura e da historicidade dos sujeitos.

No acompanhamento que se fez no campo de tese – a ser discutido na seção 4 –, o que se evidenciou é que, com essa lacuna deixada pela formação inicial, os sujeitos-professores, em movimento dialógico, precisaram (e precisam), na vivência do cotidiano, empreender a reflexão a partir da ação e, assim, ressignificar a própria relação com o ensino de literatura.

O ponto central desse problema parece-me estar posto no que Nóvoa (2022, p. 63-65) aponta: a ausência de um espaço comum, em que universidade e sistemas de ensino se encontrem para desenvolver, em conjunto, o sujeito-professor, tornando isso uma prioridade da formação e da docência:

[...] é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e dos professores da rede. Esta casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como “um terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (NÓVOA, 2022, p. 65).

Nóvoa indica uma proposta de espaço físico mesmo, algo aos moldes de colégios de aplicação provavelmente, no entanto, penso ser possível viabilizar também outras alternativas igualmente integrativas, como um maior protagonismo de projetos de extensão da universidade que pudessem oportunizar o trabalho conjunto dos atores da formação inicial e da docência.

Nesse tipo de modelo viabiliza-se uma formação na perspectiva da epistemologia da *práxis*, dado que a triangulação *professor/formação inicial/sistemas de ensino* se estabelece. Na próxima seção, como já colocado, será ampliada essa discussão e serão também apresentados resultados desta pesquisa que se colocam em aproximação. É preciso enfatizar, contudo, que a aproximação realizada se viabilizou no âmbito da própria pesquisa e não como um movimento do CLLP enquanto colegiado ou da rede pública de ensino. É claro, entretanto, que, para realizar, no campo de tese, ações que consideram tanto o saber da formação inicial quanto o saber profissional dos sujeitos-professores de literatura acompanhados nesta pesquisa foi necessário contar com o apoio de peças dentro desses dois sistemas (CLLP/Seduc-AM).

SEÇÃO 4: O CHÃO DE ESCOLA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS COM OS SUJEITOS-PROFESSORES DE LITERATURA

As vivências experimentadas durante o campo de tese, sem dúvida, permitiram-me construir uma percepção mais clara daquilo que vinha se desenhando na pesquisa, tanto nas discussões teóricas quanto no que já havia se apresentado quando da análise dos documentos da formação inicial e da realização das entrevistas. Assim, no chão de escola foi possível observar os tensionamentos que se apresentam nos discursos do currículo, bem como se viabilizou observar aquilo que Freire (1967; 2020) apontou como diálogo e antidiálogo no exercício da docência. Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados, apresento, em procedimento de análise, nesta seção, o diário de bordo e as inserções reflexivas, ambos instrumentos da *observação participante*, que é um dos procedimentos adotados na pesquisa, conforme discutido na introdução deste trabalho.

A observação participante, realizada em perspectiva longitudinal, norteou o trabalho de campo nas escolas e aconteceu entre os meses de setembro e dezembro de 2021 e março e junho de 2022, comportando a construção do diário de bordo e a realização das inserções reflexivas, nas quais se abrigam os diálogos formativos e os projetos literários realizados na pesquisa.

4.1 As vivências na comunidade escolar: observações do diário de bordo

O diário de bordo foi construído nos diálogos com os sujeitos-professores naqueles espaços e na observação do cotidiano escolar. O diário de bordo é um instrumento da observação participante, na qual há uma integração entre o pesquisador e os membros do grupo observado, tornando-se o pesquisador um *participante* do cotidiano pesquisado. Nessa posição, o pesquisador assume um papel social importante no grupo, integrando-se, inclusive, com a tomada de decisões, uma vez que se coloca organicamente no processo, evoluindo progressivamente, desse modo, a sua integração (DALLOS, 2010, p. 136-148).

Considerando que o centro da pesquisa de campo estava em vivenciar o ensino de literatura no chão de escola, interessava-me, para o diário de bordo, o acompanhamento participativo nas aulas dos sujeitos-professores. Na rotina que estabeleci com eles, minhas idas para as escolas eram três vezes por semana (duas vezes por semana em sala de aula e uma vez por semana nos HTPs, sendo o turno matutino na Escola Açáí e o vespertino na Escola Buriti). Para realizar os registros, defini que haveria sempre duas etapas: a etapa *chegada* e a etapa *aula*

de hoje/acompanhamento de hoje. Na etapa *chegada*, eu registrava data e condições para as aulas naquele dia (ocorrências como necessidade de troca de salas, disponibilidade ou não disponibilidade de equipamentos e material, mudanças no planejamento). Já na etapa *aula de hoje/acompanhamento de hoje*, eu registrava, quando se tratava dos dias em que eu ia para as salas de aula com os sujeitos, o fluxo da aula, apontando debates, dúvidas, distanciamento e aproximação dos/as discentes e docentes e intervenções feitas por mim no processo; quando se tratava dos dias em que eu ia para as escolas a fim de acompanhar os HTPs dos sujeitos, eu registrava o que planejávamos a partir dos nossos diálogos. Os registros da etapa *chegada*, eu fazia assim que chegava às escolas e tomava ciência das condições do dia; os registros da etapa *aula de hoje/acompanhamento de hoje* eu fazia sempre ao final, a fim de manter o fluxo dialógico que se estabelecia em cada dia. Não foram realizadas gravações de áudio ou de vídeo durante a utilização deste instrumento, pois os sujeitos consideraram que tanto eles quanto os/as alunos/as não ficariam à vontade para serem gravados durante as aulas e os HTPs. Foram feitos, contudo, registros fotográficos do processo, sob concordância tanto dos sujeitos quanto dos/as estudantes.

A seguir, apresento, em fluxo narrativo, a imersão em cada Escola, sendo a narrativa construída a partir dos apontamentos do diário de bordo.

.

4.1.1 A imersão na Escola Açai

Na Escola Açai, o acompanhamento se deu no turno matutino, turno de trabalho do Docente Embaúba. No período compreendido no ano de 2021, o docente trabalhava com turmas de 2ª e 3ª séries do ensino médio. As aulas nunca contavam com tempos seguidos, portanto, eram sempre aulas de 50 minutos em cada turma, o que, de cara, já estabelecia uma delimitação às temáticas a serem trabalhadas.

No início do acompanhamento, em cada primeira aula, o Docente Embaúba fazia uma breve apresentação minha, indicando que eu estaria ali por conta da minha pesquisa de doutorado. Dos meus registros nesse início, acho necessário destacar que a confiança, a relação com as turmas, foi sendo gradativamente construída. Embora receptivos/as, os/as estudantes foram se sentindo mais à vontade com a minha presença somente com o passar dos dias, o que é absolutamente natural, afinal, eu não fazia parte daquele cotidiano. Nas duas primeiras semanas a relação se estreitou e eles passaram a agir com maior naturalidade.

As dinâmicas nas turmas eram relativamente parecidas, com maior receptividade em algumas, em detrimento de outras. Nas turmas de 3ª série, essa receptividade às aulas de literatura sempre me parecia um pouco maior que nas turmas de 2ª série.

Durante o tempo em que estive em campo no ano de 2021, o professor não realizou aulas expositivas, pois estava em andamento uma gincana literária, na qual o professor, por meio da dinâmica *perguntas e respostas*, conduzia o trabalho com as leituras obrigatórias daquele bimestre letivo, que eram a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para as turmas de 2ª série, e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, para as turmas de 3ª série. A leitura dos textos foi dividida em quantitativos semanais de capítulos. No caso de *Dom Casmurro*, o professor dispunha de uma versão em PDF, que ele disponibilizou para os/as alunos/as via grupo de WhatsApp. No caso de *Dois irmãos*, os/as estudantes se valeram de empréstimo de cópias na biblioteca da escola. Em todas as turmas, os/as alunos/as se dividiram em equipes, geralmente de 6 ou 7 componentes, para a realização da atividade.



Foto 26: gincana literária. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 27: gincana literária: participação de aluna. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Nas turmas de 2ª série, a participação dos/as estudantes não era ampla. Notei, em diversas aulas, que muitas equipes não realizavam as leituras semanais, daí não participarem das aulas como se esperava. O professor insistia sempre na importância de participação, reforçava que aquele era também um processo avaliativo, mas, mesmo assim, a participação não aumentava.

Já nas turmas de 3ª série, a adesão era bem mais efetiva; poucas equipes tinham baixa participação na atividade. Muitas vezes, havia até alvoroço na hora de ir à frente responder, pois várias equipes tinham certeza de saber as respostas.

No primeiro momento, durante o primeiro mês, embora dialogássemos, eu estive mais em posição de observação que de intervenção. Dessa posição, pude perceber as dificuldades do professor de tocar as discussões, quando essas surgiam. Contudo, do segundo mês em diante, nossos diálogos se ampliaram e, então, passei a integrar os debates, contribuindo com o professor especialmente nos pontos que ele considerava de maior dificuldade para explorar nas obras.

Pontecorvo (2005, p. 83), discutindo a aprendizagem, destaca a importância do aspecto interacional desta. Para a autora, quando o/a professor/a é capaz de tomar como ponto de partida de uma tarefa, por exemplo, a perspectiva que o/a aluno/a traz para ela, por meio da interação, temos, de fato, a aprendizagem se operacionalizando. Nesse sentido, a aprendizagem não se faz apenas a partir da transmissão dos conteúdos, mas na presença do eu e do outro no processo.

Chamando Vygotsky à discussão, Pontecorvo (2005, p. 83) diz:

Essa nos parece ser uma boa interpretação e aplicação empírica da afirmação de Vygotsky (1974, p. 307), segundo a qual “eficaz é somente o ensino que precede o desenvolvimento” [...] a característica da instrução é constituir uma zona de desenvolvimento iminente, isto é, de incitar à vida, de despertar e movimentar, na criança, toda uma série de processos interiores de desenvolvimento que são, naquele momento, possíveis para ela somente no âmbito da comunicação com o adulto e na colaboração com os colegas.

Pensando, para o ensino de literatura, a partir dessa necessidade de despertar, de movimentar a que a autora faz menção, podemos destacar que as articulações de pensamento próprias dos estudos literários caminham sob a mesma necessidade de interação, dado que é na intervenção do/a professor/a nas aulas – quando isso se faz em ambiente de vozeamento dos/as alunos/as, em dialogicidade – que se viabiliza compreender a literatura enquanto manifestação do existir humano sócio, histórica e culturalmente.

Assim, nota-se que a apropriação do conhecimento vai se dar em via de mão dupla: da parte dos/as estudantes, que apreendem aquilo que é transmitido pelo/a professor/a, e da parte deste, que, na interação com os/as estudantes, adapta os conteúdos para que se possibilite, àquele grupo, a construção de sentidos e significados acerca do estudado. É nessa interação, nessa perspectiva de diálogo, que se viabiliza o que a autora chama de *zona de construção*, numa referência ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (2001). É neste espaço que se dá a “[...] negociação social dos significados: onde professores e alunos ‘apropriam-se’ das ações e interpretações recíprocas, com a conseqüente negociação e o compartilhamento dos objetivos” (PONTECORVO, 2005, p. 83).

Tomando essa compreensão dada por Pontecorvo, à luz de Vygotsky, a fim de ampliar a interação com os alunos e, desse modo, desenvolver a chamada zona de construção, passamos a adotar, o professor e eu, estratégias de aproximação com os/as alunos/as (estratégias essas que discutíamos durante seus HTPs). As estratégias eram: trabalhar o texto literário em analogia capaz de instituir contextualização com o tempo de vivência dos/as estudantes; adotar linguagem próxima a dos/as estudantes; discutir o vocabulário das obras, buscando aproximá-lo de expressões usadas contemporaneamente no arcabouço linguístico; apresentar as temáticas das obras, abrindo debate sobre elas. São estratégias simples, mas muito funcionais para a construção de sentido e compreensão das significações em torno do texto literário.

Adotado esse novo caminho estratégico, as atividades fluíram bastante e o trabalho avançou para um processo de significação, pelo diálogo que conseguimos, o professor e eu, estabelecer com os/as estudantes. Trilhar esse caminho, portanto, viabilizou enriquecer a atividade, que se ampliou em relação à proposta original de *perguntas e respostas* adotada pelo professor. Quando passamos às novas estratégias, obtivemos, como resposta, uma expressiva ampliação na participação das turmas de 2ª série e, ainda, a melhoria no desempenho dos/as estudantes da 3ª série. Nos debates, os/as estudantes traziam muitas perguntas relacionadas ao contexto histórico das obras, por meio do que íamos desenhando o processo social dos períodos de escrita tanto de uma quanto de outra obra, traçando paralelo com a vivência histórica que ora experimentamos, o que viabilizou que os/as estudantes pudessem se colocar no processo, fazendo aproximações entre os “fatos ficcionais” e a própria vivência.



Foto 28: gincana literária: grupos. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 29: gincana literária: interação. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Na fase final das gincanas, o professor e eu fizemos uma cota para compra de obras literárias diversas e foi com esse material que premiamos as equipes vencedoras. Para as

equipes que ficaram em segundo lugar, compramos alguns chocolates, na intenção de prestigiar a motivação dos/as estudantes.

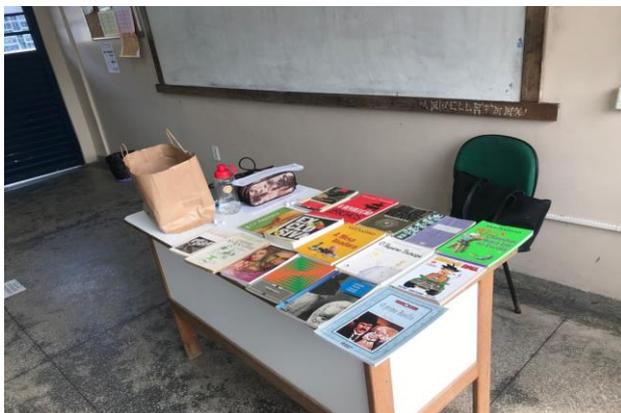


Foto 30: livros para premiação. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 31: premiação de segundo lugar. Registro: Priscila Vasques, 2021.

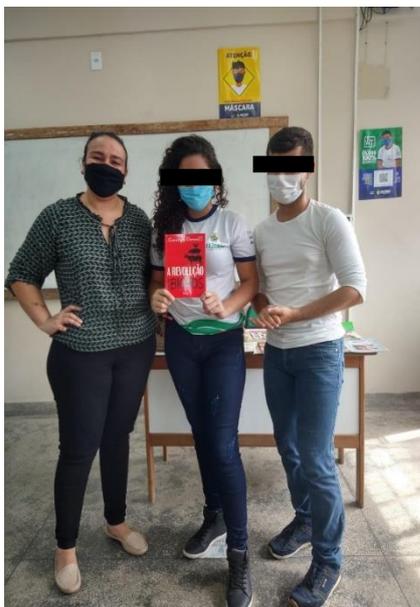


Foto 32: premiação de primeiro lugar. Registro: Priscila Vasques, 2021.

A dinâmica da gincana findou por aproximá-los/las das obras literárias, tendo como resultado, inclusive, um aumento no movimento de empréstimos na biblioteca após a atividade. Foi bastante significativo, afinal, tanto para eles/elas como para nós, o processo.

No ano de 2022, o docente trabalhou apenas com turmas da 2ª série do ensino médio. Nessas turmas, desenvolvemos, eu e o professor, o projeto Oficina de Contos e Crônicas, que se originou a partir de uma conversa que tivemos por conta daquilo que foi discutido no diálogo formativo que realizei, em parceria com a Prof.^a Dr.^a Rita Barbosa de Oliveira, da UFAM, no campo de tese. Neste ano, portanto, a imersão no campo de tese se concentrou no desenvolvimento do segundo instrumento da observação participante, que foi o das inserções

reflexivas, desdobradas no diálogo e no projeto, dos quais falo, em detalhamento, na subseção 4.3.

4.1.2 A imersão na Escola Buriti

Na Escola Buriti, o acompanhamento se deu no turno vespertino, turno de trabalho da Docente Sumaúma. No período compreendido no ano de 2021, a docente trabalhava apenas com turmas de 3ª série do ensino médio. Tal como no caso do Docente Embaúba, as aulas nunca contavam com tempos seguidos, portanto, eram sempre aulas de 50 minutos em cada turma.

No início do acompanhamento, em cada primeira aula, a Docente Sumaúma fazia uma breve apresentação minha, indicando não só que eu estaria ali por conta da minha pesquisa de doutorado, mas também que eu traria contribuição para as aulas de literatura. Diferentemente do que aconteceu na Escola Açai, já na primeira semana, os/as estudantes foram bastante receptivos/as comigo.

As aulas da docente eram expositivas e, mesmo a escola não tendo equipamento multimídia, ela levava seu próprio projetor para as salas e, assim, conduzia as aulas com o apoio de material visual, projetado em *slides*. Desde a primeira semana, estabeleceu-se interação entre nós. A docente me convidou, de imediato, para dividir o processo com ela e, assim, nossa convivência foi se construindo sempre na perspectiva de troca. Diante disso, logo de cara, lá estava eu, dialogando com a professora nas aulas e, em alguns momentos, assumindo os trabalhos. As dificuldades da Docente Sumaúma com o ensino do conteúdo programático de literatura eram bastante evidentes, o que, creio eu, levou-a a pedir a minha colaboração.



Foto 33: aula expositiva 1. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 34: aula expositiva 2. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Naquele período, ela precisava trabalhar com vanguardas europeias, pré-modernismo e modernismo de primeira fase e demonstrava (chegou a enunciar isso, em diálogo que tivemos

durante os HTPs) muita dificuldade de ir além da conceituação do período literário. Dar os conceitos, mostrar algumas obras visuais era até onde ela ia com segurança; quando era necessário passar para a análise de poemas, especialmente os poemas visuais, ela tinha bastante dificuldade de avançar e, por isso, pedia o meu auxílio.

Eu, então, estabeleci o seguinte com ela: eu faria as primeiras intervenções, para que ela pudesse perceber um método de trabalho com aquele tipo de texto, e ela, a partir do exemplo, conduziria as aulas seguintes. Antes disso, conversamos sobre poesia visual, o ponto de maior dificuldade para a professora, para que ela pudesse compreender mais e melhor acerca do conteúdo. Fiz, então, as primeiras intervenções, discutindo os poemas com os/as alunos/as primeiro a partir das impressões deles acerca do que viam e, em seguida, aproveitando pontos-chave das falas, passando à análise, explicando também o contexto de produção de cada autor. Nas aulas seguintes, a professora foi, gradativamente, ganhando segurança para conduzir desse mesmo modo o trabalho e o retorno se tornou bastante positivo para ela, para mim e para os/as estudantes.

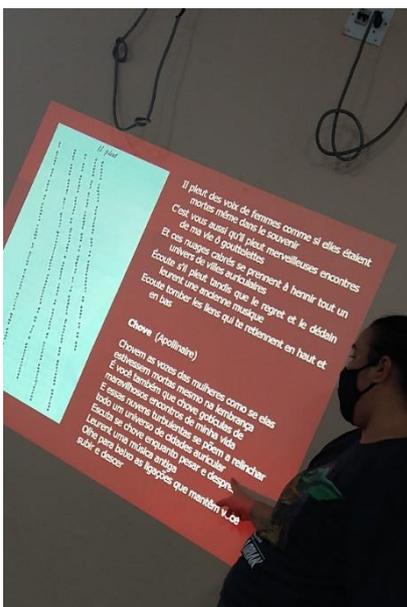


Foto 35: intervenção em aula dialogada. Registro: Priscila Vasques, 2021.



Foto 36: aula dialogada. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Candido (2011, p. 178-179) diz que:

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

A literatura, então, atua em favor da desobjetificação humana, dado que se faz expressão do ser/estar no mundo, articulando-se pela enunciação e conseqüente significação. Ela é sentir, ver e viver humanos, de forma que não pode ser reduzida à simples leitura, em nível apenas de decodificação alfabética. O texto literário põe e dispõe o mundo e, assim sendo, precisa ser lido na complexidade que lhe é própria. O trabalho com a literatura, no chão de escola, deve, portanto, encarar a literatura como um direito humano pelo qual é necessário lutar, a fim de que o acesso à cultura – e, portanto, à literatura – seja para todos/as, encerrando, ao menos neste campo, a segregação entre classes sociais. É o que a aqui defende Candido (2011, p. 193):

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

É entendendo a literatura nessa perspectiva trazida por Candido (2011) que traçamos os rumos do trabalho com a literatura brasileira contemporânea. Acredito que este tenha sido o momento mais relevante da imersão no ano de 2021. Nos nossos diálogos em HTPs, sugeri, ao trazer os textos literários contemporâneos, que debatêssemos contos de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, obra de amplo alcance para a discussão das questões da subjetividade e do contexto sócio-histórico-cultural. A professora, então, aceitou a sugestão e montamos as aulas juntas. Para nossa felicidade, os textos foram capazes de estabelecer profundo diálogo com as turmas. Começávamos sempre pela leitura de um dos contos. Em seguida, abríamos para as manifestações dos/as alunos/as e, posteriormente, comentávamos os textos, à luz dos estudos culturais e do pós-colonialismo (numa utilização, na prática docente, de aportes teóricos da literatura adquiridos na formação inicial, o que debati com ela, também nos HTPs, sobre como fazer). Falo em *nós* porque a professora, num movimento crescente, foi enxergando como aplicar o conhecimento teórico aos textos, a partir do diálogo com os/as estudantes.

Nessas aulas em que trazíamos as Marias e Natalinas de Conceição Evaristo, muitas foram as Marias e Natalinas de que ouvimos falar nas salas de aula. Elas eram mães, tias, irmãs de vários/as daqueles/as jovens. Ouvir suas histórias de vida e construir sentidos sobre os textos literários ali trabalhados a partir dessas histórias foi, sem dúvida, fator de crescimento para cada

um de nós que ali estava. Preciso dizer da minha alegria por ter conseguido desenvolver, com a professora, esse tipo de trabalho. E foi com essas aulas de literatura brasileira contemporânea que encerramos o campo no ano de 2021.



Foto 37: diálogo sobre conto. Registro: Priscila Vasques, 2021.

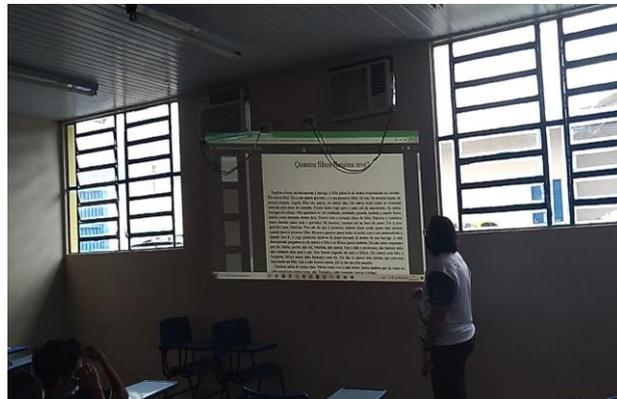


Foto 38: leitura de conto. Registro: Priscila Vasques, 2021.

Em 2022, a Docente Sumaúma novamente esteve apenas com turmas da 3ª série do ensino médio.

Antes de entrar, contudo, no que foi realizado no campo, que se concentrou, em 2022, no desenvolvimento do segundo instrumento da observação participante, as inserções reflexivas (das quais falo, em detalhamento, na subseção 4.3), é preciso registrar algumas situações. Conforme pontuei na seção 2, a presença da criminalidade no entorno da escola é bastante real. Infelizmente, é preciso dizer que, em 2022, observei isso se fazer realidade dentro dos muros da escola. No mês de março, logo após o início das aulas, antes, portanto, da minha retomada do trabalho de campo, a Docente Sumaúma relatou duas situações muito difíceis enfrentadas pela comunidade escolar. A primeira delas é que a escola passou por uma série de ataques, nas madrugadas, com furtos das fiações elétricas. O material era furtado, o conserto era realizado e, em seguida, voltavam a acontecer os furtos. Isso inviabilizou, em vários dias, a realização plena das aulas; conforme os assaltos aconteciam, alternavam-se as salas em que se podia ou não realizar as aulas, pois a fiação era furtada de um espaço e de outro. Ilustro a situação compartilhando uma imagem que circulou no grupo de WhatsApp da escola informando sobre o ocorrido, que me chegou por envio da Docente Sumaúma:



Informamos que apesar dos esforços não foi possível concluir os trabalhos de manutenção na rede elétrica da escola.
Por essa razão estão dispensados da aula hoje às turmas: 3º anos 2, 3, 4, 5 e 6 .
3º 1 aula normal.
A Direção

Foto 39: situação da fiação elétrica. Registro: Priscila Vasques, 2022.

A segunda situação foi a de um caso de violência. Segundo relato da Docente Sumaúma, uma aluna não gostou de ter sido chamada à atenção pela representante de turma por uma situação disciplinar e pediu que seu namorado, que é um morador do bairro envolvido com o tráfico, tomasse “alguma providência”. Este homem, então, foi à escola e tentou agredir a representante de turma mencionada, tendo sido contido, mas, após a situação, passaram a circular na Internet ameaças de morte à estudante e ameaças de bombas nas dependências da escola, o que, segundo a Docente Sumaúma, instalou um clima de medo em toda a comunidade escolar. A seguir, compartilho imagem que circulou no grupo de WhatsApp da escola informando sobre, que me chegou por envio da Docente Sumaúma:

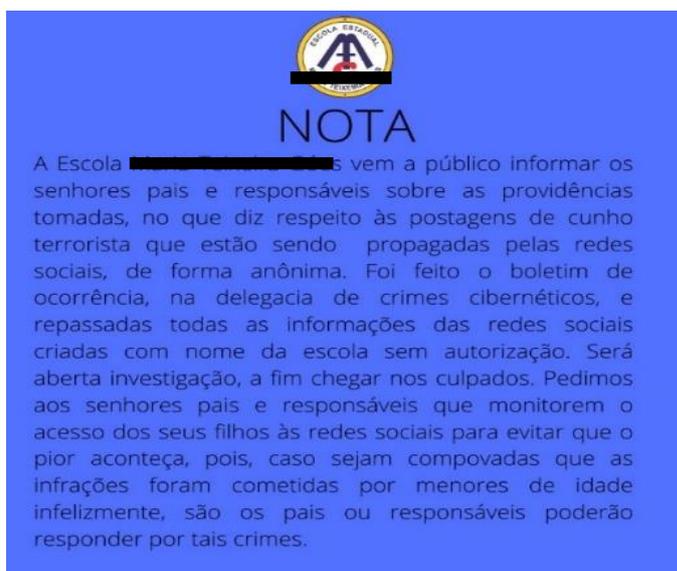


Foto 40: situação das ameaças. Registro: Priscila Vasques, 2022.

Situações como essas infelizmente ilustram a violência e o silenciamento a que fiz menção tantas vezes neste trabalho. Estamos diante das ausências estruturais que subalternizam

e matam, pois onde o Estado não chega o crime se operacionaliza como estrutura de poder e se impõe no cotidiano das pessoas.

Mesmo com esse clima, segui o planejamento de realização do diálogo formativo com os/as docentes de literatura da escola. Infelizmente, contudo, embora eu tenha procurado a gestão e tenha feito o convite aos/às professores/as, que chegaram a confirmar presença, no dia previsto para a realização da atividade – 04 de abril de 2022 – os/as professores/as não compareceram, à exceção da Docente Sumaúma, já acompanhada por mim. Esperamos por cerca de uma hora e meia, sem retorno. Isso certamente se faz um dado nesta pesquisa e precisa ser registrado porque nos leva à reflexão se consideramos todas as questões já discutidas até aqui epistemologicamente.

É preciso dizer, contudo, que, apesar de não termos conseguido realizar o diálogo formativo na Escola Buriti com o corpo docente de literatura, dialoguei com a Docente Sumaúma e o professor de artes, que estava na escola no dia em que realizaríamos a atividade e, dessa nossa conversa, surgiu um projeto, aos moldes do que foi realizado na Escola Açáí. No caso da Escola Buriti, o projeto foi o de Oficina de Cordéis, executado entre os meses de abril e maio de 2022. Vale registrar que a Oficina contribuiu muito para que os/as estudantes pudessem expressar o seu sentir e ver sobre as coisas. Eles/as ficaram muito animados/as com o processo e demonstraram interesse não apenas na realização dos cordéis, mas também de apresentações musicais, com canto e dança. Falo mais detalhadamente sobre o projeto na subseção 4.3 deste trabalho.

4.2 As práticas na comunidade escolar: inserções reflexivas

As inserções reflexivas são o segundo instrumento da observação participante que esta pesquisa desenvolveu. No ano de 2022, a imersão no campo de tese se concentrou neste instrumento. Sendo a pesquisa de natureza dialógica e centrada na perspectiva histórico-cultural, buscou-se fazer o trabalho de campo em movimento de parceria com os sujeitos-professores de literatura e, pela epistemologia da *práxis*, procuramos trabalhar a partir da educação poética, empreendendo um trânsito teórico-prático que oportunizasse fazer do trabalho com a literatura, no chão de escola, lugar de vozeamento, de construção de sentidos e significados para os/as estudantes e para nós mesmos, pois o professorar também é sempre processo dinâmico e evolutivo.

Assim, as inserções que busquei fazer na prática foram de caráter crítico-reflexivo e as necessidades de refletir sobre o processo docente e fazer dele também lugar de aprendizagem

conduziram o trabalho realizado. Na intenção de fazer da prática espaço formativo dialógico, elaborei atividades de diálogos formativos, mas, infelizmente, só alcancei adesão para a realização junto aos docentes da Escola Açai. Lá, conduzi o diálogo em parceria com a Prof.^a Dr.^a Rita Barbosa de Oliveira, docente do CLLP/UFAM, que, por estar alinhada à compreensão que norteia esta pesquisa acerca da formação inicial e da docência do/a professor/a de literatura, aceitou o convite para a atividade formativa.

A seguir, detalho o diálogo formativo realizado na Escola Açai e os projetos literários realizados nas duas escolas.

4.2.1 Diálogos formativos: discutindo sentidos e significados da docência de literatura

Os diálogos formativos, dentro das inserções reflexivas, buscaram ser um exercício crítico-reflexivo sobre a docência de literatura. A elaboração da proposta baseou-se na perspectiva da pedagogia dialógica freiriana e foi desenhada para acontecer no formato da *roda de conversa*. Na proposta, procuramos discutir – com os sujeitos-professores de literatura que foram acompanhados nesta pesquisa e com seus colegas professores/as de literatura nas escolas campo de tese – estratégias de trabalho com os textos literários que viabilizassem as aulas de literatura como espaço de *vozeamento*.

Para realizar a atividade, elaborei uma proposta de trabalho, que teve a seguinte ementa: *Literatura e sociedade: diálogos com a realidade*. Como objetivo geral propus: desenvolver estratégias de trabalho com o texto literário, considerando múltiplas possibilidades de interação. E como objetivos específicos: realizar roda de conversa para dialogar com os professores acerca do ensino de literatura; discutir estratégias de trabalho com o texto literário; esboçar um projeto, com participação discente, priorizando o diálogo do texto literário com a realidade. Para encaminhar o trabalho, elaborei uma apostila (que consta nos apêndices) para ser distribuída, em versão impressa, a todos/as os/as participantes.

Infelizmente, como já mencionado, só consegui realizar o diálogo na Escola Açai. Na atividade, trabalhamos com a apostila e com projeção de *slides*, a fim de auxiliar as dinâmicas realizadas. A atividade foi gravada em áudio, por meio de aplicativo de gravador de voz disponível para celular, com o devido consentimento (via assinatura de TCLE) dos/as participantes. Cada participante recebeu certificado de 3 horas pela participação na atividade formativa (certificado expedido pelo Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação – LADHU, ao qual eu me vinculo, assim como minha orientadora).

O evento aconteceu na manhã do dia 28 de março de 2022, com duração de 2h53min. Contou com a presença da Prof.^a Dr.^a Rita Barbosa de Oliveira, como convidada, e de 5 docentes, lotados nos três turnos da escola, dentre os quais, é claro, o Docente Embaúba, que acompanho nesta pesquisa.



Foto 41: diálogo formativo. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 42: Prof.^a Rita Barbosa. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 43: diálogo formativo: interação. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 44: material elaborado. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No momento inicial, encaminhei as devidas apresentações, minha e da professora convidada e, em seguida, organizamo-nos em roda para a atividade. Apresentei a proposta, enfatizando que a ideia era a de dialogar com os/as presentes acerca do ensino de literatura, de suas percepções sobre os novos caminhos desse ensino desde o advento da BNCC, passando agora pela implementação do Novo Ensino Médio e a perspectiva da literatura trabalhada por meio de projetos. Conversamos acerca da relação literatura e sociedade, pontuando, principalmente, como a literatura é face do próprio mundo e, desse modo, pode sobre ele refletir. Dialogamos também sobre as dificuldades que estão postas à mesa com as mudanças mencionadas, especialmente quando se trata do transitar entre aquilo que se sabe teoricamente, que vem lá da formação inicial, e aquilo que se coloca na prática, no cotidiano docente. No decorrer do diálogo, realizamos atividades interativas, conforme proposto na apostila, sendo

essas atividades práticas de trabalho com a literatura, pensadas para utilização como estratégias a serem adotadas em sala de aula.

No diálogo, muitas foram as enunciações dos/as professores/as acerca de seu sentir/perceber o ensino de literatura em seus atuais (nem tão atuais assim) desafios. A análise destas enunciações, que trago a seguir, alinha-se à dialógica freiriana e é dividida em duas etapas. Na primeira, apresentam-se, à luz de Vygotsky (1991; 2000; 2001; 2004), as categorias de sentido que emergiram das falas dos/as docentes, privilegiando-se, na transcrição de trechos, aquelas que se mostraram mais relevantes para a construção dessas categorias. Na segunda, realiza-se, com base em Bakhtin (2002), uma sistematização imagética, em que se organizam, a partir dos cronotopos, as categorias de sentido suscitadas.

Para a identificação das falas, refiro-me ao professor acompanhado nesta pesquisa como *Docente Embaúba* e, aos demais docentes participantes do diálogo formativo, como *docentes Andiroba, Copaíba, Castanheira e Seringueira*, seguindo a nomenclatura poética adotada na pesquisa, que se refere aos docentes com nomes de árvores da Amazônia.

As categorias de sentido que emergiram foram as seguintes: 1) formação inicial e continuada; 2) a escola e as questões sociais; 3) dificuldades do ensino de literatura; 4) discrepâncias entre o Novo Ensino Médio e os vestibulares.

Na categoria 1, no que tange à formação inicial, os/as professores destacaram as dificuldades que eles sentem de fazer o trânsito teórico-prático, ou seja, de transformar em material de ensino aquilo que foi absorvido durante a formação inicial. Para eles/as, a formação inicial não tem proximidade com a realidade da educação básica e a pouca exploração da face pedagógica, durante a formação inicial, finda por trazer dificuldades para a sua atuação no chão de escola.

A esse respeito, o Docente Andiroba disse o seguinte:

A faculdade, ela não prepara o professor pra encarar a realidade dos alunos, assim, ainda mais a questão individual. Você chega e quer dar aula, a mesma aula pra 45 alunos, aí uns entendem e tal... aqui a gente tem muito aluno focado, que quer realmente ganhar uma vaga pública [nas universidades públicas], então eles tão dedicados mesmo... às vezes, eles passam mais [nos vestibulares] por questão pessoal que da escola. Esses vão aproveitar bem a aula. Agora os outros, que tão se arrastando aí, eles não. Aí tu tens que ver como vais atingir esse aluno aí. Na faculdade a gente aprende muita coisa, mas aí, chega na sala de aula, tu chegas cheio de vontade de ensinar aquele monte de teoria lá dos gregos e tal, chegas na sala de aula e o menino tá passando fome, tá sendo espancado, tá sendo abusado pelo pai e mais um monte de outros fatores que vão influenciar diretamente nesse processo de aprendizagem. A gente tem que ter toda essa visão psicológica, sociológica e mais outras áreas aí pra poder conseguir, realmente, atingir e a gente não

consegue, na verdade, né? Então, é bem delicado. Deveriam colocar professores que já estão dando aula, que já têm bastante experiência, colocar os professores formandos, os professores que estão se formando, colocar em contato com os professores que já estão na sala de aula há bastante tempo. Fazer oficinas, pra conhecer a realidade. Pelo menos na UFAM, [...] não prepara nada. Por exemplo, a nossa prática de ensino [na formação inicial] foi lá mesmo na UFAM, tu dando aula pros teus colegas; os caras sabem mais do que tu; em que isso vai adiantar pra ti? Depois tem que pegar uma sala dessa aqui... (Docente Andiroba; colchetes meus).

Também falando sobre essa questão, o Docente Embaúba disse: “Na verdade, essa preocupação [do contato com a realidade docente] deveria começar desde muito cedo, né? Não lá nos últimos períodos [da formação inicial], praticamente só no estágio” (Docente Embaúba; colchetes meus).

Seguindo na discussão da formação inicial, a Docente Copafba pontuou:

A gente, quando tá na universidade, a gente tem que fazer as leituras, fazer as interpretações, mas nós temos que sair de lá com a formação pra poder fazer isso dentro de uma sala de aula. Como é que eu vou ter nesses mecanismos suportes pra eu poder tirar do meu aluno o conhecimento? (Docente Copafba; colchetes meus).

O que podemos perceber é que eles evidenciaram, com mais propriedade, que é muito mais no exercício da docência do que nas teorias que trouxeram da formação inicial que eles têm desenvolvido suas estratégias de ensino, buscando superar as dificuldades que encontram na realidade do chão de escola na própria prática docente. Para eles, o trânsito teórico-prático parece ser uma questão a ser resolvida na formação inicial, que deveria priorizar, dentre outras faces da licenciatura, a proximidade efetiva com a prática, num exercício de *práxis*, portanto. É preciso refletir, nesse ponto, acerca de alternativas que podem ser pensadas para resolver esse problema na formação inicial. Conforme apontei na seção 3, quando da discussão do PPC de Letras – LP/UFAM, é necessário viabilizar, desde as aulas de teoria da literatura, uma aproximação com a face pedagógica da formação, o que poderia vir, de acordo com o exemplo que mencionei na seção 3, por meio da elaboração de sequências didáticas associadas ao estudo da crítica literária. Outra possibilidade seria a atividade de extensão, em que se realizariam aproximações entre a discussão da obra literária – no entrecruzamento teórico-crítico, com escolhas de eixos temáticos norteadores a partir de debates em sala de aula – e atividades de campo, em que seria aplicada a discussão teórico-crítica, por meio da realização de rodas de conversa com os/as estudantes da educação básica que pudessem mostrar, pelos eixos temáticos, um caminho para o estudo do texto literário. Esses são apenas exemplos de atividades

possíveis para trabalhar o texto literário em aplicação pedagógica; o ponto central, sem dúvida, é que essas atividades precisam ser reflexivas, pois devem sempre viabilizar o trânsito entre teoria e prática e esse trânsito precisa se dar em diálogo com os sujeitos.

Em relação à formação continuada, observa-se que os/as professores/as centraram a discussão na ausência dessa modalidade de formação para os/as preparar para atuação no formato do Novo Ensino Médio, que privilegia o trabalho interdisciplinar. O que relataram é que o processo foi atropelado, dado que, segundo eles, a Seduc-AM não fez formações com toda a categoria, tendo-as realizado por amostragem (era escolhido um/a professor/a de cada escola para fazer a formação e repassar as informações recebidas para os/as colegas docentes).

Para complicar ainda mais a situação, acerca dos projetos interdisciplinares, que vêm sendo o centro das ações no Novo Ensino Médio, segundo os/as professores/as, a Seduc-AM não realizou nenhuma formação específica, o que tem dificultado muito o trabalho no ano letivo vigente, em que eles/as estão se vendo diante da necessidade/obrigatoriedade de desenvolver projetos dessa natureza para o ensino de literatura.

Sobre isso, o Docente Andiroba disse o seguinte:

O Novo Ensino Médio é um tiro no escuro. A Seduc lançou o projeto, mas, ao invés de esperar um pouquinho, porque parece que era desde 2020 que era pra ser implantado... As formações que tinham, ia um professor de cada escola pra fazer a formação em algum lugar. Quando o professor vinha passar as informações, eram informações totalmente vazias; quando alguém perguntava uma coisa, a pessoa não sabia nada; só era aquilo lá: que ia acontecer. Mas o que que ia acontecer? Ninguém sabia. E aí ficou desse jeito: veio, em 2020, a pandemia, em 2021, a continuação, aí esse ano eles começaram na marra com esses projetos interativos aí, sendo que eles não deram formação pra nenhum professor sobre como aplicar os projetos. Isso era pra terem deixado pra começar depois e terem pegado os professores que fossem trabalhar e dar essa formação. Mas não. Aí o que tá acontecendo? Cada professor tá se virando. Aí, como esse problema não tá chegando na Seduc, a Seduc tá divulgando que tá tudo bem, quando somos nós aqui dando o jeito [...] Tão tapando o sol com a peneira nesse caso (Docente Andiroba).

O atropelamento desse processo parece ir ao encontro das questões de currículo que já foram discutidas neste trabalho: subcidadania, silenciamento, manutenção das estruturas de poder vigentes, subalternidade. Implementar o Novo Ensino Médio é um pouco de tudo isso e implementá-lo sem dar aos/as professores/as a oportunidade mínima de uma formação continuada parece reforçar o pouco compromisso que se tem hoje, em nosso país, com uma educação cidadã.

Passando à categoria 2, vale destacar que os/as professores/as apontaram que a escola, enquanto espaço social, precisa lidar com as muitas dificuldades que fazem parte da realidade em que os/as alunos/as se inserem, especialmente na periferia, como é o caso da escola em que eles/as lecionam. São problemas das mais diversas ordens que são levados para a escola, que se torna, desse modo, um microcosmo social.

Observemos a seguinte fala da Docente Copaíba:

A escola acaba sendo um bote de salvação da sociedade. Como é que você vai trazer esse aluno que tá em condições precárias? Hoje, vários alunos não foram pra escola hoje porque moram em lugares que são alagadiços. Vários alunos não conseguem chegar justamente por conta desse entorno, de onde eles habitam. O *habitat* deles é realmente fora de uma estrutura social que é padrão. Nossa sociedade, ela é totalmente desproporcional e despreparada e a escola seria o lugar onde a gente poderia inserir esses nossos alunos, mas a gente ainda continua na distância, por causa dessa metodologia que é aplicada para gente lá [na formação inicial], mas como a gente vai trazer isso pra cá? (Docente Copaíba; colchetes meus).

O que se evidencia é que cada professor/a precisa aprender, na prática docente, a lidar, para além das questões do ensino, com as situações de vulnerabilidade social de sua comunidade escolar, uma vez que, na formação inicial, pouco se discute sobre as questões sociais do entorno da docência, as quais atravessam diretamente o processo ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, superar as dificuldades de aplicação da teoria que se traz da formação inicial, entendendo que, para a vida cotidiana no chão de escola, é necessário saber fazer as aproximações com a realidade do/a aluno/a; caso contrário, as aulas de literatura serão esvaziadas de sentido e significado.

Na categoria 3, os/as professores/as colocaram diversas dificuldades que encontram para trabalhar o ensino de literatura, seja por conta do novo formato – desde a BNCC e especialmente a partir do ano letivo vigente, com o advento no Novo Ensino Médio –, que requer o trabalho com projetos e em modalidade interdisciplinar, fazendo aproximações com outros campos de ensino, seja por conta da dificuldade em lidar com a linguagem dos jovens – e, a partir disso, refletir sobre como abordar os textos literários com eles –, seja por conta da ampliação do distanciamento entre professores/as e alunos/as que se deu a partir da pandemia de Covid-19, pois a realidade social desses/as alunos/as os colocou mais longe do que o de costume da escola.

Outro ponto que trouxeram nessa categoria foi o da divergência entre as abordagens didáticas adotadas nas escolas da rede, enfatizando não haver, por exemplo, a adoção de um único livro didático para todas, já nos moldes do Novo Ensino Médio. Relataram, ainda, que

nem sempre chega à escola o livro que eles/as escolheram adotar, sendo, muitas vezes, enviado um material que havia sido listado por eles/as como segundo ou terceiro plano de trabalho. Vejamos, a seguir, algumas falas sobre essas questões.

A minha luta hoje, eu luto justamente com o ensino de literatura no primeiro ano. Eu já venho com essa luta já faz muito tempo, porque a linguagem, ela é muito distante. O meu aluno de primeiro ano, ele chega do ensino fundamental sem base; nós estamos agora, neste exato momento, há dois anos sem um curso normal e o que acontece? Esse aluno chega e eu vejo ali que o aluno não sabe nada; ele não sabe nada. Tá, tem a regra e tem a exceção: numa sala ali de 50, eu tenho 10 que leem coerentemente, que têm uma interpretação, mas, com o resto, eu vou trabalhar com o que a gente tem. A gente vai começar do básico e aonde eu vou aplicar o contexto da literatura? Lá o Trovadorismo, em Portugal, as cantigas... “professora, mas o que que é isso mesmo?” Se o aluno não sabe ler, o que que eu vou... entendeu? E o livro didático? Antes ainda tinha o conteúdo ali, que eu podia folhear, mostrar ali pra ele; agora eu não tenho nem isso, eu não tenho. O livro é todo projetos. E cadê a minha estrutura? Então eu vejo que é uma coisa assim pra inglês ver. [...] E a gente vai levando isso de barriga (Docente Copafba).

Esses novos livros [didáticos], eles trabalham em conjunto com as áreas, mas a gente tem aqui na escola aquele volume único com os conteúdos só de língua portuguesa, ou seja, a escola não trabalha, pelo menos na língua portuguesa, com a articulação entre áreas. [...] O livro segue ainda a abordagem de antes (Docente Embaúba; colchetes meus).

Sobre o trabalho a partir da adaptação dos conteúdos de literatura para uma abordagem de acordo com a BNCC, a Docente Castanheira compartilhou uma experiência bastante interessante:

O que eu fiz com as minhas turmas de primeiro [ano]: a BNCC fala que a gente tem que trabalhar no primeiro ano o processo de construção de identidade, de ele [o aluno] conseguir se visualizar no mundo e aí o primeiro gênero que ela quer que trabalhe é poema. Só que trabalhar poema com uma turma de primeiro ano, que veio do fundamental, que tá defasada há dois anos, devido à pandemia, é extremamente complicado. Aí eu pensei: tenho dois irmãos da mesma faixa etária; o que eles fazem da vida? Escutam música. Peguei e fui estudar rap, trap e rip-hop, que são gêneros bastante atuais pra eles, levei a música e, depois que a gente escutou as músicas, trabalhou, eu trouxe um poema, um rap também, pra destrinchar o processo de construção de identidade dentro do poema e o poema que eu utilizei, ele fala sobre periferia e os jovens que moram na periferia. Antes de eu iniciar a leitura com os alunos, eu tentei fazer com que eles pensassem onde que eles estão, a que lugar eles pertencem, porque eu queria que eles percebessem “olha, vocês também, assim como a temática do poema vai falar sobre a construção do jovem da periferia, vocês também são essas pessoas que estão na periferia, que são...” E depois que a gente iniciou a leitura, eles perceberam que eles não se consideravam pessoas periféricas ou que vivem na favela; eles não conseguiam se perceber assim. Então eu falei: “a gente mora num bairro periférico, nós somos periféricos, nós somos favelados. Vocês têm que parar com esse pensamento de que quem mora na favela é alguém que mora lá no

morro. Não! A partir do momento que a segurança pública não chega aqui, que a saúde não chega aqui, o saneamento básico não chega aqui, onde as coisas turísticas e artísticas da cidade também não chegam, quando a gente não é pensado, a gente é periférico. Imaginem o que que falam da gente quando a gente diz que mora na Zona Leste, mora em bairros como São José, Tancredo Neves? O que que pensam?” (Docente Castanheira; colchetes meus).

O que vemos, nesse caso, é que, embora a professora tenha buscado elaborar uma estratégia, a partir da própria vivência dela como sujeito *da* e *na* periferia, para comunicar com seus/suas alunos/as, isso não se fez dialógico porque esteve muito centrado na própria professora, no seu próprio discurso e nas suas próprias percepções. Para que isso funcionasse como uma estratégia dialógica de ensino, seria necessário que a professora oportunizasse um debate, abrindo espaços de fala para os/as estudantes. A partir das falas deles/as, então, a professora poderia, usando, por exemplo, a técnica da nuvem de palavras, extrair os temas a serem discutidos em alinhamento com leituras literárias, que, no caso em questão, eram letras de músicas escolhidas que tratavam da temática da identidade.

Nesse mesmo ponto do diálogo, o Docente Andiroba disse: “Eu só consigo fazer os meninos entenderem realismo/naturalismo quando eu passo *Cidade de Deus* pra eles; aí eles vão entender o que é realidade”. O que vemos aqui é que se reforça a necessidade de trabalhar em proximidade com a linguagem e a realidade dos/as estudantes e essa aproximação pode ser alcançada pela estratégia de utilização do interdiálogo, associando obras do realismo/naturalismo com a discussão da realidade proposta em *Cidade de Deus*. Trabalhar a linguagem literária e a linguagem cinematográfica em interface é muito válido, desde que, reforço, seja feito em proposta de vozeamento dos/as estudantes.

Falando sobre a interdisciplinaridade que se coloca como desafio do ensino de literatura a partir da BNCC, as Docentes Copalpa e Castanheira pontuaram que essa era uma questão bastante delicada, porque, para desenvolver atividades e projetos interdisciplinaridades, era preciso contar com a parceria de professores/as de outras disciplinas, o que nem sempre se viabilizava, pois muitos/as professores/as não se dispunham para isso:

A gente não tá conseguindo trabalhar muito essa questão da literatura voltada pra essa questão da interdisciplinaridade – que tá se buscando muito isso, né? Por exemplo, trabalhar junto com o professor de história, trabalhar junto com o professor de geografia, o professor de sociologia. [...] A gente precisa trabalhar com as outras disciplinas, porque a gente só consegue trabalhar hoje, com esses livros [os novos livros didáticos, adaptados para a proposta do Novo Ensino Médio], com essa nova metodologia, com os outros professores; a gente sozinho, a gente não tá conseguindo. [...] A proposta hoje é tudo junto, tá lá, tudo junto [...] Eu penso: em alguns pontos, facilitou; em outros, a gente

ficou um pouco perdido. E, na literatura, a gente tem que buscar, né, a sociedade; a pauta hoje é a sociedade (Docente Copáiba; colchetes meus).

E aí vai depender muito se o professor vai topar, né? Por exemplo, lá na outra escola eu tenho um trabalho interdisciplinar com o professor de filosofia. A gente escolheu uma obra específica, que foi *O banquete*, pra trabalhar. Mas aí depende muito do outro colega, né, se ele tá disposto a ter trabalho, porque, querendo ou não, requer todo um planejamento a mais, né, do que nós estamos acostumados a fazer (Docente Castanheira).

Ainda nessa categoria, os/as docentes relataram diversas dificuldades enfrentadas no cotidiano, evidenciando que grande parte dos/as alunos/as não tem leitura nem mesmo no nível de decodificação alfabética, o que dificulta consideravelmente o trabalho de leitura do texto literário, que precisa ser feita de modo complexo e contextualizado.

Acerca da dificuldade de leitura no nível inicial, o Docente Andiroba destacou:

Na verdade, a gente pega alunos analfabetos no terceiro ano. Particularmente, eu dou aula pro terceiro ano e chegam alunos totalmente analfabetos, que não sabem nem ler nem escrever. Aí antes, quando tinha a questão da nota em si mesma, que o cara só pegava nota se produzisse alguma coisa, aí eu perguntava “como é que tu passou, menino?” “Ah, era trabalho de equipe”. Alguma coisa que ele não sabia, mas um colega fazia pra ele. Porque geralmente os professores não cobram na sala de aula o aprendizado; passam trabalho, o cara entregou, já ganha uma nota. Eu parei de pedir pra aluno ler em sala de aula porque uma vez um menino quase desmaiou na minha frente. Ele ficou roxo. Eu sempre fazia essa questão da leitura pra ver como é que tava o nível de leitura deles, né? Aí o menino ficou lá, travou, começou a ficar vermelho e eu cobrando o menino lá e aí eu mandei ele sentar e depois os colegas falaram “não, professor, ele não sabe ler não”. Terceiro ano do Ensino Médio (Docente Andiroba).

A esse respeito, é importante refletirmos, se pautados em uma perspectiva freiriana de ensino, que a aproximação com a realidade do/a estudante, considerando exatamente suas dificuldades é que vai viabilizar superá-las. Esse/a aluno/a que não sabe ler precisa encontrar, no próprio exercício da leitura, espaço para superar essa dificuldade. Freire (1996, p. 60) diz que a dialogicidade verdadeira pressupõe que aprendamos e cresçamos na diferença, sobretudo no respeito a ela e aos limites que o fato de sermos sujeitos inacabados nos impõem. Sendo desse modo, parece se fazer necessária a compreensão dessa condição para que possamos empreender a aproximação com esse estudante e, nessa aproximação, ajudá-lo a superar suas limitações. A *zona de construção* mencionada por Pontecorvo (2005) parece-me ser esse ponto onde se viabiliza nossa aproximação, enquanto docentes, dos/as nossos/as alunos/as, espaço em que vamos, no diálogo, fazendo e refazendo a operação, até que seja alcançado o aprendizado. No caso da literatura, isso se viabilizaria, por exemplo, na roda de leitura literária, em que o

professor poderia trabalhar o texto com pequenas inserções de todos/as os/as estudantes e dele próprio, o que tornaria mais confortável, para aquele aluno que apresentou a dificuldade de leitura, construir, gradativamente, sua participação/compreensão/superação.

Agora falando sobre a leitura literária, o Docente Andiroba apontou:

Pegar um texto literário pro cara falar “caraca, isso não tem nada a ver com a minha vida” e tentar inserir ele nesse processo. Eu, por exemplo, quando eu vou usar os exemplos – no terceiro ano a gente usa muito o realismo/naturalismo – eu uso exemplos típicos dos alunos que têm nas salas de aula, que a gente encontra nos personagens dos textos literários (Docente Andiroba).

Nesse ponto, vemos que o professor busca fazer, na exemplificação, uma aproximação do texto literário com o cotidiano dos/as alunos/as. Esse certamente é um mecanismo necessário, mas, na perspectiva dialógica, isso vai funcionar com efetividade se os/as próprios/as estudantes puderem apontar esses exemplos. Na interação entre estudantes e professor, portanto, essa construção se viabilizará como um processo dialógico de significação.

Outro ponto em que tocaram foi a diferença de estrutura entre as escolas, o que, segundo eles/as, dificulta o desenvolvimento do trabalho em torno da leitura literária.

Sobre essa questão, a Docente Castanheira destacou que:

Na outra escola em que eu trabalho, não tem nenhum recurso metodológico; é “eu que me vire”, diferentemente aqui da escola, que ela ainda oferece algumas coisas que a gente pode utilizar. Então é muito complicado também porque tem diferença de uma escola para outra quanto a recursos. Então trabalho que eu desenvolvo aqui na leitura literária eu não vou conseguir desenvolver como eu gostaria na minha outra escola. Então tem isso também (Docente Castanheira).

Tocando no ponto da modificação, a partir do Novo Ensino Médio, da estrutura das aulas, a Docente Copaíba falou sobre como as aulas de literatura praticamente passaram a se resumir à contextualização, dado que, na integração com as outras áreas que se faz necessária pelo novo formato de ensino, é preciso fazer uma leitura rápida do texto literário, em uma aula, para, em seguida, já na modalidade interdisciplinar, trabalhar apenas o contexto.

Hoje, o grande ensejo do conteúdo da literatura é só a contextualização mesmo, porque eu vou cobrar na prova a contextualização, no projeto de vida. Inclusive, no projeto de vida eu vou colocar PSC e SIS e aí vou cobrar a contextualização da literatura pra isso, vou contextualizar isso assim, porque é assim que é cobrado (Docente Copaíba).

O que se percebe é que se fica entre aquilo que está em vigência e aquilo que é o real centro da coisa: o texto literário. As dificuldades relatadas pelos/as professores/as demonstram como os atropelamentos e discrepâncias seguem se perpetuando no ensino de literatura na educação básica. A reflexão que busquei fazer com eles, diante desses relatos, foi a de pensarmos em que medida, apesar do que está posto como realidade na rede, podemos lidar com o ensino de literatura como espaço de protagonismo, de subjetividade dos/as estudantes que são o público do ensino médio, tomando como centro disso o texto literário. Se os projetos são hoje uma realidade, de que forma podemos, então, buscar torná-los espaço de protagonismo da literatura? E como podemos fazer do nosso saber teórico ferramenta para um ensino dialógico de literatura?

Fazendo essa reflexão junto comigo, eles/as foram pontuando estratégias de aproximação que têm buscado fazer com os/as estudantes nas aulas de literatura, destacando como têm procurado usar músicas, exemplos do cotidiano e textos literários que dialoguem diretamente com a realidade dos/as alunos/as para alcançar essa aproximação. O Docente Seringueira destacou também a importância de associar as aulas de língua portuguesa com as aulas de literatura para encontrar estratégias de compreensão da linguagem literária, apontando, por exemplo, a necessidade de trabalhar figuras de linguagem e interpretação textual com os/as estudantes.

Fechando a discussão dessa categoria, deixo a seguinte fala da Docente Castanheira:

Eu ainda bato na tecla de que eu vou priorizar sempre que o meu aluno reflita, repense; que ele consiga refletir, de fato, sobre quem ele é no mundo e o que ele quer, porque, se eu conseguir fazer com que ele entenda, quando ele lê, ele compreenda, ele critique, ele pense nele como um todo, em sociedade, aí é meio caminho andado pra ele conseguir ser independente depois daqui, entendeu? E aí ele que vai tomar as decisões, mas a gente tem que estar trabalhando essa construção pra ele se entender, pegar um texto e conseguir ler, compreender e refletir sobre (Docente Castanheira).

Por fim, na categoria 4, os/as professores colocaram a questão da discrepância entre o percurso que se está começando a fazer, via Novo Ensino Médio, na etapa final da educação básica, e o sistema de acesso ao ensino superior, via vestibulares. Para os/as docentes, há questões muito sérias que precisam ser discutidas aí, pois, com o Novo Ensino Médio, vem uma proposta de retorno ao perfil profissionalizante, o que, para os/as professores/as, é mais uma forma de distanciar os/as estudantes do acesso ao ensino superior.

Sobre isso, os Docentes Andiroba e Castanheira disseram:

Como vai aumentar mil horas nas aulas da carga horária do ensino médio, essas mil horas seriam de cursos profissionalizantes, só que, quando foi no início de 2020, a Seduc foi atrás de uma instituição pra proporcionar esses cursos pra rede. Aí tem o CETAM: CETAM disse que não tinha condições; foi atrás do IFAM: o IFAM se negou totalmente; o SENAI: também. Então todas as instituições se negaram; não tinha nenhuma instituição que desse conta de proporcionar cursos pra rede, pros alunos do ensino médio da Seduc. Então eles ficaram assim “e agora, o que a gente vai fazer?” [...] Pela proposta, o aluno pode fazer um curso técnico em uma instituição privada e trazer o certificado pra ser anexado ao certificado dele de ensino médio, como parte da carga horária do novo ensino médio. A ideia é do ensino tecnicista. [...] E foi assim que [tempos atrás] duas ou três gerações de brasileiros morreram em curso técnico (Docente Andiroba; colchetes meus).

Uma coisa que eu tô batendo na tecla desde o início [do Novo Ensino Médio]: o vestibular tem que mudar. O vestibular tem que mudar, porque, senão, a gente não muda nosso modo de ensino, porque a UFAM...por que ela não muda o vestibular dela? Ela continua fazendo um vestibular, como PSC, de maneira tradicional, então ela também tem que mudar, porque, se ela não mudar a reformulação da prova, nós, professores – e eu sou uma – vou continuar ensinando sim pro meu aluno onde que vai o acento tal, qual é esse período literário, quais são as características...porque o vestibular pede isso. Então o vestibular também tem que mudar (Docente Castanheira; colchetes meus).

O que observamos, nas falas dos/as docentes, é a preocupação destes/as com o fato de os sistemas educacionais vigentes estarem, atualmente, promovendo um retorno ao tecnicismo, à formação de mão de obra imediata e barata, o que precisa ser olhado com cautela, pois esse perfil que vai se desenhando, com o Novo Ensino Médio, parece distanciar a realidade educacional do país do caminhar em direção à emancipação, uma vez que dificulta o acesso à formação em nível superior, à formação acadêmica, deixando, para as camadas mais pobres da população, apenas a “oportunidade” de vender sua força de trabalho ainda nos anos de juventude e saúde.

Fica claro, portanto, a partir das falas dos sujeitos, que é preciso refletir a fim de viabilizar caminhos para o ensino de literatura. Cosson (2009), 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 poderiam ampliar seu repertório cultural nas trocas que construiriam juntos/as em torno da leitura literária. Algumas possibilidades, então, precisam ser pensadas para que se possa tornar viáveis essas comunidades.

Estratégias como a de execução de oficinas e projetos literários nas escolas me parecem caminhos possíveis. Pode-se, por exemplo, fazer, nas oficinas, a leitura dialogada da obra literária, na qual vão sendo lidos e debatidos os capítulos. Desses debates, podem-se extrair

temáticas para a elaboração de projetos literários, nos quais os/as estudantes passariam ao exercício interpretativo-escrito. Viabiliza-se realizar, ainda, um registro longitudinal dos resultados das oficinas e projetos, a fim de construir, ao longo do ano letivo, uma percepção do que foi sendo debatido e construído como estudo literário. Foi usando estratégias dessa natureza que realizamos, em campo, os projetos literários desta pesquisa, que serão discutidos adiante.

O que se aclara, pelas falas dos sujeitos que suscitaram as categorias de sentido no diálogo formativo realizado na Escola Açaí, é que não se pode pensar as questões curriculares – seja em se tratando da formação, seja em se tratando da docência – fora do processo histórico e das realidades socioeconômicas e políticas que as permeiam. Se a educação estiver a serviço da transformação dos sujeitos, seu caminho será sempre o da reflexão crítica, na qual se busca uma compreensão da sociedade humana, capaz de significar e ressignificar para a emancipação. É somente assim que a educação poderá romper com o jogo de poder que a enreda e se fazer lugar de construção efetiva de uma identidade cidadã.

Feita a análise a partir das categorias de sentido, trago, neste ponto, a sistematização imagética, que apresenta as categorias de sentido em fluxo, organizadas a partir dos dois grandes temas que se apresentam nas enunciações dos sujeitos: *docência* e *formação*. De um lado, a prática docente se apresenta como espaço de desafios que se formulam tanto à luz das mudanças na legislação educacional quanto por conta do próprio campo de atuação docente. Do outro, a formação reverbera sentidos que a colocam em alinhamento à racionalidade técnica, não dialógica, sendo ora mobilizada por uma memória nada nostálgica dos sujeitos sobre a licenciatura, ora desenhada como lugar de distanciamento, quando é pensada na modalidade continuada, ofertada pelo sistema de ensino.

O cronotopo organizador deste fluxo enunciativo é o *cronotopo de encontro Escola Açaí*, lugar de atuação dos sujeitos, onde se tocam, então, os sentidos construídos por eles tanto na docência quanto na formação inicial e onde reverberam as polifonias dos discursos organizadores e estruturantes de uma e de outra. Bakhtin (2002, p. 221-223) 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.

Relações dialógicas a partir do cronotopo de encontro

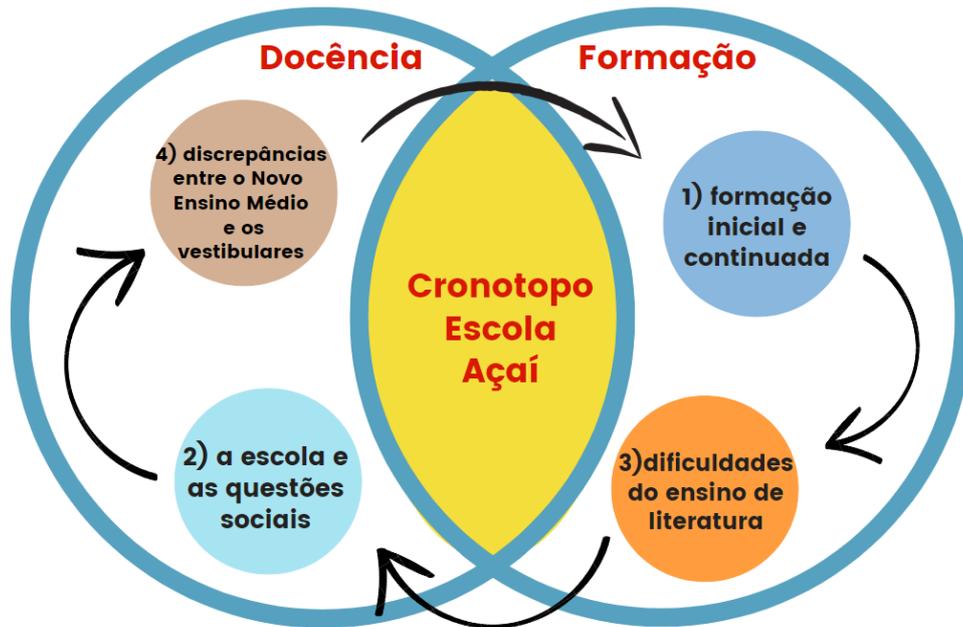


Figura 3: relações dialógicas dos sujeitos a partir do cronotopo de encontro Escola Açaí. Elaboração: Priscila Vasques, 2022.

Na transposição metafórica do cronotopo bakhtiniano para o fluxo discursivo aqui em questão, observamos o cronotopo do encontro se configurando no local de atuação dos sujeitos por ser a Escola Açaí o lugar onde as construções espaço-temporais polifônicas que organizam as discursividades dos sujeitos se encontram, viabilizando as peripécias nos enredos de suas subjetividades docentes. Observamos, então, a aproximação, em fluxo, dos sentidos da docência e da formação enunciados pelos sujeitos, conforme aponta a Figura 3. É importante ressaltar que o abrigo das categorias dentro dos temas, na análise, é apenas um alinhamento às suas questões mais estruturantes, de acordo com as enunciações dos sujeitos, dado que, sendo fluxo, essas posições se invertem e as categorias transitam, colocando-se *entre docência e formação*.

Isso posto, o que se evidencia é que *formação* e *docência* são temas indissociáveis, que se alinhavam na construção da subjetividade docente. As reflexões que se viabilizam a partir das enunciações dos sujeitos nos levam ao caminho da necessidade de compreender o ensino de literatura para além dos limites da estrutura do texto literário. Literatura é *poiesis* e, assim sendo, a educação literária precisa ser pensada, nas instâncias formativa e profissional, pela reflexão crítica, o que demanda que, na reflexão que empreendemos acerca das nossas próprias práticas, possamos pensar em novas estratégias de trabalho, como as que foram brevemente apontadas ao longo desta análise. A seguir, apresento os projetos literários desenvolvidos no campo de tese e destaco que os mesmos se pautam nessa compreensão do repensar das estratégias do trabalho com a literatura.

4.2.2 Projetos literários: o ensino de literatura em ação

Dentro da observação participante, nas inserções reflexivas, realizamos os projetos de oficina literária, sendo um em cada escola do campo de tese, sob coordenação dos docentes Embaúba e Sumaúma, com minha participação na elaboração e na execução. Aos moldes da proposta de Cosson (2009), trabalhamos nos projetos literários realizando oficinas que envolveram o processo de leitura literária, debate temático-interpretativo, orientação e escrita literária, a fim de estabelecer diálogo entre os textos literários e os/as estudantes, considerando tanto o contexto de escrita dos textos quanto o contexto interpretativo dos/as estudantes.

É importante lembrar, conforme registrado na introdução deste trabalho, que, quando da realização dos projetos, foram alterados os protocolos da Covid-19 pelo Decreto n. 5.282/2022, da Prefeitura Municipal de Manaus, passando a ser facultativo, a partir do mês de abril de 2022, o uso de máscaras e sendo autorizada a realização de atividades coletivas de maior público, o que viabilizou as culminâncias dos projetos.

O trabalho com os projetos literários foi pensado e executado em conjunto com os sujeitos-professores acompanhados nesta pesquisa. O planejamento foi realizado em reuniões nos dias dos HTPs dos docentes. Nessas conversas, buscamos refletir juntos, com base nos conteúdos programáticos previstos, sobre alternativas de execução dos projetos e, para tal, realizamos a escolha de material-base a partir dos conteúdos, definimos os passos de trabalho, tomando como base a sequência proposta por Cosson (2009) para a construção das oficinas literárias e elaboramos o calendário de execução de cada passo.

Tanto na Escola Açaí como na Escola Buriti, procuramos os gestores, eu e os docentes, e tivemos o aval para tocar os projetos, que foram registrados pedagogicamente como atividades oficiais das duas escolas.

Na Escola Açaí, a Oficina de Contos e Crônicas ocorreu entre os meses de maio e junho de 2022. Seguindo a proposta de Cosson (2009), dividimos a execução do projeto em passos, que definimos como: 1) leitura de contos e crônicas diversos, dentro do conteúdo programático de literatura brasileira contemporânea (foram trabalhados textos de Conceição Evaristo, Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Clarice Lispector); 2) debate temático-interpretativo; 3) orientações de escrita; 4) produção escrita.

No passo 1, pedimos aos estudantes que lessem conosco, estabelecendo alternância entre os leitores. Após cada texto, abrimos para comentários de impressões. Dessas impressões que os/as estudantes apontavam, fazíamos anotações, montando um quadro de palavras-chave, que depois utilizamos no debate temático-interpretativo.

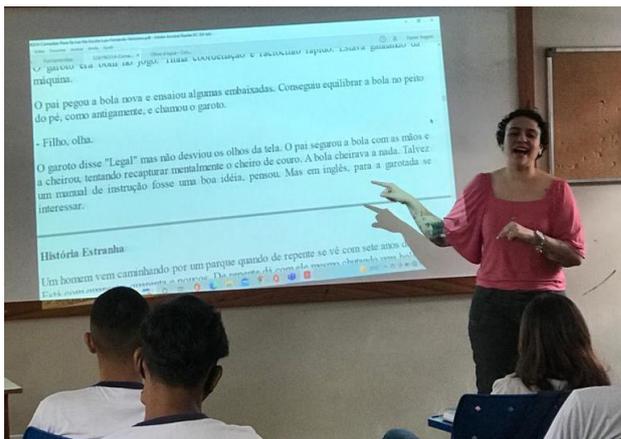


Foto 45: passo 1: leitura. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 46: passo 1: diálogo. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No passo 2, iniciamos com a conceituação de conto e crônica (a escolha por trabalhar a leitura antes da conceituação se deu para que pudéssemos identificar as características dos gêneros textuais nos próprios textos lidos, ao invés de adotar o modelo tradicional de conceituação, que utiliza a exemplificação por sentenças); após a conceituação, resgatamos as palavras-chave suscitadas no passo 1 e, a partir delas, procedemos ao debate temático-interpretativo, no qual os/as estudantes apontaram suas perspectivas sobre os temas e contextos. Durante esse passo, solicitamos aos estudantes que se organizassem em pequenos grupos, para que pudessem também estabelecer diálogo entre si sobre os textos. Nós, então, pedimos que conversassem entre si na primeira parte das aulas e, na segunda parte, abrimos o debate mencionado.



Foto 47: passo 2: conceituação. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 48: passo 2: debate. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No passo 3, de posse dos temas (*família, cotidiano, trabalho, relacionamentos, sociedade, amor, violência*), passamos às orientações para o processo de escrita, ficando a critério de cada estudante decidir que tema, dentre os que se apresentaram no processo, seria o seu tema para a produção textual.



Foto 49: passo 3: orientações turma 1. Registro: Priscila Vasques, 2022. Foto 50: passo 3: orientações turma 2. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No passo 4, os/as estudantes produziram os textos. Acompanhamos a produção textual tirando dúvidas e orientando.



Foto 51: passo 4: produção turma 1. Registro: Priscila Vasques, 2022. Foto 52: passo 4: produção turma 2. Registro: Priscila Vasques, 2022.

A culminância do projeto foi a produção de uma coletânea de contos e crônicas (que consta nos apêndices deste trabalho), a qual foi divulgada em um pequeno evento, realizado em 21 de junho de 2022, para toda a escola. Organizamos o material em uma sala e as demais turmas vinham, durante os tempos de aula, com seus/suas professores/as conselheiros, visitar o evento. Durante a visita, foram feitas leituras expositivas dos textos pelos/as autores/as e também ficou disponível a coletânea para leitura individual. Houve, ainda, a exposição dos melhores trabalhos, os quais foram impressos em formato A3.

Fizemos, o docente e eu, simbolicamente, a premiação, com chocolates, para os/as autores/as dos melhores textos. Infelizmente, não se viabilizou uma impressão profissional do material, mesmo que tenha sido pleiteado pela gestora junto à Seduc-AM. Realizei, então, a

impressão de alguns exemplares em formato de encadernação espiral e disponibilizei para distribuição nas turmas da escola. O docente Embaúba fez também o envio do material, em formato PDF, nos grupos das turmas.



Foto 53: culminância: autores. Registro: Priscila Vasques, 2022.

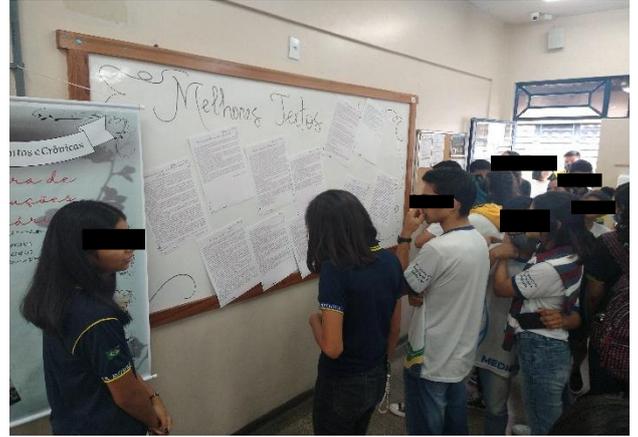


Foto 54: culminância: visitação. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 55: culminância: material. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 56: culminância: premiação. Registro: Priscila Vasques, 2022.

Na Escola Buriti, como mencionado rapidamente nesta seção, o projeto foi o da Oficina de Cordéis, o qual foi executado entre os meses de abril e maio de 2022. Vale lembrar que o projeto se tornou uma atividade interdisciplinar, com contribuição do professor de artes da escola, que participou do projeto ensinando sobre desenho, para que os/as alunos/as pudessem fazer as ilustrações dos cordéis, e, ainda, conduzindo o trabalho com a musicalidade, ensaiando um coral e um corpo de dança com os/as estudantes para a culminância do projeto.

Trabalhando pela proposta de Cosson (2009), dividimos a execução do projeto em passos, que definimos como: 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.

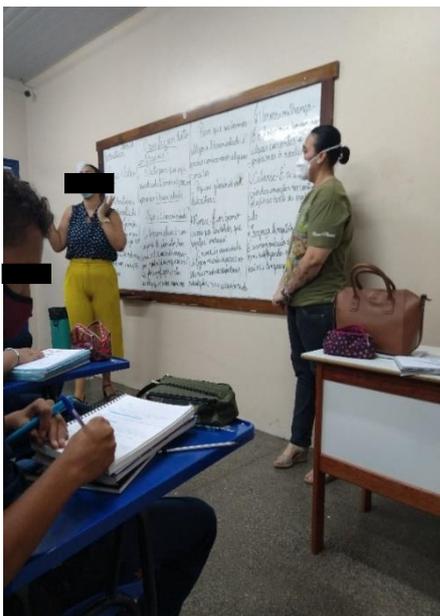


Foto 57: passo 1: discutindo cordel. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No 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 (poderiam escolher falar dos movimentos ou de alguma obra de preferência); autores modernistas; e temas transversais – violência contra a mulher; conservação da água; Internet, reciclagem; pandemia de Covid-19, Amazônia, meio ambiente. Após a definição dos temas, cada grupo ficou responsável por pesquisar sobre o seu tema e trazer a pesquisa para as aulas. Nas aulas, então, passamos a debater as temáticas a partir das pesquisas dos grupos, discutindo com eles os possíveis recortes para a escrita dos cordéis.



Foto 58: passo 2: tematização: debate. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No passo 3, passamos à orientação para a produção dos textos e dos desenhos, bem como 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 em fazer o cenário para arrumarmos a quadra para a realização da culminância, além de conseguirem instrumentos musicais emprestados para os ensaios e a execução das atividades musicais.



Foto 59: passo 3: orientação: textos. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 60: passo 3: orientação: música. Registro: Priscila Vasques, 2022.

No passo 4, foram produzidos os cordéis pelos grupos, sob nossa orientação. Na primeira fase desse passo, os grupos produziram os textos e nos entregaram para correção. No processo de correção, contamos, a Docente Sumaúma e eu, com a colaboração da professora de língua inglesa da escola, tendo ela colaborado, ainda, com a preparação da culminância, colaboração esta que não tivemos dos demais professores de literatura da escola, como já destacado desde o comentário acerca do diálogo formativo. Após a correção, devolvemos os textos para os grupos, para que pudessem, então, confeccionar os cordéis.



Foto 61: passo 4: confecção. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 62: passo 4: produção finalizada. Registro: Priscila Vasques, 2022.

Na culminância do projeto, que se deu em 06 de maio de 2022, os cordéis confeccionados pelos/as estudantes (que constam nos apêndices deste trabalho) foram expostos na quadra da escola, tendo sido realizadas, também, declamações dos cordéis e as apresentações de canto e dança. A premiação dos estudantes foi pelo esforço coletivo, tendo sido realizado, como prêmio, um lanche, organizado pela Docente Sumaúma e por mim, com todos eles/as. É preciso registrar, neste ponto, que, apesar do aval do gestor da escola para a execução do projeto, o mesmo foi bem enfático em dizer, quando solicitado pela Docente Sumaúma, que a escola, embora contasse com recursos da APMC, não poderia custear os materiais necessários para a culminância. Segundo o gestor, isso se dá porque os recursos da APMC só se destinam a *material didático*. Pareceu-me, diante disso, que, em seu entendimento, os cordéis não são materiais didáticos. Diante da situação, decidimos custear, eu e a professora, a realização da atividade de culminância, que aconteceu, com os esforços de todos/as os/as envolvidos/as.



Foto 63: culminância: preparativos. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 64: culminância: painel de cordéis. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 65: culminância: música. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 66: culminância: declamação. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 67: culminância: dança. Registro: Priscila Vasques, 2022.



Foto 68: culminância: público. Registro: Priscila Vasques, 2022.

Freire (2020, p. 115-117) diz que o diálogo começa quando o educador busca, no conteúdo programático, espaço para a reflexão diante da realidade. Para o “educador bancário”, o conteúdo é apenas um emaranhado de informes que precisa ser depositado nos educandos, 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, colocou como elemento de seu saber, parte de sua reflexão sobre as coisas do mundo. Dessa feita, para o autor, a educação dialógica é aquela que se faz 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 dos dois projetos, buscamos trabalhar nessa linha de compreensão dos conteúdos, levando aos/às estudantes não apenas aquilo que era conceito/tema, mas também aquilo que se ligava aos conceitos/temas a partir da leitura de mundo dos/as estudantes. Assim, vimos surgirem, nos trabalhos produzidos, reflexões profundas sobre temas que, atravessados pela literatura, pertencem à vida prática dos sujeitos. Ser e estar no mundo, na cidade que habitamos, no lugar a que pertencemos, desse modo, foi expressado pelas vozes dos/as estudantes na literatura por eles produzida. A literatura se fez, então, o direito inalienável a que Candido (2011) faz referência, pois oportunizou a fala de cada um/a deles/as e, ao se construir espaço de vozeamento, opôs-se ao antiálogo, sendo *pronúncia do mundo* (FREIRE, 2020, p. 111).

O que a execução dos dois projetos mostrou, portanto, vai ao encontro daquilo que estive em reflexão neste trabalho: a necessidade de pautar o ensino de literatura pelo educar poético, fazendo das aulas de literatura um espaço dialógico. Os diálogos entre os sujeitos-professores, eu e os/as estudantes, em cada passo dos projetos, permitiram a troca de aprendizagens e assentiram olhar para o texto literário por um olhar de significação do mundo. Realizar as atividades nessa perspectiva oportunizou, então, aos sujeitos, a reflexão-crítica sobre a própria prática, sobre os instrumentos e abordagens desta, construindo, dessa forma um novo saber sobre si como sujeito docente (TARDIF, 2010). É esse tipo de movimento que viabiliza o vozeamento, a construção de sentidos e significados e o crescimento dos sujeitos no processo.

CONCLUSÃO

Olhar para o ensino de literatura requer observar os múltiplos discursos que se enunciam e dialogam no entrecruzamento *formação inicial/docência*. Esses discursos, por sua vez, não se colocam fora de um contexto sócio-histórico-cultural, como pudemos observar em tudo que foi discutido ao longo deste trabalho, no percurso desta pesquisa. Evidenciou-se que é na dialogicidade e em meio a muitas enunciações das forças de poder vigentes que interagem os sujeitos do processo educacional, dentre os quais, o sujeito-professor de literatura.

A **pergunta** que norteou este trabalho foi a seguinte: caso o sujeito-professor de literatura não construa, na formação inicial, uma compreensão crítico-reflexiva do ensino, encontrará dificuldades de, na prática docente, ensinar literatura numa perspectiva de vozeamento? E a **suposição** que se formulou a partir da pergunta foi: o sujeito-professor de literatura que não constrói, na formação inicial, uma compreensão crítico-reflexiva do ensino, encontrará dificuldades de, na prática docente, ensinar literatura numa perspectiva de vozeamento.

De forma geral, buscou-se encaminhar uma investigação que observasse se o/a professor/a de literatura desenvolveu – ou não – a perspectiva crítico-reflexiva na formação inicial e como isso se desdobra em seu cotidiano docente. No percurso, o acompanhamento dos sujeitos-professores foi fundamental para compreender isso. Vivenciar o cotidiano do chão de escola e compartilhar com os sujeitos experiências docentes tornou possível construir, gradativamente, uma compreensão da docência de literatura mais ampla do que eu supunha quando da elaboração do projeto de pesquisa que deu o pontapé inicial neste trabalho.

É importante colocar que os instrumentos, baseados no desenho de método da dialogia freiriana e na abordagem histórico-cultural, vieram à pesquisa sempre em perspectiva de movimento, ou seja, quando de sua utilização, em muitos momentos vislumbrei uma forma de desenvolvê-los que a reflexão crítica sobre a prática me mostrou ser necessário ajustar. Os ajustes iam sendo, portanto, ditados pela própria vivência do chão de escola. Esse movimento, essa reflexão sobre aquilo que se planeja e aquilo que se apresenta na realidade concreta, foi muito necessário ao percurso investigativo e se construiu de forma alinhada à escolha do método e da abordagem.

Foi na convivência no campo de tese que se desenvolveu o olhar da pesquisa sobre o contexto de atuação dos sujeitos, o que possibilitou compreender as dificuldades estruturais que permeiam seu cotidiano docente. Violências, silenciamentos e ausências foram verificadas, mas

também algumas ações que se colocam no campo do dissenso (RANCIÈRE, 2012) nas comunidades escolares, como os projetos desenvolvidos pelo coletivo da Escola Açaí.

O que se verificou, na análise dos dados, foi tanto um avizinhamento do currículo aos discursos de poder, havendo alinhamento com aquilo que Pérez Gómez (*In* NÓVOA, 1997) referencia como formação pautada na *racionalidade técnica*, quanto uma aproximação dos sujeitos com essa referência, pois suas falas demonstraram que trabalhavam, em sala de aula, dentro dessa compreensão formativa, desenvolvendo um ensino de literatura amarrado à conceituação/periodização, que afasta as possibilidades de um educar poético e tem como consequência um ensino antidialógico, sedimentado na hierarquia e não na mediação, distante da cultura e da historicidade inerentes ao processo.

No desenvolvimento dos projetos literários, em prática reflexiva, buscou-se realizar um trabalho contextualizado do texto literário, em alinhamento aos postulados da abordagem histórico-cultural, que considera fundamental o trabalho de contextualização, nas instâncias da cultura, da realidade histórica dos sujeitos e do próprio processo social. Isso se deu a partir da mediação docente pautada no diálogo com os/as estudantes, considerando suas vivências como pontes no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo oportunizado pelo trabalho com a literatura.

Com isso, foram dados os primeiros passos de um caminhar para a mudança da perspectiva da racionalidade técnica para os sujeitos, em um processo de ressignificação de sua prática docente, desenvolvendo-se, por meio dos projetos, um ensino de literatura que oportunizou aos/às alunos/as a reflexão sobre a própria literatura, sobre si e sobre o mundo, em alinhamento ao que postula Cosson (2006, p. 29): “Ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. Esse caminhar para uma prática dialógica do ensino de literatura parece-me ser uma trilha que futuras pesquisas sobre a docência em literatura podem seguir, pautadas no encontro entre a formação inicial e a prática, de modo a desenvolver as ferramentas necessárias à ressignificação do educar literário.

Nesse processo investigativo, portanto, a reflexão foi o maior aliado para que se desenhassem, com clareza, os passos necessários à caminhada. Os projetos literários mostraram-me que, neste percurso, o passo mais efetivo que pude dar foi o de desenvolver, em processo de significação e ressignificação do trabalho com a literatura, um diálogo reflexivo com os sujeitos e com os/as estudantes no chão de escola. As relações que estabelecemos não apenas renderam frutos dentro dos dois projetos desenvolvidos, mas permanecem frutificando o que construímos juntos, uma vez que o contato com os sujeitos e também com seus/suas

colegas docentes se mantêm e a colaboração estabelecida se pôs para além dos limites da pesquisa.

A partir do que se desenvolveu, em análise e prática, alcançou-se resposta para a suposição levantada pela pesquisa, pois se confirmaram as dificuldades trazidas da formação no exercício docente dos sujeitos, o que evidenciou a necessidade de alinhamento entre formação inicial e docência na educação básica, a fim de que se viabilize, na instância da *práxis*, uma educação literária ativa, fundamentada na reflexão e na criticidade.

O que apontaram os resultados, dessa feita, é que o não desenvolvimento, durante a formação inicial, do olhar pedagógico, apoiado numa perspectiva crítico-reflexiva do ensino de literatura, dificulta o trabalho com o texto literário no exercício da docência. O que se verificou, em campo, é que os sujeitos enfrentavam dificuldades para discutir o texto literário situando-o no contexto sócio-histórico-cultural, o que os levava a repetir o modelo da periodização/conceitualização literária que lhes veio da formação inicial e os afastava da dialogicidade, colocando-os em oposição ao perfil de “educador-educando”, que não vê os conteúdos como um emaranhado de informações a serem depositadas no/a estudante, pois entende a educação como construção coletiva (FREIRE, 2020).

A pesquisa buscou dirimir essas dificuldades, pois, no exercício prático-reflexivo do desenvolvimento dos projetos literários, os sujeitos começaram a viabilizar um ensino de literatura dialogado, com o olhar voltado para a contextualização e compreensão histórico-social do texto literário, oportunizando, ainda, na prática escrita dos/as estudantes, o vozeamento.

Diante disso e considerando que o olhar que aqui se lança para a literatura parte da compreensão desta como espaço de formação humana (CANDIDO, 2011), evidenciou-se que é preciso – tanto em nível de formação inicial como de prática docente – trabalhar a literatura da perspectiva crítico-reflexiva, a fim de oportunizar, por meio dela, o diálogo e a construção de saberes pautada no olhar sensível, na compreensão poética da realidade.

A pesquisa, é claro, não se encerra no que foi desenvolvido neste trabalho. O que se realizou nos projetos literários no campo de tese oportuniza desdobramentos futuros. Assim, novos projetos, buscando estabelecer diálogo entre a formação inicial e a docência na educação básica, podem e devem vir a ser desenvolvidos, em pesquisas futuras relacionadas ao campo do ensino de literatura.

Viver a experiência literária é inscrever-se no mundo. O educar poético vozeia. A “escrevivência” – para usar o termo forjado por Conceição Evaristo na definição da escrita literária como uma escrita do viver – nele se viabiliza e, assim, o modo como o olhar paira sobre

as coisas se modifica. A literatura nos atravessa e, nessa travessia, ela nos encaminha à reflexão crítica e nos faz ver as operacionalizações do poder imprimindo, sobre nós, sua marca, cotidianamente.

Ao ler aquilo que produziram, no desenvolvimento dos projetos literários, os/as estudantes do campo de tese, observou-se o exercício da escrevivência. Ao escrever, ao se envolver no processo literário, aqueles/as jovens puderam exercitar esse pertencer ao mundo. Assim, os temas do cotidiano, as vivências da periferia, os modos de olhar e sentir a existência tomaram forma em sua escrita literária, o que faz ver que a vida metaforizada pela literatura se ressignifica (PETIT, 2009).

O que a pesquisa apontou, portanto, é que, apesar dos tensionamentos do poder vigente e das enunciações que ele profere a partir do currículo, o ensino de literatura precisa se viabilizar em perspectiva dialógica, sendo voz de dissenso (RANCIÈRE, 2012). Para isso, é necessário que haja preocupação, em toda a cadeia formativa, com o trânsito teórico-prático, com a aproximação entre formação inicial e docência, viabilizada não apenas por ações de pesquisa e extensão, mas também por um PPC dialógico, que coloque as aulas da graduação em alinhamento com uma compreensão pedagógica da formação em Letras, para um ensino de literatura que se faça um educar poético. É um ensino de literatura pensado a partir dessas preocupações que permite a ampliação do processo de significação dos sujeitos, sejam eles os próprios sujeitos-professores de literatura, sejam eles os sujeitos-alunos do chão de escola. Ações do educar poético são necessárias à construção de sentidos da existência.

A literatura salva porque faz ver não apenas as coisas do “alinhamento do mundo”, mas também aquelas que habitam sua margem. Candido (2011) nos lembra que a literatura nos oportuniza, pelo olhar sensível, problematizar a dialética do viver. Que nossos “olhos literários”, então, estejam sempre abertos e atentos a ver, perceber e sentir o mundo em suas múltiplas discursividades e significações.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Plano de Retorno às Atividades Presenciais** – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em:

<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Tradução de Aurora Fornoni 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.

BARBATO, Silviane; ALVES, Priscila Pires; OLIVEIRA, Valéria Marques. Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. **Revista Valore**. Volta Redonda, Edição Especial, p. 22-36, 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/399>. Acesso em 01 mar. 2022.

BARBOSA, Tatiana da Rocha. **Ocupações irregulares e a (re)produção do espaço urbano da zona Leste de Manaus (AM): da ilegalidade do processo a legalidade da questão da moradia**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia em 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25538?mode=full>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

BREAKWELL, Glynis M.; ROSE, David. Teoria, método e delineamento de pesquisa. In: BREAKWELL, Glynis M.; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan A. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 22-41.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. *In: Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 17. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Ângela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

DALLOS, Rudi. Métodos observacionais. *In: BREAKWELL, Glynis M.; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan A. (Orgs.). Métodos de pesquisa em Psicologia*. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 134-155.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf. Acesso em 06 fev. 2022.

FANON, Franz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.

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.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia da Educação. *In*: LEITE, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 28-42.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In* PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-79.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Novo guia ortográfico**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2013.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 24. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Manaus de 1920 – 1967: a cidade doce e dura em excesso**. Manaus: EDUA; VALER, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo *In* NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012 *apud* LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Márcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, 2018. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf. Acesso em 06 fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica *In* PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução de Cláudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O Materialismo Histórico Dialético na pesquisa educacional: posicionamento ético-político de contestação à hegemonia. *In* MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro (Orgs.). **Epistemologia da Práxis e Epistemologia da Prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. *In* NOVAES, Adauto (Org). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 fev. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associadas, 2013.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p.121135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em 08 de fev. 2022.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018. v. 1.

SILVA, Iolete Ribeiro da; TAVARES, Enio de Souza. O tempo, a juventude e o precário – reflexões sobre as (im)possibilidades de uma vida livre, ética e bela. *In* LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; REIS JR., Leandro

Passarinho; OLIVEIRA, Paulo de Tarso Ribeiro de; REIS, José de Arimatéia Rodrigues; SAMPAIO, Válber Luiz Farias; CORRÊA, Michelle Ribeiro; CARDOSO, Márcia Roberta de Oliveira (Orgs.). **Subjetividades e democracias:** escritas transdisciplinares. Curitiba: CRV, 2019, p. 101-116. (Coleção Transversalidade e criação – ética, estética e política, vol. 9).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In* BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Conceito, 2007, p. 11-36.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense:** do colonialismo ao neocolonialismo. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas.** Manaus, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Maria Encaración Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica de Ridendo Castigat Moraes. [s.l.]: EbooksBrasil, 2001, 243 p. (pdf). Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em 02 fev 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução de Paulo Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXO



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

**ANEXO:****PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP-UFAM**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LITERATURA: FORMAÇÃO INICIAL E CHÃO DE ESCOLA EM UMA REGIÃO PERIFÉRICA DE MANAUS

Pesquisador: PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46255721.1.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.752.888

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO

O ser humano é sujeito social, formado histórica e culturalmente a partir de suas interações no corpo social, as quais não se dão de modo linear, uma vez que este é, por natureza, um processo dialético. Nessa interação, é preciso compreender que as enunciações, as falas dos sujeitos, são polifônicas, carregam diferentes discursos e, assim, encampam múltiplos modos de olhar e vivenciar o processo social. Partindo dessa compressão, ao pensar no sujeito-professor, também nos colocamos diante de um sujeito que interage em um processo social e, claro, em uma realidade escolar diversa, em que muitas vozes permeiam as ações e interações de sua prática cotidiana, desde os discursos que ele traz da formação inicial até os que reverberam a partir das falas oficiais da secretaria de educação responsável por nortear as ações do cotidiano escolar. Quando falamos em discursos, em polifonia, precisamos compreender que, como representações das vozes que compõem o corpo social, os discursos têm força de ação, seja de modo mais explícito, seja de modo mais velado. E, tendo força de ação, os discursos vão se traduzir em práticas, em norteadores dos processos do corpo social, dentre os quais estão o processo de formação inicial do professor e também o processo de vivência da docência, ou seja, a prática docente. Ao pensar tanto na formação inicial quanto na prática docente e sabendo que ambas têm natureza dialética e

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

polifônica, sendo as forças de poder que operacionalizam as ações no corpo social vozes ativas nesses processos, faz-se necessário refletir acerca do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Nesse embate das muitas vozes que compõem o corpo social, que vozes se sobressaem na formação inicial? E que vozes reverberam na prática docente? Há espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo na formação e na prática? É preciso pontuar, de início, que o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo passa, necessariamente, pela formação do sujeito-leitor. Essa formação se constrói a partir não só do ato de ler em nível de decodificação alfabética, mas também das interações do sujeito no contexto sócio-históricocultural. Essas interações incluem, então, a passagem pela escola e, conseqüentemente, o convívio com o/a professor/a e com o trabalho deste/a em torno da leitura. Quando falo em leitura, lanço luz também sobre o trabalho com o texto literário, considerando que este é campo muito fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, tornando-se, a partir da reflexão, espaço de vozeamento dos sujeitos no ambiente escolar, sendo, desse modo, lugar de resistência aos discursos de poder vigentes. Assim, interessa-me investigar o/a professor/a de literatura em sua prática no chão de escola, considerando, para tal, suas narrativas acerca da formação inicial e a observação de sua prática docente, a fim de verificar se a escola se faz ou não lugar de práxis, de construção do conhecimento a partir da resignificação daquilo que se conhece teoricamente e da construção de novos saberes no cotidiano escolar. Quanto à formação inicial do/a professor/a de literatura, que será analisada a partir das narrativas docentes, é preciso mencionar que o recorte escolhido é o da licenciatura no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas (Letras-LP/UFAM), considerando-se o fato de ser a UFAM a instituição pública de ensino que forma nesta habilitação docente há mais tempo no Estado e também pela relação desta formação com a minha própria vivência/docência. Já no que tange à prática docente, o foco de interesse está no trabalho docente desenvolvido em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, mais especificamente as que integram a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), por haver interesse de, nesta pesquisa, lançar olhar para um contexto amazônico urbano e periférico. A Amazônia das migrações ribeirinhas, das construções no entorno do Distrito Industrial, da consolidação de um espaço periférico tão específico é a que se quer apresentar aqui. Os sujeitos da pesquisa serão, portanto, professores/as de literatura que atuam na referida Coordenadoria e que são egressos/as, em nível de formação inicial, do Curso de Letras-LP/UFAM e se foca o interesse em pensar acerca do desenvolvimento (ou não) da perspectiva crítico-reflexiva na formação inicial e os desdobramentos disso na prática docente.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

Hipótese:

A perspectiva crítico-reflexiva, quando desenvolvida na formação inicial do professor de literatura, contribui para a sua atuação, na prática docente, como formador de leitores capazes de perceberem o contexto sócio-histórico-cultural em que se inserem e atuam, tornando a literatura um espaço de reflexão e de vozeamento.

Metodologia Proposta:

Pesquisa de cunho qualitativo (BREAKWELL & ROSE, 2010), abordagem dialética (CUNHA; SOUSA & SILVA, 2014) e viés dialógico de análise dos dados documentais e narrativos (BAKHTIN, 2010; 2016), associada às perspectivas da pedagogia histórico-crítica, da teoria histórico-cultural e da inter-relação literatura e sociedade (SAVIANI, 2013; FREIRE, 1996; 2020; SILVA, T. T., 2016; OLIVEIRA, 2003; VYGOTSKY, 2001; MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017; VÁZQUEZ, 2011; SILVA, K. C., 2017; CANDIDO, 2011; COSSON, 2006; COMPAGNON, 2009; LAJOLO, 2011; TODOROV, 2009; FANON, 1968; SPIVAK, 2010; KRENAK, 2020). A partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, o que se pretende investigar é o sujeito-professor de literatura, em sua prática docente, considerando-se como ponto de partida desta prática a sua vivência durante a formação inicial no Curso de Letras-LP/UFAM.

Metodologia de Análise de Dados:

Análise dialógica (BAKHTIN, 2010; 2016) da produção de sentidos e significados em dados documentais e narrativos. 02 possibilidades de coleta dos dados, a depender da pandemia de COVID-19 (coleta a ser realizada entre agosto de 2021 e dezembro de 2022): 1ª) em caso de não arrefecimento da pandemia de COVID-19 - partindo dessa premissa e buscando seguir as recomendações do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, presentes no documento "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual" (24/02/2021-Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS), pretende-se desenvolver o trabalho com as narrativas e argumentações dos sujeitos da pesquisa por meio de: grupos focais (GATTI, 2005); entrevistas individuais narrativas abertas (MANZINI; DUARTE, 2004) - procedimentos realizados em ambiente virtual mediado por tecnologia digital de comunicação remota (Google Meet, Zoom ou Skype); quinzenários com os/as docentes participantes da pesquisa - coleta dos dados feita por aplicativos de mensagem (WhatsApp ou Telegram), a partir de roteiro de perguntas prévio; análise das contradições dos discursos oficiais na legislação (LDB,

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

BNCC, Referencial Curricular Amazonense e afins) e no Plano Pedagógico de Curso – PPC/Letras-LP/UFAM (2010) vigentes, bem como em outros documentos oficiais do Curso de Letras-LP/UFAM; realização de 4 webnários formativos e 4 rodas de leitura literária, sendo os eventos ancorados no viés crítico-reflexivo (GIROUX, 1997; PIMENTA & GHEDIN, 2006) - serão realizados em ambiente virtual mediado por tecnologia digital de comunicação remota (Google Meet, Zoom ou Skype). 2ª) em caso de melhora nas condições sanitárias e retorno das atividades nas escolas da SEDUC-AM em formato híbrido ou presencial – partindo dessa premissa, o trabalho

será realizado "in loco" no período estabelecido para a coleta de dados (em caso dessa possibilidade se efetivar, ressalta-se que serão seguidos todos os protocolos sanitários vigentes, adotando-se as medidas de distanciamento e higiene necessárias), desenvolvendo-se o trabalho com as narrativas e argumentações dos sujeitos da pesquisa por meio de: grupos focais (GATTI, 2005), entrevistas individuais narrativas abertas (MANZINI; DUARTE, 2004); observação participante, com escrita de diário de bordo (DALLOS, 2010) - procedimentos realizados nas escolas definidas como lócus da pesquisa (a definição será feita em momento posterior); análise das contradições dos discursos oficiais na legislação (LDB, BNCC, Referencial Curricular Amazonense e afins) e no Plano Pedagógico de Curso – PPC/Letras-LP/UFAM (2010) vigentes, bem como em outros documentos oficiais do Curso de Letras-LP/UFAM; realização de 4 seminários formativos e 4 rodas de leitura literária, sendo os eventos ancorados no viés crítico-reflexivo (GIROUX, 1997; PIMENTA & GHEDIN, 2006) – serão realizados nas escolas definidas como lócus da pesquisa (a definição será feita em momento posterior).

Critério de Inclusão:

Os/as participantes serão egressos/as, em nível de formação inicial, do Curso de Letras-LP/UFAM que atuam como professores/as de literatura no Ensino Médio na Coordenadoria Distrital de Educação 05 da SEDUC-AM. Os convites serão feitos por contato (presencial ou remoto) com os sujeitos, a partir da identificação destes junto à mencionada Coordenadoria. Considerando-se o fato que nem todos decidam aderir à pesquisa, pretende-se contatar todos os egressos formados pelo referido Curso para atingir o número de até 06 participantes atuantes em escolas da Coordenadoria localizadas em até 03 bairros distintos, mas vizinhos. A coleta dos dados será feita entre os meses de agosto de 2021 e dezembro de 2022, para que se tenha, assim, a oportunidade de observar possíveis mudanças na dinâmica ao longo do processo. Assegurar-se-á, e isto será registrado no TCLE, a privacidade e a não identificação dos/as participantes deste estudo.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

Tamanho da Amostra no Brasil: seis professores da educação básica.

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de coleta de dados após a aprovação do CEP;

O Orçamento Financeiro está detalhado e prevê um custo de R\$ 3.500,00 (Três mil e quinhentos reais) e é indicado Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, à luz da dialética, em abordagem histórico-cultural, se a perspectiva crítico-reflexiva é desenvolvida na formação inicial do/a professor/a de literatura no Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas (Letras-LP/UFAM) de modo a contribuir para um ensino de literatura que se faça espaço de reflexão e vozeamento no contexto de escolas da rede pública estadual de ensino na periferia de Manaus.

Objetivo Secundário:

- a) Evidenciar as contradições presentes na formação inicial do sujeito-professor, discutindo dialeticamente o ensino de literatura;
- b) Analisar as contradições dos discursos oficiais na legislação educacional (LDB, BNCC, Referencial Curricular Amazonense e afins) e no Plano Pedagógico de Curso – PPC/Letras-LP/UFAM (2010) vigentes, bem como em outros documentos oficiais do Curso de Letras-LP/UFAM;
- c) Apontar, à luz da perspectiva histórico-cultural, a partir das narrativas dos sujeitos docentes, como a formação inicial do professor de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM comparece na prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o(a) pesquisador(a) responsável:

Riscos:

As narrativas que envolvem relatos de experiências pessoais podem implicar dificuldades, mas, em princípio, não costumam se apresentar grandes riscos aos participantes. No entanto, será tomado o devido cuidado de finalizar o estudo com participantes que demonstrem que estão tendo dificuldades em contar suas experiências e também será informado aos participantes que poderão desistir da participação em qualquer momento do estudo. O projeto será desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução n. 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, visando o bem-estar dos mesmos, a pesquisadora suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e realizará, se necessário, encaminhamento para o Centro de Serviços de Psicologia Aplicada - CSPA/UFAM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, por meio da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). No que tange aos riscos que se relacionam à coleta em ambiente virtual, caso seja essa a modalidade em que se desenvolva a coleta de dados da pesquisa, ressalta-se que serão seguidas as recomendações da Carta Circular n. 1/2021-CONEP/SECNS/MS, sendo os sujeitos da pesquisa contatados via e-mail ou telefone, fornecidos pela SEDUC-AM e, em sendo realizado o primeiro contato, serão agendadas reuniões individuais virtuais com os que se enquadrarem nos critérios de inclusão e manifestarem interesse em participar da pesquisa para esclarecimento dos procedimentos a serem adotados – grupos focais, entrevistas individuais narrativas abertas, webnários formativos e rodas de leitura literária virtuais (realizados via Google Meet, Zoom ou Skype) e quinzenários (coletados via WhatsApp ou Telegram), esclarecendo-se aos participantes como os procedimentos serão realizados nas plataformas digitais mencionadas, bem como informando-os acerca do sigilo e da privacidade assegurados pela pesquisa. Destaca-se, ainda, que os links das reuniões serão gerados pela pesquisadora responsável pela coleta e enviados por e-mail, individualmente, aos participantes, com data e horário previamente agendados, respeitando-se sempre a disponibilidade de tempo e condições de acesso à internet especificados por cada participante. Ainda no que tange aos procedimentos de coleta em ambiente virtual, acerca dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido, destaca-se que todos os participantes serão orientados quanto ao seu preenchimento e os mesmos serão disponibilizados, via e-mail, a partir de link de acesso. Ressalta-se, por fim, que, para minimizar os riscos de violação da confidencialidade, não haverá armazenamento de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

qualquer dado em “nuvem”, plataforma virtual ou ambiente compartilhado e o resguardo dos dados será assegurado por utilização de dispositivos eletrônicos locais (notebook e HD externo) para dos dados coletados, utilizando-se, também, programas de antivírus durante durante todo o processo.

Benefícios:

As informações empíricas produzidas neste projeto científico promoverão avanços na compreensão sobre como a formação inicial do/a professor/a de literatura se desdobra, em sentidos e significados, em sua prática docente. Será possível compreender o quanto a universidade responde às demandas desses/as profissionais e, assim, produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino-aprendizagem na educação superior e na educação básica. No âmbito das instituições, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na reorganização de normas e procedimentos de ensino-aprendizagem, entendendo-se que a construção dos saberes se dá a partir de diferentes bases culturais e numa perspectiva crítico-reflexiva, considerando-se o contexto amazônico em que esta pesquisa se insere, uma vez que urge o comprometimento de toda a sociedade local com a formação e a prática docentes em perspectiva sensível às demandas regionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de Segunda versão em resposta ao parecer nº4.711.114 do projeto intitulado: ENSINO DE LITERATURA: FORMAÇÃO INICIAL E CHÃO DE ESCOLA EM UMA REGIÃO PERIFÉRICA DE MANAUS.

PRISCILA VASQUES CASTRO DANTASA é pesquisadora responsável. É doutoranda do Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Possui mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos Literários, da Universidade Federal do Amazonas (2018). Possui graduação em Letras - Língua e Literatura Portuguesa - pela Universidade Federal do Amazonas (2006). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (UFAM) e participa, como estudante, do Grupo de Estudos Subjetividades, Povos Amazônicos e Processos de Desenvolvimento Humano (UFAM). É também Técnico Legislativo Municipal na Câmara Municipal de Manaus - AM (do quadro efetivo do Poder Legislativo Municipal desde 2005) e integra o colegiado do Conselho Municipal de Educação, onde representa a Câmara Municipal de Manaus como conselheira titular (desde 2018). Atua, ainda (desde abril de 2019), como professora

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

substituta na Universidade Federal do Amazonas, no Curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa, onde já atuou, na mesma função, entre os anos de 2009 e 2010. Também já atuou como professora formadora no PARFOR - Universidade Federal do Amazonas, no curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa (2010-2012) e como professora colaboradora na Universidade do Estado do Amazonas, no curso de Letras Mediado por Tecnologia (2018).

A equipe de pesquisa é formada pela Dra. Iolete Ribeiro da Silva. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1990), mestre (1998) e doutora (2004) em Psicologia pela Universidade de Brasília. Bolsista Produtividade CNPq 2. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM e Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI/UFAM. Integrante do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, da Comissão Nacional de Direitos Humanos do CFP (2020-2022) e da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira ? REDEJUBRA. Foi Diretora da Faculdade de Psicologia da UFAM (2012 a 2021), Conselheira (2017-2020) e Presidenta (2020) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do

Adolescentes, Secretária Adjunta do Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - FORUM DCA (2008/2009, 2012), integrante do Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (2012/2013), Conselheira Titular do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (2011/2012), Conselheira do Conselho Nacional de Assistência Social (2010-2011), integrante da Coordenação Política do Fórum Nacional de Assistência Social (2010-2011), Secretária da Região Norte no Conselho Federal de Psicologia (2005-2010, 2016-2019), Presidente do Conselho Regional de Psicologia 20a Região Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia (2011-2012), integrante do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (2018-2020). Desenvolve pesquisas a partir da perspectiva crítica da Psicologia histórico-cultural abordando os seguintes temas: atuação do psicólogo nas políticas públicas de educação e assistência social com foco na promoção dos direitos humanos da população amazônica; aspectos psicossociais da desigualdade e processos de transformação social; psicologia, movimentos sociais e processos de inclusão de grupos historicamente excluídos; interseccionalidade entre gênero e raça, preconceitos, violências,

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

processos de exclusão e manifestações de sexismo na escola e na Universidade.

Estão todos indicados no PB.

Trata-se de um projeto de pesquisa que engloba a Grande Área 7. Ciências Humanas

Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Educação.

O protocolo de projeto deve atender além da Res. 466/2012-CNS a(s) resoluções

Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - 03 de março de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo

FolhaDeRosto_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, de 20/04/2021 18:27:20, com a assinatura do pesquisador e da Dra. Fabiane Maia Garcia, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, como instituição proponente.

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo

Termo_de_Anuencia_SEDUC_Projeto_de_Pesquisa_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, de 20/04/2021 17:31:04, a anuência assinada por Raimundo de Jesus Teixeira Barradas, Secretário Executivo Adjunto Pedagógico, da Secretaria Estadual de Educação e Desporto.

Termo_de_Anuencia_CSPA_UFAM_Projeto_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, de 19/04/2021 19/04/2021 18:48:10, a anuência assinada por Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior - UFAM (Centro de Serviço de Psicologia Aplicada - FAPSI).

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: NÃO NECESSITA ADEQUAÇÃO. Apresentados como anexos no arquivo Roteiro_Quizenario_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, 19/04/2021 19:08:10.

Roteiro_Entrevista_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, 19/04/2021 19:06:16.

TCLE: NÃO NECESSITA ADEQUAÇÃO. Apresentado no arquivo

TCLE_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf, 19/04/2021 19:05:20.

Recomendações:

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

NÚMERO DO TELEFONE FIXO CEP/UFAM: 3305-1181/RAMAL 2004.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739076.pdf	22/05/2021 17:37:15		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	22/05/2021 17:35:04	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA_DE_DOUTORADO_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	22/05/2021 17:33:07	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.752.888

Investigador	.pdf	22/05/2021 17:33:07	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Priscila_Vasques_Castro Dantas.pdf	20/04/2021 18:27:20	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_Projeto_de_Pesquisa_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	20/04/2021 17:36:29	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_SEDUC_Projeto_de_Pesquisa_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	20/04/2021 17:31:04	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Outros	Roteiro_Quinzenario_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	19/04/2021 19:08:10	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	19/04/2021 19:06:16	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_de_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	19/04/2021 19:05:20	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_CSPA_UFAM_Projeto_de_Pesquisa_Priscila_Vasques_Castro_Dantas.pdf	19/04/2021 18:48:10	PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Junho de 2021

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

APÊNDICES



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

**APÊNDICES:****APÊNDICE A: TCLE****APÊNDICE B: FORMULAÇÃO DO TÓPICO INICIAL PARA NARRAÇÃO****APÊNDICE C: APOSTILA – DIÁLOGOS FORMATIVOS****APÊNDICE D: PRODUÇÕES LITERÁRIAS DOS/AS ESTUDANTES NAS
ESCOLAS CAMPO DE TESE**

APÊNDICE - A



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Fls. 1/2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a,

Vimos, por meio deste, convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada “**Ensino de literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE-UFAM. A pesquisa tem como pesquisadora responsável a discente do curso de Doutorado do PPGE-UFAM Priscila Vasques Castro Dantas e é realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva. O endereço institucional da pesquisadora é Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Amazonas, Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Pavilhão Rio Uatumã, Setor Norte, Campus Universitário. Os telefones de contato são - fixo: (92) 3305-1181/ramal 1185 e celulares: (92) 99122-9460 (Priscila Vasques); (92) 98235-7650 (Iolete Ribeiro). Os e-mails são priscilavasques84@gmail.com e ioleteribeiro@ufam.edu.br

A pesquisa tem por objetivo geral: investigar, pela dialógica, em abordagem histórico-cultural, se a compreensão crítico-reflexiva é desenvolvida na formação inicial do/a professor/a de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM de modo a contribuir para um ensino de literatura que se faça espaço de reflexão e vozeamento no contexto de escolas da rede pública estadual de ensino na periferia de Manaus. Os objetivos específicos são: compreender o sujeito-professor de literatura nas instâncias formativa, sócio e geopolítica; evidenciar as contradições presentes na formação inicial, dialogando-se com o currículo, a legislação e os sujeitos-professores de literatura; apontar, a partir das narrativas dos sujeitos docentes e da convivência com estes no chão de escola, como a formação inicial do professor de literatura no Curso de Letras-LP/UFAM comparece na prática docente.

Sua participação neste estudo poderá envolver a realização de entrevistas individuais, participação em diálogos formativos, acompanhamento de seu cotidiano docente e realização de projetos literários. As entrevistas individuais e diálogos formativos serão realizados com apoio de tecnologia de comunicação, como aplicativos de gravação de áudio e/ou vídeo. Serão adotadas, em todas as etapas, todas as medidas de segurança sanitária pertinentes, conforme determinações vigentes expedidas pelas autoridades sanitárias.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante as entrevistas individuais ou participação em grupo focal, webinar ou seminário e/ou roda de leitura literária, a pesquisadora adotará medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir, entre outras: a) suspensão da entrevista ou da participação no grupo focal ou outra atividade; b) reagendamento da entrevista ou grupo focal c) encaminhamento para o Centro de Serviços de Psicologia Aplicada - CSPA/UFAM.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 Escola de Enfermagem de Manaus/UFAM Rua Teresina, 495– Adrianópolis – CEP:
 69057-070 – Manaus-AM Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 –
 E-mail: cep@ufam.edu.br



Fls. 2/2



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Cumprе esclarecer que a pesquisa será desenvolvida com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução n. 466/12 e, por meio da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, já que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, pois não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Uma vez finalizada a pesquisa, ela poderá trazer benefícios coletivos, pois os resultados deste doutorado deverão ser apresentados em eventos científicos na instituição e em outros locais, como projetos de cunho social em comunidades variadas, no sentido de divulgar os resultados e sensibilizar a sociedade sobre a necessidade avanços em relação ao tema investigado, podendo os resultados contribuir, também, com as instituições pertencentes à Rede Estadual de Educação do Amazonas, na cidade de Manaus. Contudo, explicita-se que sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie, entretanto, você pode ser ressarcido de despesas como transporte e alimentação (no momento da coleta de dados).

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder.

Eu, Sr/a fui informado/a sobre a pesquisa **“Ensino de literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus”**, e concordo em participar da mesma e que as questões discutidas sejam usadas nesta pesquisa.

Manaus,

_____/_____/_____



Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica

APÊNDICE - B



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Fls. 1/1



FORMULAÇÃO DO TÓPICO INICIAL PARA NARRAÇÃO

ENTREVISTA INDIVIDUAL NARRATIVA

- 1. Perfil do entrevistado – a ser respondido durante a realização da entrevista narrativa presencial.**

1.1 Aspectos de Identificação

Nome:

Idade: () Entre 20 a 35 anos () Entre 36 a 45 anos () Entre 46 e 55 anos () Mais de 55 anos.

Email: _____

Titulação () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de atuação docente como professor de literatura no Ensino Médio () De um a dois anos () De três a cinco anos () De seis a dez anos () mais de 10 anos

1.1.1 Qual o seu tempo de atuação na Seduc-AM? _____

2. Tópico inicial para narração:

- 2.1 Como você vê a trajetória da sua formação inicial no Curso de Letras-LP/UFAM em relação à sua prática docente enquanto professor de literatura?

APÊNDICE - C



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**



**APOSTILA ELABORADA PELA PESQUISADORA
PARA OS DIÁLOGOS FORMATIVOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



DIÁLOGOS FORMATIVOS

Literatura e sociedade: diálogos com a realidade

Professoras:

Priscila Vasques Castro Dantas

Rita Barbosa de Oliveira

Manaus - 2022

LITERATURA E SOCIEDADE: DIÁLOGOS COM A REALIDADE

PROPOSTA DE TRABALHO

Ementa: Literatura e sociedade: diálogos com a realidade

Objetivo geral: Desenvolver estratégias de trabalho com o texto literário, considerando múltiplas possibilidades de interação.

Objetivos específicos: Realizar roda de conversa para dialogar com os professores acerca do ensino de literatura;

Discutir estratégias de trabalho com o texto literário;

Esboçar um projeto, com participação discente, priorizando o diálogo do texto literário com a realidade.

Procedimentos: Nuvem de palavras; roda de conversa; oficina de projetos.

Estes diálogos formativos integram o projeto de pesquisa de doutorado da professora Priscila Vasques Castro Dantas, sendo a escrita e organização deste material de sua responsabilidade. Para a realização do trabalho, no campo, a doutoranda contou com a participação da Prof.^a Dr.^a Rita Barbosa de Oliveira, que gentilmente aceitou o convite para as atividades.

E-mail da pesquisadora para contato: priscilavasques84@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
1. A BNCC PARA A LITERATURA.....	06
2. O LETRAMENTO LITERÁRIO	10
3. LITERATURA E SOCIEDADE EM SALA DE AULA	11
REFERÊNCIAS	12
ANEXOS	13

INTRODUÇÃO

Começemos do começo: o que nos move em direção à literatura? Responder a essa pergunta talvez demande de nós um retorno ao processo sócio-histórico-cultural da humanidade e demande, ainda, um retorno à nossa própria “casa”. Quem nós somos no mundo? Que caminhos percorremos até aqui? Em que canoa sentamos para remar pelo Grande Rio da Literatura? Pensar sobre isso, de início, é fundamental para compreender a nossa própria trajetória com a literatura e a trajetória do que aprendemos a chamar de *estudos literários*.

Algumas reflexões se fazem, então, necessárias. Rememoremos a *Teoria da Literatura*. Essa nossa velha conhecida é o espaço de sistematização, de estudo do objeto literário. O que chamamos de *Literatura*, outrora *Poética*, é aquilo que, enquanto produto estético, enquanto arte, se faz texto e frui a partir da relação com o leitor. Cada um de nós, antes de ser um crítico literário, um estudioso da literatura, um professor, é um leitor. E o processo da literatura acontece da junção *leitor + texto = leitura = fruição*. Ler literatura não é, então, apenas decodificar códigos alfabéticos; é fruir, ou seja, é, a partir da reflexão e do pensamento crítico, pensar sobre aquilo que se lê; é sentir a construção estética ali empreendida; é envolver-se com o texto lido em sentido analítico.

Zemaria Pinto (2009, p. 9) nos lembra: “Sem leitor, o texto não existe; é literalmente letra morta, sem nenhum valor. Daí a importância que a Teoria da Literatura empresta ao leitor”. Ele, então, propõe cinco ações-etapas que compõem esse processo, essa relação do leitor com o texto lido, que detalham melhor a equação – por assim dizer – *leitor + texto = leitura = fruição*. Vejamos na figura elaborada por Pinto (2009, p. 10):

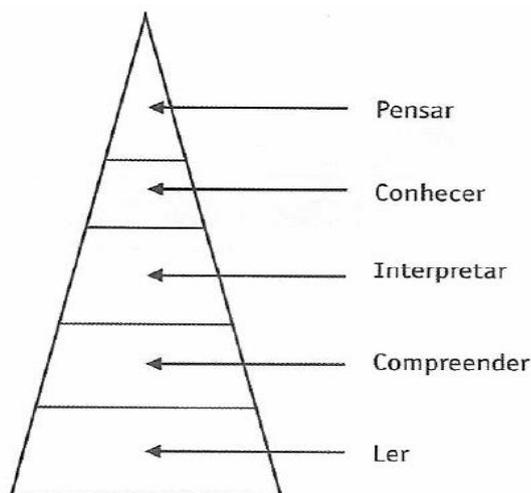


Fig 1. Pirâmide representativa da quantidade de leitores e a etapa alcançada na leitura do texto literário.

O processo de ler o texto literário, portanto, faz-se a partir da leitura em si, da compreensão, da interpretação, da reflexão. Nosso “voltar para casa”, a fim de entender a nossa relação com a literatura parte, desse modo, de uma compreensão da nossa própria trajetória na existência. Quem somos, em que processo cultural nos inserimos, em que tempo histórico vivemos, que leituras, enfim, fazemos e como as fazemos. Os *estudos literários* são uma reflexão/análise que envolve tudo isso.

E como o processo acadêmico não se faz de modo assistemático, os *estudos literários* foram sendo traçados ao longo da história, encontrando sua gênese na Grécia Antiga e, até o século XIX, trabalhando um pouco mais voltados para uma espécie de normatização da escrita literária. “Modernamente, a Teoria da Literatura procura mostrar como o fenômeno literário ocorre, porque ocorre e quais suas perspectivas” (PINTO, 2009, p. 16). A Teoria da Literatura requer, portanto, a análise, a reflexão e ela se constrói a partir de um aparato teórico-metodológico. Não há, assim, Crítica Literária sem Teoria da Literatura, que, por sua vez, não se faz sem leitura analítico-reflexiva e sem compreensão da história e dos entrecursos desta com a literatura e com outros campos do saber. Estabelece-se, portanto, uma *interligação* para que se possa falar em *estudos literários*, conforme Pinto (2009, p. 17) demonstra na figura a seguir:

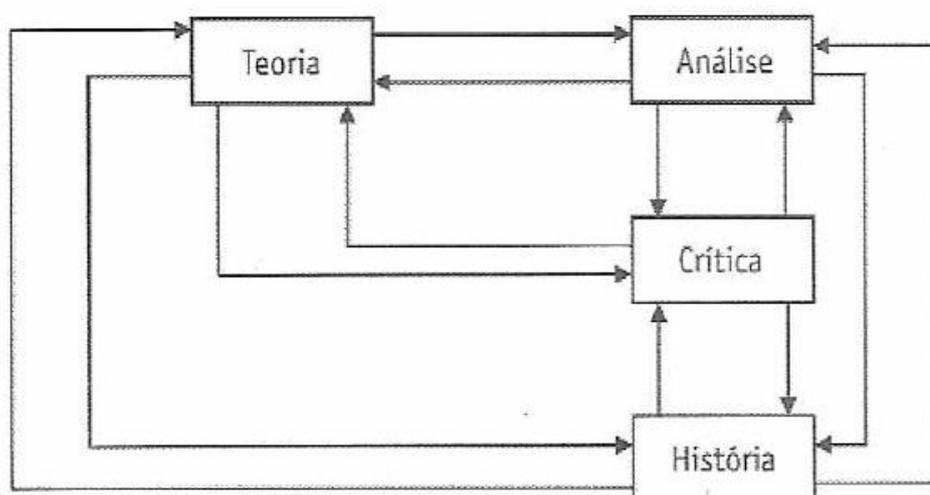


Fig. 3. Representação gráfica da inter-relação entre os Estudos Literários.

Bem, e nós, neste processo? Nós somos os navegantes, os que estão a bordo da canoa e que, no navegar, aportam nos beiradões da literatura. Nossa relação com a literatura, que começa com cada obra literária lida, desde nossa infância, que se faz das contações de histórias que ouvimos no tempo da meninice, vai se fortalecendo ao longo da descida do Grande Rio da Literatura, no qual aportamos, lá na formação em Letras,

primeiro no porto da Teoria da Literatura. Agora, na prática docente, nós trabalhamos a partir dos conhecimentos adquiridos durante o tempo em que andamos das terras da Teoria da Literatura para levar aos nossos alunos e alunas a fruição e construção de sentidos e significados a partir do texto literário.

Essa não é, contudo, uma tarefa fácil. O que faremos aqui nestes Diálogos, então, é pensar juntos em estratégias de trabalho com o objeto literário que viabilizem estabelecermos, com nossos alunos e alunas, uma perspectiva interdisciplinar sobre a literatura, compreendendo que ela é expressão humana e, por isso, toca nas questões sociais, históricas, culturais e subjetivas.

Vamos lá?!

Interação 1

Nuvem de palavras

Vamos começar pensando sobre a nossa relação com a literatura? Nos próximos minutos, vamos fazer a dinâmica da *nuvem de palavras*, deixando vir ao papel tudo aquilo que sentimos quando pensamos na nossa relação com a literatura.

A BNCC PARA A LITERATURA

Passemos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada pela Portaria n. 1.348 do Ministério da Educação (MEC), de 14 de dezembro de 2018, na qual ficou homologado o Parecer CNE/CP n. 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 04 de dezembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM.

A literatura, parte do componente Língua Portuguesa – que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias – é apresentada sob a seguinte perspectiva:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BNCC, 2018, p. 499).

Dentre os avanços que se espera que o estudante faça entre o Ensino Fundamental e o Médio no componente Língua Portuguesa, a BNCC aponta o seguinte em relação aos estudos literários:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BNCC, 2018, p. 500).

Como campo de atuação do estudante, a BNCC aponta que a literatura integra o campo artístico-literário, e o que se propõe, para a atuação do professor nesse campo é o seguinte:

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.
- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
- Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
- Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (BNCC, 2018, p. 524).

À luz dos seus conhecimentos de Teoria Literária, você tem conseguido viabilizar esse trabalho transdisciplinar com a literatura, conforme previsto na Base? Vamos interagir pensando sobre isso?



Poema 2: *Soneto ecológico*. Fernando Aguiar. Criação: 1985; plantação: 2005; finalização: 2007. Fonte: <https://po-ex.net/taxonomia/materialidades/tridimensionais/fernando-aguiar-soneto-ecologico/>



Poema 3: *Clichetes*. Philadelpho Menezes, 1984. Fonte: <https://catracalivre.com.br/agenda/casa-das-dosas-expoe-poesias-visuais-de-philadelpho-menezes/>

O LETRAMENTO LITERÁRIO

Você conhece o trabalho do professor Rildo Cosson (2009) sobre o letramento literário? Vamos dar uma olhada?

Verifique, nos anexos deste material, o capítulo intitulado “Aulas de literatura: o prazer sob controle?” da obra *Letramento literário: teoria e prática* (2009).

Interação 3

Pesquisando materiais para as aulas

Para trabalhar com o texto literário na perspectiva do letramento, é preciso fundamentar-se em um trabalho de cunho teórico. Sim, a boa e velha conhecida nossa, mencionada na introdução deste material, a Teoria da Literatura, precisa servir de aporte do nosso trabalho. Mas aí vem a questão: como eu pesquiso teoricamente? Que fontes podem me servir? Devo contar apenas com os livros que conheci na época da graduação? Nessa interação, vamos conversar sobre as múltiplas possibilidades de aporte teórico de que você pode se valer para o seu trabalho docente.

Interação 4

Lendo para além da leitura

Ainda tomando como pressuposto o que foi pontuado por Cosson (2009) no texto que lemos, vamos nos propor a ler *para além da leitura*?

Vejam os textos em poesia (“Pero Vaz Caminha”, de Oswald de Andrade) e prosa (Capítulo III – “Cadeia”, de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos) presentes nos anexos de nosso material. Agora vamos nos organizar em duplas para ler e discutir os sentidos e significados suscitados pelos textos (cada dupla deve escolher um ou outro texto). Vamos ver também que aportes teóricos qualificados conseguimos buscar em breve pesquisa na Internet para nos ajudar nessa leitura? E que tal compartilharmos nossas impressões? Pronto! Colocamos em prática a *leitura para além da leitura*!

LITERATURA E SOCIEDADE EM SALA DE AULA

Em *Na Sala de aula: caderno de análise literária* (1984), Antonio Cândido faz uma série de apontamentos didáticos sobre o ensino de literatura. A obra segue o viés dos demais trabalhos de Candido, de discussão da literatura em sua perspectiva humanizadora e integrada às questões sociais. O trabalho é, todo ele, uma aplicação da perspectiva teórica de Candido na leitura de textos literários diversos. Aqui, escolhemos a leitura do poema “O rondó dos cavalinhos”, que integra o capítulo “Carrosel” da obra. O capítulo consta nos anexos de nosso material.

Interação 5

Esboçando projetos

Agora que já realizamos leituras diversas, dialogamos e trocamos ideias acerca das nossas perspectivas de trabalho com a literatura, que tal esboçarmos juntos alguns projetos para o ensino literário? Tomando como base a discussão que empreendemos até aqui, vamos pensar em estratégias de trabalho com o objeto literário, elaborando-as no formato de projetos que podem ter execução bimestral ou quadrimestral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. **Obras completas: poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: cadernos de análise literária**. São Paulo: Ática, 1984.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PINTO, Zemaria. **O texto nu – Teoria da Literatura: gênese, conceitos, aplicação**. Manaus: Valer, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

ANEXOS

Aula de literatura: o prazer sob controle?

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores.

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio.

A construção escolar de comunidade de leitores (2000).

Ao receber os alunos de Letras na disciplina Teoria da Literatura, costumava fazer um teste sobre suas expectativas a respeito do que e como iriam estudar literatura. O teste trazia a seguinte situação: um calouro de Matemática cumprimentava seu colega de Letras dizendo que gostaria de ter a boa vida deste, pois não devia ser difícil um curso que consistia em ler poemas e romances, o que qualquer pessoa fazia normalmente por prazer. O aluno de Letras deveria replicar ao aluno de Matemática dizendo qual a diferença entre ler romances e poemas em casa e ler romances e poemas na universidade.

Os alunos davam respostas bastante diversificadas, de acordo com o conhecimento prévio sobre a literatura como disciplina escolar. De um modo geral, buscavam defender, sob argumentos de consistência variada, que estudar

literatura era algo tão complexo quanto resolver operações matemáticas. Após uma dessas aulas, um aluno me chamou de lado e, invocando uma honestidade que sempre julguei ser princípio básico em qualquer relação de conhecimento, indagou: “Professor, por que não podemos apenas ler os textos literários?”

Essa pergunta se repetiria em outros cursos e em diferentes situações, sob outras formas. Na escola em que meu filho cursava o último ano do ensino fundamental, a coordenadora da área de Língua Portuguesa trouxe uma novidade para a reunião de pais e mestres. A partir daquele ano, a escola adotaria um programa de leitura visando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Esse programa consistiria na leitura de obras literárias previamente selecionadas por uma especialista em literatura infanto-juvenil. A família, a quem caberia adquirir um livro por aluno, deveria incentivar a leitura que seria feita em casa. Na escola, os alunos trocariam os livros entre si dentro de cada turma. Quando indaguei o que seria feito após a leitura, ela reiterou que os alunos trocariam os livros entre si até terem lido todos os livros destinados à turma. Pareceu-lhe muito estranho que a simples troca de livros não fosse considerada por mim uma atividade suficiente para constituir um programa de leitura envolvendo textos literários.

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Uma dessas pressuposições é que os livros falam por si mesmos ao leitor. Afinal, se lemos as obras literárias fora da escola com prazer sem que nos sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma de leitura? A resposta para essa pergunta está na desconstrução do sofisma que ela encerra. Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser

explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercar a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito. É claro que não estamos advogando que a única maneira possível de ler um texto literário seja aquela realizada na escola. Aqui vale o aprendizado dos autodidatas. Um escritor de romances populares declarou, em uma entrevista, orgulhosamente ser autodidata, mas confidenciou que se ressentia da ausência de ordenamento e da facilidade de manipular os textos que o letramento literário feito pela escola proporciona. Para ele, dominar o discurso literário havia sido um processo muito mais difícil do que para aqueles que frequentaram com regularidade a escola e nela completaram sua formação.

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar a leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos. No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

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

Há também a ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários. Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Toda tentativa estaria *a priori* destinada ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis. Essa defesa exacerbada dos sentimentos do leitor, ou da impossibilidade de sua expressão, trata a leitura literária como uma experiência mística, uma epifania, daí sua intraduzibilidade. Todavia, mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos. Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras. Em uma versão menos radical dessa mesma ideia, defende-se que a verbalização do que foi sentido ou compreendido apenas empobrece o diálogo íntimo entre o leitor e o escritor.

De novo, estamos diante do equívoco de tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário. O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.

Por fim, em uma posição usualmente complementar à anterior, argumenta-se que a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. A máxima que governa os que defendem tal posição é que a palavra poética (e se mira com prioridade a poesia) é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados. Qualquer tentativa de tornar uma obra em objeto de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura. A contestação de tal posição realiza-se em duas direções. A primeira é que essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que

bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que, como já o afirmamos acima, aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. Desse modo, cumpre não esquecer as ponderações de Lígia Chiappini Leite em *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983). Para ela, o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque

esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Leitura literária: a seleção dos textos

Passando obrigatoriamente pela concepção de escola e de sociedade que queremos, a formação do leitor envolve também a *diversidade* como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos e da reflexão sobre a formação do gosto das pessoas-alunos, não só para um vir a ser, mas também para um *aquí e agora*, principalmente político. [grifos da autora]
Maria do Rosário M. Magnani. *Leitura, literatura e escola* (1989)

Quando queremos ler uma obra literária podemos ir a uma biblioteca ou a uma livraria e escolher o título, o autor ou o assunto que mais nos apraz. É desse modo que os catálogos são usualmente organizados. Em alguns lugares, as estantes também recebem denominações de ordem temática, como ficção policial e suspense, e geográfico-cultural, como literatura brasileira e literatura colonial. Se tivermos dúvidas quanto ao texto que queremos ler, podemos, ainda, consultar as resenhas dos jornais e das revistas, ouvir os amigos que já leram aquela obra, checar a propaganda sobre os lançamentos e consultar as listas de mais vendidos. Essas são algumas das maneiras pelas quais a literatura é selecionada tendo como ponto de orientação o leitor. É a chamada livre escolha que, como se pode observar, nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais. Isso para não se falar dos vários processos de seleção de ordem anterior à chegada dos livros nas livrarias,

História do Brasil



PERO VAZ CAMINHA

a descoberta

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava da Páscoa
Topamos aves
E houve vista de terra

os selvagens

Mostraram-lhes uma galinha
Quase haviam medo dela
E não queriam por a mão
E depois a tomaram como espantados

primeiro chá

Depois de dançarem
Diogo Dias
Fez o salto real

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

Capítulo III - Cadeia

FABIANO tinha ido à feira da cidade comprar mantimentos. Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinha Vitória pedira além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha. Mas o querosene de seu Inácio estava misturado com água, e a chita da amostra era cara demais.

Fabiano percorreu as lojas, escolhendo o pano regateando um tostão em côvado, receoso de ser enganado. Andava irresoluto, uma longa desconfiança dava-lhe gestos oblíquos. A tarde puxou o dinheiro, meio tentado, e logo se arrependeu, certo de que todos os caixeiros furtavam no preço e na medida: amarrou as notas na ponta do lenço, meteu-as na algibeira, dirigiu-se à bodega de seu Inácio, onde guardara os picuás.

Aí certificou-se novamente de que o querosene estava batizado e decidiu beber uma pinga, pois sentia calor. Seu Inácio trouxe a garrafa de aguardente. Fabiano virou o copo de um trago, cuspiu, limpou os beiços à manga, contraiu o rosto. Ia jurar que a cachaça tinha água. Por que seria que seu Inácio botava água em tudo? perguntou mentalmente. Animou-se e interrogou o bodegueiro: - Por que é que vossemecê bota água em tudo?

Seu Inácio fingiu não ouvir. E Fabiano foi sentar-se na calçada, resolvido a conversar. O vocabulário dele era pequeno, mas em horas de comunicabilidade enriquecia-se com algumas expressões de seu Tomás da bolandeira. Pobre de seu Tomás. Um homem tão direito sumir-se como cambembe, andar por este mundo de trouxa nas costas. Seu Tomás era pessoa de consideração e votava. Quem diria?

Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu familiarmente no ombro de Fabiano: - Como é, camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro?

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira: - Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer Enfim, contanto, etc. É conforme.

Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.

Atravessaram a bodega, a corredor, desembocaram numa sala onde vários tipos jogavam cartas em cima de uma esteira.

- Desafasta, ordenou o polícia. Aqui tem gente.

Os jogadores apertaram-se, os dois homens sentaram-se, o soldado amarelo pegou o baralho. Mas com tanta infelicidade que em pouco tempo se enrascou. Fabiano encalacrrou-se também. Sinha Vitória ia danar-se, e com razão.

- Bem feito.

Ergueu-se furioso, saiu da sala, trombudo. - Espera aí, paisano, gritou o amarelo.

Fabiano, as orelhas ardendo, não se virou. Foi pedir a seu Inácio os troços que ele havia guardado, vestiu o gibão, passou as correias dos alforjes no ombro, ganhou a rua.

Debaixo do jatobá do quadro taramelou com Sinha Rita louceira, sem se atrever a voltar para casa. Que desculpa iria apresentar a Sinha Vitória? Forjava uma explicação difícil. Perdera o embrulho da fazenda, pagara na botica uma garrafada para Sinha Rita louceira. Atrapalhava-se tinha imaginação fraca e não sabia mentir. Nas invenções com que pretendia justificar-se a figura de Sinha Rita aparecia sempre, e isto o desgostava. Arruinaria uma história sem ela, diria que haviam furtado o cobre da chita. Pois não era? Os parceiros o tinham pelado no trinta-e-um. Mas não devia mencionar o jogo. Contaria simplesmente que o lenço das notas ficara no bolso do gibão e levava sumiço. Falaria assim: - "Comprei os mantimentos. Botei o gibão e os alforjes na bodega de seu Inácio. Encontrei um soldado amarelo" Não, não encontrara ninguém. Atrapalhava-se de novo. Sentia desejo de referir-se ao soldado, um conhecido velho, amigo de infância. A mulher se incharia com a notícia. Talvez não se inchasse. Era atilada, notaria a pabulagem. Pois estava acabado. O dinheiro fugira do bolso do gibão, na venda de seu Inácio. Natural.

Repetia que era natural quando alguém lhe deu um empurrão, atirou-o contra o jatobá. A feira se desmanchava; escurecia; o homem da iluminação, trepando numa escada, acendia os lampiões. A estrela papa-ceia branqueou por cima da torre da igreja; o doutor juiz de direito foi brilhar na porta da farmácia; o cobrador da prefeitura passou coxeando, com talões de recibos debaixo do braço; a carroça de lixo rolou na praça recolhendo cascas de frutas; seu vigário saiu de casa e abriu o guarda-chuva por causa do sereno; Sinha Rita louceira retirou-se.

Fabiano estremeceu. Chegaria a fazenda noite fechada. Entretido com o diabo do jogo, tonto de aguardente, deixara o tempo correr. E não levava o querosene, ia-se alumiar durante a semana com pedaços de facheiro. Aprumou-se, disposto a viajar. Outro empurrão desequilibrou-o. Voltou-se e viu ali perto o soldado amarelo, que o desafiava, a cara enferrujada, uma ruga na testa. Mexeu-se para sacudir o chapéu de couro nas ventas do agressor. Com uma pancada certa do chapéu de couro, aquele tico de gente ia ao barro. Olhou as coisas e as pessoas em roda e moderou a indignação. Na catinga ele as vezes cantava de galo, mas na rua encolhia-se.

- Vossemecê não tem direito de provocar os que estão quietos.

- Desafasta, bradou o polícia.

E insultou Fabiano, porque ele tinha deixado a bodega sem se despedir.

- Lorota, gaguejou o matuto. Eu tenho culpa de vossemecê esbagaçar os seus possuídos no jogo?

Engasgou-se. A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reiúna em cima da alpercata do vaqueiro.

- Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente.

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá.

- Toca pra frente, berrou o cabo.

Fabiano marchou desorientado, entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu.

- Está certo, disse o cabo. Faça lombo, paisano.

Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere. A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando - Hum! hum!

Porque tinham feito aquilo? Era o que não podia saber. Pessoa de bons costumes, sim senhor, nunca fora preso. De repente um fuzuê sem motivo. Achava-se tão perturbado que nem acreditava naquela desgraça. Tinham-lhe caído todos em cima, de supetão, como uns condenados. Assim um homem não podia resistir.

- Bem, bem.

Passou as mãos nas costas e no peito, sentiu-se moído, os olhos azulados brilharam como olhos de gato. Tinham-no realmente surrado e prendido. Mas era um caso tão esquisito que instantes depois balançava a cabeça, duvidando, apesar das machucaduras.

Ora, o soldado amarelo ... Sim, havia um amarelo, criatura desgraçada que ele, Fabiano, desmancharia com um tabefe. Não tinha desmanchado por causa dos homens que mandavam. Cuspiu, com desprezo: - Safado, mofino, escarro de gente. Por mor de uma peste daquela, maltratava-se um pai de família. Pensou na mulher, nos filhos e e figura.

na cachorrinha. Engatinhando, procurou os alforjes, que haviam caído no chão, certificou-se de que os objetos comprados na feira estavam todos ali. Podia ter-se perdido alguma coisa na confusão. Lembrou-se de uma fazenda vista na

última das lojas que visitara. Bonita, encorpada, larga, vermelha e com ramagens, exatamente o que Sinha Vitória desejava. Encolhendo um tostão em côvado, por sovínice, acabava o dia daquele jeito. Tornou a mexer nos alforjes. Sinha Vitória devia estar desassossegada com a demora dele. A casa no escuro, os meninos em redor do fogo, a cachorra Baleia vigiando. Com certeza haviam fechado a porta da frente.

Estirou as pernas, encostou as carnes doídas ao muro. Se lhe tivessem dado tempo, ele teria explicado tudo direitinho. Mas pegado de surpresa, embatucara. Quem não ficaria azuretado com semelhante despropósito? Não queria capacitar-se de que a malvadez tivesse sido para ele. Havia engano, provavelmente o amarelo o confundira com outro. Não era senão isso.

Então porque um sem-vergonha desordeiro se arrelia, bota-se um cabra na cadeia, dá-se pancada nele? Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e agüentavam cipó de boi oferecia consolações: -- "Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita."

Mas agora rangia os dentes, soprava. Merecia castigo?

- An!

E, por mais que forcejasse, não se convencia de que o soldado amarelo fosse governo. Governo, coisa distante e perfeita, não podia errar. O soldado amarelo estava ali perto, além da grade, era fraco e ruim, jogava na esteira com os matutos e provocava-os depois. O governo não devia consentir tão grande safadeza.

Afinal para que serviam os soldados amarelos? Deu um pontapé na parede, gritou enfurecido. Para que serviam os soldados amarelos? Os outros presos remexeram-se, o carcereiro chegou à grade, e Fabiano acalmou-se: - Bem, bem. Não há nada não.

Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a seu Tomás da bolandeira, que lia livros e sabia onde tinha as ventas. Seu Tomás da bolandeira contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada. Só queria voltar para junto de Sinha Vitória, deitar-se na cama de varas. Porque vinham bulir com um homem que só queria descansar? Deviam bulir com outros.

- An!

Estava tudo errado.

- An!

Tinham lá coragem? Imaginou o soldado amarelo atirando-se a um cangaceiro na catíngua. Tinha graça. Não dava um caldo.

Lembrou-se da casa velha onde morava, da cozinha, da panela que chiava na trempe de pedras. Sinha Vitória punha sal na comida. Abriu os alforjes novamente: a trouxa de sal não se tinha perdido. Bem. Sinha Vitória provava o caldo na quenga de coco. E Fabiano se aperreava por causa dela, dos filhos e da cachorra Baleia, que era como uma pessoa da família, sabida como gente. Naquela viagem arrastada, em tempo de seca braba, quando estavam todos morrendo de fome, a cadelinha tinha trazido para eles um preá. Ia envelhecendo, coitada. Sinha Vitória, inquieta, com certeza fora muitas vezes escutar na porta da frente. O galo batia as asas, os bichos bodejavam no chiqueiro, os chocalhos das vacas tiniam.

Se não fosse isso ... An! Em que estava pensando? Meteu os olhos pela grade da rua. Chi! que pretume! O lampião da esquina se apagara, provavelmente o homem da escada só botara nele meio quarteirão de querosene. Pobre de Sinha Vitória, cheia de cuidados, na escuridão. Os meninos sentados perto do lume, a panela chiando na trempe de pedras, Baleia atenta, o candeeiro de folha pendurado na ponta de uma vara que saía da parede.

Estava tão cansado, tão machucado, que ia quase adormecendo no meio daquela desgraça. Havia ali um bêbedo tresvariando em voz alta e alguns homens agachados em redor de um fogo que enchia o cárcere de fumaça. Discutiam e queixavam-se da lenha molhada.

Fabiano cochilava, a cabeça pesada inclinava-se para o peito e levantava-se. Devia ter comprado o querosene de seu Inácio. A mulher e os meninos agüentando fumaça nos olhos.

Acordou sobressaltado. Pois não estava misturando as pessoas, desatinando? Talvez fosse efeito da cachaça. Não era: tinha bebido um copo, tanto assim, quatro dedos. Se lhe dessem tempo, contaria o que se passara.

Ouviu o falatório desconexo do bêbedo, caiu numa indecisão dolorosa. Ele também dizia palavras sem sentido, conversava à toa. Mas irou-se com a comparação, deu marradas na parede. Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Vivia trabalhando como um escravo. Desentupia o bebedouro, consertava as cercas, curava os animais - aproveitara um casco de fazenda sem valor. Tudo em ordem, podiam ver. Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?

Se não fosse aquilo ... Nem sabia. O fio da idéia cresceu, engrossou - e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos. .. Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio

daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.

Enfim, contanto ... Seu Tomás daria informações. Fossem perguntar a ele. Homem bom, seu Tomás da bolandeira, homem aprendido. Cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto.

O que desejava ... An! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, Sinha Vitória tropicava debaixo do baú de trens. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.

Fabiano também não sabia falar. As vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse ... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas.

Bateu na cabeça, apertou-a. Que faziam aqueles sujeitos acorados em torno do fogo? Que dizia aquele bêbedo que se esgoelava como um doido, gastando fôlego à toa? Sentiu vontade de gritar, de anunciar muito alto que eles não prestavam para nada. Ouviu uma voz fina. Alguém no xadrez das mulheres chorava e arrenegava as pulgas. Rapariga da vida, certamente de porta aberta. Essa também não prestava para nada. Fabiano queria berrar para a cidade inteira, afirmar ao doutor juiz de direito, ao delegado, a seu vigário e aos cobradores da prefeitura que ali dentro ninguém prestava para nada. Ele, os homens acorados, o bêbedo, a mulher das pulgas, tudo era uma lástima, só servia para agüentar facão. Era o que ele queria dizer.

E havia também aquele fogo-corredor que ia e vinha no espírito dele. Sim, havia aquilo. Como era? Precisava descansar. Estava com a testa doendo, provavelmente em consequência de uma pancada de cabo de facão. E doía-lhe a cabeça toda, parecia-lhe que tinha fogo por dentro, parecia-lhe que tinha nos miolos uma panela fervendo.

Pobre de Sinha Vitória, inquieta e sossegando os meninos. Baleia vigiando, perto da trempe. Se não fossem eles ...

Agora Fabiano conseguia arranjar as idéias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não envergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira. Carregaria a espingarda e daria um tiro de pé de pau no soldado amarelo. Não. O soldado amarelo era um infeliz que nem merecia um tabefe com

as costas da mão. Mataria os donos dele. Entraria num bando de cangaceiros e faria estrago nos homens que dirigiam o soldado amarelo. Não ficaria um para semente. Era a idéia que lhe fervia na cabeça. Mas havia a mulher, havia os meninos, havia a cachorrinha.

Fabiano gritou, assustando o bêbedo, os tipos que abanavam o fogo, o carcereiro e a mulher que se queixava das pulgas. Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinha Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

Carrossel

1

O rondó dos cavalinhos

- 1* Os cavalinhos correndo,
2 E nós, cavalões, comendo . . .
3 Tua beleza, Esmeralda,
4 Acabou me enlouquecendo.
- 5* Os cavalinhos correndo,
6 E nós, cavalões, comendo . . .
7 O sol tão claro lá fora,
8 E em minh'alma — anoitecendo!
- 9* Os cavalinhos correndo,
10 E nós, cavalões, comendo . . .
11 Alfonso Reyes partindo,
12 E tanta gente ficando . . .
- 13* Os cavalinhos correndo,
14 E nós, cavalões, comendo . . .
15 A Itália falando grosso,
16 A Europa se avacalhando . . .

- 17 Os cavalinhos correndo,
 18 E nós, cavalões, comendo . . .
 19 O Brasil politicando,
 20 Nossa! A poesia morrendo . . .
 21 O sol tão claro lá fora,
 22 O sol tão claro, Esmeralda,
 23 E em minh'alma — anoitecendo!

Este poema de Manuel Bandeira foi publicado no livro *Estrela da manhã* (1936), com o título "Rondo do Jockey Club". A idéia da sua composição veio ao poeta durante um almoço oferecido naquele lugar ao grande escritor mexicano Alfonso Reyes em 1935, por ocasião da sua despedida do Brasil, onde era embaixador. E há mais algumas informações necessárias: no mesmo ano de 1935 a Itália invadiu a Abissínia, e a Liga das Nações tentou isolá-la, propondo contra ela sanções econômicas que não tiveram efeito; o ditador Mussolini as desautorou e os países signatários não reagiram. Naquela altura, discutia-se muito no Brasil se a poesia estava no fim, diante da profunda transformação dos meios estéticos e o caráter pragmático da vida moderna. Há também no poema uma queixa relativa à politicagem nacional, então mais movimentada e visível, pois o país tinha saído em 1934 de um período de exceção (e iria entrar noutro, mais duro, em 1937). Fora isso, nada mais a esclarecer como elemento de fora do poema. Com efeito, Esmeralda é criação dele, independente do nome corresponder ou não a determinada mulher, pois está concebida como entidade poética, podendo inclusive ser o incorpóreo "eterno feminino", a Mulher.

É interessante não apenas que um poema moderno se chame rondo, mas que esteja na verdade mais próximo de um mudei. Ambas são formas fixas medievais de origem francesa, restauradas no século XIX com espírito malabarístico, para exercícios sem maior consequência. No fim do século XVIII, Silva Alvarenga tinha inventado um tipo de poema com estribilho a que chamou rondó, mas diferente, mais fluido e parecendo letra de modinha.

Gênero cortesão, o rondel, cujo maior praticante foi um príncipe, Charles d'Orléans (1391-1465), pai do rei Luiz XII, deve ter número limitado de versos (em princípio, treze, com um primeiro retorno obrigatório de dois deles, e em seguida ao de um,

70. NA SALA DE AULA

de maneira a configurar um estribilho, ou refrão. Além disso, não deve ter mais de duas rimas.

A rigorosa construção d'"O rondó dos cavalinhos" requer tratamento igualmente rigoroso, como tentaremos fazer, abordando os elementos mais fáceis de observar: pontuação, rima, ritmo, categoria gramatical, estrofação — que *contêm* sentidos, mais do que se poderia pensar à primeira vista. Da sua descrição atomizada passa-se à correlação entre eles, a fim de procurar a fórmula segundo a qual o poema foi construído; e, com isso, chegar ao significado.

2

Observando a pontuação, percebemos o seguinte:

1. todos os versos são pontuados no fim;
2. há 8 versos terminados por reticências. Num total de 23, o índice é elevado — pouco mais da terça parte. Note-se que desses 8 versos, 5 são o 2.º do estribilho;
3. nesse segundo verso do estribilho (repetido 5 vezes), há vírgulas fortes, isto é, forçando pausas acentuadas;
4. no verso 8 (que é o mesmo 23) o verbo está destacado por um travessão e seguido por um ponto de exclamação.

Passando às rimas, nota-se que são muito parecidas:

*é quase uma só, pois pouco muda a sonoridade a substituição da rima endo pela rima ando*¹.

Além disso, elas são terminações gerundivas de verbos: todas denotam certo tipo de ação, no mesmo modo verbal. Ligando esse fato ao do estribilho aparecer 5 vezes em 23 versos, e de haver em todo o poema apenas 7 versos não repetidos (um pouco menos da terça parte), notamos acentuada uniformidade sonora: nas rimas quase iguais, na sua repetição sistemática, nos versos retomados integralmente.

As rimas são parelhas no estribilho, isto é, o primeiro verso rima com o seguinte. Os demais rimam assim: o último da 1.^a

¹ MORAES, Emanuel de. *Manuel Bandeira*; análise e interpretação literária, Rio de Janeiro. J. Olympio, 1962. p. 211.

estrofe (verso 4) rima com o último da 2.^a estrofe (verso 8), ambos com a mesma terminação do estribilho (*endo*); o último verso da 3.^a estrofe (verso 12) rima com o último da 4.^a (verso 16), com terminações diferentes do estribilho (*ando*). O 3.^o verso de cada uma das quatro estrofes é solto, isto é, não rima com nenhum outro (versos 3, 7, 11,15).

A última estrofe é maior, formada por uma quadra igual às outras, acrescida de três versos, que são uma retomada dos dois últimos da 2.^a estrofe (versos 7-8), o primeiro dos quais repetido de forma modificada (verso 22). Nesta última estrofe predominam as rimas do estribilho (*endo*); mas os versos 21 e 22 são soltos, e o verso 19 rima em *ando* com os finais da 3.^a e da 4.^a estrofe (versos 12 e 16).

Esses dados permitem uma primeira correlação entre a disposição das estrofes e a disposição das rimas. Sob este aspecto, note-se que a 1.^a e a 2.^a estrofes são idênticas quanto à rima (deixando de fora os versos soltos): *endo-endo-endo*; *endo-endo-endo*. A 3.^a e a 4.^a estrofes são diferentes delas, mas iguais entre si: *endo-endo-ando*; *endo-endo-ando*. A estrofe final parece uma duplicação das duas primeiras, entremeada por um ponto de ligação com a 3.^a e a 4.^a: *endo-endo-(ando)-endo-endo*. Dessas observações decorre que a correlação entre as rimas e as estrofes mostra que o poema é formado por três blocos, caracterizados por estes elementos *materiais*, a saber: (1) estrofes 1 e 2 (versos 1-8); (2) estrofes 3 e 4 (versos 9-16); (3) estrofe 5 (versos 17-23). Esta circunstância é relevante no plano do significado, como se verá mais longe.

3

Passando a outro elemento *material*, o ritmo, verifica-se inicialmente que o metro é de 7 sílabas, e que uma leitura meramente silábica não adianta nada para a compreensão. Seja o estribilho:

1 2 3 4 5 6 7
 Os / ca / va / li / nhos / co / nem / do
 E / nós / ca / va / lões / co / men / do.

72. NA SAI A DE AULA

Mas se lermos obedecendo rigorosamente à pontuação acima verificada, isto é, dando força às pausas determinadas pelas vírgulas, teremos a combinação de um ritmo corrido com um ritmo picado:

Os cavalinhos correndo //

E nós // cavalões // comendo.

Ou:

—————
—— ——— ———

É fácil verificar que o segundo verso sugere um forte movimento de galope, que ficará altamente sugestivo (e mesmo imitativo) se o acentuarmos intencionalmente de maneira exagerada, extraíndo, por assim dizer, do *staccato*, a força virtual de um galope, que a nossa leitura obriga a manifestar-se. Com isso, passamos de uma atitude meramente descritiva para uma atitude conclusiva. O levantamento dos traços materiais permite começar a compreender o poema em nível de maior exigência interpretativa.

Se confrontarmos a variação de ritmo do dístico com o sentido expresso, notaremos o seguinte: os cavalos de corrida estão correndo no prado, mas em ritmo deslizado (vistos de longe, parecem cavalinhos de carrossel); os homens, comparados a cavalões, estão comendo e participando de uma reunião social, mas, grotescamente, em ritmo de galope. Portanto há uma contradição, levando a crer que haja um juízo de valor implícito na diferença dos ritmos. Com efeito, é o ritmo que aprofunda e dá consistência estrutural à comparação do homem ao cavalo, dando-lhe uma gravidade que não existe no plano do enunciado, pois o ritmo incorpora visceralmente ao homem um atributo eqüino — o galope.

Esta leitura parece correta, porque pode ser comprovada objetivamente pelo estudo gramatical do dístico. Ele mostra que "cavalo" é sujeito no primeiro verso, mas aposto do sujeito no segundo. Ora, o aposto se caracteriza estruturalmente na frase pelas pausas que impõe. Por isso, passando de sujeito a aposto, "cavalo" recebe necessariamente um destaque, sonoro e semântico, porque está situado entre duas paradas fortes, representadas pelas vírgulas. Além disso, as vírgulas delimitam palavras oxítonas e "nós", "cavalões"), o que aumenta o efeito de corte e parada. Há portanto, um notório efeito de contraste no plano do ritmo,

que nos leva a indagar se haverá a mesma coisa no plano do significado, além do que sugere a metáfora ("homens" = "cavalões").

Para isso, imaginemos a seguinte proposição:

O cavalo é um ser que galopa; o homem é um ser que não galopa.

Ou, simbolicamente:

$$C = g \quad H = ng$$

Se compararmos esta proposição com o estribilho, veremos o contrário, pois ritmicamente o cavalo desliza, enquanto o homem é quem galopa.

Ou:

$$C = ng \quad H = g$$

Portanto há um cruzamento de ações e atributos, que no plano semântico suscita uma contradição, cuja existência já estava inscrita pelo ritmo no plano estrutural. Assim, a análise dos elementos "materiais", externos ao poeta e ao leitor, porque integram a estrutura do poema, permitiu estabelecer um fundamento objetivo para a análise semântica. Ou, generalizando em termos de método: o estudo do nível estrutural revela o significado, que é mais profundo em relação ao sentido ostensivo.

Isso fica reforçado se atentarmos para outros traços, como o grau dos substantivos: referido a cavalo, "cavalinho" é carinhoso e desanimalizador, inclusive pela assimilação virtual com o carrossel, feito para brinquedo; referido a homem, "cavalão" é depreciativo. A palavra aparece, portanto, deformada poeticamente pelo grau: o diminutivo retira dela o que há de animalizado; o aumentativo infunde animalidade no homem.

Recapitulando: começamos pelo exercício do ouvido, tentando captar o ritmo correto de leitura; passamos à estrutura gramatical, para ver que o ritmo corresponde à mudança de função do substantivo, impondo uma pontuação obrigatória; chegamos a concluir que o significado se manifesta como função dos elementos estruturais, desde que sejam percebidos numa perspectiva adequada.

Antes da análise rítmica, a leitura mostra, obviamente, que os cavalos estão correndo e os homens estão comendo, sendo certo que correr e comer constituem ações que podem ser praticadas por ambos. Mas é o plano rítmico que revela o elemento diferen-

74. NA SALA DE AULA

cial decisivo, sugerindo que a ação de comer, quando atribuída ao homem, se processa como galope, e isso o *reduz* ao nível do cavalo. Esse desvendamento se faz pelo choque entre os dois planos, o léxico e o rítmico. Com efeito, a contradição estabelecida pelo ritmo perturba a verificação "normal" e obriga a ler assim: "os inofensivos cavalos, delicadamente deslizando na pista conforme a visão a distância, são seres inocentes, domesticados para nos divertirem, a nós, homens, que na verdade somos mais brutos do que eles, e comemos comodamente em meio às iniquidades e frustrações do mundo, enquanto eles se esbofam".

O fato dos cavalos estarem em ritmo, digamos, humano, e os homens em ritmo cavalares, destaca a idéia de contradição, contraste, oposição, que é o elemento mais importante entre os que revistamos. Trata-se de uma tensão de significados, um dos fatores principais da linguagem poética.

4

Até agora, só estudamos praticamente o dístico-estribilho. É tempo de perguntar qual é a sua ligação com os outros dísticos, separados dele por reticências e formando a segunda parte de cada quadra (versos 3-4, 7-8, 11-12, 15-16, 19-20). A resposta é que não há ligação. As estrofes são formadas por dísticos desligados, pelo menos aparentemente, como indica a pontuação que os delimita. Para averiguar se há entre elas algum traço unificador, podemos usar o elemento mais geral que percebemos até agora, a contradição, aplicando-o à análise dos segundos dísticos de cada estrofe. O resultado é o seguinte:

Beleza	X	loucura
Sol claro	X	alma escura
um bom que vai	X	maus que ficam
país prepotente	X	países submissos
politiqueiro ativo	X	poesia perecendo

Não há dúvida, portanto, de que todos eles são baseados em contradições, e na nossa análise essa verificação adquire um efeito comprobatório circular, isto é: a contradição verificada através do

ritmo no dístico principal (estribilho) se verifica também em todos os outros; o fato de todos os outros serem construídos segundo uma estrutura contraditória reforça a idéia de que o ritmo do estribilho cria, de fato, uma contradição essencial. O nível estrutural remete ao nível semântico, e vice-versa, como a parte e o todo remetem um ao outro. Então, podemos verificar que:

1. a homogeneidade das rimas e do esquema rímico em geral é apenas manifestação de uma homogeneidade mais larga, baseada na estrutura contraditória. Todos os dísticos são construídos segundo ela;

2. a estrutura contraditória de cada dístico se amplia como modelo, até definir a estrutura contraditória de todo o poema;

3. há outras contradições, como a que se observa entre a unidade sonora e a dualidade semântica;

4. talvez a divergência, a falta de nexos entre o estribilho e cada um dos dísticos que o segue seja, na verdade, uma forma de contradição, de oposição.

Ora, a contradição é um fenômeno de choque, de contraste e até conflito entre dois elementos que se opõem. Nesse sentido, vamos explorar uma verificação de ordem meramente estrutural que já foi feita antes: a correspondência entre o esquema rímico e a divisão do poema, que vimos ser em três blocos.

O primeiro bloco é formado pelas duas primeiras estrofes, com rimas *endo-endo-endo* (versos 1-8). O primeiro de seus dísticos é construído de modo irônico, confirmado pelas reticências, sinal que denota freqüentemente este estado de espírito: os delicados cavalinhos estão correndo, e nós, homens cavalaramente brutais, comendo. . . É notório o choque de sentido entre o cavalo tratado afetuosamente, e o homem tratado como bruto; também notório é o choque rítmico entre o deslizamento do primeiro e o galope do segundo. Estamos em plena contradição irônica; aliás, a ironia é uma figura baseada exatamente na contradição dos termos.

Já no segundo dístico (versos 3-4), a contradição parece sobretudo patética; contraste entre a beleza, que normalmente deveria pacificar, exaltar e, no entanto, enlouquece: "Tua beleza, Esmeralda, / Acabou me enlouquecendo". O mesmo pode ser dito do segundo dístico da 2ª estrofe (versos 7-8), com o contraste entre a claridade do sol e a penumbra da alma. No entanto em ambos há também um toque de ironia: no primeiro dístico,

76. NA SALA DE AULA

devido à situação de contraste e do próprio ar meio grandiloqüente; no segundo dístico, devido à banalidade das imagens. Um patético infiltrado de ressaibo irônico.

Na 3.^a e na 4.^a estrofe os dísticos que seguem ao estribilho (versos 11-12 e 15-16) são igualmente baseados numa contradição, que, todavia, não parece patética, mas predominantemente irônica, o que é marcado pelas reticências. "Tanta gente que poderia ir sem fazer falta, e, no entanto, quem vai é logo alguém da qualidade de Alfonso Reyes, que poderia ficar. . ." "A Itália fascista falando grosso e se impondo à maioria das nações, que tentaram chamá-la à ordem, mas acabaram se rebaixando. . ." No entanto, simetricamente ao que observamos antes, a ironia aqui não é pura, porque há um toque de patético nas duas situações: a do homem bom (*avis rara*) que vai embora no lugar dos medíocres e maus; e sobretudo a do país prepotente, que, entretanto, prevalece na empresa de esmagar um pobre país primitivo. Ironia infiltrada de ressaibo patético.

Nesses termos, verifica-se a importância da análise das rimas, que caracterizam dois blocos, diferenciados pelo teor do discurso. Com efeito:

1.º bloco = estrofes 1 + 2, com rimas *endo-endo-endo* e o seguinte tipo de discurso: Irônico + Patético (irônico);

2.º bloco = estrofes 3 + 4, com rimas *endo-endo-ando* e o seguinte tipo de discurso: Irônico + Irônico (patético).

Há, portanto, funcionalidade das rimas e correspondência entre os aspectos estruturais e os aspectos semânticos, determinando uma oposição geral entre o 1.º e o 2.º bloco. Sobre a base comum do estribilho irônico, eles se diferenciam e se opõem pela tonalidade dos dísticos terminais de cada estrofe.

O terceiro bloco é misto, como as rimas que nele ocorrem. A quadra virtual (versos 17-20) é interessante, porque é francamente irônico o verso 19, que termina em *ando* e rima com os versos finais da 3.^a e 4.^a estrofes, respectivamente versos 12 e 16. O verso 20, terminado em *endo*, que rima com o estribilho, seria patético pelo conteúdo, mas com forte marca de ironia, assinalada pelo ponto de exclamação e as reticências. Mas o retorno dos versos da 2.^a estrofe, com rima em *endo* (versos 20 e 23), reintroduz a nota patética. Assim, essa estrofe é sincrética, não apenas pela solda de uma quadra e mais três versos, mas pela mistura

bastante íntima de ironia e patético. Isso talvez permita concluir a análise desse aspecto do poema, dizendo que as estrofes se ordenam segundo uma dialética da ironia e do patético, com a unidade formada pelas oposições de tonalidades. Seja como for, a nossa conclusão seguiu o rumo do levantamento dos elementos "materiais", para extrair deles os significados, passando pela percepção da estrutura. Fiquemos assim com uma noção que tem bastante valor prático no trabalho sobre os textos: na análise, que não pode se limitar às intuições, mas precisa suscitá-las ou confirmá-las, a estrutura tem precedência como elemento de compreensão objetiva. Pelo menos como etapa do método, o significado pode ser considerado como contido nela.

5

Este árido exercício deveria prosseguir, orientado agora pela constatação de que o poema se rege por contradições; de que a sua estrutura é contraditória, marcada pela recorrência de um dístico irônico. A ironia deve ser levada sempre em conta, porque é o gerador da contradição, ou seja, da oposição entre os elementos. Ela domina de tal modo que não dá muito lugar para as outras figuras, usualmente mais importantes ou mais freqüentes do que ela, como a metáfora, a metonímia, a sinédoque. Neste poema, as metáforas são do tipo usual, isto é, desgastadas pela incorporação à fala corrente: enlouquecer de amor, anoitecer na alma, morrer a poesia. É verdade que a ironia central se constrói sobre uma metáfora (homem = cavalo); mas de importância menor em face do seu envolvimento por aquela.

De fato, a ironia aqui é ampla e misturada, abrangendo uma nota de patético e de melancolia; e sabemos que se fala em "ironia trágica", "ironia do destino", "cruel ironia" etc. Há uma ironia de conotação cômica, ou simplesmente alegre, e outra de conotação trágica, ou simplesmente melancólica. Entre ambas, a gama é vasta.

Uma última observação de reforço, a respeito da correlação entre o vocabulário e o gênero. O vocabulário deste poema se caracteriza pelo uso coloquial das palavras e frases, com extrema simplicidade, seja do lado da nota irônica, seja do lado da nota

78. NA SAIA DE AULA

patética. Linguagem popular, como "cavalão", "falando grosso", "se avacalhando", "politicando", "nossa!". Locuções sem formalismo, como "acabou me enlouquecendo", "tanta gente ficando". Ora, isso contradiz a própria essência do gênero, cortesão e elegante, que em princípio exige linguagem requintada. Portanto há choque entre a norma e o seu uso, mostrando a ironia do poeta ao se servir de um antigo gênero polido para descrever um acontecimento mundano atual (primeiro nível da ironia), mas desfigurando-o essencialmente pela identificação daquela burguesia cavalariça à natureza animal (nível segundo e mais forte da ironia). É como se o poeta degradasse uma forma literária antiga, associada a idéias de elegância e finura, associando-a à esterilidade mesquinha do mundo burguês, que procura imitar sem êxito comportamentos esvaziados do seu significado (como em *A terra desolada*, de T. S. Eliot).

Isso encerra o nosso exercício voluntariamente incompleto, pois já ficou dito o que se queria dizer, isto é: para uma conclusão objetiva sobre o significado do poema (inclusive a fim de confirmar intuições eventuais), convém partir de verificações elementares, que permitem desmontar a estrutura.

6

Agora só falta terminar, resumindo assim: o poema descreve a oposição entre uma cena vivida e as reflexões ou sentimentos que vão-se desenrolando simultaneamente no íntimo do poeta. Na tribuna de um Prado de corridas (que naquele tempo era lugar muito elegante), há um almoço em homenagem, enquanto os cavalos correm. Parecem quase brinquedos, inofensivos, deslizando ao longe. Páreos e almoço duram algum tempo, registrado pela recorrência do estribilho, que descreve a ação exterior e se transforma, de exigência do tipo de poema, em traço funcional; e o fato dele marcar a duração temporal mostra que, no caso, a forma do rondo é operativa como registro da realidade. No salão, os convidados parecem na verdade uns animais, indiferentes ao que vai no espírito do poeta, insensíveis à beleza da tarde, inconscientes da gravidade do mundo. O poeta divaga sobre tudo isso, mas

só lembra coisas frustrantes, em oposição e contraste com o movimento externo, a euforia da corrida e da festa. Frustradoras — sejam as de cunho pessoal (insatisfação amorosa, melancolia), sejam as de cunho social (partida de um homem eminente, descalabro da paz no mundo, politicagem no país). Há mistura, oposição constante entre a cena exterior e a "ladeira do devaneio" (para falar como Victor Hugo). E parece que as coisas brilhantes recobrem no fundo as coisas deprimentes. No entanto tudo isso deve ser tomado como um grão de sal, porque afinal de contas a vida é assim mesmo, e nela tudo se mistura, não havendo estados de pureza da percepção ou das emoções. O que não impede que o balanço, nessa tarde de domingo festivo, seja melancólico. Uma ironia melancólica, que atenua o patético, mas também embota a amargura e o sarcasmo.

Dito assim, tudo fica meio pedestre, como são as paráfrases. Mas dito pelo poeta, é admirável, porque a poesia não depende do "tema", e sim da capacidade de construir estruturas significativas, que dão vida própria ao que de outro modo só se exprimiria de modo banal. Aqui, o essencial está no fato da mensagem ser organizada por meio de um determinado sistema de oposições, manifestado em ritmos, sonoridades, cortes, surpresas, fulgurações verbais, num dado contexto. Essa organização realça na complexidade do discurso a função poética, espelho de Narciso da palavra e, para nós, uma espécie de plumagem sexual que ela reveste.

Assim, truques como a simples repetição dos versos 7 e 8 em contexto novo, além da duplicação de um deles, modificado pela evocação da Esmeralda referida no verso 3 (versos 21-23). ampliam o significado e transmitem uma extraordinária carga de patético, destilado paradoxalmente pela ironia:

- 21 O sol tão claro lá fora,
- 22 O sol tão claro, Esmeralda,
- 23 E em minh'alma — anoitecendo!

A importância estratégica deste trecho é grande, porque ele efetua o destaque de versos anteriores (versos 3, 7, 8), que desse modo se elevam a um nível relevante e *significam* de modo especial, inclusive porque a metáfora do último verso (que repete o 8.º) é posta em destaque pelo travessão e o ponto de exclamação, parecendo com isso adquirir sentido privilegiado. A repetição dos versos 7-8, com a variante do verso 22, envolve e recobre a do

80. NA SALA DE AULA

estribilho, que lhe serve de modelo; e ambas mostram como as regras do rondó-rondel podem ser úteis para sublinhar a mensagem. Quanto a esta, diz Emanuel de Moraes (na obra e página citadas) que o "conteúdo lírico" não se encontra no assunto ocasional da homenagem mundana a Alfonso Reyes, mas nestes versos, "cujo significado é o dominante do poema". Depois da análise feita aqui, talvez se possa dizer que o significado dominante decorre do sistema de oposições e contradições, que constituem o princípio estrutural e explodem como jóia rara nessa contradição suprema do amor que escurece a alma, dentro do fulgor do dia claro, restaurando inesperadamente a pujança da metáfora (mesmo usual), como coroamento de um poema dominado pela ironia.

APÊNDICE - D



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**



**PRODUÇÕES LITERÁRIAS DOS/AS ESTUDANTES
NAS ESCOLAS CAMPO DE TESE**



1ª Oficina de Contos e Crônicas

Produções literárias



2º ano 04

2º ano 05



E. E. **Roderick Castelo Branco**

2022



1ª Oficina de Contos e Crônicas

Produções literárias



Orientação, supervisão e revisão:

Prof. 

Prof.^a Priscila Vasques



E. E. 



2022



"Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável."

Antonio Candido



Um assalto muito azarado

O ladrão já estava preso há mais de cinco anos numa penitenciária do interior do estado de São Paulo e, pela primeira vez, ele havia recebido a oportunidade de ficar em casa por conta do benefício do indulto de páscoa.

Assim que o criminoso saiu da cadeia, ele resolveu viajar para uma pequena cidade do interior. Ali, não resistindo à tentação: na primeira oportunidade que ele teve, roubou a carteira e o celular de uma garota.

Depois do roubo, a moça começou a gritar muito alto pedindo socorro. Logo apareceu um policial para ajudá-la. Prontamente, o policial saiu em perseguição ao ladrão. Depois de correr atrás do ladrão por mais de quatro quarteirões sem sucesso, o policial ficou muito impressionado com a agilidade do esperto ladrão.

Durante a corrida, o ladrão, assim que entrou em uma rua, viu um grande muro. Rapidamente escalou o paredão e saltou para o outro lado. O policial, ao ver aquilo, parou imediatamente, ainda bastante surpreso com a agilidade do picareta. O policial foi, então, até o portão daquela propriedade onde o marginal havia pulado para ver o que estava acontecendo.

Ao chegar lá, qual foi a surpresa do policial: o ladrão havia sido imobilizado por um homem naquele local. Era um outro policial. Sim, um outro policial, pois aquele ladrão pra lá de azarado havia pulado justamente dentro do batalhão da polícia militar daquela pequena cidade do interior.



Desabafa manauara no transporte coletivo

Andar de ônibus em Manaus é saber que algumas coisas são sempre do mesmo jeito. Fique atento! Em dias comuns, 40 graus na sombra. O calor derretendo todo mundo dentro do ônibus. Não importa pra onde você olhe, todos estarão com o rosto voltado para a janela, com um olhar de frustração e insatisfação; pura raiva. O cobrador pode ser super gente fina, desde que você se acostume com ele. Sim porque o troco ele nunca vai te devolver. Aqueles centavos? Vai ficar te devendo até a morte, esteja certo.

Aquelas cadeiras preferenciais para os idosos? Elas estarão cheias de idosos sempre! Isso, claro, se o motora tiver de bom humor e parar o ônibus para eles (senão, eles serão simplesmente ignorados, tadinhos). Aliás, já aconteceu de um estudante ser expulso por um idoso, então, cuidado: sempre que uma cadeira preferencial estiver livre, não seja burro: evite, ao máximo, ocupá-la!

Claro que não pode faltar aquele fedor insuportável característico de toda viagem de ônibus nessa cidade. É quase um milagre você não senti-lo, afinal, ficar em média de 10 a 20 minutos (às vezes bem mais) em uma parada sem uma sombra ajuda a piorar o cheirinho corporal de qualquer um. Mas vamos fazer a nossa parte e caprichar no desodorante e no perfume, hein?! É importante ter empatia.

Um grande ponto, na verdade um mistério sem solução, é entender por que o motora mal deixa a gente colocar o pé no degrau do ônibus e já dá a partida. Ninguém sabe. Só se sabe que o risco de cair é grande! Fique esperto!

Agora, na real, não existe dor maior do que sinalizar e o ônibus não parar pra você. A vergonha e a tristeza caminham de mãos dadas nessa hora. Dá mais pena dos velhinhos, sempre ignorados pelos motoras, de modo geral. Ah, e não podemos esquecer daquelas pessoas que passam necessidade e vendem doces. Um outro clássico do ônibus manauara. Algumas são educadas, outras nem tanto (desculpa, tá bom, por eu não levar dinheiro sobrando pra comprar doce ou qualquer outra coisa; aliás, nem o da passagem eu levo mais, já que o cobrador sempre fica me devendo, então só levo o meu vale-transporte mesmo; não grite comigo; não é que eu não me importe, não entenda mal).

A maior maravilha, sem dúvida, é não ser assaltado indo pra parada ou dentro do ônibus. Seja muito grato se você não for. Ah, também seja grato se chover e você tiver lembrado de levar uma sombrinha pra parada sem cobertura, hein? E lembre-se: chorar não é uma opção. Seja sempre grato se você sobreviver a tudo isso, especialmente se o seu ônibus não quebrar, ok?

Por fim, um ponto crucial: nunca esqueça que amanhã é um novo dia e, sim, tudo vai se repetir e desistir não é opção! Força, guerreiro!!!!

Feliz Natal

Natal é algo tão solitário... Sempre que lembro dos natais que passei com minha família, choro. Odeio lembrar. Odeio celebrar. Odeio saber que minha família não se unirá. Na noite de natal, queria simplesmente desaparecer ao anoitecer, para estar em casa apenas ao amanhecer. Aliás, estive pensando: eu odeio domingos, gosto apenas dos cultos. Odeio o natal, odeio o ano novo, odeio todas as celebrações em família. Odeio mesmo ter que escolher um dos meus pais pra celebrar. Odeio chorar no escuro ao me lembrar. Quero apenas desabafar, porém ninguém está aqui pra me escutar. E este é mais um natal com a "família" que não é minha.

- Filha, vamos comer; já vai dar a hora da ceia de natal. Diz minha mãe, da cozinha.

- Estou indo! Grito de dentro do meu quarto.

Sento ao lado de minha mãe na mesa. Na minha frente, a pessoa com quem minha mãe está comprometida e meus irmãos postiços do meu lado. Não é agradável. Não é feliz. Ah, me lembro de quando eu tinha 10 anos. Naquele tempo, eu ficava super ansiosa por esse dia, afinal, era o dia em que meus pais deixavam eu ficar acordada até tarde. Bons tempos. Só lembranças.

- Já que todos já estão aqui, vamos orar pra comer?

- Eita, já tava na hora! Digo com um belíssimo sorriso no rosto, obviamente querendo mostrar pra minha mãe que eu tô bem.

- Oremos!

Oramos pela comida e tudo mais. Logo depois disso, eu me servi e começamos a comer.

- A comida tá boa? Perguntou a pessoa que estava na minha frente.

- Ótima, deliciosa, uma maravilha! Eu não menti, estava ótima. Mas eu estava com zero apetite, até porque quem tem apetite pra comer quando se está quase para pular da sacada que está a apenas dois metros de distância de você?

- Que bom, fico feliz que gostou.

Vejo minha mãe e essa pessoa sorrindo. Juntos. Minha mãe... ah, minha mãe... ela está tão feliz com tudo isso. Eu devo ser mesmo uma pessoa horrível, péssima por querer acabar com tudo isso. Enfim terminamos de comer e ajudo tirar a mesa.

- Boa noite, minha filha; amo você. Obrigada por estar aqui comigo hoje. Se eu continuar aqui mais que 5 segundos, eu desabo neste lugar mesmo.

1: - Também te amo, mãe.

2: - Eu que agradeço por estar comigo neste momento.

3: - Boa noite, mãe.

4: Ela sorri de forma tão carinhosa! Entra no quarto dela e volto para o meu.

5: 5 segundos. Aguentei, afinal. O tanto que consegui. No final de tudo, chorei imensamente. Lembrei de todas as celebrações que tive em família, a minha família; aquilo nunca mais voltará. Que aperto senti no meu coração naquele momento, parecia que ia morrer de tanta angústia. No fundo era tudo o que eu mais queria. É, talvez fosse mesmo o que eu mais queria.

Apesar de tudo, Feliz Natal a pessoa que leu isso.

K

A idosa do ônibus

Era um dia chuvoso e escuro. em um ponto de ônibus, estava Jordana, uma garota comum, voltando do seu curso extremamente cansada. Seu professor chamou sua atenção hoje e isso lhe deixou esgotada. Ela se perguntava por que ela. Mas não era apenas isso que a perturbava, era o que ela agora carregava... um filho. Essa notícia era recente para ela; tinha descoberto há uma semana. Pensava em abortar.

Seu coração doía, suas lágrimas incontroláveis rolavam pelo seu rosto, ela se sentia só e era como se gritasse por ajuda, mas ninguém a escutasse. Seu ônibus chegou. Entrou no ônibus e sentou no fundo dele, estava apenas ela. Não demora muito, entrou uma pequena idosa, com roupas engraçadas, que sentou ao lado de Jordana e lhe ofereceu um docinho de brigadeiro.

- Aceita?

- Não, mas obrigada. Ela aprendeu, quando mais nova, que não podia aceitar coisas de estranhos.

- Tudo bem querida – Sorriu e logo guardou o docinho – estou tão cansada, a vida de uma senhora nunca foi fácil.

- Por quê?

- Eu deveria ter aproveitado mais a minha juventude... mas não me arrependo de ter dado a luz tão jovem. Aquelas palavras mexeram com Jordana, que apenas colocou a mão em sua barriga, acariciando.

- Sabe, meu filho foi minha luz quando tudo desmoronou, e meu suporte quando estava esgotada.

Jordana sentia seu coração apertado, e na sua cabeça apenas passava um “e se...?” Olhou para sua barriga e imaginou seu bebê. Era o seu bebê!

- Desculpa, meu filho... – disse baixo. Percebeu que a idosa não estava mais ao seu lado. Pensou “ela deve ter ido enquanto eu estava com meus pensamentos; nem percebi”.

Chegando no seu ponto, desceu, pensando na idosa e em como ela acabara de salvar o seu filho e até mesmo a sua vida. Chegando na sua casa, contou tudo o que aconteceu a sua mãe. Acabou também contando sobre o seu bebê. A reação da sua mãe foi óbvia, choro e mais choro, porém a abraçou e disse “tudo bem”. Não esperava essa reação e nem imaginava que teria coragem de contar.

Passaram-se semanas e Jordana não conseguiu esquecer aquela idosa. Sempre esperava ela aparecer de novo, mas nunca mais a viu. Teve, então, a ideia de desenhá-la, afinal, ela tinha a imagem nítida ainda em sua mente.

- O que você está fazendo? Sua mãe apareceu e, olhando o desenho, indagou. Perguntou, em seguida:

- Quem é essa?

- Era a idosa do ônibus. Decidi desenhá-la, para ver se consigo achá-la. Deu, então, o desenho para sua mãe, que fez uma expressão de espanto.

- Essa mulher, minha filha – a mãe de Jordana correu até o seu quarto e abriu uma caixinha com fotos antigas –ela...ela era sua bisavó!

- Minha bisavó? Mas é impossível! Ela estava assustada, não acreditava que poderia ser sua bisavó. Pegou a foto da mão de sua mãe e percebeu: a idosa realmente era igualzinha a sua bisavó.

- Ela veio te salvar e salvar o teu filho!

Diante da impossibilidade de falar, falaram com o coração: abraçaram-se e começaram a chorar.

A livraria

No sul de Goiânia, havia uma livraria muito famosa, onde as pessoas entravam à procura de seus clássicos e passatempos prediletos. Era a New Books, a livraria mais famosa da época. Pertencia ao seu Sérgio e era muito conhecida porque o dono tinha suas amizades lá no exterior.

Já era costume, depois das 21h, esvaziar-se o local... ninguém mais entrava e só o seu Sérgio saía.

Organizando os livros que estavam nos lugares errados deixados pelos clientes, Sérgio resmungava:

– Quanta falta de educação!

Depois de organizados os livros, o homem dotado de amizades grandemente importantes para o seu negócio, voltava para sua casa, para o seu tão esperado descanso de uma longa jornada de trabalho. O que seu Sérgio não sabia é o que se passava no interior da sua loja quando ele fechava as portas, ao final do expediente. Perguntavam-se:

– Ele já foi?

– Não sei, me esqueceu jogado aqui debaixo da estante... dá uma ajuda aqui, Bolsinho!

– Espera, ele ainda não entrou...

– E agora?

– Já! Foi embora no carro, dá a mão aqui, ou melhor, a capa.

Quando Sérgio saía, sua biblioteca ganhava vida, quer dizer, era viva o tempo todo.

À noite, os seres de papel e capa locomoviam-se para cima e para baixo como um daqueles piratas de perna-de-pau que passava nos desenhos nas manhãs de sábado. Puxa para um lado, joga para o outro.

Dentre os mais variados livros que ali habitavam, existia a classe dos livros de bolso. Eram menores que os convencionais e mais acessíveis aos humanos, mas, de todos eles, existia um que mais se destacava por ser o mais alegre, era o Bolsinho. Tinha uma energia incansável de andar para um lado e para o outro, à procura de aventuras e conhecimento. Uma vez por semana, ia com a dona Enciclopédia perguntar como nasceram os astros, o céu e assuntos cosmológicos.

Bolsinho era melhor amigo de Livreto, um cara um pouco mais simples, pouco comunicativo com os demais livros.

Na noite em que Livreto foi esquecido por seu Sérgio debaixo da estante da biblioteca, Bolsinho o ajudou e lhe fez um convite:

– Vamos dar um passeio, Livreto?

Livreto, com sua timidez, perguntou:

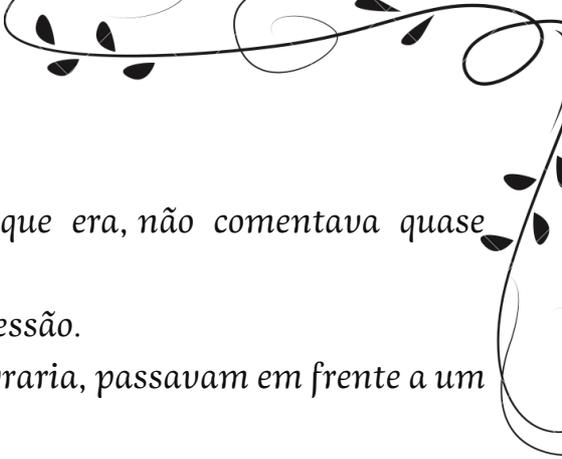
– Aonde vamos?

– Sair um pouco e andar pelas ruas, o que acha? – sugeriu Bolsinho.

– Vamos, Bolsinho... há tempos que não passeio por aí.

Bolsinho sai com Livreto por aí fora.

As mesas que se usavam para leitura dentro da livraria eram feitas de praças. Lá se encontravam os livros de romance, que ficavam aqui e ali jogados, olhando pro céu com aquele velho papo de valorizar a emoção.



Bolsinho seguia no passeio com Livreto, que, tímido do jeito que era, não comentava quase nada.

A maior parte do tempo só olhava e raramente fazia alguma expressão.

Em seguida, em meio à rua representada pelos corredores da livraria, passavam em frente a um tribunal e ali estava um bloco de livros fisicamente fortes:

– Quem está sendo julgado, Bolsinho?

– Um dos senhores Capa Dura, pois são duros na queda (literalmente) – respondeu Bolsinho.

Lá dentro, o senhor Vade Mecum julga e condena o réu por tentativa de livrocídio. A causa? O réu furou e rasgou o colega de prateleira com uma caneta.

Ao continuarem a caminhada, observando os seus amigos fazendo os seus papéis, Bolsinho e Livreto se depararam com aquela antiga desavença religiosa: era a Bíblia, com os seus livretos evangélicos ao redor, que ficavam encarando com um tom de desprezo a prateleira em frente, na qual se encontrava Zaratustra.

Seguiam pela rua e... BAH! Já amanheceu! Ouviram a chave entrar na fechadura. Todos se moveram de volta ao seu lugar e Livreto rapidamente perguntou:

– Quando sairemos de novo, Bolsinho?

– Você sabe como é, Livreto, só à noite, quando não houver humanos por perto...



O defunto do **P**

Era uma manhã comum, igual a várias outras. Acordei, me arrumei e segui caminho pra escola. Eu estudo no **██████████** há quase dois anos e, sim, em alguns dias, a rotina da escola costuma ser bem agitada; em outros, não. Aquela manhã parecia ser das calmas, não havia nada fora do normal. Os alunos vinham chegando na escola apressados e com medo de serem pegos pela diretora, pois já tinha passado das sete horas. Certos professores não deixando os alunos entrarem depois deles. Os gatinhos da escola conquistando os corações das meninas - os gatinhos, que fique claro, são os animais que os alunos adotaram como mascotes. Enfim, uma manhã normal

Depois do terceiro tempo de aula, começou a agitação normal das terças. É que, às terças, a merenda escolar é comida e, nesses dias, os estudantes, antes mesmo do sinal tocar, começam a se preparar pra conquistar o seu tão precioso prato de comida. Todo mundo quer ir pra fila o mais rápido possível, porque, às terças, só come quem Deus escolhe. Naquela terça, aconteceu de sermos liberados mais cedo, pouco depois da merenda. A alegria era generalizada, afinal, tinha sido comida a merenda. Bem, normalmente, quando liberados mais cedo, alguns alunos costumam ir para a pracinha; outros ficam na escola, esperando o tempo passar e esperando que alguém apareça pra buscá-los. Eu sou um desses alunos que não gostam de ir pra pracinha, então eu fico junto de algumas amigas e ficamos esperando o tempo passar enquanto conversamos. Estávamos no pátio. Piadas e risadas tomavam conta da escola. Até que, de repente, três homens tatuados começaram a gritar na frente da escola.

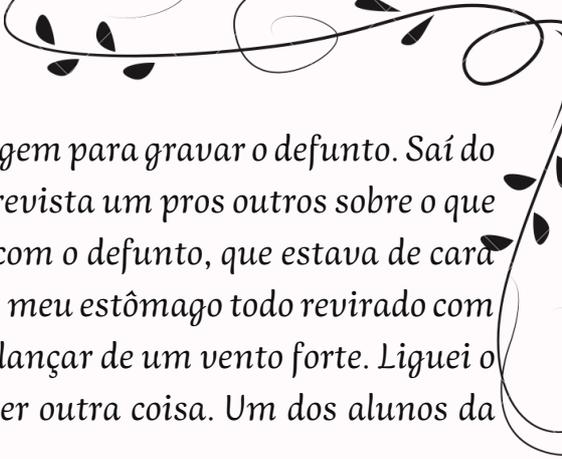
–VOCÊS VÃO É SE FUDER SE CHAMAREM A POLÍCIA, PORQUE A GENTE FEZ AQUILO PORQUE ELE ROUBAVA O POVO DA COMUNIDADE.

E foram embora gritando mais e mais alto.

Os alunos que ainda estavam na escola começaram a ficar assustados, pois uma grande parte dos alunos que, até então, estavam na pracinha, começaram a voltar correndo e alguns estavam parando no antigo CRAS, que ficava ao lado da escola. Era um prédio abandonado hoje em dia esse CRAS. Estávamos no meio do burburinho quando minha tia chegou. Ela era a minha carona de todos os dias.

Ela chegou apressada, buzinando com o carro e me mandando entrar rápido. Quando eu entrei eu perguntei o porquê de toda aquela pressa e nervosismo, ela me respondeu que aqueles três homens que passaram gritando na frente da escola tinham acabado de matar um homem no antigo CRAS. Passamos na frente do lugar e, como todos sabem, a segunda profissão do brasileiro é ser repórter, então minha tia quis “investigar”:

- Filha, vai lá e grava pra mim do meu celular.
- Por que a senhora mesma não vai lá?
- Ai, filha, eu tô com medo, então vai logo!



Sem poder reclamar como a minha tia, lá fui eu, arrumando coragem para gravar o defunto. Saí do carro e vi que alguns alunos já estavam lá, gravando e dando entrevista um pros outros sobre o que tinha acontecido. Vendo tudo em volta, eu acabei me deparando com o defunto, que estava de cara contra o chão, com o rosto todo ensanguentado. Eu já estava com o meu estômago todo revirado com tanto sangue que eu via e me tremendo mais que árvore com o balançar de um vento forte. Liguei o celular e comecei a gravar. A mão tremendo mais do que qualquer outra coisa. Um dos alunos da escola, então, me pediu os vídeos do defunto:

– Ei, me passa esses vídeos depois?

– COMO QUE EU VOU TE PASSAR SE EU NÃO TENHO TEU NÚMERO E NEM TE CONHEÇO, CARA?

Eu já estava mais do que nervosa com o tanto de sangue que eu já tinha visto ali e nem me toquei da minha grosseria com o cara. Logo depois de eu fazer vários vídeos e fotos com o defunto, eu me virei pra ir embora e eis que me deparei com a minha tia, com a cara enfiada na cena, do meu lado, vendo o defunto esse tempo todo. Voltamos pro carro e perguntei:

–Tia, mas não era a senhora que tava com medo de sair pra ver o defunto?

–Ai, filha, mas era porque naquela hora eu não queria ir sozinha. Mas, depois, resolvi tomar coragem e ir.

O aborrecimento tomou conta de mim. Se ela queria ver, que fosse. Ou ela realmente achava que eu queria ficar vendo um homem sangrando na minha frente? Fui porque não podia desobedecê-la. Nessas horas, é ruim ser adolescente e precisar obedecer. Bem, só sei que, depois de alguns dias, esse defunto ainda rendia vários assuntos na escola e até conseguiu juntar um casal que estava brigado: unidos pelas várias fotos com o morto e pela história pra contar. Vai entender uma coisa dessas!

O ódio na Internet

Um garoto sul-coreano de dezesseis anos tinha o sonho de se tornar um grande “idol”. Com ajuda de um de seus professores de dança, ele conseguiu ir para uma audição em uma empresa na capital da Coreia do Sul.

Ao chegar à capital, o garoto se sentia perdido, afinal, ele era apenas um adolescente correndo atrás de seu sonho. O jovem fez a audição e passou, tornando-se um “trainee”. Após ser aprovado na sua primeira empresa, o garoto se mudou para Seul, e começou a estudar em uma escola de dança, onde conheceu seu melhor amigo, que também era um “trainee” e que, mais tarde, foi escolhido para entrar no mesmo grupo com o adolescente.

Durante seis meses, o Jimin suportou tudo o que um aspirante a “idol” precisava suportar para seguir o seu sonho: os treinos excessivos, as piadas maldosas de alguns colegas, a saudade da família e também a proibição de fumar, beber, namorar ou de se envolver em qualquer polêmica e, caso isso acontecesse, ele seria obrigado a desistir de seu sonho.

Após estudar e treinar muito, o jovem garoto foi escolhido como o último integrante de um grupo musical chamado *bangtan boys*, que estava prestes a estreiar na mídia coreana. Dois anos depois, o grupo finalmente estreou e o garoto ficou imensamente feliz com sua conquista, sentindo-se como um super “idol”. Até que ele entrou nas redes sociais e recebeu alguns comentários que o deixavam muito bem, mas também havia aqueles que o deixavam muito inseguro, como “nossa! esse grupo é péssimo!”, “sério que perderam tempo com esses garotos?”, “aquele baixinho é feio e gordo, parece muito um porco” e “que voz chata a desse garoto, muito feminina”.

Apesar dos comentários que desencadearam sua insegurança, o garoto seguiu o seu sonho, e com o passar dos anos, o grupo que ele fazia parte se tornou um dos maiores conhecidos no mundo.”

Ao terminar de ler a matéria de um site, Jimin suspirou, pois percebeu comentários e reações sobre o seu desempenho como artista. Aqueles comentários nunca pararam, na verdade aumentaram bastante, assim como os comentários amorosos das fãs.

– Você está lendo sobre essa matéria novamente? – perguntou seu melhor amigo, Taehyung.

– Não é nada demais... – Respondeu Jimin, fingindo não se importar.

– Eu te conheço há um bom tempo, sei que você ainda luta contra esses comentários, Jim.

– Todos nós lutamos, não sou só eu que recebo esses comentários. Agora me deixe sozinho, por favor. Taehyung não continuou o assunto, não queria deixar o amigo estressado com a insistência da conversa e saiu do ambiente deixando Jimin sozinho.

Jimin então entrou na rede social do grupo e resolveu interagir com as fãs postando uma foto. Ele então saiu do quarto e foi treinar, pois precisava melhorar nas suas performances.

Depois de muitas horas de treino, o garoto estava se arrumando para descansar, mas não podia dormir sem olhar os comentários de suas fãs. Então, ele pegou o celular e começou a ler as seguintes mensagens:

“Você é muito gordo e feio!”

“Você tem que emagrecer! Como quer ter fãs?”

“Nossa! Eu gostava de você, mas agora vejo como você é feio!”

“O grupo seria mil vezes melhor sem um porco gordo como você!”

Com os olhos cheios de lágrimas e o coração doendo, Jimin discou o número de sua mãe, aquela que sabia bem como lhe consolar.

– Alô? – disse a sua mãe no outro lado da linha telefônica.

– Mãe... – respondeu Jimin melancolicamente.

– Jimin? O que houve, querido? – perguntou sua mãe muito preocupada.

– É tão difícil, mãe! – disse Jimin desabando em um choro doloroso – eu estou sozinho, não tenho amigos e sinto que sempre tenho que pagar por algo para ter alguém ao meu redor!

– Meu querido, você tem os membros do grupo, eles são seus amigos, não são? – disse sua mãe, com o coração apertado, pois ela sabia dos comentários maldosos que o filho recebia na Internet e até mesmo pessoalmente.

– Sim, eles são! Mas é diferente... – disse Jimin.

– Diferente? Querido, você tem amigos que se importam tanto com você, não pense que está sozinho, eles entendem sua dor, eles passam pelo mesmo problema. – disse a mãe, acalentando a dor do filho.

– A senhora está certa, eles são como meus irmãos... é que... – Jimin se interrompe, pois não queria falar para sua mãe sobre os comentários horríveis que recebe todos os dias.

– Eu sei, meu filho! Eu sempre vou apoiar você e seu sonho. – disse sua mãe causando um grande conforto em Jimin.

– Eu te amo, mãe!

– Eu também te amo, meu filho!

Com o passar dos dias, os amigos de Jimin começaram a notar que havia algo estranho com o garoto. Ele andava mais cansado do que era esperado e estava mais pálido que o comum.

Em uma tarde de treino, todos estavam ensaiando para uma performance, quando de repente, Jimin cai no chão com o corpo mole. Ele é levado para o ambulatório da empresa e, ao chegar lá, recebe todo o suporte da médica que diz:

– Ele está muito desidratado! Há quanto tempo Jimin está assim?

– Nós começamos a notá-lo mais cansado faz algumas semanas. – respondeu Jin, o mais velho do grupo.

– Sabem se ele está seguindo alguma dieta rígida? – a mulher pergunta anotando em sua prancheta.

– Não! – disseram os amigos.

– Ok, esperem lá fora!

Passaram-se alguns minutos e Jimin acordou, fraco e sua cabeça parecia que ia explodir. Ao olhar para o lado, encontrou uma senhora com jaleco lhe encarando. A mulher então lhe perguntou:

– Como se sente?

– Minha cabeça dói, e eu me sinto fraco! – Jimin respondeu.

– Faz quanto tempo que você não se alimenta? – interroga a médica.

O garoto fica em silêncio, encarando o nada.

– Não sei o que se passa pela sua cabeça, jovem, mas imagino que possa ter relação com os comentários que você vem recebendo na Internet... aquelas pessoas não são confiáveis! – afirmou a médica.

– Não fale assim das minhas fãs! – disse Jimin sobre o seu público.

– Fãs? Uma pessoa que é fã da outra causa isso tudo? – perguntou a médica e mais uma vez o garoto ficou em silêncio.

– Me diga como tem sido suas refeições?

– Bem... eu me alimento dia sim dia não. – Jimin fala sem encarar a mulher nos olhos.

– O que você come nas vezes que se alimenta?

– Uma fruta.

– Vou lhe encaminhar para um psicólogo, pois você não está saudável e precisa de tratamento psicológico e físico para que seu corpo fique bem! Espero que aprenda a pensar de outra forma. – a médica lhe disse assinando o papel.

– Assim que terminar de tomar esse soro você estará liberado.

– Obrigado! – disse Jimin ainda reflexivo.

Alguns meses foram se passando e Jimin conseguiu superar o seu quase distúrbio alimentar, apesar de algumas recaídas. O garoto passou a cuidar melhor da saúde, e começou a ajudar as fãs nesse quesito, os comentários sobre seu físico não pararam, porém, ele aprendeu a focar nas coisas boas que as fãs lhe proporcionavam...



Por que conosco?

Cada vez mais nossa sociedade fica estranha, o povo sem o mínimo de respeito uns pelos outros, até mesmo com eles mesmos. E eu, Betina, uma jovem de 17 anos de idade, sou a prova viva de que nós, mulheres, estamos cada vez mais sendo desrespeitadas, até mesmo por outras. Estou falando especialmente daquelas que não têm nenhum interesse em presenciar situações de homens dando em cima delas, falando de sua aparência física, que é o ponto em que eles mais prestam atenção em uma pessoa.

Bom, estava eu andando na rua, simplesmente indo comprar pão. Aquela rotina de sempre. Quando, de repente, alguém diz:

– Fiu, Fiu. Ei! Vem cá, minha linda. Vamos dar uma voltinha? É rapidinho.

Obviamente que fiquei com medo, pois não tinha mais ninguém na rua a não ser eu e aquele velho nojento. Então prossegui meu caminho, como se eu não tivesse ouvido o cara. Chegando na padaria, cumprimentei o atendente e perguntei pelo seu Adalberto.

– Ele está indo para o aeroporto “Eduardo Gomes” neste momento. Infelizmente ele teve que tomar a decisão de se mudar de cidade, pois sua mãe faleceu nesta noite, então ele fará companhia para sua irmã, Cláudia, lá em Santa Catarina. – disse o atendente.

– Ah, sim... Bem, eu sinto muito pela perda da família.

– Bom! Mas o que você deseja, além de saber do seu Adalberto?

– Me veja três reais de pão doce, por favor!

– Prontinho, minha linda – disse o homem, dessa vez com um ar malicioso.

Na minha mente, eu pensei: “Minha linda? Quem ele pensa que é para falar assim comigo? E ainda por cima veio com essa cara maliciosa, me olhando da cabeça aos pés...”

Então, o atendente insistia em perguntar se eu estava querendo mais alguma coisa.

– Não... mas, espere aí... Estão faltando dois pães, moço.

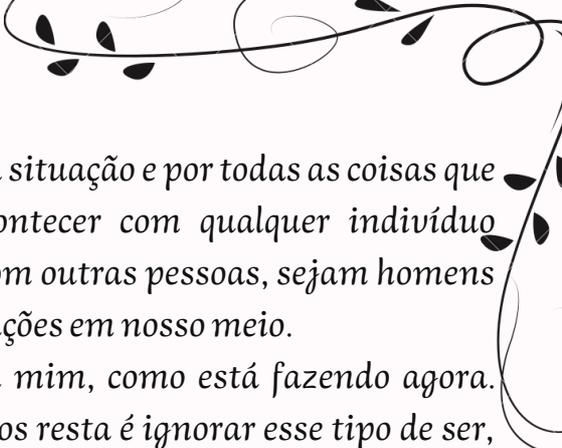
– É? Então fazemos o seguinte: já que você quer tanto os dois pães que faltam, então me dê algo em troca. Hehehe! – respondeu o homem, com segundas intenções.

– Seu nojento, você me respeite, viu?! Pensas que eu sou quem? Essas gurias que gostam da “atenção” que vocês, cidadãos sem respeito, dão para elas? – disse eu, já furiosa pela inconveniência e falta de respeito do padeiro.

Eu estava fervendo, com medo, e só pensava em sair daquele lugar o mais rápido possível, sem conter o meu choro diante de toda aquela situação.

– Olhe, meu senhor, se você continuar dando em cima de todas as meninas bonitinhas para você e que só entram neste estabelecimento para comprar o seu pão de cada dia, seu sustento, eu vou denunciar você. Entendeu, seu escroto?!

– Sério? Não me faça rir. Hoje em dia está se tornando cada vez mais normal tratar vocês, mulheres, dessa forma. Não vai mudar muita coisa, minha linda – respondeu o homem com um forte ar de deboche e desprezo.



Então saí chorando daquela padaria, angustiada por conta dessa situação e por todas as coisas que aconteceram e acontecem comigo. Claro, acontece e pode acontecer com qualquer indivíduo também. Só estou contando algo que aconteceu comigo e ocorre com outras pessoas, sejam homens ou mulheres. Lamento que existam seres com essa mentalidade e ações em nosso meio.

A frase “educação vem de casa” nunca fez tanto sentido, para mim, como está fazendo agora. Depois que cresce, dificilmente esse tipo de gente muda, e o que nos resta é ignorar esse tipo de ser, mesmo que seja difícil. Mas eu mesma não dou mais a mínima para quem fica me enchendo o saco. Não mais...



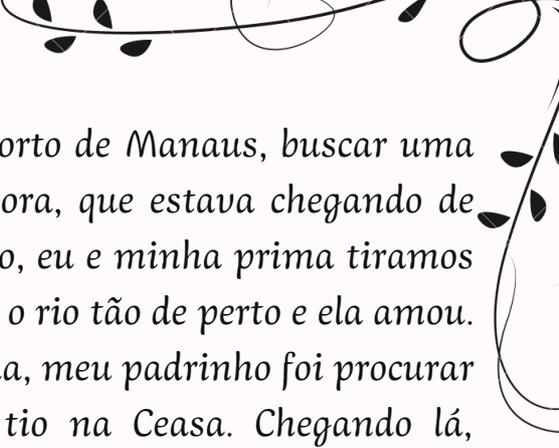
O melhor dia da minha vida

No final de semana, no domingo, eu e minha família fomos para um passeio na casa do meu tio Baixinho, que fica ali pelo Porto da Ceasa. Esse foi um dia que dá pra chamar de emocionante; aconteceram várias coisas. Eu e minha família saímos de casa por volta de dez horas da manhã e chegamos ao nosso destino umas dez e trinta. Chegando lá, nosso primeiro contato foi com o rio. Coisa boa de se ver é o rio! A vista é linda! Sentir o vento bater no rosto, que sensação boa. Meu pai, Gildo, e meu tio, Baixinho, compraram peixe pra fazer um almoço maravilhoso. Enquanto eles compravam mais algumas coisas pro almoço, eu e meus irmãos, Gustavo, Pedro e Jéssica, e minha mãe, Cídia, juntamente com meu padrinho Adalto, fomos até um flutuante ver o rio um pouco mais de perto. Era lindo demais! Foram momentos alegres ali, juntos. Tiramos muitas fotos.

Depois de voltarmos do flutuante, fomos encontrar meu pai e meu tio. Meu pai, minha mãe, meu tio e meu irmão caçula foram a pé para casa do meu tio, enquanto eu e meus outros dois irmãos fomos de carro, com meu padrinho. Chegamos à casa do meu tio por volta das onze e trinta e esperamos o restante da família chegar. Acontece que os que tinham ido a pé encontraram o caminho da chuva! Eles chegaram todos molhados, coitados. Tinha começado a chover na metade do caminho. Depois que eles se secaram, todos nos concentramos em aprontar o almoço.

Minutos depois, uma reviravolta: minha mãe chega dizendo que minha prima Rebeca ligou e disse que estava com uma alergia muito forte. Nessa hora, todo mundo se desesperou, final, a prima Rebeca estava lá na casa dela, muito longe de nós. Mas meu padrinho se ofereceu pra irmos buscar ela de carro e assim fomos, eu, minha mãe e meu padrinho. Aproveitamos pra buscar também o remédio pra alergia que estava em nossa casa. Feitas as buscas todas, voltamos pra Ceasa, trazendo não só a prima Rebeca, mas também outras duas primas que não queriam mais ficar sozinhas em casa. Medicamos a prima Rebeca, embarcamos de volta e fomos em direção ao almoço que nos esperava.

Quando chegamos à Ceasa, o almoço já estava pronto. Almoçamos e pensamos que tudo ia ser só lazer, mas a minha prima começou a piorar da alergia. Então resolvemos levá-la ao hospital. A coitada de branca estava toda vermelha! No hospital, minha mãe resolveu entrar junto com minha prima e eu e meu padrinho ficamos esperando elas voltarem. Como demoravam muito, meu padrinho teve a ideia de irmos ao shopping, que, por sinal, ficava próximo ao hospital. Fomos. Passeamos um pouco pelo shopping. Fazia um tempão que não saía com meu padrinho! Foi muito bom. Algumas horas depois, minha mãe ligou pra mim, dizendo que já iam sair do hospital. Fomos buscá-las, então.



A aventura do dia continuou. Do hospital, fomos para a o Porto de Manaus, buscar uma encomenda de minha mãe e também buscar minha tia Débora, que estava chegando de viagem. Ficamos lá, esperando o barco chegar e, enquanto isso, eu e minha prima tiramos várias fotos. Aquela foi a primeira vez que a minha prima via o rio tão de perto e ela amou. Finalmente o barco chegou. Minha mãe foi buscar a encomenda, meu padrinho foi procurar minha tia. Tudo organizado. Voltamos pra casa do meu tio na Ceasa. Chegando lá, merendamos e, quando nos demos conta, já eram cinco e meia da tarde. Foi então que decidimos ficar um pouco mais de tempo lá. Não dava pra perder aquela vista linda para o rio que tinha na casa do meu tio! O pôr do sol mais lindo! Olhar o rio, vendo o sol ir embora: que sensação bonita de liberdade!

Quando anoiteceu e tínhamos que voltar pra casa, ficamos todos um pouco tristes. Como a família é grande, nove pessoas, tivemos que voltar em carros diferentes: no carro do meu padrinho e em um Uber. Precisamos fazer uma certa caminhada até o Uber. A rua era enorme e não tinha quase nenhum carro passando, então era bem legal de andar. Apostei uma corrida com minha prima e ganhei. Fiquei tão feliz! Fazia um bom tempo que não corria. Aliás, fazia um bom tempo que não me sentia tão feliz. Acho que, na verdade, nunca tinha me sentido tão feliz e tão livre como naquele dia! Até hoje, guardo com muito carinho na memória as lembranças daquele que foi o melhor passeio de toda a minha vida.



© 2023 Editora Fênix de São Paulo

A sensibilidade

Foi há vinte anos, em meados de abril. Um homem começou a atravessar uma crise. Crise profunda e lamentável. Seus pensamentos ficaram pequenos e limitados. Era uma crise tão forte, que o mesmo não conseguia suportar nem perdoar as pessoas, nem por motivos bobos. Não podia presenciar alegrias: uma apresentação teatral feliz, certa vez, automaticamente o entristeceu. Não suportava a alegria do grupo teatral que, tão alegre, tocava canções passadas. Sofrimento sem fim. Parecia não ter retorno.

Mas, um dia, esse homem decidiu que ia viver sem sofrer. Naquele dia, as sombras da tristeza não iam encobri-lo. Não foi só um dia comum, foi simplesmente o dia mais intenso, pois ele se recusou a carregar sombras negras. Foi em direção ao teatro e, nas proximidades, encontrou uma senhora, que perguntou se ele sabia dançar, pois aquele era o dia mundial da dança. Ela insistiu em querer a resposta e perguntou outra vez, mas, dessa vez, ela resolveu dar a ele alternativas:

- Moço, você pode até não saber dançar, mas deve saber tocar. Eu tenho aqui um instrumento. E, como dizia meu sagrado pai, quem não sabe dançar, pode saber tocar, cantar, pouco que seja, mas sabe fazer algo, não é mesmo?!

Foi aí que homem, respirou e se lembrou de quando era jovem. Era um tempo muito feliz, porque tocava instrumentos com seu avô, na varanda da fazenda. Ele começou chorar por lembrar e respondeu, em lágrimas:

- Sim, eu toco!

Ele, então, pegou o instrumento e saiu correndo em direção ao teatro e, chegando à portaria, pediu para entrar. Queria tocar, fazer uma homenagem ao seu eterno avô, lembrar dos ensinamentos, das alegrias e dos cantos que partilhavam. Começou tocar. E ali, enquanto tocava, foi visitado novamente pelo amor, pela alegria. E tudo estava se fazendo novo. Dos tempos escuros e difíceis, foi resgatado, naquele momento, pela sensibilidade. Tocava movimentando o corpo e gerando paz, alegria, celebrando as boas histórias e memórias. Vivia.



A reviravolta dos alunos

Mais um dia na escola. Naquele dia, contudo, aconteceu uma coisa nova: as ocorrências de reclamações dos alunos sobre o fechamento dos banheiros durante o período das aulas. Aquilo vinha deixando os alunos revoltados com a direção, então um aluno de cada turma se reuniu com os membros do Grêmio Estudantil, para resolver a situação.

- Olá a todos! Estamos aqui para resolver o problema relacionado aos banheiros. Temos direito como alunos. Então vamos precisar ter sabedoria para agir em situações como essa. Assim falou o presidente do Grêmio.

- Qual a ideia de vocês para resolvermos isso? Perguntou a secretária do Grêmio.

Os alunos começaram a colocar várias ideias: protestar, chamar a Seduc e reclamar, expor na Internet.

Um aluno que estava no fundo da sala, observando a reunião, então declarou:

- Por que não fazemos um protesto no silencioso? Todos os alunos viraram rapidamente para o garoto, observando que ele iria dizer a seguir. O menino, vendo a reação de todos, calou-se, com medo das reações dos colegas. Então o presidente Grêmio, vendo isso, perguntou:

- Como assim um protesto silencioso?

- Poderíamos ficar todos sentados, organizadamente, em silêncio, no refeitório ou no corredor da escola. com certeza isso chamaria a atenção da direção. Então ela viria falar conosco, daí o presidente do Grêmio, representando todos os alunos, iria falar com ela e esclarecer alguns direitos que os alunos têm.

Todos os alunos olharam surpresos para um menino que nunca dizia nada em reuniões como essa.

O Grêmio ouvindo isso se agradou muito da ideia e então perguntou para os alunos;

- O que vocês acham sobre essa ideia? Todos os alunos, em animação, acenaram positivamente para a ideia. Os membros do Grêmio, vendo isso, instruíram os alunos a voltar para suas salas e repassar a ideia para os demais. O protesto deveria acontecer logo depois da hora da merenda.

Então tudo aconteceu como normalmente ocorre: os alunos merendaram e, ao finalizar a hora da merenda, todos os alunos, em ordem, sentaram-se silenciosamente nos corredores e no refeitório.

A diretora, já irritada, vendo aquela movimentação estranha, perguntou a um representante do Grêmio o que estava correndo.

- Estamos fazendo um protesto silencioso, para que a senhora possa ouvir nossos argumentos.
- Então me acompanhe até minha sala, que eu ouvirei o que vocês têm a me dizer.

Então o representante do Grêmio acompanhou a diretora até sua sala e esclareceu quais eram as queixas. A diretora ouviu e compreendeu os direitos dos alunos e então liberou a abertura dos banheiros durante as aulas, com supervisão do zelador da escola.

O representante do Grêmio, então, saiu da sala da direção para o pátio, para avisar os alunos sobre o que tinha acontecido.

Todos ficaram muito felizes com o desfecho do protesto e, no final de tudo, a reviravolta daquele dia foi uma grande lição: com ordem, pode-se fazer uma revolução.



O patrão ignorante

- Olha, irmão, vou te contar. Trabalhar ali não era fácil não! Todos os dias eu pensava: - mais um dia nesse lugar, com esse chefe "maravilhoso"! Aquele lugar era horrível! Incrível como uma pessoa conseguia nos fazer odiar o lugar; coitado daquele restaurante.

Chegava todos os dias exatamente às sete e era obrigado a olhar naquele rosto, que, hoje, nem faço mais ideia de como é, mas lembro da sensação que era ter que encarar aquele sujeito.

Lembro do jeito com que falava conosco:

— DE NOVO... VOCÊ, TODO DIA, CHEGA ATRASADO!

Eu nunca cheguei atrasado. Até hoje, eu me pergunto por que ele era assim.

Ele era uma pessoa muito ignorante com todos. Nunca vi aquele homem com bom humor. Na hora do corre-corre, na hora de abrir o restaurante, ele era pior que um papagaio: nunca parava de falar. Era horrível ouvir a voz dele dizendo:

— SERVE ÀQUELE CLIENTE! VOCÊ NÃO ESTÁ VENDENDO ELE CHAMANDO?!

Chegando à mesa, geralmente o cliente dizia:

— Desculpa, mas eu já estou satisfeito.

Todos os dias, era a mesma coisa. Ele sempre sentado, gritando e gritando. Até que, um dia, chegaram três estrangeiros no restaurante pedindo comida. Coitados, foram logo até o chefe pra pedir comida. O chefe com sua ignorância, gritou para eles no meio do restaurante:

— SAIAM DAQUI! EU NÃO LHES DAREI NADA, SEUS MENDIGOS!

Os clientes, vendo a arrogância, partiram para cima dele na hora.

— E aí, irmão, o que fizeram a seguir?

- Irmão, só lembro que, a partir desse dia, ele perdeu quase tudo. Pro azar dele, no dia em que ele fez isso, tinha um advogado dos bons almoçando lá como cliente. Pois bem. Processaram ele e tiraram aquele restaurante dele, junto com meu emprego, claro, mas eu dei graças a Deus. Já não aguentava mais.

— Aí você vê onde aonde a ignorância poder levar, né?

— Verdade, irmão, a ignorância leva pra um lugar só: Lugar Nenhum. Agora vamos pedir licença a essa senhora e descer?

— Vamos sim, que a vida segue!



Nº 092

A Mudinha, encontrada especialmente nos ônibus de Manaus, é o melhor e também um dos piores entretenimentos das viagens nos coletivos... mas você precisa curtir levar tapão na nuca.

Minha mãe diz que é perigoso pegar busão sem trocado a mais, o que chegaria a ser engraçado, se não fosse trágico. Semana passada estava eu no ônibus lotado, em um sol de meio-dia, com pessoas extremamente fedorentas (ou com um gosto péssimo para desodorantes). Ao meu lado, havia uma moça que aparentou estremecer quando viu a Mudinha subir o primeiro degrau da escada do ônibus. Em toda minha vida, eu nunca tinha visto uma pessoa "suar frio", mas lá estava ela, se tremendo todinha, coitada.

Então eu perguntei a ela:

- Moça o que te passa? Por que está tão nervosa?

Ela olhou pra mim e disse:

- Eu não tenho trocado a mais!

Eu ri - mas com total respeito - e disse:

- Não se preocupe, eu tenho trocado o suficiente para nós duas.

A Mudinha, então, foi passando, dando tapão em alguns, cuspiendo em outros... sempre me surpreende o fato de que as pessoas não têm reação; ela bate, eles aceitam... patético! O fato é que a Mudinha é essa figura pública amada e odiada - tem até grupo de WhatsApp pra ela.

No fim, na parada, acabou tudo bem. Algumas pessoas com o pescoço vermelho, outras com cuspe na cara. E a lição do dia foi: jamais pegue o O92 sem trocado a mais!

R

Q amor verdadeiro

Todos os dias, eu acordo e vejo meus animais de estimação. Sabe o quão incríveis eles são? Eles são grandes amigos, companheiros para a vida toda. Eu amo tanto eles! O nome do meu primeiro cachorro é Coronel. Coronel é muito bagunceiro, ele morde qualquer coisa que vê, mas não morde as pessoas, ainda bem!

O próximo é o Luffy. Ele é todo peludo e grandinho. Ele é quieto, mas come muito! Já minha última cachorrinha, a Café, ainda é pequena. Pequena e bravinha! Ela veio pela adoção e adotá-la foi uma das melhores coisas que eu fiz na vida.

Achou que tinha acabado, né? Mas é claro que não! Eu tenho, ainda, dois gatos lindos! São o Garfield e a Vitória. Eles adoram quando fazemos carinho neles. São fofos e muito preguiçosos. Brincam, comem e dormem. Aliás, dormir é a especialidade deles, mas não dormem no chão não; adoram dormir em cima da minha cama.

Já tive também dois coelhos e dois porquinhos. Eu sinto tanta falta deles! Eles eram incríveis. Infelizmente, acabou acontecendo algo horrível com eles. Não pude salvá-los e isso me dói muito, até hoje. Uma pessoa me disse para eu não ficar triste, porque eles não iam gostar de me ver assim e que eles, de onde estivessem, agradeceriam todos os momentos que tiveram e todo o amor que receberam. Gosto de pensar que é isso mesmo. Eu nunca vou esquecer deles. Mas ainda os tenho comigo na memória e, todas as noites, eu fico pensando neles e vendo fotos e vídeos que eu tinha feito com eles.

Desde de criança, eu amo animais e meu sonho é me tornar veterinária. Me vejo uma grande veterinária, ajudando muitos animais feridos. Eu vou ter a minha própria clínica e vou fazer uma casa de resgate para eles. E eu vou fazer isso acontecer, eu sei que vou. Eu vou me esforçar bastante! Tudo será pra eles, por eles.

Sabe o que me dói muito e que acaba comigo? É ver tantos animais nas ruas, com fome e no frio, principalmente quando chove. Por que as pessoas batem neles? Por que maltratam, abandonam e tudo mais? Eles têm sentimentos, são inocentes, só querem receber amor e carinho. Eles não fazem mal para as pessoas, são as pessoas que fazem mal para eles. Eu queria que tudo fosse diferente. Que o mundo fosse diferente, que valorizasse todos os animais. Eu não posso mudar o mundo, mas eu posso fazer a minha parte. E eu vou. Pode crer que eu vou.



Apenas mais um trabalhador

Um rapaz voltava de seu trabalho. Era tarde da noite, quase nenhuma alma viva andava pelas ruas. Por morarem em um bairro perigoso, as pessoas das proximidades tinham medo de ficarem até tarde da noite, perambulando pelas ruas. Nessa mesma noite, o jovem rapaz andava por um caminho diferente, ou melhor, um atalho para chegar mais rápido em sua casa. Aquela rua pela qual ele andava aparentava ser tranquila, porém, ainda era deserta. Chegando ao final da rua, o rapaz esbarrou em um homem – um homem branco, de mochila. Este homem aparentava estar apavorado, nervoso com alguma coisa e, rapidamente, ao se deparar com o rapaz que caminhava tranquilamente, pediu ajuda:

- Ah... Oi! Estou precisando de ajuda, urgente, será que você pode me ajudar!?

O rapaz respondeu:

- E em que eu poderia ajudá-lo? Eu nem sei quem você é.

O homem, então, convenceu o rapaz a irem a um lugar mais fechado, para conversarem com mais calma. Foram a um beco. Chegando dentro de um beco, os dois começam a conversar.

- Então, senhor, qual o seu nome? E por que precisa de minha ajuda?

- Meu nome é Marcos. Eu preciso de ajuda pois eu acabei de ser assaltado. Eu não dei nada ao bandido e saí correndo. Ele me perseguiu, mas eu consegui despistar dele. Preciso que você me leve até ali em cima, por segurança, dobrando a esquina. Você pode me ajudar, né?

- É claro. Essas ruas são realmente muito perigosas.

- Muito obrigado!

O homem, mais aliviado, ainda tinha uma dúvida: era o nome do rapaz com quem ele esbarrou.

- Qual é o seu nome?

- Meu nome é João, senhor.

Os dois caminharam até a esquina. Ao cruzarem a esquina, encontravam com uma viatura de polícia, estacionada, investigando um caso de assalto que aconteceu com uma moça ali perto.

Ao se aproximarem da viatura, Marcos dobrou na rua e disse:

- Minha casa fica nessa direção e você mora onde, João?

- Eu moro nesta rua mesmo.

- Tudo bem. Tome cuidado por aí. Até breve, João.

- Pode deixar.

João caminhava, se aproximando da viatura. De repente, a polícia o enquadra e a mulher assaltada, que estava sendo ouvida, o “reconhece” como o ladrão que a roubou.

- Foi ele quem me roubou! Ele estava de mochila nas costas, roupas largas e encapuzado.

- Não fui eu que roubei! Eu juro! Você deve estar se enganando...

- Estava escuro, o assaltante carregava uma mochila nas costas e você tem semelhança de um assaltante.

- O que faz você pensar que eu seja um assaltante?

- Tarde da noite e alguém como você, por aí, só dá a entender isso.

O policial, então, revista João. Ao abrir a bolsa, encontrada notas de dinheiro e uma trouxinha, suspeita, parecendo drogas. O policial, sem pensar duas vezes, o prende. João, então, relembra quem era o verdadeiro suspeito: o homem que lhe abordou, pediu que João guardasse alguns de seus pertences. Eram as drogas e o dinheiro roubado. João havia colocado na mochila, a pedido do homem, sem nem desconfiar. João ainda tenta convencer o policial, mas não tem jeito: já acorda no xilindró. Um jovem trabalhador preso por ajudar alguém numa rua qualquer...

ROBERTO HENRY DA SILVA NETO

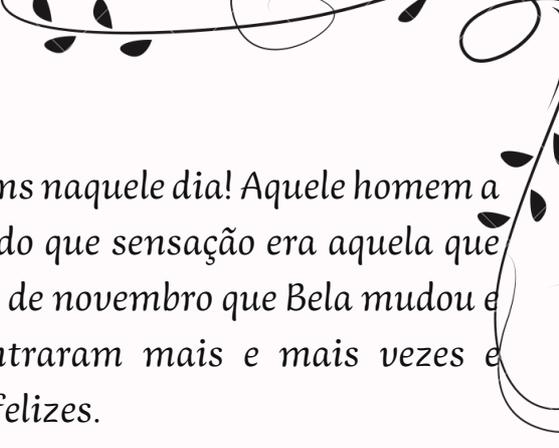
Um novo começo

Era uma sexta-feira, dia 26 de novembro. Bela havia levantado de sua cama como ela fazia todas as manhãs. Ela acordava exatamente seis horas da manhã, tomava banho, escovava os dentes, se arrumava, tomava café - quando dava tempo - e ia para a faculdade. Bela antes era uma jovem meiga e doce, mas que havia se machucado com um relacionamento imaturo e, por causa disso, ela se tornou uma jovem fria e egoísta, achando que todos os homens eram imaturos e ignorantes. Quando tudo aconteceu, Bela se fez de forte e disse que iria superar. E estava certa. Ela superou tudo e seguiu em frente, mas ela não havia notado que tinha criado um bloqueio emocional por conta disso e, sem perceber, ela passou a tratar as pessoas friamente.

Ela seguiu com esse bloqueio emocional, mas vivendo a vida dela. Algumas pessoas começaram a criticar ela por suas atitudes e por estar sendo tão fria e até mesmo amigas de anos se afastaram de Bela. Ela ficou sem entender por que tudo aquilo estava acontecendo com ela. Perdeu amigas, deixou o rapaz de quem ela gostava, sua mãe havia falecido e tudo estava desandando na vida dela, pelo menos assim ela pensava. Para Bela, nada parecia ter mais jeito. Ela estava aflita e muito triste com tudo; havia cansado de demonstra que tudo estava bem, quando, na verdade, absolutamente nada estava indo bem. Mas ela seguiu com a faculdade, pois não queria desistir do seu sonho de ser jornalista.

Ela estava na metade de uma aula da faculdade de jornalismo quando o professor, de repente, fala que eles vão mudar de turma, pois ele iria se ausentar por alguns meses. Quem diria que, para Bela, aquela simples mudança de sala iria mudar sua vida. Depois da mudança, um dia Bela tinha acabado de chegar na faculdade, com um copo de café na mão, que havia comprado na cafeteria ao lado e, caminhando no corredor, esbarra em um homem que estava vindo na frente dela, distraída com o celular que havia acabado de tocar. Bela tinha dado um esbarrão tão desajeitado no homem que fez o café cair na roupa dele. Bela ficou completamente sem jeito e começou a pedir desculpas. O homem riu e perguntou o nome dela. Ela falou que se chamava Bela e ele a olhou e falou que, com toda certeza, ela era bela. Ambos sorriram e Bela prosseguiu seu caminho. Chegando ao banheiro, ela se olhou no espelho e percebeu que estava corada e ficou pensando naquele homem.

Assim que chegou à classe, ela avistou ele de longe e viu ele era da mesma classe que ela. Todos os estudantes universitários tinham saído cedo naquele dia. Assim que Bela estava indo embora, se reentrou com aquele homem. Resolveu perguntar o nome dele e ele respondeu que era Apollo. Bela ficou encantada. Apollo a chamou para tomar um café, para "retribuir" o que ela havia derramado em sua roupa. Bela aceitou. Eles conversaram e as horas passaram e, sem perceber, ela havia sentido uma confiança tão grande naquele homem, ela viu as horas no relógio e ficou pasma por ficar quase cinco horas conversando com Apollo. Despediram-se e foram embora.



Bela havia ficado tão feliz, sorridente e com a cabeça nas nuvens naquele dia! Aquele homem a fez sentir frio na barriga e arrepios e ela ficou se perguntando que sensação era aquela que nunca havia sentido antes. E foi naquela sexta feira do dia 26 de novembro que Bela mudou e sentiu uma grande emoção. Então, ela e Apollo se encontraram mais e mais vezes e começaram a trocar mensagens, pra se conhecerem. Estavam felizes.

Bela concluiu a faculdade de jornalismo, superou tudo o que tinha acontecido com ela e deu a volta por cima. Bela encontrou o seu verdadeiro amor naquele 26 de novembro. E agora se sentia confiante e segura novamente.



Trocas de olhares que dizem muito

Todos os dias, às 8 horas da manhã, chego ao trabalho. Uma cafeteria, que abre às 8h30, 9h15. Ele chega e sempre senta no mesmo lugar. Às vezes trocamos olhares, mas nunca tive coragem de “chegar” nele.

Num desses dias de trocas de olhares, antes de ir embora ele veio perguntar meu nome. Acho que as borboletas acordaram dentro de mim! Aquele sorriso... Quando ele sorriu, naquela hora, eu até gaguejei. Meu Deus, que vergonha.

- De-desculpa... meu nome?

- Sim, seu nome. Sempre vejo você aqui. Por que nunca parou pra me atender?

- Meu nome é Safira.

- Safira. Igual àquela pedra azul...

- Sim. Minha mãe falava que era a cor preferida dela, por isso escolheu esse nome pra mim.

A porta se abriu. Entraram outros clientes. A vontade de continuar ali era grande, mas eu não podia.

- Bom, preciso trabalhar. Outro dia a gente se fala melhor.

- Tudo bem. Até outro dia.

Uma semana depois, aqui estamos nós. Sim, aconteceu alguma coisa daquela simples conversa. Aquele homem perfeito que, tantas vezes, estive na minha imaginação, a pessoa que eu sempre observava, apesar de nem saber o nome, está agora aqui, comigo. Não é mais apenas um olhar. É Augusto. Esse é o nome dele. Faz só alguns minutos que ele me pediu em namoro e eu disse sim. Agora estamos juntos. E o futuro? Ainda vamos saber.



O medo noturno

Uma coisa tão simples, um gesto cotidiano, sem nada demais: chegar em casa depois da igreja, colocar o carro na garagem, descer, deixando a porta aberta, levantar a porta da garagem, retornar ao assento, fechar a porta do veículo e entrar na garagem de casa. Descer de novo do carro, fechar a garagem e pronto! Sem dificuldade, sem mistério.

No entanto, tente fazê-lo em Manaus, em 2022, numa rua deserta e escura porque as lâmpadas dos postes de iluminação pública queimaram na última chuva e a prefeitura ainda não consertou. Tente fazê-lo sendo você mulher. Você sabe que os assaltos nos bairros aumentaram com a crise. Você está a par das invasões às casas na rua de cima. À tentativa de assalto frustrada pelo guarda noturno. O vizinho te contou sobre os homens que invadiram seu quintal, expulsos pelo alarme disparado. Semana passada, o vigia do outro quarteirão foi rendido. Levaram a moradora da casa em frente da guarita num sequestro relâmpago.

Você mesma foi vítima de um golpe no ano passado. Os dois rapazes bem vestidos chegaram de mansinho, mostraram a pistola e entraram no carro. Rodaram com você por duas horas, até sacarem dinheiro de todos os seus cartões. Lembra? O terror de ser parada pela polícia, de ser atingida por uma bala perdida? De ser levada para um cativeiro imundo e infestado de baratas?

No final deu tudo certo. Eles te deixaram perto de casa, numa rua deserta como a sua, e ainda desejaram boa sorte. Vá com Deus, disse o mais simpático dos dois. E você desejou que ele fosse com Deus, pois precisava mais que você disso. Deu tudo certo, no final. Será mesmo? Como se vence esse medo noturno?

© 2023 - Todos os direitos reservados

O caso do banheiro da escola

Era uma sexta na escola [REDACTED]. Parecia um dia normal. Passados três tempos de aula, viria a merenda. Durante a merenda, os corredores estavam cheios de gente. Cinco minutos depois de o intervalo da merenda começar, algo explodiu no banheiro masculino.

Todos correram para ver o que tinha acontecido: alguém tinha estourado uma bombinha no vaso sanitário. O barulho, quando aconteceu, foi tão alto que todos ficaram com medo, porque achavam que era um tiro. Depois da confusão inicial, a diretora mandou todos para as salas de aula. Nas salas, então, começou o suspense. A diretora resolveu checar as câmeras para identificar quem tinha feito aquilo. Ela olhou os tênis dos alunos e mandou os funcionários procurarem por aqueles tênis.

Eles, então, entraram na nossa sala. Os tênis eram iguais aos de uns meninos da nossa sala. Foram parar na diretoria! Chegando lá, a diretora perguntou:

- E aí? É melhor vocês se explicarem, porque eu quero expulsar vocês!

Um deles falou:

- A gente não fez nada! Estávamos merendando e nada mais!

A diretora, nessa hora, pediu pra eles provarem. O garoto, então, sugeriu que ela conferisse de novo as câmeras.

Assim a diretora fez e realmente não havia sido eles. Continuando a investigação, finalmente pegaram os dois meninos que eram, de fato, culpados e os levaram pra sala da diretora. Esses, então, foram expulsos. E os outros dois voltaram para a sala de aula.

O resultado? O vaso do banheiro da escola ficou todo destruído.

[REDACTED]

A ladeira do medo

Não há dúvida alguma que a ladeira do [REDACTED] é uma rua sinistra. Nós, que nela caminhamos para a escola e voltamos para casa, bem sabemos disso.

Certo dia, fiquei até tarde na escola por causa de um trabalho que não fiz. Quando saí, era quase meio-dia e já não havia ninguém na escola; não se ouvia ruído nenhum. Estava nublado e o medo tomava conta e nem era por causa do silêncio na escola e sim pelo receio de voltar para casa subindo aquela rua maldita onde não voava um sabiá.

Naquele instante, na frente da escola, tomei coragem e fui andando, depois fui acelerando o passo, quando comecei a pensar em várias coisas que poderiam acontecer comigo. A ansiedade tomou conta. Fui correndo, desesperado, para casa. Um corre-corre mesmo; nem olhava para trás, com medo de passarem dois caras numa moto e me assaltarem.

Naquele suspense que eu vivia ali, não via nem os carros passando pela ladeira. A angústia do momento me fazia crer que eu não ia chegar vivo em casa. De repente, eu cheguei na última esquina antes da minha casa. Pensei em tanta coisa que nem percebi que já estava a poucos metros de casa.

Quando finalmente cheguei em casa, minha mãe preocupada perguntou:

- Por que chegou tão tarde? Estava quase chamando a polícia!
- Estava ocupado fazendo trabalho até um pouco mais tarde.
- Trabalho? Que trabalho?
- Um trabalho que eu já entreguei mãe, pode ficar tranquila.
- Na próxima vez que você chegar tarde, você vai apanhar!

Nem ouvi mais minha mãe. Eu estava tão aliviado que eu tinha chegado em casa que nem liguei muito para o que ela estava falando. Eu venci a ladeira. Era sobre isso. Então tomei meu banho e fui almoçar feliz.

[REDACTED]

Na praça

Estávamos na praça, eu, umas amigas e um amigo quando ocorreu uma cena até engraçada. Um menino, dirigindo uma moto igual doido, deu várias voltas, rodeando a praça, até que quando ele resolveu “fazer um grau” com a moto, empinando ela, um cachorro apareceu bem na frente dele, fazendo com que levasse uma baita queda. Todos que ali estavam riram do menino, inclusive eu.

— Tá doido, qual é o teu problema? Uma das minhas amigas falou. A outra disse:

— Bem feito, quem mandou ficar fazendo essas gracinhas?!

Então o meu amigo falou:

— É normal! A maioria dos marginais fazem isso.

Sim, o menino da moto usava uma tornozeleira eletrônica e, por isso, o meu amigo o havia chamado de marginal (é, a maioria dos marginais usam a tornozeleira).

Na hora da queda, a moto dele bateu em uma bicicleta elétrica que estava parada perto de uma árvore. O dono da bicicleta elétrica viu a cena de dentro de sua casa e saiu muito brabo de lá, brigando com o menino. O menino, então, levantou a bicicleta elétrica e se desculpou, repetindo, várias vezes, que não tinha quebrado nada.

Mas o moço continuava muito bravo e reclamando muito. Nessa hora, já estávamos todos esperando pela briga: a qualquer momento, iam se engalfinhar; era certeza! Mas, pra nossa surpresa, o menino deu as costas pro moço, deixou ele falando sozinho, subiu na moto e foi embora. O dono da bicicleta elétrica entrou em casa ainda reclamando, mesmo que já estivesse reclamando sozinho a essa altura do campeonato.

E nós continuamos sentados na praça, jogando conversa fora e depois fomos embora com aquela cena toda na cabeça.



As aparências enganam

Foi um dos dias mais engraçados da minha vida.

Um certo dia, depois da escola, eu e o meu amigo fomos para a praça e ficamos conversando e nos divertindo. Lá pelas tantas, uma pessoa apareceu na praça com uma aparência chamativa. Era bonita - e essa é a parte engraçada - eu e o meu amigo olhamos para essa pessoa e meu amigo disse:

- Olha aquela menina ali.

Eu olhei e disse:

- O que tem?

E ele respondeu:

- Aquela menina é muito linda!

Eu concordei com ele e, logo em seguida, uma amiga nossa escutou e disse, rindo de nós:

- Não é uma menina, é um garoto!

- As aparências enganam mesmo, pensei.

Erimos muito um do outro, afinal, tínhamos achado que era uma menina.



Um dia na escola

É mais um dia nesse lugar chamado escola. Eu chego, todos os dias, às sete horas, pois eu estudo no turno matutino, e saio às onze horas. Sento na segunda fileira da sala, perto da garota que eu gosto, a JiHyo, e dos meus melhores amigos, o Dwight e a Lisa. O Dwight é um cara mais extrovertido e engraçado, gosta de animes e de ler mangás, enquanto a Lisa já é uma pessoa mais introvertida, porém uma grande amiga e ama muito cantar e ouvir k-pop.

Primeiro tempo de aula é do professor Xavier, sua matéria é Geografia. Ele é um cara de boa, dá aula do seu devido conteúdo no quadro e passa uma pequena tarefinha para a gente fazer, nada demais e difícil. Acaba o tempo dele. Agora, é o professor de filosofia. Vixe! Esse aí gosta de passar aulas e vídeos sobre o povo da Grécia Antiga. Aff! Nada contra, mas eu acho meio chato e entediante ficar falando só desses caras, então, na aula dele, eu sempre abaixo minha cabeça e acabo dormindo na minha mesa. A Lisa, vendo a minha situação, vem até mim e me manda acordar.

- Ronald, acorda!! O professor vai te expulsar da sala de aula!!!!

- O que foi, Lisa? Eu prefiro ser expulso da sala do que ficar nessa aula entediante e chata desse professor.

Não sabia que o professor iria ouvir, mas infelizmente ele escutou e falou:

- Quem foi que falou isso? Apareça agora!

Eu e meus amigos ficamos calados, sem dizer nada, até que um colega meu, um "X9" chamado Gabriel, falou que quem tinha falado aquilo era eu. Pois conseguiu fazer o professor me tirar da sala de aula... ele me paga!

Agora eu tô fora da sala, graças ao fofoqueiro daquele Gabriel, mas tudo bem, pelo menos posso ficar sentando aqui no banco, na frente da sala, sem fazer nada. Mal sabia eu que a diretora da escola, Margaret, via toda a situação, pois, em todo lugar do colégio, tinham câmeras de segurança e então ela me chamou para eu ir até a sua sala e disse:

- Você é o Ronald Reagan?

- Sim, senhora, o que eu fiz agora?

- Eu vi tudo o que você estava fazendo lá na sala de aula. Que desrespeito e ignorância que você teve com o professor, hein?!

- Desculpa, diretora, eu estava cansado naquela hora.

- Você já tem 16 anos! Já sabe o que é errado e certo. Vou chamar sua mãe aqui pra a gente conversar, pois essa não é a primeira vez que o senhor faz esse tipo de coisa.

Agora eu tô ferrado! Como eu vou dizer uma coisa dessas para minha mãe? Ela é muito brava e, com certeza, eu vou apanhar dela! Meu Deus, meu senhor, me ajuda por favor!

Finalmente chegou o horário do intervalo e eu saí da sala da diretora e fui me encontrar com o Dwight e a Lisa, para a gente ir merendar juntos. O Dwight sempre com aquele humor pesado dele, fazendo piadas, ainda bem que era só entre nós, imagine se nossos pais ou professores ouvissem essas piadas, Deus me livre!

Conversa vai e conversa vem, até que, em um momento, aparece a Jihyo. Ela é a garota de quem eu gosto. Com ela, vinha um cara, ele era de uma outra sala; eles estavam de mãos dadas. Nesse momento, meu coração já tava batendo muito forte, com muito ciúme, até que ela deu um selinho nele! Na minha frente! Vendo toda a situação, o palhaço do Dwight não perderia a chance de me zoar, né?! Pois bem, começaram as piadas. Realmente hoje não é o meu dia.

Terminando a aula, eu me despedi dos meus amigos e fui para minha casa. Que dia! Eu, sinceramente, só espero que minha mãe não fique brava comigo por causa do ocorrido de hoje. Agora, já em casa, vou jogar no meu videogame. Descansar um pouco, afinal, esse foi um dia e tanto na escola.



A vida adulta

Era um dia comum. No amanhecer, os recém-casados foram até a mesa para tomar café da manhã e começaram a dialogar sobre a vida.

O homem começou falando:

- Sabe, quando eu era criança, eu achava que casamento era apenas uma fase da vida, uma fase da vida adulta, mas, pelo visto, é muito melhor que eu imaginava.

A mulher respondeu:

- Ah! Eu sempre soube, não em todos os detalhes, mas eu sabia. Como eu sempre fui muito religiosa, eu sempre tive interesse por isso.

O homem continuou:

- Depois da minha adolescência, comecei a me preparar melhor para isso. Depois de tantos foras que já levei, que sempre me desanimavam, resolvi esperar o Ser Perfeito me dar a mulher verdadeira. Agora deu certo, você está aqui!

A mulher não sabia desse lado religioso do marido até então e respondeu:

- Eu sempre colocava a igreja em primeiro lugar, sempre cumpria os deveres da minha crença, então nunca liguei para buscar isso, porque sabia que viria se fosse a vontade de Deus, mas, pra você, foi bem difícil né?!

O homem respondeu:

- Sim, era muito difícil lidar com as rejeições e a espera por um amor verdadeiro, mas agora estou super bem comigo e com a vida adulta. Estou bem com você. É legal a vida adulta, afinal; é legal ter liberdade e ser protagonista de minhas próprias escolhas e atitudes. É um grande desafio. Eu amo muito você! Sei que, com você, a minha vida adulta vai ser imensamente feliz!

A mulher, então, quebrando o clima, diz:

- Tá certo. Tá tudo muito bom, tá tudo muito bem, mas tá é tarde, né? Temos que trabalhar; os boletos não se quitam sozinhos.

E viva o amor adulto!



A três vizinhas

Tudo começou quando Kyara resolveu fazer uma festa surpresa para a sua melhor amiga, chamada Samantha. Kyara corria contra o tempo para organizar a festa surpresa. Após alugar o espaço, uma casa, ela pediu ajuda a alguns amigos para a ornamentação. Depois de estar tudo pronto, todos os convidados terem chegado ao local, Kyara ligou para Samantha:

- Oiiiiiiiiie, Samantha?!

- Oiii, amiga, tá tudo bem? Aconteceu alguma coisa?

- Tá sim. Queria te pedir uma ajuda com um trabalho da faculdade, depois a gente pode comer um lanche. Podes vir??? Tô aqui na casa de uma colega.

- Sim, posso sim, manda a localização.

Kyara enviou a endereço e todos esperaram ela ansiosamente. Após alguns minutos, Samantha ligou, dizendo que estava chegando e todos se organizaram pra gritar "Surpresa!". Ao chegar, Samantha ficou realmente muito surpresa e muito feliz e agradeceu a todos, dizendo que não havia desconfiado de nada. Curtiu a festa com todos. Estavam todos muito felizes. Até que, depois de algumas horas, três vizinhas bateram lá e pediram pra baixar o som, pois estavam incomodadas com o barulho.

Começou uma pequena discussão. Elas ameaçavam chamar a polícia se o som permanecesse alto. Foi então que Samantha, amenizando as coisas, convidou as três vizinhas pra entrar e participar da festa também:

- Hoje é meu aniversário e minha melhor amiga fez uma festa surpresa para mim. Se vocês quiserem participar também, fiquem à vontade. Tem bolo e bastante comida, se alguma de vocês quiser comer. Tá tudo lá dentro.

As vizinhas acabaram concordando entre si. Uma delas disse que estava mesmo com fome e, de repente, o que era o começo de uma briga virou mais e mais festa: todas entraram e participaram da festa e ninguém lembrou mais de chamar a polícia.



A amizade duvidosa

Um garotinho de sete anos, chamado Tyler, e seu tio se mudaram para uma casa nova, um lugar bem bonito, na beira da praia com um bosque logo atrás. No início, estranharam um pouco, mas com o tempo, foram se adaptando. Alguns dias depois da mudança, Tyler foi brincar no bosque e se deparou com uma casa na árvore. Percebeu que, na casa, tinha uma corda. Não hesitou e subiu.

Logo que subiu, encontrou um garoto. Ele o viu o brincado sozinho. Esse menino percebeu sua presença e ficou surpreso, mas, depois, ficou contente, pois teria uma companhia. Depois de alguns dias, foram brincando e se tornaram amigos.

Depois dessa primeira vez, Tyler ia todos os dias brincar com aquele novo amigo na casinha da árvore. Seu tio, ultimamente, pensativo e estressado, nem percebeu as saídas constantes do menino. Um dia, seu tio o convidou pra pescar. Entrando na canoa, o tio de Tyler pediu para ele buscar a vara de pesca, então ele disse:

- Tá bom, tio. Vou deixar meu amigo aqui pro senhor não ficar sozinho.

Então, ele foi buscar a vara e seu tio ficou sem entender nada, pois não via ninguém. Mesmo assim, continuou esperando o garotinho. Alguns minutos depois, alguma coisa começou a levar a canoa para o meio do rio. Assustado, o tio olhava ao redor, para tentar ver o que o estava levando. Quando ele olhava, alguma coisa puxou seu braço para dentro da água.

Enquanto isso, Tyler, que tinha ido pegar a vara no sótão de casa, percebeu ali um quadro muito antigo, onde estava seu amigo e alguém mais velho, alguém como um avô. Perto do quadro, tinha uma caixa e, dentro desta, tinha um bilhete, que Tyler leu: "Já me livreli do menino; quero meu pagamento. Joguei ele no rio; não se preocupe, ninguém irá achá-lo."

Então, confuso, Tyler resolveu voltar. Chegando lá, não encontrou seu tio. Só viu seu amigo, em pé, olhando pro rio. Então perguntou pra onde seu tio tinha ido e seu amigo respondeu:

- Ele foi pra um lugar melhor, mas não se preocupa, me livreli dele antes que ele te fizesse de isca.



Clube da Luta

Távio era um menino de 17 anos que tinha um bom físico; sempre foi forte, gostava de malhar desde os 11 anos; era bem vaidoso, sendo até mesquinho às vezes. Era também bem orgulhoso, mas bem quieto, sendo apenas conhecido de vista pelos vizinhos que lhe viam treinar na praça próxima a sua casa.

Távio, todo ou quase todo final de treino gostava de ir jogar alguns jogos de fliperama em um estabelecimento que ficava perto da praça. Seus jogos favoritos eram de luta. Sempre se divertia naquelas lutas frenéticas entre personagens 2D. Às vezes se imaginava lutando como seus personagens favoritos.

Um dia, após ter terminado seu treino, foi, como de costume, jogar no fliperama e, ao chegar a hora de voltar para casa, um menino desconhecido lhe abordou:

- Olá! Vejo que você é alguém bem forte e ainda tem apreço pelos jogos de luta.
- Sim, eu gosto desses jogos.
- Você joga bem, deve gostar mesmo de lutas.
- Obrigado, sou muito bom mesmo.
- Você teria interesse em entrar em algo sério e real?
- Sério e real? Do que você está falando exatamente?
- Apenas me diga e lhe mostrarei. Seria bom ter alguém forte como você em nosso clube.
- Clube?
- Isso, Clube da Luta. Se quiser entrar no clube, é fácil de me achar, estou sempre por aí. Agora eu tenho que ir.

Távio ficou curioso sobre tal clube, afinal, não sabia realmente do que se tratava. O desconhecido realmente lhe deixou com uma pulga atrás da orelha. Mal conseguiu dormir naquela noite, pensando no clube, imaginando o que poderia ser. Seria realmente um clube da luta? Será que ele realmente poderia lutar, como os personagens dos jogos, com pessoas reais? Isso o deixava ansioso, mas animado: já que ele era forte, seria um dos melhores, pensava ele. Depois de pensar, Távio finalmente se rendeu ao sono e, no dia seguinte, procurou o tal menino desconhecido. Rodou tanto que acabou o encontrando.

- Oi, eu pensei sobre o caso e gostaria de conhecer o seu "Clube da Luta".
- Que bom que tenha aceitado, tenho certeza de que irá ser um grande membro.

Então o menino desconhecido perguntou:

- Eu posso saber seu nome?

- Távio.

Távio perguntou:

- Poderia me dizer, pelo menos, como funciona o clube?

- Você saberá quando chegarmos lá. Me encontre às 16h no fliperama; lhe levarei ao nosso clube.

Ao chegar a hora, Távio e o desconhecido se encontraram na frente do fliperama, e partiram rumo ao clube. Não era muito distante de sua casa, ficava nos fundos de uma quitinete próximo à praça onde costumava fazer seus treinos. Ao chegar ao local, parecia ser um local estranho, um pouco mal organizado, e quase não batia luz do sol naquela hora.

- Um local interessante para um clube de luta - disse Távio em um tom um pouco irônico.

- Sim, aqui temos espaço para nossas lutas e é bem escondido, pois não é qualquer um que sabe que existe o nosso clube.

Ao chegar aos fundos, Távio se deparou com outros meninos na porta, não tão mal encarados, aparentemente tinham sua mesma idade, com certeza participavam do clube também. O desconhecido se posicionou junto a Távio na frente da porta que levava para dentro do clube e então falou:

- Esse é um clube sério e você participará de lutas de verdade agora, contra pessoas que realmente sabem lutar como você.

Távio nem respondeu, de tão ansioso, e apenas entrou. Ao chegar lá dentro Távio ficou surpreso com o que viu: um verdadeiro clube de luta, onde as pessoas duelavam em batalhas violentas e sangrentas, nos vários fliperamas de jogos de luta espalhados pelo local. Távio não acreditou no que viu; se sentiu até enganado por um momento.

-Esse é o clube de luta? Perguntou Távio perplexo.

-Sim, aqui fazemos as mais violentas e disputadas lutas que você irá ver.

-Mas você falou que era algo real e sério! Exclamou Távio, ainda tentando entender a situação.

-Não é sério para você? Fazemos até torneios aqui. Levamos cada luta com a total seriedade.

Távio, afinal, só estava ali porque achava que eram lutas reais e que com certeza se sairia bem, pois era forte, grande. Ficou chateado. O Desconhecido o chamou para uma partida. Távio pensou que era melhor do que ele e, para sua surpresa, perdeu muito feio, literalmente espancado pelo menino que ele nem sabia quem era. Até que Távio finalmente perde seu orgulho e perguntou ao desconhecido:

- Posso saber seu nome?

- Meu nome é Bob, pensei que não iria perguntar.

- Bob, você joga melhor que eu, bem que poderia me ensinar a jogar.

Távio, então, finalmente viu que seu ego era grande demais e se comoveu com isso. Entrou para o clube de luta para mudar seu pensamento. Viu que não pode ser melhor em tudo, mas que também pode aprender, cada vez mais, a se superar, sem ser melhor que ninguém.

Amor e traição

Ravena era mais uma garota em sua pequena cidade. Sozinha e sem amigos. Tinha somente 17 anos. Ravena era diferente das outras meninas. Pensava talvez ser uma psicopata. Com 10 anos, ela dizia “não sentir nada”. Com 15, ela começou a roubar os animais de sua vizinhança e começou a matá-los, por pura diversão. Ela era uma garota muito cruel e fria.

Na escola, não era muito diferente, seu passatempo favorito era observar as pessoas e imaginar como as mataria se tivesse oportunidade. Naquela primavera, ela teve o que, para ela, parecia ser uma grande ideia: Ravena estava decidida a matar “algo” maior dessa vez, nada de animais ou insetos, agora seria alguém de sua própria escola.

Então Ravena começou a observar, durante alguns dias, quem seria sua possível vítima. Em um certo dia chuvoso, ela estava no refeitório da escola, quando, de repente, seus olhos se encontram com os de um garoto.

Guilherme era seu nome e, é claro, ele era o garoto mais popular da escola. Todos diziam que ele era o garoto, filho, aluno, amigo “perfeito” e, claro, as garotas caíam “matando”, mas ele não era do tipo que ficava com todas. Era diferente e reservado. Seria interessante matar o garoto mais popular da escola, pensou ela. Mas como iria se aproximar?

Foi então que ela teve outra ideia: ela o observava e o seguia. Sabia toda a rotina dele, sabia que, em todo final de aula, Guilherme estava na biblioteca. Um dia, enquanto o observava na biblioteca, escondida, ela o perdeu de vista. E, quando ela percebeu, ele apareceu atrás dela e perguntou:

- Você está me seguindo?

- Te seguindo? Perguntou ela meio nervosa e constrangida com a situação.

- Sim!!

- Não, é claro que não! Respondeu ela meio nervosa.

- Você é da escola, certo?

- Sim, último ano também!

- Achei seu rosto familiar, e aliás, prazer! Meu nome é Guilherme e o seu?

- Ravena... prazer!

Guilherme, extasiado com os cabelos castanhos, olhos cor de mel, e toda a beleza da garota, a encarou por uns segundos e disse:

- Bom, eu tenho que ir, te vejo por aí. Até!

- Até!

No dia seguinte na escola, Guilherme, de longe, não parava de olhar para a garota. Ficou fascinado com ela e queria se aproximar:

- Oi, você está bem?

Ravena, desconfiada com tudo aquilo, iniciou seu plano de fingir estar interessada. Então ela respondeu:

- Oi, tudo sim e você?

- Estou bem! Guilherme, um pouco tímido e sem saber o que falar, perguntou:

- Está gostando da chuva?

Com uma risada em tom de deboche, Ravena disse:

- O garoto mais popular da escola está me perguntando sobre o clima?

Ele, por sua vez, sem graça e um pouco vermelho respondeu:

- É, eu acho que tô...

Ela então, com a risada baixa, começou a se afastar e a ir embora. Ele correu, agarrou sua mão e disse:

- Ei, tá a fim de ir em uma festa comigo, sábado?

Ela olhou, puxou a mão e falou:

- Tá, tá vou sim.

Guilherme sorriu para ela e falou que passaria o endereço por mensagem.

Ravena voltou para casa naquele dia pensando que era sua chance de matar o garoto mais popular da escola.

Os dias se passaram.

No sábado, a festa começava às 23h; Ravena já estava pronta desde das 22h, na verdade. Estava treinando como iria matá-lo. Em sua bolsa, havia um pequeno canivete que já tinha desde criança. Ela já tinha criado um plano e uma pequena lista de como tudo iria funcionar, e na lista havia as seguintes sentenças:

- 1- Fingir ser amigável e fingir interesse;
- 2- Levá-lo para um lugar sozinho e distante;
- 3- Cravar o canivete em seu peito, na hora certa.

E assim, sucedeu que Ravena foi a festa àquela noite. Para ela, tudo aquilo era muito estranho. Se sentiu deslocada naquela festa, já que ela não conhecia ninguém. Então, Ravena foi procurar Guilherme para executar seu plano.

No meio de toda aquela gente, novamente, seus olhares se encontraram. E pela primeira vez a garota sentiu algo estranho, sentiu seu coração acelerar e também as famosas “borboletas no estômago”. Nervosos, os dois se olham e se aproximam ao mesmo tempo.

- Está gostando da festa? Perguntou Guilherme.

- Muito barulhenta! Não tem outro lugar mais silencioso? Disse Ravena ainda com intenções de executar seu plano.

Guilherme, sem hesitar, a levou para um quarto no andar de cima. Chegando lá, Guilherme fechou a porta.

- E aí? É aqui que você traz suas vítimas? Disse Ravena com um tom de deboche.

- Que é isso, você é a primeira que eu realmente trago à festa - sussurrou Guilherme meio nervoso e tímido.

O clima ficou tenso entre os dois. Guilherme sentou na cama ao lado de Ravena e os dois se olharam intensamente.

- É a hora perfeita!!

Ravena segurou o canivete e, de repente, Guilherme a beijou. Ela soltou o canivete, que caiu no chão. Era o seu primeiro beijo. E eles ficaram ali. Depois de alguns instantes, ela o empurrou e saiu correndo. Enquanto ela voltava para casa, percebeu que havia deixado seu canivete cair, mas isso não era o mais importante, ela não parava de pensar no que havia acontecido. Ela nunca tinha se sentido daquele jeito. E assim, voltou para casa dos tios, com quem morava. Reginaldo e Vania. Ela os odiava. Seu sonho era matá-los durante a noite, mas ela seria a primeira suspeita, então deixava tudo só em sonho mesmo.

De volta à escola, na segunda-feira, ela só queria se esconder do garoto que a havia beijado. Aquele sentimento de querer matá-lo havia sumido e, agora, ela só queria se esconder dele.

Metade da manhã se passou. Infelizmente, o plano de se esconder de Guilherme não deu muito certo e eles acabaram se encontrando pelos corredores. Guilherme correu atrás de Ravena e gritou:

- Tá fugindo de mim?

As pessoas que estavam no corredor olharam e Ravena ficou vermelha, suas pernas tremiam. Tudo isso era novo para a garota que dizia "não sentir nada".

- Não, não estou fugindo não. Disse ela nervosa.

- Ravena, me desculpe pelo que eu fiz na festa, não era minha intenção. Você me fascina e eu acabei não me controlando.

- Está tudo bem!

Ravena e Guilherme se olharam e ficaram vermelhos. Então, Ravena, em um ato de impulso, perguntou:

- Você quer ir ao Parque depois daqui?

Guilherme, surpreso, disse:

- Claro, eu te espero no portão às 17h, ok?

- Ok!

Eles, então, foram juntos ao parque e se divertiram muito. Ele fazia muito bem a ela e todo aquele sentimento ruim que ela sentia havia passado. E assim Ravena e Guilherme se apaixonaram e se tornaram o casal mais fofo da escola. Foram até ao baile juntos. Ravena finalmente experimentava o amor: estava apaixonada e feliz.

Mas o tempo passou e Ravena havia percebido que Guilherme estava cada vez mais distante. Tentou conversar com ele e nada. Então, ela decidiu ir para a casa de Guilherme durante a noite, já que ele havia saído aquela noite e seus pais estavam viajando. Era sua chance de descobrir o que estava acontecendo com ele. Ravena, então, entrou pela janela do quarto do garoto naquela noite.

Mexeu aqui e ali. Até então, parecia tudo normal; ela chegou a pensar que estava ficando louca, mas, quando estava indo embora, a garota se deparou com uma pequena gaveta trancada com cadeado no armário do garoto. Sem pensar duas vezes, ela pega um martelo na caixa de ferramentas do pai de Guilherme e bateu, bateu, até que conseguiu quebrar o cadeado. A garota se deparou com algo perturbador e muito assustador na caixa. Dentro dela havia fotos dela, mas não eram fotos comuns, eram fotos dela, dormindo, tomando banho, se tocando etc... era completamente assustador. E havia fotos de outras garotas da escola. Havia armas, cordas, e até o seu canivete que tinha perdido na festa naquela noite.

Ravena, tão surpresa com tudo aquilo, não ouviu Guilherme chegando:

- O que você está fazendo aqui? Diz ele, flagrando-a com suas coisas.

Ravena, assustada, não conseguiu dizer uma palavra. Então conseguiu pegar o seu canivete de volta e correr. Guilherme correu atrás dela.

- Sai de perto de mim, seu psicopata. Gritou Ravena.

Guilherme, por sua vez, deu uma risada debochada e rebateu:

- Você achava mesmo que você era a única psicopata?

Em um movimento brusco, Ravena correu e Guilherme a pegou. Com força e coragem, ela conseguiu desferir com um golpe no braço de Guilherme. Ele a solta e saiu correndo. Ela, então, conseguiu pegar um celular da casa, correu para fora da casa e ligou para o 190, mas, antes que ela conseguisse falar, Guilherme cortou sua garganta e Ravena caiu no chão, morta!

Guilherme, apesar de ferido, conseguiu limpar todas as evidências contra si. E assim que terminou tudo, ele “desmaiou”, ao lado do corpo da garota. Acordou já no hospital e, depois de uns dias, ele deu o seu depoimento à Polícia.

“Legítima defesa”, afirmou ele. Sem provas, foi liberado e Ravena, mesmo morta, foi considerada culpada. A louca que invadiu a casa para agredir. Ninguém nunca descobriu a verdade sobre o que tinha acontecido. Ninguém.

Depois de alguns dias, Guilherme voltou à escola como se nada tivesse acontecido, voltou a ser o garoto mais “importante” da escola. E quem será a próxima vítima de Guilherme?

A mordida do cachorro

Hoje vou contar um fato que aconteceu na minha rua semana passada. Envolvia dois vizinhos meus, o cachorro deles, um desconhecido e toda a vizinhança. Uma confusão danada. Resumindo: um indivíduo queria matar o cachorro do Bruno e do Rocildo.

Bom, na semana passada, na terça-feira, mais precisamente, por volta ali das dezenove horas, um rapaz estava passando pela nossa rua. De repente, começou uma gritaria. Fui lá fora pra ver do que se tratava.

Quando cheguei lá, vi que o tal sujeito que passava pela nossa rua estava querendo matar o cachorro dos vizinhos, alegando que o cachorro o havia mordido enquanto ele passava. A confusão estava grande, porque, a essa altura, os donos do cachorro já queriam bater no rapaz, que, por sua vez, tinha acabado de puxar um terçado.

a confusão só aumentava. Os vizinhos seguravam o cachorro, que queria continuar mordendo o sujeito e o Bruno e o Rocildo tentavam impedir a confusão toda! Enquanto um segurava daqui, outro dali, o elemento amolava o terçado para tirar a vida do cachorrinho, que era querido pela vizinhança toda. Depois de muita confusão, a vizinhança impediu o homem a praticar essa ação e pediu para ele ir embora, deixa isso para lá. Então ele foi embora para sua casa e os meus vizinhos colocaram o abençoado pitbull para dentro. E a vizinhança dispersou devagar. No dia seguinte, aquele foi o assunto mais comentado.

ESPECIAL:

Poema em prosa

Matando um morto

Já pensou na experiência de enterrar um corpo? Se sim, procure a terapia; se não, eu te conto. Em 6 meses, eu morri várias vezes e é difícil pra caralh* ter que recomeçar depois disso e se reconhecer novamente, enterrar os jeitos, os trejeitos, as manias, a forma de andar, falar e tudo mais.

Tudo começa com a raiva, a raiva de como eu me vejo no espelho, fotos e vídeos, talvez nem tanto pela aparência e sim pelo conjunto de tudo, depois vem a frustração, por não ser melhor, mais forte em todos os sentidos, ser mais otimista, ser mais bonito, logo depois vem a tristeza e aliada a ela uma ideia arquitetada do que fazer com isso tudo.

Eu queria me ver como uma cobra que muda de pele e se renova, mas eu sempre fui como um escorpião que se suicida quando se sente ameaçado.

Eu me corto em pedaços, todos os pedaços que eu não gosto, encaro meu rosto sem vida pela última vez, assim vou lembrar do que eu não quero ser mas também agradecer por pequenas coisas, querendo ou não eu ainda vou guardar partes minhas.

Cavo uma cova bem funda para que caso eu queira ressuscitar seja difícil de voltar, voltar a ser como antes.

E assim me despeço daquele corpo que eu enterrei no meu quintal, aonde não fica tão perto ao ponto de voltar, nem tão longe ao ponto de eu esquecer.

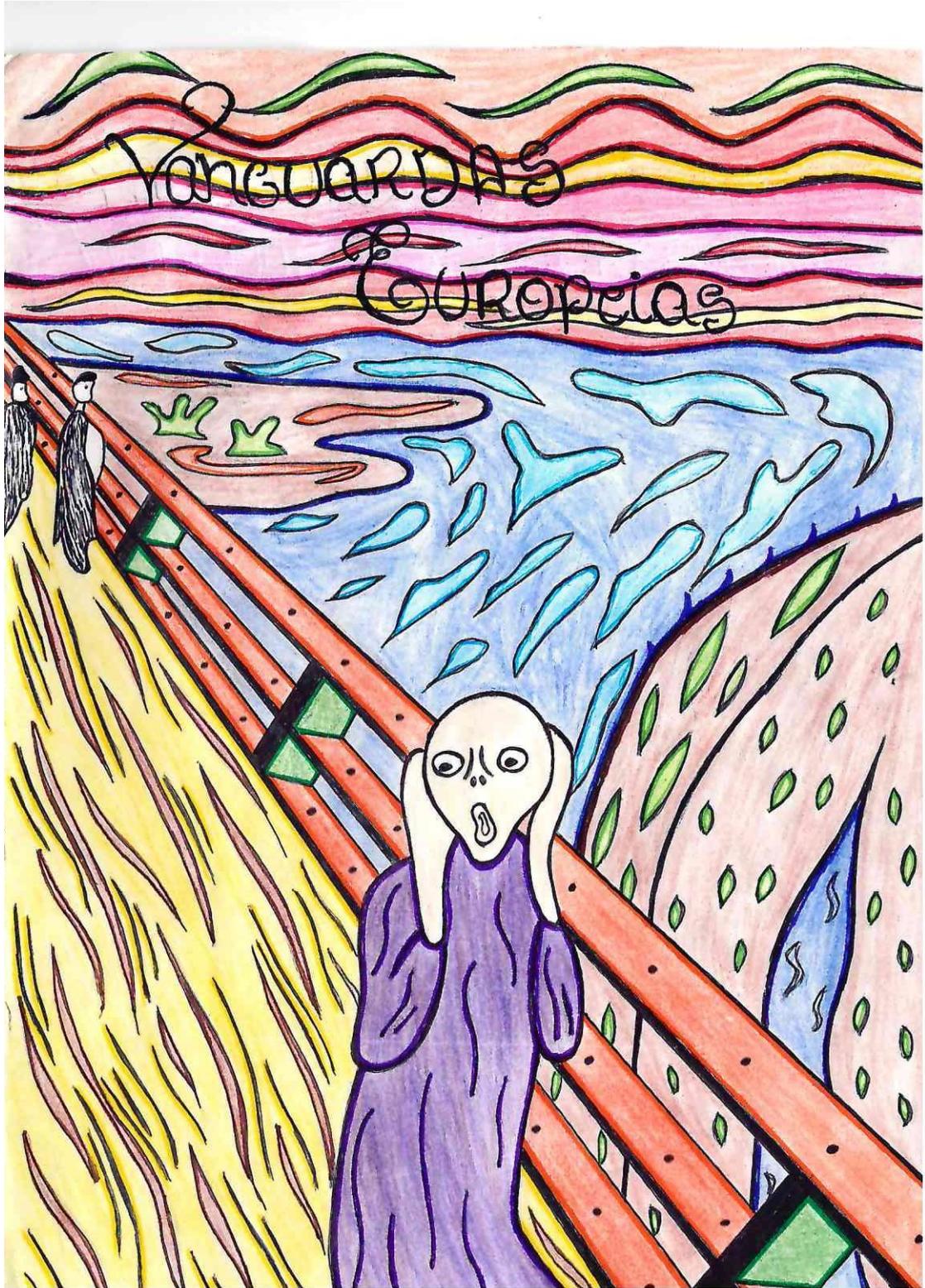


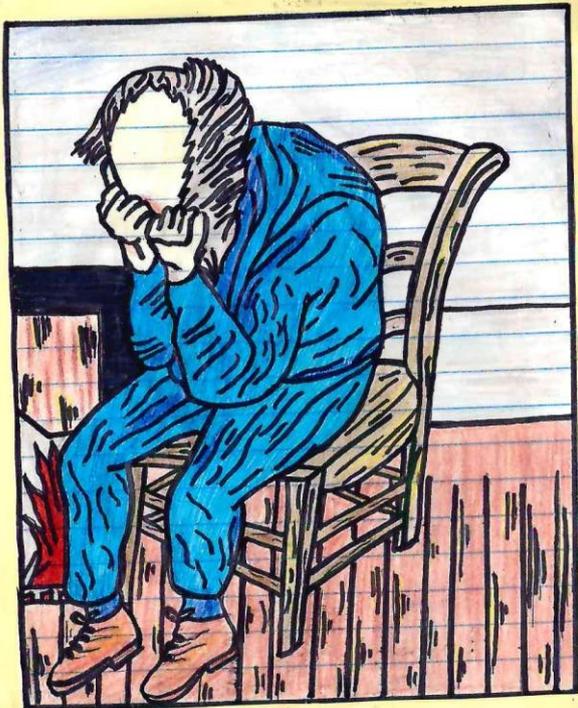


**1ª OFICINA DE CORDÉIS DA ESCOLA
ESTADUAL**

**PRODUÇÕES
LITERÁRIAS**

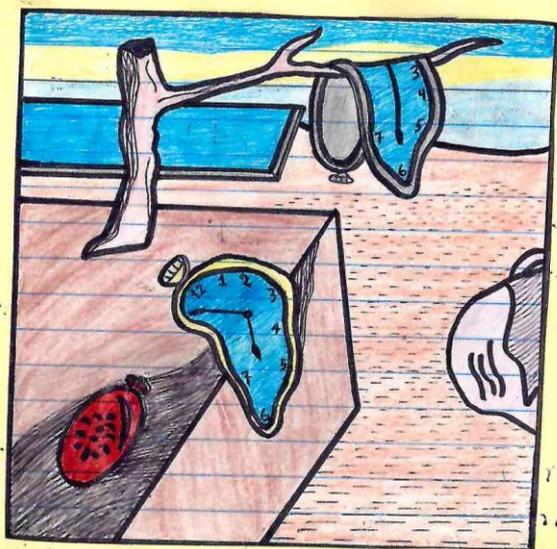
2022





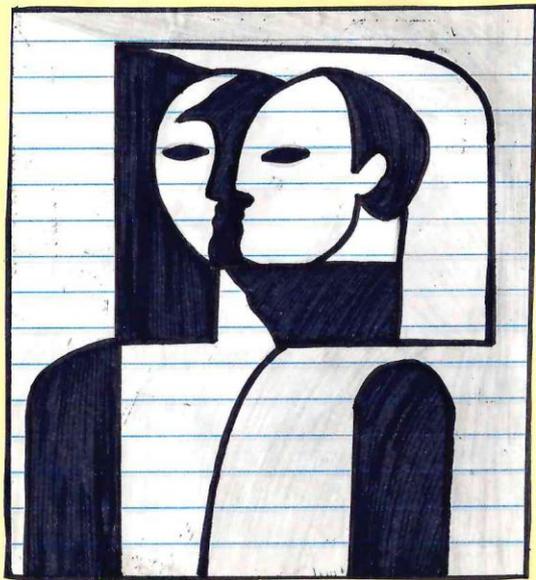
Assim como o sol
O dia mal chega para todos
Nem tudo é como um girassol
Porém, convicto de um amanhã melhor.

Em meio às lágrimas, vou vivendo
Um dia acabarei enlouquecendo
Em dias de choro, vou sobrevivendo
Há esperança que isto é um momento.



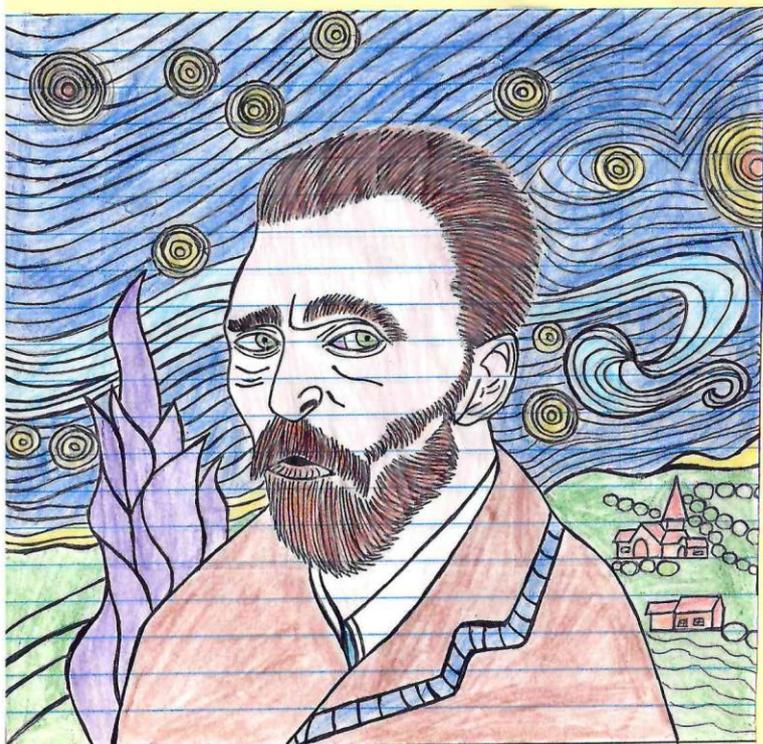
Quanto tempo perdi
Tentando ganhar tempo?
Olhei por horas, um relógio parado.
Parei no tempo.

Me perdendo do que era real
Me fui com o vento.
Eu fui leal
Ao tempo que já não era meu...



A sociedade impõe normas
fazem nos esquecermos
Por trás da máscara
Para nos encaixar

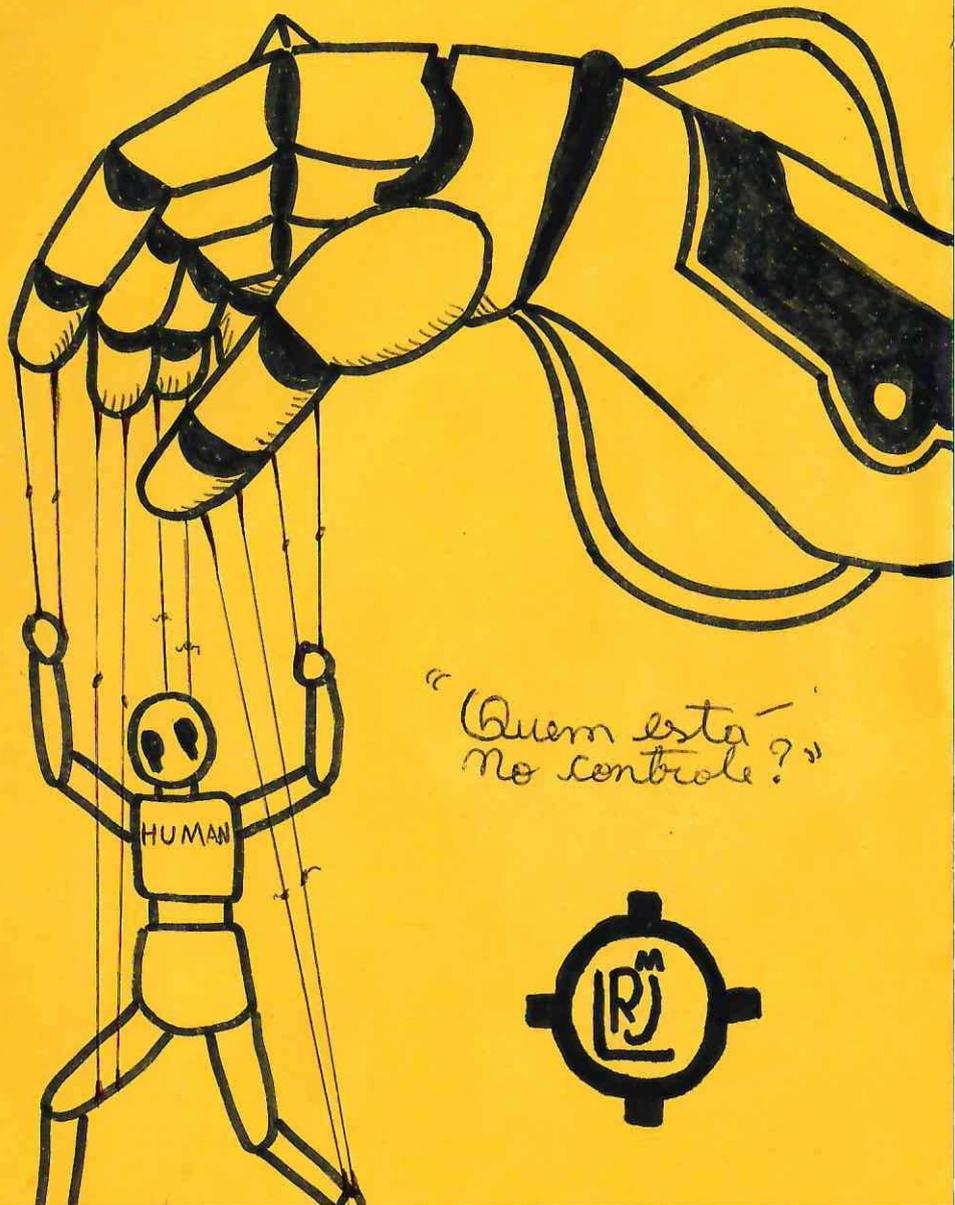
Por trás da máscara
Está o que não se revela
Para mostrar a verdade
Será flegado e flegado no abismo.



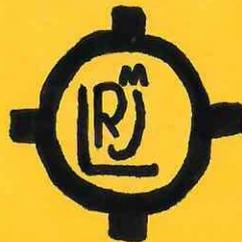
O céu que me inspirava
O sol que me iluminava
No fundo, começo a enxergar o escuro
Um fim que restou, como ossos brancos.

O amarelo, iluminava meus dias
O azul, inspirava minha vida
O preto, meus últimos momentos
O branco, foi o que restava em mim.

Futurismo:



"Quem está no controle?"



:omziw7w7



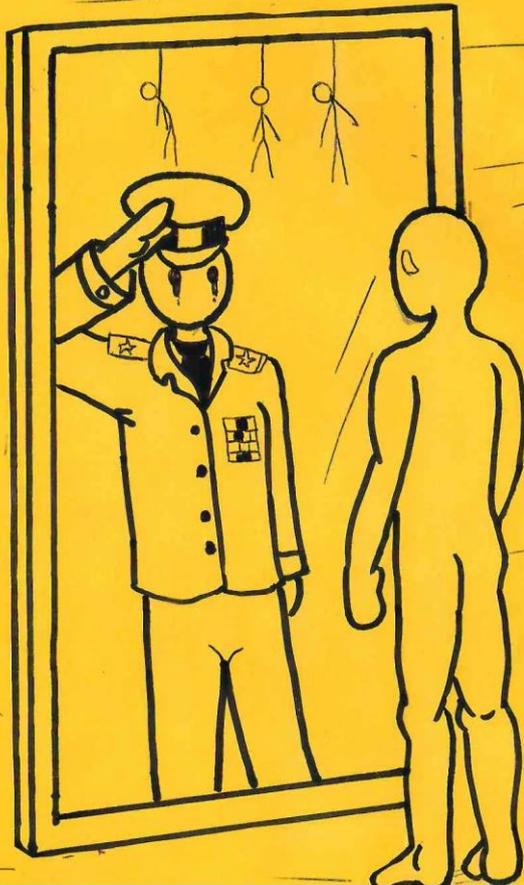
EU SOU A TECNOLOGIA E A VELOCIDADE
MEU PAI É FELIPPO TOMMASO MARINETTI
INCEPORO VÁRIAS VEERTENTES DA ARTE
VOU DE 1 a 1 milhão do RÁDIO À INTERNET.

HOJE ME APRESENTO COMO REVOLUÇÃO
ARENGO MESMO COM O TAL MORALISMO
SOU CABRA DA PESTE NA FABRICAÇÃO
E SE NÃO CONCORDAR, SOU MILITARISMO.



VIM DA EUROPA, ONDE NASCI E FUI CRIADO
MAIS PELO MUNDO DEIXEI VÁRIOS FILHOS
OSWALD DE ANDRADE LEVOU MEU LEGADO
ANITA MALFATTI ME FEZ COLOEIDO.

LEVO O PROGRESSO, SOU CABRA MODERNO
NA BOCA DO POVO ESTOU MUITO FAMOSO
NÃO VOLTÓ NO TEMPO, SOU FUTURO E ETERNO
DE LONGE E DE PERTO, DESPRETO O POVO.



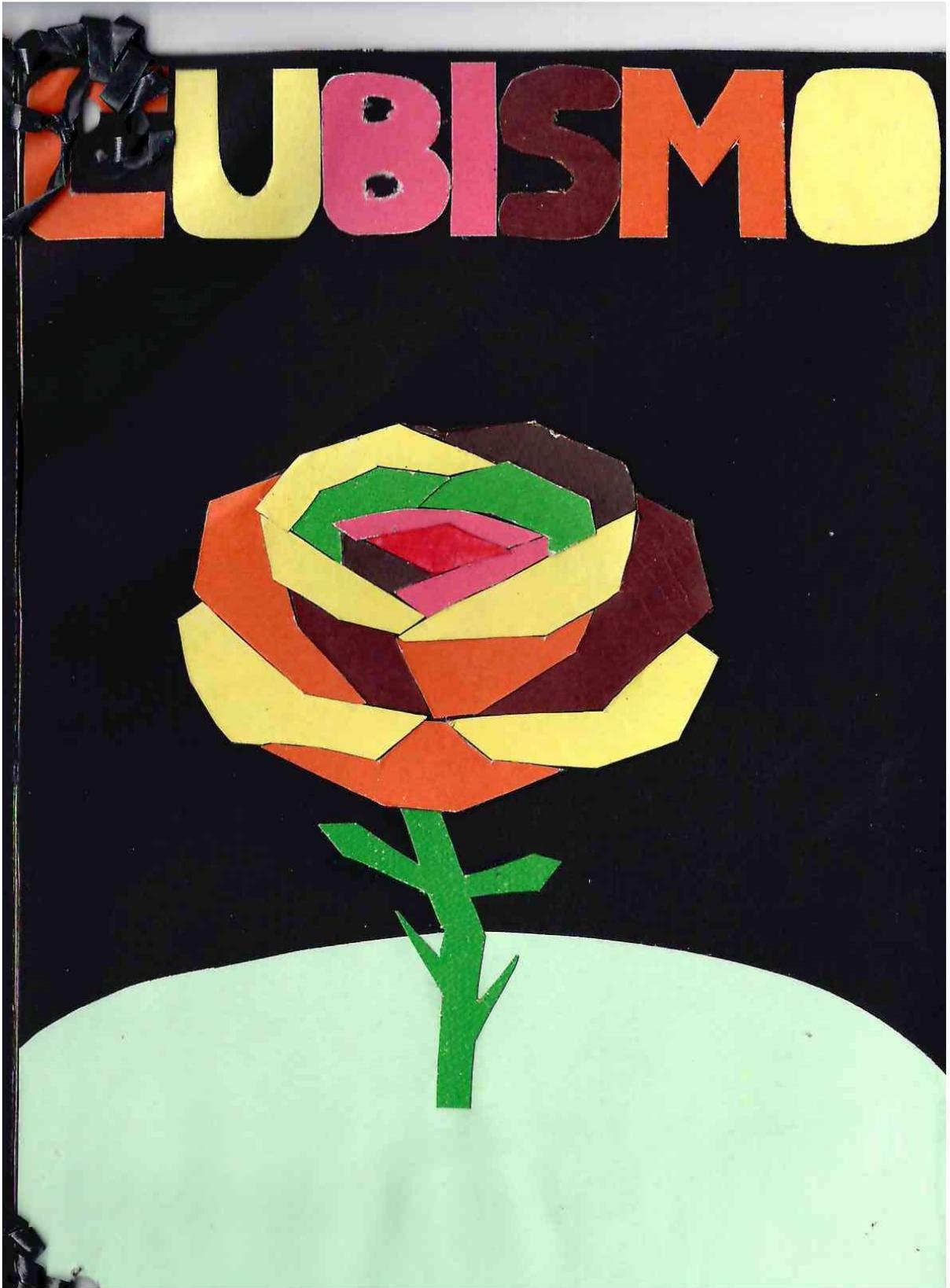
MUITOS ME JULGAM POR TER PULSO FIRME
JÁ QUE DEFENDO O ESTADO TOTALITÁRIO
POIS PENSO IGUAL O MEU TIO MUSSOLINI
"O CIDADÃO NASCEU PARA SER CONTROLADO."

SOU A POLUIÇÃO QUE ESTÁ AO SEU REDOR
FUMAÇA ARDENTE AO PEQUER DA CHAMINÉ
MAS DAS OPÇÕES EU SOU A MELHOR
AÍ DE VOÇÊ DE DIZER QUE NÃO É



SOU SALTO MORTEL À NOVA VIDA
A RECONSTRUÇÃO DE UMA ANTIGA CASA
PARA O PASSADO, INSOLITA SAÍDA
A LITERATURA SEM PONTO E SEM PAUSA

CAREGO A VOZ DE ÚNICA PALA
INSONIA FEBIL DO EUFÓICO LIRISMO
DA INDÚSTRIA, UMA NOVA SENZALA
DO BERCEJO QUE EXALA, PERZER FUTURISMO

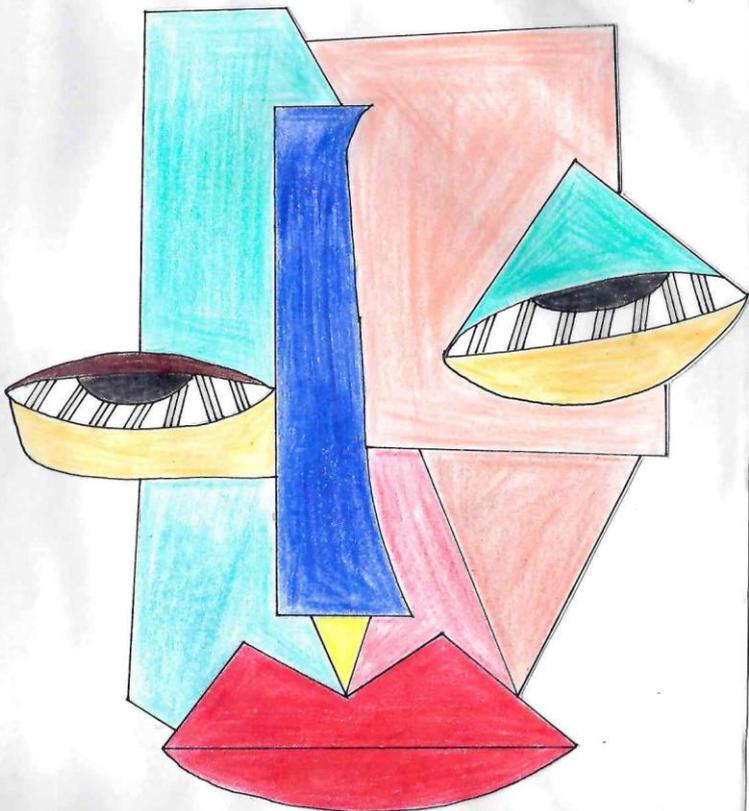




* * * * *

Cubismo foi uma vanguarda grande e artística europeia uma arte de resistência usando as formas geométricas

O movimento foi considerado o primeiro a ser caracterizado pela incorporação do imaginário na obra urbana e industrial



* * * * *

Foi dividido em fases Três fases com uma crítica e receberam o nome de: Geométrica, Sintética e Analítica

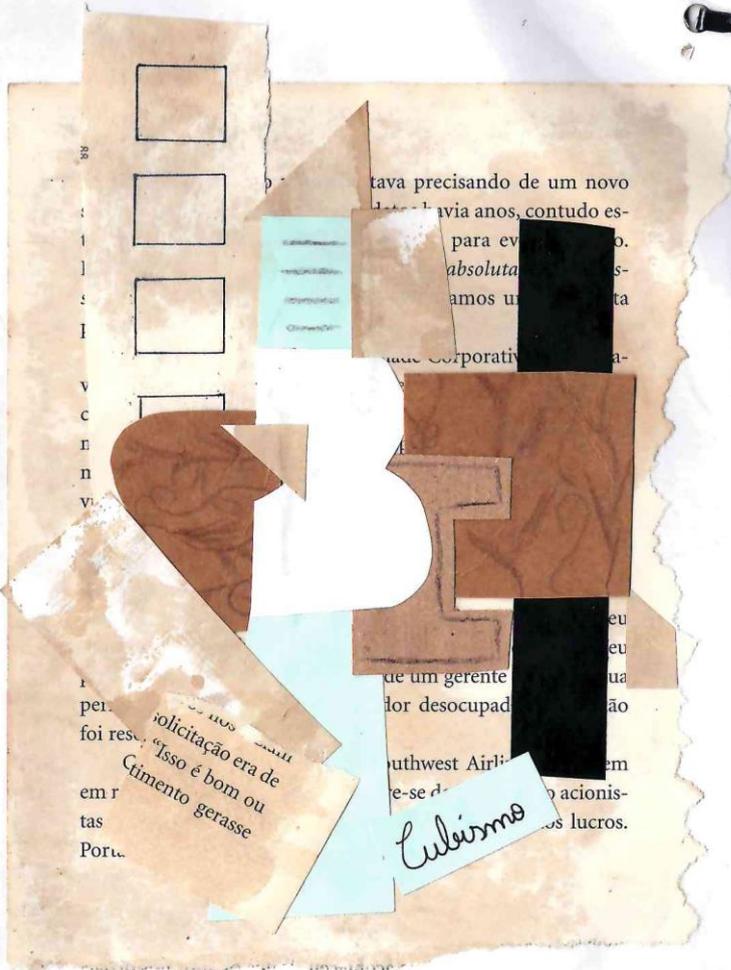
O seu aspecto principal era a falta de estética e era usado o geométrismo por conta da arte geométrica





Oculismo foi representado
 com raabedoria e técnica
 foi apresentada por Picasso
 a guerra ocorrida em Guernica

De forma triste e deslumbrava
 a antiga Guernica bombardeada
 queria ele poder retratar
 a tristeza da guerra causada



Pablo ali então observou
 não existia mais amor
 por essa razão retratou
 angustia, tristeza e dor

Um certo soldado perguntou
 à Picasso com tamanha rudez
 "quem produziu esta obra?"
 ele respondeu "foram vocês"



Amazônia: características, biodiversidades e
ameaças



Ainda que num queira
é uma riqueza nossa
a lenda verdadeira
amazônia, a menina formosa



Os seus olhos verdes
encantam meu coração
com carinho escaldante
me espera a solidão

Cobertas pelo orvalho
frutos bem quentes
correm-se pelo mato
alguns macacos salientes



A grande samauma continua
a brilhar
ao levantar das brumas
eu queria descansar

A menina perfeita
limpa sem pecado
o que será da mata
se não um fim inesperado



Era isso mesmo
ela estava fraca
com muito desprezo
poluíram-se as mata



Logo vai sumindo
toda a nossa história
enquanto estávamos rindo
a natureza chora

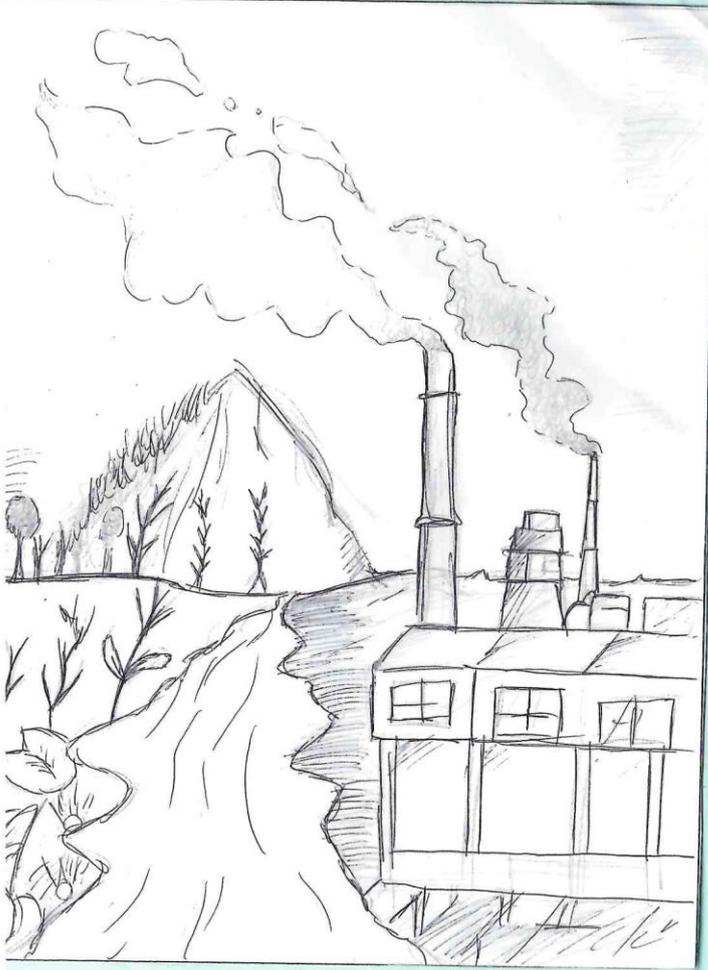
Essa é a nova era
vamos preservar
cuide do amazonas
a lenda que viva está .



Sociedade

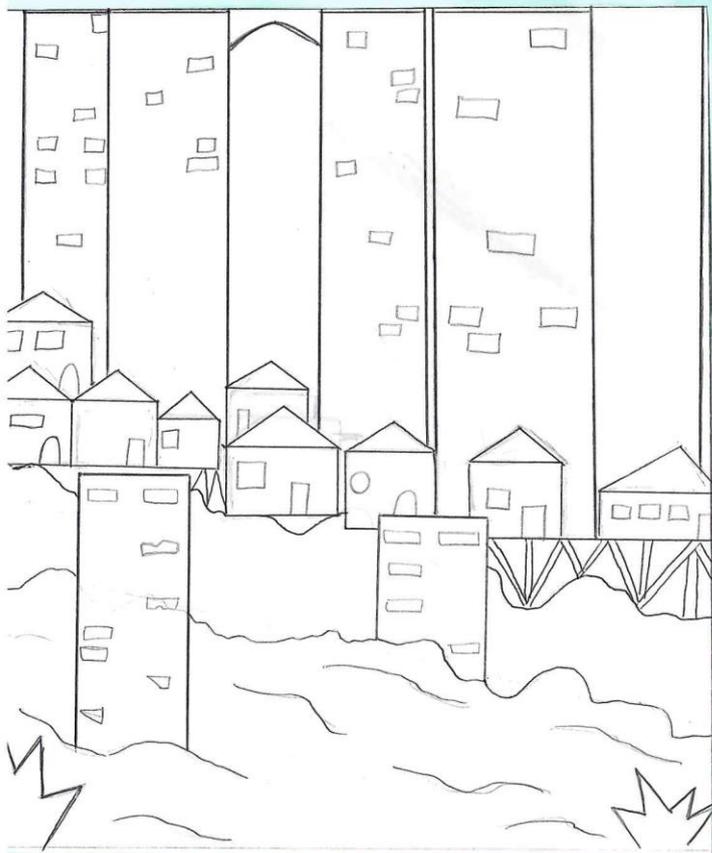
e

Meio Ambiente



Este desmatamento
É toda essa poluição
Vão gerar Sofrimento
À toda população

Os biomas brasileiros
Estão Sendo maltratados
Da caatinga ao Cerrado
Clamam por Cuidados



Escrevi este cordel
Fiquei muito contente
Pra falar de um assunto
Que envolve muita gente

O nosso mundo
Está em destruição
Para mudar isso
Precisamos de Colaboração



todos Sofrem
Bicho, gente e mata
O homem não pensa no planeta
E apenas o maltrata

Precisamos lutar
A natureza deseja
A Nossa Vida melhorar
Para isso devemos a preservar



Estamos enfrentando um problema
Que não é mole não
E o nome é nada mais nada menos
Que a Corrupção

Políticos eleitos pelo povo
Não fizeram Sua obrigação
Dar um jeito na Sociedade
E melhorar a vida dos Cidadãos

Oswald

de

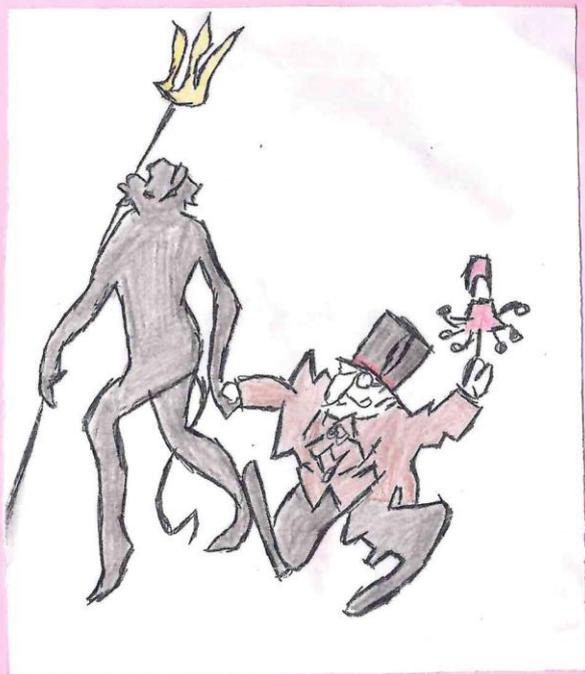
andrade



Oswald

Ougam suas histórias
Ougam o seu humor
que Oswald de Andrade conta
com tanto amor

Ôswald, Oswald, Oswald um nome são
comuso
mas pertencente a um grande escritor
que com suas incriveis obras
foi transgerumaram em "mito" encardido



Pivralho

Sendo o seu primeiro trabalho
questionado e repensando a arte
brasileira

Se via o pivralho inteligente sobre tudo
moderno
que se questionava a política Brasileira

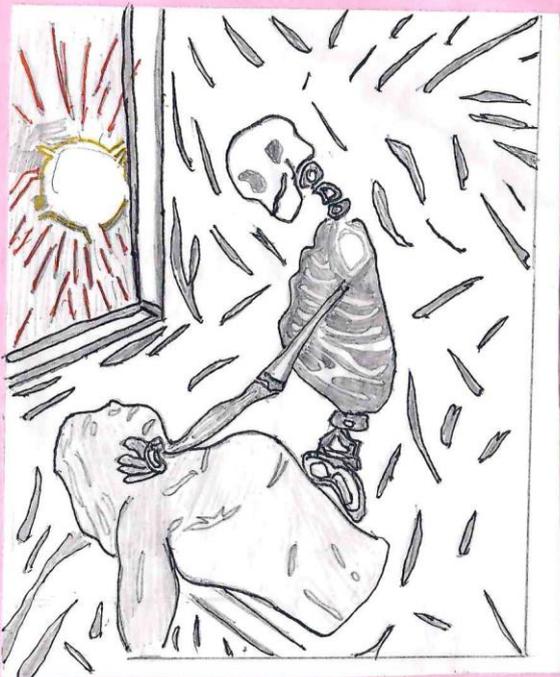
Esperando o mundo das letras
se dedicando a espetáculos de teatro
e cada vez juntando mais peças
à obra travessura literária



Evrio de Português

Quando o Português INVADIU
 Deixou dum a chuva em seu
 manio
 O índio não gostou e resistiu
 mas o que fazer com aquele grande
 manio?

Se fosse em uma maneira de agir
 o Português não teria invadido o Brasil
 o índio teria destruído aquele manio
 o índio teria expulsado o Português com
 seu "Pau-Brasil"



Assomeração

A assomeração apagueu a candieia com a
 "Respiração"
 Sem imaginar o perigo
 Veio com sua mão até o coração
 O homem pensou agora não assomeração

Se a candieia parar de Brilhar
 não vai ser uma boa situação
 O coração não vai aguentar
 E o homem pode morrer de medo então

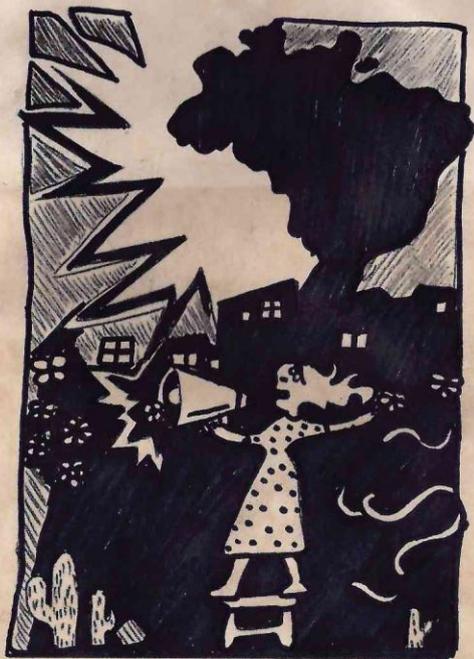
A LEI MARIA da PENHA





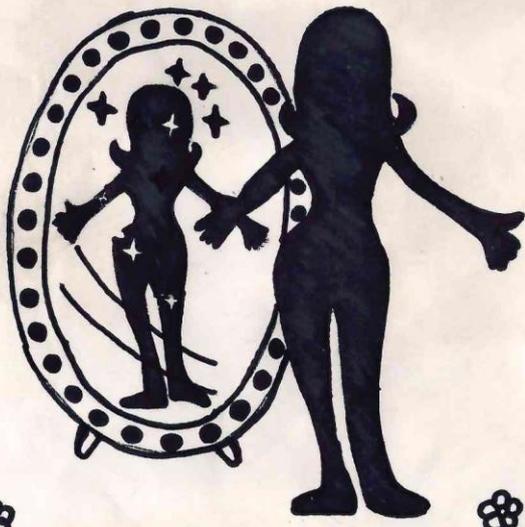
MARIA DA PENHA
POR SEUS DIREITOS LUTOU
MULHER GUERREIRA
A SUA HISTÓRIA O BRASIL COMENTOU

CABE AO GOVERNO LANÇAR
ESTA LEI IMPLANTAR
PARA CADA FEDERAÇÃO
PARA A SOCIEDADE MELHORAR



NÃO É PARA PRENDER
SIM, LEI PARA CORRIGIR
TAMBÉM PARA PUNIR.
LEI FEITA PARA COIBIR.

SOCOS, TAPAS, PALAVRÕES
TUDO ISE TORNA AGRESSÃO
POR ISSO ELAS BUSCAM PROTEÇÃO
PARA O GOVERNO CUMPRIR A LEI E
A MISSÃO.



UNA VEZ POR SOCORRO PEDIA
 UNA VEZ VIVEMOS OUVIR
 UN AGRESSOR DESCOBRINDOS
 UNA LEI FIZEMOS A ELA.

UMA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
 E VIDA COM REPUDIO
 A SOCIEDADE NÃO AGUENTA
 CUMPRIR A LEI E PRELUDIO.



MULHER CUIDADOSA E FRÁGIL
 PROTEGIDAS DE UM MUNDO COVARDE
 CANSADAS DE MAUS-TRATOS
 QUEREM SER OUVIDAS NA SOCIEDADE.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NINGUÉM MAIS
 AGUENTA NÃO TOLERE, DENUNCIE, LIGUE
 180 QUALQUER UM PODE LIGAR
 24 HORAS NO AR.

ÁGUA



Se souber usar, não vai faltar.



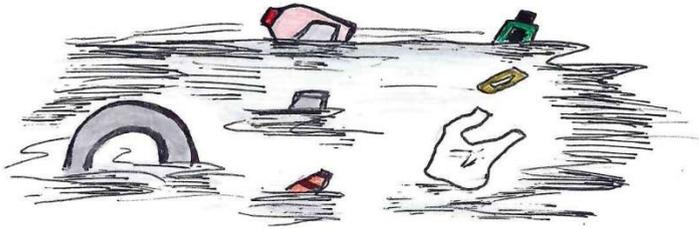
A água é muito importante
é essencial para vida
Bebam à vontade
pois não tem caloria

No seu estado líquido
está presente em mares e rios
Faz florescer a mata
e para os homens os plantios



Presente na natureza
como um elemento básico
A água tem sua beleza
porém cada vez mais escassa

Temos a maior reserva
de água do mundo
O rio é nossa estrada
onde não precisamos pagar tributo



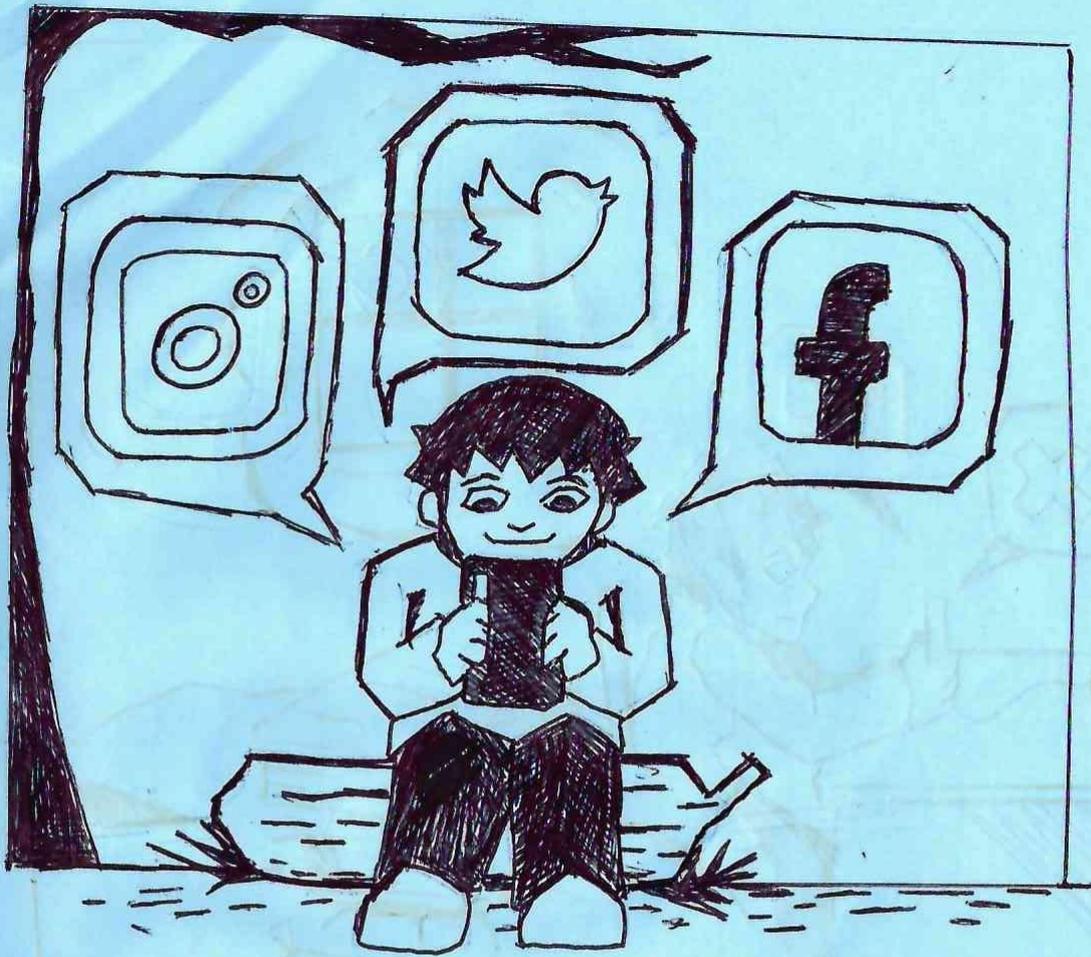
Devido à poluição
a água deve ser tratada
Para que não haja contaminação
e sua saúde ser bem cuidada

Estão trocando a água
pelo um tal de refrigerante
Mas quando veem o visco
param no mesmo instante

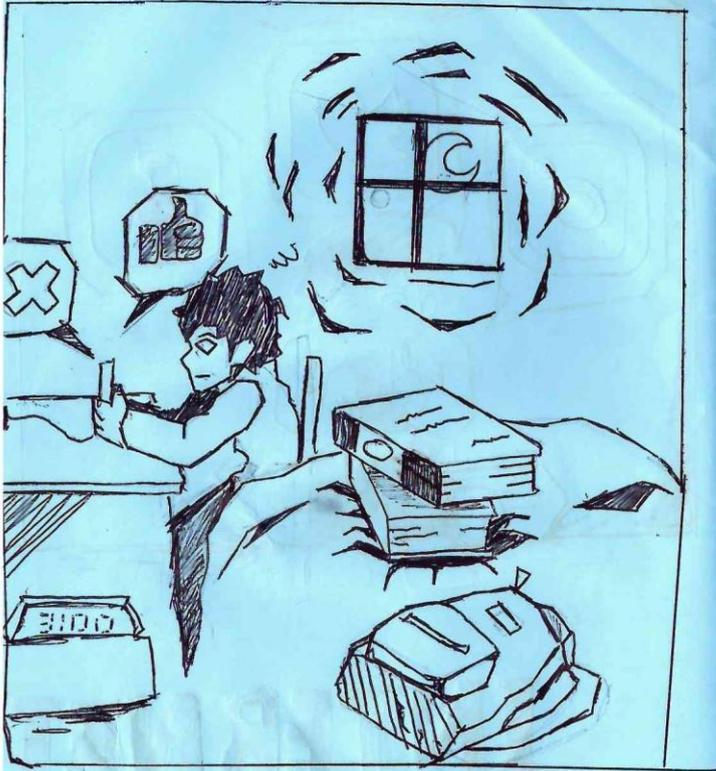


Para que ela não desapareça
devemos preservá-la
Para que no futuro nos ofereça
Uma vida simples e agradável

Se a poluição crescente
não for logo controlada
Teremos um problema eminente
No caso uma extinção em massa



INTERNET



Ao ter acesso à internet
tudo podemos acessar
Mas alguns conteúdos chicletes
nos estudos podemos atrapalhar.

Nossas ações na internet
vão do elogio ao julgamento
Uns agem como marionetes
do Tribunal do cancelamento.



Nas redes sociais, uma vida se compartilha
sendo falsa ou verdadeira
Um vínculo se estabiliza
É um padrão se concretiza

Com todas essas inovações
computador, tablet, celular
vieram novas aprovações
para amigos formam



A Tecnologia avança com efetividade
daqui há anos Tudo será artificial
Trazendo dinamismo e a velocidade
fazendo-nos mais dependentes
dessa rede global.

Sem o conhecimento dessa ferramenta
pode-mos fazer mal
a curiosidade se transforma
favorecendo emigma informal.



Tem gente que é tão feliz
que a vontade é de excluir
Tem gente que você segue
mas nunca vai lhe seguir,
Tem gente que nem disfarça
diz que a vida só tem graça
com mais gente pra assistir.



**MARIO
DE
ANDRADE**

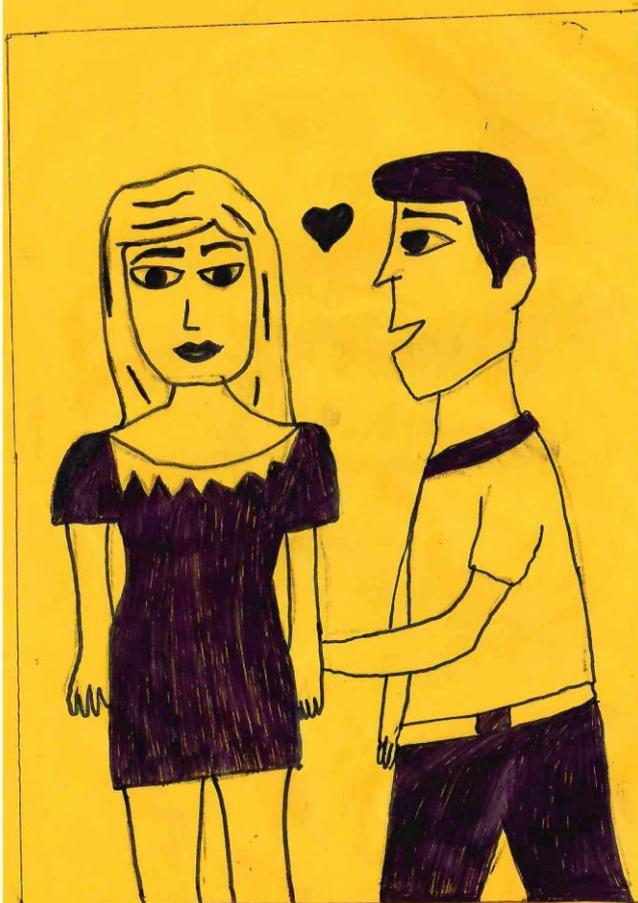


Rosa vivia praticamente confinada
Parecia uma freirinha machucada
Não saía nem de sua casa
Pois achava que era trancada

Foi criada com suas tias solteiras
Após sua mãe ter falecido
Coitada vivia igual uma empregada
O amor desconhecido

Apesar disso, chega a ter um pretendente
Conhecendo João o filho do padeiro
Não se viam regularmente
Mas queriam ser hospedeiros

Rosa deixava a janela do quarto aberta
Sobretudo o Bezouro entrou
De uma noite de encoberta
Intensa e cheia de amor



João pulou na janela
Dentro do quintal de Rosa
Cozinhou na sua panela
Pobrezinha ficou dengosa

Bezouro entrou na Rosa
E saiu em seus encantos
Viu que Rosa ficou dengosa
E que não ficava no seu canto

Suas tias escutaram o barulho
Dentro do quarto de Rosa
João ficou sem orgulho
E sem sua vida cheirosa

O Bezouro e a Rosa
A história de um amor
Mais agora sem vida amorosa
Os dois sem bom humor agora



Sua cama insuportavelmente
Rosa espera ansiosa e apaixonada
Não tem beijos essa noite gritava
Foi dormir toda emocionada

O medo de ficar solteira era grande
Não podia ficar igual as tias
Não deveria ficar igual um troféu na estante
Se ver de noite seria sua alegria

A vida latejava num andar
Como estrelas pipocantes
Que vivia um pecado
Com seus traços irrelevantes

A mãe que apenas chora
João tem muita repugnância
Apenas imagina a demora
Esse filho cheio de petulância



Rosa casou com Pedro mulatão
Seu novo pretendente agora sem coração
Rosa fica com esse chولاتão
Casou com ele mesmo sem atração

Pobre João soube que Rosa iria se casar
Tive desespero na barriga e agora sem noiva
Não queria só da pobre Rosa usar
Queriu seu amor por Rosa provar

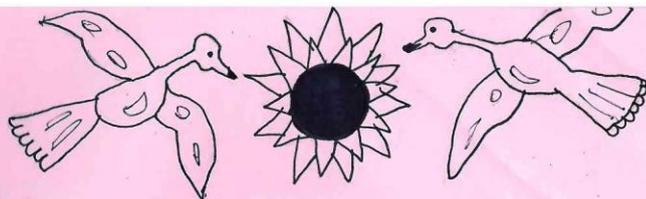
Chorando alto falando não tinha culpa
Deitou-se no capim e dormiu com angústia
Só queria pedir para sua Rosa desculpa
Pensou que esse dia não existia

Agora com gosto ruim na boca
Acordou-se com dor na nuca
E agora infeliz sem sua tortoca
Só restou ouvir a fofoca

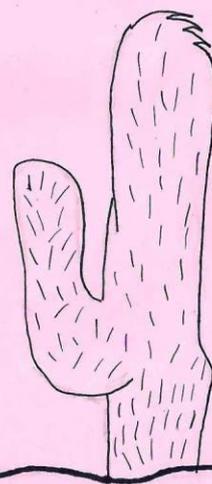
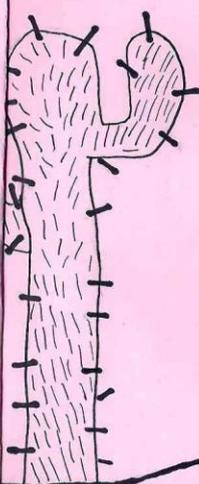


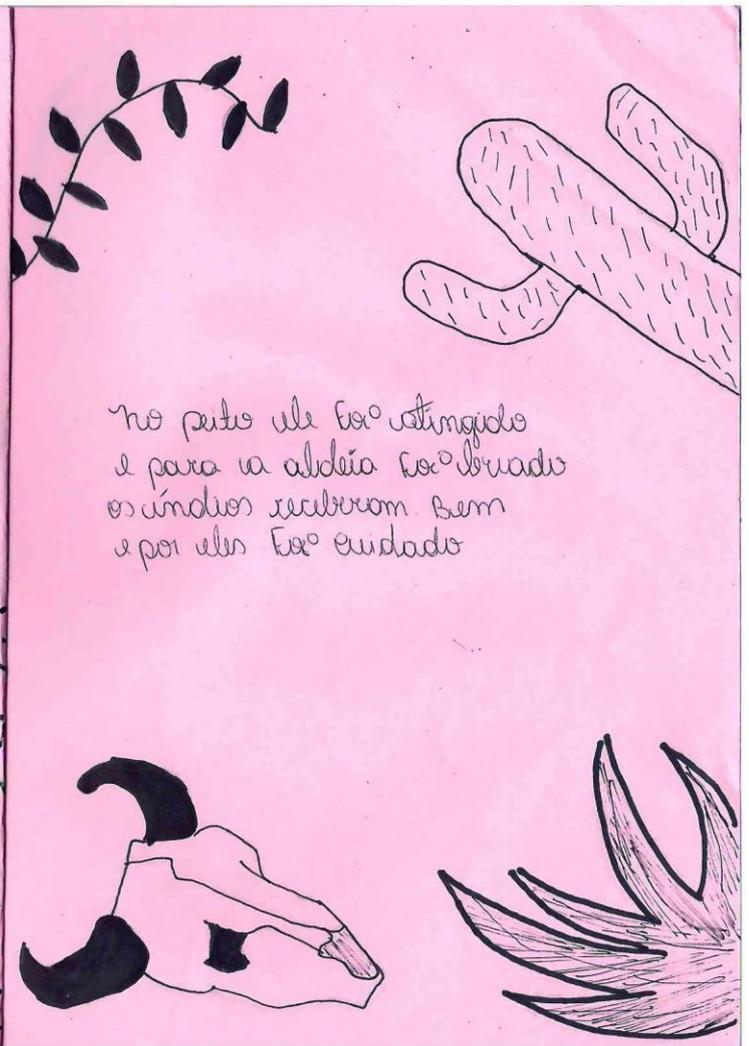


Jose' de valmar, biador
da lucerna do cara
uma undia linda
de se apaixonar.



Encontsei com um homem
no meio da mata
o gosto foi tao grande
que uma flecha foi separada

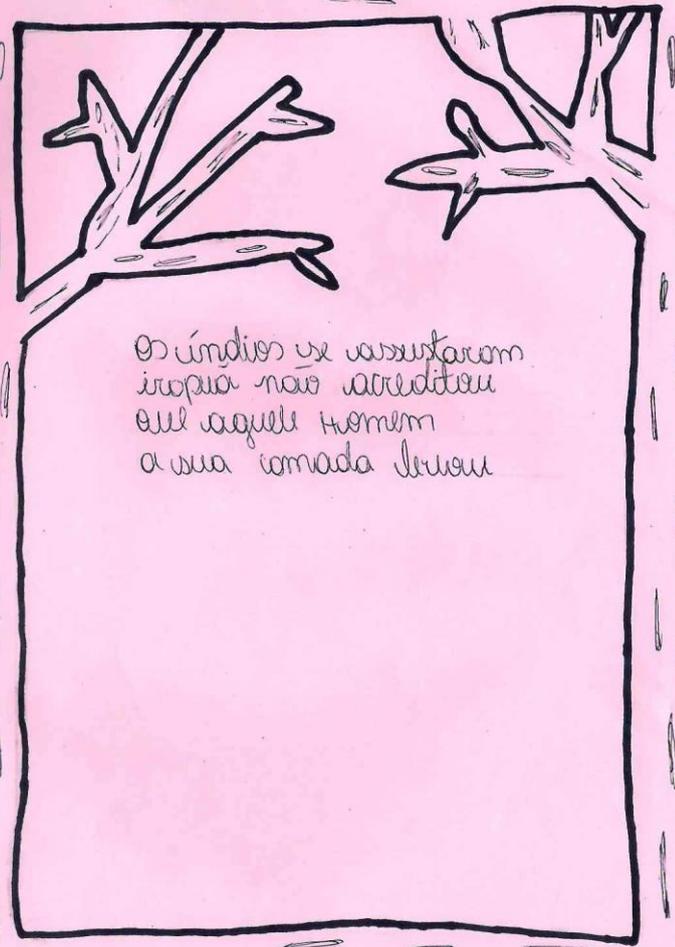
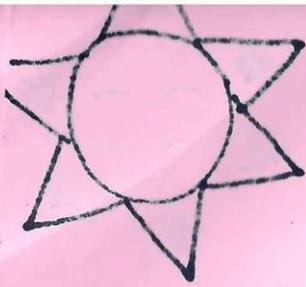




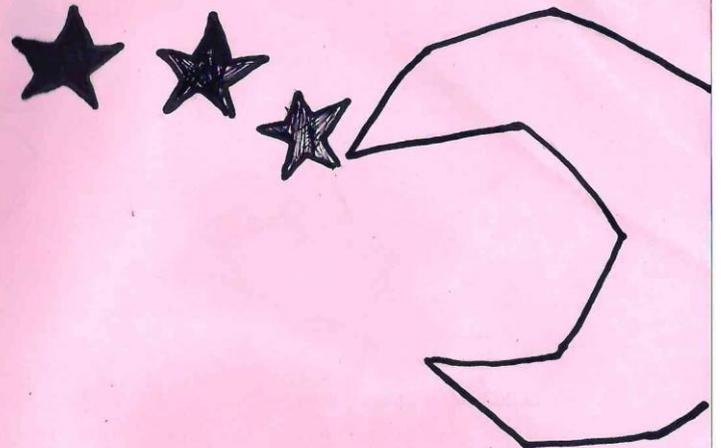
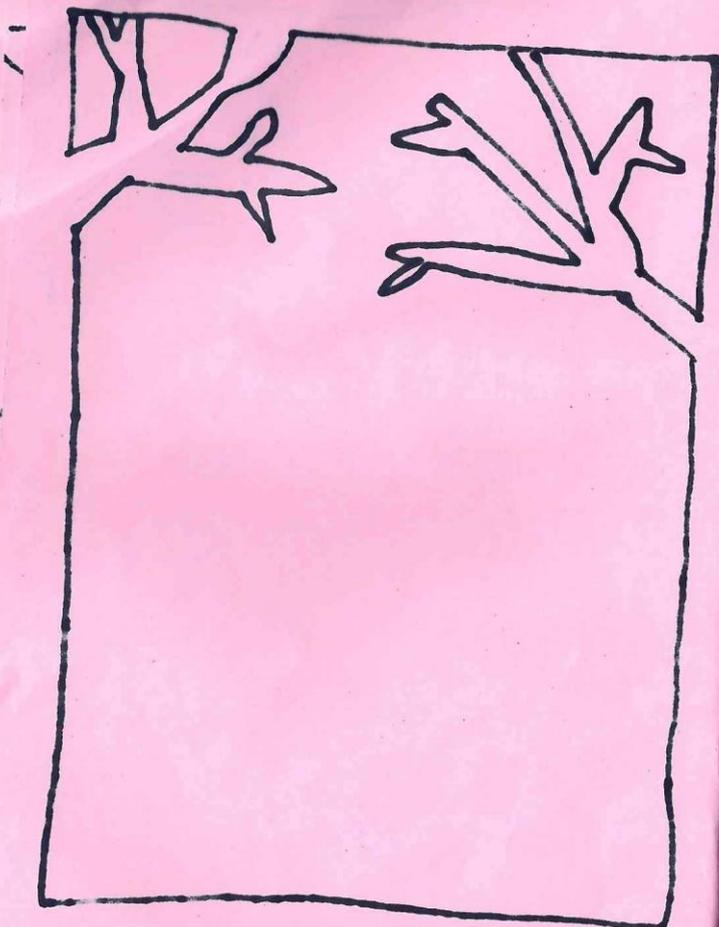
No peito ele foi atingido
e para a aldeia foi levado
os índios receberam Bem
e por ali foi criado



Com martim eu ficar
e a ele se entregou
com o escudo e a alma
a ele se deu.

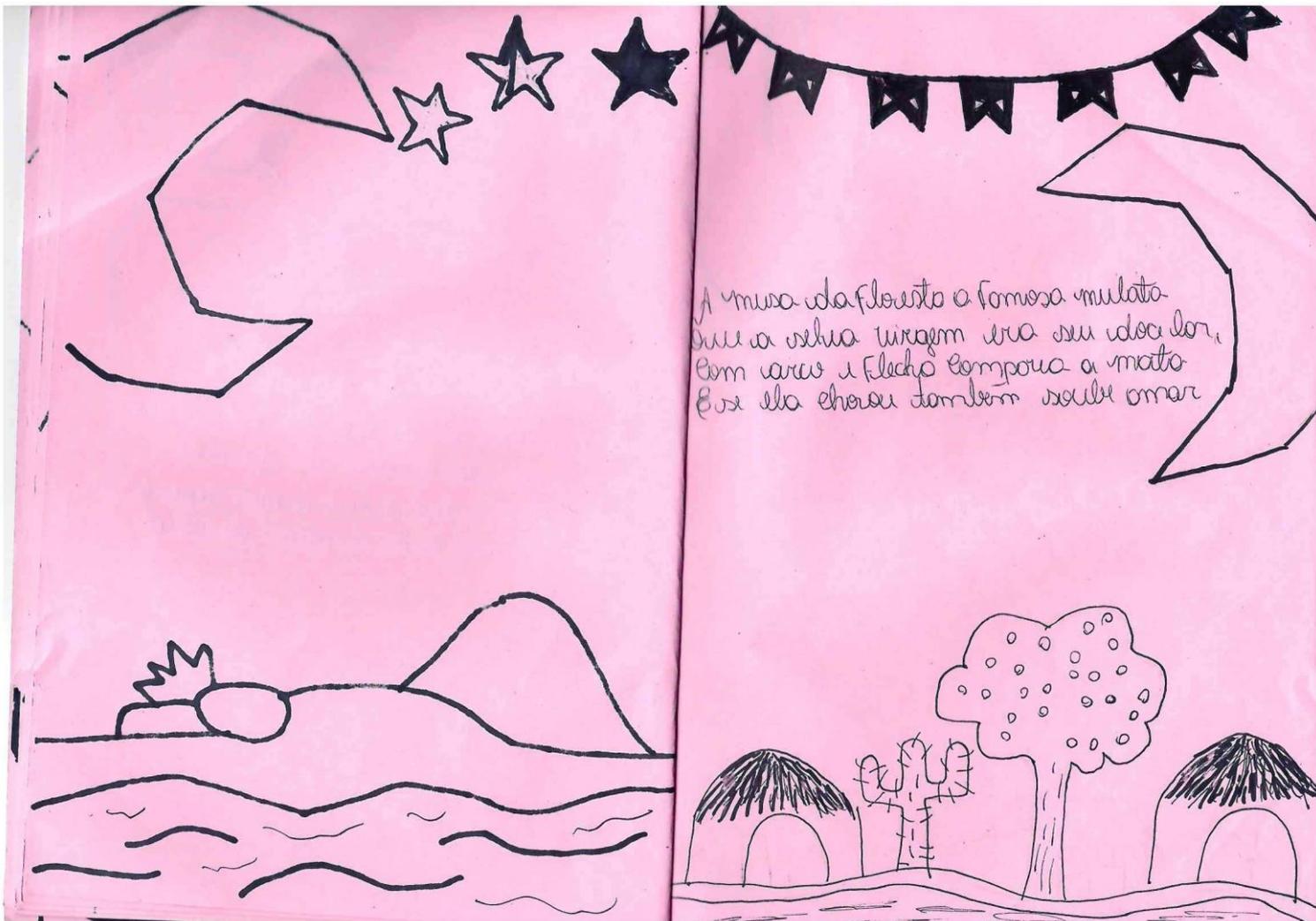


Os índios se assustaram
irapua não acreditou
em aquele homem
a sua comida deu-se



sua esposa e seu velho abracado
Após o parto ela veio e se respirar
Sepultada entre o rio e um coqueiro
Após batizado com o nome de cara





A musa da floresta a famosa mulata
Dela a velha virgem era seu idolo
Com arco e flecha comprou a mata
E se ela chorou tambem soube amar

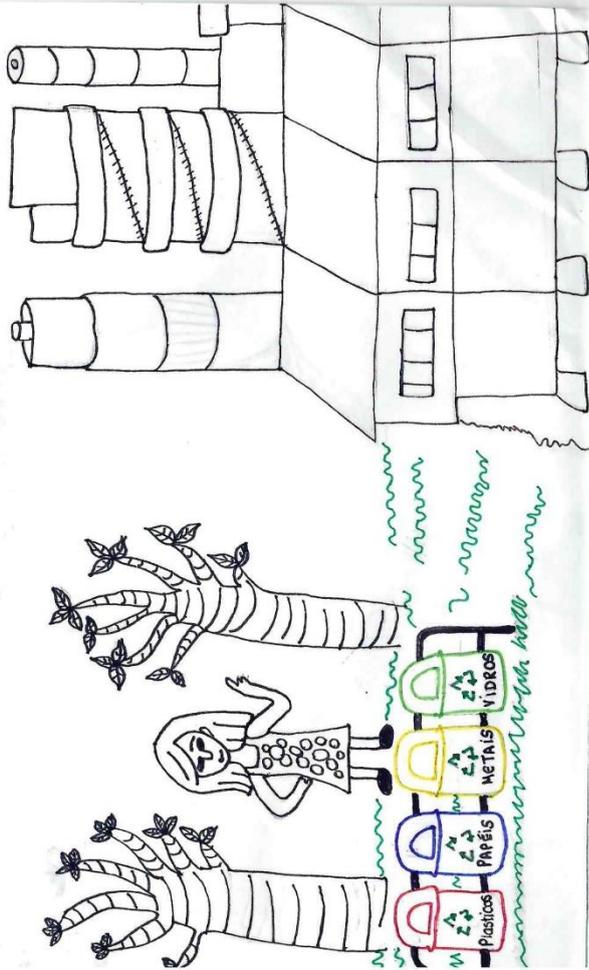


Sucuma fez uma obra
Por muitos chamados
Até hoje sinônimo de boa presa
E até hoje estudada.

RECICLAR

Para Continuar

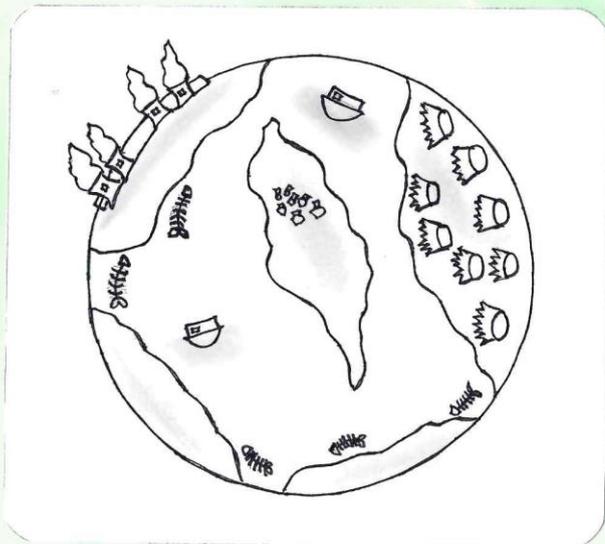




Viagem

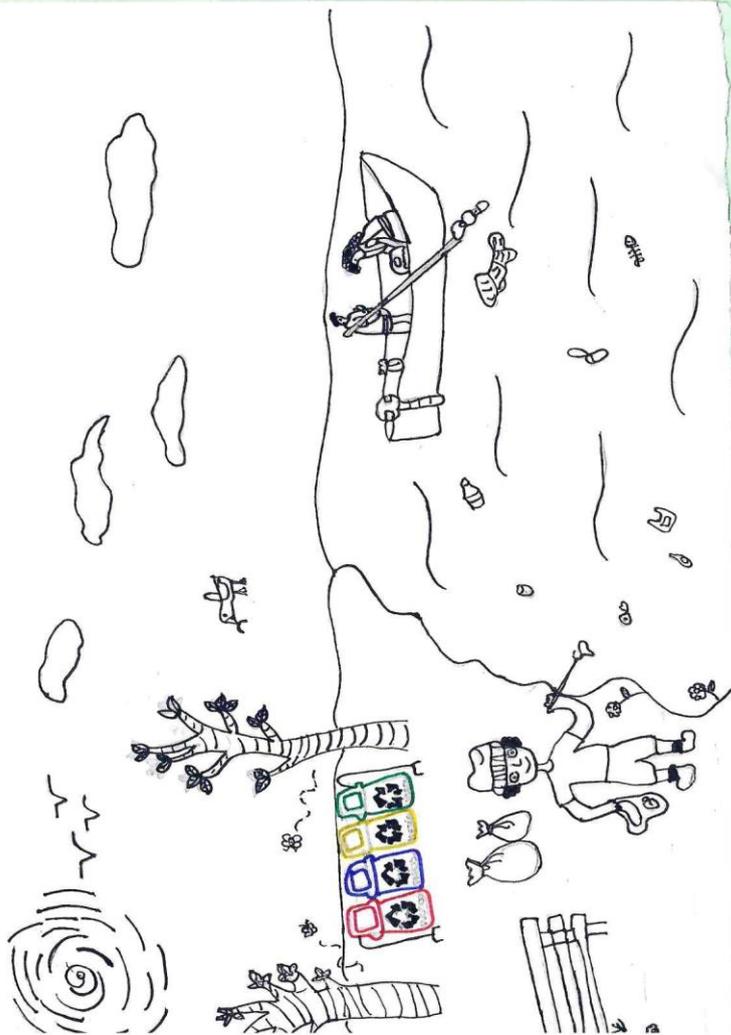
Do pouco aos montes
 Vamos conversar nessa viagem
 Do mundo que o tanto tempo bem preservado
 Agora perdido, necessitando de reciclagem

Viagem de antes de nós chegarmos
 Até depois da nossa atitude, ao invés de só falar
 O mar enchacarmos e a poluição Passarmos
 As consequências devemos assimilar



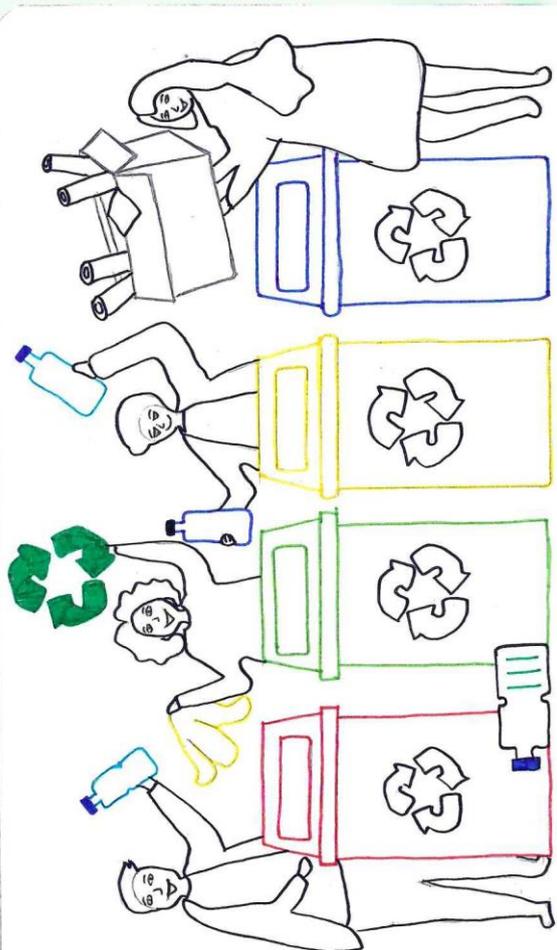
Em uma viagem, no qual nós somos os culpados
 De milhares de espécies deixarem de existir
 Que por conta de nosso mal cuidados
 Aqui viemos para o lar deles infringir

A afirmação de sermos racionais
 Temos mal a consciência do que fazemos
 Sem pensar em efeitos colaterais
 Mal sabermos, que nessa tempestade arrependermos



Por mais que Pareça, ainda não é tarde
 Em um simples ato, o mundo ainda vai respirar
 Que mesmo aos poucos
 Ainda temos um mundo que podemos salvar

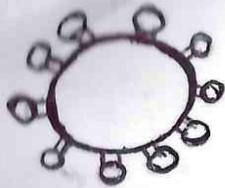
Nessa viagem aqui, continuamos a seguir
 A reciclagem é importante
 Para o ambiente ajudar
 Porque tem lixo, aos montes



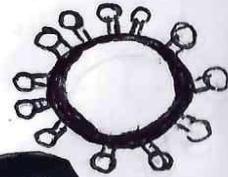
Devemos sempre lembrar
 Não jogar lixo no chão
 Para o bem do Planeta,
 Reciclar é a solução

No fim dessa viagem venha declarar
 Não gerar lixo jamais
 Pois quem pensar no futuro
 Começar a praticar cada vez mais.

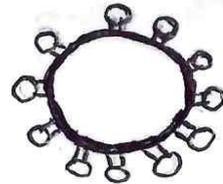
COVID-19



LIÇÕES



€



APRENDIZAGEM



COMO UMA GRANDE EXPLOSAO!
 NASCE A COVID-19
 CAUSANDO UMA GRANDE CONFUSAO
 DEIXANDO TODOS SEM OPCAO.

Remedio pra cá
 Remedio pra lá
 A COVID
 Só queria nós pegar.

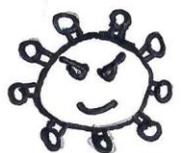


COVID-19 - Lições e aprendizados.



"OMS" logo tentou saber
 se que era muito a se dizer
 China era a coisa mais falada
 se duvidar a mais felpada.

As autoridades logo tinham
 algo a dizer,
 pois era de mais a se entender
 o que as pessoas procuravam saber.



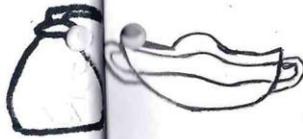
COVID-19



MAS QUANDO FICAREM CASA
NÃO FOR UMA OPÇÃO?
O JEITO É ENTREGAR A DEUS
E PEDIR SUA PROTEÇÃO!



NÃO PRECISA REPETIR
OS OBSTÁCULOS A SEGUIR
BEM SEI QUE VOCÊ JÁ SABE
PASSE LOGO! LOGO ACABE.



COVID-19

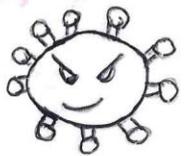




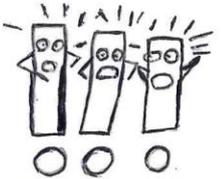
BOTA ALCÓOL em gel NA MÃO
 OU VAI COM ÁGUA E SABÃO
 E TAMBÉM NÃO ESQUEÇA DE LIMPAR
 SUA ALMA E CONSCIÊNCIA!



ESQUEÇA O MUNDO EXTERIOR
 PARA PODER VER SEU INTERIOR
 PENSE SOBRE AS COISAS BOAS
 PORQUE NESTA VIDA TUDO VOA.

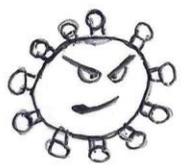
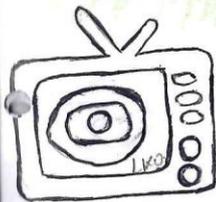


COVID-19



O BRASIL LOGO DECRETOU
 ESTADO DE EMERGÊNCIA !!
 DE CALAMIDADE PÚBLICA
 E APELA PRA CONSCIÊNCIA.

EU ASSISTIA A NAÇÃO
 POR MEIO DA TELEVISÃO
 O QUE ESTÁVAMOS DIVINDO
 ERA O QUE PODÍAMOS TER PREVENINDO.

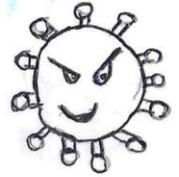


COVID-19



NÃO ERA HORA DE ESTARMOS
NÓS DIVIDINDO
ERA O MOMENTO EXATO
DE ESTARMOS NÓS UNINDO.

TÍNHAMOS QUE USAR A INTELIGÊNCIA
PARA NOSSA PRÓPRIA SOBREVIVÊNCIA
ERA TANTA COISA A SE PENSAR
QUE ATÉ "NÓS FAZEM" CHORAR.



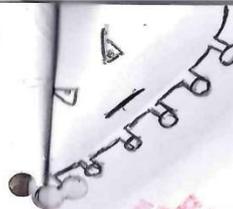
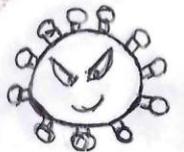
COVID-19





VEJAMOS A NOSSA VIDA
DAS COISAS QUE A GENTE NÃO PRECISA
O QUE NINGUÉM LIGA
UMA HORA SERVIRÁ PARA NOSSA VIDA.

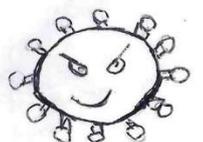
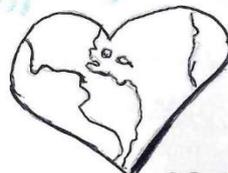
ABRA AS IMAGINÁRIAS,
VIJE EM UM BOM LIVRO
SÃO AS MEDIDAS NECESSÁRIAS
PARA SE PREVENIR DESSE VÍRUS.



COMEÇARAM AS FAKE NEWS
DE PESSOAS RUINS E DESCARADAS
MAS UM TEMPINHO SE PASSOU
ATÉ SEREM DESMASCARADAS.



PARA CONCLUIR TUDO ISSO
VEMOS QUE O PIOR JÁ PASSOU
COM TRISTEZA E MUITA DOR
ATÉ AQUI O SENHOR NOS GUARDOU!!!

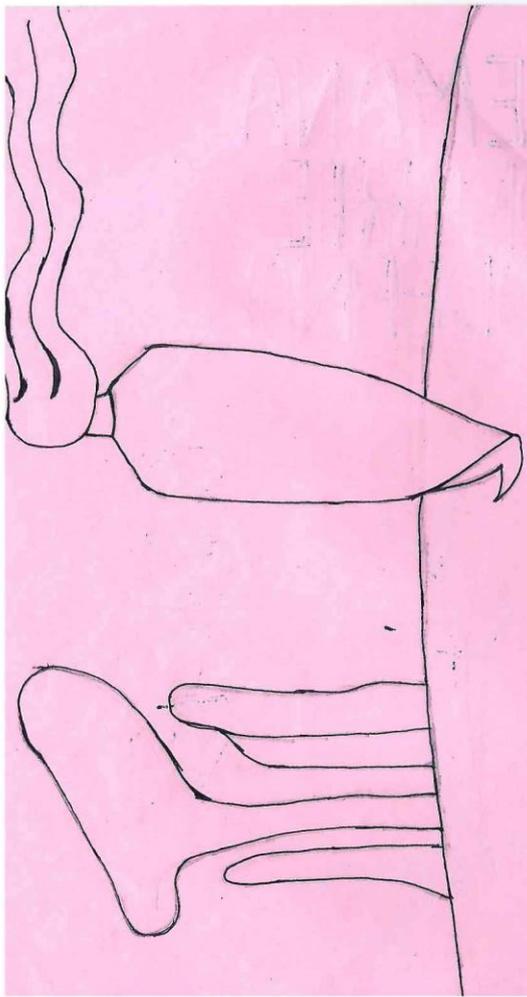




SEMANA
DE ARTE
MODERNA



S. PAULO
1977



A semana de arte moderna foi uma manifestação cultural que ocorreu em São Paulo no teatro Municipal.

Foi em fevereiro de 1922 reunião diversas apresentações teve poesia, dança e música e diversas exposições

Os artistas envolvidos apresentaram uma nova visão As vanguardas europeias foram a inovação.

Juntos eles buscaram uma renovação artística chamada semana de 22 que também foi política

