

PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RECEPÇÃO DA LITERATURA

Raquel Endalécio Martins
Moema de Souza Esmeraldo
Organizadoras



EDITORA
UFRR

**PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO E RECEPÇÃO
DA LITERATURA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Carlos Vicente Joaquim

CONSELHO EDITORIAL

TITULARES

Ariosmar Mendes Barbosa
Georgia Patrícia da Silva Ferko
Rosinildo Galdino da Silva
Guido Nunes Lopes
Rafael Assumpção Rocha
Raquel Voges Caldart
Simone Rodrigues Silva
Ana Paula da Rosa Deon
Priscila Elise Alves Vasconcelos
Altiva Barbosa da Silva
Madiana Valéria de Almeida Rodrigues
Ricardo Carvalho dos Santos
Paulo Jeferson Pilar Araujo

SUPLENTE

Francinildo Gales dos Santos
Victor Hugo Lima Alves
Gilmara Maria Duarte Pereira
José Teodoro de Paiva
Monalisa Pavonne Oliveira
Ramão Luciano Nogueira Hayd
Edileusa do Socorro Valente Belo
Edilane Nunes Régis Bezerra
Rafael Reis Ferreira
Fábio Luiz Wankler
Lilian Leite Chaves
Maria Bárbara de Magalhães Bethonico
Roni Petterson de Miranda Pacheco



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
E-mail: editora@ufr.br

A Editora da UFRR é filiada à:



PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RECEPÇÃO DA LITERATURA

Organizadoras

**Raquel Endalécio Martins
Moema de Souza Esmeraldo**



**Boa Vista - RR
2023**

Copyright © 2023
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Editor

Aldenor Pimentel

Projeto Gráfico, Capa e Contracapa

Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Diagramação

Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Imagem capa

Canva Pro

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P912 Práticas Sociais de Letramento Literário e Recepção da Literatura/
Raquel Endalécio Martins; Moema de Souza Esmeraldo,
organizadoras. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2023.
122 p. : il.

ISBN: 978-65-5955-061-6

Bibliografia.

Vários autores.

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

1. Ensino de Literatura. 2. Letramento Literário. 3. Formação de
Leitores. I. Título. II. Martins, Raquel Endalécio. III. Esmeraldo,
Moema de Souza. IV. Universidade Federal de Roraima.

CDU - 372.71

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O texto deste livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc* conforme a Portaria
001/2021-PPGE/CEDUC/UFRR

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
Contando a minha história: uma experiência com narrativas autobiográficas em turmas do ensino fundamental II de uma escola do campo em Boa Vista-RR.....	9
<i>Thaygra Manoelly Silva de Pinho</i>	
<i>Jociane Gomes de Oliveira</i>	
<i>Raquel Endalécio Martins</i>	
Leitura literária e TikTok: um relato de experiência nos bancos universitários da formação docente inicial.....	26
<i>Valéria Bussola Martins</i>	
A importância da colaboração entre família e escola no incentivo à leitura no período pandêmico e seus aspectos positivos no pós-pandemia	43
<i>Rauenas Silva Oliveira</i>	
<i>Maria do Socorro Carvalho</i>	
Letramentos em Língua Portuguesa e Literatura no contexto do Programa de Iniciação à Docência na UFRR durante a pandemia.....	58
<i>Rosidelma Pereira Fraga</i>	
<i>Maricélia Soares de Souza</i>	
<i>Cláudia Juliana Amorim</i>	
<i>Francisco Pereira Gomes de Oliveira</i>	
Monteiro Lobato em mais de um século de obra publicada.....	83
<i>Raquel Endalécio Martins</i>	
<i>Luciano Gabriel Endalécio Martins</i>	
Poesia, autobiografia e identidade em Cora Coralina.....	107
<i>Moema de Souza Esmeraldo</i>	
<i>Jocivandra Campos da Silva</i>	
SOBRE AS AUTORAS E ORGANIZADORAS.....	119
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS.....	119

PREFÁCIO

PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO LITERÁRIO E RECEPÇÃO DA LITERATURA

Vive dentro de mim ... a professora-mulher:
Ousada, corajosa, performática.
Vive dentro de mim ... a professora-mediadora:
Leitora, ouvinte, contadora.
Vive dentro de mim ... a mulher professora,
Que dá vida às duas anteriores.
Vive dentro de mim a vida que brota da sala de aula
E que procura manter viva todas as outras que lá também estão!

Não vou chamar o texto acima de poema, porque acabei de compô-lo para iniciar essa breve apresentação da obra *Práticas Sociais de Letramento Literário e Recepção da Literatura*. E para poema ser, é necessário que seja reconhecido por instâncias de legitimação, por isso, o poema não-poema, por não ser legitimado, está aqui para que iniciemos esse meu encontro com vocês, leitores deste livro, apresentando-o como resultado do trabalho intelectual de leituras teóricas aplicadas a práticas sociais de ensino realizado por profissionais do mundo da leitura, da literatura e da escrita que se preocupam com o binômio ensino- pesquisa como parceiros inseparáveis!

Dito isso, leitor amigo, é bom também informá-lo de que o livro é composto por sete capítulos, cujas temáticas se dividem entre experiências de leitura de literatura em sala de aula, em contextos pandêmicos e também pós-pandêmicos (COVID-19)- por textos que analisam o uso de TDIC no ensino remoto-, até estudos teóricos sobre autores como Monteiro Lobato e Cora Coralina. Todos eles trazem ao leitor resultados de estudos de professores-pesquisadores de mais de uma região do país (Norte-Nordeste-Sudeste), sejam ligados ao processo de práticas sociais de ensino de literatura na Educação Básica ou Superior, sejam teóricos, mas que nasceram como pesquisas iniciadas justamente quando os autores estavam estudantes e, por isso, se encontravam ainda nos bancos universitários, refletindo sobre a eterna e desafiadora tarefa de serem professores-pesquisadores. Importante somar a isso a necessidade de aprender a conduzir, através de muitas trocas de experiências de vida, de práticas de ensino e de estudos teóricos, um Grupo de Pesquisa.

É por isso, leitor, que esse livro, com seus textos, também lhe apresentará o árduo caminho traçado por esses profissionais, hoje, da sala de aula universitária, cujos trabalhos unem não apenas as experiências com ensino, mas também com pesquisa. Trata-se assim, leitor, de textos nos quais você se deparará com o esforço do professor para transformar seus alunos em potenciais leitores; trata-se ainda de textos que apresentam alunos inseridos em projetos de letramentos literários que ocorreram não somente em escolas da cidade, mas também do campo. Trata-se, por fim, do encontro com outros textos que levam o leitor a conhecer a experiência de pesquisa realizada por professores comprometidos com o papel de uma literatura que busca a humanização em seu sentido mais universal e que, para isso, se compromete a formar sujeitos críticos a partir de práticas sociais com textos literários. E em quase todas essas práticas aqui registradas, bem como nas experiências teóricas, o leitor vai encontrar resultados colhidos a partir de profissionais da região Norte do país em diálogo com outros de outras regiões, uma necessidade hoje mais que premente na pesquisa: o diálogo com seus pares.

Por serem discussões sobre a necessidade de acesso à leitura da literatura, bem como à sua inquestionável contribuição para a formação humana e cidadã dos discentes, a obra que aqui se prefacia fala de vidas, de “Todas as vidas”, para lembrarmos de um poema de Cora Coralina presente em um dos textos desta obra e, com o qual, sob forma de inspiração, produzimos o chamado “quase-poema” inicial, mas que aqui segue recuperando o texto original de Coralina. Vejamos:

Todas as Vidas:

Vive dentro de mim a lavadeira do Rio
Vermelho. [...] Vive dentro de mim a mulher
cozinheira. [...]
Vive dentro de mim a mulher
roceira. [...] Vive dentro de mim a
mulher do povo. [...] Vive dentro
de mim a mulher
da vida.

(CORALINA, 1985, p. 45-46)

Procurando aproximar, assim, as mulheres de Coralina aos professores-pesquisadores que produzem esse livro e que unem a seus textos experiências de “todas as vidas” por eles já vividas, sejam em práticas de leitura em sala de aula, sejam em pesquisas acadêmicas, desejamos aos leitores que reflitam sobre isso a partir dos

versos de Conceição Evaristo, em “Da calma e do silêncio”:

“Quando eu morder
A palavra,
Por favor,
Não me apressem,
Quero mascar,
Rasgar entre os dentes,
A pele, os ossos, o tutano
Do verbo,
Para assim versejar
O âmago das coisas”¹.

Versejemos, pois, sobre as experiências que se apresentam agora para os leitores! Sem pressa, para que o “tutano” das palavras seja processado dando sabor delicado e, ao mesmo tempo, robusto, ao alimento para o espírito. Boa leitura a todos!

Águas de março de 2023
Patrícia Aparecida Beraldo Romano
Profa. Dra. na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Campus de Marabá

1 EVARISTO, Conceição. Da calma e do silêncio. In Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

CAPÍTULO I

CONTANDO A MINHA HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM BOA VISTA-RR

Thaygra Manoelly Silva de Pinho
Jociane Gomes de Oliveira
Raquel Endalécio Martins

*Aquele que escreve sua história
Herda a terra das palavras
E se apossa do sentido
Completamente!*
Mahmud Darwich

Era início de 2022, mais precisamente em janeiro, quando fui convocada para o cargo de professora efetiva na escola estadual de zona rural Albino Tavares, localizada a 32 quilômetros de distância da capital do estado de Roraima. Apesar de ser natural de Boa Vista, encontrei-me em uma situação nova, pois não fui preparada para licenciar em uma escola do campo, já que minha graduação, especialização e mestrado não continham nenhuma carga horária que contemplasse disciplinas de Educação do Campo. Antes disso, minha única experiência com a educação do campo havia sido na própria escola Albino Tavares, no ano de 2016, quando trabalhei na instituição como docente contratada por meio de um processo seletivo.

Essa situação, longe de ser uma exclusividade minha ou do contexto roraimense, é um indicativo da ausência ou insuficiência, muitas vezes, de políticas públicas voltadas à formação do professor atuante nas escolas do campo, como já foi observado por diversos autores que abordam o tema. Há muito tempo se discute o fato de que muitas vezes o ensino e o modelo de formação profissional que chega a essas escolas é, de certo modo, importado da cidade para o campo, sem considerar de fato as especificidades do contexto campesino. Desvaloriza-se, com isso, o sujeito do campo, bem como sua memória, história, produção e cultura, como alerta Maria Fernanda dos Santos Alencar (2010), por exemplo, ao discutir a formação de professores do campo. Isso, aliado a outros problemas, contribui para que muitos dos docentes que atuam nas escolas do

campo não tenham o preparo necessário para atender a esse público.

Ainda em relação à formação docente para o campo, Miguel Arroyo (2012, p. 361) afirma:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida.

Especificamente no caso de Roraima, vale destacar o fato de apenas em 16 de janeiro deste ano (2023) ter sido sancionado o projeto de lei que inclui o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do estado. Antes disso, em Concurso Público para o provimento de vagas na educação básica em Roraima, discentes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campo haviam sido impedidos de assumirem os cargos para os quais haviam sido aprovados. A aprovação do projeto de lei representou um avanço, pois favorece o ingresso de profissionais com formação específica para a Educação do Campo nas escolas do campo do estado.

Ao começar a ministrar aulas de língua portuguesa de forma presencial no segundo bimestre na escola em questão, em abril de 2022, percebi que os alunos apresentavam certa resistência em desenvolver algumas atividades propostas nas aulas, pois queriam mais brincar e conversar com seus colegas de classe que estudar. Assim, supus que, por se tratar de um momento pós-pandemia, e mais de dois anos sem contato com o ambiente escolar, os alunos queriam interagir com os demais. Além disso, mesmo que oficialmente iniciássemos no período uma transição do ensino remoto para o ensino presencial, era de se esperar que algumas dificuldades manifestadas no período pandêmico se estendessem ao retorno presencial.

Vale lembrar, nesse caso, que durante o período de aulas remotas, em Roraima o ensino ocorreu predominantemente por meio de apostilas para os alunos que não tinham acesso celular e a internet. Para os que tinham acesso a internet e celular, a alternativa era o WhatsApp, aplicativo através do qual eram enviados os materiais, as explicações. Era pelo WhastApp que ocorria o feedback entre alunos e os professores, de um modo geral, mas esse era um recurso limitado, pois muitos alunos não podiam acessá-lo.

As apostilas às quais me referi anteriormente eram um material impresso elaborado pelos próprios professores e enviado para os alunos, em geral, pelo transporte escolar. Após receber as apostilas, os estudantes tinham um período de tempo para responder e, ao final desse período, as atividades eram recolhidas e entregues aos professores para que pudessem fazer a correção. Embora no contexto pandêmico tenha sido, muitas vezes, o recurso mais acessível, foi uma alternativa bastante limitada, considerando que nem sempre havia a devolução das atividades. Outras vezes, as atividades devolvidas não eram respondidas. Essa dificuldade também tem suas raízes em fatores observados por Bernardette Gatti (2020) em um estudo sobre possíveis reconfigurações dos modelos educacionais no período pós-pandêmico. Dentre as dificuldades apontadas pela autora, vale citar aspectos relacionados à formação e ao preparo dos docentes para o ensino remoto e o uso das mídias necessárias, aos mecanismos necessários para o envolvimento dos alunos de maneira ativa nas atividades desenvolvidas e a avaliação dos estudantes nesse contexto. Ademais, a autora menciona o fato de muitos alunos estarem em situação de vulnerabilidade social. De acordo com ela,

Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. Ainda, evidenciou-se situação de alunos dependentes de redes educacionais que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos. (GATTI, 2020, p. 32)

Todas as dificuldades mencionadas anteriormente, além de representarem apenas uma parcela dos problemas escancarados pela pandemia (mesmo que alguns já fossem comuns em diversos contextos), contribuíram para acentuar ainda mais as desigualdades sociais e outros problemas sociais já existentes, uma vez que em geral os grupos em situação de vulnerabilidade tenderam a receber alternativas pouco eficazes do ponto de vista do aprendizado do conteúdo formal previsto nos Planos Anuais de Ensino¹ do estado.

1 Documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED, elaborados considerando o Documento Curricular de Roraima e na Base Nacional Comum Curricular, entre outras normativas e orientações da educação. Os Planos Anuais de ensino organizam bimestralmente quais habilidades e objetos de conhecimento deverão ser abordados em cada componente curricular, assim como as práticas de linguagem correspondentes a cada habilidade pretendida. Esses documentos devem ser utilizados como base para a elaboração dos planejamentos de cada docente atuante na rede estadual de ensino do estado.

Então, em abril de 2022, quando os alunos da escola Albino Tavares retornaram ao ensino presencial, assim como aconteceu em diversas outras escolas do país, não houve uma superação automática e imediata dos problemas e dificuldades manifestados ou intensificados durante o período das aulas remotas. Ademais, vale recordar que essa transição entre as aulas remotas e as presenciais introduz no panorama educacional uma série de outros desafios, alguns relacionados ao aprendizado e às lacunas que restaram quanto a isso, outros ligados a questões socioemocionais, por exemplo. Assim, como destaca Gatti (2020), alguns dos aspectos a se considerar no período de transição e o retorno às escolas estão ligados à sociabilidade humana.

Essa foi uma das minhas preocupações ao retornar à escola de maneira presencial e observar que muitas vezes os alunos não pareciam interessados em desenvolver as atividades que eram propostas a elas. Passando o tempo e nada mudava em relação ao comportamento dos alunos, senti a necessidade de conhecer mais o que seria “o aluno do campo”. Dessa forma, criei em 2022 um projeto denominado “Contando a minha história”, que executei em quatro turmas do ensino fundamental II, duas de 6º ano e duas de 7º ano, com o objetivo de perceber características da identidade do aluno do campo através de narrativas autobiográficas.

Não ignoro a discussão em torno da definição do que é biografia, autobiografia ou mesmo os aspectos concernentes à linha tênue entre o que se concebe como realidade e ficção nesses textos, porém, por uma questão didática o conceito aqui assumido de autobiografia considera definições como a de Ecilia Oliveira (2021, p. 35), para quem a “autobiografia como um gênero literário cuja narrativa tem caráter pessoal e a inserção do próprio escritor como personagem principal”.

A opção pelo texto autobiográfico leva em consideração o fato de serem produções que revelam concepções dos próprios sujeitos acerca de si e do mundo que os cerca. Considerando isso, o trabalho com esses textos pode ser um caminho para estabelecer uma relação de escuta entre o docente e o aluno, afinal, como ressalta Oliveira (2021), o autobiográfico é um gênero no qual é possível localizar dados relacionados aos sonhos, desejos e dificuldades dos narradores. Assim, reforça a autora, trata-se de um texto que favorece a interação e o aprendizado sobre o outro.

Vale ressaltar ainda que, em relação à concepção de texto assumida nesta produção é influenciada por entendimentos como o de Maria Luiza Abaurre e Maria Bernardete Abaurre (2012), para quem o texto é uma criação resultante de um conjunto de fatores e não de uma ação unicamente individual. Esses fatores, chamados por Abaurre e Abaurre de agentes discursivos são constituídos pelo autor, o público, o contexto e

os meios de circulação. As autoras também recordam que “é razoável esperar que o momento de produção de textos seja significativo para os alunos” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 23).

Tendo como fundamento essa concepção de texto, a narrativa autobiográfica pode ser uma experiência em que o aluno produz a escrita não como um fim em si mesmo, mas para com um propósito específico, para leitores reais. E nessa escrita, conta de si e do mundo segundo a própria perspectiva, que é, de muitas formas, singular, afinal, “o autor da autobiografia escreve sobre sua vida considerando o conhecimento que tem de si próprio, de acordo com a história que tem na memória que é entrecruzada com muitas outras histórias. É o olhar do autor sobre sua vida e a influência do outro na construção de sua história” (ACHUTTI, 2018, p. 33).

Para tanto, foram necessárias três etapas principais: a primeira teve como objetivo apresentar alguns tipos de narrativas para os alunos, de forma que estes conhecessem o conceito e percebessem elementos e as características estruturais da narração; a segunda tinha o intuito de auxiliar os alunos na compreensão da estrutura da produção textual solicitada e a terceira, realizada após a escrita do texto, era dedicada à leitura e ao processo de revisão da produção dos alunos.

Inicialmente, foram selecionados três textos narrativos que relatavam as histórias de personagens reais e/ou fictícios, em que o narrador fosse um narrador personagem. Os textos utilizados são do livro didático *Singular & Plural*, da editora Moderna²: Leitura 1 — *O fotógrafo que é cabinha de nascença*, de Samuel Macedo; Leitura 2 — *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku; Leitura 3 — *Infância*, de Graciliano Ramos. Depois de apresentados aos alunos esses textos houve uma conversa sobre o ponto de vista do aluno sobre a história, além de algumas perguntas escritas sobre interpretação textual.

A segunda etapa buscou auxiliar os alunos na estrutura da produção textual, de forma a incentivar a imaginação e criatividade do discente. Assim, foi necessária a realização de uma conversa/orientação com cada um, de forma individual, com o objetivo de auxiliar aqueles que estavam com dificuldade na escolha da história escreveriam. Depois da escolha da história, evidenciei ainda mais a estrutura uma narração e, a partir daí, os alunos desenvolveram suas narrativas de forma mais independente, em sala de aula.

A terceira etapa consiste na leitura que fiz dos textos dos alunos, observando aspectos gramaticais e sua adequação ou não ao contexto de produção, além de coesão

2 BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

e coerência. A partir daí, os alunos puderam fazer as devidas correções e reescreveram seus textos, juntamente com suas ilustrações (desenhos). A opção pelo trabalho de produção de texto nessas etapas baseia-se em orientações como as da Base Nacional Comum Curricular, que propõe etapas como o planejamento, a textualização e a revisão/edição do texto. É também uma proposta alinhada à perspectiva defendida por Irlandé Antunes (2003), que propõe a produção de texto como uma atividade processual que envolve momentos como planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Além das três etapas anteriormente citadas, o projeto previa ainda uma quarta. A proposta seria divulgar os livrinhos após prontos. Nesse caso, os alunos apresentariam oralmente sua história para os demais colegas da turma e depois a turma faria uma exposição dos seus livros para a escola (alunos de outras turmas e funcionários), colocando cada livrinho sobre uma mesa, disponibilizando-os para a leitura. Entretanto, não foi possível a realização dessa etapa, pois os alunos terminaram em tempos diferentes, ou seja, alguns terminaram bem mais rápido que os demais, assim como houve alunos que demoraram muito para terminar o seu livro. Observei que muitos alunos tiveram dificuldade em escrever seus livros, seja por questões ortográficas ou mesmo porque não entenderam bem a organização do livro.

A partir de todas as etapas concluídas, tivemos como produto vários livros que nos possibilitou fazermos essa análise de forma resumida, mas que nos mostra grande possibilidades de futuras pesquisas. Nas próximas páginas, analisamos alguns dos livros produzidos pelos discentes no decorrer do projeto “Contando a minha história”.



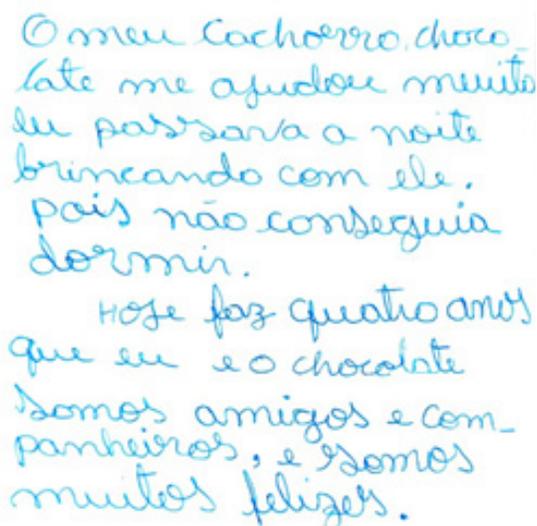
A minha infância



Imagens dos livros produzidos pelos alunos

Ao observarmos as capas de três dos livros, percebemos que os alunos seguiram um padrão ao intitular seus livros, optando pelo pronome possessivo *minha*, que indica uma posse das histórias contadas por eles. Em todas as capas também observamos que os alunos ilustram sua autoimagem, mostrando como se enxergam, além de se perceberem como autores de suas histórias.

A primeira capa foi produzida pelo aluno A, que possui uma deficiência intelectual. A história dele resume-se na experiência que ele teve com seu cachorrinho Chocolate, mostrando a amizade que ambos possuem. O aluno conta como Chocolate o ajudou a enfrentar problemas de insônia, antes de ter seu laudo médico, como é possível observar na imagem a seguir:



O meu Cachorro, choco-
late me ajudou muito
eu passava a noite
brincando com ele,
pais não conseguia
dormir.
Hoje faz quatro anos
que eu e o chocolate
somos amigos e com-
panheiros, e somos
muitos felizes.

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

A segunda capa é do livro do aluno B. Nessa capa, percebemos que o aluno ilustra de forma literal (por desenho) o seu “sonho”³ de sua mãe desejar-lhe boa noite. Com a imagem o aluno fez referência a um fato que marcou sua vida, pois, ao longo da narrativa ele conta sobre a separação de seus pais quando ele tinha 4 anos, o que resultou em ele indo morar no interior de Boa Vista-RR com seus avós que o criam.

³ Entende-se aqui como algo não literal, pois expressa desejo de ter uma convivência com sua mãe.

Esse aluno deixa claro em sua capa no subtítulo que sua vida é vista por ele como humor e tragédia e que toda a sua narrativa é baseada em fatos reais. Além disso, podemos perceber em seu desenho que ele dorme em uma rede, enquanto sonha que está dormindo em uma cama. Isso pode indicar o desejo de ter uma condição financeira melhor, já que seu desenho também mostra que suas roupas são guardadas em uma caixa embaixo de uma mesa.

A respeito do perfil dos alunos que frequentam a escola de zona rural Albino Tavares, vale destacar que muitos moram com os avós, que muitas vezes são de baixa condição financeira e trabalham na roça. Muitas vezes, essas crianças e adolescentes têm perspectivas muito desfavoráveis sobre si mesmas e sobre o lugar em que vivem, em parte por influência de discursos que classificam o campo como lugar de atraso e de inferioridade em relação à zona urbana. Parece interessante, nessas situações, a postura defendida por Devair Fiorotti (2018) em relação aos alunos que frequentavam o Projeto Guariba, desenvolvido na região de Pacaraima como parte do Programa de Educação Tutorial – PET. Para Fiorotti (2018, p. 21),

trabalhar a autoestima era uma obrigação diária. No Projeto, as crianças tinham de ser respeitadas e valorizadas. A afetividade foi a forma que encontramos de mediar o estrago feito na vida daquelas crianças [...]. Efetivamente tínhamos de deixar claro que elas eram importantes para a gente e isso se dava de várias formas: desde um simples parar, olhar para o olho da criança e simplesmente ouvi-la, de verdade, até mesmo visitando sua casa para saber como ela vivia...

Embora o contexto dos alunos da Escola Albino Tavares tenha suas especificidades em relação ao contexto sobre o qual Fiorotti falou no trecho, há muitos pontos de convergência entre os perfis do público atendido pelo autor e dos alunos com os quais trabalhei em 2022 na escola Albino Tavares.

Muitos dos alunos relatam em seus livros que não gostam do trabalho braçal, mas sentem que precisam ajudar seus pais/avós, como podemos relatar no trecho da imagem abaixo:

5 Um pouco da minha vida
Bom... eu acho bom aqui, por causa
dos meus ^{colégios} mas na verdade não é bem
assim, os meus avós são muito exigentes,
eles não deixam a gente brincar, não
deixam a gente assistir tvê, pra eles a
gente tem que ~~tem que~~ trabalhar todo dia,
se não acordar 5:00, se acordar nem que
seja no coração, eu souro um pouco, mais
tem uma ^{coisa} que me faz sofrer mais, é as
decepções, eu já me decepcionei muito,
em parte de amizade, já souri vários
falos, souro mim, mas eu tento não
ficar pensando nisso, também eu souro

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

Assim, o aluno em questão narra sua condição de vida, o que não se resume apenas algo individual, mas como um representante de vários alunos que manifestaram seus sonhos e angústias em seus livros. Muitos alunos mostraram-se de maneira depressiva, com frases que demonstram suas tristezas, como as imagens a seguir:

"quando eu fico
sozinho, é ten-
tando fingir
o que eu tenho
por dentro."

"Não adianta fingir
que tá bem, se por
dentro está sofrendo."

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

Esse tipo de relato evidencia um tipo de ocorrência muito comum, não apenas na educação do campo, mas inclusive nas escolas situadas na área urbana: muitas vezes, os discentes têm a sensação de que não são ouvidos ou que sua história não interessa à escola ou mesmo aos adultos de um modo geral.

Na terceira capa, do livro do aluno C, podemos perceber um autorretrato expressando dúvida e com um dedo na boca representando silêncio. Em seu texto, o aluno diz que não sabe por que seus pais vieram de Santarém (Pará) para Roraima. Além disso, ele menciona que morou em uma igreja, em um barracão com seus pais e seus irmãos, mostrando assim, como em muitos textos, mais uma vez a escassez de recursos financeiros dos pais para criar seus filhos.

Eu não sei por que eles mudaram pois eu era muito pequeno. Foi aqui em Pacaima que minha história começou, eu morei numa igreja juntos com meus avós eu gosto muito deles eles são legais só que eles moravam numa casa e meu pai minha mãe e meus irmãos morava num barracão.

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

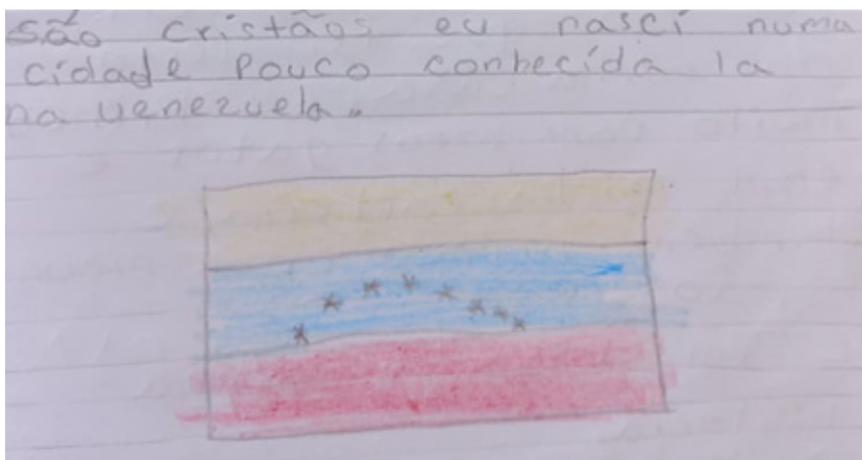
O aluno também relata que os donos da igreja não queriam mais que sua família morasse no barracão da igreja. Como eles não tinham para onde ir, uma mulher ofereceu um trabalho para seu pai, como caseiro do sítio dela, por isso eles moram no interior de Boa Vista.

Só que um dia os donos da igreja que eu não sabia quem era eles não queria mais que minha família morasse na igreja. Por sorte tinha uma mulher que se chamava Dona Fátima que queria um caseiro pra morar.

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

Além desses motivos que levaram esses alunos a morarem na zona rural de Boa Vista, também é possível perceber uma grande parte de alunos imigrantes,

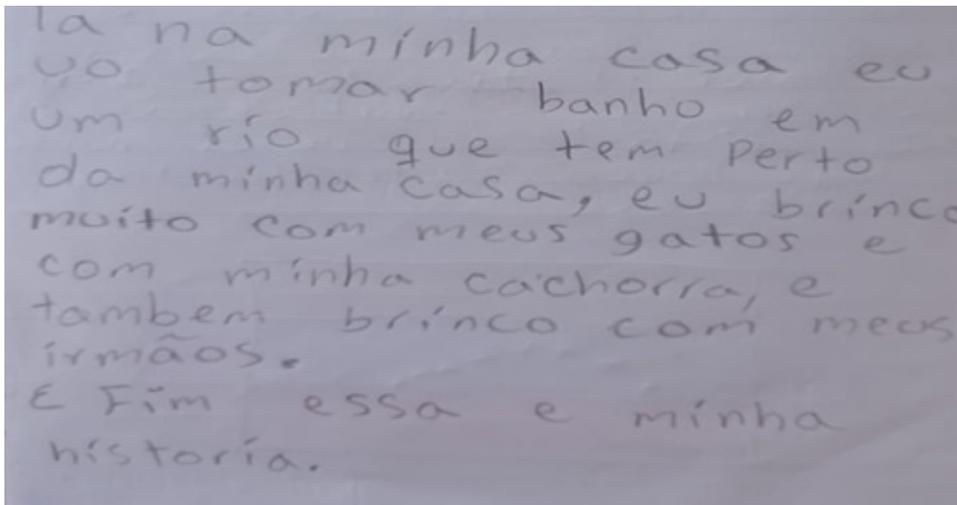
venezuelanos, que por sua vez relatam sua história, sua cultura e suas saudades, como podemos perceber com a representação de sua bandeira, ao dizer sua origem.



mas nos tivemos que viajar para o Brasil, na noite ela chora porque ela acha que vai morrer logo e nunca mais vai poder me ver de novo. Mas, eu oro todos os dias por ela e que Deus dê muita vida para ela

Imagens dos livros produzidos pelos alunos

Essas imagens são de dois livros de dois irmãos venezuelanos. A primeira mostra a bandeira de sua terra e a segunda relata a saudade que a avó sente dos netos, assim como o medo que ela tem de não conseguir mais vê-los. Entretanto, muitos alunos, apesar de demonstrar angústias, tristezas e medos, também mostram um prazer em estar em contato com a natureza e os animais.



Imagens dos livros produzidos pelos alunos

As duas narrativas anteriormente apresentadas representam um grupo que chega às escolas roraimenses e para os quais, muitas vezes, as instituições de ensino e profissionais não parecem suficientemente preparados: os migrantes venezuelanos. Com a crise experimentada pela Venezuela nos últimos anos, houve um intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para outros países, entre os quais se inclui o Brasil. A chegada desses indivíduos ao país representa um desafio em muitas esferas. No campo da educação, por exemplo, Cora Elena Zambrano (2019, p. 18) reforça que “a necessidade de um ensino de língua portuguesa com um viés social, como uma forma de acolher o imigrante de língua e cultura diferentes”. Entretanto, Zambrano ressalta que poucos profissionais no estado têm o preparo necessário para isso.

Muitas vezes, a língua pode ser utilizada como uma espécie de barreira social, incluindo ou excluindo determinados grupos. Entre os alunos venezuelanos, por exemplo, não é incomum que em algumas circunstâncias se fechem em grupos, empregando sua língua materna para dialogarem entre si com a expectativa de não serem entendidos, seja pelos colegas ou, às vezes, pelo professor. Outras vezes, a influência da língua espanhola é muito evidente nos textos escritos ou mesmo na oralidade, o que não é o caso da narrativa apresentada anteriormente, mas é bastante

comum, de um modo geral, em produções textuais escritas dos alunos migrantes. Em todo caso, compreender que a língua espanhola faz parte de quem são esses sujeitos, por mais óbvio que possa parecer, é um caminho necessário para propor um trabalho que coloque em diálogo as línguas e culturas envolvidas no processo educativo.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao observar vários textos narrativos de alunos do campo, percebemos que na escola de zona rural Albino Tavares há alunos de várias origens: venezuelanos, alunos de origem indígena, alunos negros, alunos filhos de agricultores e caseiros, alunos que trabalham desde muito pequenos em roça. Portanto, há uma diversidade muito grande de culturas e vivências de todos os tipos. Assim, entender aluno do campo como um termo genérico seria um equívoco, já que este termo engloba todos os tipos e características desses alunos. Reconhecer a diversidade que constitui esses sujeitos é fundamental para se pensar uma educação que permita desbravar as múltiplas leituras de mundo dos indivíduos que constituem o que se configura como o sujeito do campo, em sua diversidade.

Ao analisar as produções textuais autobiográficas, foi possível notar que os alunos conseguiram se expressar e manifestar, através da escrita e desenhos, suas histórias de vida, evidenciando como eles se enxergam dentro de um contexto escolar e principalmente familiar. Isso mostra que esses alunos conseguem se perceber no mundo, perceber quem são seus pais (com suas qualidades e defeitos), seus sonhos, as coisas que amam, seus medos. Justamente por expressar tudo isso, as narrativas autobiográficas produzidas por esses alunos se constituem um relevante instrumento de escuta em um contexto em que muitos discentes não se sentem escutados ou compreendidos.

Ler vários dos textos apresentados pelos alunos me fez refletir, como professora e pesquisadora sobre a importância de conhecer os nossos alunos, validar suas origens e escolhas de futuro. Principalmente, entender que às vezes um pedido de ajuda se manifesta sob a forma de falta de atenção nas aulas tradicionais, ou em situações como as conversas com os colegas. E, muito além disso, a leitura dos textos produzidos por esses alunos me permitiu compreender que para eles, a escola é considerada um acolhimento, um lugar para brincar (visto de maneira positiva), um refúgio de suas obrigações perante a sociedade e o ambiente familiar que desde cedo já lhe cobra

como um adulto. A escola é portanto, o lugar em que elas são vistas como crianças e que podem ser crianças.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

ACHUTTI, Carolina Fernandez. Memórias do outro e sua singularidade: narrativa autobiográfica no ensino fundamental - anos finais. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Doi:10.11606/D.8.2018.tde-01112018-133752. Acesso em: 27 jan. 2023.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ci. & Tróp.*, Recife, v.34, n.2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>. Acesso em: 24 jan. 2023.

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

ARROYO, Miguel. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FIOROTTI, Devair. Nunca encontrei uma criança problema (à guisa de introdução). In: FIOROTTI, Devair (Org.). *O canto do guariba: experiências de letramento em fronteira*. Boa Vista: UERR Edições, 2018.

GATTI, Bernardette A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34 (100), 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ecília Braga de. A narrativa autobiográfica no 8º ano do ensino fundamental: entre a escola e as práticas socioculturais em uma comunidade ribeirinho-quilombola. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Universidade Federal do Pará, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, Curitiba, vol. 14, n. 3, p.16-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942/39021>. Acesso em 27 jan. 2023.

CAPÍTULO 2

LEITURA LITERÁRIA E TIKTOK: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Valéria Bussola Martins

É numerosa a quantidade de recém-formados de cursos de Licenciatura que afirma que a graduação, habitualmente, preconiza de maneira acentuada objetos de conhecimento teóricos, preterindo, de forma geral, questões sobre a prática pedagógica, o que complexifica o dia a dia dos professores em início de carreira na Educação Básica brasileira.

A questão é que o domínio dos conteúdos não garante a execução de uma boa aula. De acordo com Masetto (2012, p. 11), “essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado”.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, que normatiza o sistema brasileiro de educação, ao dissertar sobre a formação inicial dos profissionais da educação, evidencia que os cursos devem ter como alicerce a associação entre teorias e práticas (NEVES, 2010). Se o encadeamento entre pressupostos teóricos e habilidades docentes práticas é tão destacado na legislação, os cursos de Licenciatura não deveriam desconsiderar esse vínculo elementar para o processo de formação de futuros professores.

Esta seja, talvez, uma incorreção histórica de algumas Licenciaturas. Ao focar em certos objetos de conhecimento teóricos, os professores universitários não formam docentes críticos que poderiam refletir sobre o seu próprio cotidiano profissional para buscar caminhos quando se deparassem com percalços:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este se não é capaz de compromisso (FREIRE, 2008, p. 16).

Torna-se decisivo, por conseguinte, que os cursos de formação docente inicial associem pressupostos teóricos a práticas docentes funcionais e é vital, principalmente na época atual, que esse futuro docente também finde a graduação com habilidades para

exercer sua profissão nas escolas e nos ambientes virtuais. A pandemia da Covid-19 acelerou essa questão da formação para as mídias. Todavia, ela está longe de ser a ideal, se pensarmos que o alunado da Educação Básica hoje, na maioria dos casos, está muito ligado à internet e às mídias sociais, por exemplo.

Foi a partir desse cenário que surgiu uma proposta de trabalhar, nos bancos universitários de uma Licenciatura em Letras, as mídias sociais durante as aulas do componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, com o objetivo de levar o futuro professor a vivenciar experiências que poderiam ser aplicadas em sala de aula quando ele já estivesse formado.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E MÍDIAS SOCIAIS

Os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura detêm por finalidade orientar os alunos da Educação Básica a refletir, com a orientação do professor, sobre os objetos de conhecimento voltados à linguagem. Nesse cerne, o docente que ministra essa disciplina deve ser um educador que formula estratégias didático-metodológicas, aspirando a um ensino compatível com as questões da linguagem, isto é, que seja funcional para a vida cotidiana dos estudantes.

É possível notar rotineiramente que a internet e as mídias sociais estão presentes na vida da maioria dos brasileiros. Em uma breve espiada ao redor, presumivelmente (e dependendo da localidade, levando-se em consideração todas as realidades socioeconômicas que existem no Brasil, evidentemente), quase todo cidadão irá se deparar com pessoas portando um aparelho celular.

Dados da última atualização do relatório **Digital 2022** - das empresas Hootsuite e We are social, especializadas em mídias sociais com atuação no mundo inteiro - publicado em outubro de 2022, mostram que 81,3% da população brasileira usa a internet. O Brasil, com seus 214,7 milhões de habitantes, é o segundo país que mais faz uso do “universo www” em seu dia a dia. A nação tem 165,3 milhões de usuários de internet, sendo que 97,2% desse total acessa o ambiente virtual por meio de celulares. Para se ter uma noção do crescimento no número de usuários, em 2012, o país possuía 90 milhões.

O brasileiro passa, em média, 9h42min na internet, perdendo apenas para os sul-africanos que gastam 10h07min. A média mundial de permanência em rede é de 6h37min.

Quando perguntado quais seriam as razões para usar a internet, antes de se visualizar a opção “Para estudar”, apareceram oito opções: 1. Para procurar informações (83,5%); 2. Para procurar como fazer determinadas coisas (77,1%); 3. Para pesquisar sobre marcas (73,6%); 4. Para procurar novas ideias e inspirações (73,2%); 5. Para encontrar amigos e conversar com familiares (72,6%); 6. Para assistir filmes e séries (71,3%); 7. Para ouvir música (69,2%); 8. Para acompanhar as notícias diárias (69%) e 8. Para solucionar questões do trabalho (64,4%).

Em relação aos *websites* mais visitados em 2022, o campeão de visitas é o Google. O segundo lugar fica com o Globo.com. O terceiro lugar fica com o Facebook. O quarto lugar com o Uol e o quinto lugar com o YouTube.

74,2% da população brasileira usa mídias sociais. Das 9h42min, usadas na internet por dia, 3h44min são dedicadas às mídias sociais, como o TikTok, o Twitter, o Facebook, o Instagram e o YouTube. A média mundial de permanência nas mídias é de 2h28min. Para se ter uma comparação com o hábito de ler, 3h21m são usados fazendo leituras literárias ou outros tipos de leituras no ambiente virtual.

WhatsApp, Instagram, Facebook e TikTok são as mídias mais usadas, sendo este último o que tem apresentando, desde 2020, o maior crescimento no número de usuários.

De 2021 para 2022, o TikTok - mídia social escolhida para a proposta que será relatada mais adiante - apresentou uma ampliação de 44% no número de usuários. Em fevereiro de 2022, o TikTok atingia 74 milhões de usuários. Também é significativo destacar que o TikTok é a mídia social que mais possui *downloads* no Brasil.

Por não rejeitar a conjuntura de estar inserido em um universo digital e multimidiático, anseia-se que o educador elabore propostas pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas no que se refere a um funcional uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em sala de aula, em conformidade com os documentos oficiais do Ministério da Educação.

Apesar disso, parte do magistério, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, ainda expõe embaraço em relação ao uso das TDIC e das mídias sociais, principalmente do TikTok, no ambiente educacional, existindo, várias vezes, recusa de educadores quanto à aplicação de recursos tecnológicos nas aulas. Essa posição pedagógica contraria as recomendações dispostas na BNCC (BRASIL, 2017) que acentua que a compreensão sobre e a utilização das TDIC e das mídias sociais, no cotidiano escolar, conduz os discentes a se comunicarem por meio de múltiplas

linguagens - campo compatível com a atuação dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura -, a gerarem conhecimentos, a solucionarem problemas e a efetuarem projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017).

A escola e seus professores carecem de compreender que os estudantes estão inseridos em uma cultura que, cotidianamente, recorre a recursos de tecnologia digital. Assim sendo, a conduta de um docente comprometido com o real desenvolvimento de seus alunos implica no aprimoramento de estratégias de ensino que “[...] de um lado, desafiam, mas de outro, possibilitam uma amplitude da criatividade dele e do educando.” (GUIMARÃES; FREIRE, 2011, p. 70).

Com esse propósito, pode ser frutífero se os docentes estiverem receptivos a conhecer e, se possível, a interagir com os elementos tecnológicos presentes na rotina de seus aprendizes, já que ao desconhecê-los “[...] não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem.” (FREIRE, 2015, p. 93). Por essa razão, os trabalhos com as mídias sociais podem se configurar em um atributo digital extremamente presente na vivência de educandos e, conseqüentemente, de educadores.

Perante o exposto, despontou a proposição apresentada neste texto. Este estudo intentou examinar como as mídias sociais, no caso o TikTok, podem ser usadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para tanto, foi proposta e aplicada uma atividade, calcada na reescrita de obras literárias, com alunos da Licenciatura em Letras, para que os futuros professores pudessem sair dos bancos universitários com funcionais práticas docentes, que envolvem leitura, compreensão, interpretação e produção textual.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lançado na China, em setembro de 2016, o aplicativo da empresa chinesa Bytedance, fundada por Zhang Yiming, acumulou 100 milhões de usuários em um ano. Atualmente, ele funciona em 141 países e em 39 idiomas.

Desde janeiro de 2020, o TikTok tem chamado a atenção do público brasileiro. É grande o número de usuários que abandonaram Facebook, Twitter e Instagram para se aventurar no TikTok. Uns por ele ser mais dinâmico. Outros por ser mais leve e divertido. Por um ou outro fator, não importa: o seu crescimento é muito expressivo:

Algo muito especial aconteceu no ano de 2016. O TikTok (para o público global), ou Douyin (para a China), se tornou o aplicativo de rede social que registrou o maior crescimento da história. Desde então, o TikTok acumulou mais de 3 bilhões

de downloads e alcançou um terço de todos os usuários de redes sociais do planeta. Tudo isso em menos de quatro anos. Para se ter uma ideia, o Facebook e o Instagram levaram quase uma década para conseguir uma base de usuários desse tamanho (DEAN, 2022, *on-line*).

Quando se leva em consideração a faixa etária dos alunos da Educação Básica, na atualidade, o sucesso é ainda maior. Talvez isso explique por que o TikTok:

[...] tem 1 bilhão de usuários ativos mensais; 4,8 bilhões de usuários em todo o mundo; foi baixado 3 bilhões de vezes, sendo o aplicativo não relacionado a jogos mais baixado nos primeiros 6 meses de 2021; teve um aumento de 1.157,76% em sua base global de usuários de janeiro de 2018 e julho de 2020; é a rede social com maior engajamento, com uma duração média de sessão de 10,85 minutos (DEAN, 2022, *on-line*).

Antes do relato, é oportuno explicar porque a mídia social escolhida para a aplicação da proposta aqui descrita e analisada foi o TikTok. Em dezembro de 2019, a docente pesquisadora, autora deste texto, passou a observar que era considerável a quantidade de alunos que se divertia, assistindo a vídeos do TikTok, durante os intervalos das aulas. Na última semana de aula do ano letivo, ela decidiu perguntar aos educandos o que eles estavam vendo. Foi, então, que um estudante respondeu: “Uns vídeos do TikTok, pro. Você não tem?”.

A professora voltou para casa curiosa para entrar na mídia para conhecê-la. Durante os dias seguintes, criou um perfil na plataforma e passou a observar como ela funcionava. Gravou vídeos, usando os recursos gratuitos disponibilizados, e pediu, também, dicas de *tiktokers* (nome dado aos criadores de conteúdo da plataforma) para seus alunos.

Da mesma forma que outras mídias sociais, como o YouTube e o Instagram, o TikTok usa algoritmos - sequência de operações matemáticas, com passos finitos e operados sistematicamente, cuja busca é atingir um objetivo - de Inteligência Artificial para selecionar o conteúdo exibido ao usuário de acordo com as suas preferências. Isso significa que tudo depende, por exemplo, do tipo de vídeo que o usuário assiste até o fim, que compartilha, que curte e, também, dos vídeos em que deixa comentários.

No dia a dia, algumas pessoas, por senso comum, afirmam: “Não gosto do TikTok porque ele só tem dancinha”. Esta pessoa, porém, talvez não saiba que só tem dancinha porque é isso que ela consome. Se ela ignorasse os vídeos de dancinha (que ela afirma não gostar), outras opções temáticas apareceriam para ela.

Além disso, o usuário pode optar por assistir aos vídeos organizados na categoria “seguindo” ou “para você”. Se optar pela categoria “seguindo”, só assistirá a vídeos dos perfis em que tenha se inscrito. Se optar pela categoria “para você”, poderá ver vídeos oferecidos pelo aplicativo, a partir das escolhas anteriores feitas pelo próprio usuário.

Evidentemente, é possível se deparar com um vídeo que não tenha relação com a lista de perfis que são seguidos. Isso pode ocorrer porque o aplicativo leva em consideração os vídeos que seus amigos também assistem por meio do cruzamento de dados. Porém, nesse caso, bastará que o usuário pule o vídeo em questão e passe para o próximo. O aplicativo também organiza seus conteúdos por meio de *hashtags* especializadas.

Com o tempo de uso e a experiência que ganhava na plataforma, a professora pesquisadora começou a procurar no aplicativo (outra opção para o usuário), vídeos com conteúdo educacionais e, para seu espanto, havia um número avultado de produções. Foi nesse momento que ela descobriu os *booktokers*: criadores de conteúdo que produziam produções voltadas para a leitura literária. Ela percebeu, inclusive, que uma de suas alunas tinha começado a gravar vídeos sobre livros. Era a discente Júlia Cassimiro (@julia.comitre, no TikTok).

O primeiro vídeo de Júlia visualizado pela professora, autora deste texto, mostrava a *booktoker*, fazendo uma comparação entre o desespero das pessoas durante a pandemia da Covid-19, devido ao isolamento social - recomendação da Organização Mundial da Saúde e dos órgãos oficiais brasileiros -, e a tranquilidade da própria Júlia, pelo fato de ter mais tempo para ler seus livros. A docente passou a seguir a aluna e, por conta dos algoritmos, outros *booktokers* passaram a aparecer na aba “para você”.

No primeiro vídeo indicado pelo próprio aplicativo, intitulado “Obrigado, Disney, por tirar essas partes”, o criador de conteúdo Tato Santos (@tatoteconta, no TikTok) leva seus seguidores a pensar no que aconteceria se a Disney não tivesse tirado determinados trechos mais macabros de algumas famosas histórias da literatura mundial.

No vídeo de Tato Santos, são exibidos três exemplos. No primeiro, que trata da obra **Pinóquio**, Tato explica que foi retirado um pedaço da narrativa literária, considerada original, em que o protagonista joga um martelo no Grilo Falante que leva o animal à morte.

No segundo exemplo, Tato destaca que, no começo da história de **Cinderela**, foi subtraído um trecho em que a personagem principal mata sua primeira madrasta e que,

depois dessa ação, ela acaba tendo uma madrasta bem pior. O *tiktoker* também salienta que as irmãs de Cinderela, na verdade, chegaram a cortar os pés para fazer com que conseguissem calçar o sapato de cristal.

Por fim, Tato oferta o último exemplo. No final da história de **Branca de Neve e os sete anões**, Branca de Neve e seu príncipe torturam a Rainha Má até que ela morresse.

Depois de assistir ao vídeo, a docente pensou como seria frutífero trabalhar esse tipo de proposta com seus alunos. A própria BNCC (BRASIL, 2017) frisa que as aulas de Língua Portuguesa devem considerar os gêneros textuais da cultura digital devido ao fato de eles estarem diariamente presentes na vida dos estudantes da Educação Básica. Ao tratar do uso da tecnologia como mediação pedagógica, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 59) declara que é:

[...] imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Levando isso em consideração, seria muito válido levar os futuros professores, alunos da Licenciatura em Letras, a desenvolverem, ainda nos bancos universitários, propostas que poderiam ser replicadas mais tarde com seus próprios educandos, já que cabe ao docente de Língua Portuguesa e Literatura levar o alunado a:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, *sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (BRASIL, 2017, p. 73).

Outra produção do TikTok que levou a professora-pesquisadora a pensar em recriar os vídeos nas suas aulas do componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, com alunos da Licenciatura em Letras, foi a produção “Tem que ser leve. É conto de fadas”, do *tiktoker* Ricardo Cubba (@ricardocubba, no TikTok), que contracenava com a atriz Flavia Reis.

No vídeo, uma mulher, interpretada por Flavia, está de roupão, tomando café em sua residência quando diz: “Gente! Que energia é essa? Sentiu?”. Na sequência, o homem que está com ela (interpretado por Ricardo Cubba), responde: “Engraçado que ninguém sente pena das irmãs da Cinderela, né? Uma cortou os dedos para caber no sapatinho de cristal e a outra o calcanhar”. Flávia, então, perplexa, fala: “Ah, para Ricardo?”. Ricardo, contudo, continua: “Sapatinho cheio de sangue. Uma sem dedo. Outra sem calcanhar e o príncipe teve a audácia de recusá-las”.

Flavia, estupefata, xinga o príncipe e pergunta ao Ricardo: “Quem te falou isso?”. Ricardo logo responde: “Os irmãos Grimm. Não leu?”. A engraçada Flavia explica que, na verdade, ela conhecia esta história por meio do filme da Disney. Com ironia, Ricardo reflete: “Claro! Onde a Cinderela é boazinha. Mas ninguém fala que a Cinderela quebrou o pescoço da madrasta com a tampa de um baú e matou ela”.

Flavia, novamente, interroga Ricardo: “Mas quem te falou isso?”. Ricardo repete: “Os irmãos Grimm”. Flavia decide perguntar sobre a fada madrinha, sobre a abóbora. Ricardo, rapidamente, diz: “Não teve fada madrinha e já viu o preço da abóbora, Flavia? Ninguém dá abóbora assim para o outro”. Flavia, confusa, diz que não quer mais saber de nada e pede para que Ricardo não leia mais “essas coisas”, referindo-se à versão considerada original do conto de fadas **Cinderela**. Irônico, Ricardo refuta: “Se você quiser ficar alienada, acreditar em fada madrinha, em abóbora que vira carruagem, fica. Eu estou te mostrando a realidade”.

Brava, Flavia se justifica: “Eu acho que a vida já é muito pesada para não ter uma carruagem, um sapato de cristal, uma fada madrinha, um passarinho”. Ricardo, inconformado, continua: “Um passarinho assassino, porque depois que a Cinderela conquistou o homem e matou a madrasta, ainda mandou dois passarinhos para furar os olhos das irmãs. Sem dedo, sem calcanhar e sem olhos”. Flavia, assustada, pergunta como que a história termina. Ricardo responde: “Viveram felizes para sempre. É conto de fadas. Tem que ser leve”.

A autora-pesquisadora fez uma vasta pesquisa no perfil de Ricardo Cubba e percebeu que o *tiktoker* se dedicava, especificamente, a criar vídeos que tratavam da questão que envolve as histórias literárias por meio da história da humanidade e como

elas sofreram alterações devido a múltiplos fatores. Foi, assim, que surgiu a certeza de que seria esse tipo de trabalho que a docente desenvolveria com seus alunos em formação docente inicial.

O trabalho foi planejado em janeiro de 2021 e aplicado no mês de fevereiro do mesmo ano. Inicialmente, a docente achou que seria fértil levar seus alunos a refletirem sobre a questão que envolve o conceito de história original e adaptações.

Ao longo dos tempos, a literatura e outras áreas tentam estabelecer laços profícuos. Muitas obras literárias de renome, cujos autores viraram cânones, são adaptadas, possibilitando o surgimento de outras produções que, de alguma forma, trazem em si uma estrutura já formada, mas que passam a ser revestida de inúmeros elementos tecnológicos e, muitas vezes, multimidiáticos.

No livro **Literatura, Cinema e Televisão** (2003, p. 09), de Tânia Pellegrini, Camargo afirma que a “literatura é um sistema integrante de um sistema cultural mais amplo, estabelecendo diversas relações com outras artes e mídias”. São essas relações que transformam a literatura em uma das principais fontes de inspiração para outros tipos de produções.

A questão é que as adaptações de obras literárias, com certa frequência, são alvo de discussões, porque muitas pessoas se prendem, por exemplo, à questão da fidelidade ao texto-fonte. Mas qual seria o texto-fonte? Há como se ter sempre certeza de qual seria o texto original?

São também vários os estudiosos que dizem que nas adaptações há perda significativa do conteúdo de uma obra, não sendo possível a transmissão da mesma mensagem por meio de diferentes sistemas de comunicação (JOHNSON, 1982). Também existem aqueles que afirmam que as adaptações perdem o valor estético da obra original. Entretanto, há os que salientam que as mudanças, muitas vezes, representam aspectos criativos dos novos tempos.

Em relação a essas controvérsias, Johnson (1982, p. 07), ao tratar da transposição da literatura para o audiovisual, por exemplo, expõe que “com uma imagem visual, o espectador tem a ilusão de perceber objetos representados como se fossem os objetos mesmos, mas com a linguagem escrita, o leitor pode criar sua própria imagem mental dos acontecimentos narrados”.

Isso não significa que a imagem visual seja melhor do que a linguagem escrita e vice-versa. Na realidade, são apenas formas que se apresentam ao receptor de maneira diferente.

Podemos assim dizer que uma das grandes diferenças entre a linguagem visual e a escrita está na forma como elas se apresentam ao receptor. A primeira traz em si uma mensagem objetiva, quase fechada para a participação do telespectador; a segunda está sujeita a participação ativa do leitor, podendo este desempenhar um papel único na construção do sentido da mensagem (ARAÚJO, 2011, p. 06).

Tem-se aí, então, uma das grandes valias do processo de adaptação. Nesse contexto, é pertinente lembrar que o “processo de adaptação, portanto, não se esgota na transposição do texto literário para outro veículo. Ele pode gerar uma cadeia quase infinita de referências a outros textos, constituindo um fenômeno cultural que envolve processos dinâmicos de transferência, tradução e interpretação de significados e valores histórico-culturais” (GUIMARÃES, 2003, p. 91). Embora perdas sejam possíveis em um processo de adaptação, na maior parte das vezes, há ganhos.

Ao longo desse momento inicial, foi valoroso levar os estudantes universitários as definições existentes do termo adaptação. José Luis Sánchez Noriega, no livro **De la literatura al cine** (2004), classifica as adaptações como ilustração (adaptação literal, fiel ou passiva), transposição (adaptação que busca por meio de recursos especificamente cinematográficos a construção de um autêntico texto que tenta ser fiel em relação ao conteúdo e à forma da obra literária) e interpretação (adaptação que parte de uma releitura da obra de origem). O autor trata, ainda, da adaptação livre (adaptação que tem alto grau de autonomia em relação ao texto-matriz).

A partir daí, os estudantes passaram a considerar os elementos que concretizam a intertextualidade entre obras, considerando-se intertextualidade como “o processo de incorporações de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (BARROS; FIORIN, 2003, p. 30). O mais interessante nesse diálogo entre criações, foi perceber que:

[...] Um texto funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores crenças, preconceitos, medos e esperanças. As relações intertextuais nos evidenciam que um texto literário não se esgota em si mesmo, ou ainda, um texto pluraliza seu espaço nos paratextos, multiplica-se em interfaces, projeta-se em outros textos ou repetem-se em alusões, plágios, paródias e citações (ARAÚJO, 2011, p. 14).

Findada a primeira parte com reflexões mais teóricas sobre as obras literárias e suas adaptações, a docente partiu para a exibição dos dois exemplos já descritos aqui anteriormente. Dessa forma, os futuros professores foram convidados a analisar o vídeo “Obrigado, Disney, por tirar essas partes”, do criador de conteúdo, da plataforma

TikTok, Tato Santos, e “Tem que ser leve. É conto de fadas”, do *tiktoker* Ricardo Cubba, que contracena com a atriz Flavia Reis.

Os vídeos foram exibidos e os alunos fizeram considerações sobre as mudanças em trechos das chamadas histórias originais, dos Irmãos Grimm, e os aspectos destacados pelos *tiktokers*. Observaram, ainda, a estrutura dos vídeos, a linguagem utilizada, a duração das produções e, por fim, fizeram a leitura dos comentários dos seguidores para compreender os aspectos que mais chamaram a atenção do público que assistiu aos vídeos.

Após todas as análises finalizadas, os alunos da Licenciatura foram convidados a produzir um vídeo para o TikTok, seguindo a mesma proposta apresentada pelos vídeos de Tato Santos e de Ricardo Cubba.

Primeiramente, os estudantes se reuniram para decidir qual história seria a base da produção. Escolhida a obra, eles partiram para a pesquisa que levou às descobertas sobre as diferenças entre as narrativas conhecidas como originais e as histórias que se popularizaram pelo mundo, com versões mais leves sobre alguns fatos.

Quando as diferenças já haviam sido encontradas, os grupos partiram para a escrita do roteiro dos vídeos, com a criação do texto principal e a indicação de todos os aspectos que envolveriam a produção do material audiovisual: cenário, entrada e saída de personagens, duração e cortes no vídeo - se necessários).

Como os futuros professores foram instruídos a gravar os vídeos durante as aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (não possuindo assim tantos recursos para o figurino, por exemplo), alguns optaram por usar filtros, disponíveis gratuitamente no TikTok, para dar um efeito especial às produções. A título de exemplificação, abaixo há um dos textos produzidos:

Aluna 1 (netinha) entra na sala de aula (que representa a cozinha de uma avó), enquanto a aluna 2 (avó) organiza a mesa em que tomariam um lanche. Duas amigas da avó (aluna 3 e aluna 4) já estão sentadas na cozinha.

Aluna 1 (netinha): Oi, Vô. O que tem para hoje?

Aluna 2 (vovó): É surpresa, minha neta.

Aluna 1 senta na última cadeira livre.

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): Nossa! Isso me lembra uma história...

Aluna 4 (amiga 2 - Sarah): Chapeuzinho Vermelho!

Aluna 1 (netinha): Então, me conta, Giovanna!

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): Ué! É só ver se está faltando um dedo na mão da sua

vó. Ela colocou no seu lanchinho.

Aluna 1 (netinha): *Ai, credo!*

Aluna 4 (amiga 2 - Sarah): *Claro que não, Giovanna! Foi a mãe da Chapeuzinho que fez um lanchinho para a netinha levar na casa da vovó.*

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): *Você que pensa! Na história original, a vovó que vira lanche.*

Aluna 1 (netinha): *E a Chapeuzinho come?*

Aluna 2 (vovó): *E isso lá é história para criança?*

Aluna 1 (netinha): *Mas eu quero saber a história de verdade, vovó. Lembra que você me falou que a gente não pode mentir?*

Aluna 2 (vovó): *Bem, depois não vem me chamar na hora de dormir.*

Aluna 4 (amiga 2 - Sarah): *Olha. Foi assim: a Chapeuzinho levou um lanchinho para a vovó e, chegando lá, viu que o Lobo Mau tinha comido ela. Mas, graças a Deus, um lenhador salvou as duas.*

Aluna 1 (netinha): *E todos viveram felizes para sempre?*

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): *Não, não, não, não, não.*

Aluna 2 (vovó): *Para com isso, Giovanna.*

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): *Na história original, o Lobo Mau não só mata a vovó, como também faz um prato com os pedaços dela e dá para a Chapeuzinho comer.*

Aluna 4 (amiga 2 - Sarah): *Giovanna, não!*

Aluna 3 (amiga 1 - Giovanna): *E também mata a Chapeuzinho. Dois coelhos numa cajadada só.*

RESULTADOS OBTIDOS

No caso específico da proposta aqui descrita, múltiplas tarefas foram executadas e os discentes da Licenciatura em Letras desenvolveram, criticamente, inúmeras habilidades.

Após a entrega e a avaliação dos materiais produzidos, foi possível constatar que os futuros professores:

- Compreenderam que tanto a obra original quanto as adaptações têm valor e que a leitura literária é pessoal e, normalmente, pode gerar múltiplas interpretações, em função, inclusive, do contexto em que estão inseridas;
- Estabeleceram relações entre o contexto temporal e social em que ocorreram as narrativas originais e as histórias adaptadas;

- Construíram análises reflexivas sobre as adaptações;
- Ponderaram sobre a importância da escolha do foco narrativo;
- Atentaram sobre a organização do espaço físico para a gravação do vídeo;
- Produziram textos digitais, preocupando-se com a linguagem utilizada no TikTok;
- Utilizaram vários elementos do universo digital em suas produções, como os filtros aplicados nos rostos das personagens, para dar maior veracidade às histórias;
- Desenvolveram habilidades de expressão oral;
- Fizeram apreciações sobre o próprio posicionamento diante da câmera de um celular;
- Potencializaram os conhecimentos sobre a gravação e a edição de materiais digitais;
- Identificaram a relevância dos testes que foram realizados, durante o processo de escrita do roteiro e da produção dos vídeos, para que o material produzido estivesse de acordo com o produto final solicitado pela professora;
- Executaram buscas sobre os textos literários, compreendendo a pesquisa como parte do processo de ensino-aprendizagem;
- Constataram que as tecnologias digitais, muitas vezes, podem facilitar a execução de tarefas;
- Perceberam o cuidado imprescindível ao postar um material em uma mídia social;
- Avaliaram a possibilidade de utilizar gêneros textuais da cultura digital para avaliar a leitura literária de alunos da Educação Básica;
- Concluíram que as reescritas de uma narrativa literária podem potencializar as produções originais;
- Propiciaram, durante o projeto, um ambiente de aprendizagem colaborativa e
- Compreenderam que todo professor precisa se atualizar sempre, estando a par dos novos recursos tecnológicos e midiáticos que surgem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de reflexões que surgiram nas aulas, os futuros professores chegaram à conclusão de que não é adequado um professor da Educação Básica, por exemplo, afastar-se da cultura digital. Ela pode, além de aproximar docentes dos discentes, favorecer, consideravelmente, as aulas em que o texto literário é o centro do estudo.

Superestimar a literatura original (se é que há como garantir que alguma obra seja a versão original), subestimando outras produções, como as que vemos nas mídias sociais, não é um caminho educacional fecundo. Elas possuem linguagens diferentes, as quais não propiciam caminhos para que se construam textos paralelos e exatos.

Pode-se aqui, sim, valorizar as duas linguagens, as duas criações. Além disso, se os futuros professores passaram pelas aulas de formação docente trabalhando com essa visão, provavelmente, seus educandos também terão uma visão mais aberta e coerente das recriações que podem surgir a partir da leitura literária.

A obra dos irmãos Grimm tem um valor inestimável e as produções que surgem a partir delas coroam ainda mais as narrativas, consideradas por muitos como as mais famosas de todos os tempos. “Qualquer texto é novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos fragmentos de linguagens sociais etc., passam através do texto e são redistribuídos dentro dele, visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto” (BARTHES, 1987, p. 49).

As histórias originais e as releituras que lemos ou assistimos depois, nesse caso, estão distanciados no tempo. Os autores e os escritores que se inspiraram nos textos literários canônicos, não são as mesmas pessoas e é aí que está a riqueza das recriações, sejam elas digitais ou não. A fidelidade entre as obras é um falso problema: “a insistência na ‘fidelidade’ [...] é um falso problema porque ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios são inseridos” (JOHNSON, 2003, p. 42).

Novamente, faz-se necessário valorizar e entender a diversidade de linguagens que tem, inclusive, total relação com o tempo em que estão inseridas. Segundo Stam (2003, p. 234), as “adaptações localizam-se, por definição, em meio ao contínuo turbilhão de transformação intertextual, de textos gerando outros textos em um processo infinito de reciclagem, transformação ou transmutação, sem um claro ponto de origem”.

É por isso que o papel dos professores se torna medular quando estes decidem trabalhar, desde os primeiros anos escolares, com obras literárias que foram recriadas para a televisão, para o cinema ou, ainda, para a internet. O educador tem de mostrar para o aluno que a recriação não é apenas uma mera imitação ou um simples resumo da obra original. Nas palavras de Derrida (RAY, 2001, p. 127), “the film adaptation [...] is not simply a faded imitation of a superior, authentic original: it is a ‘citation’ grafted into a new context, and thereby inevitably refunctioned¹”.

Torna-se fundamental, assim, propor aos futuros docentes um novo olhar para as adaptações, levando em conta que elas representam “[...] the possibility of disengagement and citational graft which belongs to the structure of every mark, spoken or written ... every sign, linguistic or non-linguistic, spoken or written [...] in a

1 A adaptação fílmica não é simplesmente uma imitação empobrecida de uma obra original autêntica: é uma ‘citação’ em um novo contexto e por isso, inevitavelmente, refuncionalizada (trecho traduzido pela pesquisadora).

small or large unit, can be cited, put between quotation marks, and in doing so it can break with every given context, engendering an infinity of new context in a manner which is absolutely illimitable²” (RAY, 2001, p. 127).

Ao utilizar as obras literárias e suas releituras em sala de aula, o docente, consciente de sua prática, tem de mostrar aos educandos que ambas as obras são importantes e têm o seu valor, deve explicitar que a linguagem literária não é melhor do que as outras. O fundamental é mostrar que elas são apenas diferentes em relação à forma que atingem o receptor. Esse é o papel do verdadeiro educador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Naiara Sales. Cinema e Literatura: adaptação ou hipertextualização? *Littera Online*, Vol. 2, no. 6, p. 06-23, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/449/272>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

DEAN, Brian. Principais estatísticas do TikTok: dados sobre usuários, crescimento e mais em 2022. *Semrush Blog*. 28/11/2022.

2 [...] a possibilidade de desligamento e adição de citação que pertence a todo tipo de marca, falada ou escrita... todo signo, linguístico ou não linguístico, falado ou escrito, em uma pequena ou grande unidade, que pode ser citado ou posto entre aspas e, dessa forma, romper com todo o contexto dado, gerando uma infinidade de novos contextos de forma absolutamente ilimitada (trecho traduzido pela pesquisadora).

Disponível em: https://pt.semrush.com/blog/estatisticas-tiktok/?kw=&cmp=BR_POR_SRCH_DSA_Blog_PT&label=dsa_pagefeed&Network=g&Device=c&utm_content=641182637241&kwid=dsa-1930213680368&cmpid=19241772885&agpid=147326218031&BU=Core&extid=64625807772&adpos=&gclid=Cj0KCQiAic6eBhCoARIsAN1ox852zCSmPzb1Q_jAfoIUZL4r9Y3843mOUHM0k_GiWB59_WKyh0FLeEajn8EALw_wcB. Acesso em 13 de Jan. 2023.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia*: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Wendel. *Tecnologia e educação*: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

GUIMARÃES, Hélio. O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de Os Maias. In: PELLEGRINI, Tânia [et al]. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo; Instituto Itaú Cultural, 2003.

HOOTSUITE; WE ARE SOCIAL. *Digital 2022*: global overview report – the essential guide to the world’s connected behaviours. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>. Acesso em: 23 jan. 2023.

JOHNSON, Randal. *Literatura e Cinema* - Macunaíma: do modernismo na literatura ao cinema novo. São Paulo, T. A. Queiroz, 1982.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Carla das. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

NORIEGA, José Luis Sánchez. *De la literatura al cine*: teoría y análisis de la adaptación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac: Instituto Itari Cultural, 2003.

RAY, Robert B. *How a film theory got lost and other mysteries in cultural studies*. Indiana: Indiana University Press, 2001.

RICARDO CUBBA. *Tem que ser leve: é conto de fadas*. 23/05/2022. TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@ricardocubba/video/7101074951876250885>. Acesso em: 13 jan. 2023.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução: Fernando Mascarello. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

TATO TE CONTA. *Obrigado Disney por tirar essas partes*. 08/06/2022. TikTok.

Disponível em: <https://www.tiktok.com/@tatoteconta/video/7106997300290981125?q=a%20hist%C3%B3ria%20por%20tr%C3%AAs%20dos%20contos%20de%20fada&t=1674848243823>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAPITULO 3

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO INCENTIVO À LEITURA NO PERÍODO PANDEMICO E SEUS ASPECTOS POSITIVOS NO PÓS-PANDEMIA.

Rauenas Silva Oliveira
Maria do Socorro Carvalho

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, objetiva discutir a relevância da relação família-escola, no período crítico de pandemia, considerando a urgente necessidade que ambas juntassem forças colaborativas para o incentivo da leitura. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que contou com o auxílio de grandes referências teóricas, a fim de corroborar a tese de que a união entre essas instituições oportuniza um aprendizado de qualidade, além de propiciar raízes firmes na educação básica de crianças e jovens.

É notório que o interesse pela leitura deve ser instigado diariamente no ciclo social da criança em idade de alfabetização, e no jovem que precisa desenvolver hábitos literários. Essa ação de incentivo proporcionada ainda na infância, quando o sujeito está formando sua identidade social, irá contribuir para que o mesmo se torne um adulto com práticas de leitura e interpretação presentes e precisas, e ainda, apto a incentivar futuros novos leitores, fazendo disso, um processo contínuo e com aspectos positivos a curto e longo prazo.

Na criança, o primeiro contato efetivo com a leitura, comumente, acontece na escola. É ela, a instituição responsável por apresentar às crianças a variedade de gêneros literários e a partir disso, despertar o gosto e o imaginário infantil para o mundo de possibilidades através do ensino lúdico da leitura. Em um momento atípico para a educação, essa reponsabilidade social e educativa foi impossibilitada por fatores externos que resultaram em consequências desastrosas nas mais diversas esferas públicas e privadas no mundo, tudo isso, atrelado também ao ensino defasado da literatura nas escolas. O processo de ensino estava enfrentando um momento desafiador frente a pandemia do COVID-19. Como garantir a igualdade de ensino e manter a prática educativa no momento do isolamento social, com auxílio apenas de plataformas digitais, sobretudo nas escolas públicas? A pandemia evidenciou de forma

clara as desigualdades sociais e a fragilidade das famílias de baixa renda que tinham na escola um segundo lar para seus filhos. No outro extremo, as escolas se viam em busca de metodologias inclusivas para os alunos que não dispunham de aparato tecnológico para viverem o isolamento pleno em consonância com o novo modelo de ensino que surgia: o ensino remoto.

Impossibilitados do contato físico, houve um distanciamento repentino entre escola e família, e o aluno estava sozinho para administrar seus métodos de aprendizagem e teve que buscar motivação e disciplina em contextos distintos para não se afastar do trajeto escolar, o que para os jovens não é fácil, pois estão expostos a diversas distrações nas redes sociais, as crianças precisam de auxílio para o acesso às plataformas de ensino e tem maior dificuldade de concentração para aulas on-line. Diante do exposto, surge o questionamento: como, diante do afastamento do ambiente formal de ensino, seria possível incentivar e promover as práticas de leitura nos alunos? E como essas possíveis soluções podem ser empregadas no pós-pandemia? São esses, alguns pontos que serão discutidos no decorrer deste artigo.

ESCOLA E FAMÍLIA: A NECESSIDADE DA PARCERIA ENTRE AMBOS

O incentivo à prática da leitura é complexo mesmo dentro das escolas, pois o público majoritário da educação pública pertence a famílias de classe popular que não fazem do exercício da leitura algo comum no cotidiano da criança. Este aluno não costuma, desde cedo, ter contato com os gêneros literários, sua prática com a escrita e leitura limita-se ao tempo investido pelo professor em sala de aula, e para além dos portões da escola o ciclo recomeça. Segundo Kaercher (2001), é essencial que essa realidade seja mudada e devem ser buscadas alternativas para a reverter essa conjectura nada agradável, pois é esse incentivo prévio à leitura que fará com que mais tarde a sociedade conte com leitores assíduos e capazes de expandir e incentivar mais práticas de leituras. Tudo funcionaria como um efeito dominó, que deverá contar com um início ocasionado pelo primeiro estímulo, e que se mantido, resultará em mais e mais leitores capazes de moldar a situação atual, onde é perceptível que poucos jovens se interessam pela leitura, e passam despercebidos pelas inúmeras possibilidades que surgem a partir dela.

[...]somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias [...]

isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia de nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de formação de leitores. (KAERCHER, 2001)

Sem o incentivo e apoio familiar, as chances que este aluno desenvolva uma rotina de leitura são nulas, e outro fator agrava este quadro, a dificuldade para obtenção do livro físico como uma possibilidade a mais de encantamento pelo mundo literário. A pobreza extrema não prioriza a compra de livros visando o enriquecimento intelectual do jovem leitor, as necessidades mais urgentes estão voltadas para a subsistência do indivíduo, como: alimentação, saúde, por fim, o básico. E isso promove uma falha na formação plena do indivíduo ativo e com representação social, como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (BRASIL, 1997, p.21).

Cabe à escola o papel de amenizar esse abismo entre classes sociais. Dentro de suas limitações deve buscar ofertar aos alunos possibilidade de expandir os horizontes através da educação, e a leitura tem o papel primordial de aguçar o senso crítico do aluno, complementar sua visão de mundo, intensificar a capacidade de interpretação e incentivar a criatividade do educando para a produção escrita.

É bem verdade que nos anos atingidos diretamente pela pandemia, as aquisições das habilidades necessárias foram reduzidas. A primeira maior dificuldade foi manter os alunos vinculados à instituição. Segundo um estudo realizado pela UNICEF nos anos de 2019-2020, intitulado “*O enfrentamento da cultura do fracasso escolar*”, 62.960 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental abandonaram a escola; nos anos finais 122.200 alunos também abandonaram as salas de aula; e esse número é maior no ensino médio onde 157.642 alunos desistiram do ensino regular. Dentre as justificativas para esses números estão as dificuldades que estes alunos tiveram para se manterem frequentes no ensino on-line no período pandêmico.

A falta de incentivo e acompanhamento familiar na trajetória estudantil do aluno também contribuiu fortemente para o baixo desempenho no ensino remoto. Os motivos para o distanciamento da família naquele momento se deram, sobretudo, pela dificuldade que os pais sentiram em auxiliar seus filhos nas atividades escolares por consequência da baixa escolaridade, ausência de disponibilidade ocasionada por afazeres domésticos, trabalhos fora de casa, muitos filhos, falta de planejamento familiar. Todos estes fatores inviabilizaram as condições para o acompanhamento adequado dessas crianças que não tinham o apoio direto e auxílio do professor para o êxito educacional. Essa carência pode ser facilmente identificável na deficiência que os alunos apresentaram ao não protagonizar um bom rendimento educativo por conta da ausência da família em parceria com a escola. Como afirma Conceição (2005, p. 75), o trabalho em conjunto entre essas duas instituições é indispensável no processo de ensino e desenvolvimento do educando.

Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva que os impossibilita de obter recursos internos para lidar com situações adversas. Isso gera desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. A representação que as crianças têm dos pais também pode influenciar diretamente na sua relação com os professores, na medida em que há uma transferência de imagens de uns para os outros. A formação de hábitos de uma criança será sempre o espelho do que ela vivencia em família.

O sucesso da colaboração entre essas instituições é notório quando a primeira base formadora da criança – família - se atém às suas necessidades educacionais. Ao colaborar para a criação de um espaço acolhedor e que inspira proteção, cuidado e incentivo, os pais agem de forma direta na formação de um indivíduo composto de potencialidades para alcançar uma vida exitosa na escola e fora dela. As ações iniciais são simples, mas com resultados imediatos, a exemplo do simples ato de ler uma história para o filho antes de dormir pode gerar na criança curiosidade, interesse e incentivo a interpretação do texto na hora da leitura, conseqüentemente, gerando a propagação do ciclo da leitura como algo natural e prazeroso, fortalecendo também os laços familiares, pois segundo Villardi, (1999, p. 11), “Há de se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ouvir histórias desperta na criança esse gosto e paixão pela leitura”. Villardi reafirma a tese de que o hábito pela leitura deve ser um incentivo constante. Todos devem colaborar para que esse leitor em potencial não seja desvirtuado de seu aperfeiçoamento teórico, a fim de

criar mecanismos capazes de interferir positivamente em sua realidade.

Embora impedidos pelo período pandêmico da experiência literária dentro do ambiente escolar, as possibilidades de leitura eram viáveis caso a família estivesse na posição de mediador direto. A leitura e compreensão do universo literário permite uma aproximação entre a criança e os livros, pois, é bem verdade que a literatura de forma geral trabalha nossas vivências de forma poética e mágica. Compreender essa habilidade literária deixa o mundo da leitura mais fácil, atrativo e de fácil assimilação para a criança. Naquele momento de afastamento presencial caberia aos pais e a escola buscarem maneiras de fazer essa compreensão acessível ao aluno, e isso poderia ser implementado na apresentação de textos que se assemelham a realidade de cada família, de cada criança.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p.24).

Quando a literatura é incentivada dentro de casa, no seio familiar, a criança está exposta de forma íntima a estímulos frequentes de imaginação. É possível também, o desenvolvimento da escrita criativa se os pais a incentivarem no processo de transformação do imaginário, no palpável, ao ser motivada a escrever as histórias que ela imagina quando está sendo envolvida pelo universo lúdico da leitura. A escola, nesse contexto, teria função fundamental em auxiliar essas famílias que assumiram o papel de educador principal, considerando que na pandemia, o referencial de apoio educacional tornou-se a família, os pais, pois eram eles que naquele momento estavam isolados com seus filhos. As dificuldades foram inúmeras e apresentaram-se sobretudo na necessidade em adaptar-se a nova rotina, em entender que os professores – naquele momento, presentes apenas em telas virtuais - são indispensáveis no amadurecimento da criança e sua evolução educativa, e que os pais têm obrigação de manter uma rede de apoio em prol de seu filho, facilitando o contato com a escola e expandindo o ambiente de ensino e aprendizado do aluno, que não mais resumia-se à sala de aula, mas também ao lar pessoal.

Desenvolver este trabalho no ambiente familiar não pode ser encarado pelos pais como algo complexo e impossível de realizar dentro de casa, e sendo constatados seus aspectos positivos, tais ações devem ser perpetuadas no período pós-pandêmicos

também. Os livros, principalmente os infanto-juvenis, são acessíveis quanto às formas de manuseio e leitura, podendo ser inserido na realidade da criança de forma simples e divertida, que perpassa desde a contação de história, exposição das ilustrações e por fim, o incentivo à imaginação da criança, o que contribuirá para o amadurecimento intelectual do aluno quanto as práticas de interpretação e também exercício da imaginação da criança, pois deve-se considerar que a contação de histórias é um método infalível de despertar o interesse dos infantes, em casa, no seio da família, e nos primeiros anos de escolaridade, e aproveitar os recursos gráficos do livro, as ilustrações, os espaços coloridos que chamam a atenção e aguça o imaginário das crianças deve ser considerado como uma estratégia a mais no trabalho com o livro. Com isso, na escola as primeiras leituras trarão o reconhecimento das narrativas ouvidas: “Durante a infância, os contos e as canções ainda oferecem um certo espaço para sentir a literatura como algo que une aos demais, aos pais, à audiência para quem se conta uma história, etc”. (COLOMER, 2007, p. 114)

É fato que ao se envolverem ativamente na educação formal das crianças, os pais estão interferindo de forma positiva no êxito escolar de seus filhos, pois “o envolvimento dos pais na trajetória educativa desempenha grande impacto, independente de grupos sociais e culturais” (MARQUES, 2001, p. 20), e a boa relação entre pais e professores ocupa o primeiro lugar como ação efetiva nesta colaboração, pois como cita Picanço (2012, p. 14) “Hoje em dia existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos”.

MEIOS DIGITAIS ATRELADOS À PRÁTICA DA LEITURA

Ao falar de educação, independente do aspecto discutido sempre haverá um denominador comum no assunto: os desafios. Educar está associado ao ato de superar desafios, encontrar maneiras de vencer dificuldades e propiciar soluções para os problemas que surgem como consequências inerentes ao ato de socialização. Neste caminho de busca pela superação tendo como norteador a educação, o professor ocupa o posto de precursor, pois como afirmar Durkheim (2012, p. 07) “A arte da educação não é a mesma coisa que a pedagogia, é a destreza do educador, a experiência prática do mestre”. O professor irá trilhar junto com seu aluno o caminho da educação, possibilitando ao seu educando as oportunidades de exercer seu protagonismo e que este adquira as competências necessárias para seu bom desempenho em sociedade e

consequentemente, o aprimoramento de sua formação moral para o bom exercício das ações deste aluno na sociedade a qual ele pertence.

Frente aos desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem cabe às instituições responsáveis a tentativa de se reinventarem, redescobrir novos meios e se adequarem as mudanças que são impostas, muitas vezes de forma brusca e repentina, como foi o caso do ensino remoto. A substituição das aulas presenciais por remotas desestruturou grande parte da população que estava ligada à educação e que antes só se beneficiavam dos meios digitais como plataforma de comunicação entre família e amigos. O novo modelo de ensino imposto diante da necessidade do isolamento social exigiu dos professores habilidades e criatividade para transformar o “mundo de lazer” da nova geração em uma sala de aula que suprisse a ausência das práticas tradicionais de ensino. As primeiras dificuldades foram sentidas inicialmente pelo profissional que não dispunha de habilidades com os multimeios digitais, pois o livro físico estava diante da necessidade de ser readequado para o formato digital com o auxílio das ferramentas virtuais e não houve tempo para que o professor se capacitasse para esta nova possibilidade, e tudo isso atrelado a expansão da sala de aula para o ambiente pessoal do professor, e que consequentemente tinha a partir daquele momento, dentro de sua casa uma extensão física da instituição escolar.

Adaptar-se as práticas de ensino combinadas com os meios tecnológicos, antes de serem uma necessidade evidenciada pelo ensino remoto é também uma exigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê as habilidades básicas de aprendizagem que os alunos devem adquirir no percurso da educação básica independente da classe social ou demais fatores de influência externa. Um de seus princípios norteadores é o incentivo a modernização nas práticas de ensino por meio de recursos e práticas pedagógicas que se adequem as necessidades do público-alvo, considerando o contexto social do século XXI. É imprescindível que a educação se atenha às mudanças que acompanham a dinâmica do mundo globalizado e consequentemente, a atualização que compreende os alunos e as exigências da sociedade na qual eles estão inseridos. Dessa forma, a BNCC expressa na quinta competência da língua portuguesa a seguinte recomendação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

A BNCC prevê o ensino de gêneros digitais que é conceituado como “ (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens” (BNCC, 2018, p. 265). Todo este aparato de comunicação virtual é recorrente na vida do aluno contemporâneo e isso não pode ser desconsiderado quando o assunto é inovação no ensino para o aperfeiçoamento das interações multimodais. A adição desta competência às exigências da escola irá contribuir na formação do aluno quanto indivíduo ativo e crítico em relação a este gênero presente e crescente nos meios de comunicação da atualidade. É possível também relacionar o mundo literário ao mundo digital de forma a incentivar a criatividade do aluno.

É notório que a relação de educação formal e meios digitais foram expandidas após o período pandêmico, e essa aproximação é necessária, pois os métodos de ensino devem acompanhar o ligeiro avanço social e estar apto a atender o público estudantil de acordo com sua realidade, desenvolvendo um trabalho positivo e efetivo na aprendizagem dos educandos. Havendo cooperação entre as duas instituições já citadas: escola e família, com o acompanhamento ideal, a internet torna acessível uma infinidade de material que pode e deve ser incorporado a prática de ensino e como aspecto positivo, o aluno pode estender este contato para além da escola, considerando que em casa, o aluno, com auxílio da família consegue ter acesso, caso queira, a todo o material educativo de forma simples e descomplicada, sendo possível neste aspecto identificar uma possibilidade para atrelar os meios digitais ao incentivo à prática da leitura.

Incentivar a criança a usar os meios digitais como fonte de aprendizagem segura e responsável foi uma ação eficaz no modelo remoto, e estendido para o pós-pandemia pode tornar-se uma grande aliada nas práticas pedagógicas na forma de ensino tradicional que impõe apenas o ambiente físico de sala de aula como espaço adequado para a prática de ensino. É importante está atento as possibilidades de aprendizagem que a criança está exposta nos mais diversos ambientes e que se combinados ao incentivo à leitura e interpretação podem potencializar de forma poderosa as capacidades intelectuais da criança, pois como assegura a BNCC na competência da Língua Portuguesa, o aluno deve ser constantemente exposto a estímulos que oportunizem “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”. (BNCC, 2018).

Trabalhar com os alunos as inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimento a partir do mundo virtual é uma oportunidade de ressignificar o desafio que foi imposto pelo período pandêmico sob a ótica do ensino remoto, sobretudo nas escolas públicas, as mais afetadas com dificuldades em inserir as aulas virtuais em sua rotina, pois como se sabe, a frágil estrutura e ausência de meios para a efetivação do trabalho inviabilizavam essa nova possibilidade de ensino. De forma a superar a frágil estrutura tecnológica nas escolas públicas, mais uma vez, a solução se apresenta na união entre família e escola, para juntos buscarem soluções, a princípio simples, mas atreladas às políticas públicas, colaboram o êxito educacional.

As crianças e jovens do século XXI são partes integrantes e ativas dos meios virtuais dentro de sua realidade social, pois como afirma Pais (2008, p. 8), os jovens aqui citados podem ser definidos como indivíduos que estão “profunda e comprometedoramente emaranhadas numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas”. São estas circunstâncias que moldam esse indivíduo, o caracterizando como ser pertencente a um dado momento histórico e social, assim sendo, os jovens do momento presente são íntimos das redes sociais, alguns em maior e outro em menor grau. No momento em que foi imposto o ensino remoto, um dos tantos desafios foi despertar neste aluno o olhar atento para as possibilidades de aquisição de conhecimento em um mundo que para eles era apenas um local de likes, comentários, bate papo e compartilhamentos, e que estavam sendo usados por eles como válvula de escape do mundo real repleto de exigências e responsabilidades.

A transição desse olhar de diversão para a possibilidade de aprendizagem deve ser apresentada aos discentes como algo a despertar a curiosidade e interesse. A internet com sua infinidade de possibilidades deve ser direcionada ao aluno como um “professor” que dispõe de um rico acervo das mais inimagináveis fontes de pesquisa. Neste contexto, cabe, sobretudo, ao professor a possibilidade de se reinventar frente as novas possibilidades de ensino. Ao encaminhar os alunos para essa possibilidade de aprendizado intima, demonstrando que é possível aprender com as plataformas que comumente são usadas por eles como passa tempo, será possível um aprendizado prazeroso combinado com informações que irão contribuir para a educação do aluno.

A NECESSIDADE EM REPENSAR O ENSINO DA LITERATURA

O ensino da literatura por vezes tem sido questionado pelos alunos quanto a sua utilidade, considerando que o currículo prevê uma formação focada no

desenvolvimento do aluno para que se torne apto a conviver de forma plena em sociedade, mas objetivando a inserção no mercado de trabalho, dessa forma vem à tona o seguinte questionamento: por que o incentivo à leitura – atividade no âmbito teórico -, se a sociedade cobra ações práticas? Diante disto, o ensino literário tornou-se algo mecânico e que não vai além de nomes, datas e caracterização de autores com enfoque bibliográfico. A possibilidade de reverter esse quadro apresenta-se na oportunidade de mostrar aos alunos como o estudo literário pode ser prazeroso e presente em sua vida cotidiana, dando a ele autonomia para conhecer obras e autores que mais despertem seu interesse, sem imposição dos ditos “clássicos” que inicialmente para um jovem possa parecer desinteressante.

Além da imposição de leituras unicamente clássicas – mesmo esta apresenta-se de forma limitada ao aluno-, os livros didáticos que abordam a disciplina de literatura estão focados sobretudo na identificação do gênero e escola literária a qual determinada obra está inserida, não priorizando o essencial, que seria o contato direto do aluno, autor, obra e por fim, sua representação. Os textos e fragmentos das obras são apresentadas superficialmente, e por vezes, como adereço meramente ilustrativo, com enfoque na história da literatura, o que torna o ensino e estudo literário algo minimamente atrativo, para tal problemática ocasionada pelo ensino mecânico, a solução viável apresenta-se em transformar o aluno e o texto como centro no planejamento e por fim, na execução do ensino da literatura.

Dar essa autonomia para o aluno implica incentivar à pesquisa e encorajá-los a descobrir o mundo literário que está disponível a um click nas diversas plataformas digitais: “É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras” (MARTINS, 2009, p. 86). Tal afirmação abre espaço para que seja incentivada a autonomia do aluno quanto a composição de seu acervo intelectual e de leitura, frisando que não é inverossímil a relevância da aquisição de obras literárias renomadas, mas o exercício da prática de leitura por amor e lazer é uma necessidade urgente que deve ser preenchida a partir do incentivo e repetição de bons hábitos que devem ser criados pelo próprio aluno, considerando seu contexto social e sua realidade. A identificação do aluno com a obra irá oportunizar um contato descontraído, sem o peso da obrigatoriedade do estudo e conseqüentemente haverá um melhor e maior aproveitamento da leitura, facilitando a fixação do enredo da história, a identificação desta com o contexto histórico e social, “[...] hábitos leitores

[...]” e progressivo desenvolvimento da tão almejada “[...] competência literária [...]” (COLOMER, 1996, p. 131) e por fim, sua relevância para a aquisição de aprendizado.

A literatura no exercício da prática de ensino deve atender as expectativas no tocante a sua aproximação com a realidade, mostrando-se atual e atribuindo significado para a vivência de seu público, apresentando-se como “[...] um instrumento social utilizado pelos indivíduos para dar sentido à experiência, para compreender o presente, o passado, o futuro, para iluminar a nossa própria identidade enquanto pessoas e membros de uma coletividade, [...] para explorar os limites e possibilidades de linguagem. [...]” (COLOMER, 1996, p. 130). Quando o professor apresenta tantas possibilidades no estudo literário, e o aluno consegue associar a teoria a sua vida prática, o conteúdo assume maior sentido e o aluno sente a necessidade em adquirir maior proximidade com o que está sendo trabalhado e apresentado a ele.

Considerando o contexto pandêmico e as modificações no formato de ensino que os alunos foram expostos em decorrência desta, é necessário que o discente seja estimulado a repensar a sua nova realidade e os desafios os quais ele está exposto no corrente cenário. É fato que o aluno pós-pandemia não é o mesmo que antes ocupava o espaço da sala de aula, e todas essas esferas devem ser consideradas ao adotar metodologias de ensino. Identificar tais mudanças, para o aluno, não será uma tarefa fácil, pois modificações no comportamento e até mesmo na forma de conceber a realidade, para os jovens, podem ser adquiridas de forma inconsciente, mas cabe a sua rede de apoio e norteadores - pais e professores- o auxílio neste momento de transição. O apoio direcionado ao novo aluno – pós-pandemia- na escola ou em casa é aquele apoio mediador, encaminhando-o para a sua própria percepção no exercício de sua criticidade com o respaldo literário como extensão da prática de ensino.

[...] a literatura e suas histórias não se apresentam como “soluções” ou “resoluções”, mas antes como facilitadoras ou incentivadoras do alargamento e iluminação dos nossos desafios – com a apresentação de novos protagonistas e antagonistas, novas fontes de preocupação ou apreensão ou de esperança, à medida que a vida mental de um de nós acomoda a chegada de uma série de convidados [...] (COLES, 1989, p. 129).

O diferencial em relação a prática de ensino da literatura apresenta-se nas novas metodologias que incitam e incluem o aluno no mundo literário. O discente passa a ocupar o lugar de agente ativo nas práticas de leitura e contextualização a partir de suas associações entre o “mundo literário” e seu “mundo real”, combinados a sua vivência e influenciando intervenções positivas em sua comunidade.

[...] A evolução da teoria da literatura, de um paradigma formalista para outro aberto à consideração da instância receptiva, pressupõe a interactividade didáctico-pedagógica, podendo dizer-se que, de acordo com o paradigma comunicacional, temos um entendimento do aluno – leitor como centro fulcral do processo de ensino – aprendizagem da literatura. [...] (MELLO, 1998, p. 280)

É necessário compreender as necessidades do aluno e instigá-lo a direcionar sua energia para textos onde ele possa sentir maior identificação como forma de estabelecer o vínculo com a leitura, seria este o ponto inicial de um trabalho exitoso no que concerne o ensino da literatura, por conseguinte, é necessário estimular este aluno ao ápice de seu protagonismo – como citado anteriormente- para que ele possa compreender a leitura selecionada por ele, interprete, faça conexões com sua realidade e proponha formas de intervenção com base em suas leituras. Para além dessas competências básicas, espera-se que o aluno também seja induzido à curiosidade sobre o autor, sendo esta ação, uma consequência de sua aproximação com a obra e identificação com sua realidade ou mundo idealizado por ele, como conceitua Saraiva (2001, p. 86) “apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das temáticas aqui apresentadas, objetiva-se propiciar, inicialmente, uma reflexão acerca da importância da parceria entre família e escola. É extremamente necessário ressaltar os aspectos positivos desta aproximação fundamental para o êxito dos alunos na vida estudantil. Quando o aluno percebe o interesse e comprometimento da família em suas atividades escolares, naturalmente ele sentirá maior motivação, sentimento de pertencimento a um ambiente saudável, além de sentir-se amado em maior escala ao saber que seus pais se preocupam com seu desempenho, futuro e consequentemente incentivam suas conquistas. Para a escola, as possibilidades de sucessão são multiplicadas. A escola terá maior autoridade para trabalhar com os alunos cuja família se propõe a acompanhar o desempenho, além do trabalho em parceria que será desenvolvido. Os agentes educadores poderão ter maior segurança quanto o desenvolvimento escolar deste aluno, pois ele terá em casa uma extensão da sala de aula para continuar aprendendo.

Diante do exposto, é fácil entender o porquê desta união ser o alicerce na educação, sobretudo, na superação do período pandêmico que deixou consequências visíveis nos resultados educacionais. Quando o aluno não pôde contar com o espaço formal de

ensino, sua casa tornou-se além de espaço de refúgio para o descanso em família, uma sala de aula com o agravante remoto. Foi chegada a hora de reafirmar a parceria em prol da educação desses jovens. As dificuldades, como previsto, foram diversas, mas surgia também, a oportunidade de aprender, reaprender e criar caminhos. A família teve a oportunidade de vivenciar as dificuldades de ensinar e encontrar métodos que auxiliassem seus filhos a acompanhar os estudos no isolamento – momento este, que estava repleto de distrações e preocupações para todos, não só os alunos-, administrar tudo isso não foi uma tarefa fácil e os que saíram exitosos deste momento atípico, merecem, sem dúvidas, reconhecimento. Por outro lado, puderam compreender, mesmo que de forma mínima, as dificuldades que os professores sentem em sala de aula para concretizarem os planos de ensino. Ao fim da “experiência”, o que se espera é uma onda de empatia, solidariedade e mais uma vez, parceria entre as duas instituições responsáveis por educar os filhos/alunos.

Considerando que os alunos pós-pandemia não são os mesmos, foi necessário repensar as práticas de ensino, sobretudo no ensino literário. Mais uma vez a saída foi recorrer ao óbvio, incentivar a leitura deleite como tentativa de aproximar os alunos da prática da leitura no seio familiar. É importante reforçar que este método é capaz de despertar o aluno para o mundo mágico da leitura, uma vez que ler para satisfação pessoal não o fará sentir o peso de ler por imposição da escola. O objetivo de incentivar isso dentro de casa, com auxílio dos pais é uma forma de promover um ensino continuado da literatura.

Quanto ao ensino de literatura dentro da escola, o período pandêmico impôs a possibilidade de implantar de forma incisiva no ensino regular as metodologias ativas, sugeridas pela BNCC no que tange a inserção dos meios tecnológicos atrelados as metodologias ativas previstas. Assim como toda mudança inesperada, na pandemia não houve tempo para organizar estruturas e metodologias que se adequassem a nova necessidade emergente, porém, diante das dificuldades acentuadas pelo distanciamento entre escola e aluno, cabe uma reflexão quanto a maneira de ensinar literatura, que até então estava sendo perpetuado dentro das salas de aulas.

Sabendo que o índice de leitores é bem abaixo do esperado no Brasil, pode-se concluir que o objetivo de formar pessoas aptas a desenvolverem o hábito da leitura crítica caminha a passos lentos, por isso, no presente artigo buscou-se formas de apontar meios de influenciar alunos a se tornarem amantes da leitura de forma efetiva, que façam uso dos livros como um meio divertido, apaixonante, interessante e indispensável para o enriquecimento intelectual, mas que também estejam aptos a

identificarem possibilidade de aprendizagem nos meios virtuais. Aptos a contextualizar o livro com sua realidade e para além destes benéficos, formar cidadãos ativos e críticos socialmente sob a ótica literária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

COLES, Robert. *The Call of Stories, Teaching and the Moral Imagination*. Mass. / Boston: Houghton Mifflin, 1989.

COLOMER, Teresa (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». In: *La Educación Lingüística y Literaria en La Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Horsori: 123-142.

COLOMER, Teresa. *Andar entre Livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, P. R. Família x Escola: o mito. (In: ANTONINO, E.; VIGAS, M. C.; PEIXOTO, M. F. *Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento*). Salvador - BA: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia-Fundação Cidade Mãe, 2005, p. 63.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Tradução Raquel Weiss. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KAERCHER, G. E. E. por falar em literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. *Educação infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARQUES, Leandro. *Sociologia da família: necessidades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

MARTINS, I. *Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros*. In: PG letras 30 Anos – O Caminho se Faz Caminhando. Anais... Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007. p. 514-527. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

MELLO, Cristina. *O Ensino da Literatura e A Problemática dos Gêneros Literários*, Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

GUELFY, Maria Lúcia Fernandes. *Literatura infantil—fantasia que constrói realidades*. Educação e filosofia, p. 131-154, 1996.

PAIS, J. M. (2008. janeiro/abril). *Máscaras, jovens e “escolas do diabo”*. Revista Brasileira de Educação, 13(37).

PICANÇO, Ana. *A relação entre escola e família*. Repositório Comum. Lisboa, maio. /2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2264>>. Acesso em: 14 jun.2022.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFRR DURANTE A PANDEMIA

Rosidelma Pereira Fraga
Maricélia Soares de Souza
Cláudia Juliana Amorim
Francisco Pereira Gomes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um relato de experiência oriundo do projeto sobre letramento literário do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Letras que teve como objetivo fulcral explicitar as atividades de formação de iniciação à docência desenvolvidas em cada núcleo cadastrado na plataforma CAPES, bem como resumir resultados do plano de trabalho. Nesta perspectiva, tem-se como estratégia textual focalizar nos eixos, a saber: atividades de ensino; atividades de extensão; atividades de formação e resultados de atividades com publicações. Diante disso, dividimos este texto em quatro seções, a saber: “Letramento e formação docente do PIBID Letras: ensino, pesquisa e extensão”; “Ações de letramento literário na Escola Carlos Drummond de Andrade”; “Ações de letramento no Colégio de Aplicação” e “Leituras e vivências: incentivando o hábito da leitura na Escola Estadual Tancredo Neves”.

O Subprojeto do PIBID do Curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, coordenado pela professora Rosidelma Fraga desenvolveu ações de formação inicial à docência, oficinas nas escolas e pesquisa-ação, de onde foram oriundos os acadêmicos do curso. Tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita encontradas durante as práticas de ensino e estágios supervisionados e a necessidade crucial de melhorar a formação de acadêmicos de Letras envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Esta proposta buscou apoiar o ensino de tal modalidade da Língua Portuguesa e Literatura com articulação das demais áreas do projeto pedagógico de Letras, contribuindo com a formação de pibidianos que serão futuramente direcionados para diversas práticas de ensino-aprendizagem no estado de Roraima.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta como finalidade promover o primeiro contato de muitos alunos das licenciaturas com o exercício do magistério nas escolas públicas. O interesse por esse programa consiste nas experiências iniciais em sala de aula, de modo a desenvolver habilidades do ser professor, a partir de planos de ensino, projetos, oficinas e outras atividades de formação à docência na educação básica.

Sob esse prisma, o subprojeto de Letras com viés de Letramentos teve como norte o desenvolvimento desafiadores de práticas de ensino no que tange ao ensino remoto nas escolas públicas, a saber: Colégio de Aplicação, Escola Estadual Tancredo Neves e Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade. Tais escolas possuem regulamentos com suas especificidades, corpo docente e corpo discente para traçarem seus planos e métodos com autonomia a fim de atender às demandas do público-alvo.

1.1 - LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID LETRAS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

No âmbito dos diversos tipos de letramento e formação de iniciação à docência, pode-se asseverar que o foco de trabalho deste projeto foi o trabalho com a discussão sobre ler, entender, compreender e produzir textos orais e escritos criticamente, mormente por meio de atividades relacionadas à teoria da formação do leitor literário, do ensino dos gêneros do discurso, orais e escritos e nas atualizações sobre inclusão de leitores com necessidades educacionais especiais, povos indígenas e ainda considerando a diversidade cultural do estado de Roraima no que tange a constante migração.

Sob a orientação do pesquisador proponente, os acadêmicos envolvidos produziram relatos das experiências da pesquisa-ação nas escolas e foram direcionados para apresentações no evento final do PIBID. Com base nesta argumentação, compreendeu-se a efetiva necessidade de investimento em ensino de qualidade que implicassem em projetos de intervenção com acadêmicos do curso aliado ao planejamento e suas especificidades. Para essa finalidade, alunos foram orientados previamente às ações com acadêmicos ingressantes nas atividades de escrita acadêmica. Tal ação de pesquisa visou ao planejamento de oficinas de letramento com ênfase em textos literários, cartas, fábulas, memórias e outros gêneros textuais, recortes de jornais, blogs e outros hipertextos, bem como adaptação curricular nas áreas de língua portuguesa para alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do elo com a disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva*.

Em outras palavras, a presente proposta teve como meta a conscientização da importância do letramento literário para a formação escolar e social dos alunos, bem como de sua relevância criar estratégias e mecanismos de ensino para amenizar as dificuldades encontradas, sejam por razões de exclusão social do universo literário a qual alunos foram submetidos, sejam por razões cognitivas de aprendizagem que podem afetar alunos neurotípicos ou com algum déficit cognitivo.

Assim sendo, o projeto de pesquisa procurou a integração da graduação com o ensino básico, bem como o envolvimento de alunos do mestrado para interagir com professores em minicursos, palestras e oficinas de formação leitora. Neste universo, as estratégias adotadas contemplaram, entre outros ideais, o conhecimento formal com as escolas, considerando assim a integração com a BNCC. No que concerne à área de Língua Portuguesa, pode-se apontar que as estratégias consistirão em considerar algumas competências deste documento em alguns eixos específicos para o aprofundamento da aprendizagem. Em relação ao Ensino Fundamental – anos iniciais, estes eixos agruparam-se em quatro campos: **(i) oralidade; (ii) análise linguística/semiótica; (iii) leitura/escuta; (iv) produção de textos**, com base nas seguintes aplicações:

No eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BNCC, 2017, p. 87, grifo nosso).

Na perspectiva de que a BNCC possa fazer parte das leituras e pesquisas na área de letramento, principalmente durante a realização de suas atividades nas escolas da educação básica, as estratégias consistem em conhecer o documento nacional, bem como o documento específico de Roraima e as necessidades das escolas, a fim de organizar o ambiente escolar para a aplicação didática das ações propostas.

Para tal orientação de letramento e formação, utilizamos como referencial teórico as contribuições de Rildo Cosson (2006), Magda Soares (2006), Regina Zilberman (2001), Angela Kleiman (1995), Teresa Colomer (2014), Célia Fernandez (2010), Luiz Marcuschi (1999) e Eni Pulcineli Orlandi (1999), Marisa Lajolo (2013), dentre outros

autores que desenvolveram pesquisas sobre letramentos, formação do leitor e gêneros textuais e contribuíram notadamente para os estudos na área da linguagem e suas interfaces.

Em linhas gerais, todas as atividades do PIBID Letras ocorreram remotamente. Em abril de 2020, em parceria com o grupo de pesquisa, o PIBID Letras e PPGL promoveram a palestra **Letramento para pessoas com deficiência e TGD** com a professora convidada Jansileia Nogueira - UNEMAT/SEDUC, disponível no Canal Oficial da UFRR. Desta palestra originou **um capítulo de livro** da pesquisadora que participará do livro a ser lançado.

Em seguida, aconteceu uma atividade intitulada **Roda virtual de poesia em Roraima** com as convidadas de Roraima Sony Ferseck e Eliza Menezes. Desta ação originaram debates e dois artigos científicos por alunos da graduação e pós-graduação já publicados no E-book *Literatura em contexto: pesquisa da graduação e pós-graduação*.

O projeto de Extensão **Com a palavra o escritor e o leitor do PIBID Letras**, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras, realizou ações previstas que tiveram um impacto imprescindível na formação de professores e acadêmicos. Uma dessas ações se refere ao minicurso Africanidades, literaturas e minorias sociais no combate ao racismo e à violência contra a mulher. O minicurso recebeu 83 inscritos no mês da Consciência Negra. O projeto é oriundo do grupo de pesquisa “Africanidades, literaturas e minorias sociais” da UFRR, liderados pelas professoras Rosidelma Fraga e Veronica Prudente. Todos os mestrandos e graduandos que ministram as falas da programação participam do grupo de pesquisa.

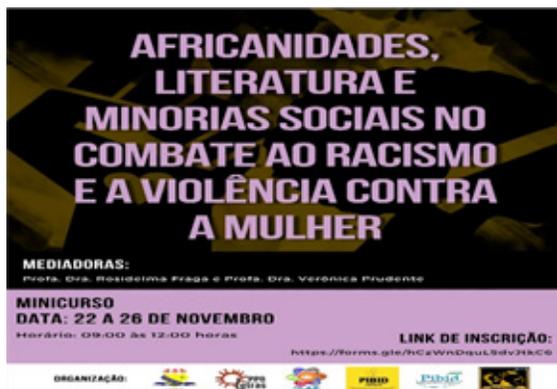


Figura 1: Card do minicurso: arquivo pessoal.

Conforme relatos dos integrantes, esta ação foi mais um dos espaços para debates sobre violência contra a mulher, sobre a invisibilidade de mulheres negras, sobretudo de combate aos vários tipos de racismo e a injúria racial, além de valorizar a cultura africana e promover oportunidades de leituras de obras representativas sobre minorias sociais como: *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, *Nickete*, de Paulina Chiziane, *Ponciá Vicêncio* (obra do vestibular da UFRR), *Amor Amante*, de Rosidelma Fraga, *Movejo*, de Sony Ferseck e obras da amazonense Violeta Branca, dentre outras pertinentes para debater sobre a temática proposta.

O projeto de Extensão realizou campanhas de leituras em plataformas do Youtube durante a pandemia, tais como: Leia autores negros e Leia um livro. Promoveu, em parceria com o PIBID Letras, o clube de leitura Fofoca literária, conforme disponível no Canal do projeto criado pelas bolsistas Catarina Wottrich e Jamille Costa Rodrigues:



Figura 2: Página do PIBID.

Em parceria com o grupo de pesquisa, o projeto de Extensão promoveu a palestra **Letramento para pessoas com deficiência e TGD** com a professora convidada Jansileia Nogueira - UNEMAT/SEDUC, disponível no Canal Oficial da UFRR. Desta palestra, originou **um capítulo de livro** da pesquisadora que integrou o livro *Africanidades, literaturas e minorias sociais*, publicado pela Editora *Appris* e apoiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRR.



Página 3: Card da Palestra Letramento do PIBID.

O projeto atendeu às expectativas do público-alvo mesmo com os entraves da pandemia. Várias ações tiveram uma recepção da comunidade (escolas públicas e privadas). Prova-se no número de inscritos no minicurso, bem como um público de 400 pessoas em uma das palestras no Canal Oficial da UFRR.

O projeto de Extensão realizou rodas virtuais com escritores e leitores como: **Roda virtual de poesia em Roraima**, com as convidadas de Roraima Sony Ferseck e Eliza Menezes e **Conversa com o Escritor Aldenor Pimentel**. Destas ações originaram debates e dois artigos científicos por alunos da graduação e pós-graduação já publicados no E-book.



Figura 4: Card de Roda de Poesia do PIBID.

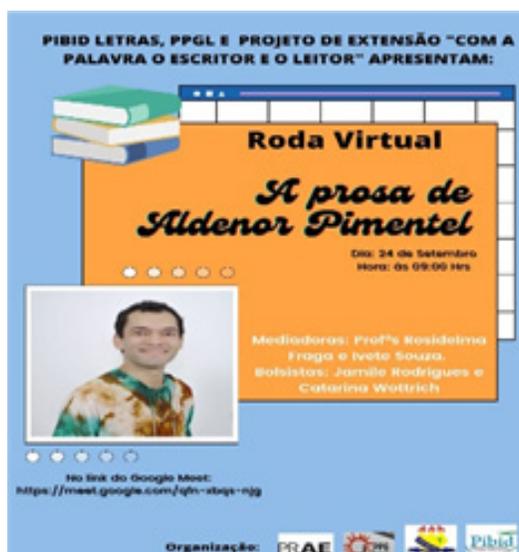


Figura 5: Card da Roda com escritor roraimense.

No mês da Consciência Negra (2021) foi realizado um minicurso com o título *Africanidades, literaturas e minorias sociais no combate ao racismo e à violência contra a mulher*. Esta ação constituiu-se como resultado de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, oriunda dos integrantes do grupo de pesquisa. O minicurso recebeu mais de oitenta inscritos do estado de Roraima, pois foi um minicurso de formação docente e, sobretudo como ação de Extensão integradora à pesquisa acadêmica. Os ministrantes deste projeto publicaram no segundo e-book e todos integram o grupo de pesquisa.

Como integração ao ensino, houve a parceria entre a Extensão e o PIBID, os quais, com o grupo de pesquisa, promoveram a palestra, em parceria com o Colégio de Aplicação, intitulada *Ponciá Vicêncio: memória afro-brasileira em Conceição Evaristo*, da professora Ruth Abecassis, que integra o grupo. Este evento foi uma contribuição aos alunos da Escola Pública de Roraima que prestarão vestibular na UFRR. Como contrapartida, a pesquisadora Ruth Abecassis, em parceria com sua orientadora de mestrado, Profa. Dra. Renata Beatriz Brandespin Rolon, integraram o segundo E-book com um capítulo de livro, a saber: *Ponciá Vicêncio: memória afro-brasileira em Conceição Evaristo*, que se configurou em capítulo de livro e contribuição ao vestibular da UFRR publicado no *E-book* abaixo:



Figura 6: Capa de Devair Fiorotti para E-book.



Figura 7: Campanha Leia Autores Negros do PIBID.



Figura 8: Ação de Leitura para o Vestibular da UFRR.

Em análise ponderada das ações de extensão, compreende-se que elas promoveram além da contribuição de incentivo à leitura, formação de professores, espaços para a comunidade externa também debater sobre violência contra a mulher, sobre a invisibilidade de mulheres negras, sobretudo de combate aos vários tipos de racismo

e à injúria racial, além de valorizar a cultura africana e promover oportunidades de leituras de obras representativas sobre minorias sociais. As ações serviram ainda como uma porta aberta de integração a outros programas que juntassem Ensino, Pesquisa e Extensão.

Ao longo das ações, podemos analisar que os impactos esperados foram alcançados, tendo em vista que houve, conforme previsto no projeto, um direcionamento para a produção de vídeos didáticos e elaboração de roteiro de leitura e interpretação mais dinâmicos, curtos e eficazes disponibilizados em Canal de Youtube de acesso livre e gratuito durante e depois da pandemia. Concomitantemente, tornou-se possível refletir sobre a formação do leitor nas escolas estaduais de Roraima, principalmente de temas voltados para o combate a violência contra a mulher, racismo e injúria racial. Além disso, houve grande recepção e interação da comunidade leitura e escolar com a universidade.

À guisa de resultados obtidos, o projeto de Extensão *Com a palavra o escritor e o leitor* integrado ao PIBID Letras, promoveu além da contribuição de incentivo à leitura, formação de professores, espaços para a comunidade externa também debater sobre diversas temáticas como: Identidade e africanidade na literatura de autoria feminina; letramento para pessoas com deficiência; a literatura em Roraima produzida por mulheres; diálogo entre escritor e leitor; violência contra a mulher; a invisibilidade de mulheres negras; combate aos vários tipos de preconceito e racismo. Portanto, as ações de extensão serviram ainda como uma porta aberta de integração a outros programas que juntassem Ensino, Pesquisa e Extensão.

Pode-se inferir que a pandemia não foi nenhum agravante para a realização das ações, tendo em vista que o formato já tinha sido previsto, bem como o uso de plataformas digitais corresponderam às expectativas das ações. Ao contrário, o formato virtual permitiu uma adesão muito maior que o presencial, pois foi possível agregar contribuições de professores de vários estados brasileiros nas rodas e debates à distância.

1.2 AÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Iniciando pela Escola Carlos Drummond de Andrade, pode-se sintetizar que as ações descritas a seguir referem-se ao trabalho realizado de forma remota por alunos do PIBID da UFRR, supervisionadas pela professora Cláudia Amorim, na Escola Estadual

Carlos Drummond de Andrade no ano de 2021 considerando as determinações das autoridades e, principalmente da SEED no tocante às aulas e, por conseguinte, ao ano letivo. Dessa forma, foi adotado o sistema das aulas remotas, enviando atividades regulares tanto impressas quanto *on-line* para aqueles alunos que dispõem de acesso à Internet.

O que mudou foi a forma de percebermos, enquanto educadores, os diferentes recursos e funcionalidades que poderíamos usufruir para nos auxiliar tanto no planejamento quanto na execução das aulas. Neste sentido, tivemos orientações, palestras e cursos para nos prepararmos ao uso de diferentes recursos oferecidos, a exemplo dos recursos do Google, como a sala de aula virtual, o uso dos formulários e de reuniões pelo Google Meet. Aulas ao vivo tornaram-se usuais a todos nós professores, as chamadas via WhatsApp ou Meet para nos aproximarmos cada vez mais dos nossos alunos, levando os conteúdos programáticos e atividades diferenciadas.

Conforme relato de experiência dos supervisores de Língua Portuguesa, sempre necessitaram de incentivar e promover o acesso à leitura aos alunos por meio digital devido à falta de acesso presencial nas bibliotecas e dependências. Contudo, o ERE não inviabilizou o trabalho de letramento. Ademais, na opinião da docente Maricélia Souza, tornar-se supervisora do PIBID da Universidade Federal de Roraima, também foi relevante para interação com turmas estagiárias do programa que precisavam, de alguma maneira, realizar ação que envolvesse os alunos da disciplina de Língua Portuguesa e inserção nos projetos de leitura e participação no clube de leitura.

Na Escola Carlos Drummond de Andrade houve o **Clube de Leitura do PIBID** e as estagiárias pesquisaram clubes de leitura virtuais e suas dinâmicas para a efetivação no ERE. A partir daí produziram vídeos com pequenas sinopses dos livros, mas com um formato para as redes sociais *Instagram, Tik Tok e WhatsApp*. De acordo com as pesquisas feitas, existiam vídeos de “*booktokers*” (leitores que produzem conteúdo para as plataformas virtuais) que faziam essas sinopses como se fossem “fofocas”, quando a pessoa “encarna” uma personagem do livro e deixa “um gostinho”, uma curiosidade em quem assistiu ao vídeo, ao ponto dessa pessoa ficar estimulada à leitura. Assim surgiu o **Fofoca Literária, clube de leitura** da Escola Carlos Drummond de Andrade.

Nossa dinâmica consistiu em lermos um livro indicado ou escolhido pelos próprios alunos de forma coletiva, encontros mensais para a discussão das obras em reuniões virtuais realizadas no Google Meet, nas quais eram realizados sorteios, brincadeiras e discutimos assuntos relevantes e que tinham relação direta com os livros lidos. Desse modo, os alunos das minhas turmas foram avaliados também pela participação nas

reuniões do Fofoca Literária. Além de auxiliar na avaliação, a leitura do livro contribuiu para que ajudar alunos em eventuais recuperações. Outro aspecto do projeto é o blog do Fofoca literária, onde postamos sinopses, comentários, e indicações de outros livros para aqueles que acessavam e realizavam seu cadastro.

Os pibidianos começaram com a obra *Um rosto no computador*, de Marcos Rey (livro de mistério), seguido por *O Ceifador*, de Neal Shusterman (Ficção Científica), *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior (romance regionalista) e, posteriormente com *Cidades de Papel*, de John Green (romance de aventura) e *Drácula*, de Bram Stoker (terror). Cada livro lido teve sua “fofoca” produzida e foi postada nas redes sociais e no WhatsApp para que os alunos ficassem estimulados à leitura. Conforme a supervisora, o núcleo alcançou um bom público nas reuniões (em torno de 50 alunos por reunião), e cada vez mais alunos aderiram à ação ao longo do ano. Acredita-se que a popularidade do clube está crescendo e demonstra ser muito produtiva.

1.3 - AÇÕES DE LETRAMENTO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

O início das atividades do programa se deu no contexto de pandemia da COVID-19. As reuniões foram realizadas via *Google Meet* e agrupamento dos participantes foi feito pelo *Whatsapp*. No primeiro momento foi realizado o acolhimento dos alunos pela coordenação do projeto juntamente com os supervisores. As reuniões serviram para a introdução de conhecimentos gerais do PIBID, interação entre os participantes, organização de tarefas e distribuição dos alunos nos núcleos das escolas integradas ao programa: Colégio de Aplicação, Tancredo Neves e Carlos Drummond de Andrade.

No Núcleo CAP, disponibilizamos o planejamento e o livro didático digital para que os pibidianos pudessem acompanhar as turmas durante o ano letivo. A coordenadora iniciou os trabalhos do PIBID, solicitou dois fichamentos: um sobre o histórico dos cursos de Letras e outro sobre o histórico dos cursos de formação de professores.

O núcleo do Colégio de Aplicação, sob a supervisão do professor Francisco Oliveira deu ênfase em trilhas didáticas, vídeos e produção de material auxiliar para aluno com síndrome de Down. Esses trabalhos foram disponibilizados para os alunos como material para as aulas das turmas 1191 e 1192, ministradas pelo professor Supervisor Francisco Oliveira. Todo o material produzido foi disponibilizado no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas). Antes de produzirmos nossos conteúdos, conversava com os três grupos através do *Whatsapp* e tirando dúvidas e orientando o processo de produção das trilhas didáticas, resumos e vídeo-aulas. Além dos materiais dispostos no SIGAA, eram previamente marcados encontros de videoconferência na plataforma do *Google Meet* para a realização das atividades

propostas.

Os trabalhos realizados pelos pibidianos tinham como propósito introduzir o conteúdo da disciplina de literatura ministrada pelo professor da turma nos canais adotados. O resumo ajudaria o aluno que tivesse acesso a plataforma do Sigaa pelo celular a se situar no assunto. Na trilha, por meio de artifícios imagéticos, gráficos e didáticos, buscamos apresentar o conteúdo de forma mais aprofundada e dinâmica, ajudando o aluno a se conectar e interagir com o conteúdo proposto pelo professor. Por fim e não menos importante, os vídeos, que trouxeram uma nova perspectiva, usando imagem, som e discurso para melhor compreensão da matéria pelo estudante. Os primeiros conteúdos elaborados para as aulas do Colégio de Aplicação - CAP foram a respeito do tema “Gêneros textuais X Gêneros Literários: Conto e Miniconto, conforme Figura 9.



Figura 9: Vídeo Conto x Miniconto no YouTube.

Na trilha didática (Figuras 10 e 11), os alunos foram orientados a revisar o conceito de texto, gêneros textuais, tipos textuais, gêneros literários e a diferença entre eles para, então, apresentar o que se entende por gênero narrativo, no qual estão inseridos o conto e o miniconto e o que eles são.



Figura 10 e 11: slides iniciais da Trilha Didática.

O material auxiliar (Figura 4) foi elaborado pela pibidiana Tarsila Mibiele Lezan, sob orientação do núcleo de educação especial do CAP e sob a supervisão do professor de Língua Portuguesa, para o aluno com Síndrome de Down com o auxílio da assistente de aluno do Colégio de Aplicação, trazendo uma perspectiva mais imagética sobre o que é conto e sua estrutura, por meio de atividades interativas, como ligar duas colunas, ordenar cronologicamente o enredo etc.



Figura 12: Começo do material auxiliar

O segundo tema foi “Empréstimos Linguísticos: Estrangeirismos”. O link do vídeo é <<https://www.youtube.com/watch?v=kCrunO344qU>> e foi disponibilizado no YouTube, como mostra a Figura 13.

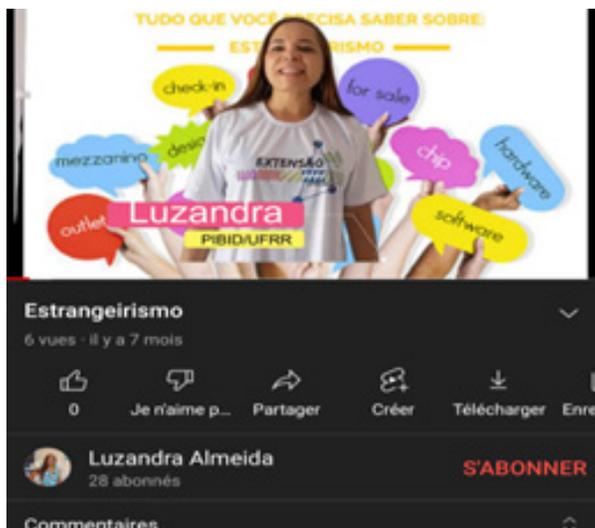


Figura 13: Vídeo Estrangeirismos no YouTube

Na trilha didática (Figura 14), revisão do conceito de estrangeirismo e o contexto em que ele ocorre.



Figura 14: Slides iniciais da Trilha Didática.

O material auxiliar (Figura 15) foi elaborado com um foco visual e interativo, feito com a colaboração do professor e da assistente de aluno do CAP, o conteúdo foi visava a reformulação imagética da explicação contida na Trilha Didática: o conceito resumido e exemplos de palavras brasileiras que tiveram influência de palavras de outros idiomas.



Figura 15: Material auxiliar

O terceiro conjunto de conhecimentos, habilidades, formas de comportamento e hábitos de estudo relacionados aos objetivos e organizados pedagógica e didaticamente, tratou do tema: “Predicativo e verbos de ligação” e foi disponibilizado por meio de um vídeo no YouTube neste endereço do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=t-L501azQbM>>



Figura 16: Vídeo Verbos de Ligação e Predicativos.

A Trilha Didática (Figura 17) foi elaborada com uma breve retrospectiva e contextualização do conceito de verbo e seus tipos, para então adentrar no conceito dos verbos de ligação e seus exemplos. Na mesma apresentação de slides, apresentamos o conceito de oração e os elementos dela, assim como os tipos de predicativos e algumas exemplificações.



Figura 17: Slides da Trilha sobre verbos de ligação.

O quarto conteúdo produzido para as aulas foi sobre “Orações subordinadas substantivas”. A explicação em formato de vídeo foi disponibilizada no YouTube e o link <https://www.youtube.com/watch?v=8pjji_RNVec> foi colocado no SIGAA para os alunos acessarem, vide Figura 18.



Figura 18: Vídeo sobre Orações Subordinadas.

A Trilha Didática foi feita de modo a recapitular o que é oração e sua estrutura, depois as diferenças entre subordinação e coordenação e seus conceitos; além de alguns exemplos a fim de clarear a explicação, para assim explicar o que são Orações Subordinadas Substantivas, conforme a Figura 19.

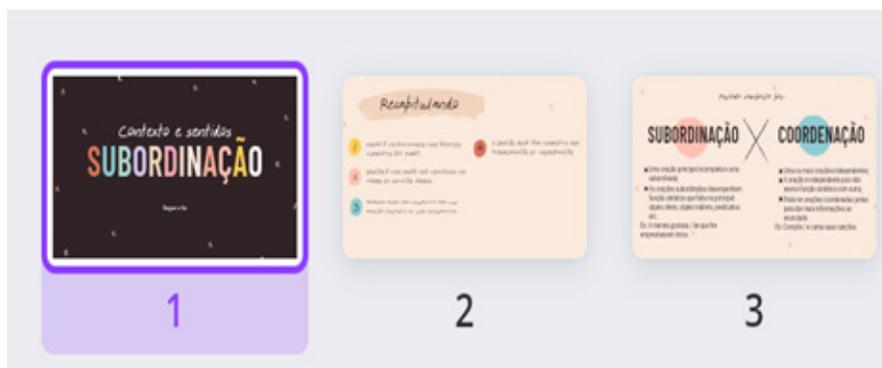


Figura 19: Slides da Trilha Didática sobre Subordinação.

Durante todo o projeto foram ofertadas dentro do grupo geral, algumas palestras e rodas de conversas com temas atuais e pertinentes, como a palestra “Letramento para pessoas com deficiência e TGD”, na qual foram discutidas questões relacionadas à inclusão e foram apresentados relatos de professoras que trabalharam com esse

público. Houve a palestra, resultado de Tese de Doutorado sobre o PIBID intitulada: “Discursividades e sustentabilidade da formação inicial por integrantes do PIBID de Letras” (Figura 20), na qual houve um debate com a graduação e o Mestrado em Letras do PPGL.

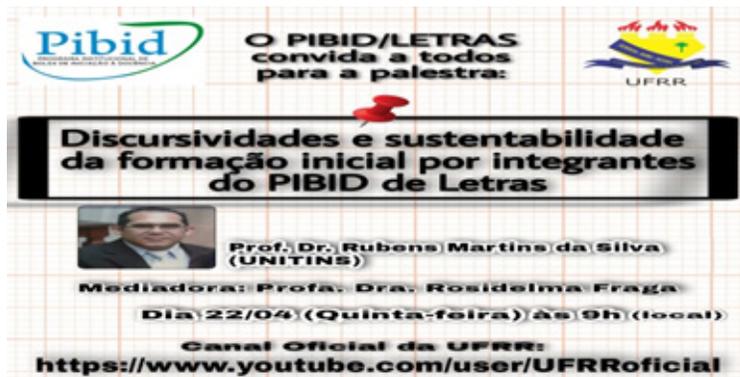


Figura 20: Card da palestra com Prof. Dr. Rubens Martins.

A coordenadora Rosidelma Fraga criou um canal do YouTube, exclusivo do PIBID-Letras intitulado “Com a palavra, o escritor e o leitor” e cujo endereço do link é <<https://www.youtube.com/@pibidletras-projetoescrito447>>, no qual foram postados os materiais, criados ao longo do projeto por todos do grupo geral e por ela, como resumos, resenhas e curiosidades sobre alguns livros.

1.4 LEITURAS E VIVÊNCIAS: INCENTIVANDO O HÁBITO DA LEITURA NA ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES

No cenário educacional atual, sabe-se que uma das principais queixas dos professores é a dificuldade de fazer com que os alunos leiam, seja por prazer ou por necessidade, mas que leiam, que adquiram o hábito da leitura, já que isso é pré-requisito essencial para tantas outras habilidades as quais estes precisam para se tornarem protagonistas da sua aprendizagem em vários outros âmbitos.

Nesse intuito foi aplicado um questionário diagnóstico pelos pibidianos no início do ano letivo a respeito das principais dificuldades encontradas por eles nas suas salas de aula, seja remota ou presencialmente, cujas respostas seriam alvo de avaliação

e sugestões de intervenção por meio de algum projeto que visasse mitigar essas dificuldades. Como já era de se esperar, 70% das respostas foram sobre a dificuldade de leitura e interpretação por parte dos alunos. Dessa forma, surgiu a ideia desse projeto que apesar de sua pretensão de ser aplicado em plena pandemia em meio a aulas remotas, constitui-se como um grande aliado para a disciplina de Língua Portuguesa e literatura por seu caráter dinâmico e de fácil aplicabilidade.

Sob esse prisma, a competência leitora sempre foi imprescindível em todos os tempos e ainda mais nos dias atuais. A leitura permite-nos adentrar em todos os demais setores da sociedade e é por meio do ato de ler que nos tornamos cidadãos críticos, seres pensantes e conscientes de nossos direitos e deveres, além de aumentar incrivelmente nosso vocabulário. Nesse intuito, os indicadores da educação afirmam que: “A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever”. (BRASIL, 2006).

A leitura nos permite viajar, conhecer novos lugares, novas culturas e isso certamente nos faz crescer interiormente, afinal ler é entrecortar saberes e se perceber no mundo como afirma Freire

O fato de me perceber no mundo com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. (FREIRE, 1996, p.60).

O hábito de leitura foi incentivado constantemente na escola, pois além dos inúmeros benefícios advindos dele, certamente conquistamos bons leitores muito além de seus objetivos, pois adquiriram muito mais informações sobre culturas desconhecidas, épocas e lugares que aqueles que não leram jamais teriam oportunidade, como afirma Grossi (2008),

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p.03).

A leitura certamente possibilitou a formação de cidadãos mais críticos, mais sensíveis, mais sociáveis e desenvolve nos seres a empatia e o respeito mútuo, qualidades imprescindíveis para os dias atuais. O bom leitor tende a interpretar a realidade em que vivemos de maneira mais humana e criativa e certamente será uma pessoa mais proativa e comprometida com os problemas que envolvem toda a sociedade.

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20).

Em síntese, este trabalho de iniciação à docência pretendeu incentivar a formação de melhores cidadãos por meio do hábito da leitura e benefícios advindos desta, como melhor interpretação, melhor entendimento da gramática e suas regras entre outros, de modo que mesmo em período de pandemia os alunos possam se beneficiar das vantagens que a escola pode oferecer e com a contribuição dos PIBIDIANOS, pretende-se alavancar os índices de bons leitores na escola.

À GUIA DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que obtivemos nessas atividades foram promissores. As práticas de leitura dialógica, como a *Tertúlia Literária*, do *Clube de Leitura Fofoca Literária* e do *Projeto Leitura e Vivências*, além de despertar o interesse pela leitura dos clássicos, contribuiu efetivamente para o aumento do vocabulário, melhoria da expressão oral e escrita, ampliando a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos envolvidos, produzindo importantes transformações na forma de ver o texto o eu e o outro, as intertextualidades e as múltiplas possibilidades de leituras. Acrescentamos ainda que houve uma formação de letramento para alunos com deficiência que vieram somar, pois foi elaborado um material didático para o trabalho com o gênero conto por meio de imagens e expressões que vão muito além das palavras, isto é, são letramentos imagéticos que proporcionaram a inclusão e atenderam às especificidades do público-alvo.

Percebemos que na prática docente é essencial levar em conta os campos da vida cotidiana, da vida pública, artístico/literário, práticas de estudo e pesquisa. Um fator que consideramos salutar foi a análise do discurso subjacente aos elementos textuais e imagéticos, estimulando o estudante a ser capaz de perceber a intencionalidade implícita ou explícita, transmitida por informações como o enquadramento, a luz, a sombra e a perspectiva do texto, entre outras nuances.

Conforme discorreu a professora supervisora Maricélia Souza, pode-se asseverar que o principal objetivo dos eventos de letramento foi fazer os alunos perceberem que a leitura está para além de apenas decodificar as palavras do livro. Neste sentido, as ações do PIBID na escola tiveram uma grande contribuição para a formação dos pibidianos que (mesmo de forma remota), puderam perceber a realidade de uma sala de aula, seus percalços e suas vantagens também, pois a educação não é só dificuldade, a educação é uma pequena amostra desse universo que vivemos diariamente e se constitui como um caminho de escrevivências como nos ensinou Conceição Evaristo, isto é, escrevemos uma história na página da escola e levamos na mala do conhecimento a experiência para a vida.

Pode-se asseverar que o PIBID na área de Língua Portuguesa obteve por meio de análises e resultados bem satisfatórios apesar da pandemia. O Ensino Remoto não foi o agravante para a realização de atividades planejadas, tendo em vista a adesão de todos com as plataformas digitais e com os diversos meios de comunicação.

Em suma, infere-se que a consolidação da formação inicial de professores teve apoio das escolas envolvidas e os alunos foram direcionados para planejar métodos e estratégias de ensino, além de elaboração de materiais didáticos de inclusão nas escolas. Em discursos outros, os objetivos traçados na perspectiva dos letramentos permitiram consolidar as relações do futuro professor com a educação básica, dentre alguns com mais destaques: **I - incentivar a formação de professores para a educação básica**, especialmente para o ensino médio; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica.

Ao finalizar este relato de experiência, podemos concluir que as atividades deste subprojeto, através dos letramentos, principalmente o literário, permitiram aos envolvidos nas ações, muito mais que leitura por leitura. Ou seja, compreendemos que a leitura esteve na formação humana, afetiva e transformadora socialmente e que a escola pode sim ser capaz de formar leitores e oferecer suportes de aprendizagem com a escrita e as diversas modalidades textuais, por meio de estratégias metodológicas de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita /Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Letramento literário no contexto escolar*. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.
- FIOROTTI, Antônio Devair. *Projeto de Letramento Guariba*. Ministério da Educação e Cultura (Relatório técnico), Pacaraima – RR, 2011.
- FRAGA, Rosidelma; PINHEIRO, Edilene. O letramento literário como proposta de formação leitora: da carta ao poema. In: FRAGA, Rosidelma; Souza, Damaris; PRUDENTE, Veronica. *Literatura em contexto: pesquisa na graduação e pós-graduação*. Boa Vista, Editora WEI, 2021, P. 25-40.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROSSI, Gabriel Pillar. *Leitura e sustentabilidade*. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.
- KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).
- PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Tese de Doutorado,

UFMG, 2006.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. *Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores*. In.: VI EPAL – Anais, 2011.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e democratização da leitura*. In: BARZOTTO, Valdir. *Estado de Leitura São Paulo: Mercado das Letras*, 1999.

_____. *Fim do livro. Fim dos leitores?* São Paulo: Editora do Senac, 2001.

CAPÍTULO 5

MONTEIRO LOBATO EM MAIS DE UM SÉCULO DE OBRA PUBLICADA¹

Raquel Endalécio Martins
Luciano Gabriel Endalécio Martins

1. CEM ANOS DE LITERATURA INFANTIL LOBATIANA

Monteiro Lobato (1882 – 1948) teve importante contribuição para o desenvolvimento da literatura no país em diferentes frentes: escreveu livros para crianças e adultos, traduziu literatura estrangeira, publicou novos autores e modernizou o sistema editorial brasileiro.

Para a literatura infantil, Lobato (re)escreveu obras como *História do Mundo para Crianças* (1933), produzida a partir da tradução de *Child's History of The World* (1927) de V. M. Hillyer; *Peter Pan* (1930), adaptação da famosa história *Peter Pan and Wendy* (1911) de J. M. Barrie; *O Minotauro* (1939) e *Os Doze Trabalhos de Hércules* (1947), mitos da Antiguidade Clássica grega, que reescreveu a partir da tradução de *The Life of Greece* de Will Durant.

O autor reescreve obras consagradas para seus leitores, não importando onde e nem a época em que foi produzida. Fenômeno semelhante aconteceu na década de 1940, quando uma editora argentina traduziu as obras infantis de Lobato, as quais fazem grande sucesso em países de língua espanhola, o que reforça a ideia do autor de que as crianças são as mesmas em todas as partes do mundo.

Em uma carta a seu amigo Godofredo Rangel, Lobato comenta a razão de seu sucesso na literatura infantil na América Latina: a consciência de que criança não é um “adulto em ponto pequeno”, o autor ainda se compara a Andersen² e preconiza o sucesso de sua literatura ao público infantil:

1 Este artigo apresenta os resultados preliminares do Projeto de Pesquisa “Um século da obra de Monteiro Lobato: o processo de domínio público, formação de leitores e ampliação do mercado editorial”, PICE497-2022- UFRR/2022.

2 Hans Christian Andersen (1805-1875) poeta e escritor dinamarquês, se destacou por suas histórias infantis como O Patinho Feio, A Pequena Sereia e A Princesa e a Ervilha.

Rangel:

Vim de Octales. Anunciou-me que com tiragens deste ano passo o milhão só de livros infantis. Esse número demonstra que o meu caminho é esse – e é o caminho da salvação. Estou condenado a se Andersen desta terra – talvez da América Latina, pois contratei 26 livros infantis com um editor de Buenos Aires. [...]

Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a crianças “um adulto em ponto pequeno”, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno.³

Outro meio de aproximar os leitores de seus textos era colocá-los no enredo das histórias e nas ilustrações. Em missiva a Alarico Teixeira, Lobato pede fotos dos filhos do amigo para que as crianças sejam personagens de suas próximas histórias “Quero os retratinhos deles para que o desenhista daqui que me vai ilustrar esse livro apanhe feições dos convidados”⁴. Em *O Minotauro*, o autor faz referências a seus leitores em um diálogo em que Narizinho fala das cartas que Dona Benta recebe pedindo as receitas de Tia Nastácia:

E os bolinhos, vovó? – lembrou a menina do outro lado da mesa. Os bolinhos de Tia Nastácia já estão famosos no Brasil inteiro. Quantas cartas a senhora não recebe das crianças, pedindo a receita dos bolinhos de tia Nastácia?⁵

Em *O Picapau Amarelo* (1939), obra que antecede *O Minotauro*, o escritor cria um episódio em que alguns de seus leitores visitam o sítio e vivem com seus personagens uma aventura: impedir que o Capitão Gancho assalte o Sítio enquanto Dona Benta e os picapauzinhos estão no Palácio do Príncipe Condadade. Nesta mesma obra, no capítulo 24, o autor justifica o porquê de Dona Benta não permitir que seus netos dessem o endereço do sítio às crianças, mas ressalta a inteligência de alguma delas – possíveis leitores que têm seus nomes citados:

Dona Benta nunca deixou que os meninos dessem o seu endereço a ninguém, e isso porque milhares de crianças andavam ansiosas por passar temporadas lá – e se soubessem onde o sítio era, seriam capazes de abandonar tudo pelo gosto de conhecer Emília e experimentar os bolinhos de tia Nastácia. Mas quem pode com

3 LOBATO, M. A Barca de Gleyre. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, pp. 346-347. Carta datada de 28/03/1943.

4 LOBATO, Monteiro. Cartas Escolhidas. s/ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, p.276. Carta datada de 07/02/29.

5 Idem. *O Minotauro*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, p.152.

certas crianças mais espertas que as outras?

Quem pode, por exemplo com a Maria de Lourdes? Ou com a Marina Piza, ou com a Maria Luísa, ou a Bjornberg de Coqueiros, ou o Raimundinho de Araújo, ou o Hélio Sarmiento, ou a Sarinha Viegas, ou a Joyce Campos, ou a Edite Canto, ou o Gilbert Hime, ou o Ayrton, ou o Flávio Morretes, ou a Lucília Carvalho, ou o Gilson, ou a Leda Maciel ou a Maria Vitória, ou a Nice Viegas, ou os três Borgesinhos (Stela, Mário e Marila), ou Davi Appleby, ou o Joaquim Alfredo, ou a Hilda Vilela, ou o Rodriguinho Lobato e tantos e tantos outros?

Essa criança achou meios de descobrir onde era o sítio de Dona Benta; e comandados pela Maria de Lourdes, ou a Rãzinha, lá forma ter. Infelizmente erraram a época e apareceram justamente na pior das ocasiões – quando o pessoal do sítio estava no palácio do príncipe Condade.⁶

O escritor brasileiro do início do século XX, também é conhecido por seu grande sucesso editorial desde suas primeiras publicações. O autor de *A menina do Narizinho Arrebitado* é considerado um precursor no mercado editorial do Brasil, pois ao assumir a Revista do Brasil⁷, que depois transformou na editora “Monteiro Lobato & Cia”, renovou todo seu processo de editoração, adquirindo novas máquinas, aumentando a produção de livros no país e criando sua própria rede de distribuição.

Antes de Lobato, a maioria dos livros era edições europeias com “capas monótonas”, depois ele inaugurou as capas coloridas com desenhos, contratando ilustradores como Voltolino, J. Wash Rodrigues, Di Cavalcanti, Rui Ferreira, Correia Dias e Anita Malfatti. Sobre as novas capas, ele comenta em uma entrevista:

Nós mudamos tudo. Arranjamos desenhistas para substituir as monótonas “capas tipográficas” pelas capas desenhadas – moda que pegou e ainda perdura. Os balcões das livrarias encheram-se de livros com capas berrantes, vivamente coloridas, em contraste com a monotonia das eternas capas amarelas das brochuras francesas.⁸

A rede editorial organizada por Monteiro Lobato possibilitou que os livros chegassem a todo país, e que os leitores que não pudessem ter acesso às poucas livrarias existentes no Rio de Janeiro e em São Paulo, os adquirissem em suas regiões. Muito além da visão empresarial de editor, podemos perceber a democratização da leitura que Lobato opera no Brasil. Ele acredita que brasileiro quer ler, mas muitas vezes o livro não chega ao seu alcance. Como comenta na passagem extraída de sua biografia:

6 LOBATO, Monteiro. *O Picapau Amarelo*. 33ed. São Paulo: Brasiliense, 1934, p. 60.

7 Revista fundada em 1916, que valorizava a consciência nacionalista.

8 LOBATO, M. *Prefácios e Entrevistas*. 8ed. São Paulo: Brasiliense. 1957. p. 255.

Dizem que o Brasil não Lê! Uma ova! A questão é saber levar a edição até o nariz do leitor, aqui, ou em Mato Grosso, no Rio Grande do Sul, no Acre, na Paraíba, onde quer que ele esteja sequioso por leituras... Livro cheirado é livro comprado, e quem compra lê. Se o Brasil não lia é porque os velhos editores, na maior parte da santa terrinha, limitavam-se a arrumar os volumes nas poeirentas prateleiras das suas próprias livrarias, e quem quiser que tome o trem, ou o navio, e vá ao Rio comprá-los. Umas bestas! O Brasil está louco por leituras. Só os editores não sabiam disso!...⁹

É interessante que a falta de livrarias e o pouco acesso à leitura ainda tem sido um grande desafio para o país, especialmente saindo dos grandes centros urbanos. Até mesmo em capitais, como Boa Vista em Roraima, livrarias são quase inexistentes e menos ainda nas cidades do interior. Os autores Gláucio Aranha e Guilherme Bezzi comentam a modernização criada por Lobato:

Monteiro Lobato foi capaz de antecipar em pelo menos 50 anos questões que assombrariam a instituição literária e a vida editorial nacional e não apenas por propor, mas também por praticar e provar a viabilidade de um conjunto notável de estratégias na concepção do fazer literário, pois se “um país se faz com homens e livros”, a história e visão de futuro deste é feita também com a memória destes homens¹⁰.

Nas últimas décadas a obra de Lobato tem sido pesquisada e questionada sob muitos aspectos. A literatura do escritor teve pelo menos duas grandes adaptações para a tevê brasileira (1977 e 2002), ganhou versão em desenho animado (2012), foi distribuída pelo Governo em programas de incentivo à leitura e foi também questionada, acusada de incentivar o racismo, o preconceito, além de outros problemas como o fato de crianças saírem para “caçar onças”. Pesquisadores, professores e a sociedade têm se manifestado à respeito. Sobre isso, os autores Thiago Alves Valente e João Luis Ceccantini fazem importante observação:

Ao mobilizar a opinião pública e a intelectualidade brasileira, o que atestamos pela quantidade de artigos sobre a obra publicados nos mais diversos veículos da imprensa, bem como pelas polêmicas que criou, a obra marcou a história do livro e da cultura de modo geral. É digna de nota a expressiva vendagem alcançada por

9 CAVALHEIRO, Edgar. Monteiro Lobato: vida e obra. s/ed. São Paulo: Nacional, 1955. p. 242.

10 ARANHA, Gláucio; CONDE, Guilherme Bezzi. “Reinações de Monteiro Lobato: literatura e mercado editorial” in: *Miscelânea, Assis*, vol. 6, jun./nov. 2009, p. 122. Disponível em <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/759/740>>. Acesso em jul. 2022.

Urupês, da qual se registram altas tiragens atípicas para os padrões de seu tempo. Também sobressaem as edições variadas de que é objeto a obra, com recursos gráfico-editoriais inovadores quanto ao uso de capas, ilustrações e paratextos, situando-a como um divisor de águas do mercado editorial brasileiro¹¹.

Em 2019, a obra do escritor entrou em domínio público. Na época, acreditava-se que haveria um *boom* nas novas publicações do escritor, no entanto não foi bem isso que aconteceu. Se por um lado pequenas editoras como Círculo do Livro disponibilizaram boa parte dos títulos do autor; por outro lado editoras tradicionais como Moderna e FTD tiveram publicações tímidas de sua obra. Talvez pelo fato de haver muita discussão e polêmica devido a contextualização temporal dos textos e a preocupação com a autorização da família de Lobato sobre as adaptações de seus livros.

Em contrapartida em 2020, a bisneta de Monteiro Lobato, Cleo Monteiro Lobato, começou a relançar a obra infantil do autor com adaptações do texto, ilustrações e versões em português e inglês. Cleo também tem divulgado a obra do bisavô em redes sociais e eventos em escolas e universidades, ou seja, mesmo com a obra em domínio público, a família do escritor continua de certa forma se beneficiando com os direitos autorais.

2. DOS DIREITOS AUTORAIS AO PROCESSO DE DOMÍNIO PÚBLICO

Após a morte do escritor Monteiro Lobato em 1948, sua esposa Maria Pureza Monteiro Lobato passou a gerenciar a carreira do marido como sua herdeira, ao lado de Ruth, a filha caçula do casal.

O papel assumido por Purezinha¹² (como era conhecida) após a morte de Lobato pode ser entendido em duas frentes: gerenciando a circulação de obras do marido (novas edições, traduções, direitos autorais); e apoiando iniciativas que homenageavam a memória de Monteiro Lobato – como a criação da Semana Monteiro Lobato em Taubaté.

Depois da morte de Dona Purezinha a obra de Monteiro Lobato, bem como seus direitos autorais ficou na responsabilidade de suas duas filhas Marta e Ruth.

11 VALENTE, Thiago Alves; CECCANTINI, João Luís. “Provocações à longa Botocúndia: Monteiro Lobato e Urupês”. In: *Leitura in Revista*, 2018, p.17. ISSN: 2179-2801. Disponível em: < https://iiler.puc-rio.br/ler_anteriores/LER%2014.pdf#page=14>. Acesso em jul. 2022.

12 Cf. MARTINS, Raquel Endalécio. Um perfil de Maria Pureza Monteiro Lobato. Tese de doutorado orientada pela Profª Drª Marisa Lajolo na Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2018.

Em 1970, Marta Lobato Campos e seu esposo Jurandir Ubirajara Campos receberam uma carta¹³ da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato na Bahia e um marca páginas destinado à irmã Ruth:

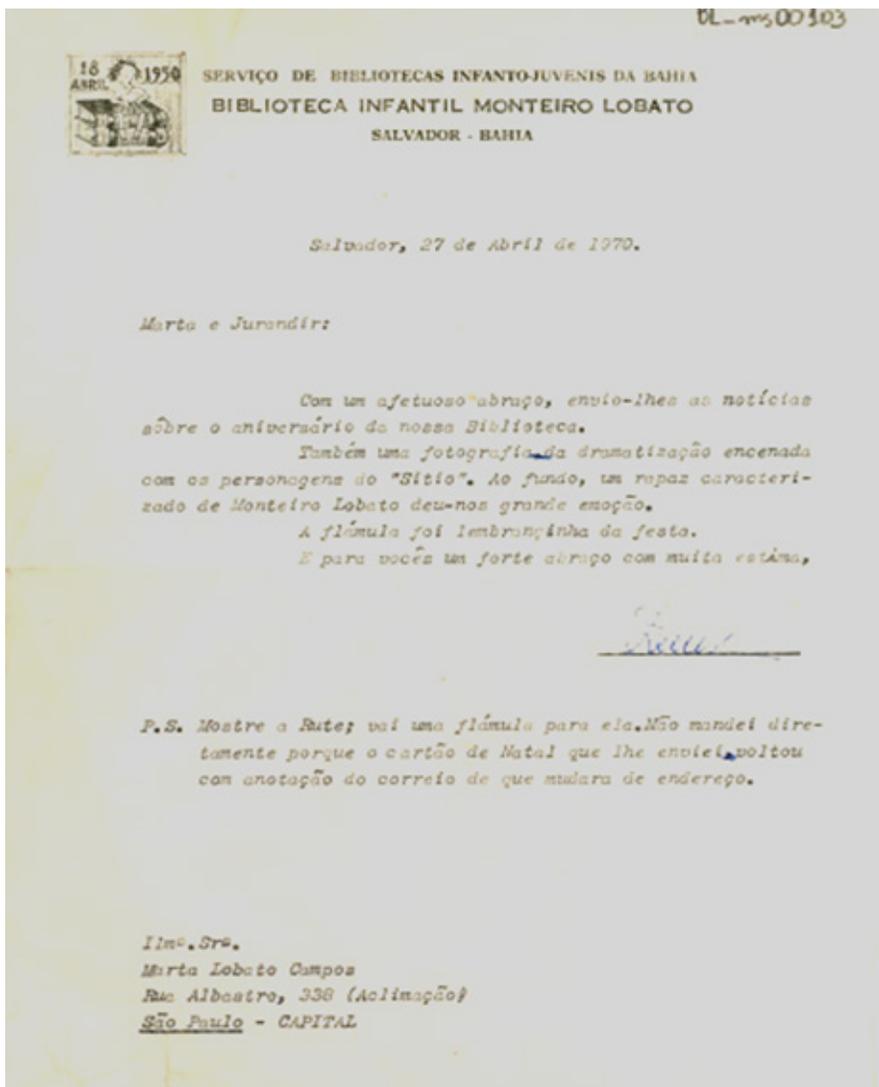




Figura 7: Carta da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato na Bahia para Marta e Jurandir Campos e marca páginas para Ruth Monteiro Lobato. Fonte: CEDAE/IEL/ UNICAMP

Curiosamente, a obra de Monteiro Lobato seguiu sob os cuidados de mulheres – sua neta Dona Joyce Campos e sua bisneta Cleo Monteiro Lobato, quem atualmente administram a empresa “Monteiro Lobato Projetos Culturais” criada por elas em 2018 – ano que completou 70 anos da morte do escritor paulista.

No sítio eletrônico da empresa há seção específica para tratar da questão de domínio público da obra do autor. Nele há a menção à lei brasileira de direitos autorais com recorte do trecho que trata de domínio público e a seguir uma “explicação” sobre o que pode ou não ser (re)publicado:

ESCLARECIMENTO DE DOMINIO PÚBLICO¹⁴

Lei de Direitos Autorais

O Art. 41 da Lei de Direitos Autorais: “Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos, contados de 1º de Janeiro do ano subsequente ao do seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da Lei Civil.”

*Art. 7º “São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como:
I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas”.*

Isso quer dizer que a Lei de Direitos Autorais protege as obras intelectuais, textos, desenhos, músicas, projetos, fotografias de um autor por 70 anos. Após este período a obra - texto, desenhos, música, etc... Cai em domínio público.

No caso da obra de Monteiro Lobato isso acontece em 1/1/2019.

O que é o Domínio Público de uma obra?

O Domínio Público é quando não incidem mais os direitos autorais sobre uma obra e a reprodução desta obra passa a ser gratuita, ou seja, pode ser utilizada por qualquer pessoa sem receio de que seja penalizada, ou recaiam sobre ela sanções de caráter econômico, pois não estará mais violando qualquer Lei de Direito Autoral. Mesmo assim é sempre necessário citar o nome do autor original.

O que pode ser utilizado da obra de Monteiro Lobato após 1/1/2019?

Somente a obra original - o texto da maneira exata como foi escrito - por Monteiro Lobato pode ser reproduzida e utilizada sem que haja penalizações.

As ilustrações não fazem parte da obra, foram criadas por outros artistas como J.U. Campos

14 Disponível em: <<https://monteirolobato.com/direitos-autorais/>>. Acesso em: Jul. 2022.

*(Jurandir Ubirajara Campos), Nino, Andre Le Blanc, Belmonte, Jean Gabriel Villin, Voltolino, Kurt Wiese, entre outros e não caíram em domínio público ainda. As imagens criadas pela Rede Globo também não estão em domínio público e qualquer semelhança com essas poderão vir a ser caracterizadas como cópia ou semelhante a obra derivada/personagens criada e produzida pela TV Globo, o que significa que nestes caso haverá infração de direitos. **Os infratores serão processados.** [grifo nosso]*

As obras derivadas feitas para televisão vão para domínio público?

Não, as obras derivadas produzidas pela TV Globo serie ou desenho animado e seus personagens tem um período de proteção de 70 anos a partir da primeira exibição destes, 1977, 2002 e 2012 em desenho animado.

Estamos a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas: cleo@monteirolobato.com

A empresa criada pelas herdeiras de Monteiro Lobato também disponibilizou diversos documentos e textos de difícil acesso em versão digital do no sítio – o que favorece a pesquisa e divulgação da obra do autor – mas por outro lado esse “esclarecimento” com possível sansão de “processo” pode desencorajar algum tipo de adaptação a partir da obra de Lobato.

Mas, então como a obra do escritor de *O Pica-Pau Amarelo* tem chegado aos leitores depois do domínio público? Seria possível a (re)edição de suas obras sem nenhuma intervenção, adequação ou adaptação aos leitores dos anos 2000?

3. PUBLICAÇÕES EM DOMÍNIO PÚBLICO

3.1 Obras publicadas por Cleo Monteiro Lobato

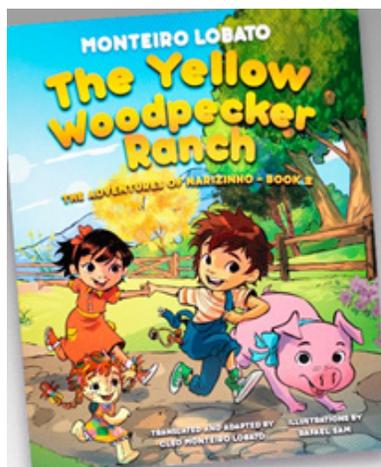
Cleo Monteiro Lobato já lançou a adaptação dos seguintes títulos: *Narizinho Arrebitado: reinações de Narizinho* – Livro 1 (2020); *O sítio do Pica-pau Amarelo: reinações de Narizinho* – Livro 2 (2021); *O casamento de Narizinho: reinações de Narizinho* – Livro 3 (2022); *As aventuras do Príncipe: reinações de Narizinho* – Livro 4 (2022); *The Adventures of Narizinho* – Book 1(2020); *The Yellow Woodpecker Ranch: The Adventures of Narizinho* - Book 2 (2021); todos lançados pela editora Underline Publishing.

Na apresentação das obras no site organizado por Cleo, aparece a seguinte apresentação:

Este livro é uma versão atualizada da obra original de Monteiro Lobato, adaptada por sua bisneta Cleo Monteiro Lobato e ilustrações de Rafael Sam. Nestas páginas o leitor vai conhecer *As Aventuras do Príncipe*. Uma obra fundamental da literatura brasileira, agora em versão atual aos valores contemporâneos¹⁵.

É curioso que os herdeiros de Monteiro Lobato, esclarecem no referido site que quais adaptações do texto do autor de *O Minotauro* não são permitidas, no entanto as versões organizadas pela bisneta do autor têm “versão atual aos valores contemporâneos”. As ilustrações também são vivas e próximas do leitor contemporâneo, como exemplo uma Tia Nastácia mais jovem, usando um turbante.

¹⁵ Disponível em: < <https://monteirolobato.com/produto/as-aventuras-do-principe-reinacoes-de-narizinho-livro-4/>>. Acesso em: jan. 2023.



Capas dos livros adaptados por Cleo Monteiro Lobato
Imagens disponíveis no site: <monteirolobato.com>

As capas das edições em português e inglês mantêm as ilustrações iguais. Além das adaptações das obras infantis, a Monteiro Lobato projetos Culturais –empresa dirigida pela neta do autor Joyce e bisneta, Cleo Monteiro Lobato – disponibiliza o download gratuito de obras do autor como *Urupês* (1918), *Choque das Raças* (1926), *A menina do Narizinho Arrebitado* (1920), *Negrinha* (1920), *Reinações de Narizinho* (1931),

Peter Pan (1930), *Emília no país da Gramática* (1934), *Dom Quixote das Crianças* (1936), uma tradução da Colômbia: *Las travasuras de Naricita* (2019), entre outros títulos. No site da empresa, também é possível comprar versão impressa facsimilar da obra *O Sacy* (1918), lançada por Magno Silveira.

3.2 Obras publicadas por editoras independentes

Na busca pelos livros de Lobato publicados em período de domínio público encontramos algumas edições impressas e também digitais com preços acessíveis ao público como:

<i>Reinações de Narizinho</i> Editora: Bibliomundi - 9 de janeiro de 2023 - Livro digital RGB (1 março 2020) Camelot Editora; 1ª edição (27 maio 2022) L&PM; Edição de bolso (9 janeiro 2019)
<i>Fábulas</i> Universo dos Livros; 1ª edição (31 janeiro 2020) Pé da Letra; 1ª edição (28 janeiro 2019)
<i>Memórias da Emília</i> Ciranda Cultural; 1ª edição (11 janeiro 2019)
<i>Viagem ao céu</i> Ciranda Cultural; 1ª edição (11 dezembro 2019)
<i>Caçadas de Pedrinho</i> Ciranda Cultural; 1ª edição (1 janeiro 2019) Vitrola; 1ª edição (24 janeiro 2022) Clube de Autores (22 março 2022)
<i>Dom Quixote das crianças</i> Ciranda Cultural; 1ª edição (11 janeiro 2019)
<i>O Picapau Amarelo</i> Autêntica infantil e juvenil; 1ª edição (18 janeiro 2019)

<i>Histórias de Tia Nastácia</i> Pé da Letra; 1ª edição (29 janeiro 2019) Ciranda Cultural; 1ª edição (11 janeiro 2019)
<i>As Jabuticabas</i> Pé da Letra; 1ª edição (30 janeiro 2019)
<i>A Pílula Falante</i> Pé da Letra; 1ª edição (30 janeiro 2019)
<i>O Sítio do Picapau Amarelo</i> Editora: Pé da Letra; 1ª edição (30 janeiro 2019)
<i>O saci</i> Ciranda Cultural; 1ª edição (11 janeiro 2019)
<i>Pedrinho e o Saci</i> Pé da Letra; 1ª edição (1 abril 2019)
<i>O minotouro</i> Pé da Letra; 1ª edição (20 maio 2019)
<i>Aventuras de hans standen</i> Pé da Letra; 1ª edição (20 maio 2019)
<i>Histórias diversas</i> Pé da Letra; 1ª edição (20 maio 2019)
<i>Urupês</i> Principis; 1ª edição (4 abril 2019) Legare Street Press (27 outubro 2022)
<i>Ideias do Jeca Tatu</i> Editora Lafonte; 1ª edição (20 junho 2020)

É curioso perceber que essas novas publicações da obra do escritor são, sobretudo, de literatura infantil, embora Lobato tenha vasta obra publicada para adultos¹⁶. Também é notório que na *Obra Completa*, organizada por Monteiro Lobato em 1946, não aparecem títulos como *O Sítio do Picapau Amarelo*, *As Jabuticabas*, *A Pílula falante* - Editora: Pé da Letra; 1ª edição (30 janeiro 2019) – o que sugere que a editora criou um “novo livro do escritor” a partir de seleções dos textos dele. Por outro lado, a obra

Pedrinho e o Saci (Editora Pé da Letra) parece ser a publicação da obra com o título original *O saci*, publicada em 1921. Na história, Pedrinho tenta pegar o Saci e partir daí, as crianças vivem uma aventura no sítio. Talvez, ao incluir o nome do menino no novo título, a editora explicita a aventura das crianças e sugere que não é apenas um livro sobre um personagem do folclore brasileiro.

Entre as novas publicações da obra do autor de *Chave do Tamanho*, encontramos o trabalho de grandes editoras: FTD, Moderna, Companhia das Letras e Globo.

3.3 Lobato na FTD: coleções e adaptações para a escola

A editora FTD em São Paulo organizou a publicação das obras de Lobato em “coleções”, sendo que cada uma é destinada de acordo com a faixa etária estimada de seus leitores. As imagens do quadro abaixo foram retiradas do site: <<https://monteirolobato.ftd.com.br/>>.

The image is a screenshot of the FTD website's page for the 'MEU PRIMEIRO LOBATO' collection. At the top, there is a blue navigation bar with the text 'LOBATO NA FTD', 'CONHEÇA MONTEIRO LOBATO', 'COLEÇÕES -', and 'PROJETO EDUCACIONAL -'. On the right side of this bar is a button that says 'QUERO NA MINHA ESCOLA!' with a red heart icon. Below the navigation bar is a large yellow banner with the title 'MEU PRIMEIRO LOBATO' in large, bold, black letters. To the right of the title, the words 'MEU PRIMEIRO' are written in a black box, and 'LOBATO' is written vertically in a black box. Below the title, it says 'A partir dos 3 anos' and 'Ensino Infantil / Ensino Fundamental Anos Iniciais'. Below the banner, there is a paragraph of text: 'Esta coleção reúne histórias curtas de livros da obra infantil e adulta de Monteiro Lobato, acompanhadas de ilustrações que enriquecem a narrativa. Indicada para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coleção pode ainda ser lida desde a Educação Infantil, com mediação de um adulto.' Below the text, there are three book covers: 'NARIZINHO E O PRINCIPE ESCAMADO MONTEIRO LOBATO', 'O PINTINHO SURA MONTEIRO LOBATO', and 'O PINGUIM QUE ANDOU DE BONDE MONTEIRO LOBATO'.

REINAIÇÕES DE NARIZINHO

A partir dos 9 anos 📖 Ensino Fundamental Anos Iniciais



Esta coleção é composta de onze livros, cada um dos quais correspondente a um episódio do livro *Reinaições de Narizinho*. Publicado na íntegra em 1931, *Reinaições de Narizinho* reúne histórias publicadas separadamente entre 1920 e 1931. A obra conta as primeiras aventuras de Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde de Sabugosa no Sítio de Dona Bentz.



LOBATO EM CENA

A partir dos 9 anos 📖 Ensino Fundamental Anos Iniciais

LOBATO EM CENA

Na coleção *Lobato em Cena*, o leitor encontra um texto teatral e um texto em prosa. O livro traz ainda personagens para serem recortados e páginas que, desdobradas, se tornam cenário para os leitores reproduzirem cenas da história.



LOBATO na FTD CONHEÇA MONTEIRO LOBATO COLEÇÕES - PROJETO EDUCACIONAL - QUERO NA MINHA ESCOLA! ❤️

MARAVILHAS DE LOBATO

A partir dos 11 anos Ensino Fundamental Anos Finais

A coleção reúne uma seleção das obras-primas infantis de Monteiro Lobato. Cada volume traz um texto de orelha assinado por um reconhecido escritor contemporâneo, uma biografia de Monteiro Lobato escrita pelo poeta Fernando Paixão, notas divertidas apresentadas por um personagem do livro nas margens laterais, glossário, o "Caderno de citações do Visconde de Sabugosa", com citações literárias e históricas da própria obra acompanhadas de comentários sabidíssimos, além de um lindo mapa do Mundo das Maravilhas.

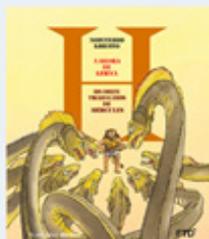


LOBATO na FTD CONHEÇA MONTEIRO LOBATO COLEÇÕES - PROJETO EDUCACIONAL - QUERO NA MINHA ESCOLA! ❤️

OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES

A partir dos 11 anos Ensino Fundamental Anos Finais

A coleção é composta de doze livros, cada um deles sobre um dos trabalhos que o rei Euristeu designou a Hércules. Cada volume da coleção inclui apresentação, glossário e Enciclopédia helênica, assinados por Adriane da Silva Duarte, professora de Língua e Literatura Grega da USP, além da biografia de Monteiro Lobato escrita pelo poeta Fernando Paixão. Inclui também um mapa dos doze trabalhos.



LOBATO NA FTD CONHEÇA MONTEIRO LOBATO COLEÇÕES - PROJETO EDUCACIONAL - QUERO NA MINHA ESCOLA! ❤️

ALMANAQUE DOS CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

A partir dos 13 anos 📖 Ensino Fundamental Anos Finais / Ensino Médio



Cada volume da coleção traz informações organizadas em um almanaque, as quais abordam a vida, a obra e a época do autor de maneira concisa e em um projeto gráfico moderno. Ocupando cerca de quinze páginas, o almanaque apresenta farta iconografia e ilustrações. A edição também conta com dois textos de especialistas nas seções "A chave para descobrir os clássicos" e "Convite à leitura", além de um posfácio do organizador da obra. Os livros da coleção Almanaque dos Clássicos da Literatura Brasileira são os mais completos para o aluno se familiarizar com os grandes autores da literatura brasileira.



LOBATO NA FTD CONHEÇA MONTEIRO LOBATO COLEÇÕES - PROJETO EDUCACIONAL - QUERO NA MINHA ESCOLA! ❤️

LOBATO UNIVERSO INFINITO

A partir dos 14 anos 📖 Ensino Fundamental Anos Finais / Ensino Médio



A coleção Lobato Universo Infinito reúne histórias originais de autores consagrados da literatura infantojuvenil que revisitam e recriam o imaginário lobatiano, na forma e no conteúdo.



Imagens do site da FTD

Além das coleções organizadas pela editora. Há também a apresentação da obra de Monteiro Lobato por dois críticos especialistas João Luís Ceccantini e Emerson Tin.

Também está disponível no site “Monteiro Lobato na FTD” um projeto educacional estruturado em três eixos: trilha formativa para coordenadores e professores; formação sobre a vida e a obra do autor e ações de promoção e mediação de leitura para o Sarau Literário; culminância do Projeto com o Sarau Literário Viva Lobato.

3.4 Editora Moderna: Série Monteiro Lobato

A editora Moderna criou em 2019 a “série Monteiro Lobato” que conta com dois títulos *A reforma da natureza* e *Reinações de Narizinho*. A adaptação dos textos foi do autor Walcyr Carrasco que já escreveu outras obras infantis.



As imagens das capas foram retiradas do site da editora: <https://www.moderna.com.br/colecao/serie-monteiro-lobato>

Chama atenção, o fato de que a coleção é composta apenas por dois títulos – o que talvez possa ser explicado pelos “direitos à adaptação” do texto. Há também disponível no site da editora material escrito a partir das obras para o professor e para a leitura em família.

Além dos títulos da série, encontramos, também lançado em 2019, o livro organizado por Douglas Tufano: *Fábulas Escolhidas Monteiro Lobato: histórias para discutir valores e comportamentos*. É curioso o subtítulo da obra de Tufano, pois apresenta a visão da literatura que “ensina” valores e comportamentos – visão esta que pode entrar em choque com algumas obras de Monteiro Lobato.

Se acreditarmos que a literatura influencia a ponto de fazer o leitor reproduzir o enredo da obra, os textos de Lobato podem ser mal-vistos, pois as personagens criticam, fazem hipóteses e tem posições que hoje (um século depois que foram criadas) podem ser interpretadas como politicamente incorretas. Mas se acreditarmos que as múltiplas leituras favorecem a construção de uma visão crítica do mundo, ensinando as pessoas a pensar em pontos de vista diferentes e discordar também do que leem ou aprendem na escola, as obras de Lobato têm muito valor – mesmo sem adaptações – carecendo apenas de um leitor experiente ou um bom mediador de leitura como era Dona Benta.

3.5 Companhia das Letras: edições de luxo

A editora Companhia das Letras lançou em 2019 uma coleção de luxo dos livros infantis de Monteiro Lobato. Para organizar essa coleção, a editora contratou uma das pesquisadoras mais famosas no assunto, Marisa Lajolo, e para escrever os paratextos a coleção conta com o trabalho de Cilza Bignoto, pesquisadora que se ocupa de Lobato há quase trinta anos.

Fazem parte da coleção os títulos: *Reinações de Narizinho* (2019), *O saci* (2019), *O Minotauro* (2019), *A chave do tamanho* (2021).



*Capas dos livros Reinações de Narizinho, O saci, O Minotauro e A chave do tamanho
Imagens das capas disponíveis no site da editora Companhia das Letras.*

Além da edição de luxo, a coleção conta com e-books comercializados nas principais plataformas digitais e uma versão de audiolivro do título *Reinações de Narizinho*. No site da editora, também há um campo onde os leitores podem enviar “erratas” sobre os livros – o que pode favorecer uma comunicação/ interferência dos leitores na obra – algo semelhante do que acontecia com os leitores contemporâneos de Lobato, que lhe enviavam cartinhas comentando às obras.

Um diferencial nesta adaptação é o diálogo entre os personagens para “sanar” eventuais dúvidas de vocabulário ou informações de contexto dos leitores contemporâneos:

O minotauro (Coleção Biblioteca Monteiro Lobato)
Enquanto o zagueiro Angara e o marão, Dona Benta ia derramando pingos de história na cabeça das crianças.

— A Grécia de hoje, meus filhos, é um dos pequenos países da Europa, com 116 mil quilômetros quadrados e menos de **cinco milhões de habitantes**.



Hoje a Grécia já tem mais de dez milhões de habitantes!

Claro! Cinco milhões de habitantes era no tempo em que Lobato publicou este livro, há oitenta anos... Sabe o que não mudou? Os guardas, que vigiam a Tumba do Soldado Desconhecido, continuam usando saias! E pompons enormes na ponta dos sapatos. Acho a maior graça!



Trecho do e-book de *O Minotauro*, disponível no site da editora.

No trecho acima de *O Minotauro*, a narradora, Dona Benta, apresenta a Grécia aos seus leitores com a informação de que o país tinha cinco milhões de habitantes – informação que deveria corresponder a época em que a obra foi escrita em 1939. Mas, para contextualizar os leitores contemporâneos, Narizinho e Emília atualizam a

informação, dizendo que o país já tem dez milhões de habitantes, e ainda fazem um contraponto temporal da época de publicação da obra.

3.6 Globo livros: novas publicações

A editora Globo já publicava as obras do escritor mesmo antes de 2019 – antes do domínio público, a editora compartilhava com a família os direitos autorais da obra do escritor. Mas a partir de 2019, o volume de publicações do autor de Pica-pau Amarelo só cresceu.

Contos como “Era no paraíso” (2022); “Negrinha” (2022) e “Urupês” (2022) foram lançados em versão de e-book.



Capas dos livros Era no Paraíso, Negrinha e Urupês

Imagens das capas disponíveis no site da editora Globo. Disponível em: <<https://globolivros.globo.com/autores/monteiro-lobato>>

Foram também lançadas novas edições especiais das obras com capa dura e ilustrações originais como *Pica-pau Amarelo* (2020) e *A chave do tamanho* (2019). Acrescentam-se a essas obras as que já haviam sido publicadas e os e-books das obras impressas.



Capas dos livros *Picapau Amarelo* e *A chave do Tamanho*

Imagens das capas disponíveis no site da editora Globo. Disponível em: <<https://globolivros.globo.com/atores/monteiro-lobato>>

O acervo da editora é hoje um dos maiores (se não o maior) no que se refere à obra lobatiana em Língua Portuguesa com 74 títulos, incluindo literatura adulta e infantil. A Globo conta até com a publicação de “obras raras” como *No tempo de Nero*, obra lançada em 1947 pela editora Codex na Argentina.



Capa de *No tempo de Nero*
Imagem da capa disponível no site da editora Globo. Disponível em: <<https://globolivros.globo.com/atores/monteiro-lobato>>

4. LOBATO HOJE

Uma coisa que percebemos desde que começamos a ler e estudar Monteiro Lobato é que todos têm uma opinião sobre ele. Alguns amam, outros odeiam, mas as pessoas sempre têm uma história preferida, uma vivência com um familiar, alguma lembrança relacionada ao escritor Monteiro Lobato.

Mesmo depois de quase cem anos que sua obra foi publicada, ela permanece viva, servindo de diversão para leitores, objeto de estudo de professores e pesquisadores, obra intertextual para dramaturgos e artistas em geral e fornecendo material para pesquisa e debate em diversas obras.

A literatura é assim, tem o papel de humanizar, levantar críticas, apontar caminhos ou nos fazer rever os caminhos já traçados e como diria o brilhante Roger Chartier:

Uma das tarefas fundamentais de todo trabalho intelectual consiste, ao que me parece, em fazer justiça, através de uma leitura atenta, às obras que ajudam a aperfeiçoar os parâmetros intelectuais necessários para compreender de outra maneira as velhas questões.¹⁷

E assim, Lobato segue inesgotável.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; CONDE, Guilherme Bezzi. “Reinações de Monteiro Lobato: literatura e mercado editorial” in: *Miscelânea*, Assis, vol. 6, jun./nov. 2009, p. 122. Disponível em <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/759/740>>. Acesso em jul. 2022.

CAVALHEIRO, Edgar. Monteiro Lobato: vida e obra. s/ed. São Paulo: Nacional, 1955. p. 242.

CHARTIER, Roger. “Uma trajetória intelectual: livros, leituras e literaturas” in: ROCHA, João Cezar de Castro (org). Roger Chartier: A força das representações: história e ficção. 1ed. Chapecó: Argos, 2011

¹⁷ CHARTIER, Roger. “Uma trajetória intelectual: livros, leituras e literaturas” in: ROCHA, João Cezar de Castro (org). Roger Chartier: A força das representações: história e ficção. 1ed. Chapecó: Argos, 2011. p. 30 – 31.

LAJOLO, Marisa. (Org.). *Monteiro Lobato livro a livro* (obra adulta). São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial, 2014.

LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, pp. 346-347. Carta datada de 28/03/1943.

LOBATO, Monteiro. *Cartas Escolhidas*. s/ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, p.276. Carta datada de 07/02/29.

LOBATO, Monteiro. *O Minotauro*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1957, p.152.

LOBATO, Monteiro. *O Picapau Amarelo*. 33ed. São Paulo: Brasiliense, 1934, p. 60.

LOBATO, Monteiro. *Prefácios e Entrevistas*.8ed. São Paulo: Brasiliense. 1957. p. 255.

MARTINS, Raquel Endalécio. *Um perfil de Maria Pureza Monteiro Lobato*. Tese de doutorado orientada pela Prof^a Dr^a Marisa Lajolo na Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2018.

VALENTE, Thiago Alves; CECCANTINI, João Luís. “Provocações à longeva Botocúndia: Monteiro Lobato e Urupês”. *In: Leitura in Revista*, 2018, p.17. ISSN: 2179-2801. Disponível em: < https://iiler.puc-rio.br/ler_anteriores/LER%2014.pdf#page=14>. Acesso em jul. 2022.

Editora Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01691&idtag=8b590d5a-7d0b-42b9-ac24-6a7a936d017c&gclid=Cj0KCQiAw8OeBhCeARIsAGxWtUyd24-lh98J5FIJs9uw_zBEf-9LnE7LRyd2C51nx3ryUey98dIpKUUaAl84EA Lw_wcB>. Acesso em: Jan. 2023.

Editora Globo. Disponível em:< <https://globolivros.globo.com/autores/monteiro-lobato>>. Acesso em: Jan. 2023.

Lobato na FTD. Disponível em: <<https://monteirolobato.ftd.com.br/>>. Acesso em: Jan. 2023.

Monteiro Lobato Projetos Culturais. Disponível em: <https://monteirolobato.com/direitos-autorais/> >. Acesso em: Jul. 2022.

Série Monteiro Lobato. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/colecao/serie-monteiro-lobato>>. Acesso em: Jan. 2023.

CAPÍTULO 6

POESIA, AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE EM CORA CORALINA

Moema de Souza Esmeraldo
Jocivandra Campos da Silva

RESUMO: Este trabalho pretende discutir a obra da poetisa Cora Coralina a partir do protagonismo da própria autora no seu processo de escrita. A obra poética **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**, publicada pela primeira vez, em 1965, será objeto de análise. Nessa obra, encontram-se temas relacionados a um “eu” autobiográfico que cria a personagem Aninha (nome de batismo da autora mais conhecida pelo seu pseudônimo) para representar a memória e a infância da autora. É característica da poesia de Cora Coralina a presença da memória relacionada à oralidade. Diversos dos poemas publicados, na obra em estudo, contribuem para a expressão narrativa e autobiográfica justamente por assemelharem-se a histórias e causos vivenciados e transcritos em forma de verso. Por meio de uma linguagem simples e informal a poetisa evoca de forma coloquial a contação de histórias das pessoas humildes, de pouca instrução, em resgate do conto popular, ora em forma de prosa, ora em forma de poesia. Desse modo, o estudo de natureza biográfica é necessário para compreender a literatura de Cora Coralina no sentido que propõe Diane Klinger (2008), pois possui elementos pertencentes à uma “constelação biográfica” que relacionam o processo de escrita e a sua própria trajetória de vida. A metodologia de seleção dos textos literários teve como foco a escrita autobiográfica tendo em vista as discussões sobre memória, identidade e cultura. Por fim, este trabalho teve o intuito de fomentar discussões sobre a escrita autobiográfica de Cora Coralina. Os conceitos fundamentais sobre identidade são provenientes de Anthony Giddens a partir da obra **Modernidade e identidade** e Zigmund Bauman, sobretudo, na obra **Identidade**. Desse modo, o tratamento desse tema abriga um olhar sobre a questão da autobiografia na poesia e os legados das identidades culturais locais e em resposta ao esvaziamento das identidades nacionais relatado como característico da modernidade.

Palavras-chave: Escrita autobiográfica. Poesia. Cora Coralina.

INTRODUÇÃO

Este trabalho a pretenderá fazer um levantamento da poesia e da prosa de Cora Coralina estabelecendo como recorte temáticas relacionadas à sua escrita autobiográfica. Para tal, serão abordadas a obra *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Desse modo, será feito um levantamento das imagens poéticas e dos recursos linguísticos utilizados nos textos pertencentes às obras em estudo, com o objetivo de evidenciar elementos que comprovam a produção escrita autobiográfica de Cora Coralina, sobretudo, quando evidencia a memória de sua infância, a condição de mulher na sociedade patriarcal e os saberes relacionados aos sujeitos e suas identidades. Tão logo, tratam-se da leitura, seleção e análise de textos que afinam com a temática autobiográfica ao mesmo tempo com a estética modernista.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que teve como corpus para análise os poemas e textos em prosa publicados na obra citada da poeta natural do estado de Goiás. Cora Coralina nasceu na Cidade de Goiás, mas ausentou-se por muitos anos da cidade retornando tempos mais tarde para sua terra natal. As diferentes sensações e impressões da cidade interiorana, nos versos da poetisa, nos mostram as marcas que revelam um caminho por onde o sujeito lírico vivencia sua realidade e reconstrói suas reminiscências.

A pesquisa teve como objetivo identificar os elementos de representação de uma escrita autobiográfica na poesia e na prosa de Cora Coralina estabelecendo como recorte temáticas relacionadas à memória, infância e autobiografia por meio dos textos pertencentes à obra **Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais**, bem como desenvolver o estudo sistematizado sobre cultura, identidade e saberes regionalizados com o propósito de afirmar o modernismo e as diferentes versões da atualização do movimento vanguardista na literatura regional dentro da tradição da poética moderna.

Os textos investigados incorporam temas relacionados a cultura, identidade e saberes de sujeitos que se elaboraram uma narrativa autobiográfica. Tomando como base os estudos de Phelippe Lejeune e Diana Klinger sobre a escrita autobiográfica. Os conceitos fundamentais para a discussão sobre identidade e cultura relacionaram as discussões realizadas por Anthony Giddens com a **Modernidade e identidade** e Stuart Hall a partir da obra **A identidade cultural na pós-modernidade**.

O tratamento desse tema abriga um olhar sobre de elaboração de escrita a partir dos legados das identidades culturais locais e em resposta ao esvaziamento das identidades nacionais relatado como característico da modernidade por esses autores. As teorias expostas contribuirão para a compreensão de um pensamento sobre modernidade,

escrita autobiográfica, literatura e cultura, bem como do significado de identidade como uma construção social por meio da análise dos textos poéticos de Cora Coralina.

A produção literária de Cora Coralina se adequaria, posteriormente, as movimentações estéticas e histórico-culturais das manifestações modernistas no Brasil. O seu estilo consolida o abstrato em imagens e até mesmo nos confirma a fórmula do poema em prosa, que se constitui em uma vertente na literatura brasileira pós-modernista. Em um de seus mais belos poemas sobre a velha capital, “Minha cidade”, não se confina ao tema local e ensaia uma escala pelo universal por meio da descrição do eu – lírico a partir de lendas e paisagens da Cidade de Goiás.

Esse poema ao mesmo tempo transpõem a perspectiva reducionista de localidade, para elaborar a representação de identidades de minorias sociais e a relação do homem, a sua cultura e identidade. Nesse sentido, será necessário traçar as relações dos textos a serem estudados, que ultrapassam este estado local e conseguem propor uma dimensão que consolida uma representação significativa de saberes regionalizados.

Nota-se a importância de estudar as peculiaridades da expressão estética da realidade regional, especificamente da estética modernista para desse modo, inserir na literatura identidades que caracterizam a representação do espaço periférico distante dos grandes centros urbanos. Por conseguinte, o aprofundamento das discussões sobre o pensamento decolonial da cultural, identidade e saberes relacionados aos sujeitos que elaboraram uma escrita autobiográfica.

Para Lejeune (1992) a obra contemporânea possui uma predisposição a autobiográfica em que pese o autor se dedique a discutir romances e não poesia, a relação estabelecida entre o autor que escreve sobre si e a o leitor são importantes para a compreensão da obra de Cora Coralina, uma vez que compromete a ideia de ficção ou imaginação importa pela teoria da literatura. Tal subversão coloca questiona o papel da autobiografia na literatura.

POESIA E VIDA EM CORA CORALINA

Ana Lins dos Guimarães Peixoto, “Aninha” é Cora Coralina, mas pode ser também vários “eus” que possam com ela se identificar. Portanto, sua própria vida se confunde no poema com a sua vivência poética e sua estética. Desse modo, pode-se inferir que, além de todos esses elementos levantados, o poema nos permitiria outras considerações em outros diferentes níveis semânticos relacionados a “mulher”, “menina” e “velha”; aos tempos “passado” e “presente”; aos elementos da natureza, como “avencas”, “jasmineiro”, “flores”, “frutos”, “caule”, “raiz”. Entretanto, esta

análise apenas sugere um olhar mais atento para os elementos relativos à questão da cidade, nesse poema representativo da moderna lírica goiana.

Tomam-se como exemplos neste artigo para as discussões suscitadas excertos de poemas, entre eles, os poemas *Minha cidade e Becos de Goiás*. Ao utilizar vocábulos organizados de maneira a referenciar pronomes pessoais, como por exemplo, o uso do pronome “minha” pode nos confirmar a explícita justaposição do sujeito poético, que se reconhece na memória e sua história de vida pessoal. O título do primeiro poema estabelece a relação autobiográfica no poema, que ainda conforme afirma Diana Klingler (2012) possui uma constelação de elementos autobiográficos, sobretudo, nos poemas em destaque a seguir.

Para explicitar, segue a sétima e última estrofe do poema *Minha cidade*:

Minha vida, meus sentidos, minha estética,
todas as vibrações
de minha sensibilidade de mulher,
têm, aqui, suas raízes. Eu sou a menina feia da ponte da Lapa.
Eu sou Aninha.
(CORALINA, 1985, p. 47-48)

Nessa passagem, percebe-se uma visão da cidade que não é tão descritiva como aquela que encarna os muros e as casas, mas que é íntima, pois aponta a cidade como constituinte do “eu”, das “vibrações”, da “sensibilidade de mulher”. Para, assim, situar a cidade do texto poético como uma espécie de abrigo, onde Cora tem suas origens. A artista mostra, ainda, sua arte de poetar, quando menciona “minha estética”, refletindo sobre sua condição de poeta. Seu trabalho consciente é delineado com a intenção de construção de um projeto poético por meio da sua perspectiva de vida.

A utilização excessiva de formas sintáticas aproximadas pelo uso de construções com o pronome pessoal em primeira pessoa (“eu”) reafirma, sintaticamente, a ideia de identificação com a cidade. Há, ainda, duas repetições dos versos – “Eu sou a menina feia / da ponte da Lapa. / Eu sou Aninha” (CORALINA, 1985, P.47) –, que comprovam a contribuição da “reiteração das unidades linguísticas para a significação do poema”. (RASTIER, 1972, p. 96)

O campo semântico e a estética do poema *Minha cidade* estabelecem uma espécie de reiteração das unidades linguísticas, no sentido de que há uma identificação do eu lírico com a história de vida da poetisa. A afirmação “eu sou” repete-se obsessivamente no poema para expor a necessidade da poetisa de se identificar com as imagens que figuram as lembranças da sua terra natal. Por conseguinte, há uma recriação da memória

autobiográfica. No poema, há uma referência temporal explícita nos versos “Cantando o teu passado / Cantando teu futuro” (CORALINA, 1985, p.47), em que a poetisa se comunica com a cidade nos tempos “passado” e “futuro”. O eu lírico em questão perpassa as diferentes fases da vida de uma mulher: “menina”, “mulher” e “velha”.

Inicialmente, tomemos os versos de abertura do poema *Becos de Goiás*. O tom de dedicatória amorosa aparece explicitamente:

Beco da minha terra...
Amo tua paisagem triste, ausente e suja. [...] Amo a prantina silenciosa
de teu fio d'água [...] Amo esses burros-de-lenha que passam pelos becos antigos. [...] Amo e canto com ternura todo o errado de minha terra.
(CORALINA, 1985, p.103-104)

Seja ao utilizar repetitivamente o verbo no presente “amo”, como no poema *Becos de Goiás*, ou ao empregar o adjetivo “amorosa” no poema *Minha cidade*, analisado mais à frente, a poetisa se aproxima dos espaços por ela vivenciados (considera-se inclusive o beco como metonímia de cidade), ao estabelecer nesses versos uma relação autobiográfica com a poesia. Mesmo associado a adjetivos que têm marca de negatividade, tais como “triste”, “ausente” e “sujo”, o sentimento de amor incondicional à terra prevalece, os becos particularizam a cidade e os adjetivos dão a ideia de intimidade. Esse esfacelamento do todo em becos humaniza a geografia da cidade, propiciando a identificação do eu lírico com ela.

Os poemas em análise são marcados pelo uso repetido do pronome possessivo “minha”, o que confere a ideia de identificação do eu lírico com os espaços referendados nos versos. O espaço do beco, mesmo relacionado a características não aprazíveis, é para Cora um espaço forte de recordação pessoal e ternura. A própria vida de Cora Coralina se confunde, nos poemas da obra em análise, com a sua memória discursiva. Desse modo, pode-se inferir que os elementos levantados nos permitem inúmeras considerações em outros diferentes níveis semânticos a serem analisados.

Nessa perspectiva literária, o foco vai além dos elementos constitutivos do todo. O espaço representado seria vivido, percebido, sentido, amado ou rejeitado. Neste contexto, os sentimentos em relação ao espaço e sua percepção são vistos com mais significação. Assim, é possível reconhecer a simbiose da poetisa com o espaço do rio: “Vive dentro de mim/ A lavadeira do Rio Vermelho/ Seu cheiro gostoso/ d'água e sabão.” (CORALINA, 1985, p.45)

Cora Coralina, dessa maneira, constrói o sentido do espaço do rio Vermelho como uma espécie de porta-voz, não somente anunciando, com o uso do verbo “vive”, a atividade humana da lavadeira, mas, sobretudo, expressando o conhecimento intuitivo do “eu” incorporado por meio de poesia. Ao incorporar a “lavadeira do Rio Vermelho”, utiliza elementos que permeiam tal condição, como “água” e “sabão”. Em nível textual, muitos são os léxicos usados pela autora para atribuir à sua poética uma conotação vinculada aos espaços de sua vivência e intimidade. A casa em que Cora viveu a sua infância é a mesma para onde regressou após haver vivido 45 (quarenta e cinco) anos longe da sua cidade natal:

Velho documentário de passados tempos, vertente viva de estórias e de lendas. Meus anseios extravasaram a velha casa. Arrombaram portas e janelas e eu me fiz ao largo da vida. Vestida de Cabelos brancos voltei à Casa Velha da Ponte, barco centenário – enalhado no Rio Vermelho. (CORALINA, 1985, p.178)

Nesse universo poético, a velha casa da ponte podem ser distinguidos nitidamente. As “portas” e “janelas” simbolizam a ideia de abertura, ou no caso, de liberdade, quando Cora Coralina teve que sair da sua cidade para poder se casar. Ao retornar, depara-se com a mesma casa chamando-a de “barco centenário enalhado no Rio Vermelho”, pois, mesmo com o passar do tempo e após ter ela morado em outros diferentes lugares, a casa encontrava-se a mesma e, claro, no mesmo lugar demarcado em sua memória. Vale lembrar que a casa citada encontra-se às margens do rio Vermelho, localizado na cidade de Goiás. Mas essa casa-barco encontra-se aportada, possibilitando a volta às origens, o retorno à infância por meio das memórias: é a casa atemporal, pois nos remete ao passado e ao mesmo tempo faz projeções para o futuro. O retorno da poetisa à casa em que viveu na infância faz dessa casa o espaço de aconchego, agora transformada em ninho para o acolhimento tanto de Cora quanto do sujeito lírico.

É necessário salientar que a mulher Cora Coralina, remete à sua infância nos versos: “Eu sou a menina feia da ponte da Lapa / Eu sou Aninha” (CORALINA, 1985, p.47). A ponte da Lapa é um referencial que faz parte da memória de Ana Lins dos Guimarães Peixoto, ou seja, a poetisa Cora Coralina, que passou sua infância e velhice em uma casa em frente à ponte citada. 2 Iniciou sua vida literária muito jovem, com a publicação de um conto em um “anuário” regionalista, em 1910. Porém, após

essa data, ausentou-se de Goiás. E tempos depois, de volta à sua terra, publicou *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*, em 1965.

Cora Coralina chega a declarar: “Amo e canto com ternura todo o errado da minha terra” (CORALINA, 1985, p. 93). Ensaia versos que identificam o eu lírico com esses personagens excluídos da sociedade, como nos versos do poema *Todas as Vidas* :

Vive dentro de mim a lavadeira do Rio Vermelho.
[...] Vive dentro de mim a mulher cozinheira. [...]
Vive dentro de mim a mulher roceira. [...]
Vive dentro de mim a mulher do povo. [...]
Vive dentro de mim a mulher da vida.
(CORALINA, 1985, p. 45-46)

Todas essas personagens citadas por Cora são personagens rejeitadas, por estarem relacionadas às classes mais pobres da sociedade. Essa pluralidade de identidade, de certa forma, configura a cidade, as suas paisagens e seus estranhamentos. Nesse sentido, ao identificar o eu lírico com essas personagens, Cora dá voz aos párias da sociedade.

IDENTIDADE E POESIA

A identidade na poesia está relacionada à presença das marcas individuais do poeta, seja na sinceridade ou no fingimento, o texto poético tem marcas da experiência de vida do poeta. Não obstante, imprime ao eu-lírico o lugar de sua fala a partir de suas experiências em espaços marcados em sua trajetória de vida. No caso da poeta em estudo cumpre o papel de inserir o sujeito lírico em um espaço motivado por uma espécie de construção de “identidades territoriais”. Contudo, a poesia de Cora está intimamente relacionada às identidades que os sujeitos discursivos ocupam no mundo. O mundo social habitado por esses sujeitos reflete suas posições e suas formas de ver o mundo. Como um assunto evidente, as imagens poéticas refletem o poder de encantamento que a cidade exerce sobre o imaginário do poeta.

O entendimento sobre transitoriedade, sem dúvida, é fundamental para a discussão sobre identidade e cria novas possibilidades de olhares que produzem discursos poéticos tendo em vista as reminiscências em que o sujeito se envolve. É necessário enfatizar que a sociedade por viver na modernidade uma cultura da transformação e existe uma velocidade em que as fronteiras espaciais, antes intransponíveis, estão alteradas. A poesia elaborada por Cora Coralina pode comprovar tal fato por meio da

análise da frequência das ocorrências de campos semânticos que narram discursos, mas convergem para uma sucessão de elementos autobiográficos.

Cora nasceu na cidade de Goiás, mas ausentou-se por quarenta e cinco anos da cidade. Assim, não deixa de considerar como tema para a sua poesia as outras cidades por onde percorreu. Exemplo pertencente à obra em estudo é o poema “Ode a Londrina” em que a poetisa faz uma homenagem aos pioneiros da cidade em que viveu por muitos anos: Vanguardeiros. Braços possantes/Ergueram a cidade na terra distante. (CORALINA, 1993, p.199) Estes versos retomam aspectos do passado responsáveis pela configuração espacial feita pelo eu lírico em forma, primeiro, de chamamento “Vanguardeiros” que seriam os responsáveis pela construção da cidade. Os “braços” são metonimicamente representados e adjetivados como “possantes” para dá a ver a ideia de que se tratava de trabalhadores.

Então, a identidade deve ser vista como um processo de articulação entre o indivíduo e o percurso trilhado pelo sujeito-lírico, sendo envolta em um sentimento positivo, pois evoca uma sensação de acolhimento e saudosismo marcando as fronteiras simbólicas da existência do poeta. A linguagem poética é o resultado de um processo de seleção e arrumação vocabular para a contribuição da exploração de significados predominando o sentido conotativo, figurativo e metafórico.

Desta forma, a realidade e a imagem apontam para o trajeto percorrido pelas trajetórias da poetisa como forças motivadoras da criação e está acentuando como marca poética o benefício do particular, como se pode observar por se encontrar o uso da primeira pessoa em muitos nos versos analisados. O uso dos léxicos relacionados a construção de uma representação pessoal pela poetisa Cora Coralina possibilita um olhar para a diversidade identitárias representadas na produção poética modernista de Goiás. As manifestações de algumas expressões e comparações corriqueiras pertencentes a elementos existentes nas tradições da simplicidade do interior goiano. As expressões lexicais representam no discurso as vozes de valorização da natureza no seu contexto regional.

Conseqüentemente é possível encontrar várias identidades nos textos citados na seção anterior, que apresentaram identidades híbridas, uma vez que a realidade local e regional é projetada no âmbito nacional e global por meio de poesia. Isso é comprovado uma vez que a poesia de Cora Coralina ao mesmo tempo representa uma identidade local assumindo sua territorialidade e a identidade de ser poeta como uma representação da identidade nacional modernista.

IDENTIDADE COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

O teórico contemporâneo Zygmund Bauman utiliza o termo “líquido” para se referir à inconstância dos conceitos no mundo moderno – que conceitua como modernidade líquida. É autor de uma série de livros e trabalhos sobre a modernidade e chega a escrever o título, “Identidade Líquida”. A utilização do termo “líquido” tão frequentemente utilizada como adjetivo, refere-se à liquidez, algo fluído, que não possui forma, pois se adapta ao recipiente e muda a todo instante. Então, as transformações da vida social são mais inconstantes, transitórios, ou, como afirma Bauman, líquidas.

Dado o fato, considera a nacionalidade de um indivíduo, da sua comunidade, religião, condição social ou participação política como descritores da sua identidade. Discute, ainda, sua situação pessoal, de um polonês naturalizado inglês, para demonstrar a fluidez e inconstância de sua própria identidade. Dessa maneira, na concepção de Bauman (2004) a identidade passa por um processo contínuo de construção, permanecendo assim, sempre incompleta. Isso porque a modernidade gerou um mundo fluído onde as identidades se desfazem facilmente acompanhando o ritmo da modernidade líquida. Há facilidade de se desfazer as identidades no momento em que elas deixam de ser satisfatória, ou deixam de ser atraente pela competição com outras identidades mais sedutoras transformando-se quando necessária a todo instante.

Este pensamento de ainda enfatiza a necessidade de estabelecer diferenciação de identidade e papéis. A principal delas seria que a identidade é construída de dentro para fora, utilizando-se de atributos coletivos, ou seja, seria o fato de uma pessoa se reconhecer na igualdade dentro de uma coletividade e de uma comunidade. Já as configurações sociais são construídas de fora para dentro, sendo estabelecidos pela estrutura social.

A identidade possui mais relevância porque envolvem processos de autoconstrução e individualização, organizam significados que fazem parte da identificação simbólica da poeta em estudo e da comunidade a que pertenceram. Para tanto, o conceito de pertencimento é imprescindível para a compreensão das significações da autobiografia na poesia de Cora Coralina anteriormente apresentada. As concepções de identidade que durante muito tempo estabilizou o mundo social estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, antes visto como um sujeito único. Esta decadência traz à tona o que chamamos de crise da identidade.

Dessa maneira, esta crise é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, onde as identidades modernas estão sendo deslocadas ou fragmentadas. Essas mudanças fragmentárias que antes fornecia localizações sólidas aos indivíduos

como classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, raça e nacionalidade. Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos pela vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme e a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a identidade.

Em outras palavras, a ideia de ter uma identidade continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAN, 2004, p.18) A essência interior do sujeito forma e modifica o diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades oferecidas por meio do contato com diferentes mundos. No entanto, o processo de identificação tornou-se mais transitório. Desta forma, produz-se um sujeito moderno onde a identidade não é permanente e sim flexível, formada e transformada processualmente à medida que acontecem as relações e as transitoriedades culturais. Sendo assim, o sujeito assume diferentes identidades, em diferentes momentos, o que nos mostra que a construção da identidade é algo que está em curso.

O conceito de identidade é algo construído socialmente, é incompleta, e sempre está em processo contínuo de construção. Bauman (2004) nos acrescenta que esse processo de construção está intimamente ligado aos preceitos da modernidade que gerou um mundo fluído onde as identidades se desfazem facilmente acompanhando o ritmo da modernidade líquida. Outros teóricos como Giddens (2002) têm uma perspectiva de discussão que envolve a ideia de uma identidade coletiva ligada a sistemas culturais específicos. Nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada e, por sua vez, está ligada a discussão das identidades coletivas, como as identidades regionais e nacionais e outras que formam quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos e imutáveis.

Para Giddens (2002) a identidade do eu envolve noções de segurança ontológica, isto é, processos de apropriação e expropriação de criação de um casulo protetor, e principalmente de confiança. Desse modo, o sujeito frente aos processos de fragmentação deve procurar refletir sobre a relação entre o local e o global, buscando a sua integração. Assim, buscou-se dar importância da problemática da identidade constitui fundamentação desta proposta de discussão e nesta perspectiva afirmam-se alguns autores como Anthony Giddens e, Zygmunt Bauman, dentre outros que compreendem o caráter de representação coletiva e da identidade como um conjunto de significados partilhados. No entanto, há uma forte relação entre o subjetivo e o coletivo na vivência das identidades representadas por elementos autobiográficos nos

textos poéticos evidenciados. Contudo, não há como vivenciar uma identidade cultural específica se esta não for incorporada à identidade pessoal de cada agente social, no caso do poeta, o próprio sujeito lírico.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A proposta do presente trabalho buscou fazer uma relação entre a representação da memória e a escrita autobiográfica de Cora Coralina na poesia modernista, especificamente, temos a expectativa de aprofundar no estudo da obra **Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais**. Além de sistematizar subsídios teóricos e críticos, sobretudo nos estudos que permeiam a as temáticas sobre escrita autobiográfica, identidade, modernismo, lírica, prosa e tradição.

Além de estabelecer a produção lírica e o referencial bibliográfico da poeta em estudo. Pretende-se, desse modo, realizar estudos e discussões ligadas à questão da escrita autobiográfica na literatura, na crítica e na linguagem em seu sentido mais abrangente e, restritamente, um estudo sobre memória, identidade, saberes regionalizados e a relação do homem o seu próprio processo de representação.

Os textos poéticos selecionados para análise apresentam-se além dos limites autobiográficos. Nesse sentido, também almeja-se observar o movimento do eu poético nos poemas trabalhados com o intuito de tentar definir uma escrita autobiográfica que evidencia a identidade cultural da modernidade discutida nas obras dos autores Anthony Giddens e Stuart Hall. Tendo em vista a representação autobiográfica do sujeito lírico e a produção literária como manifestação cultural promovida pela necessidade de construção da identidade do sujeito poético descrita nos poemas.

Diante do exposto, pretendeu-se demonstrar que o olhar lançado por Cora Coralina sobre a sua própria representação caracterizando as descrições poéticas e comprovam a presença de elementos utilizados para a identificação íntima do eu - lírico caracterizada pela transcendência descrita, principalmente, por meio das metáforas.

REFERÊNCIAS

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 18. ed. São Paulo: Global, 1985.

ESMERALDO, Moema. *Cora Coralina e José Décio Filho: representações poéticas do espaço e da cidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro - o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

RASTIER, François. Sistemática das isotopias. In: GREIMAS, Algirdas Julius. *Ensaio de semiótica poética*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOBRE AS AUTORAS E ORGANIZADORAS:

Moema de Souza Esmeraldo,

Docente efetiva na Universidade Federal de Roraima, no Centro de Educação, nos cursos de Educação do Campo (Leducarr) e na licenciatura em matemática EAD. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia (2010). Foi servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Educação de Goiás, além de professora Substituta, na Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crônica, poesia, letramento, escritas decoloniais, formação de professores, análise do discurso (AD) e sociolinguística. OIRCID: 0000-0001-5626-1267

Raquel Endalécio Martins,

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Filosofia pelo Programa Culturas e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, pós-graduada em Educação à Distância pela Universidade Metropolitana de Santos e graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima e líder do Grupo de Pesquisa “Recepção da literatura infantojuvenil e práticas sociais de letramento literário”. ORCID: 0000-0002-9753-3334

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS:

Cláudia Juliana Amorim

Possui MESTRADO EM LETRAS pela Universidade Federal de Roraima, UFRR (2022), Pós-graduação em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar - PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU pela FAMART (2023). Graduação em Letras pela Universidade

Federal de Roraima (2020). Atualmente é professora do Governo do Estado de Roraima.

Francisco Pereira Gomes de Oliveira

Possui graduação em Português - Inglês pela Universidade Federal de Roraima (2012), pós-graduação em Literatura Contemporânea pela Faculdade de Educação São Luis.). Atualmente integra o quadro de professores da Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima atuando na disciplina de Língua Portuguesa.

Jociane Gomes de Oliveira,

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2019). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (2016). Professora na rede estadual de ensino de Roraima. <https://orcid.org/0000-0002-7330-7316>

Jocivandra Campos da Silva

Graduação em andamento no Curso de Licenciatura em Educação do Campos, na área de Ciências Humanas e Sociais na instituição de ensino superior Universidade Federal de Roraima, e Licenciatura em Pedagogia EAD na instituição de ensino superior Faculdade Futura. Atualmente Participando como orientanda no Projeto de Pesquisa da Iniciação Científica intitulado “Espaço, identidade e cultura em Cora Coralina” PIBIC/UFRR.

Luciano Gabriel Endalécio Martins

Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie (2014). Graduado em Letras com habilitação em Português e Espanhol pelo Mackenzie (2010). Atualmente integra o quadro de professores da Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. <https://orcid.org/0000-0003-0391-6447>

Maria do Socorro Carvalho,

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1989),

mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2006) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professora adjunta II da Universidade Estadual do Maranhão Centro de Estudos Superiores de Caxias.

Maricélia Soares de Souza

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2006) e especialização em Língua Aplicada na Educação pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente está cursando mestrado em educação pela Universidade Federal de Roraima. Possui 22 anos de experiência na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa em escolas públicas da Rede Estadual de Roraima (SEED), atuando na maior parte desses anos no Ensino Médio.

Rauenas Silva Oliveira,

Graduanda em Letras Português, Inglês e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA). É integrante da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras- LICLE (CESC-UEMA), ocupando o cargo de Presidente. E, é também, membra dos grupos, Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense - NUPLIM e Recepção da Literatura Infantojuvenil e Práticas Sociais de Letramento Literário. <https://orcid.org/0000-0001-8542-4360>

Rosidelma Pereira Fraga

Pós-Doutora em Cultura Contemporânea, pela UFRJ (2015-2017). Doutora e Mestre em Letras e Linguística, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora de literatura e pertence ao quadro permanente do PPGL (Mestrado em Letras), na Linha de Pesquisa Literatura, Artes e Cultura Regional, da Universidade Federal de Roraima. É líder do grupo de pesquisa Africanidades, literaturas e minorias sociais e coordena o Laboratório AFRICE Conceição Evaristo.

Valéria Bussola Martins,

Pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Letras, Mestrado em Letras, Graduação em Letras e Graduação em Pedagogia pela

Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professorado Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. ORCID: 0000-0002-1997-3772

Thaygra Manoelly Silva de Pinho,

Graduada em licenciatura em Letras- Português com habilitação em Inglês pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2016). Atualmente, professora efetiva da Escola Estadual Indígena Lino Augusto da Silva, localizada na região Baixo São Marcos, na comunidade indígena Campo Alegre. É doutoranda em Linguística (linha de pesquisa: linguística indígena) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, com o projeto de pesquisa: “A codificação de espaço na língua Wapixana”

O livro Práticas Sociais de Letramento e recepção da literatura é resultado do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Recepção da Literatura infanto-juvenil e práticas sociais de letramento literário”. Trata-se de uma coletânea feita com muitas mãos e fruto de muito trabalho coletivo visando pensar a literatura, o ensino e as recepção do texto literário.

A obra apresentará relatos de experiências em sala de aula por meio de narrativas autobiográficas na Educação do Campo em Roraima, experiências de leitura literária e Tiktok na formação docente inicial, além de um estudo sobre a abordagem bibliográfica e a colaboração da família na escola no que diz respeito ao processo de leitura no “pós-pandemia”, ainda contará com exposições de letramentos em Língua Portuguesa e Literatura no contexto do Programa de Iniciação à Docência na UFRR durante a pandemia, um estudo com a apresentação da obra de Monteiro Lobato após o processo de domínio público e os resultados de pesquisa de iniciação científica sobre poesia, autobiografia e identidade em Cora Coralina.

Discutimos aqui formas de fazer, estudar literatura e levar o texto literário para os leitores, seja na sala de aula da Educação Básica, seja nas universidades ou onde quer que o texto literário seja utilizado de modo a humanizar as pessoas e contribuir para a formação de sujeitos críticos.

