



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA – TO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL –
PROFLETRAS

ANDRA MARTINS RIBEIRO

**A POESIA DE SÉRGIO VAZ EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE
REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO TOCANTINS**

Araguaína – TO
2021

ANDRA MARTINS RIBEIRO

**A POESIA DE SÉRGIO VAZ EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE
REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO TOCANTINS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Cristina Testa.

ANDRA MARTINS RIBEIRO

**A POESIA DE SÉRGIO VAZ EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE
REEEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cristina Testa.

Aprovada em **06/05/2021** pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Cristina Testa
Orientadora e Presidente da banca UFT/ PPGL



Prof. Dr. Rubens Martins da Silva – UNITINS
Examinador externo



Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva
Examinadora interna UFT/ PPG/PROFLETRAS



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
Membro interno (UFT)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R484p Ribeiro, Andra Martins.
A POESIA DE SÉRGIO VAZ EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TOCANTINS. / Andra Martins Ribeiro. – Araguaína, TO, 2021.
151 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientadora : Eliane Cristina Testa

1. Ensino de literatura. 2. Letramento de reexistência. 3. EJA. 4. Sérgio Vaz.
I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Neiva, a mulher mãe que ainda faz doces,
versos e planta flores

Para meu pai, a minha saudade mais bonita

Para todos os meus alunos, por eles eu ainda
reexisto

Para Wanderson Luiz, que tanto me ajuda e
ainda escreve cartas ridículas

Para Deus – A poesia que me salva- o início, o
meio e o fim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Lia Testa (Eliane Cristina Testa), que me ajudou a entender o letramento acadêmico, um processo árduo e complexo. A ela que me olhou devagar, leu poemas, sorriu e me acolheu a minha gratidão!

Aos professores e a todos os colaboradores do ProfLetras/UFT que me receberam com amor e humanidade. Fica a saudade dos cafés com a professora Selma Maria Abdalla Barbosa e com o professor Francisco Edviges Albuquerque, a docilidade do professor João de Deus Leite, o abraço generoso da professora Ana Crelia Dias, as histórias infindáveis do professor Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e a poesia da professora Eliane Cristina Testa.

Agradeço à Alexsandra, secretária do programa, que encurtou distâncias e me escutou por horas e horas. A professora Luiza Helena Oliveira da Silva, coordenadora do ProfLetras, que me fez entender que a luta por dias melhores precisa continuar depois do diploma.

Aos professores da banca de qualificação e defesa da dissertação, Dr. Rubens Martins da Silva e Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, pela leitura criteriosa, pela escuta e por tantas contribuições em relação à pesquisa.

Agradeço, carinhosamente, às minhas amigas e companheiras de mestrado, que me proporcionaram aprendizados e sorrisos vários. A saudade dos nossos momentos já faz morada em mim.

Agradeço às minhas amigas Kayla e Kerlly, que abriram as portas de suas casas e me ofereceram uma comida gostosa, um café saboroso e um coração cheio de paz. Com elas, a travessia foi bem mais tranquila.

A todos os meus professores da educação básica e da graduação. Sem vocês essa etapa seria impossível. Obrigada pela transformação que fizeram em minha vida.

Aos meus colegas de profissão Jalles, Wanderson, Thaís, Hernandez, Vanderly, que me substituíram na escola enquanto eu cursava as disciplinas em Araguaína. O afeto no meio educacional é, antes de tudo, revolução.

Aos meus alunos da turma 46.02, da Escola Estadual Silva Dourado (Arraias -TO), que não foram apenas participantes da pesquisa, foram parceiros, amigos, irmãos de luta. Bora lutar! Bora ser feliz!

“Neste instante, neste país cheio de Machados se achando serra elétrica, nós somos a poesia: essa árvore de raízes profundas, regada com a água com que o povo lava o rosto depois do trabalho”

Literatura das ruas, de Sérgio Vaz

RESUMO

Esta pesquisa-ação interventiva tem como principal objetivo promover a formação de uma “comunidade de leitores” em uma escola pública do Estado do Tocantins, a partir das práticas de leituras de textos poéticos. A proposta deste trabalho, então, baseia-se na leitura de poemas da literatura marginal-periférica, com enfoque na poesia de Sérgio Vaz, compreendida como uma prática de reexistência. Interessou-nos construir letramentos para promover reexistências além do espaço escolar. Essa escolha da poesia marginal-periférica deve-se ao fato de que os letramentos de reexistências devem ser construídos e legitimados nas unidades escolares, pois contribuem para a ressignificação de alunas e alunos, dentro e fora da escola. Esta pesquisa teve, ainda, como foco proporcionar aos estudantes o alcance de uma autonomia leitora e um aprofundamento das relações leitor e texto, em vias de ampliar competências de leituras críticas. Este trabalho foi realizado numa turma de 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, localizada no Sudeste do Tocantins. Metodologicamente, é uma pesquisa-ação qualitativa de caráter interventivo. Esta investigação seguiu os passos da sequência didática, proposta por Cosson (2018, 2019), buscando adequá-la à realidade dos participantes, ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e às práticas docentes da pesquisadora. Nosso *corpus* é constituído por meio da análise de diários de campo com registro de observações e de impressões sobre as aulas feitas pelos alunos e também pela pesquisadora na escola campo da pesquisa. Esses registros contemplam o período de outubro de 2019 a março de 2020. Como fundamentação teórica, adotamos os seguintes autores: Souza (2011), Petit (2017), Candido (2004), Zilberman (2012), Dalcastagnè (2018), Tennina (2017) e Nascimento (2019) entre outros. Apontamos como resultado que a prática da leitura literária desenvolvida por meio da poesia de Sérgio Vaz implica assegurar uma prática de reexistência, contribuindo para a efetivação do letramento literário dos alunos da EJA. Além disso, depreendemos que o sarau literário, umas das etapas da sequência didática, se configura como um dos modos de agenciar o letramento de reexistência na escola. O nosso *corpus* de análise indica que a literatura é fundamental para efetivar o letramento literário das/dos estudantes, conseqüentemente, ela deve ter um lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa da EJA. Ademais, a poesia de Vaz possibilitou desencadear na sala de aula um espaço de encontros, de diálogos, de trocas, de (co) existências, de multiplicidades de falas e vozes, confirmando, assim, as práticas do direito à literatura na escola.

Palavras-Chave: Poesia Marginal-Periférica. Sérgio Vaz. Letramento de Reexistência. Ensino Fundamental. Escola Pública do Tocantins.

ABSTRACT

This interventional research-action has as primary objective to foment the “community of readers” formation in a school from Tocantins, from the poetic text reading practices. The proposal of this work, then, it is based on Reading of texts from the peripheral marginal literature in the classroom, it focuses on Sergio Vaz's poetry comprehended as a reexistence experience. It called us out to build literacies to put forward reexistence beyond school space. spaces. The adoption of marginal-peripheral poetry is due to the fact that the literacies of reexistence must be constructed and legitimized in school units, because they contribute to the resignification of students, inside and outside school. This research also had a focus to provide to students the range of a reading autonomy and a deepening of relations between reader and text, expanding skills of critical readings. The work was accomplished in a class of ninth grade of Youth and Adult Education (YAE) from middle School, at a state school, it being from the Southeast of Tocantins. Methodologically, it is a qualitative interventional research-action. The research pursued the recommendations of the didactic sequence proposed by Cosson (2018, 2019), it seeking to suit it to the reality of the participants, the Pedagogical Political Project of the school unit and the researcher's teaching practices. Our *corpus* is built by the diaries field analysis with observation records and some impressions about the classes made by the students and also by the researcher at the school field of research. These records refer to the period from October 2019 to March 2020. As theoretical basis, we based on authors such: Souza (2011), Petit (2017), Candido (2004), Zilberman (2012), Dalcastagnè (2018), Tennina (2017) and birth (2019) and others. We point out as a result that the practice of literary reading developed through the poetry of Sérgio Vaz triggers a reexistence practice, and it contributes to the effectiveness of the literary literacy of EJA students. Besides that, we deliver that literary sarau, one of the steps of the didactic sequence, is configured as one of the ways of foment the literacy of reexistence at school. Our *corpus* of analysis indicates that literature is fundamental to effect the literary literacy of students, consequently, it must have a privileged place in the Portuguese language classes of EJA. In addition, Vaz's poetry made it possible to trigger in the classroom a space for meetings, dialogues, exchanges, (co)existences, speech and voice multiplicities, and confirming the practices of the right to literature at school.

Keywords: marginal-peripheral poetry. Sérgio Vaz. Literacy of reexistence. Elementary School. Public school of Tocantins.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCT- Documento Curricular do Tocantins

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDP- Livro didático de Português

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CPC- Centro de Cultura Popular

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE- Plano Nacional de Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PNLD EJA- Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

P.P.P- Projeto Político Pedagógico

SEDUC-TO Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula da biblioteca.....	102
Figura 2 – Decoração da sala de evento da escola para o sarau literário.....	114
Figura 3 – Declamação de poesia.....	117
Figura 4 – Atividade desenvolvida em sala referente à aula 11.....	121

TABELA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das modalidades escolares.....	87
Quadro 2 – Habilidades para as unidades temáticas de Leitura e Produção de texto dos objetos de conhecimento nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.....	98
Quadro 3 - Passos da aula 01.....	101
Quadro 4 - Passos da aula 02.....	104
Quadro 5 - Passos da aula 03.....	105
Quadro 6 - Passos da aula 04.....	105
Quadro 7 - Passos da aula 05.....	107
Quadro 8 - Passos da aula 06.....	109
Quadro 9 - Passos da aula 07.....	110
Quadro 10 - Passos da aula 08.....	112
Quadro 11 - Passos da aula 09 e 10.....	113
Quadro 12 - Passos da aula 11.....	120
Quadro 13 - Passos da aula 12.....	121

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 A POESIA NA ESCOLA: MODOS DE AGENCIAR O LETRAMENTO LITERÁRIO	21
2.1 Letramento literário: perspectivas conceituais	21
2.2 Possíveis modos de construir o letramento de reexistência	28
2.3 As relações entre a literatura e o livro didático	30
2.4 O processo de leitura literária e a seleção de textos	32
2.5. O ensino de Literatura à luz dos documentos oficiais	37
3 A POESIA DE SÉRGIO VAZ COMO PRÁTICA DE REEXISTÊNCIA	49
3.1 Tempos de crise?! Até na arte literária?	49
3.2 Literatura de resistência em espaços de violência e exclusão	51
3.3 A EJA como lugar de reexistência	57
3.4 A poesia se ensina?	60
3.5 Literatura marginal-periférica: que dahora!	66
3.6 Sérgio Vaz: o “poeta da periferia”	73
3.7 Sarau da Cooperifa: Modos de a poesia resistir e reexistir	80
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	85
4.1 Apresentação da escola campo	85
4.2 Apresentação da turma	92
4.3 A pesquisa-ação qualitativa e de intervenção	93
4.4 A sequência didática na prática do letramento literário	95
5 EXECUÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	101
5.1 Sobre as aulas da sequência básica	101
5.2 Realização do Sarau literário	113
5.3 Aulas da sequência expandida	119
5.4 Análise das poesias escritas pelos alunos	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	136
APÊNDICE 1 - A (PARÓDIA SOBRE A OBRA BECOS DA MEMÓRIA)	137
APÊNDICE 2 - B (CARDÁPIO POÉTICO DO SARAU LITERÁRIO)	139
APÊNDICE 4 - D (QUESTIONÁRIO RESPONDIDO NA AULA 01 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA)	144
APÊNDICE 5 - E (ATIVIDADES PROPOSTAS NA AULA 11 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA)	145
ANEXOS	147
ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	148
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“BORA LUTAR! BORA SER FELIZ”! Não poderia começar a apresentação desse trabalho senão com um dos versos, em caixa alta, do poeta Sérgio Vaz. É toda nossa a coragem de sermos educadoras em um universo tão caótico e desigual como é a educação brasileira. Um universo que exige de nós lutas diárias, desde o primeiro sim para esse ofício até hoje, enquanto escrevemos essas primeiras linhas. É nesse contexto que renascemos dia após dia e, ao renascermos, transformamos a vida (ou um pouco dela) dos nossos alunos. Por isso, é primordial falarmos sobre o percurso que tivemos até chegar nesse ponto, como mestranda do curso de ProfLetras/UFT, do Câmpus de Araguaína.

Não sei ao certo o dia, pois desde quando era criança, já me imaginava dentro de uma sala de aula. Quando pequena, me debruçava sobre a mesa e ouvia incansavelmente as histórias ou “estórias” e novelas contadas por Heleninha Bortone, a Tia Leninha¹, na Rádio Nacional da Amazônia. À tarde, contava os minutos para ouvir as novelas produzidas pela radialista e dramaturga Artemisa Azevedo, também pertencente à Rádio Nacional. Ali, naquele pequeno espaço entre crescer e descobrir o mundo, eu já sabia o que era viver com literatura. Talvez porque, no pré-escolar, no início dos anos 1990, tive uma professora tão bondosa, que jurei para mim mesma que seria ela quando eu crescesse.

Assim, comecei a dar aulas particulares no ano de 1997, quando tinha apenas treze anos. Era apaixonada pelos números e, por isso, nas aulas de Língua Portuguesa só conseguia escrever cartas de amor que nunca entreguei. Eu dizia que não gostava da “última flor do Lácio”, porém me envolvia cada vez mais com o universo da poesia. Nesse tempo, escrever era uma espécie de salvação. E é até hoje. Em 2001, ainda no Ensino Médio, fui convidada para trabalhar em uma biblioteca de uma escola particular, o Colégio Dom Alano, na cidade de Campos Belos-Goiás. Ali eu entendi o significado do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector. Era uma felicidade enorme conhecer Drummond, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Cora Coralina, Manuel Bandeira e tantos outros poetas. A cada descoberta era como se todos os escritores escrevessem para mim, ainda que não estivessem falando sobre mim.

A poesia, então, foi fazendo parte dos meus dias como uma guardiã dos livros da biblioteca. O interessante é que muitos alunos me visitavam para pegar livros e eu sempre tinha um livro novo para indicar. As janelas do espaço eram enormes e, às vezes, eles

¹ Apresentadora da Rádio Nacional da Amazônia. Em seu programa, transmitido ao meio dia, ela mediava a literatura por meio da contação de contos fantásticos, fábulas e novelas infantis.

pulavam as janelas só para pegarem mais uma obra, ou para conversarem comigo sobre a obra que haviam lido. Isso, para mim, já representava uma espécie de revolução literária. Assim, eu sentia certa obrigação de ler textos literários, já que alguns alunos devoraram os livros compulsivamente e eu precisava indicar outros. Em 2003, fui convidada para ser professora de Matemática na instituição, começando oficialmente a minha carreira de educadora. No mesmo ano, ingressei no curso de Letras, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Campos Belos-GO. Terminei a licenciatura em 2006 e, em 2008, comecei a dar aula de Literatura na própria universidade.

Nesse mesmo período, iniciei uma especialização *latu sensu* em Docência do Ensino Superior, a concluí em 2010, ano em que fui aprovada nos concursos das secretarias de educação dos estados do Tocantins e de Goiás para exercer a função de professora de Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano comecei a fazer mestrado na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, porém, como estava em estágio probatório, fui impedida pelos estados de dar continuidade ao aperfeiçoamento profissional. Além disso, em decorrência dos vínculos em dois cargos, acabei saindo da UEG, resultando em um hiato longo e doloroso com a academia.

O desafio, então, era ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos de Ensino Fundamental e Médio em cidades diferentes, a saber, Arraias-TO e Campos Belos-GO. Para me aperfeiçoar profissionalmente ante a tantos desafios, desenvolvi ao longo desses anos, muitas formações na minha área de atuação. Numa dessas formações, uma professora pediu que eu lesse um poema que me descrevesse. Já tinha um poema de Florbela Espanca na ponta da língua para momentos como esse, mas parecia que eu precisava beber de uma outra fonte. Eu estava vivendo um momento bastante atribulado, o Brasil também. Então, por acaso, eu vi no *Facebook* o verso: “Milagres acontecem quando a gente vai à luta”, de Sérgio Vaz.

A partir dali eu comecei a ler o escritor tal como os meus alunos de outrora, queria apresentá-lo a todo mundo, principalmente aos professores que, assim como eu, estavam cansados depois de mais uma greve interminável. Não disse. Mas permaneceu em meu coração esse desejo de dizer aos que estão cansados, aos oprimidos, aos marginalizados, aos negros, às mulheres, aos que tiveram sua história negligenciada ao longo de anos, aos violentados por essa sociedade segregacionista e centralizadora: É preciso resistir a tudo isso. É preciso reexistir! Nada é fácil e, talvez, o único milagre que nos resta, assim como sonha Sérgio Vaz, é a poesia.

Nesse contexto de luta, começou a pulsar uma vontade enorme de voltar à faculdade e fazer um mestrado. Em 2018, descobri por intermédio de uma ex-colega de faculdade, aluna do Profletras, a existência do curso. Acessei, então, o *site* do programa e notei que, de fato, a

cidade mais próxima para realizar o curso seria Araguaína (TO). Assim, no final de 2018, pude provar que mais de 1800 km de distância, além da prova, poderiam me separar de um sonho. Mas não separou.

Em março de 2019, realizei a matrícula e, nessa terra calorosa e distante, me reaproximei da academia, da teoria, do meu ofício e de mim. Assim, minha rotina tornou-se essa: Ministras aulas em duas escolas, em cidades diferentes, sem direito à licença para aperfeiçoamento profissional, viajar uma semana no mês, repor as aulas ao retornar às escolas, ler os livros teóricos indicados pelos professores da faculdade e (sem nunca poder esquecer dessa obrigação feliz) os literários para indicar para os meus alunos. A cada retorno um ou outro perguntava: “Qual livro leremos neste mês”?

E nas idas e vindas, entre o fazer docente e a pesquisa acadêmica, chegamos até aqui. O Profletras representa uma espécie de ressignificação no que concerne à minha atuação em sala de aula. Não é exagero dizer o quanto me senti amparada, cuidada e acolhida por todos os envolvidos nesse projeto. Ele também reexiste como política pública em um país que ainda não prioriza a formação de professores da educação básica. Por isso, consideramos essencial a permanência desse importante programa, que tem por objetivo a capacitação de professores na área de linguagens e letramentos para o exercício da docência no Ensino Fundamental.

Conforme as diretrizes do programa, espera-se que os mestrandos realizem pesquisas que assegurem uma reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula. Feito isso, o docente tende a melhorar não somente suas metodologias, como também replicar suas atividades exitosas com os seus pares no contexto educacional. Nesse contexto de pesquisa para um trabalho de conclusão de curso, consideramos importante para o ensino de Língua Portuguesa, a abordagem de textos poéticos em sala de aula.

Sabemos que um dos grandes desafios do ensino de Literatura atual é o desenvolvimento de práticas que estejam imbuídas de questões ligadas à identidade dos sujeitos e à formação de coletivos inseridos na luta pela legitimação das vozes até então silenciadas pelos discursos hegemônicos, colonialistas e patriarcais. Para a construção de experiências que respeitem a diversidade cultural no âmbito educacional, um dos mecanismos essenciais é a inserção de textos literários que, de fato, abordem as diferentes experiências socioculturais nos ambientes de leitura.

A proposta deste trabalho, então, baseia-se na leitura de textos marginais-periféricos em sala de aula, enfocando a poesia de Sérgio Vaz como prática de reexistência. Entendemos o termo “reexistência” nesta pesquisa como uma categoria que, quando aplicada aos estudos de letramento, marca a existência de alunos e alunas na escola e em suas comunidades de

pertença. Na esteira de Ana Lúcia Silva Souza (2011), questionamos o papel da literatura em ambientes que não valorizam outros tipos de letramentos, senão o formal. Os letramentos de reexistência nesses espaços são também instrumentos de crítica e resistência, uma vez que ajudam a repensar a atuação dos sujeitos sociais dentro e fora da escola.

Nesse contexto, consideramos os saraus, encontros literários que acontecem, principalmente, nas periferias da cidade de São Paulo, como uma agência (ou um modo de agenciamento) de letramento, capaz de promover uma série de experiências sociais no contexto escolar. Promover a formação de uma “comunidade de leitores” na escola é o principal objetivo dessa pesquisa. Para tanto, escolheremos como material de leitura e de análise as seguintes obras de Sérgio Vaz: *“Literatura Pão e poesia”* (2011), *“Colecionador de pedras”* (2013) e *“Flores de Alvenaria”* (2016).

São também objetivos desta pesquisa, por exemplo:

a) discutir a importância da inserção da poesia de Sérgio Vaz na esfera educacional, considerando-a como uma agência de letramento de reexistência dentro do campo literário;

b) analisar o papel que a poesia de Sérgio Vaz desempenha na construção e reconstrução de sujeitos em tempos de crise e de violência social.

c) desenvolver uma sequência de atividades de leitura de textos poéticos, considerando o sarau um modo de agenciar o de letramento de reexistência na escola, construindo-se como espaço de encontros, de diálogos, de coexistência de multiplicidade de vozes e de prática dos direitos humanos.

Em primeiro plano, é preciso considerar que no âmago da sociedade brasileira há uma série de comportamentos, tradições e heranças que interferem consideravelmente no processo de ensino. Por isso, ao analisar uma obra literária sob o viés de uma prática educativa, antes de tudo, é necessário repensar todo o contexto político e histórico no qual os atores desse processo estão engendrados. Além disso, é necessária a abordagem de textos que cumpram o papel da literatura, aqui referindo-se ao papel humanizador que ela exerce no meio social, a saber, um espaço de reexistência. Partimos da ideia de que o professor não precisa abandonar o cânone, nem se prender apenas às obras contemporâneas. Em contrapartida, ele também não deve colocar o aluno numa mesa e servir uma salada de textos sem nenhum tipo de planejamento.

Baseamos na perspectiva de letramento literário de Rildo Cosson (2018, 2019), uma vez que, entendemos que o ensino de literatura se constitui num processo dinâmico. Na perspectiva do letramento literário, o foco está no entendimento e interação do aluno com o texto literário e não somente na aquisição de habilidades de leitura em relação ao texto que

leu. Consoante ao pensamento de Cosson (2018), discernimos que a literatura como atividade de fruição, de prazer e de obtenção de conhecimentos deve ter um lugar no espaço educacional. Para tanto, é preciso que o ensino de literatura seja imbuído de metodologias que envolvam os alunos numa prática de leitura contínua.

Sugerimos, assim, a inserção de obras que dão visibilidade aos marginalizados, aos pobres, aos negros, aos índios, ou seja, aos grupos que foram apagados da historiografia literária ao longo de anos. Por isso, nos fundamentamos na perspectiva do letramento de reexistência postulado por Souza (2011), já que ele se promove com um corpo (com as vivências de raça/cor, gênero/sexualidade) que enuncia sentidos e constrói significados de e em seu lugar de existência (território/territorialidade), considerando suas posicionalidades históricas, sociais e políticas. Tratamos de uma literatura que reconhece direitos, lugares e escutas, ou seja, uma literatura que também reexiste.

Este trabalho parte de uma inquietude observada durante as aulas de língua portuguesa, em uma turma de 9º ano, do ensino fundamental, numa escola situada no sudeste do Tocantins. Nesta unidade escolar, os alunos, em sua maioria, são oriundos de setores considerados periféricos e também da zona rural. Durante as aulas de Língua Portuguesa, percebemos que os alunos não encontram sentido nos textos que leem, ou seja, não se sentem parte deles, logo, não conseguem sentir o poder humanizador de um texto literário, conforme assevera Candido (2004).

Em consequência disso, o ensino de literatura não cumpre uma de suas funções, que é propiciar ao leitor uma viagem ao centro de si mesmo e, assim, se redescobrir enquanto sujeito social, responsável por si e consciente das mazelas do mundo. Em relação ao trabalho com textos poéticos, é perceptível que muitos professores utilizam o poema, apenas como material de apoio à obtenção da língua e/ou do estudo da gramática, o que colabora para o afastamento dos alunos do gênero.

Dessa forma, os alunos demonstram resistência às atividades propostas em sala, principalmente por não encontrarem significado e motivação quando leem um texto cânone, ou quando se veem obrigados a ler fragmentos de textos em livros didáticos sem nenhuma ou pouca mediação do professor. O papel humanizador da literatura, no entanto, não é feito, o que se vê nos corredores das escolas são alunos cada vez mais conectados aos seus aparelhos eletrônicos e, infelizmente, desconectados de si mesmos.

Assim, tentaremos responder a uma questão norteadora: Será que a poesia de Sérgio Vaz, poeta marginal-periférico contemporâneo, contribui para a prática da reexistência na escola? Essa pergunta norteadora implica diretamente o espaço formativo, a sala de aula, que

é um espaço que nos possibilita, neste trabalho, apontar e refletir respostas à questão que baliza nossa investigação.

Destacamos ainda que este trabalho é uma pesquisa-ação com uma proposta interventiva. Metodologicamente procuramos: a) oportunizar a construção de habilidades de leitura e de escrita prevista para o desenvolvimento dos alunos da escola campo de pesquisa; b) evidenciar manifestações do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita; c) analisar os resultados obtidos quanto à leitura e produção de textos poéticos na perspectiva de letramento literário.

A geração de dados foi uma tarefa importante nesta pesquisa e envolveu uma postura mais fenomenológica das pesquisadoras, o que possibilitou uma abordagem empírica de seu objeto. Como é própria da pesquisa qualitativa, a pesquisa partiu de um marco teórico-metodológico preestabelecido e, em seguida, foram preparados os necessários instrumentos de geração de dados, que forneceram uma riqueza ímpar às pesquisadoras.

Os dados foram classificados de forma sistemática por meio de uma seleção (exame minucioso dos dados), codificação e disposição, verificando as suas inter-relações. Essa classificação possibilitou maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que foi a elaboração do texto da dissertação.

Afora as Considerações Iniciais e as Considerações Finais, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre o ensino de literatura na escola, enfatizando o trabalho com a poesia e os modos de agenciar o letramento literário na escola. Refletimos, inicialmente, sobre as definições de letramento literário à luz de teóricos como Angela B. Kleiman (1995), Cosson (2018), Egon de Oliveira Rangel (2007) e Djalma Barbosa Enes Filho (2018), os quais reforçam a importância da leitura literária na escola e como o letramento pode influenciar nessa prática.

Além disso, apresentamos questões relativas ao letramento de reexistência, de modo especial, pautada nas ideias de Ana Lúcia Silva Souza (2011). Ademais, a relação entre a literatura e o livro didático também é relevante nesse capítulo, bem como o processo de leitura literária e a seleção de textos. E para finalizar o capítulo achamos pertinente analisar como os documentos oficiais, ao longo dos anos, tratam o ensino de literatura, principalmente, do ponto de vista dos subalternizados.

O segundo capítulo discute a poesia de Sérgio Vaz como uma prática de reexistência. Então, começamos falando de uma possível crise na literatura, com a ajuda de Regina Zilberman (2012). Trazemos Isaquia dos Santos Barro Franco e Eliane Cristina Testa (2018), que discutem a escolarização da poesia e as práticas com o texto poético na escola.

Refletimos, ainda, sobre o poder da literatura em espaços de violência e de exclusão, tendo como aporte Michèle Petit (2010), autora que confere à literatura a função de instrumento de resistência às adversidades. Sob uma perspectiva de Hélder Pinheiro (2018), discutimos a situação da poesia na escola e elencamos algumas condições necessárias para efetivar o seu ensino. Mais uma vez, à luz de Candido (2004) confirmamos a importância de assegurar o direito à poesia aos nossos jovens aprendizes.

Destacamos, também, a cena literária nas periferias de São Paulo e utilizamos as ideias de Aline Deyques Vieira (2015), Lucía Tennina (2017) e Érica Peçanha do Nascimento (2019). As três escritoras acompanharam de perto o cenário literário em diversos saraus na cidade de São Paulo e assinalam sua importância como agência de legitimação das vozes não somente dos artistas, mas também dos frequentadores. Além disso, nesse ínterim, conferimos a Sérgio Vaz o título de “poeta da periferia”, uma vez que ele é o precursor dos saraus na cidade de São Paulo, transformando o Sarau da Cooperifa em um dos maiores quilombos culturais do país. À luz de Tennina (2017), asseveramos o sarau da periferia como uma agência de letramento de reexistência.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, enfocando o sarau como agência de letramento na escola. Para tanto, abordamos a pesquisa-ação qualitativa, a escola campo de pesquisa e as especificidades da turma. Além disso, apresentamos a sequência didática de Cosson, (2018) adaptada à nossa realidade. Já o quarto capítulo traz a análise de dados gerados a partir da realização de sequência didática e da produção de poemas dos alunos.

Os resultados evidenciam que por meio da leitura sistematizada em sala foi possível promover uma comunidade de leitores e, a partir da análise da sequência didática e dos poemas produzidos pelos nossos alunos da EJA, conseguimos ampliar a educação literária e, por conseguinte, contribuir para a efetivação do letramento literário. Asseguramos também que a poesia de Sérgio Vaz mostra-se como uma prática de reexistência e colabora para a efetivação do letramento literário dos alunos da EJA. Ademais, depreendemos que o sarau literário desenvolvido se apresenta como um dos modos de agenciar o letramento de reexistência na escola campo.

2 A POESIA NA ESCOLA: MODOS DE AGENCIAR O LETRAMENTO LITERÁRIO

2.1 Letramento literário: perspectivas conceituais

O termo letramento é, por si só, bastante complexo, principalmente quando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem colocam-no como um mecanismo de redenção do ensino de literatura nas escolas. Por isso, é fundamental entendermos como ele se articula no processo de educação literária. O que podemos afirmar categoricamente é que, independentemente da complexidade do termo e das contradições que ele carrega, urge que a literatura ocupe um lugar central na escola e fora do convívio escolar. Nesse sentido, conforme Dias (2016) “Não há receitas ou procedimentos específicos que deem conta de um processo que será único para cada professor e cada grupo com o qual trabalha” (DIAS, 2016, p.226).

O estudo acerca do letramento coloca em foco o efeito potencializador que tal mecanismo imbrica no estudante ou em qualquer cidadão. Segundo teóricos que defendem o fenômeno, ele tem o poder de conferir ao aluno competências linguísticas e, desse modo, o potencializa no que concerne à capacidade de lidar com as relações de poder que estruturam a sociedade. O que há em comum nos diversos conceitos que lemos para nortear a nossa pesquisa é que o letramento se mostra como um conjunto de práticas sociais e, nesse aspecto, tem modos específicos e manifesta de maneiras diferentes nas relações de poder. Na tentativa de responder “O que é letramento”, (KLEIMAN, 1995, p.17) revela a complexidade do termo, porém assinala que tal fenômeno se configura como uma vertente fundamental para “promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995, p.15).

Longe de preconizar o letramento como uma receita, ou um fenômeno a ser cristalizado no ensino brasileiro, Kleiman (1995) diz que “Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.17). Já nessa afirmação, depreendemos uma das particularidades do letramento, que é a desmistificação de que o sujeito letrado é aquele que é considerado alfabetizado. Sobre esse viés, ela afirma que “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.20).

Nesse contexto, a autora tece uma crítica à escola, a mais importante das agências de letramento, à medida que esta não se preocupa com o letramento em si, ou seja, como prática

social e, dessa forma, hierarquiza os sujeitos como alfabetizados ou não-alfabetizados. Levando em consideração o *corpus* da nossa pesquisa, asseveramos a necessidade de o professor se atentar para a multiplicidade de letramentos (práticas sociais) a qual os nossos alunos se envolvem cotidianamente. Há, sobre esse olhar, uma variedade de letramentos que se entrelaçam com o que é ensinado na escola. A escrita é, sem dúvida, o principal instrumento de comprovação de que os alunos decodificaram os códigos da língua, inclusive, é por meio da escrita que a escola estigmatiza o sucesso e a promoção dos alunos. “Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua- como lugar de trabalho- mostram orientações de letramento muito diferentes” (KLEIMAN, 1995, p.20).

Essas agências, diferentemente da escola, imprimem valores às várias experiências sociais dos cidadãos, seja por intermédio da escrita, seja pela oralidade. Outro ponto a se considerar, quando se fala de letramento, é a corporeidade. O corpo fala, dessa maneira, ele também é uma agência de letramento. Quando vemos, por exemplo, um grupo de jovens dançando numa praça, muitas vezes, não escutamos suas vozes, mas entendemos os seus ritmos, seus compassos e, se demormos mais na observação, podemos entender sobre suas histórias. Na escola também não é diferente.

Não é somente a sala de aula que serve de espaço para observarmos o fenômeno do letramento. Vemos, por exemplo, que os corredores são palco de diversas práticas sociais. O recreio pode ser o encontro de diferentes letramentos. São quase sempre 15 minutos, mas há no espaço do recreio uma diversidade de práticas que iniciam na sala de aula, mas que se reverberam fora dela. Cosson (2018) afirma que os letramentos são múltiplos, logo, possuem níveis diferentes. Nesse contexto, ele frisa:

Em uma sociedade tão letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (COSSON, 2018, p.12).

Diante da riqueza e da multiplicidade dos letramentos, o que a educação literária tem a ver com o letramento na escola? Como esse letramento literário se constitui no espaço escolar e nas aulas de Língua Portuguesa? Ele, por si só, dá conta do processo de escolarização da literatura? Há uma fórmula mágica para o sucesso desse fenômeno cognitivo e social? Essas perguntas atravessam gerações de estudiosos e estão longe de serem respondidas. Nossa intenção, aqui, não é respondê-las também, mas sim abrir caminhos para possíveis respostas. E o percurso é a nossa sala de aula, tão cheia de percalços e atalhos. Afinal, o que é

letramento literário? Rangel (2007) aponta três ordens de fatores que se relacionam à escrita. São elas:

- Os valores- inclusive éticos e estéticos – em nome dos quais a escrita participa da vida social, assim como os diferentes graus de intensidade dessa participação;
- Os padrões diferenciados de distribuição e circulação social da escrita;
- Os diversos padrões e a intensidade variada com que a escrita participa do cotidiano e do imaginário dos sujeitos (RANGEL, 2007, p. 130).

Na concepção de Rangel, tem-se que o letramento literário é um “conjunto das formas pelas quais uma determinada cultura ao mesmo tempo dá uma existência social e se serve da escrita, atribuindo-lhe diferentes sentidos e diferentes funções” (RANGEL, 2007, p.130). Assim, compreendemos que esse fenômeno tem o papel de materializar a escrita, quer no âmbito cultural, quer historicamente. Nessa premissa, a escrita faz parte da vida social dos sujeitos, atribuindo-lhes valores éticos e estéticos. Outrossim, enfatizamos que também a leitura, nesse processo de letramento literário, é elemento decisivo nos padrões citados por Rangel. Ela articula, emite valor, revela o grau de participação dos sujeitos no cotidiano.

Rangel (2007) assegura que a leitura é um elemento responsável na articulação da escrita durante o processo de letramento literário. Ele afirma que é preciso perceber “a leitura como uma articulação, a cada momento única, entre funções da escrita” (RANGEL, 2007, p. 131). Entendemos que ela também influencia nos padrões, nas diversas formas de existência e na circulação social da escrita. A leitura também é responsável pela subjetividade dos sujeitos, bem como revela a intensidade em que eles se manifestam cotidianamente.

O letramento literário apresenta-se como uma alternativa para a escolarização da literatura. Porém, há uma confusão quando se tece concepções sobre os termos leitura, leitura literária e letramento literário. Ademais, sabemos que em muitas escolas do país, há uma integração desses fenômenos nas aulas de Língua Portuguesa e, por vezes, são postulados pelos professores como se fossem a mesma coisa. O resultado dessa confusão, infelizmente, é o apagamento da literatura em diversos níveis de ensino no Brasil.

Ao pesquisar sobre o letramento literário na escola, Enes Filho (2018) aponta que a leitura literária teve seus primeiros passos na Europa e, inicialmente, era proferida em voz alta. Ler em voz alta era a garantia da divulgação dos textos manuscritos. Com esse tipo de leitura, se assegurava a atenção dos ouvintes, já que o leitor se sentia seduzido pelo poder das palavras.

É necessário apontar também que nesse período, no Brasil, a leitura de textos literários era um direito reservado apenas à elite, que lia com o intuito de atender às necessidades profissionais. Médicos, advogados, militares e religiosos, por exemplo, utilizavam da

literatura para demonstrarem prestígio e poder ante a uma massa desprivilegiada. Com o início da democratização da literatura, em 1840, no Rio de Janeiro, a situação da leitura literária no Brasil melhorou um pouco, ainda que continuasse a privilegiar os poderosos.

Com o surgimento da imprensa, houve uma necessidade de comercializar a literatura, assim, foi preciso divulgar essa arte em todo território nacional. Acrescenta-se a isso a criação de bibliotecas públicas, o ensino obrigatório e a construção de escolas públicas. A literatura passa a ser, nesse espaço de democratização, o principal objeto de desejo da elite brasileira, já que os indivíduos poderiam melhorar a oralidade, a retórica e, principalmente, desenvolver habilidades de escrita.

Com a criação do Ministério da Educação, no século XX, o sistema de educação brasileiro cria a disciplina Português, o que corrobora para a acentuação da leitura no ensino. Sobre isso, Enes Filho (2018) pontua que

A leitura, então, continua como o sustentáculo e princípio de uma boa formação, como elemento disciplinador e fecundador da inteligência dos discentes, tornando-os aptos a atingirem etapas mais elevadas do conhecimento. Portanto caberia ao professor explorá-lo ao máximo (orientando-a e selecionando textos literários consagrados), de modo que, além de tudo isso, os adolescentes também tivessem acentuadas em suas mentes a consciência patriótica e humanística. Assim, leitura e literatura se integram, passando a fazer parte do programa da matéria Português (ENES FILHO, 2018, p.31).

A partir dessa afirmação, percebemos que há uma integração entre a literatura e a leitura no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a leitura de textos literários cânones se torna decisiva para a concretização dos objetivos educacionais da época, que eram formar alunos proficientes em leitura e escrita, além de educar os discentes humanisticamente (no sentido moralizador da palavra). Consoante a esse novo modelo de ensino, desdobram-se nos ambientes escolares dois discursos, conforme assinala Bajour (2012): “o discurso da leitura para o estudo, quase sempre relacionada a obrigatoriedade, e aquele voltado à leitura livre, à qual logo foi associada a ideia bastante difusa de prazer” (BAJOUR, 2012, p.77). Infelizmente, o que começou a ser difundido no Brasil é que a leitura literária na escola era de uma certa forma “obrigatória” e a leitura promovida em casa ou nas bibliotecas públicas seria por prazer.

Ainda hoje há essa dicotomia quando se fala em literatura. De um lado, observa-se que a escola tem o papel de promover apenas a leitura de textos literários, com objetivos específicos: Melhorar a proficiência leitora, promover a aprovação dos alunos em vestibulares, resolver questões que envolvem descritores de Língua Portuguesa, melhorar os índices em exames externos, ou aperfeiçoar a escrita. E o prazer, o mergulho do aluno nos

textos literários, como fica? E se pensarmos que muitos alunos só terão acesso à literatura na escola? Para promover a leitura, conforme alerta Bajour (2012), muitas instituições escolares acabam optando pela espetacularização da literatura, como se o ato de ler estivesse intimamente ligado ao lúdico ou ao simples.

Por isso, é comum observar alunos lendo no cotidiano escolar obras consideradas fáceis, debruçados em almofadas espalhadas pelo chão da biblioteca, sem nenhuma mediação do professor. Esse tipo de promoção de leitura romantiza o ato de ler, além de não envolver no processo os outros agentes de letramento, como o bibliotecário. A biblioteca, quando há, torna-se um local para registrar as possíveis leituras dos alunos. Tal registro, muitas vezes, é instrumento para definir quem lê e quem não lê na escola. Esse tipo de tradição, conforme Bajour (2012), “dissolve toda intenção de converter as práticas de leitura na biblioteca em situações significativas para a vivência dos alunos como leitores” (BAJOUR, 2012, p. 82).

Outro ponto interessante a se observar é que muitos alunos leem textos literários em ambientes diferentes. Isso pressupõe que a leitura literária pode ser um ato individual, ou seja, não precisa necessariamente passar por um processo de mediação do professor. A partir dessa observação, surgem algumas indagações: Qual é o papel da escola no processo de leitura literária? Por que a escola precisa promover o letramento literário? Por que e para quê ler na escola? Sobre esse aspecto, Cosson (2018) aponta que:

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona (COSSON, 2018, p. 27).

Diante dessa afirmação de Cosson (2018), é pertinente pensarmos em um dos papéis da escola no tocante à educação literária, que é ordenar e selecionar os textos a serem lidos pelo aluno. Esse é um ponto essencial quando lidamos com essa questão. Outro ponto fundamental é tratarmos a leitura não apenas como um ato individual, ou seja, como uma troca de sentidos entre o leitor e o escritor, “mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2018, p.27). Nesse olhar, evidenciamos a necessidade de uma escola aberta para o compartilhamento de leituras, para momentos nos quais os alunos e professores se veem imbuídos nessa multiplicidade de vozes que um texto literário proporciona.

Precisamos também considerar, nesse processo de construção de sentidos, a visão complexa que o termo leitura imprime na escola e fora dela. Por ser polissêmico, o ato de ler recebe diversas conotações. Antes da sociedade industrial, ele era encarado como um ócio, o que atingia apenas as sociedades mais privilegiadas. Depois e, infelizmente até hoje, a leitura passou a ser objeto para hierarquizar os indivíduos na sociedade, ora evidenciando os “letrados”, os “cultos”, ora escancarando os marginalizados, os vistos como fracassados socialmente. Outra conotação para a leitura é de que ela pressupõe uma “decodificação de sinais gráficos”, conforme alerta Terra (2014). Seguindo essa última conotação, o leitor seria um mero decodificador do texto e, em consequência desse modo de ler, ele não seria partícipe do texto em si. Ao exemplificar tal ato, Terra (2014) sugere que o texto é visto como “propriedade de outrem”, desse modo, o leitor não tem “poder algum sobre o sentido do texto” (TERRA, 2014, p. 53).

Outra concepção, elencada por Terra (2014), é a de que a leitura também, em sentido amplo, pode referir-se à maneira como as pessoas interpretam um fato ou uma situação como quando alguém faz uma leitura de um cenário social, de uma determinada pessoa, ou até das várias leituras que o leitor tem, ao longo dos anos, em relação a uma determinada obra, ou um determinado autor. Em contraposição a essas concepções, Terra (2014) parte do pressuposto de que a leitura é um exercício de construção de sentido. Sobre essa capacidade que o leitor tem de construir sentido e, em consequência, compreender o texto, Terra considera:

Construção de sentido é um processo complexo e não deve ser confundido com a simples decodificação ou identificação de informações básicas. Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção do sentido numa atitude colaborativa. Vale dizer, compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado, mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto (TERRA, 2014, p. 54).

Essa concepção de Terra (2014) evidencia algo bastante importante no ato de ler que é o modo cooperativo que o leitor estabelece com o texto, com o autor e, quando referimos da leitura literária na escola, com os seus pares. Por isso, é essencial nos situarmos também nos desdobramentos que a escuta provoca na construção de significados de um texto. Bajour (2012), ao fazer um estudo sobre a importância da escuta nas práticas de leitura, coloca a escola como um lugar propício para o encontro dos alunos com o texto literário por meio de uma escuta solidária.

Segundo a autora, “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p.25). Nesse sentido, quando o leitor, no contexto da sala de aula, escuta a voz do outro ou a sua própria voz, desenvolve capacidades de construção de sentido do texto. O professor, por sua vez, à medida que seleciona os textos, que valoriza as diversas estéticas, inicia o processo de escuta, de conversação literária, conforme preconiza Bajour (2012).

É importante pensar também que o leitor é plural, isso significa dizer que ele possui a capacidade de dar ressignificações ao texto que leu. Para Silva e Melo (2015), devemos pensar em um sujeito leitor “em movimento, inacabado, lembremos que, ao relermos um texto, podemos encontrar nele sentidos outros, não porque o texto tenha se modificado, mas porque somos agora um outro, produzindo novas significações” (SILVA; MELO, 2015, p. 124). O professor não pode pensar que o sujeito leitor é o mesmo e, portanto, tende a ler da mesma forma diferentes textos.

A escola tem um papel preponderante nessa questão, muitas vezes ela é a única capaz de envolver o aluno no mundo das palavras. Aliás, na maioria das vezes, a escola é a única agência que proporciona a leitura e a escuta literária aos indivíduos. Porém, essa relação só será possível se o aluno se sentir próximo ao texto literário, o que não constitui uma tarefa fácil. Por isso, cabe ao professor, agente indispensável no processo de mediação, criar condições para que o aluno se aproprie do texto literário, sendo partícipe dele. Em outras palavras, o aluno precisa encontrar sentido no que lê e, por conseguinte, ir além de uma simples leitura de um texto. A leitura literária deve voltar-se para a coletividade (já que ela é um “ato solidário”), ou melhor, para a formação de uma comunidade de leitores, como postula Cosson (2018).

Diante dessa assertiva, entendemos que não basta ao aluno ser um mero leitor, mergulhado em suas subjetividades. Ele precisa compartilhar as suas experiências e entender que está inserido em meios sociais diversos. Isso significa que o aluno precisa depreender que a leitura coletiva amplia seus horizontes e fortalece sua vivência na sociedade. Ancorado pelo pensamento de Cosson (2018), Enes Filho (2018) assevera que “a leitura literária, numa proposta de letramento, tem a função de ajudar o aluno a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo, por meio da relação leitor-texto” (ENES FILHO, 2018, p.34). Nessa perspectiva, é preciso considerar que o foco do professor não deve estar somente na aquisição de “habilidades de leitura de textos literários, mas no aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos” (ENES FILHO, 2018, p.35).

2.2 Possíveis modos de construir o letramento de reexistência

É importante também pensarmos, diante da complexidade em que o letramento se constitui na educação literária, sob outras perspectivas. Em nossa pesquisa, destacaremos o letramento de reexistência, cunhado por Souza (2011)². Esse tipo de letramento mostra-se como uma faceta que não é levada em consideração pelos autores que estão engendrados no processo de articulação de leitura e escrita no ambiente escolar. Souza (2011) discute em seu livro sobre a cultura do *hip-hop* e o considera como uma agência de letramento. Nossa discussão aqui é levar para a sala de aula esse tipo de letramento, tão ausente do ensino formal que ainda não considera os letramentos de reexistência como mecanismo para a efetivação das práticas sociais por meio da leitura e da escrita em sala de aula.

Frisamos que o letramento escolar não pode apagar as minorias. Ele não pode perpetuar um modelo que segrega corpos e que cria padrões brancos, héteros e eurocêtricos. É necessário descolonizar a linguagem que a escola insiste, muitas vezes, em legitimar e postulá-la como única. Por isso, nessa pesquisa, consideramos essencial o trabalho com o sarau literário na escola, uma agência de letramento que faz parte de espaços periféricos (bares, praças e becos), principalmente no estado de São Paulo, e que, nesses ínterins, tem o papel de levar não somente a literatura às comunidades, mas também contribuir para a elevação da autoestima dos frequentadores³ dos saraus. Em contextos diaspóricos como esse, a literatura não somente educa, mas também evidencia corpos silenciados, apagados ou vilipendiados pelo colonialismo.

Desse modo, o processo de letramento também ganha espaço para a politização, ou melhor, a escola passa a ser, por intermédio do letramento, um espaço de construção e respeito das identidades dos alunos. Foi justamente pensando nesse processo complexo em que se encontram os letramentos de reexistência que Souza (2011) investigou sobre a cultura *hip-hop*. Ela infere que essa investigação “implica aprender a indagar de que maneira essa inserção instiga práticas singulares de leitura, a escrita e a oralidade e afeta a construção das identidades sociais dos envolvidos” (SOUZA, 2011, p.17). Essa também é a nossa hipótese ao lermos as produções de Sérgio Vaz no espaço escolar, já que entendemos que elas também

² A pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza, em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança:hip-hop*, reflete sobre a possibilidade de se pensar em letramentos fora do contexto escolar e considera, então, o *hip-hop* como uma agência de letramento fora dos espaços já legitimados socialmente pela linguagem.

³ No contexto dos saraus das periferias de São Paulo, o termo “frequentadores” designa as pessoas (escritores, músicos, plateia, donos dos bares) que frequentam esses espaços.

contribuem para a educação literária, bem como para esse processo de construção das identidades dos estudantes.

Entendemos, porém, que essa empreitada não constitui uma tarefa fácil, uma vez que já está enraizado o apagamento de alguns corpos na escola. Ademais, o ensino de literatura, acostumado a não participação efetiva do estudante, privilegiou ao longo de anos a bagagem literária do professor em detrimento das experiências linguísticas dos estudantes. Acrescenta-se a isso a legitimação da teoria e da crítica, que de certa forma nega a participação do leitor (aluno) na construção de sentido dos textos lidos em sala de aula. Sobre esse aspecto, Dias (2016) depreende que “construir um espaço diversificado que prime pela busca de identidade e ao mesmo tempo de convivência com a diferença parece ser o maior desafio de nosso tempo, e a literatura não passa impune por essa empreitada” (DIAS, 2016, p.214).

Ao pensarmos em letramentos de reexistência nos contextos escolares devemos levar em consideração que os letramentos se coadunam nas salas de aula. Então, se pensarmos somente no letramento escolar, legitimado pelas instituições que regulam o ensino, deixaremos de evidenciar, por exemplo, o letramento doméstico, aquele que os alunos desenvolvem em suas casas (quando as têm). Há também o letramento religioso, o digital, ou seja, são diversos os letramentos que se mostram imbricados no contexto da sala de aula e que ainda são ignorados durante o processo de ensino de literatura.

Podemos evidenciar esse processo, por exemplo, quando na sala de aula, durante a discussão de um texto literário, o aluno dialoga com o texto lido a partir da sua experiência cotidiana. Esse envolvimento que o aluno tem com o texto literário é de suma importância, pois o coloca como partícipe no processo de aprendizagem. Ignorar uma agência de letramento como o sarau é, infelizmente, perpetuar a ideia de que só se ensina literatura a partir das experiências estéticas dos indivíduos que já têm suas vozes socialmente legitimadas.

Importa-nos dizer, aqui, que ao pensarmos no sarau como uma agência de letramento de reexistência, em conformidade ao pensamento de Souza (2011), assinalamos o seu papel no processo de resignificação dos corpos que, ao se verem envolvidos nas experiências educativas, incorporam e desempenham diversas práticas de linguagens. Em espaços como um sarau, sujeitos podem ler e escrever, ou seja, ainda que não estejam em espaços escolares, constroem as relações de identidade. Nesse contexto, Souza (2011) confere:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso de linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Essa perspectiva de letramento, preconizada por Souza (2011) demonstra o caráter desafiador que esse tipo de abordagem imprime na sociedade atual. Reexistir, desse modo, é desafiar o letramento já imposto, é evidenciar que há inúmeros letramentos e que estes podem coexistir nos espaços escolares, sem excluir alguns corpos do processo e sem cristalizar outros que já são socialmente aceitos. Se a escola ainda se mostra excludente, os letramentos de reexistência ganham nesse espaço o poder de ressignificação dos sujeitos, “uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato” (SOUZA, 2011, p.36).

2.3 As relações entre a literatura e o livro didático

Antes de tudo, é necessário reforçar que ao longo dos anos a literatura foi e é até hoje considerada por muitos educadores apenas como um “instrumento de acesso ao mundo da escrita”, como afirma Cosson (p.14, 2019). A palavra literatura, inclusive, provém de *littera*, termo que significa letra. Isso leva-nos a associar, de forma ampla, a literatura como a arte da palavra, assim, em seu estado inicial, muitos a consideravam como uma arte que se dava essencialmente na forma escrita. Porém, sabemos que muitas obras literárias permaneceram na sociedade por séculos sem serem transcritas. Exemplo disso são as histórias contadas por nossos pais e até contos clássicos que circularam na sociedade apenas de forma oral.

Cosson (2019) assinala que a literatura servia de material pedagógico ao adentrar o ensino brasileiro, ou melhor, os textos literários presentes nos livros didáticos, ora eram mecanismos de obtenção de escrita, ora serviam para a formação de leitores de forma funcional. Logo, os textos literários tinham a mesma função de uma receita nesses manuais. À escola, por sua vez, cabia a disseminação dos textos cânones, sem uma real preocupação em abordar a diversidade dos agrupamentos humanos.

Nesse percurso, há inúmeras interrogações quando se tenta definir leitura literária. Isso advém da complexidade em que o termo está engendrado, justamente porque não é consensual o tratamento dado ao texto literário. Rangel aponta duas questões que norteiam esse tratamento:

De uma maneira geral, a leitura tem sido predominantemente tratada, no âmbito do ensino de língua materna, como um fenômeno cognitivo. Mais raramente, hoje em dia, e em geral apenas quando se trata de literatura, aparece também como um fato histórico-cultural (RANGEL, 2007, p. 129).

De acordo com o excerto, compreendemos que a leitura literária como um fenômeno cognitivo requer do leitor um conjunto de habilidades e competências que determinarão sua proficiência leitora. Além disso, o sujeito só é visto como leitor se ele conseguir passar por um processo de leitura, caracterizado por estratégias gerais ou básicas. Nesse caso, muitas vezes, a leitura é um elemento, no contexto educacional, que tem o papel de aquisição de conhecimento, principalmente o domínio da escrita formal. Em contrapartida, quando o tratamento dado à literatura diz respeito a um fato histórico-cultural, as particularidades dos alunos não são levadas em conta, uma vez que interessa ao professor apenas a abordagem de fatos históricos e culturais os quais se mostram inseridos nas obras. É comum, principalmente no Ensino Médio, professores ensinarem apenas as periodizações literárias, importando-se mais para a história da literatura do que com a prática de leitura literária propriamente dita.

Nessa seara, a complexidade na relação entre a literatura e o livro didático se estendeu, segundo Rangel (2007), depois das novas orientações para o ensino de língua materna. O trabalho com a diversidade de gêneros e as tipologias textuais corroborou para essa relação de “amor difícil”. Muitos críticos sugerem que a abordagem dos gêneros nos livros didáticos representa o apagamento da literatura. Outra questão preocupante é quando se utiliza o texto literário apenas como obtenção de escrita, ou seja, a literatura é tratada no livro didático de português (LDP) “como uma forma de conhecimento ou reconhecimento” (RANGEL, 2007, p.133). Nesse contexto, reforçamos a importância do letramento literário, já que nesse processo, independentemente do lugar onde se encontra o texto literário, é primordial para a formação de uma comunidade de leitores e não somente de um leitor estrategista.

Nesse contexto, os livros didáticos, tocante ao ensino de literatura, ainda que fragmentado, tem um papel preponderante, uma vez que em diversas unidades escolares do país, inclusive na unidade de ensino escolhida para esta pesquisa, os alunos só terão acesso à literatura através de tal material. Outro ponto a se considerar é se temas transversais como a diversidade, ao ser inserido nos meios escolares, impactam as possíveis leituras de mundo que as disciplinas escolares como a Literatura podem promover sobretudo na construção da identidade dos alunos. Por isso, destacamos a importância do processo de seleção de textos na escola, já que a leitura literária não pode estar restrita aos fragmentos de textos contidos nos livros didáticos.

O livro didático, então, passa a ser entendido como uma ferramenta imprescindível nas escolas, sendo, por vezes, o único material trabalhado pelos professores durante as aulas, inclusive de literatura. Desse modo, para entendermos a complexidade em que o ensino de

literatura está inserido, é necessário referenciar Marisa Lajolo (1996) no que concerne ao livro didático

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Podemos inferir também, a partir da afirmação de Lajolo (1996), que o livro didático pode assumir no ambiente escolar não somente o papel de instrumento pedagógico, como também de poder, visto que ele dita os conteúdos a serem ministrados. Assim, quando o professor não diversifica a metodologia e utiliza o livro didático como um manual, ou guia único a ser seguido, ele acaba por transferir a responsabilidade de seleção de conteúdos para os autores dos livros. Como já é sabido, em vários anos, o Estado é quem controlava e padronizava os conteúdos ministrados nas aulas, o que, nesse contexto, representa uma forma ditatorial de ensino.

Sendo assim, o ensino de literatura, sob a perspectiva da diversidade e construção de identidade, foi apagado pela elite em diversas épocas. Se a literatura é um espaço em que se pode visualizar o retrato das escolas ao longo dos anos, é lícito dizer que, por muitos anos, a escola foi palco para a omissão e a invisibilidade de diversas vozes que compõem a cultura nacional. Logo, a leitura de textos que contemplem essas vozes é cada vez mais urgente nos meios educacionais.

2.4 O processo de leitura literária e a seleção de textos

O estreitamento da literatura ou até mesmo o apagamento dessa área na escola é decorrente de diversos fatores. O aluno considera o texto cânone pouco atraente, dado que vê nele uma complexidade altamente aceitável por muitos educadores. Temos, assim, alguns aspectos a se considerar: O primeiro aspecto refere-se ao fato de que o professor, ao diagnosticar o desinteresse do aluno pelo cânone, acaba por trocar a leitura da obra clássica por outros recursos metodológicos, como assistir a um filme baseado na obra.

Temos como exemplo a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Por possuir um vocabulário bastante complexo e uma temática extremamente fora da realidade do aluno, muitos professores dão preferência ao filme (totalmente ininteligível para quem não leu. Passar o filme sem levar ao menos fragmentos de *Macunaíma* para a sala e ter certeza de que não entenderão o filme e jamais lerão e entenderão a rapsódia) em detrimento da leitura

hermenêutica da obra. Em segundo plano, muitos professores de Língua Portuguesa, ainda que valorizem e tenham em sua bagagem literária os chamados cânones, permitem que os alunos leiam somente os “best-sellers”, com a justificativa de que assim os alunos terão acesso à cultura contemporânea, estando de acordo com o contexto sociocultural dos alunos.

Esse contexto dual é recorrente no ambiente de sala de aula. Ler apenas os cânones ou tomar como critério de seleção de textos a diversidade? Segundo Silva e Testa (2019), “No campo dos estudos das produções literárias atuais, percebemos que a literatura só consegue romper com hierarquizações quando o ensino de literatura não privilegia, apenas, a literatura clássica” (SILVA; TESTA, 2019, p. 12). Ou seja, se ficarmos apenas com a segunda pergunta, corremos o risco de considerar a literatura como um campo em que se privilegia a quantidade. Imaginemos, assim, uma biblioteca cheia de livros, um professor de literatura e 30 alunos prestes a escolher uma obra literária para ler.

Sabemos que esse tipo de estratégia é feito em diversos meios educacionais, por isso é pertinente dizer que esse recurso metodológico é perigoso e incerto. O aluno certamente fugiria dos cânones e o professor ali, tendo que atender diversos alunos ao mesmo tempo, não teria estratégias suficientes para convencer o educando de que a leitura de um texto cânone é fundamental para entender diversos contextos históricos e culturais da humanidade, por exemplo.

Outra forma bastante habitual quando observamos os critérios de seleção de textos literários na escola é a predileção por textos contemporâneos por parte do professor. Mas esse critério frequentemente não condiz com a fruição dos alunos, já que uma obra só por ser considerada contemporânea não é critério suficiente para representação de sentido ao leitor, justamente porque ela não é atual. Nesse caso, é necessário refletir sobre a diferença entre uma obra atual e contemporânea. Cosson (2018) sugere que “obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2018, p.34).

Assim, se o professor escolher uma obra só levando em consideração a sua contemporaneidade, correrá o risco de selecionar um texto que, apesar de abordar uma temática que esteja sendo comentada no tempo do aluno, não terá grande relevância em sua vida. Por isso, o papel do professor de língua portuguesa é imprescindível nessa questão. Ele precisa, antes de tudo, conhecer o aluno. É preciso também, quando se fala em leitura, que o educador parta daquilo que o aluno já sabe para, então, ampliar o seu conhecimento de mundo

por meio da leitura literária. Um dos caminhos para gerar o interesse dos alunos pela leitura é considerar o atual, ou seja, aquilo que tem significado para o aluno em seu tempo.

Nesta pesquisa, partimos da ideia de que o professor não precisa abandonar o cânone, nem se prender apenas às obras contemporâneas. Em contrapartida, ele também não deve colocar o aluno numa mesa e servir uma salada de textos sem nenhum tipo de planejamento ou, como já foi mencionado, sem sentido. Sobre esses três critérios de seleção de textos, Cosson (2018) pontua:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2018, p. 36).

Para esse processo de seleção de textos, é preciso que o professor desenvolva metodologias que envolvam os alunos numa prática de leitura contínua. Com o fito de ampliar e efetivar a bagagem cultural dos alunos, o professor deve promover a formação de uma “comunidade de leitores”, sendo a literatura, nesse processo, compreendida de forma crítica pelos alunos, como sugere Cosson (2018). Partindo do que o aluno conhece para o que ele desconhece, o professor deve, dessa forma, articular momentos de leitura nessas comunidades leitoras. “É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares” (COSSON, 2018, p.36).

Desse modo, percebemos que a leitura literária da forma como foi postulada por Cosson (2018) fornece ao leitor mecanismos imprescindíveis para o processo de humanização de uma determinada comunidade de leitores. Reforçamos, assim, a importância de selecionar, nessas comunidades, obras que se relacionam às questões identitárias e de raça, já que a literatura tem o poder de humanizar, de se mostrar enquanto elemento de construção de identidade e prática da diversidade.

Ela é capaz de dar visibilidade aos grupos marginalizados, aos esquecidos, aos pobres, aos negros, aos invisíveis. A partir do momento em que o professor articula o ensino de Literatura e não se vê preso a um critério de escolha apenas, ele entende que a arte literária pode não apenas fazer com que um aluno leia de forma proficiente, mas que este se sinta transformado pelo ato de ler. Nesse contexto, é fundamental observarmos como Candido (2004) relaciona a literatura com os direitos humanos

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

Assim sendo, fica clara a importância de se colocar a Literatura como espaço privilegiado na educação escolar. Hoje, se fala muito sobre o papel da escola na formação integral do aluno, então, pensar nessa formação é também promover meios para que o aluno, ao se deparar com um texto literário, seja humanizado e por que não dizer libertado do caos ao qual está alienado cotidianamente. No que concerne a esse processo de humanização, Candido salienta:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

O texto literário faz com que o leitor depreenda sobre diversas questões, como aquelas ligadas ao belo, ao senso de justiça e às tantas inquietudes presentes na sociedade. Em contraposição a isso, quando o aluno só tem contato com a literatura através do livro didático e este “não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida, cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento” (DALVI, 2013, p.91), ele tende a não sofrer o processo de humanização, defendido por Candido (2004).

Posto isso, é fundamental que o ensino de literatura deve constituir-se como um direito inalienável a qualquer indivíduo, sem distinção de classe, cor, raça. A literatura também não deve ser suporte para a veiculação de ideologias dominantes, tão alicerçadas nos cânones e nos documentos oficiais que negligenciam a história dos povos subalternizados. A escola, por sua vez, deve entender a literatura como bem essencial, sendo esta tão importante como um alimento, uma canção, um sonho. Em relação a isso, Leahy-dios (2000) assegura:

A literatura não somente deve permanecer nos currículos escolares, mas lhe deve ser dado um papel mais central do que o atual, sem a tendenciosidade de gênero e classe social que cerca sua realização pedagógica. É a única matéria que pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, com um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais [...] A educação literária surge, assim, como uma metáfora para o entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa (LEAHY-DIOS, 2000, p. 273).

Sabemos que muitos alunos não se veem envolvidos durante a leitura justamente porque não se enxergam nas linhas dos textos ou não conseguem manter uma interação com o autor do texto. É essa interação (autor- texto- leitor) que, conforme Kleiman (2013), faz com que o aluno, mediado pelo professor, seja seduzido pelo sabor inexplicável da arte literária. Kleiman (2013) e Leahy-dios (2000) sustentam que o processo de leitura se manifesta como uma prática social e é nessa prática que se observam ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que determinam o grupo social em que as pessoas estão envolvidas.

Quando o aluno é convidado a ler um texto, ele não está sendo inserido de forma superficial na cultura letrada. Esse não é o objetivo do ensino de literatura na escola. Há também o processo que o coloca num processo de interação e o imbuí de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual. A partir da prática social, o leitor tende a utilizar estratégias baseadas nos diversos conhecimentos (linguístico sociocultural e enciclopédico).

A tarefa de formular estratégias eficazes para a consolidação de uma literatura humanizadora, consoante às idealizações de Candido (2004), no entanto, não é simples. Exigem muitas mudanças, ora na formação do professor, ora na forma como as instituições educacionais administram o ensino da disciplina nas escolas. Em relação a esse desafio, Leahy-dios (2000) propõe:

Minha proposta não é simples. Para que atinja seu potencial, a educação literária precisa ser reconhecida como uma disciplina transformadora e poderosa por professores, alunos e professores de professores, por especialistas acadêmicos e legisladores educacionais. Creio que o primeiro passo a ser dado é o fortalecimento dos professores de Literatura com o conhecimento teórico e prático que a matéria exige, para que os programas atuais se tornem ricas fontes de problematização (LEAHY-DIOS, 2000, p. 277).

De acordo com Leahy-dios (2000), depreendemos que a literatura deve, mais do que nunca, ganhar espaço de protagonista nos ambientes escolares. Para tanto, os professores devem ampliar seus conhecimentos acerca dos conteúdos e articular meios para que os alunos ampliem seus conhecimentos e competências leitoras. É preciso ratificar que o professor tem um papel preponderante no tocante à seleção dos textos e, nesse processo, é fundamental que os alunos se veem representados neles. Como já dissemos, as experiências humanas, os valores, a prática da diferença e a construção da identidade são inerentes às práticas de leitura na escola, logo, vale ressaltar que o ensino de literatura, disciplina imprescindível nas aulas de Língua Portuguesa, deve dialogar com tais pressupostos. Sobre esse aspecto, Rangel (2007) afirma:

Quando se pensa a leitura na perspectiva do letramento, as idiossincrasias dos sujeitos, a particularidade das situações e a materialidade dos textos podem, por direito, ocupar o centro das atenções (RANGEL, 2007, p.130).

Desse modo, entendemos que o LDP só cumprirá o papel de ser instrumento para o letramento literário, se respeitar essas idiossincrasias e se as singularidades dos leitores forem levadas em consideração na construção de sentido do texto literário. O papel do professor de língua portuguesa é imprescindível nessa questão. Ele precisa, antes de tudo, conhecer o aluno. É preciso também, quando se fala em leitura literária, que o educador parta daquilo que o aluno já sabe para, então, ampliar o seu conhecimento de mundo. Um dos caminhos para gerar o interesse dos alunos pela leitura é trabalhar com que, de fato, tem significado para o aluno em seu tempo.

Tal afirmação exige do professor atuação consciente sobre seu papel de mediador da construção desse conhecimento. O ensino de língua requer do professor mais do que qualquer outro profissional da escola, competência técnica, dinamismo, interação com a gama de recursos disponíveis a seu alcance e, acima de tudo, compromisso com sua prática. Embora ainda recente, é notório que a utilização de textos literários marginais-periféricos contribui para o entendimento da língua, bem como o papel que levantamos aqui, que é desenvolver a prática da diversidade e a construção de identidade dos alunos.

2.5. O ensino de Literatura à luz dos documentos oficiais

Segundo Candido (2004), a literatura se constitui como um direito inalienável, porém esteve durante muito tempo sobnegada pelas instituições hegemônicas brasileiras. O processo educativo foi negado às minorias em diversos seguimentos da sociedade. Destacaremos a negligência do Estado na construção de um currículo de Língua Portuguesa que contemplates os diferentes grupos sociais e étnicos do país durante as aulas de literatura. Sabemos que, ao longo dos anos, o Estado hierarquizado, patriarcal e extremamente racista negou, principalmente nos livros didáticos e literários, a história e a presença de personagens advindos de um coletivo étnico-racial diferente do hegemônico europeu.

O resultado dessa negação sistematizada é a formação de uma sociedade antagônica e cada vez mais polarizada ao que se refere à questão da diversidade cultural. Nessa perspectiva, Gomes (2017) assegura que:

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo que passam as mais

diferentes gerações, grupos étnicos-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

A autora, ao fazer uma análise acerca do processo educativo brasileiro, explicita que mesmo diante desse estágio dicotômico de conservadorismo e inquietude, a educação ainda é um importante espaço para a intervenção na resolução das mazelas sociais e, por consequência, uma possível emancipação social. É sabido que a tensão citada pela autora foi importante para a criação de inúmeras políticas públicas no Brasil e, nesse contexto, foram embasadas em diversos documentos. Por isso, consideramos importante a abordagem, neste momento, de alguns documentos oficiais que, ao longo dos anos, foram implantados em um ambiente educacional extremamente antagônico, divergente e que, na prática, sempre esteve inserido num jogo de relações de poder.

A priori, destacaremos a Carta Magna de 1998, ao que se refere à educação, a qual assegura nos artigos 205 e 206, inciso II que:

Art. 205. A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(EC nº 19/98 e EC nº 53/206)

III – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;

Ao ler tal artigo, temos a impressão de estranhamento diante da realidade que assola a educação brasileira. Vemos cotidianamente docentes mal remunerados, turmas lotadas de alunos, escolas polarizadas, currículos que não contemplam as singularidades de cada unidade de ensino. A igualdade, defendida e assegurada na Constituição de 1988, passa a ser encarada pelos educadores e demais sujeitos da educação como um discurso fadado à omissão e à negligência governamental. Sobre esse aspecto, Gomes (2006) problematiza:

Diante dessa realidade que reflete uma profunda desigualdade social, não é de se estranhar que os docentes se sintam muito mais seduzidos pelo discurso de um “uma educação igual para todos” do que pela “pedagogia da diversidade”, pensando que, dessa forma, podem minimizar os agravantes advindos da desigualdade social, tornando a escola mais democrática. Porém, a aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrer em uma série de equívocos e confusões (GOMES, 2006, p.30).

Sendo coerente com a afirmação de Gomes (2006), entendemos que os sujeitos que compõem o processo educativo devem depreender que um dos exemplos de diversidade

humana é a aceitação da diferença. Não aceitar essa diversidade é um equívoco, que acaba refletindo nos currículos escolares, muitas vezes omissos quanto aos valores e as práticas humanas, por si só, diversos.

É imprescindível que a escola leve em consideração as várias formas de aprender, como também os diversos grupos sociais e étnicos presentes na comunidade escolar para que, então, perpassa a ideia de que a atuação pedagógica é imbuída de diversidade. Nesse sentido, Gomes (2017, p.30) indaga: “Mas o que seria, então, garantir a escola enquanto um direito social, igual para todos, que respeite a diversidade cultural na sua prática e no seu currículo?” A autora destaca três aspectos para repensarmos sobre essa questão:

O primeiro aspecto levantando pela autora diz respeito à homogeneização do currículo. Ela preconiza: “Primeiro, garantir uma escola igual para todos, que se constitua enquanto direito social, não se confunde com um currículo único a ser seguido por todos os alunos e professores” (GOMES, 2017, p.30). De forma retórica, Gomes (2017) aponta alguns questionamentos:

Como o currículo é construído? Como se dá a seleção dos conteúdos? Que visão de mundo, de homem, de mulher, de negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos está presente no currículo das escolas? O que a escola faz com que aqueles que questionam o seu currículo e/ou que não se encontram contemplados nele? (GOMES, 2017, p.31).

Ao observar os apontamentos da autora, observamos que a escola não pode falar em diversidade sem que os responsáveis pela elaboração das políticas públicas repensem os currículos escolares a partir do olhar na realidade social e étnica dos alunos e dos demais envolvidos no processo educacional. O segundo aspecto levantado por Gomes (2017) refere-se ao fato de que o currículo se constrói no encadeamento das relações sociais e de poder. Ela assevera que:

O currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Ele possuiu um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas (GOMES, 2017, p.31).

Nesse sentido, consideramos o currículo não apenas como uma listagem de conteúdos, ou um guia a ser seguido pelos docentes. Ele deve, antes de tudo, estar imbuído de saberes e práticas construídas por sujeitos diversos e diversificados, engendrados em relações sociais e de poder. Dessa forma, é preciso mais uma vez frisar que a literatura é um instrumento essencial para materializar as diferentes narrativas e os diferentes sujeitos sociais em suas páginas.

O terceiro ponto, por sua vez, deixa claro que para se falar em uma educação igualitária, como prega a Carta magna, os direitos garantidos por lei devem ser assegurados. Gomes (2017) frisa que a lei por si só não garante a concretização desses direitos, uma vez que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não” (GOMES, 2017, p.33).

Analisando tais aspectos, é imperioso refletirmos sobre outro documento que rege a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. Vemos em seu título II assim disposto:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em consonância aos dispostos, evidenciamos que a LDB foi responsável pela incorporação da diversidade no currículo, bem como a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Bastava à escola inserir em seus projetos pedagógicos esses saberes e, assim, efetivá-los. Mas não é bem isso que aconteceu. A diversidade continuava presente no discurso e distante das práticas sociais. Em contraposição a isso, em 2003, a partir da alteração da lei 9.394/96 pela 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, privadas e públicas. Assim, no artigo 26 da referida lei, tem-se: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Acreditamos que, com essa alteração, diferentes grupos sociais, principalmente o negro, se viram estampados nos currículos, ainda que, na prática da sala de aula, não passou de uma estampa, agora, referendada por uma lei. Assinalamos que ainda hoje muitas escolas têm dificuldades em selecionar conteúdos voltados para a diversidade, ora porque falta formação na área, ora porque a carga excessiva de aulas e de conteúdos, ainda que

considerados básicos, dificultam a inserção de leituras e atividades que contemplem a diversidade.

Na literatura, por exemplo, muitos educadores insistem na leitura de textos cânones apenas como mecanismo para obtenção de escrita e, desse modo, não há um investimento na leitura de outros sistemas, como a adoção de obras atuais e contemporâneas. Seguindo a concepção de Cosson (2018), a literatura na escola deve servir como elemento para se entender como tais sistemas se relacionam. É nessa relação intrínseca entre os sistemas que, segundo ele, o “discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2018, p.34).

Na esteira da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são criados no Brasil, registrados também no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. Sabemos que tal documento foi criado com o intuito de auxiliar o planejamento das aulas dos professores, bem como nortear o currículo das escolas. Ao que concerne à diversidade, o documento já em sua introdução explicita a tentativa de evidenciar os diferentes agrupamentos sociais e étnicos nos ambientes escolares. Tal documento foi elaborado a partir de diversas reflexões de especialistas, de movimentos sociais, pensadores e dos atores da educação, daí o seu caráter interpretativo e de natureza indicativa.

É preciso salientar, antes de tudo, que um dos movimentos que contribuiu exponencialmente para a elaboração de diretrizes como o PCN foi o Movimento Negro, o qual começou a ganhar força na primeira metade do século XX. Sobre esse movimento, Gomes (2017) define:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das regras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de uma forma romântica à relação entre os negros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p.24).

Desse modo, compreendemos que o Movimento Educador, de caráter reivindicativo, afirmativo e emancipatório, caracteriza-se como um importante elemento político para entendermos que não adianta inserir os diferentes grupos sociais e étnicos, como o negro, nos currículos escolares. É necessário também que as políticas públicas, referindo-se aos PCN,

servam para valorizar a participação de diferentes povos na construção do processo cultural, histórico e político do país. Para tanto, não basta apenas valorizar, “é preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (GOMES, 2017, p.24).

Levando em consideração o excerto acima, podemos inferir que o Movimento Negro e outros seguimentos influenciaram na inserção da diversidade nos Parâmetros curriculares Nacionais. Ao analisarmos um dos expostos referentes ao ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio nos PCN, observamos que a primeira competência espera que o aluno, ao término do Ensino Médio, seja capaz de “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p.20).

A competência em questão espera que o aluno, a partir do ensino da Língua Portuguesa, considere a língua como um processo de construção de identidade e de desconstrução de preceitos estabelecidos pela sociedade patriarcal: “Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades” (BRASIL, 2000, p.20). Desse modo, vemos que o aluno passa a ser considerado nesse ínterim como um sujeito questionador, capaz de desconstruir os mitos de inferioridade e superioridade entre os grupos humanos que, ao longo da história brasileira, demarcaram e materializaram o pensamento racista e discriminatório da elite dominante.

Observamos que os PCN partilham de um dos desejos de uma parte do coletivo social brasileiro, que é refletir sobre a disparidade entre os grupos sociais no contexto educacional. E nessa linha tênue, fazer com que o aluno, que muitas vezes não tem sua voz legitimada, reconstrua a sua identidade, respeitando também as diferenças tão explícitas no cotidiano escolar. Seguindo essa perspectiva, os PCN esperam que os envolvidos no processo entendam que,

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima (BRASIL, 2000, p. 20).

Em contraposição a essa necessidade educacional apontada pelos PCN, sabemos que as escolas, mesmo imbuídas de diretrizes afirmativas como o PCN, ainda se viam como palco para a propagação do racismo. Nas primeiras décadas de 1980, o Movimento Negro já apontava essa situação nos livros didáticos e nos currículos escolares. Maria Aparecida (Cidinha) da Silva (2001) ratifica esses apontamentos:

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultura (SILVA, 2001, p. 65).

Em relação aos currículos escolares, Silva (2001) chama a atenção para outro aspecto evidenciado pelo Movimento Negro. Não havia nos currículos conteúdos voltados para “à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial” (SILVA, 2001, p.66). Como já explicitamos, o tratamento e a inclusão dessas questões nos currículos brasileiros, mesmo depois da lei nº 10.639/03, se esbarraram em diversos problemas, principalmente na ausência de formação dos educadores para ministrar esses conteúdos em sala de aula. Percebemos que, embora estejamos falando do ano de 2000, a formação de educadores, a construção e reformulação de documentos norteadores, a criação e efetivação de políticas públicas e a produção de recursos didático-pedagógicos são elementos essenciais para o combate ao racismo e também para a prática das diferenças nas escolas.

Tomando como fio condutor de nossa discussão a cronologia e aprofundamento sobre o ensino da cultura afro-brasileira no currículo escolar, julgamos relevante abordar também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que vem sendo formulado e reformulado desde 2015. Em efeitos de linha do tempo, a criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatizou a sua necessidade, porém somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Frisa-se que, atualmente, as unidades escolares brasileiras ainda se encontram em estágio de preparação para a adequação dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Para entendermos o propósito da BNCC, é fundamental observarmos como a versão atual se apresenta. Já no primeiro parágrafo, depreendemos que ela

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar[...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p.7).

De acordo com o excerto, entendemos que a BNCC não se constitui como um currículo, mas mostra-se enquanto um conjunto de orientações que nortearão os currículos locais. Referindo-se à estrutura, a BNCC conta com 10 Competências Gerais, as quais devem ser desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica. Sabemos que a Base Comum deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino, porém um ponto fundamental é que os profissionais da educação podem definir conteúdos relevantes para a formação dos alunos, levando em consideração a realidade em que estão inseridos.

Esta parte é chamada de diversificada e corresponde a até 40% dos currículos locais. Em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, a área prioriza cinco campos de atuação social diversos, vinculados às experiências dos alunos, bem como à vida acadêmica, profissional, pública, pessoal e cultural. Destacamos o campo da vida pessoal, já que ele é consoante à temática abordada nessa pesquisa. Neste campo, lemos

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (BRASIL, 2018, p.479).

Nesse escopo, podemos inferir que o aluno será estimulado a construir o seu projeto de vida e a construir a sua identidade ao longo da educação básica, para tanto, ele terá de desenvolver diversas competências que possibilitarão esse processo. Frisamos que esse campo é extremamente amplo, haja vista que a escola será responsável por fomentar no aluno a capacidade de se engajar na sociedade, com atitudes críticas, reflexivas e corresponsáveis. No que tange às competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, observamos que estas se dividem em 07. Porém, achamos pertinente a abordagem da competência 02, a qual espera que o estudante possa:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.484).

Tal competência dialoga com questões ligadas ao processo identitário do aluno e isso perpassa pelas práticas sociais da linguagem. Para compreendermos melhor esse processo o qual o aluno está inserido, é preciso reportarmos a alguns conceitos os quais postulam a língua como prática social. Hanks (2008), a partir de Bourdieu, reflete sobre as relações entre a língua, cultura e a sociedade, pontuando as diversas situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem. Na competência em questão, o aluno deve compreender, durante as recepções e produção de discursos, como os conflitos e as relações de poder são acentuados nas práticas comunicativas. Seguindo esse pensamento, é lícito referenciar Hanks (2008) no que diz respeito à definição de campo:

Um campo é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos). (HANKS, 2008, p.43).

Ao analisarmos o conceito de campo por Hanks (2008), percebemos que os diversos campos, inclusive o social, são caracterizados como espaços de posições dos sujeitos e das tomadas de posição que tais agentes assumem nas práticas sociais. Na competência 02, relacionada à área de linguagens, o aluno deve assumir um posicionamento a partir das análises das circunstâncias sociais, ideológicas, históricas em que se revelam as diferentes práticas e discursos. Um exemplo análogo é ofertar ao aluno uma diversidade de textos (situados em contextos históricos diversos) que abordem a mesma temática.

É necessário que o educando ao estudar literatura, por exemplo, tenha em mãos não somente os textos cânones já conhecidos pelo professor. Ele precisa também dialogar com a pluralidade de discursos presentes em outros tipos de textos literários, ao mesmo tempo em que deve ter contato também com outros gêneros, como um filme, uma notícia de jornal, um espetáculo de dança, de teatro, ou melhor, os campos precisam ser duais para que o aluno (re) produza esse discurso de maneira posicionada. A partir da análise da competência 02, podemos entender também que há uma certa hierarquização da língua e por trás dela há as relações de poder.

O acesso à língua padrão através da educação fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada. O processo completo constitui um tipo de dominação simbólica no qual as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar essa exclusão. Assim, os indivíduos adquirem a disposição para aquiescerem à variante padrão como questão de interesse próprio porque ela dá acesso ao poder (HANKS, 2008, p.49).

Consoante ao excerto, entendemos que as estratégias discursivas voltam-se justamente para ratificar a hierarquia linguística. Nesse sentido, Hanks (2008) reforça que tal hierarquia está intimamente ligada à hierarquia social, que é baseada na relação de poder. Logo, uma língua tende a ser mais bem avaliada, caso venha de um contexto social dominante ou de um grande público. Em relação à disputa por legitimidade, termo denominado por Bourdieu ao tratar sobre os processos de padronização e hierarquização da língua, Hanks (2008) explica que:

Embora as variedades não-padrão sejam uma consequência inevitável das diferenças sociais, é à norma padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade. A discrepância entre o que os falantes fazem e o que consideram legítimo é uma causa da mudança linguística na forma de diferentes desvios da norma-padrão. (HANKS, 2008, p.51)

Desse modo, percebemos que a padronização dos estilos e dos gêneros discursivos origina ao que Bourdieu chamou de legitimidade. Nesse sentido, quando se padroniza uma língua, inevitavelmente, outras variantes são silenciadas. “Seu efeito é intimidar e censurar o discurso sem o uso de quaisquer atos visíveis de intimidação ou censura” (HANKS, 2008, p.52). Reportando às habilidades da área de linguagens, podemos inferir que o aluno ao se deparar com os conflitos e as relações de poder engendrados nas práticas sociais de linguagem, deverá identificar como esse processo de padronização legitimou um determinado pensamento, ou uma determinada cultura.

Analisar, por exemplo, como esses discursos estão imbuídos nos livros didáticos é essencial para a reformulação e melhoria de tal política pública. Vários campos podem contribuir para que o aluno compreenda a pluralidade desses discursos, inclusive, o literário. A literatura, quando trabalhada de forma contextualizada, possibilita ao aluno identificar essas singularidades e, dessa forma, se posicionar de forma reflexiva e ética, sem preconceitos e respeitando as individualidades humanas.

Já soa de forma natural a afirmação de que os alunos leem pouco no Brasil. Consoante a essa assertiva tão recorrente, há também a visão quase sempre estereotipada do estudante brasileiro: O aluno de ensino fundamental é aquele que constantemente está com um celular na mão, um fone de ouvido como acessório indispensável no pescoço, ainda que não esteja usando-o. Com o celular, ele se vê mergulhado num mundo de possibilidades, seja nas redes sociais, seja nas diversas formas de entretenimento e interatividade na *web*.

Tal atitude só reforça o chavão de que o aluno não lê e não vê importância alguma na leitura literária. Se insistirmos nessa concepção, estamos assinando o atestado de apagamento da literatura na escola, ou melhor, deixamos de considerar a escola como o *locus* do ensino

dessa área do saber. Sobre esse estreitamento da arte literária no campo educacional, Cosson (2019) imprime que um dos indícios desse fenômeno é:

Um deles são os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, fôlderes publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria (COSSON, 2019, p. 13).

Esse contexto apontado por Cosson (2019) traz um questionamento: Os livros didáticos conseguem, por meio da exposição fragmentária de textos literários, formar leitores literários? Entendemos que não, uma vez que a leitura da obra literária só será realizada integralmente fora do ambiente escolar, visto que o aluno não é formado apenas com análises esporádicas de recortes de textos presentes nos livros didáticos. Outro ponto a se considerar quando se analisa o apagamento da literatura nas escolas é a maneira como os textos literários estão sistematizados nos livros didáticos. Os próprios PCN da Área de Língua Portuguesa analisam essa sistematização:

A disciplina da LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (BRASIL, 2000, p.16).

Observamos, assim, uma grande dificuldade em se ensinar literatura nas escolas. A questão, discutida pelos PCN em 2000, ainda é matéria de debate no meio educacional. Dalvi (2013), ao abordar sobre a literatura no contexto educacional, nos revela que a “vivência ou experiências literárias (dentro ou fora do espaço e tempo escolares) sejam distintas do ensino (planejado e sistemático) da literatura” (DALVI, 2013, p. 68). Depreendemos que a vivência de leitura literária não se constitui apenas na escola, mas é também na escola que se alcança essa materialidade.

Sobre o ensino de literatura, Dalvi (2013, p. 68) subjaz ainda que: “literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo “sobre literatura e não literatura” propriamente dita”. Rezende (2013) também reflete sobre o que se ensina nas aulas de literatura. Segundo a autora, os professores, em sua maioria, não ensinam a literatura em si, e sim a história da literatura. Ela relata:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral e leitura de fragmentos pelos alunos, seguida de perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar, como no leito de Procusto, a respostas elaboradas de antemão, que o professor provavelmente tampouco saberia responder se não tivesse ao alcance; cópia, no caderno de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados (paradoxalmente procedimento até apreciado pelos próprios alunos, que veem nisso – cinicamente? – uma atividade escolar por excelência); cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem(em geral, quando os alunos não têm o livro, procedimento que aos observadores parece oportuno...) ; pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos (alguns professores os querem copiando à mão...); seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do antigo colonizador etc. (REZENDE, 2013, p. 101).

Desse modo, parece-nos que o professor de Língua Portuguesa, sem recursos metodológicos eficientes ou adequados, acaba por tratar a literatura como um objeto apenas para cumprir as cargas horárias ou para o cumprimento de um currículo básico. Então, nesse aspecto, não se ensina literatura, ou seja, não há uma vivência literária na escola. Existem somente a prática de resumos de obras (muitas vezes extraídos da internet), o estudo dos estilos da época e o tratamento da literatura como um conjunto de obras produzido ao longo dos anos. Concomitantemente a isso, muitos consideram o texto literário muito subjetivo, o que reforça a ideia de que nos livros didáticos deve haver uma diversidade de textos para que, assim, o aluno consiga dominar a escrita.

Diante desse real apagamento da literatura nos documentos oficiais e, em consequência, nas aulas de Língua Portuguesa, é pertinente uma discussão sobre como se configura uma possível crise na literatura. É sobre esse desafio que se coloca à escola e à rotina educativa, bem como sobre as possibilidades de ressignificação da leitura literária e dos letramentos que trataremos a seguir. Pontuamos também no próximo capítulo a escolarização da poesia, as práticas com o texto poético na sala de aula, o poder da literatura em espaços de violência e de exclusão e os saraus da periferia e a poesia de Vaz como agências de letramento de reexistência dentro e fora da escola.

3 A POESIA DE SÉRGIO VAZ COMO PRÁTICA DE REEXISTÊNCIA

3.1 Tempos de crise?! Até na arte literária?

A leitura literária está em crise. Tal afirmação advém de apontamentos levantados por diversos escritores brasileiros e instituições ao longo de anos. Muitos têm perguntado e até afirmado que a literatura não tem mais espaço na sociedade atual, por essa razão é preciso pensar na origem desse pensamento perturbador, que muda constantemente. Zilberman (2012) aponta que essa crise foi diagnosticada no final dos anos de 1970, quando se percebeu que os jovens já não frequentavam mais com tanto afinco os espaços dedicados à leitura literária. A partir desse pressuposto, começa-se a discutir os aspectos que levaram a tal crise e quais estratégias seriam utilizadas para amenizar esse processo adverso.

Também há entre os que investigam essa crise uma certa indagação atrelada a um paradoxo interminável: Como a literatura está em crise se houve a partir de 1970 um crescimento vertiginoso de consumidores potenciais e uma oferta latente de obras em diversos mercados editoriais? Sobre essa contradição, Zilberman (2012) aponta um forte interesse das editoras em acelerar o consumo de obras literárias. A escola, apesar de neutra, passa a ser o lugar não somente para formar leitores, mas também para alimentar o mercado consumidor.

A pesquisadora deixa explícito que as tentativas de promoção de leitura pensada por essa premissa capitalista beneficiam “mais quem os edita do que quem os lê” (ZILBERMAN, 2012, p.16). Em decorrência desse tipo de atuação das editoras e dos órgãos que alimentam essa investidura na formação do leitor, a incongruência só aumenta e, por conseguinte, a escola pode até receber livros, mas não há leitores. E se não há leitores de textos literários, consequentemente a literatura continuará percorrendo os caminhos antagônicos da crise.

Antes dessa possível crise, é preciso considerar que a literatura fez parte da vida de diversos povos em diferentes épocas. Essa arte já foi meio da transmissão oral e coletiva de mitos em grandes civilizações, foi parte constitutiva de rituais religiosos, como nos Sermões do padre Antônio Vieira, teve em inúmeras instituições a função moralizante, tornando-se um instrumento de aprimoramento moral. Outrossim, a arte literária participou da vida na corte, sendo objeto de desejo e de ascensão social de muitas famílias privilegiadas, inclusive, no Brasil. Ela também, atrelada à política e à diversão, alimentou as discussões nos salões, nos jornais, nas revistas de figuras célebres em todo o mundo.

No século XIX, por exemplo, com a chegada da imprensa no Brasil, o público discutia fervorosamente sobre cada capítulo de uma obra, que era publicada em forma de folhetins, e

esperava ansiosamente pela publicação da próxima. No século XIX, ela passou a fazer parte das escolas, sendo material pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Na Universidade, por sua vez, a literatura passou a servir, a partir do século XX, de refúgio para alunos e professores. Esse espaço, então, torna-se um lugar também para teorizar a literatura, bem como passa a ser uma instituição que discute, produz e, ao mesmo tempo, estimula a leitura literária.

Hoje, a literatura não é mais um objeto de desejo nas festas da alta sociedade, nos encontros amorosos, nos jornais, na TV, na esfera pública, na política e, infelizmente, da forma como ela vem sendo tratada pelas instituições educacionais, encontra-se distante das salas de aula. Diante desse atual cenário, será mesmo se ela ainda tem uma função? Ela é capaz de competir com as outras agências de letramento, como as redes sociais, por exemplo? Como a literatura conseguirá sobreviver no ensino básico se o texto literário é, muitas vezes, colocado no mesmo patamar que os outros gêneros textuais? Essa última pergunta é retórica, já que a leitura do texto literário é facilmente substituída, nas aulas de Língua Portuguesa, por um filme, uma dramatização literária ou uma *videoaula* que retrate o texto.

Outro fator preocupante em relação a esse estreitamento da literatura na escola é que cada vez mais o poema também perde espaço no ensino de literatura. Se o romance, o conto, a crônica, por exemplo, são descartados das aulas de Língua Portuguesa, ao menos em sua integralidade, o poema há muito tempo vem sendo lido por poucos. Na contramão desse cenário desanimador, a poesia é um elemento fundamental para o trabalho com o letramento literário na escola. Em relação a isso, Enes Filho (2018) alerta:

Esse tipo de texto não tem sido valorizado em sala de aula e na vida dos alunos em função da velha alegação da dificuldade de se trabalhar com o texto poético. É preciso romper com essa concepção, pois o letramento literário precisa da escola para se concretizar, e a análise e interpretação de poesias pode contribuir expressivamente, já que a simples prática de leitura de textos literários não consegue, sozinha, efetivar esse processo de letramento (ENES FILHO, 2018, p. 39).

Franco e Testa (2018) lançam olhares acerca do ensino de literatura nas escolas brasileiras sob o viés do letramento poético. Ao falarem dessa crise literária, especialmente do gênero poema, as autoras asseveram:

No que diz respeito ao gênero textual “poema”, percebemos, cada vez mais, que este se encontra numa “crise”, no sentido de que esta expressão cultural tem sido posta de lado, por alunos, e até mesmo por professores, diante de outras manifestações culturais contemporâneas consideradas mais atrativas, em especial para os adolescentes, por exemplo, filmes, jogos (em diferentes mídias), TV, entre outros (FRANCO; TESTA, 2018, p. 205).

Diante dessa crise anunciada, as autoras explicitam a importância do trabalho do professor em sala de aula. Segundo elas, é necessário um trabalho sistematizado de poesia no âmbito escolar para que o gênero não seja apagado do cotidiano dos alunos. Para tanto, Franco e Testa (2018) sugerem que os professores façam uma seleção criteriosa dos poemas a serem trabalhados em sala. Tais poemas, segundo elas, devem contribuir tanto para a formação de leitores proficientes e estratégicos, como também para a formação identitária dos alunos. Dessa forma, observamos que a poesia tem um lugar essencial no ensino, já que ela “pode, com certeza, fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária, mas para, além disso, compreender a si próprio e aos outros.” (FRANCO; TESTA, 2018, p. 206). Percebemos o papel humanizador da poesia em sala de aula.

Cosson (2018) confirma a potencialidade da literatura no processo de humanização de uma determinada comunidade de leitores. Nessa comunidade, a partir do letramento literário, a poesia, por exemplo, é capaz de garantir aos grupos até então invisibilizados o direito a qualquer tipo de literatura. Percebemos a potencialidade da literatura no que se refere à confirmação do homem enquanto sujeito, logo, constituído de identidade. Por meio da literatura, ele é capaz de imaginar situações que estão além das páginas de um livro, pode se colocar no lugar de personagens e dos seus pares. No trabalho com a poesia, Franco e Testa (2018) explicitam que:

Para efetivação das práticas literárias, portanto, é indispensável a prática da leitura literária, imprescindível em todos os seus aspectos, pois torna-se objeto de emancipação dos sujeitos, um objeto capaz de suscitar no leitor um caráter mais crítico e reflexivo. Lembramos que esse leitor é sempre um coautor, em virtude do preenchimento das lacunas que o próprio livro nos impõe, mas tal preenchimento está sempre extrapolando num “mais-além”, pelos diferentes contextos da realidade circundante (FRANCO; TESTA, 2018, p. 2018).

Para efeito de diálogo com o texto de Testa e Franco, o professor deve ser “o mediador que vai jogar luzes no texto poético” (FRANCO; TESTA, p.211). Durante o processo de leitura, não se deve apegar somente no que já vem postulado nos livros didáticos. Antes de tudo, é necessário situar-se no conhecimento prévio do aluno e, desse modo, saber junto aos alunos os seus gostos acerca de uma obra, de um tema, de um contexto literário ou social, ou de como esses alunos agem na sociedade e de como constroem suas subjetividades.

3.2 Literatura de resistência em espaços de violência e exclusão

Dentro e fora da sala de aula há ambientes marcados pela crise que se mostram tensos não somente nos campos artísticos, mas principalmente nos campos sociais. Surgem em todos

os segmentos da sociedade doses diárias de intolerância, preconceitos, violências e exclusões, enfim, atrocidades que são alimentadas por um sistema que oprime, segrega e imobiliza algumas pessoas e setores da população. E nesse espaço, a literatura ainda respira e é apontada por muitos como um dos instrumentos de contestação dessa realidade caótica. Petit (2010), ao refletir sobre a arte de ler em tempos adversos, explicita a crise que se estabeleceu em todo o mundo:

Ora, a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem (PETIT, 2010, p. 21).

De acordo com o excerto, podemos depreender que a crise, na maior parte das vezes, afeta principalmente os que estão à margem da sociedade e que, por isso, não dominam as relações de poder. Nesse contexto extremamente desigual e antagônico, a autora questiona qual seria o poder da leitura em tempos marcados pelas desigualdades, perdas, rupturas e violências de todas as formas. A autora assinala que em épocas de crise é comum vermos pessoas sem perspectiva de futuro, sem norte, sem um lugar para sequer fugir.

Ela explicita que as crises, muitas vezes manifestadas de formas semelhantes entre alguns indivíduos, “despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima” (PETIT, 2010, p.21). Em contraposição a esse ambiente adverso, retratado por Petit (2010), a literatura surge, em muitos contextos, principalmente os que já têm o direito de ler socialmente construídos, como um bálsamo e, por conseguinte, os leitores se veem ancorados nesse porto subjetivo, que é a literatura.

Quando retornamos o olhar para a nossa pesquisa, constatamos que a literatura, aqui referindo-se aos saraus literários, também se manifesta como uma âncora, ou uma espécie de sublimação diante do caos que se encontram as comunidades periféricas brasileiras. Os encontros literários que acontecem nos saraus da cidade de São Paulo, por exemplo, confirmam essa ideia de que, mesmo em espaço de extrema pobreza, os sujeitos sociais podem, também por intermédio da literatura, ter seus posicionamentos legitimados, tanto de forma individual, quanto de forma coletiva. Não é exagero dizer que o sarau, uma agência de letramento de reexistência que se manifesta fora da escola, pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. A escola, por sua vez, sendo um dos palcos dessa desigualdade, deve inserir em seu projeto esse tipo de letramento, evidenciando as diversas subjetividades e intersubjetividades presentes no ambiente de ensino e aprendizagem.

Em ambientes permeados por diversos tipos de crises, a leitura pode ser um instrumento de libertação, de autonomia e altruísmo. Mas ela precisa chegar a esses territórios longínquos e começar a frequentar espaços até então reservados para o esquecimento, para a violência e para a exclusão de corpos marginalizados. Se for verdade que a literatura liberta e também ressuscita os indivíduos, ela tem de começar a ser dessacralizada nesses campos nos quais a literatura é vista como algo sagrado, inacessível, ou seja, um instrumento nobre que só faz parte das prateleiras dos ditos intelectuais ou dos que se aventuram no romantismo imbricado ao ato de ler.

Na crônica *Escola é da hora*⁴, por exemplo, o poeta Sérgio Vaz fala sobre a responsabilidade que os escritores têm de promover a leitura nas instituições escolares. Durante uma das suas visitas em uma escola, ele conferiu um dos problemas enfrentados pelos professores de literatura: Os alunos acham que a leitura fará deles “CDFS” e esse posto os colocará distantes dos outros colegas.

Outra constatação de Vaz (2011) revela uma faceta que impede o avanço da educação literária no país. É comum ver alunos dizendo que a leitura atrapalha os seus afazeres (como assistir a um filme, sair com os amigos, acessar as redes sociais), ou seja, muitos têm a visão de que para adquirirem o hábito de ler terão de abandonar atividades práticas do dia a dia. Vaz reforça que os escritores precisam frequentar os ambientes educacionais, justamente para desmistificar essas concepções. Ele enfatiza:

É legal ir às escolas porque muitos alunos pensam que poetas e escritores, a maioria, já estão mortos, e que são intelectuais que falam uma língua estranha, que é coisa de menina ou de uma pessoa extremamente romântica. Uns, não exatamente nesta escola, mas em várias escolas em que eu já fui, têm uma ideia de uma pessoa superinspirada, do tipo que acorda pela manhã dizendo bom-dia para o sol, para a porta, para a cadeira, para o café, e por aí vai (VAZ, 2011, p. 124)

Na esteira de Vaz, asseveramos que a literatura não deve constituir-se como um instrumento que segrega os indivíduos, por isso não podemos reverberar a máxima de que ela só pode frequentar os lugares cobertos de magia, paz e santidade. Cosson (2018) explicita que o professor não pode colocar a literatura num pedestal, como se ela fosse um monumento, ou algo para ser objeto de admiração e reverência. Enfatizamos que a escola, lugar onde a arte literária ainda não tem um lugar de destaque, não pode ser mais uma instituição que perpetua a ideia de que o leitor literário é um leitor solitário, e não solidário. Por isso, a importância de análises literárias que aproximem o leitor com esse mundo feito de palavras.

⁴ (VAZ, 2011, p. 123)

Cosson (2018), ao falar sobre essa sacralização da literatura, alerta que, ao mantê-la em adoração, ela “torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária.” (COSSON, 2018, p.29). Seguindo esse pensamento, surge mais uma indagação: Como assegurar a educação literária em ambientes de exclusão e de repetidos casos de violência? A resposta não é simples, entretanto é quase hegemônico entre os corajosos que se veem atravessados pelo ato de ensinar literatura de que resistir é, ainda, o melhor a se fazer. Petit (2010, p. 22) deixa claro que em contextos marcados por adversidades e crises as pessoas podem redescobrir a literatura e, a partir disso, desenvolver também suas capacidades psíquicas.

É imprescindível dizer que em muitos contextos nos quais a crise se opera, a literatura é uma arma usada nos berços familiares, ou seja, a leitura do texto literário não é somente prerrogativa da escola. Quando lemos a obra *Eu sou Malala*⁵, por exemplo, observamos que a literatura faz parte do seio familiar da personagem principal. Ela é impedida de frequentar escolas regulares, porém lê obras literárias em casa, além de ter o pai como mediador. Assim, mesmo estando engendrada em vários tipos de violência, ela vê na educação e na própria literatura uma espécie de arma para romper com as desigualdades e para acabar com a violência instituída. Regina Dalcastagnè (2012) também assinala a importância dessa atividade como resistência, ela diz que “resistir é ainda acreditar nos homens e na própria literatura como instrumento de ação” (DALCASTAGNÉ, 2012, 73).

Em contraposição ao que é observado na obra *Eu sou Malala*, muitas crianças e jovens só têm contato com a literatura na escola, isso coloca em foco a figura do professor como o mediador que despertará o gosto pela literatura dos seus alunos. Nesse caso, mais do que nunca, o ensino de literatura não pode ser fragmentado, visto na sala de aula como um instrumento secundário, a saber, o professor deve colocar a leitura do texto literário (silenciosa ou em voz alta) como prioridade nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, o texto literário só assumirá um papel de protagonista nas aulas se o professor, ancorado aos documentos que regem o ensino de literatura, for também leitor, isso significa que ele será capaz de selecionar textos, parte fundamental para a educação literária.

E quando a arte literária imita a vida real e coloca em cena a precariedade em que vivem milhões de brasileiros no país? Nesse sentido, será que a literatura resiste em espaços silenciados pelo sistema colonial que ainda paralisa, estagna e nega diversas subjetividades?

⁵ A obra *Eu sou Malala* retrata a história de uma adolescente, a Malala, exilada pelo terrorismo global. A obra é uma narrativa de luta principalmente pelo direito à educação feminina, uma vez que, no Talibã, ainda havia (há) obstáculos em relação à participação da mulher nas decisões políticas e no próprio processo educativo.

Será que a literatura ainda consegue resistir em espaços escolares os quais também privilegiam o letramento escolar, ainda voltado somente para o ensino formal, em detrimento dos letramentos de reexistência?

Sabemos que muitos escritores contemporâneos têm refletido sobre o papel da literatura enquanto lugar de questionamento do mundo, ao mesmo tempo em que revela as diversas multiplicidades de vozes presentes em espaços marcados por violência e exclusão social. Se acompanharmos a atual cena literária, podemos observar diversas obras sendo estudadas em ambientes acadêmicos e, em diversos campos, há esse pensamento de que a literatura possui uma forma singular de resistir em tempos de crise.

Diversas obras brasileiras apresentam formas variadas de resistência. Nas obras de Vaz, por exemplo, a resistência é uma palavra de ordem. Em seus poemas, contos e crônicas, o escritor frequentemente dialoga com o leitor na perspectiva da luta. Ele evidencia a podridão e as mazelas presentes na periferia de São Paulo, escancarando aspectos como a violência, os diversos preconceitos e também a ausência do Estado e da igreja na melhoria da vida dos moradores da periferia. Ao mesmo tempo em que revela essas vicissitudes, o autor imprime uma das suas marcas, que é a possibilidade de pensar em novas formas de reexistência em meios às atrocidades e ao desespero dos subalternizados.

A arte literária de Vaz, então, é um convite à resistência por meio de uma luta interminável. Desse modo, asseveramos que a literatura quando possui esse viés de resistência torna-se uma ferramenta de diálogo e pode fazer com que sujeitos reflitam sobre o seu lugar no mundo, ao mesmo tempo em que, por meio da alteridade, também passa a refletir sobre o lugar em que o outro ocupa na sociedade. Vaz imprime esse desejo em sua poesia quando escreve “Milagres acontecem quando a gente vai à luta”⁶.

Nesse verso, podemos inferir que resistir na literatura ou por meio dela implica também não ser omissos diante das perseguições, das injustiças e das armadilhas do acaso que destroem “os sonhos fracos de pessoas que se acham fortes”⁷. Isso implica dizer que a literatura resiste em espaços de exclusão e é um convite precioso para aqueles que lutam diariamente, ainda que em situações extremamente adversas. Nesse ínterim, como preconiza Vaz, é necessário que as pessoas tenham consciência de uma luta em comum, por isso, chegar junto e lutar junto por uma causa também é essencial.

O poeta pensa a literatura como um quilombo cultural, ou seja, ele cria e potencializa a resistência da multidão. O Sarau da Cooperifa, criado por ele na periferia de São Paulo,

⁶ (VAZ, 2011, p.17)

⁷ (IDEM)

carrega a premissa de que a literatura, tradicionalmente avessa às ruas, também pode frequentar espaços não legitimados ou não autorizados. No texto *Literatura das ruas*, presente no livro *Literatura, pão e poesia*, o poeta explicita o distanciamento que a arte em geral e, principalmente a literatura, manteve com as ruas ao longo de anos. Ao falar sobre essa segregação, o poeta a define:

A literatura é uma dama triste que atravessa a rua sem olhar para os pedintes, famintos por conhecimento, que se amontoam nas calçadas frias da senzala moderna chamada periferia. Frequenta os casarões, bibliotecas inacessíveis ao olho nu e prateleiras de livrarias que crianças não alcançam com os pés descalços (VAZ, 2011, p.35).

Nesse período, o escritor apresenta uma reflexão importantíssima para entendermos o lugar da literatura em espaços subalternizados como a periferia de São Paulo. Ela é vista por muitos como algo inacessível, sagrado e, sempre, distante. Ele evidencia a miséria dos não-leitores dessa literatura sacralizada, abandonados pelo Estado e até pela própria literatura. Em consequência desse distanciamento, Os miseráveis⁸ da periferia mostram-se famintos não somente por bens incompreensíveis, como imprime Candido (2004), mas também pela leitura e escrita de textos literários. Sobre essa questão, Candido coloca a literatura também como um bem incompreensível, concebendo-a como uma necessidade universal. Ele incorpora a literatura como uma forma de o ser humano sobreviver no mundo. Candido explica que

são compreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça, a resistência à opressão etc; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2004, p.174).

Ao colocar a literatura na mesma categoria que a moradia, um bem essencial à vida humana, Candido reforça a potencialização da leitura literária enquanto instrumento de resistência em ambientes marcados por índices alarmantes de desigualdades. Porém, segundo o autor ela só será concebida como um bem incompreensível se for assegurada a todos, sem que a sua fruição seja negada. Ao lermos Candido, nos deparamos com uma pergunta: Os alunos de educação básica têm direito à literatura? Na outra perspectiva, esses educandos têm acesso aos bens fundamentais, como moradia, educação e segurança? A maior parte não. Isso é uma questão que deve ser levada em consideração quando reivindicamos políticas públicas para esse público, ou quando selecionamos um determinado texto para lermos em sala de aula, uma vez que a luta pelos direitos humanos, conforme assinala Candido (2004), pressupõe não apenas a garantia dos bens indispensáveis, mas também do direito à leitura literária.

⁸ Sérgio Vaz (2011) faz referência ao romance *Os miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo.

Resistir, nesse caso, vai mais além do que tratar de temas sociais por intermédio da leitura de textos literários em sala de aula. Se o professor acha que a literatura é um bem universal, ele não pode em hipótese alguma negar esse direito ao aluno, já que “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (CANDIDO, 2004, p.172). Seguindo essa concepção, se pensarmos que a literatura é um direito inalienável, ela deve estar frequentemente na escola, sendo protagonista nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, é fundamental que as instituições encarem esse desafio e reconheçam a educação literária como um bem comum e, não um direito reservado a poucos.

Nesse sentido, reforçamos a importância de ler textos como os de Vaz nas aulas de literatura, visto que ele não somente imprime uma multiplicidade de vozes em seus textos, como também convida o leitor à resistência. As obras do autor e de outros escritores marginais e/ou periféricos não apenas resistem ao mercado editorial, como também é instrumento de resistência para diversos leitores das periferias da cidade de São Paulo. Analisamos em nossa pesquisa, nesse contexto, como o sarau, uma agência de letramento de reexistência, pode servir de encontro de inúmeras subjetividades. Consideramos o sarau como um lugar de alteridade, de laços e espaço propício para a garantia do direito à literatura.

Consoante a essa afirmação, vemos em Vaz (2011) que a palavra luta é postulada como prerrogativa em diversos campos de atuação. Segundo ele, é preciso proibir o uso da palavra covardia nos lares, nas escolas, nos bares, nas praças e em todo o país. Deprendemos, assim, que é também urgente que os professores não sejam covardes a ponto de omitir, ou mutilar a fruição literária nas aulas. Para isso, Vaz infere que “a chave de tudo é não desistir, não há outra saída que não a ousadia, a perseverança e a teimosia” (VAZ, 2011, p.38).

3.3 A EJA como lugar de reexistência

Segundo dados⁹ da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6 em 2019. Isso significa que o Brasil ainda tem cerca de 11 milhões de analfabetos, ou seja, milhões de

⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%201%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos>.

peças de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não tem conhecimento mínimo do sistema linguístico no que concerne às habilidades de leitura e escrita. O IBGE evidencia, ainda, que mais da metade, o equivalente a 51,2%, da população de 25 anos ou mais no Brasil não completaram a educação escolar básica.

Esses dados reverberam uma negligência histórica em relação às políticas públicas voltadas para esses milhões de analfabetos. Nesse contexto adverso e preocupante, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria ser prioridade no campo das políticas públicas para, assim, garantir acesso à educação a esses milhões de pessoas que se mostram à margem do processo educativo no país. Porém, sabemos que a própria EJA é palco de resistência desde a sua formação. Em relação a isso, Cláudia Regina de Paula e Marcia Cristina de Oliveira (2011), ao percorrerem os caminhos da EJA no Brasil, assinalam que essa modalidade de ensino é um exemplo de “luta e de (re) criação de paradigmas educacionais”. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 15). Elas informam que a EJA ao longo dos anos sofreu avanços e recuos, sofrendo influências das políticas do Estado.

As pesquisadoras relatam, ainda, que nos primórdios da educação no Brasil, a EJA não conseguiu garantir sua afirmação enquanto política pública, já que faltava estrutura dos estados e dos municípios, permanecendo as altas taxas de analfabetismo no país. Na esteira de Romão e Gadotti (2007 apud Paula e Oliveira 2011), as autoras traçam um breve panorama histórico em relação às características da EJA. No período de 1946 a 1958, por exemplo, a EJA ganhou caráter de ensino supletivo, tendo como destaque a ideia de uma educação assistencialista. Já de 1958 a 1964, o analfabetismo começa a ser tratado como uma consequência das desigualdades sociais, o que levou muitos educadores, na época, a aderirem movimentos que viam a educação com viés humanizador e emancipador. Exemplo disso é a participação latente do educador Paulo Freire que acabou sendo um dos grandes idealizadores do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Ele é, sem dúvida, um marco para a valorização da EJA no país.

Em contraposição ao pensamento de Freire, o período de 1964 a 1985, representa um retrocesso no que concerne a uma educação pautada por valores democráticos e emancipadores. Nessa época, a ditadura rompeu com os valores preconizados por Paulo Freire e passou a configurar ainda mais um caráter assistencialista a essa modalidade. A partir desse período, a EJA passa a ser ainda mais um espaço de resistência conforme demonstram as pesquisadoras Paula e Oliveira (2011) a seguir:

A EJA, a partir dos meados da década de 1980 e, na primeira metade dos anos 2000 caminhou em duas grandes frentes: uma que reúne um conjunto de ações de governo e outra que reúne ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares. Além disso, o surgimento e a consolidação dos fóruns da EJA, a partir de 1996, passaram a agregar a essa história a força da mobilização e do debate em torno das políticas públicas voltadas a esse segmento específico da população (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

A partir do nosso contato com a EJA ao longo de anos no Estado do Tocantins, asseveramos que essa modalidade, apesar dos esforços dos movimentos populares e das escolas, continua tendo caráter assistencialista aos olhos dos órgãos governamentais. Outro ponto que elencamos é que, muitas vezes, os alunos encaram o ensino na EJA como um supletivo, não se importando pela aprendizagem. Como sabemos, isso advém das ações governamentais que não desenvolvem programas que realmente estejam voltados para a humanização dos alunos, aliás, muitos desses programas são temporários e não garantem a permanência dos alunos nas escolas. Um exemplo desse trabalho apenas periódico por parte dos governos é a distribuição de livros didáticos. Sobre isso, mesmo com o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), criado em 2004, não há uma preocupação contínua dos governos em garantir livros a esse público.

Faltam também formações para os professores, bem como flexibilização dos currículos estaduais no tocante à EJA. Nesse contexto, ainda que a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tenha reconhecido a EJA como modalidade da educação e, depois, o parecer CNE/CEB nº 11/2000 tenha estabelecido as funções da EJA, configurando-a como reparadora, equalizadora e qualificadora, os currículos em boa parte do país e, aqui referindo-se principalmente ao Estado do Tocantins, não seguem os princípios de proporção, equidade e diferença como prega o parecer.

Além dessas questões levantadas, outra premissa que os programas governamentais não levam em consideração é a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA. Sobre essa diversidade, Paula e Oliveira (2011) inferem que ela “pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens, mulheres); étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesãos, operários)” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 50). Diante disso, entendemos que respeitar essa diversidade é fundamental para a continuidade dos estudos dos alunos por intermédio dessa modalidade de ensino. Depreendemos também que não há uma receita para isso, porém o professor mais uma vez é um ponto fulcral para a permanência da EJA no Brasil.

A despeito disso, Arroyo (2017), pensando na educação emancipadora de Paulo Freire, vê como ponto de partida para esse respeito às diferenças na EJA a aproximação dos

educadores com essa diversidade de corpos e saberes que constituem os espaços ocupados por esse público. Ele diz: “Colocam-nos como ponto de partida aproximar-nos de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais” (ARROYO, 2017, p. 08). Ao lermos essa afirmação de Arroyo, recorreremos a um questionamento: Será que os estudantes da EJA sentem essa aproximação ao frequentarem as escolas? Será que esses “passageiros da noite”, como são chamados por Arroyo, encontram na EJA oportunidades para alçarem novos voos?

Esses questionamentos devem permear as discussões a respeito dessa modalidade educacional no país, pois apesar dos avanços, é preciso ainda garantir a esses sujeitos os bens que são considerados indispensáveis aos outros níveis de ensino. Assim como sonha Candido (2004), é preciso garantir a esses passageiros da EJA os bens incompreensíveis como a moradia, o trabalho, a alimentação, mas também o direito à educação e, sim, esses sujeitos também necessitam de literatura, de arte e de poesia. Acrescentamos, nesse sentido, que os estudantes da EJA também devem ter direito a conhecer as culturas e as histórias de povos resistentes e lutadores como eles, ou como sugere Arroyo, o direito a uma diversidade cultural resistente.

Assim, é necessário que o estudante da EJA entenda que a história de muita gente no Brasil, ainda tenha sofrido inúmeras tentativas de apagamento, continua viva e latente. Porém, para que essas narrativas de reexistência não sejam silenciadas é preciso muita luta, ademais, conforme Arroyo (2017) é necessário:

Descontruir imagens da cultura popular como passiva, conformista, e avançar na compreensão de uma cultura de resistências, de libertação, de tensas afirmações nos terreiros, nos quilombos, nos movimentos sociais, políticos e culturais. Outra história a ser reconstruída e contada (ARROYO, 2017, p. 188).

Compreender essa reexistência como um processo de luta coletiva também é um passo importante para a alteridade na EJA. Reafirmamos, então, a importância de ler textos marginais-periféricos nas aulas, já que estes evidenciam vivências coletivas de resistências e, desse modo, ressignificam os saberes instituídos e aproximam os passageiros que reexistem, apesar de tudo, à noite.

3.4 A poesia se ensina?

O que é poesia? Essa pergunta atravessa gerações e inquieta teóricos, poetas e leitores ao longo de anos. Na sala de aula, a poesia vem deixando de ser um “sentimento”, tornando-se apenas um gênero a ser estudado (com o fito de melhorar a escrita dos alunos), ou para

responder questões de vestibulares. Esse apagamento da poesia na escola distancia os alunos do texto poético propriamente dito, o que culmina em uma leitura superficial do gênero e, por conseguinte, os alunos não sentem prazer em ler, nem tampouco se humanizam com a organização formal que os poetas imprimem nos textos. Candido (2004) quando fala sobre o papel humanizador que a literatura pode desempenhar na vida de um indivíduo, ele deixa claro que a forma também impressiona e organiza o leitor e, desse modo, ela também o humaniza.

Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (CANDIDO, 2004, p.178).

A despeito da afirmação de Candido, inferimos uma questão que não é muito comum nas aulas de Língua Portuguesa, que é a familiarização do aluno com o conteúdo e a forma do texto poético. Gancho (1989), ao fazer um estudo introdutório acerca da poesia, já revela que os textos poéticos estão muito próximos aos leitores, porém é necessário que estes se aproximem daqueles sem ideias preconcebidas. Segundo a autora, só com a familiarização com os textos será possível reconhecer ao que ela chama de “espírito poético”. Ela afirma, categoricamente, que a poesia está presente, por exemplo, na música, nas brincadeiras infantis e em várias partes da bíblia. Esse pensamento leva a autora concluir que “a poesia tem participação ativa em nossa vida e que está dentro de cada um. Todos nós, em algum momento de nossas vidas, experimentamos algo que poderíamos chamar de *sentimento poético*” (GANCHO, 1989, p. 3. Grifos da autora).

Na obra em questão, a autora preocupa-se, inicialmente, em fazer uma breve abordagem acerca da classificação dos gêneros. Segundo ela “Gênero é uma categoria de texto, caracterizada por seu estilo (linguagem) e por sua estrutura.” (IDEM). Ela explica, didaticamente, que desde os filósofos da Grécia Antiga havia uma preocupação em definir e classificar os gêneros literários. Interessa-nos aqui, definir o gênero lírico, sendo assim, consoante ao pensamento de Gancho (1989, p. 4), ele “é o gênero da poesia por excelência”. A partir de concepções como a de Gancho, costumamos dizer que embora existam poesias narrativas e dramáticas, a poesia apresenta o lirismo em sua essência, ou seja, há a presença de uma voz poética que expressa suas emoções e os sentimentos.

Outra questão estabelecida por Gancho (1989) diz respeito à terminologia poética¹⁰. Enfatizaremos, nesse momento, as definições de poesia e poema. Para ela, há uma distinção

¹⁰ Ver (GANCHO, 1989, P. 6) a qual apresenta uma terminologia poética, definindo os seguintes elementos:

entre esses dois termos, ainda que muitas pessoas acabem utilizando-os como sinônimos. Para ela, poesia constitui-se como um “Nome genérico que se dá ao gênero lírico; pode ser usado também para designar a produção poética inteira de um poeta” (GANCHO, 1989, p. 6). Por outro lado, ainda seguindo a concepção da autora, o poema é um tipo particular de poesia. Ademais, ela assinala os elementos que caracterizam a poesia, sendo eles a subjetividade, a estrutura em versos e o ritmo. Essas três associações, portanto, fornecem pistas aos leitores na diferenciação de um texto subjetivo de um objetivo.

Maria Severina Batista Guimarães (2012) nos coloca frente a uma discussão perspicaz sobre poesia, poema e poeta. Segundo ela, para se chegar a um conhecimento por intermédio de um texto poético é necessário não apenas inteligência aguçada, mas também o uso da intuição e da imaginação. Ela, assim, preconiza:

A poesia, quando lida intensamente, incluindo a tensão, surpresa e emoção que ela naturalmente desencadeia, propicia esse tipo de conhecimento, um saber que é reflexão, mas também sensibilidade, magia e encantamento, que pode proporcionar um enorme prazer no leitor (GUIMARÃES, 2012, P. 127).

O conhecimento obtido na leitura de uma poesia não diz respeito somente à obtenção de escrita, como pensam algumas instituições escolares. Ele também envolve prazer, encantamento, por conseguinte, o leitor mostra-se sensível às inúmeras possibilidades que um determinado texto pode proporcionar. Na esteira de Paz (1982), a autora revela que a leitura de um texto poético se assemelha a um exercício espiritual, no qual o leitor consegue sentir o ritmo, a melodia e todo o universo de emoções e sentimentos que o poeta imprime em suas composições. Ela assegura que “a poesia é um estado espiritual que se materializa no poema” (GUIMARÃES, 2012, p. 127). É por meio desse estado espiritual, que segundo a autora, o leitor de poesia consegue:

Cantar as dores e as alegrias de existir, celebrar os mistérios da vida, louvar a cada dia novo que nasce ou o instante em que se morre de ter vivido tão intensamente, isso é habitar um lugar de fantasia e de sonho, reservado para os seres humanos abertos ao enigma da poesia (GUIMARÃES, 2012, p. 127).

Mas, afinal, o que é poesia? Vários escritores brasileiros tentam responder esse questionamento aparentemente simples, mas que, ao ser endereçado a alguém, torna-se complexo e perturbador. Na obra *O que é poesia?*¹¹, 45 literatos foram convidados a responder a pergunta: “O que é poesia para você?” os quais apresentaram uma variedade

poesia, poema, verso, estrofe, métrica, metro e rima.

¹¹ CRUZ, Edson, organizador. *O que é poesia*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento: Calibán, 2009.

espantosa de percepções que atravessam o texto poético. Para esta seção, escolhemos a resposta do escritor marginal Glauco Mattoso¹² que apresenta a seguinte percepção:

A poesia é uma metralhadora na mão de um palhaço. Seu poder de fogo pode ser apenas intencional, e seu efeito apenas hilário, mas o franco-atirador, ao expor-se em sua ridícula revolta, no mínimo consegue provocar alguma reação, ainda que meramente divertindo o público, e alguma reflexão sobre o papel patético dos idealistas e visionários, que, no fundo, somos todos nós¹³.

No excerto acima, o poeta Glauco Mattoso confirma a presença do “exercício espiritual” da poesia, já que se insere no grupo dos seres humanos que se mostra aberto ao estado poético. Sendo assim, ele é também visionário e idealista, é o sujeito que expõe sua biografia com o objetivo de explorar as diversas subjetividades presentes nas relações humanas. Segundo ele, ao escrever, consegue se identificar com a excentricidade do outro e, em consequência disso, tira dessa diversidade “o traço de humanidade que nos une, isto é, o sofrimento e a revolta contra as opressões e repressões” (CRUZ, 2009, p.60).

Outra indagação que surge é: Para que serve a poesia? O próprio Glauco Mattoso postula que uma das missões do poeta é “ser porta-voz dos perseguidos, injustiçados, excluídos, rejeitados e humilhados, ainda que tais angústias sejam meramente sentimentais ou emocionais”. Confirmamos, aqui, que essa missão assinalada por Glauco Mattoso também é presente na poesia de Vaz, o qual cria laços de resistência nas periferias da cidade de São Paulo. Ele se coloca como “Um artista a serviço da comunidade, do país” (VAZ, 2011, p.51). Nesse verso, o escritor atesta que o poeta deve exercer um papel social e, enquanto artista, revelar as mazelas que assolam diversos agrupamentos sociais. Ele, que também foi esquecido pelos detentores do poder, sente a necessidade de produzir uma poesia libertadora. Em um dos fragmentos da crônica *Primavera Periférica*¹⁴, Vaz (2016) poetiza:

Se a palavra liberta, então somos livres!
E se algumas pessoas ainda não sabem, é isso que estamos fazendo: despertando os adormecidos para que todos saibam que não há mais tempo a perder, e a felicidade, ainda que tardia deve ser conquistada, e que ninguém mais agradeça pelas migalhas do cotidiano (VAZ, 2016, p.21)

Nesses versos, é possível identificar uma das facetas da poesia de Vaz, que é colocar o próprio fazer poético a serviço dos “despautados”, destacando a falta de generosidade, empatia e patriotismo dos “mesquinhos patriotas”. De forma metafórica, o autor conota que a primavera da periferia só poderá ser entendida por quem já passou por algum tipo de inverno.

¹² Glauco Mattoso é poeta, ficcionista, ensaísta, letrista, colunista, “fanzineiro” e tradutor brasileiro. Participou, nos anos 70, do grupo dos “poetas marginais”.

¹³ CRUZ, Edson, organizador. O que é poesia. Rio de Janeiro: Confraria do Vento: Calibán, 2009. p.60.

¹⁴ VAZ, Sérgio. Flores de alvenaria. 1 ed. São Paulo: Global, 2016. p. 19

No texto, ele indaga e confirma, ao mesmo tempo, algo improvável de se acontecer em um território marcado pela violência e pelo esquecimento: A periferia, por intermédio da poesia, está sendo habitada por diferentes tipos de artes. Acima de tudo, os espaços até então marginalizados começam a ser habitados por um povo que lê, escreve e recita textos poéticos. Segundo Vaz, esse novo jeito de viver nas periferias se constitui como O milagre da poesia¹⁵.

Diante disso, surge um questionamento inevitável: Se é verdade que a poesia invadiu as calçadas das periferias de diversos lugares do país, qual seria, então, a situação desse gênero na escola? Pinheiro (2018) sustenta que a poesia é, provavelmente, o gênero mais distante das práticas pedagógicas da sala de aula, principalmente quando se trata do público mais jovem. Isso acontece, de acordo com o autor, porque os professores ora dão ênfase aos textos em prosa, ora sentem dificuldades em se trabalhar com textos poéticos.

Outro ponto levantado por ele, ao examinar catálogos de editoras, é em relação a pouca indicação de livros de poemas pelas empresas. Dessa forma, quando o professor é convidado a escolher os livros literários, ele terá em mãos um acervo bem maior de obras em prosa, o que acarretará na escolha de romances, contos e crônicas. Ele evidencia, por outro lado, que há nos acervos das bibliotecas do país obras poéticas voltadas para o público infantil. Mas, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade em que está inserida a nossa pesquisa, Pinheiro (2018) deixa explícito que:

Quando chegamos às séries finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), a indicação de livros de poemas se torna mais complexa, uma vez que é muito difícil falar em poesia para jovens, como se fala em poesia infantil. Embora tenham surgido algumas obras voltadas especificamente para esse público leitor, o resultado estético nem sempre é satisfatório (PINHEIRO, 2018, p. 14).

Consoante ao que foi evidenciado por Pinheiro, salientamos, mais uma vez, a importância do professor como mediador de literatura no contexto da sala de aula. Esse processo de mediação inicia-se durante a seleção dos textos ofertados aos alunos. É necessário que as pessoas envolvidas nesse processo de escolha estejam ancoradas por critérios estéticos e por um bom planejamento, tendo em vista cuidados e procedimentos específicos ao gênero em questão. De certo modo, esse trabalho só será efetivado se o professor for realmente leitor de poesia, caso contrário, a leitura de textos poéticos na escola continuará tendo um papel secundário na escola. Ademais, os professores precisam desenvolver metodologias que assegurem a convivência do aluno com a poesia, uma vez que a fruição desse gênero depende consideravelmente do envolvimento dos alunos com o texto.

¹⁵ VAZ, Sérgio. Colecionador de pedras. São Paulo: Global, 2013. p. 24

Consideramos, então, a necessidade de promover na escola momentos de leitura que, de fato, contribuam para a formação de leitores e, em consequência disso, para a educação literária. Quando o aluno se envolve com a leitura de textos poéticos, ele tende a interagir com o mundo da linguagem, estabelecendo relações com ele mesmo e com o mundo. Outrossim, desenvolve a capacidade leitora, amplia seus horizontes culturais, sociais e históricos ao mesmo tempo em que dialoga com o texto, dando sentido ao que leu.

Nesse sentido, o leitor precisa conviver com a poesia. Nessa perspectiva, o professor não pode utilizá-la apenas como mero instrumento para que os alunos respondam um questionário. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo, é comum ver professores de Língua Portuguesa passarem um poema e, após uma leitura rápida e superficial, pedirem aos alunos para responder uma lista de exercícios. Nesse momento, a poesia realmente deixa de ter um papel humanizador e passa a exercer apenas uma função pragmática na escola.

A partir desse pressuposto, surge uma inquietação: A poesia pode ser ensinada na escola? Pinheiro (2018) salienta que esse gênero é possível de ser ensinado na sala de aula, ainda que esteja tão distante dos alunos. Segundo ele, algumas condições são indispensáveis quando se pretende inserir a poesia na sala de aula. A primeira condição real e indispensável preconizada por Pinheiro (2018) é que o professor precisa ser leitor de poesia, ou seja, ele precisa ter uma experiência significativa com o gênero. Para tanto, consideramos que o professor deve ler e reler o poema, observando os elementos constitutivos do gênero (Forma e conteúdo, imagens, ritmos, musicalidade), estabelecendo uma experiência mais demorada com o texto. Essa prática do professor, segundo Pinheiro, fará com que os alunos se aproximem dos textos poéticos.

A segunda condição diz respeito à etapa de seleção dos textos. Consoante às considerações de Pinheiro (2018), o professor deve conhecer o horizonte de leitura dos alunos, uma vez que cada aluno tem um horizonte de expectativa. Ele deve fazer um levantamento sobre as experiências leitoras dos alunos, organizar os dados para, então, selecionar os textos que possam atender às expectativas dos alunos.

Inferimos que, muitas vezes, os professores não conseguem realizar essa etapa, visto que a escola exige o cumprimento de um currículo. Ainda assim, cada professor deve tentar inserir essa prática no contexto da sala de aula, para tanto, ele deve desenvolver metodologias que atendam às orientações curriculares e ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas que não apague a leitura de poesia no cotidiano escolar.

Outra condição indispensável no que concerne ao trabalho de poesia na escola é pensar no ambiente em que o professor vai desenvolver as aulas. Pinheiro (2018) sugere que ele crie espaços adequados podendo, inclusive, realizar a atividade fora da sala de aula. Pinheiro (2018) frisa que essa ambientação deve ser constante, porém, o autor em nenhum momento diz que é preciso que o professor promova malabarismos, ou aulas “*shows*”. Além disso, outros fatores como o uso funcional da biblioteca também são indispensáveis no trabalho de poesia em sala de aula.

3.5 Literatura marginal-periférica: que dahora!

A Semana de Arte Moderna, ancorada pelas vanguardas europeias, em 1922, representou no cenário das artes uma sonhada revolução. Artistas como poetas, pintores e músicos se juntaram para romper com os padrões estéticos pré-estabelecidos pela elite intelectual brasileira da época. Ideais como a busca pela identidade nacional, o rompimento com a forma tradicional, o uso de versos livres e da linguagem informal marcaram essa fase. A partir desse período, no Brasil, várias tendências surgem no campo artístico-cultural para reverberar o ideário de liberdade de expressão e de criação nas artes. Assim como os modernistas da primeira fase, os escritores ditos como “marginais” entram na cena, em meados dos anos 70, e junto a sua contracultura, reacendem a ideia de estampar nas páginas das obras nacionais os corpos dos excluídos, dos que viviam à margem da sociedade.

Porém, é necessário pontuar que apesar de discutirem sobre os fenômenos sociais ligados aos subalternizados, os marginais dos anos 70 pertenciam economicamente à elite nacional. Isso significa dizer que havia uma escrita sobre a periferia e, não sob o olhar de um artista periférico, ou seja, o escritor periférico continuava não tendo o seu lugar de fala¹⁶. Nesse sentido, os escritores das áreas periféricas continuavam à mercê do esquecimento, sem poder falar sobre os seus próprios sentimentos, suas dores, seus sonhos. Então, em primeiro plano, consideramos que apesar de importante para a formação de outras tendências artísticas, a Poesia Marginal dos anos 70 constituiu apenas como um dos caminhos para enfrentamento do mercado editorial da época. A despeito disso, Vieira (2017) revela que

Acerca da Poesia Marginal, apesar de ter essa denominação, cabe lembrar que era feita por uma elite universitária, principalmente nas grandes metrópoles, onde geralmente eram produzidas por jovens que faziam parte de movimentos sociais e estudantis, do qual estes queriam fugir do mercado editorial e mimeografavam seus próprios livros (VIEIRA, 2015, p. 17).

¹⁶ A filósofa Djamila Ribeiro reflete sobre esse termo em sua obra Lugar de fala.

Para denominar a Poesia Marginal, a autora realiza um percurso histórico sobre o próprio termo “marginal”. Ela inicia o seu itinerário, conceituando de forma genérica o adjetivo em questão. Tem-se que tal palavra deriva-se do substantivo “margem”, nesse contexto, é sinônimo de orla, beira. Já no âmbito social, Vieira (2015) destaca que a pessoa torna-se marginal quando ela não se encontra inserida no centro. Em São Paulo, por exemplo, entende-se como periferia as regiões que estão afastadas da área central, rodeada por rios e avenidas bastante conhecidos pelos moradores, como o rio Tietê e a Avenida Bandeirantes. Em qualquer cidade do país essa demarcação cartográfica divide pessoas e lugares em “centro” e “periferias”.

O conceito de marginalização, nesse sentido, é imbricado de preconceitos e ideias que estão enraizadas na sociedade. Exemplo disso é que “marginal” também se refere aos indivíduos que cometem crimes, assassinatos, roubos e que, por isso, vivem em conflito com a lei. Outro conceito levantado por Vieira (2015, p.25) refere-se ao processo no qual os sujeitos se mostram excluídos socialmente, desse modo, “torna cidadãos ou cidadãs inferiores, devido a certas condições sociais, como classe, etnia e lugar de habitação”. Percebemos, então, uma certa vulgarização do termo “marginal”, tendo os primeiros moradores das favelas recebido esse adjetivo, ora para designar seu afastamento das regiões centrais, ora para referendar suas condições sociais cada vez mais subalternizadas.

Vieira (2015) desenvolve em sua pesquisa uma importante incursão na arte popular brasileira de viés revolucionário. Ela destaca alguns momentos relevantes para compreendermos a incidência da literatura marginal-periférica no Brasil. A autora elenca, inicialmente, os artistas de 1950 que deram o pontapé para o surgimento de uma “arte conscientizadora e política”. Depois cita grupos como o MCP (Movimento de Cultura Popular), o CPC (Centro de Cultura Popular) e a UNE (União Nacional dos Estudantes) que criaram formas de resistência política e cultural antes mesmo do Golpe de 64. Fazem parte dessa atmosfera intelectuais como Ferreira Gullar, Paulo Freire e Gianfrancesco Guarnieri. Além disso, sob forte teor educativo e político, peças teatrais passaram a movimentar o Teatro de Arena e o Teatro do Oprimido.

Outros movimentos, segundo a autora, também contribuíram para que a cultura popular brasileira ganhasse destaque nos grandes centros brasileiros. Ela cita, por exemplo, o Cinema Novo, em 1955, e posteriormente “o Samba, a Bossa Nova, a Música de Protesto ou de intervenção, e o polêmico Tropicalismo”. Nomes como Glauber Rocha, Cacá Diegues e Nelson Pereira dos Santos contracenam em uma década marcada pela politização nos campos artísticos e o desejo de subverter os aparelhos controlados pela censura.

Nos anos 70 e 80, a efervescência do *rock* coadunou ainda mais com a onda do inconformismo social e estético nas artes, dessa forma, bandas como Aborto Elétrico, Plebe Rude e mais tarde Legião Urbana e Capital Inicial ecoavam gritos marginais aos quatro cantos do país. Várias músicas dessa época retratam a violência, a corrupção e também corpos marginalizados, exemplo disso tem-se a canção *Que País é este*, lançada em 1987, em álbum homônimo. É nesse ambiente de revolução, turbulência e anarquia que poetas dos anos 70 lançam uma tendência na literatura e, em virtude das suas obras serem mimeografadas, os passam a compor a Geração do Mimeógrafo.

Ademais, segundo Vieira (2015, p. 37), a marginalidade dessa geração “visava em contrariar todo um circuito editorial, de distribuição e de circulação”. Para conseguirem seus objetivos, os escritores mimeografavam os seus livros, realizavam performances com os seus poemas em praças, museus, universidades, além disso, se aproximavam dos marginais da música nacional, principalmente os cantores de rock. Como expoentes dessa geração figuram-se os poetas Cacaso, Chacal, Ana Cristina César, Francisco Alvim, dentre outros.

Outras tendências com essa conotação marginal surgiram após os precursores do movimento. Os irmãos Campos e Décio Pignatari, poetas concretistas, também apresentaram marginalidade em seus escritos, nesse caso, tentaram subverter tanto a forma dos poemas quanto à linguagem institucionalizada. Não podemos deixar de evidenciar também as figuras de Maria Carolina de Jesus, Rubem Fonseca, Plínio Marcos, Sérgio Sant’anna e João do Rio que nas décadas de 60 e 70 estamparam em sua literatura corpos marginalizados por meio de um realismo crítico e reflexivo. Enfatizamos, nesse contexto, que a escritora Maria Carolina de Jesus representa a sua própria voz na obra *Quarto de despejo*, imprimindo na literatura o testemunho como forma de denúncia das mazelas sociais que assolavam as comunidades periféricas da época, especificamente a Favela do Canindé, em São Paulo.

Já nos anos 90, a literatura marginal passa a frequentar com maior assiduidade as periferias da cidade de São Paulo, assim, nesse campo complexo começam a aparecer e circular diversas obras de escritores advindos da própria periferia. Sobre esse cenário, Tennina (2017) explicita:

Desde o final dos anos 1980, mas principalmente durante a década seguinte, é possível identificar uma coincidente articulação de práticas vinculadas à cultura escrita por parte de uma série de jovens de trajetória não letrada, habitantes de diversas regiões da chamada “periferia” de São Paulo. Nesse período começa a aparecer, a circular e a ser autodivulgada uma grande quantidade de publicações assinadas por escritores que se apresentavam, tanto por suas biografias, como pelo formato e pelos temas de sua escritura, a partir dos vínculos com seu bairro de origem localizado quase sempre em regiões pobres da cidade de São Paulo (TENNINA, 2017, p.24).

Na tentativa de traçar um perfil da literatura produzida nesse ínterim e ao mesmo tempo legitimar e valorizar os textos literários produzidos nesses espaços periféricos, Lucía Tennina aponta que a inclusão desse tipo de produção na crítica literária implica no questionamento do que seja a literatura, aliás, reforça a ideia de que não há uma singularidade no que diz respeito à própria literatura marginal.

Ela revela que muitos estudiosos têm um certo preconceito em relação a essa forma de escrita, por isso, a autora deixa claro que a intenção dela, como pesquisadora, é “dar conta de como essas produções questionam ou legitimam as fronteiras da ordem estabelecida no campo através de seus textos, de suas práticas e do posicionamento de seus agentes” (TENNINA, 2017, p.22). Salientamos também que a nossa pesquisa também não tem a intenção de colocar o escritor Sérgio Vaz em um nicho literário, ou seja, situá-lo como isso ou aquilo. A nossa proposta é evidenciar como os seus textos, lidos em sala de aula, ou num sarau, podem servir de instrumento para que os alunos tenham acesso aos letramentos de reexistência que já acontecem fora do espaço escolar.

De forma panorâmica, tomando como referência o contexto paulistano, é necessário evidenciar esse novo projeto estético e literário iniciado na década de 90 como um dos mais efervescentes do país, conforme explicita Nascimento (2019). Apesar de evidenciarmos inúmeros escritores desse tipo de literatura em diversas partes do país, embasamos esta pesquisa nos escritores de São Paulo, já que Vaz mora e é agitador cultural na Grande São Paulo. Nessa nova forma de registrar a periferia, escritores como Alessandro Buso, Allan da Rosa, Sérgio Vaz, Ferréz, Sacolinha, Michel Yakini, Rodrigo Ciríaco aparecem como os principais expoentes na intenção de documentar casos de pobreza, racismo e violência em seus próprios *locus*.

Mas, é preciso deixar explícito que o engajamento social é somente uma das premissas dessa vertente literária, já que outras temáticas confessionais e testemunhais também fazem parte de seus escritos. Outrossim, há também uma participação, ainda que tardia, das mulheres nesse projeto, prova disso é a presença das escritoras Mel Duarte, Raquel Almeida, Dinha, Elizandra Souza, Sônia Bischain e Jenyffer Nascimento nos espaços essencialmente masculinos. Tais mulheres, além de retratar a realidade social dos seus bairros, problematizam em seus textos questões ligadas ao racismo e, principalmente, ao apagamento da mulher em diversos segmentos sociais, literários e políticos.

A periferia, nesse contexto, entra na moda e a literatura passa a absorver as tendências do campo contemporâneo, tais como os relatos pessoais, os *blogs*, os selos editoriais, os

saraus, as batalhas de rima, a massificação das letras de *rap* e *funk* e os *slams*, colocando os artistas das periferias como protagonistas de seu próprio fazer artístico e das suas subjetividades. Nascimento (2019) evidencia esse momento importante:

Favelados, periféricos, marginais e marginalizados, que sempre foram tema ou inspiração de criações artísticas, passaram de objetos a sujeitos e seguem transformando suas experiências sociais, visões de mundo e repertórios em linguagens específicas. E tudo aquilo que um dia faltou- como o acesso aos meios de produção, as condições materiais, a escolarização formal, as técnicas, entre outros- tornou-se matéria prima para as estéticas quem vêm sendo consolidadas (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

Essa nova estética, assim como assinalou Nascimento (2019) constitui-se não somente como um documento da pobreza, da desigualdade e da violência nas periferias brasileiras, mas também coloca em cena escritores marginalizados, esquecidos pelos mercados editoriais, pelas políticas públicas e até mesmo pela crítica literária que dita o que é e o que não é literatura. A despeito disso, sabemos que ao longo de anos a historiografia literária criou mecanismos de controle para valorizar as obras consideradas canônicas. Portanto, inserir esse tipo de leitura literária na escola é uma forma de romper com uma ideologia subjacente e, por conseguinte, tornar-se um espaço propício às práticas da diferença, da alteridade e da neutralidade.

Desse modo, é papel da crítica literária, segundo Rita Terezinha Schmidt (2017), abrir espaço para reflexões e crítica em relação ao apagamento e ao silenciamento das literaturas marginais dentro da historiografia literária nacional. Sobre essa questão, ela enfatiza que:

Mas isso só se tornará possível mediante decisões de caráter ético, estético e político com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelas subjetividades engendradas pelas hegemonias da história única, seja a do passado nacional, seja a da aldeia globalizada. Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades de discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente (SCHMIDT, 2017, p. 40).

A escola, por sua vez, também é veículo para o desenvolvimento dessas “competências de viver” na medida em que encara o texto literário como um ponto de partida para a valoração das diversas subjetividades existentes tanto nos espaços autorizados quanto nos lugares subalternizados. Dessa forma, é importante que a escola seja um espaço de alteridade e de compromisso para, assim, reinventar formas de conhecimento nas quais aproximam os centros hegemônicos das margens esquecidas e negligenciadas pelos que detém

o poder, ou melhor, os que criam mecanismos de controle e, nesse contexto, invisibilizam a recepção e a circulação de obras literárias que estão à margem do mercado editorial.

É necessário pontuar que a escola, a crítica literária e o próprio PNLD definem quais obras devem ocupar o *status* de representatividade da cultura nacional, ou seja, quais devem frequentar as bibliotecas públicas do país. Portanto, é função do professor, durante o processo de seleção dos textos, assumir também essa responsabilidade social e educacional, que não é somente investigar a presença de uma ou outra literatura, mas também, como acentua (SCHMIDT, 2017, p. 35), reinscrever-se “nesse passado o lugar enunciativo das ausências”. Então, quando o professor engendra-se também no passado moldado pela historiografia literária, ele tende a desestabilizar a hegemonia dos cânones em detrimento das tendências que germinam em diversos campos do país.

Outro ponto importante que devemos considerar no âmbito dessa pesquisa é como e quando os artistas da periferia começaram a frequentar os cadernos de cultura e o que seria essa onda de literatura marginal-periférica. Antes de tudo, é elementar que se leve em consideração o próprio conceito de periferia, que assim como o termo marginal, ganha diferentes conjunturas, o que leva muitas pessoas a utilizá-lo de forma pejorativa. Em relação a isso, sabe-se que a expressão começou a ser utilizada com o objetivo de substituir às ideias de subúrbio e bairro pobre. Muitas pessoas começaram a usar o termo para “nomear áreas produzidas no processo de expansão das cidades nos anos 1940 e que foram ocupadas por migrantes, trabalhadores de baixa renda, desempregados e negros, a partir da constituição de loteamentos irregulares e casas autoconstruídas de maneira precária” (NASCIMENTO, 2019, p.17).

Apesar de vários estudos feitos em relação à persistência da antítese Centro x periferia, já que os bairros urbanos, hoje, são bastante heterogêneos, ainda perpetua a ideia de que a periferia é o lugar no qual se coadunam problemas sociais, econômicos e políticos. Há, nesse contexto, uma visão de que a periferia é distante do centro e dos serviços públicos e que, por isso, tende a concentrar problemas como a marginalidade, a violência, a pobreza e a falta de assistência social. Em contraposição a essa visão, o que devemos evidenciar também é que nesses espaços nasce uma nova cultura, ao que muitos estudiosos chamam de “cultura da periferia”. Nesse sentido, os moradores desses bairros não reivindicam somente os bens essenciais à sobrevivência humana, há também uma busca por cultura, lazer e, ainda bem, por literatura.

Nesse contexto, muitos escritores da periferia são ao mesmo tempo poetas, editores, ativistas, empreendedores, produtores e agitadores culturais. Assim, a periferia passa a

produzir e ao mesmo tempo consumir a sua própria arte, além disso, ela passa a frequentar espaços até então neutros, como as universidades, os jornais, os cadernos de cultura, as revistas especializadas, saindo dos seus locais para lançar a cultura da periferia em diversas partes do mundo. E não é só a arte que constitui essa cultura, existe também a linguagem, o modo de se vestir, de escrever, de publicar as obras. Embora complexa a definição, a cultura de periferia seria, na visão de (NASCIMENTO, 2019, p.19), “a junção do modo de vida, de comportamentos coletivos, valores, práticas, linguajares e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos”.

A literatura, então, sendo uma das vertentes desse modo de viver a arte periférica, tem como marco a publicação da revista *Caros Amigos* nos anos 2001, 2002 e 2003. Essa revista foi idealizada pelo escritor Reginaldo Ferreira da Silva, o Ferréz, reunindo poemas, letras de *rap*, contos, crônicas e com a participação de diversos escritores de São Paulo e de alguns estados brasileiros. Na época, o escritor Ferréz adotou o termo marginal para representar os três números da revista, com a intenção de ocupar um lugar no contexto literário brasileiro.

Porém, conforme atesta Tennina (2017), não foram todos os escritores da periferia que aceitaram a denominação dada por Ferréz. Muitos preferem chamar seu projeto literário de literatura periférica, ou de qualquer outro nome. Dentre os vários nomes criados a partir da publicação da revista, segundo a autora, foi o termo “literatura periférica”, criado por Allan da Rosa, no ano de 2005. Tennina (2017), assinala que a “literatura marginal da periferia”, termo cunhado por ela, não constitui-se homogênea, unitária, o que implica dizer que ao longo dos anos os escritores se comportaram de diferentes formas no que concerne ao uso do termo periferia.

Nascimento (2019), por sua vez, adota em suas pesquisas a expressão “Literatura marginal-periférica”, dando a entender que essa tendência é marginal, já que é subversiva, mas também é periférica, ou seja, é produzida pelos frequentadores dos bairros periféricos. Em nossa pesquisa, adotamos também o termo “Literatura marginal- periférica”, compreendendo a heterogeneidade das práticas literárias engendradas nesses espaços antagônicos e plurais em que esses escritores se encontram. Acreditamos que a denominação desse tipo de literatura causa tensão tanto para os escritores, quanto para os críticos, por isso o que nos importa é investigar como esses sujeitos se posicionam e se reinventam e se, em consequência disso, conseguem ocupar espaço na historiografia brasileira e, por que não, na escola.

Antes da publicação da revista *Caros Amigos*, muitos escritores já haviam começado o projeto literário na chamada periferia conforme explicita Tennina (2017). Sérgio Vaz, por

exemplo, em 1988, publicou em coautoria com Adriane Mucciolo a obra *Subindo a ladeira mora a noite*. Em 1991, o escritor lança *A margem do vento*. Já em 1994, ele publica *Pensamentos vadios*. O escritor Binho Padial, ainda na década de 1990, começa a produzir ao que ele chamou de “Postesia”, a saber, o autor saía pelas ruas da Zona Sul da cidade de São Paulo pendurando suas poesias nos postes, tendo como matéria o verso dos cartazes de propaganda eleitoral. Em 1997, Ferréz, morador do Capão Redondo, bairro conhecido, na época, como um dos mais violentos de São Paulo, publica o seu primeiro livro, *Fortaleza da desilusão*, obra autossustentada.

Ferréz e outros escritores não tiveram muita aceitação dos moradores das comunidades, já que a literatura não fazia, ainda, parte da cultura periférica. Mesmo assim, em 2000, o escritor publicou o romance *Capão pecado*, o que o levou a ganhar notoriedade em jornais e, depois, a idealizar no ano de 2001 a revista *Caros Amigos*. No ano em que o primeiro número de tal revista é publicado, Vaz cria o Sarau da Cooperifa, um evento noturno que tinha como objetivo “compartilhar experiências poéticas”. Como confirma Tennina (2017), a partir do sarau várias práticas e regras foram replicadas sendo, então, espalhadas para diversas regiões de São Paulo. É a partir dos saraus que a literatura marginal-periférica se consolida e se torna matéria de análise, consumo e fruição.

3.6 Sérgio Vaz: o “poeta da periferia”

Sérgio Vaz é, antes de tudo, um sonhador. Essa afirmação é ratificada quando lemos a sua biografia, assistimos às suas entrevistas e, principalmente, quando lemos suas obras. Ele é autor de oito livros: *Subindo a ladeira mora a noite* (1992), em parceria com Adriane Mucciolo, *A margem do vento* (1995), *Pensamentos vadios* (1999), *A poesia dos deuses inferiores* (2004), *Colecionador de pedras* (2006), *Cooperifa – Antropofagia Periférica* (2008), *Literatura Pão e Poesia* (2011) e *Flores de alvenaria* (2016).

O poeta nasceu em Ladainha- MG, em 1964, e mudou-se para São Paulo com a sua família quando ele tinha cinco anos. Conforme consta em sua obra *Cooperifa: antropofagia periférica*¹⁷, aporte que embasará esta seção, o escritor estabeleceu-se, inicialmente, no bairro de Piraporinha, região de Santo Amaro, na Zona sul de São Paulo. Na infância, sua vida se resumia em brincadeiras, principalmente o futebol, tendo a televisão e o circo como referências culturais.

¹⁷ (VAZ, Sérgio. **Cooperifa: antropofagia periférica**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.)

A adolescência, segundo o poeta, “já não era tão doce”, ainda assim ele se divertiu com os bailes, as músicas internacionais e com os campeonatos nos campos de várzea. Quando tinha 12 anos, o pai do escritor comprou o Bar e Empório Guarujá, assim, nas palavras do poeta, essa espécie de mercado seria, mais tarde, o “Lugar onde eu iria passar toda a minha adolescência trabalhando, e nem sequer desconfiava que a minha senzala, durante mais de dez anos, iria se transformar um dia num dos maiores Quilombos Culturais do país: o Sarau da Cooperifa” (VAZ, 2008, p.22).

Nas primeiras páginas da obra em questão, Vaz descreve também como era a periferia de sua adolescência e juventude, elencando o perigo das ruas nas quais ele passava, o descaso das “velhas raposas políticas” e a falta de perspectiva dos jovens em relação ao ensino superior. Segundo ele, as notícias que a mídia veiculava nos jornais só diziam a respeito das chacinas, para ele era “Um tempo sem poesia alguma” (VAZ, 2008, p. 25). Em contraposição a esse cenário desolador, ele afirma que, além de ajudar o seu pai no bar, começou a frequentar um outro tipo de lugar: A literatura. O primeiro livro lido por ele foi *Ali Babá e os quarenta ladrões*, depois disso começou a ler de tudo, principalmente, obras clássicas como *Dom casmurro* e *Capitães da Areia*.

Ao sair do exército, em 1984, o poeta começou a se envolver nas questões políticas e culturais da época e, nesse contexto, iniciou o seu processo de escrita, ora de canções, ora de poesia. Ele afirma que embora tivesse vergonha de escrever poemas, já que seus amigos não achavam graça nesse tipo de ofício, se apaixonou pelas metáforas, sendo assim, “desse momento em diante queria ser poeta, e ainda por cima libertar o mundo da opressão dos tiranos de plantão” (VAZ, 2008, p.29). O Brasil da juventude de Vaz era regido pelo regime militar, mas é bem nesse período que o escritor imprime em sua biografia uma das suas facetas mais potentes, que é fazer de sua poesia matéria para denunciar a violência, a fome, a miséria e o racismo que atingem os moradores de bairros periféricos.

Em 1994, Vaz decide morar em Taboão da Serra, na Grande São Paulo. O poeta, apesar das dificuldades, começa a se instalar nas “quebradas”, quer entregando cartões postais nas ruas, participando de programas nas rádios, quer desenvolvendo palestras nas escolas da região. Segundo ele, a escola é um espaço ideal para se desenvolver os letramentos da rua, por isso ele sempre estava nas unidades escolares, falando de poesia, respeito, cidadania e os problemas que afetavam as comunidades pobres. Ele frisa que “Alguns professores estranhavam, outros simplesmente deliravam com esse encontro da educação da rua com a escola. União Perfeita” (VAZ, 2008, p.29). Apesar disso, em consonância ao pensamento

de Vaz, entendemos que os letramentos de reexistência devem ser evidenciados na escola, estabelecendo essa união entre a escola e as agências de letramento que reexistem fora dela.

O Sarau da Cooperifa inicia-se com o objetivo poético, mas também social. Ao criarem e, depois, reunirem inúmeras pessoas nesse projeto revolucionário, Vaz e o poeta Marco Pezão mostram-se responsáveis por transmitir a importância dos Direitos Humanos por intermédio da poesia. Para Vaz, as reuniões que, inicialmente, aconteceram numa fábrica e depois em um estacionamento da cidade, teriam a premissa da cooperação, daí o nome Cooperifa. Dessa maneira, segundo ele, o evento reverberaria “na construção de uma cultura que identificasse e representasse a periferia” (VAZ, 2008, p.81).

O Sarau da Cooperifa passa a reunir pessoas às quartas-feiras, no bar do Zé Batidão, antigo bar do pai de Vaz, e apesar de pouquíssimas pessoas nos primeiros dias, torna-se um dos maiores quilombos culturais da cidade de São Paulo, sendo frequentado por personalidades como o escritor Marcelo Rubens Paiva e Mano Brown, integrante da banda Racionais. Tais presenças renderam matérias em jornais de grande circulação, bem como o aumento do público no sarau. O escritor, a partir disso, abre as portas para o surgimento de inúmeros saraus, tais como o Sarau do Binho, o Sarau Poesia na Brasa, o Sarau Elo da Corrente, o Sarau do fundão, o Sarau do Ademar e o Sarau Suburbano.

Nesta pesquisa, selecionamos três obras do escritor Sérgio Vaz: *Literatura pão e poesia* (2011), *Colecionador de pedras* (2013) e *Flores de Alvenaria* (2016). A primeira obra nasceu quando o Sarau da Cooperifa já ganhava ares de quilombo cultural, ou seja, um refúgio para que poetas, professores, advogados, *rappers*, crianças, adultos e para que a gente simples da periferia pudesse escrever, ler e viver com a poesia. A obra evidencia esses sujeitos que se, antes, não sabiam o que era literatura e eram vistos supostamente como “marginais”, agora, recebiam essa poesia genuinamente das ruas.

Sobre esse novo olhar para o fazer poético, Vaz (2008) explica:

Uma poesia dura, seca, sem papas na língua, ora sem crase, ora sem vírgula, mas ainda assim poesia, com cheiro de pólvora, com gosto de sangue, com o pus da doença sem remédio, com o pé descalço, com medo, com coragem, com arregaço, com melão de cana, com o cachimbo maldito, mas que caminha com endereço certo: o coração alheio (VAZ, 2008, p.115).

Nesse período, fica evidente que a poesia a partir do letramento de reexistência não se apega aos padrões estéticos da língua, mas carrega em seu conteúdo o desejo de luta e de resistência. Nessa perspectiva, escrever textos poéticos é também uma forma de sobrevivência ao caos em que se encontram as comunidades periféricas. Na obra *Literatura, pão e poesia*, Vaz convida o leitor não somente para o Sarau da Cooperifa, mas também a viver Novos

dias¹⁸. Segundo ele, essa poesia que antes só frequentava os saraus dos senhores de terno e gravata, hoje, “anda sem camisa, feito moleque pelos terreiros” (VAZ, 2011, p. 15). Ainda na obra, com um poema homônimo, o poeta demonstra como a periferia recebeu o “milagre da poesia”:

A periferia nunca esteve tão violenta: pelas manhãs, é comum ver, no ônibus, homens e mulheres segurando armas de até quatrocentas páginas. Jovens traficando contos, adultos, romances. Os mais desesperados, cheirando crônicas se parar. Outro dia um cara enrolou um soneto bem na frente da minha filha. Dei-lhe um acróstico bem forte na cara. Ficou com a rima quebrada por uma semana (VAZ, 2011, p. 47).

Em relação a esse novo cenário, aparentemente romantizado, o escritor é categórico em dizer que a periferia não é “Alice no país das maravilhas, mas também não é o Inferno de Dante”, ou seja, a literatura não está nos bairros periféricos para retirar as pessoas da pobreza, da miséria e da violência, mas pode elevar a autoestima dos frequentadores dos saraus e, em consequência disso, imbuí-los de cidadania e respeito. Outrossim, se consideramos a literatura como um direito inalienável, logo, é direito dos moradores das periferias não somente viver com a poesia como também sobreviver a partir dela. Sobre isso, Vaz afirma que “O Sarau da Cooperifa sempre teve como filosofia o incentivo à leitura e a criação poética, e sempre foi um projeto de cidadania através da literatura” (VAZ, 2008, p. 166).

Quando Vaz publicou a obra *Colecionador de pedras*, em 2006, o Sarau da Cooperifa mostrava-se bastante badalado sendo, inclusive, tema de teses de doutorado e de vários documentários. O livro é, nas palavras de Vaz (2008), um resumo dos seus 20 anos de poesia. Por isso, diferentemente das outras obras do autor, que são compostas também por contos e crônicas, há somente poemas. Em um dos versos escritos por Vaz, o sujeito-lírico imprime já na epígrafe da obra um paradoxo que confirma a resistência dos poetas periféricos frente à realidade brasileira: “As pedras não falam, mas quebram vidraças” (VAZ, 2013, epígrafe).

Nesta obra, Vaz enfatiza a vida da gente simples que frequenta o Sarau da Cooperifa, sejam os nordestinos, sejam os negros. A maior parte dos poemas deste livro retrata o cotidiano desses sujeitos inferiorizados e, ao mesmo tempo, valoriza e evidencia a cultura e a história desses povos que se veem espalhados pelos guetos das periferias. No poema *Consciência e atitude*, por exemplo, o sujeito lírico expressa uma das temáticas mais frequentes em sua obra, que é a luta contra o racismo:

Que a pele escura
Não seja escudo
para os covardes

¹⁸ (VAZ, 2011, p. 15).

que habitam na senzala
do silêncio.
Porque nascer negro é consequência.
Ser, é consciência.¹⁹

Percebemos uma aproximação do poeta com a cultura negra tanto na obra em questão, como nos saraus, haja vista que o poeta relaciona o Sarau da Cooperifa com um quilombo cultural. Em relação a isso, Tennina (2017) assevera que “A categoria *quilombo* contribui para pensar o sarau enquanto espaço de resistência cultural não oficial que dá amparo à vida mergulhada no abandono, característica de tantos moradores da periferia” (TENNINA, 2017, p. 64. Grifo da autora). Ainda sobre essa temática social usada por Vaz na obra, a pesquisadora explicita que dos 125 poemas, 32 são narrativas dos que estão à margem da sociedade. Segundo ela, são histórias que “expostas ao desamparo com nome e sobrenome, que, mais do retratar casos particulares, parecem funcionar como homenagens” (TENNINA, 2017, p. 64).

Nesse contexto, ele narra as histórias dos Sebastões, dos Souzas, Silvas, do Daniel que “não tinha documentos”, dos Pedros, das Rosas, das Madalenas, dos Firminos, Brunos, Lourdes e de inúmeros miseráveis que colecionam pedras cotidianamente nas favelas. Até os Romeus, as Julietas e o “Cal Max” fazem parte da “Gente miúda” que, sendo vizinhos, colecionam as mesmas misérias. Ainda quando os personagens recebem nomes nobres, a pobreza e a miséria são constantes nos enredos, como no poema *Colecionador de Pedras*, dedicado ao rapper Mano Brown:

Pedro
Nasceu em dia de chuva,
No ventre da tempestade.
Deus deu-lhe a vida
A mãe, luz a pele escura.
Dona Ana era jardineira
Plantava flores sobre pedras.
O pai, espinho de trepadeira,
Apenas doou o esperma.
Pedra preciosa
Foi recebido pelo destino
Com quatro pedras na mão.
A fome, de forma desonrosa
Transformou em homem, o menino
Que brincava com os pés no chão.
Por causa da pobreza,
A pedra do seu sapato,
Vendeu pedra de gelo
Com gosto de chocolate.
Humilde,

¹⁹ Ler o poema em (VAZ, 2013, p. 41).

mas só se curvou de joelhos
quando foi engraxate.
Pedra lascada
Construiu edifícios,
Varreu ruas,
escreveu poemas.
Mestre sem nenhum ofício
Tornou-se pedregulho, no rim do sistema.
Rocha,
Onde a vida queria grão de areia,
O poeta canta sua dor
rima a dor alheia.
E sem deixar pedra sobre pedra
Do rancor, o amor ele sampleia.²⁰

Na obra *Flores de Alvenaria* (2016), mais uma vez, o escritor mistura a prosa e a poesia e tudo parece ser uma coisa só. O primeiro poema da obra, de nome homônimo ao título do livro, é um chamado para a luta. Nas duas últimas estrofes do poema, o sujeito lírico dialoga com um interlocutor:

Chama teu amigo, amor
a irmã do teu irmão
a amiga do teu amigo
dos prédios altos às flores de alvenaria
chama todo mundo
seja lá quem for.

Eles não sabem que de tanto sangrar
nessa pele dura de mãos calejadas
escorre vinho em nossas veias
e se servem na taça que a vida está por um triz
Cantemos em nossa festa:
bora lutar
bora ser feliz²¹

Nesse poema há claramente a intenção de Vaz em propagar a ideia de uma resistência coletiva, já que o convite não é somente para os que habitam nos prédios, mas também aos que moram, de forma miserável, nas casas de alvenaria. Nesse contexto, as dores e os cansaços cotidianos são instrumentos para a luta. Em *Flores de alvenaria*, o escritor imprime uma das suas marcas registradas que é a inserção de textos já publicados em obras anteriores. Segundo Tennina (2017), como não há uma ansiedade em publicar seus textos em livro, ele acaba repetindo textos que costumam ser lidos nos saraus sem se dar conta da desordem que, porventura, pode causar no leitor.

Nas três obras, é perceptível que Vaz, apesar da influência que recebe do *rap*, não costuma utilizar rimas e seus poemas não apresentam cesuras. Nesse sentido, a poesia para

²⁰ (VAZ, 2013, p. 26)

²¹ Ler o poema completo em (VAZ, 2016, p. 11).

Vaz ganha uma conotação diferente do que os manuais de redação costumam apresentar, assim, a poesia passa a ser uma forma de viver das comunidades periféricas. Desse modo, conforme Tennina, há um jargão na voz dos frequentadores de que “a poesia salva”, em consequência disso, o poeta ganha status de salvador, ou um religioso, como se ele também tivesse a função de “regular a moral” dos seus leitores e dos que frequentam o Cooperifa. Depois de frequentar diversas vezes o Sarau da Cooperifa, Tennina (2017) aponta que:

A palavra poética se apresenta, portanto, dentro de uma cadeia sintagmática que inclui as ideias de salvação, milagre, revelação, multiplicação, obra transcendente e providência. Isso eco religioso se aprofunda ainda mais na forma como Vaz declama seus textos, fazendo lembrar a atuação dos pastores diante dos fiéis em função de seu tom de voz e dos movimentos corporais (TENNINA, 2017, p. 74).

A partir da observação da autora, observamos que o sarau é realizado como se os frequentadores estivessem em um culto evangélico. Porém, como ela atesta que a salvação não está no poeta e sim na poesia, desse modo, quando o poeta declama um poema à frente de seus amigos, há uma espécie de purificação poética e, por conseguinte, os fiéis da poesia se aproximam, se interagem e comungam dos mesmos sonhos e da vontade incansável de lutar contra as desigualdades sociais.

No sarau comandado por Vaz, a poesia é pensada “como uma discursividade ligada a qualquer espaço e mesmo a qualquer idade” (TENNINA, 2017, p. 80). Isso implica dizer que, apesar de a poesia se constituir como uma espécie de salvação, ela não é sacralizada, ou seja, a poesia é palpável, é acessível a todos que frequentam os saraus, conforme lemos nos versos de Vaz: “A minha poesia, / apesar de rouca e rala, / cabe na tua boca / dentro da tua fala” (VAZ, 2013, p. 56). Nesse espaço, imprime-se a ideia que os textos poéticos não podem ficar trancafiados nas salas de aula, nas bibliotecas ou nos casarões dos que detêm o poder. Sendo assim, a poesia periférica “perde, de acordo com essa concepção, a distância que lhe impunha a aura das altas letras e se torna algo palpável e praticável” (TENNINA, 2017, p.81).

Depreendemos, portanto, que a poesia de Vaz, assim como a da maioria dos poetas marginais e/ou periféricos, busca a simplicidade e usa constantemente uma linguagem simples, próxima a dos frequentadores dos saraus e das escolas as quais o poeta frequenta. Ela é acessível, logo, qualquer um pode ter acesso a ela, como também qualquer pessoa pode ser um poeta, basta estar com um texto e um microfone na mão. Como revela Tennina (2017), as únicas coisas que são dispensadas são as músicas, os discursos de opinião e as manifestações em defesa de um partido político. Ademais, a poesia de Vaz não obedece às regras institucionalizadas, seus textos em prosa, inclusive, parecem constituir-se de versos curtos e, por vezes, não possuem uma sequência lógica.

Esse desprendimento de Vaz é comprovado quando ele compara o fazer poético com um jogo de futebol, mas esse jogo o qual o poeta remete não é aquele organizado pelas grandes empresas, sendo veiculado na grande mídia. A poesia de Vaz frequenta os campos de terra, ou como ele mesmo poetiza na epígrafe da obra *Flores de alvenaria* (2016), “Minha poesia vem das ruas que os anjos não costumam frequentar”. (VAZ, 2016, epígrafe).

Outrossim, esse jogo poético de Vaz, assim como nos campinhos de terra, não possui regras fixas, nem muitos aparatos para acontecer. O escritor, em um dos seus poemas reforça essa ideia quando o sujeito lírico diz que “Não faço poesia, / jogo futebol de várzea no papel” (VAZ, 2013, p. 123). Nesse sentido, a poesia de Vaz, com essência da rua, abre caminhos não somente para a formação de escritores e leitores nas periferias, mas se estende e se propaga em lugares até então inacessíveis. A escola, por sua vez, é um espaço ideal para receber essa agência de letramento de reexistência e, por conseguinte, também pode se tornar um espaço de luta e de resistência às desigualdades sociais.

3.7 Sarau da Cooperifa: Modos de a poesia resistir e reexistir

Os saraus sempre estiveram ligados às elites como forma de entretenimento e afirmação do *status quo* de políticos, artistas e livreiros que se reuniam nos grandes espaços para evidenciar as criações artísticas e os intelectuais de uma determinada época. Na fase do Romantismo no Brasil, por exemplo, a obra *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, remontou o cenário da alta sociedade carioca em meados do século XIX, mostrando os costumes e a estrutura organizacional, tendo como foco a vida dos estudantes de medicina, os bailes, a tradição da festa de Sant’Ana e também os saraus. Na vida real, o Palácio Imperial, localizado em Petrópolis, também recebeu diversos saraus, promovidos por D. Pedro II, tornando-se frequentes na cidade por vários anos. Porém, no século XXI, os saraus foram desaparecendo dando lugar a outras formas de diversão e demonstrações artísticas.

Etimologicamente, o vocábulo sarau origina do termo latino *sérum*, que significa “tarde”, levando a entender que os primeiros saraus aconteciam nesse momento do dia. Em sua essência, os saraus tinham como protagonistas a dança, a música, a comida e também a literatura. Porém, em São Paulo, no início do século XXI, artistas periféricos ressignificaram o termo e, hoje, como atesta Tennina (2017), eles “são tão numerosos que seria possível traçar uma nova cartografia urbana tornando-os como pontos de referência” (TENNINA, 2017, p. 116). A autora afirma que a ressignificação do termo sarau, passando da cultura letrada para

uma cultura periférica, se deve principalmente à criação do Sarau da Cooperifa, em 2001, por Vaz e Pezão.

Nas periferias, há também a ressignificação de outros espaços até então dedicados à bebida e ao lazer. Nesse contexto, os bares das periferias alcançam *status* de espaço em que se lê, escreve e convive com a literatura, ou seja, eles passam a compor o circuito da literatura marginal-periférica, assumindo muitas vezes o papel do mercado editorial. Em relação a isso, Tennina assevera que:

A chegada dos saraus aos bares deu a alguns deles um novo sentido ligado ao mundo da cultura letrada, gerando outro tipo de interação entre os moradores do bairro e esses espaços, ao mesmo tempo que amplia e diversifica o seu público, já que, nas noites de saraus, os botecos começam a ser frequentados também por mulheres e crianças (TENNINA, 2017, p. 118).

Como percebemos no excerto acima, a literatura produzida nos saraus se baseia principalmente nas experiências sociais dos bairros periféricos, retratando as variadas experiências de marginalidade social, cultural e política em diferentes comunidades periféricas não somente na cidade de São Paulo, mas também em diversos lugares do país. Em São Paulo, a saber, muitos bares também reservam espaços para uma biblioteca, onde há trocas de livros e, por conseguinte, o espaço também passa a contribuir para a formação de um público leitor. Os saraus têm um papel fundamental na consolidação da literatura periférica, na formação de novos poetas, na circulação da produção literária. Ademais, é preciso assinalar que os saraus são, acima de tudo, espaços de encontros, de politização dos moradores e de fruição cultural.

A despeito disso, Nascimento (2019) entende os saraus como sendo espaços para que os frequentadores, ainda que não sejam escritores, adquiram a identidade de poetas da periferia. Assim, o poeta periférico não é somente o que escreve, mas também o que declama ou aquele que não ambiciona uma carreira profissional. Em relação à identidade do poeta periférico, Nascimento (2019) informa:

O título de poeta, no contexto dos saraus, é uma espécie de reconhecimento comunitário, autoatribuído e imputado pelos pares em consideração ao vínculo criado e à assiduidade de participação desses encontros comunitários. Nesse sentido, o que se assume não é apenas o título de poeta, mas a identidade de poeta vinculada a algum sarau específico, tal como “poeta da Cooperifa”, “poeta do Sarau do Binho”, “poeta do Elo da Corrente”, “poeta da Brasa” etc (NASCIMENTO, 2019, p. 25).

Nesse contexto, podemos inferir que as produções periféricas estão ligadas principalmente ao processo de legitimação e posicionamento dos frequentadores no campo literário da periferia. Muitos escritores sequer são conhecidos fora dos saraus, outros não têm

objetivo em expandir suas produções artísticas. Assinalamos que os saraus não são espaços que objetivam a consagração e o reconhecimento dos escritores fora da periferia, eles já possuem um público assíduo e potente, dessa forma, como evidencia Tennina (2017), a literatura produzida nos saraus já tem seu público e seu estilo, a saber, os saraus “têm sua própria concepção de beleza, que não se preocupa em se adequar aos esquemas classificatórios da cultura letrada” (TENNINA, 2017, p. 226).

Há claramente nas obras da literatura marginal da periferia uma forte intenção de fazer com que os frequentadores dos saraus se sintam parte das produções literárias, isso corrobora para o processo de ressignificação do morador da periferia. Nos saraus, os participantes são chamados de “inteligentes”, “manos”, “parceiros”. Tal mudança de postura influencia na elevação da autoestima dos frequentadores, o que gera o sentimento de pertencimento e, em consequência, a literatura passa a contribuir também para a construção da cidadania. Lúcia Tennina diz que essa ideia de cidadania tem a ver “não apenas do direito à igualdade, mas também do direito à diferença: a possibilidade de poder pronunciar-se afirmativamente com relação à própria identidade e ao próprio corpo, e ser respeitado por essas certezas” (TENNINA, 2017, p. 96).

Observamos que a comunicação nos saraus não se manifesta apenas por meio dos textos, a saber, o corpo das pessoas que declamam também imprime uma espécie de pertencimento. Assim, naqueles espaços dedicados à literatura transitam diferentes corpos (nordestinos, trabalhadores, crianças, poetas, leitores, pobres, artistas, professores, transeuntes), formando a identidade da periferia que é, por si só, plural e complexa. Isso coaduna com o pensamento de Homi Bhabha (2013) e Stuart Hall (2019), já que os dois teóricos desconsideram a definição clássica de identidade como um conjunto homogêneo e passam a analisar como os sujeitos se posicionam na sociedade de formas diferentes.

Na esteira dos dois pensadores, Tennina (2017) assinala que as produções marginais periféricas não possuem caráter homogêneo desde sua posição de classe subalternizada. Há, nesse contexto, identidades plurais, formadas por diferentes camadas que estão em constante diáspora, ou seja, essas produções artísticas são feitas dentro de um processo migratório no qual diferentes sujeitos se mobilizam e se posicionam, muitas vezes, de forma complexa e tensa. A despeito disso, a autora assinala que:

A literatura marginal da periferia não é um conjunto homogêneo do qual se pode derivar uma representação unitária, mas sim algo que se define a partir de uma mobilidade como um processo performativo de posicionamento do sujeito que escreve em relação à certa ideia de “marginalidade” a partir da qual toma a palavra

em determinado espaço, momento, série literária ou circunstância (TENNINA, 2017, p. 33)

Tal afirmação nos leva a entender que não há uma singularidade quando se trata da literatura marginal-periférica, porém alguns elementos se coadunam e formam a cena literária nas periferias de São Paulo. Praticamente todos os poetas têm em comum o desejo de legitimar as vozes dos frequentadores dos saraus, para tanto, usam a declamação dos textos e o movimento dos corpos para reverberar seus posicionamentos e valores. O processo de declamação segue um ritual, porém como atesta Tennina (2017), “a declamação não funciona nos saraus da periferia como uma forma de expressão instintiva e única” (TENNINA, 2017, p. 126). Ela requer uma preparação prévia, isso implica dizer que os poetas já chegam aos saraus imbuídos dos textos que declamarão no evento.

A maioria dos textos escritos por Vaz mantém o movimento da declamação, isso pode ser observado na tríade escolhida para esta pesquisa. O escritor consegue manter essa disposição por meio das rimas (usadas poucas vezes), mas principalmente pelo uso das anáforas no início dos versos, dos movimentos corporais e das nuances das vozes. Ao ler um poema de Vaz parece que ele está à nossa frente tentando nos dizer algo insistentemente. Segundo Tennina, a declamação tem um valor imenso para o poeta periférico, aliás, ao publicar um livro ele tem a preocupação em saber como suas composições poéticas serão oralizadas pelos frequentadores dos saraus.

Todas essas características formam a chamada “cena periférica”, tendo nesse contexto o corpo como uma das formas de pertencimento. Mais uma vez, é preciso salientar a importância dos movimentos corporais nessa cena, já que eles também contribuem para a formação da identidade do poeta ou dos frequentadores com a periferia. No que concerne à importância do corpo para a autoafirmação desses poetas, Tennina configura:

Ser poeta dos saraus da periferia paulistana é algo que se completa no e com o corpo: as formas de falar e de rimar, de aproximar-se do microfone, de ficar em pé, os movimentos das mãos e a própria atitude corporal fazem parte de um conjunto de comportamentos exibidos e cultivados nesses espaços. Trata-se de uma corporalidade que se associa a biografias vinculadas à dor provocada pela discriminação, pela pobreza, bem como por outros fatores como a religiosidade, o esgotamento corporal, a convivência com a morte e a violência em suas diferentes formas, mas que são ressignificadas como capitais simbólicos (TENNINA, 2017, p. 140).

Tal observação nos ajuda compreender como a movimentação dos corpos contribui para a declamação e, ao mesmo tempo, para a construção de sentido do público leitor. Tennina cita como exemplos os corpos dos trabalhadores que, depois de um dia longo de

serviço pesado, declamam suas poesias. Há também o nordestino declamando a sua saudade em forma de cordel, a negritude que grita os seus anseios e dores advindos da negligência histórica de discriminação e preconceitos, o professor cansado porque não vê as políticas públicas chegando à periferia. Em relação ao papel do corpo na leitura e no entendimento de uma determinada cena literária, o ensaísta Paul Zumthor assinala que:

O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem do meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para aprendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2018, p. 25).

Quando Tennina fala sobre a questão da cena literária dos saraus, principalmente no tocante à intervenção dos corpos e das tonalidades das vozes durante as declamações, ela traz à tona a confusão gerada a partir da percepção de que a poesia produzida nessas cenas é oral apenas. Segundo a autora, apesar da poesia produzida nesses espaços ser a falada, ela por si só não explica todos os movimentos corporais e todas as articulações das vozes que os poetas imprimem no momento da declamação.

Por isso, ela insiste dizer que “A palavra falada nos saraus é letra em estado incorporado, que manifesta toda uma vida na periferia” (TENNINA, 2017, p. 141). Assim, podemos inferir que a cena literária da periferia está em constante movimento, ou seja, as vozes e os movimentos são atualizados constantemente, obedecendo às mudanças externas e internas que afetam os frequentadores dos saraus.

Sobre a potencial contribuição dos saraus e da poesia de Vaz como agências de letramento de reexistência também na escola, faremos a seguir uma breve incursão de experiência vivenciada com estudantes da EJA em uma escola pública do Tocantins.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa-ação implica caminhos metodológicos que estão pautados no nosso trabalho de intervenção. Assim, inicialmente, levantamos as características da escola campo de pesquisa e dos participantes desta investigação. Também elaboramos uma sequência didática que objetiva a formação de uma comunidade de leitores no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que promove uma reflexão sobre a prática pesquisada e a interpretação do *corpus* de análise da pesquisa.

Desse modo, pensando em um nome para o processo metodológico, consideramos apropriado o termo metodologia de pesquisa-ação qualitativa a partir de uma proposta de intervenção. Assim, nossos procedimentos metodológicos compreendem, por exemplo:

- (i) Desenvolver a pesquisa-ação qualitativa e de intervenção na nossa sala de aula;
- (ii) Descrever e apresentar a escola campo de pesquisa;
- (iii) Explicitar a sequência didática aplicada na turma do 9º ano da EJA, do Ensino Fundamental;
- (iv) Interpretar os dados do nosso “caderno de registro” (gerado por nós);
- (v) Descrever e interpretar o *corpus* de análise pensado sob a perspectiva de pesquisas em estudos sobre o letramento literário.

4.1 Apresentação da escola campo

O Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS-orienta, em suas diretrizes, que os acadêmicos devam realizar a pesquisa em sua escola de atuação. Além disso, determina que o trabalho dos pesquisadores seja desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental. Assim, em consonância com essas orientações, escolhemos a Escola Estadual Silva Dourado, localizada no município de Arraias, no sudeste do Tocantins. Nesta unidade escolar, mediante concurso público, ministramos aulas desde 2011, fato que também influenciou na escolha da escola campo.

A Escola Estadual Silva Dourado localiza-se na Avenida Salvador Francisco de Azevedo nº 06, Bairro Santa Filomena, zona urbana, no centro da cidade de Arraias Estado do Tocantins. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola recebeu o nome de Silva Dourado, em homenagem ao primeiro juiz de direito do município de Arraias, o doutor José Brasília da Silva Dourado. A instituição inicialmente atendia dois turnos: matutino e vespertino, de primeira à quarta série da 1ª fase do Ensino Fundamental. Desde a sua criação,

pela Lei Nº 8.408 de 19 de janeiro de 1978, já passou por diversas reformas, os famosos “reparos” que as instituições recebem anualmente. Além disso, houve também a inserção de novas modalidades de ensino, inclusive, a EJA. Outra conquista, contada pelos servidores, que causou bastante entusiasmo na equipe foi a autorização, no ano de 1989, do Ensino Especial.

É comum entre os servidores mais antigos da escola o saudosismo em relação aos eventos e prêmios que a escola já recebeu. Muitos contam, por exemplo, que a escola, em 2003, foi homenageada no Fórum da EJA, na cidade de Porto Nacional-TO, como escola referência na Educação de Jovens e Adultos. Outra conquista bastante lembrada pela equipe é o Prêmio Natura *Ver para Crer*, realizado em 2005, no qual a escola concorreu com o projeto Sarau Literário da EJA, conquistando o terceiro lugar, na Região Norte do país.

Frisamos, nesse sentido, que tais lembranças foram também grandes motivadores para a realização da pesquisa nesta unidade escolar. Salientamos que a nossa proposta é tornar o ambiente escolar, em primeiro plano o turno noturno, um espaço de circulação literária, espaço de encontros, de politização dos alunos e de fruição cultural por intermédio da leitura de textos de Vaz.

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ela oferta as seguintes modalidades. Vejamos o Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Descrição das modalidades escolares:

- a) Ensino Fundamental- 6º, 7º, 8º e 9º anos- com 223 alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.
- b) A Educação Especial com 22 alunos matriculados, atendidos na Sala de Recurso Multifuncional no contraturno.
- c) Educação de Jovens e Adultos (EJA) do II e III segmentos, com 114 alunos matriculados no turno noturno e o Ensino Prisional/EJA/ II e III segmentos, com 11 alunos matriculados no matutino e vespertino. Totaliza-se, assim, 348 alunos matriculados na unidade escolar em questão.

Fonte: elaboração da autora

No tocante à missão da escola, o PPP aponta que a instituição deseja proporcionar um ensino de qualidade, buscando a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade moderna. Ainda sobre a missão, a escola busca qualificar os alunos do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos (II e III Segmentos) com conhecimentos necessários para dar continuidade nas séries seguintes nesta ou em outra instituição de ensino. Algo que nos chamou a atenção no período referente à missão da escola foi o fragmento no qual diz que a escola tende a dar um foco maior à “integração pessoal para uma vida social digna na EJA” (PPP, 2019, p.22). Tornar a EJA um espaço de alteridade, de diálogos e de prática dos direitos humanos é também um objetivo deste trabalho.

Outro ponto a se considerar é a carga horária da escola. Esta é de 800 horas anuais, distribuídas por um número mínimo de 200 dias letivos. O tempo escolar é organizado anualmente para o Ensino Fundamental regular e, semestralmente, para a Educação de Jovens e Adultos. Já a jornada de trabalho é distribuída em período matutino (compreende as atividades escolares iniciam às 7h00min e encerram às 11h25min), período vespertino (as atividades escolares iniciam às 13h e encerram às 17h25min) e período noturno (as atividades escolares iniciam às 18h40min e encerram às 22h00min).

Ao analisarmos o organograma da escola no PPP, constatamos que ela conta com 26 professores graduados (sendo que desse total, tem 17 pós-graduados), 01 diretor, 01 secretária, 01 coordenadora de apoio financeiro, 03 coordenadores pedagógicos, 01 coordenadora de curso profissionalizante, 03 orientadoras educacionais, 03 coordenadores de apoio pedagógico e 13 funcionários administrativos. Tais profissionais compõem o corpo administrativo e pedagógico.

Além disso, ao fazermos uma análise do quadro de funcionários (composto por 53 profissionais), percebemos que a maioria se mostra comprometida com o processo de ensino. Destacamos também que a maioria já concluiu o curso de licenciatura e de pós-graduação e está em constante busca por aperfeiçoamento profissional. No PPP, encontramos que os funcionários estão em número suficiente para atender com qualidade e em tempo hábil as demandas surgidas no ambiente escolar.

Nesse aspecto, embora existam desafios, notamos que os funcionários participam de formações continuadas oferecidas pela Unidade Escolar ou outras repartições públicas e/ou privadas de cunho educacional. As capacitações acontecem com frequência principalmente para professores e coordenadores pedagógicos necessitando, porém, de se estender para os outros setores. Para tanto, propõe-se a formação de grupos de estudos com professores, corpo administrativo para leitura e discussão de temáticas que venham enriquecer a prática de cada um.

O PPP também assegura que a escola possui uma equipe de coordenação pedagógica e de apoio pedagógico que não mede esforços para atender os professores e alunos em suas solicitações. Em relação à informação, constante no PPP, sobre o número de funcionários de a escola ser suficiente, frisamos que no turno noturno há uma frequente ausência de profissionais exercendo suas respectivas funções. Nesse contexto, são recorrentes os casos de funcionários afastados em virtude de licenças médicas ou problemas advindos da modulação. Elencamos, ainda, que não há profissionais responsáveis pela biblioteca, nem a visita

periódica de orientadores educacionais. Outrossim, o laboratório de informática também não funciona regularmente, também em decorrência de afastamento do servidor responsável.

Outro ponto bastante relevante é a pouca presença do diretor no turno noturno. Tal problema se justifica porque o servidor prioriza os turnos matutino e vespertino, perfazendo sua carga horária praticamente nesses dois períodos. Os alunos reclamam muito da falta de interação entre eles e o gestor educacional.

Ainda sobre os problemas que encontramos, podemos destacar também a dificuldade em relação à modulação dos servidores a cada semestre letivo. Na EJA, o problema constitui-se mais grave, uma vez que os funcionários efetivos da instituição não privilegiam o turno noturno. Nesse contexto, o corpo de professores é composto, em sua maioria, de contratos temporários ou de professores efetivos que buscam complementar suas cargas horárias.

Essa problemática afeta consideravelmente a aprendizagem dos alunos da EJA, já que se demora muito para fechar a modulação e, em consequência, para organizar os horários das aulas. Ademais, em muitas turmas, há uma troca frequente de professores, o que representa uma falha constante tanto da escola, quanto da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC). Inclusive, durante a realização dessa pesquisa, tivemos quatro mudanças de modulação, fato que corroborou para o atraso no cronograma das aulas da sequência didática e, em consequência disso, da geração de dados.

Em relação ao espaço físico, a escola conta com uma área total de 4.275,227 m², com apenas 1.957,91m² construída. Há uma quadra poliesportiva s/cobertura, 07 salas de aulas, 01 secretaria, 01 biblioteca, uma sala dos professores, 01 banheiro dos funcionários, 01 cozinha, 01 sala de eventos, 01 banheiro da sala de eventos, 01 despensa, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 laboratório de informática, 01 sala de coordenação e 01 almoxarifado. Segundo o PPP, a parte construída não atende a demanda e as necessidades da escola, porém a escola possui espaço físico suficiente para a construção de dependências que melhorariam os trabalhos oferecidos pela instituição.

Sobre a biblioteca, chamada de “Luz do Saber”, consta no PPP que ela é um espaço reservado no qual a comunidade escolar e local pode se concentrar na leitura sem a interrupção de transeuntes. O trabalho realizado é uma parceria com o professor regente de sala de aula e coordenadores de apoio pedagógico, dessa forma, os alunos são atendidos conforme cronograma elaborado pela equipe. O PPP aponta também que a escola possui enorme potencial para as atividades com a leitura e produção textual, tendo em vista a variedade do acervo bibliográfico e acesso aos alunos e comunidade geral.

Segundo o documento, a coordenação pedagógica empresta os livros literários, controla o acervo dos livros didáticos e paradidáticos, além de orientar alunos e professores sobre a importância de conservá-los e devolvê-los para que outros possam utilizá-los com boas condições. Observamos que, em virtude da falta de bibliotecários, o acervo da biblioteca vem diminuindo consideravelmente, tendo a maior parte dos livros indicada ao público infanto-juvenil. Porém, em 2019, por meio do PNLD Literário, a escola recebeu obras literárias para composição do acervo literário da EJA. O livro *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, por exemplo, foi uma das obras escolhidas, assim a escola conta, hoje, com mais de 40 exemplares.

Destacamos, no entanto, que o espaço é insuficiente para atender toda a demanda. Além disso, frisamos que no turno noturno essa parceria não é realizada. Ademais, à noite, a biblioteca não recebe iluminação adequada, além de estar distante das salas de aula, o que faz com que muitos professores não tenham motivação para frequentá-la. Quanto à sala de informática, o PPP assinala que ela funciona normalmente com um total de 19 aparelhos, todos com acesso à internet, dos quais 10 estão em boas condições de uso.

A concepção de aprendizagem que dá suporte ao Projeto Político Pedagógico da escola fundamenta-se no sociointeracionismo. Segundo o próprio PPP, tal teoria se justifica à medida que a escola considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento. Nesta perspectiva, a crença e a prática pedagógicas da Escola Estadual Silva Dourado são baseadas nos princípios epistemológicos formulados por Vigotsky, Wallon, Freinet, Emília Ferreiro, Yves de La Taille e Howard Gardner.

Observamos também que a elaboração, avaliação e a reestruturação das ações do PPP são pautadas na Proposta Curricular do Estado e em consonância com as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais. Sabemos que a Proposta Curricular ou Referencial Curricular do Tocantins foi reformulada no ano de 2018, se adequando às diretrizes da BNCC. Com base nesses documentos, os professores elaboram os Planos de Ensino utilizando os conteúdos, habilidades e competências previstas, consoantes aos avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea.

Segundo o PPP da escola, a aprendizagem dos alunos é verificada durante as aulas nas atividades práticas, nas participações, nos questionamentos e em outros instrumentos adotados pela escola como prova escrita, oral, individual ou em grupo. Nesse ínterim, observamos que não há critérios flexibilizados para a EJA. Todo bimestre, por exemplo, a escola realiza os chamados “provões”. Tal instrumento avaliativo é constantemente criticado pelos alunos,

visto que ele representa quase a metade da média bimestral. Alguns alunos que são assíduos nas aulas justificam que muitos colegas só aparecem no dia de fazer o provão. Ao realizarem a prova, alguns desses infrequentes alcançam a média, desse modo, há várias falas no contexto da sala de aula, insinuando que não há necessidade de frequentar as aulas regularmente. Os provões são elaborados e aplicados pelos professores conforme o calendário escolar.

Ainda em relação ao processo avaliativo, a escola realiza um “Pré-conselho” e o Conselho de classe, ambos de forma participativa. O Pré-conselho acontece duas semanas antes do Conselho de classe com toda equipe pedagógica quando são discutidas as situações dos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e levantadas proposições de superação. O Conselho de classe tem uma dimensão maior e conta com a participação de alunos, pais, responsáveis, voluntários, parceiros e toda equipe escolar. Todos os participantes têm momentos definidos para avaliar os processos pedagógicos e de gestão, com instrumentos específicos, bem como sugerir ações interventivas, cabendo à escola analisar as possibilidades de execução e sua real importância para amenizar a problemática em questão.

Levando em consideração o convívio que temos com os alunos, já que trabalhamos *in loco* há mais de sete anos, e também as informações elencadas no PPP da escola, constatamos que a clientela do matutino e vespertino que compõe tal unidade escolar é de baixo poder econômico e cultural. A maioria é proveniente do próprio município, zona rural e urbana. Os responsáveis pelos alunos são em grande número compostos por analfabetos e/ou analfabetos funcionais, poucos possuem 2º grau completo e são raríssimos os que possuem nível superior.

Um número significativo dos nossos discentes do diurno reside muito distante da unidade escolar, na zona rural, que varia entre dez (10) a cento e vinte e cinco (125) quilômetros. Tais alunos são contemplados pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), do governo do estado. Mesmo com o transporte escolar, alguns chegam a andar mais de 4 km para terem acesso à rota do ônibus. Alguns saem de casa às 5 horas sem o café da manhã e chegam de volta a suas residências às 14 horas, sem almoço. A situação se agrava ainda mais no período chuvoso quando o transporte só atende poucos alunos devido aos atoleiros e outros empecilhos nas estradas da zona rural. O entrave se estende para o turno noturno, já que muitos alunos deixam de frequentar a escola.

Em relação à EJA, modalidade na qual desenvolvemos a pesquisa, a unidade conta com turmas do 1º ao 4º período do II Segmento, ou seja, anos finais do Ensino Fundamental, e turmas do 1º ao 3º período, do III Segmento, ao que chamamos de Ensino Médio. A EJA é uma modalidade com periodicidade semestral que atende alunos com defasagem idade/série a

partir de 15 anos para o II Segmento e a partir de 18 anos para o III Segmento. Inicialmente, as aulas eram planejadas à luz do Referencial Curricular do Ensino Regular, embora de forma sintetizada, da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos e dos Guias de Aprendizagem específicos para a modalidade.

Em 2017, com a nova proposta pedagógica da SEDUC- TO as aulas começaram a ser planejadas em consonância com a Matriz de Conteúdos Específicos para a EJA, organizada por professores dos vários segmentos do ensino, o que facilitou o trabalho dos docentes. A partir de 2020, os professores do II segmento foram orientados a seguirem também as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

No segundo semestre do ano de 2016, a escola passou a ofertar também na modalidade EJA, o Ensino Prisional na Cadeia Pública de Arraias, primeiramente com o II segmento, ampliando, assim, em 2017, para o III segmento, atendendo hoje 14 reeducandos. A EJA, hoje, na escola, representa um dos maiores desafios. Isso decorre principalmente dos altos índices de evasão escolar, bem como a taxa crescente de alunos infrequentes, o que dificulta consideravelmente a linearidade do trabalho dos professores.

Tal problemática se explica devido a algumas questões típicas dessa modalidade na unidade: a) Muitos alunos são moradores da zona rural e eles justificam que falta frequentemente o transporte escolar; b) Alunas mães relatam que não tem com quem deixar seus filhos em casa para elas estudarem; c) A maioria dos alunos trabalha o dia inteiro e, por isso, acaba reclamando do cansaço e da falta de tempo para desenvolver as atividades propostas.

Essas questões são levantadas pela equipe pedagógica por intermédio de um caderno denominado “Páginas da vida”. Neste instrumento, os alunos justificam as suas ausências e suas dificuldades ao longo do semestre letivo. Com esses levantamentos, a coordenação pedagógica realiza, bimestralmente, reuniões para orientar os alunos em relação à assiduidade ao rendimento escolar, a fim de garantir a permanência e o sucesso dos alunos na Unidade Escolar.

Mesmo com todas as dificuldades pontuadas pelos alunos e professores em relação ao ensino da EJA na escola, muitos alunos vêm conseguindo passar em vestibulares, deixando explícita a importância dessa modalidade para a comunidade. Há alunos egressos da EJA, por exemplo, que passaram em vestibulares bastante concorridos na região, como Direito, Matemática, Letras, Pedagogia. Frequentemente, nas reuniões, esses egressos são citados com o intuito de motivar não somente os alunos como também toda a equipe escolar.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola alcançou a nota 4,4, o que a deixa numa situação delicada, já que ficou abaixo da média projetada pelo Estado, a saber, 5,1. É preciso salientar que apenas as turmas do 9^a ano regular, dos turnos vespertino e matutino, realizam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se constitui como um conjunto de avaliações externas que servem como diagnóstico do ensino ofertado em todo território nacional. Salientamos que não participação da EJA nesse exame se configura como uma forma de silenciamento, de segregação e de exclusão da modalidade em relação aos benefícios fomentados pelas políticas públicas no país.

4.2 Apresentação da turma

A turma participante da pesquisa é a 46.02, do II segmento da EJA, que corresponde ao 9^a ano do Ensino Fundamental. A turma apresenta características bem comuns ao turno noturno. Os estudantes, em sua maioria, são adultos, porém há alguns alunos que podem ser considerados ainda adolescentes. Por se tratar de uma turma de Ensino Fundamental, muitos desses jovens vieram dos turnos diurnos.

Os alunos trabalhavam durante o dia e, por vezes, reclamavam do cansaço e da falta de tempo para desenvolverem as atividades em casa. Em decorrência dos problemas já elencados, dos 35 alunos da turma, 05 (02 homens e três mulheres) evadiram, logo, não participaram das aulas de Língua Portuguesa. Contamos, dessa forma, com a participação de 30 alunos, porém havia muitos casos de infrequência, o que dificultou o andamento da pesquisa. No diário de classe, consta que a turma é formada por 26 mulheres e 09 homens. Os homens eram os que mais reclamavam do cansaço e da quantidade de atividades propostas. Em dias de jogo de futebol, era comum a maioria ir embora mais cedo. Além disso, não conseguiam se concentrar nas aulas e, por isso, ora falavam sobre o time, ora pediam pra sair da sala.

Já as mulheres foram bastante participativas, principalmente aquelas que eram mais frequentes. Em muitas aulas, elas disputavam para narrarem suas trajetórias de luta e superação. Muitas são mães solo e trabalham arduamente para sustentarem suas famílias. Sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa, os alunos apresentaram muitas dificuldades em relação à produção oral e escrita. Apesar de falarem muito e discutirem sobre diversas temáticas, a maioria dos alunos mostra-se tímida na hora de ler em voz alta.

4.3 A pesquisa-ação qualitativa e de intervenção

A pesquisa em questão contou com a utilização da pesquisa-ação por se tratar de um método que elucida problemas sociais e técnicos conforme explicita Michel Thiollent (2005). Tal método vem sendo cada vez mais utilizado no campo das pesquisas, devido ao seu cunho colaborativo, democrático e propício à promoção das mudanças sociais.

Nesse sentido, a pesquisa-ação colabora não somente para o pesquisador, mas também para os outros atores da investigação. Assim, seguindo a concepção de Thiollent (2005), os pesquisadores devem buscar informações, formular conceitos, porém a pesquisa requer um trabalho de grupos, envolvendo os pesquisadores, educadores e quaisquer pessoas que se interessam pela questão abordada.

Para Thiollent (2005, p. 09,10), a pesquisa-ação, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontram em propostas de pesquisa participante”. Além de ser sujeito/alvo da pesquisa, o aluno colabora na construção dos dados, aprende, sofre uma intervenção intencional, por outro lado, o professor pesquisador também aprende, pois envolve-se e transforma-se na troca de experiências que o processo proporciona.

Baseada em Thiollent (1985), Baldissera (2001) ressalta que esse tipo de pesquisa exige reciprocidade/complementariedade por parte dos envolvidos que têm a “dizer e fazer”, não envolve mero levantamento de dados:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p. 02)

Para o trabalho ora proposto, Thiollent (1985) alerta para a necessidade de se ter clareza sobre quais conhecimentos, ações, agentes, objetivos, e quais obstáculos podem implicar durante tal processo. Esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Tais recomendações reiteram a escolha dessa metodologia de pesquisa para professores que buscam investigar, sob o prisma das ciências humanas, sua própria prática pedagógica a fim de otimizá-la, como pontua Baldissera:

A sequência metodológica para a pesquisa-ação insere-se na concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la. (BALDISSERA, 2001, p. 06)

Ademais, a proposta de trabalho se caracteriza como qualitativa, com uma proposta de intervenção. Trata-se da tentativa de compreensão de determinados fenômenos de uma realidade em específico, em que requer a interpretação de ações docentes e a busca de significados que possam permear o processo de letramento literário. a) oportunizar a construção de habilidades de leitura e de escrita prevista para o desenvolvimento dos alunos da escola campo de pesquisa; b) evidenciar manifestações do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita; c) analisar os resultados obtidos quanto à leitura e produção de textos poéticos na perspectiva de letramento literário.

Esta pesquisa-ação de caráter interventivo e qualitativo foi realizada na Escola Estadual Silva Dourado, localizada na cidade de Arraias, no Sudeste do Estado do Tocantins. Por ter uma abordagem qualitativa, a investigação assegurou às pesquisadoras uma abordagem empírica de seu objeto, por isso, também se manteve uma postura fenomenológica. A proposta partiu de um marco teórico-metodológico preestabelecido e, em seguida, gerou os necessários instrumentos de geração de dados, que forneceram uma riqueza ímpar às pesquisadoras e aos participantes.

O percurso de uma pesquisa-ação para a sala de aula exigiu planejamento para adequação da proposta às aulas regulares, bem como avaliação de resultados sejam positivos ou negativos. Propomos como estratégia de intervenção uma sequência de atividades didáticas que foram aplicadas junto aos nossos alunos com vistas de efetivar o letramento literário.

O conjunto de aulas foi realizado numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental na dimensão teórico-metodológica, entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020, sabendo que essa sequência didática gerou os dados, seja como material didático elaborado como aula, seja como aula executada.

As atividades práticas para o levantamento de dados foram realizadas em três fases, sendo a primeira marcada pela apresentação da pesquisa à escola, bem como o levantamento do perfil dos estudantes da turma por meio do contato direto com a turma e análise do PPP da escola. A segunda fase diz respeito à aplicação da sequência didática em sala de aula. A terceira, por sua vez, foi reservada para a análise das poesias e do Diário de bordo (este instrumento representa um caderno com anotações sobre as aulas da sequência didática).

O diário de bordo da pesquisadora, bem como a análise de algumas produções escritas dos alunos são objetos de análise no quinto capítulo dessa dissertação.

4.4 A sequência didática na prática do letramento literário

Sabemos da complexidade quando o assunto é ler e escrever textos literários na escola. Essa questão advém da ideia de que é preciso criar receitas para se abordar a leitura literária em espaços nos quais, muitas vezes, o aluno só lê poesia nos livros didáticos tendo como fito responder uma atividade de análise linguística. Em consequência, observamos que há um grande afastamento dos alunos em relação ao gênero poesia e essa distância se dá, principalmente, pela forma como aplicamos as metodologias nos espaços educacionais.

Quando tratamos a poesia apenas como um instrumento para obtenção da escrita, ou para resolvermos uma questão gramatical, impedimos que os nossos alunos tenham uma relação direta com o texto poético, ou melhor, não permitimos que tais educandos interajam com o autor do texto. Essa interação é responsável não somente pela aquisição de proficiências leitoras dos participantes, mas também pela ressignificação que cada leitor pode dar ao texto, como afirma Dias (2016). Segundo a autora, esse processo só será efetivado se a leitura do texto tornasse o protagonista nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, não há aula de literatura sem a leitura do texto propriamente dita.

Para isso, criamos um roteiro para a abordagem dos textos de Vaz ao qual denominamos de sequência didática. Porém, a proposta metodológica não se constitui como uma receita pronta, ou o único caminho para se chegar ao desenvolvimento do letramento literário. Assim, é imperioso ressaltar que a nossa proposta não foi engessar um roteiro de aulas na escola, mas sim contribuir para a formação de leitores literários que, de fato, dialogam com os textos lidos.

Ao observarmos, hoje, os referenciais curriculares das escolas, constatamos que o trabalho do professor de Língua Portuguesa é sistematizado em torno de um gênero textual, seja oral, seja escrito. É nessa perspectiva que criamos cotidianamente os chamados “roteiros”, “conjunto de aulas”, ou até mesmo o termo “sequência didática”²² para sistematizarmos os trabalhos envolvendo um determinado gênero textual, que, nas escolas, costumam ser divididos por bimestre. É interessante pontuar que os PCN, em 1998, já preconizavam o uso desses processos metodológicos para a abordagem de um determinado gênero:

²² Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.94) também refletem sobre o conceito de sequência didática. Seguindo esse conceito, o objetivo da sequência baseada em gênero é “ajudar o aluno a dominar *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (itálico do autor).

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (BRASIL, 1998, p. 88).

A BNCC também sugere o trabalho com os gêneros textuais em sala a partir de uma sequência didática, caracterizando-a por um conjunto de aulas graduais que culminam na produção de um texto. Cabe ao professor de Língua Portuguesa abordar um gênero, muitas vezes já definido pelos currículos estaduais e/ou federais e desenvolver metodologias para que os alunos adquiram competências linguísticas, tornando proficientes tanto na leitura quanto na escrita do gênero estudado.

Ancorado por Magda Soares (1998), Cosson assinala que o letramento literário não deve ser postulado como alfabetização, “mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2018, p.11). Nesse contexto, tal fenômeno se configura como uma proposta viável para a “apropriação da escrita e das práticas sociais” conforme denota o autor. Ao selecionarmos o gênero poesia, asseguramos que ela contribui fortemente para a ampliação da educação literária, cumprindo dentro e fora da escola uma função também social.

Ao recorrermos a Carlos Felipe Moisés (2019), reafirmamos que a poesia, a primeiro modo, não tem a função de ensinar nada, ela “ensina a ver tudo” (MOISÉS, 2019, p.18). De acordo com Moisés (2019), a poesia ensina um “modo de ver”, ficando a cargo do leitor a interpretação do que foi evidenciado. É por isso que, muitas vezes, na leitura de textos poéticos conseguimos encontrar um pouco do que somos e também identificar o que há do outro em nós. Assim, por meio da literatura “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, conforme sugere (COSSON, 2018, p.17).

Vemos cotidianamente diversas discussões em relação aos termos poema e poesia. É comum um aluno dizer que fará uma poesia, ou um poema como se fosse a mesma coisa. Alguns, inclusive, perguntam sobre a diferença entre as duas palavras. A resposta para tais questionamentos é complexa e, algumas vezes, antagônica.

Ao refletir sobre os conceitos poesia, poema e poeta, Guimarães (2012) sugere que “a poesia é um estado espiritual que se materializa no poema” (GUIMARÃES, 2012, p.127). Assim, entendemos que a poesia encontra no poema um espaço privilegiado, porém, como aponta Octávio Paz (1982, p. 125), ela é um “exercício espiritual” que pode ser encontrada em músicas, paisagens, pinturas e, nesta sequência, a poesia pode também ser encontrada em textos narrativos, aqui, referindo-se às crônicas do escritor Vaz.

Também assinalamos que a poesia marginal e/ou periférica apresenta uma profusão de gêneros, ou seja, há uma mistura premente de estilos, o que muitas vezes não dá pra diferenciar se o texto é prosa ou poesia. Segundo Tennina (2017), a poesia na cena da periferia é, antes de tudo, é uma atividade simples, concreta, praticada por qualquer pessoa, em qualquer lugar. Desse modo, definir um texto poético produzido por escritores marginais e/ ou periféricos é uma tarefa complexa, que vai além das competências linguísticas do leitor. Nesse caso, esse exercício espiritual é imprescindível para essa entrega em relação à leitura.

Para a sequência didática da pesquisa, reportamos para um material que foi indicado pela Secretaria de Educação ainda no primeiro semestre de 2019, o *Documento Curricular do Tocantins* (TOCANTINS, 2019), que se configura como um instrumento norteador com o objetivo de correlacionar o planejamento das aulas com as novas diretrizes da BNCC descritas logo a seguir no quadro.

Como não há um currículo flexibilizado para a EJA, fomos orientados a utilizar esse mesmo documento. Os componentes da área de linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física, Inglês e Arte) devem levar os estudantes a “questionamentos, análises, reflexões, escolhas, criticidade, descobertas, conclusões e ações, na sociedade” (TOCANTINS, 2019, p. 15). Em relação às habilidades da BNCC, listamos aqui somente algumas que utilizamos nesta sequência didática, conforme evidencia o quadro abaixo:

Quadro 02 - Habilidades para as unidades temáticas de Leitura e Produção de texto dos objetos de conhecimento (poemas, contos, crônicas e artigos de opinião) nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Eixo	Habilidades da BNCC	Conteúdo
LEIUTA	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas. (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais,	contos contemporâneos, minicontos, crônicas visuais, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, poema ciberpoema,

	musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.	
ORALIDADE	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	contos contemporâneos, minicontos, crônicas visuais, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema,
PRODUÇÃO DE TEXTO	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	contos contemporâneos, minicontos, crônicas visuais, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, artigo de opinião

Fonte: Elaboração da autora

No *Documento Curricular do Tocantins* (TOCANTINS, 2019) as habilidades são atreladas a quatro unidades temáticas: Leitura, oralidade, análise linguística e/ou semiótica e produção de texto. Conforme mostra o quadro acima, priorizamos os eixos leitura e oralidade, já que partimos da leitura de textos poéticos de Sérgio Vaz.

Para essa sequência didática, procuramos utilizar habilidades que estão correlacionadas ao tema da pesquisa, seguindo o campo literário. Porém, inferimos que o tema não deve ser o ponto de partida, a saber, o ponto de partida é sempre a leitura do texto. Priorizamos a abordagem de poesias do escritor, porém como Vaz constrói também prosas poéticas, inserimos leituras de crônicas. Além das poesias, lemos alguns contos do escritor.

Para dialogar com uma das narrativas de Vaz, lemos o conto *Lá no morro*, do escritor Vander Piroli.²³

A saber, a proposta de intervenção teve por base as sequências básica e expandida propostas por Cosson (2018). A sequência básica é dividida, didaticamente, por Cosson (2018) em quatro momentos: Motivação, introdução, leitura e interpretação. (COSSON, 2018, p. 51). Reiteramos que o protagonista nas aulas deve ser o texto, preferencialmente lido (em voz alta, ou silenciosamente) integralmente. A “preparação/antecipação” é primeira etapa da sequência, segundo Cosson (2018) diz respeito ao primeiro contato do aluno com o texto selecionado pelo professor. Para tanto, é necessário selecionar a obra a ser lida e, depois, informar aos alunos.

A “Motivação” é a etapa que “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2018, p. 54). Terminadas as etapas de antecipação e motivação, agora é o momento no qual os alunos, de fato, terão contato direto com as obras literárias e com os textos antecipados na aula anterior. Cosson chama esse momento de “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2018, p. 57). Segundo o autor, é importante que o professor apresente a obra física aos alunos, inclusive que os alunos sejam informados sobre a biografia do autor, sobre a obra, fazendo com que eles percebam singularidades por meio da leitura da capa, da orelha e de outros elementos chamados por Cosson de “paratextuais”.

A próxima etapa da sequência é a leitura do texto, assim ainda que o professor passe um texto para ser lido em casa, a leitura precisa ser acompanhada por ele. Cosson (2018) diz que essa etapa é essencial para a proposta do letramento literário. Ele chama esse acompanhamento de intervalos, “funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2018, p.63).

A “interpretação” é um ato social na escola conforme preconiza Cosson (2018), constituindo-se como um processo que envolve o autor, o leitor e a comunidade, nesse contexto Cosson propõe no cenário do letramento literário que essa etapa seja pensada em dois momentos, sendo um interior e outro exterior. O interior, nessa sequência, acontece quando o aluno acompanha palavra por palavra do texto, ou seja, é o encontro do leitor com o texto que leu. Esse encontro pode acontecer durante a etapa de decifração, por exemplo.

²³ Escritor e jornalista de Belo Horizonte. Além de ter escrito contos infantis, criou várias personagens do submundo da desigualdade, da pobreza e da exclusão. Com estilo conciso e sarcástico, publicou nove livros e deixou 18 inéditos, cinco dos quais já publicados pela família. O conto *Lá no morro* evidencia o caráter investigativo, denunciativo e político do escritor.

Já o momento externo, segundo Cosson (2018), se mostra como a concretização, ou seja, é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65). É nesse momento que a leitura tende a deixar de ser apenas solitária e passa a ser solidária, isto é, os leitores passam a perceber que vivem em coletividade e que momentos de compartilhamento de leitura são fundamentais para a ampliação dos horizontes de leitura. Cosson revela que é nessa etapa que a escola reverbera a formação de uma comunidade de leitores, sendo importante ter como princípio a prática do registro.

Já na sequência expandida, segundo Cosson (2018), o aluno tem a oportunidade de conhecer o conteúdo propriamente dito, ou seja, ele poderá entrar em contato com as definições de literatura, inclusive com a historiografia literária. Cosson (2018) dividiu as etapas dessa sequência em: Motivação, introdução, Leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e a expansão.

Sobre a aplicação da sequência de aulas em busca do letramento literário dos alunos da EJA, que discorreremos no capítulo que segue.

5 EXECUÇÃO E ANÁLISE DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O objetivo deste capítulo é detalhar as ações pedagógicas e analisar os dados gerados durante o desenvolvimento das atividades. Para reforçar a análise e a interpretação dos dados, mobilizamos os aportes teóricos referenciados nesta pesquisa.

5.1 Sobre as aulas da sequência básica

Para esta pesquisa, selecionamos as seguintes obras de Vaz: *Literatura pão e poesia* (2011), *Colecionador de pedras* (2013) e *Flores de Alvenaria* (2016). As atividades da sequência básica (10 aulas) aconteceram entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Segundo Cosson (2018), a primeira aula representa o momento de preparação e de antecipação. Para esse primeiro momento, enfatizamos o contato do aluno com a biblioteca, pois acreditamos que os alunos têm direito à leitura literária não somente na sala de aula. É preciso que o aluno conheça esse espaço de leitura que, muitas vezes, é negligenciado pelo poder público e pela própria escola.

Em consonância com o pensamento de Castrillón (2011), entendemos que a biblioteca deve ser umas das fomentadoras do interesse e da fruição literária dentro da escola campo. Para tanto, precisamos de “bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana” (CASTRILLÓN, 2011, p. 38). A primeira aula seguiu os passos constantes no quadro abaixo:

Quadro 03: Passos da aula 01

- 1ª aula: “Você conhece a biblioteca da sua escola?”
- Levar os alunos à biblioteca da escola.
 - Mostrar aos alunos como são organizados os livros nas prateleiras.
 - Pedir aos alunos para responderem, oralmente, os seguintes questionamentos:
 - a) Vocês já conheciam a biblioteca da escola?
 - b) Sabem como ela funciona?
 - c) Há um servidor lotado nesta função? Se sim, conhecem o servidor?
 - e) Como são organizados os livros nas prateleiras? E por que costumam organizá-los assim?
 - f) O que é literatura para vocês? Já leram algum livro literário? Se leram, sabem se o professor o pegou na biblioteca?
 - f) Conseguem diferenciar os livros literários dos didáticos?
 - Ainda na biblioteca, depois dos questionamentos levantados, mostrar a tríade de Sérgio Vaz aos alunos.
 - Pedir aos alunos que evidenciem em qual seção as obras deveriam estar inseridas nas prateleiras. Os alunos terão como critérios o título, capa, autor e o corpo do texto.
 - Entregar o questionário impresso para que os alunos respondam as questões em casa.

Fonte: Elaboração da autora

Antes de propor tal ação, conversamos, mais uma vez, com os alunos sobre o objetivo da nossa pesquisa, que é a leitura de textos poéticos do escritor Sérgio Vaz. Então, dissemos aos alunos que antes de eles saberem algo sobre escritor era preciso conhecer a biblioteca escola. Não dissemos a eles, mas aquele momento também era reservado para conhecer um pouco mais sobre os alunos e a sua relação com a leitura literária. Nossa intenção naquele momento era descobrir se os alunos liam, se eles conseguiam diferenciar um livro didático de um literário e, principalmente, qual a importância da leitura literária em suas vidas. E não haveria um espaço mais adequado do que a biblioteca da escola.

Alguns alunos ficaram surpresos com o convite e foi perceptível que muitos não conheciam tal espaço de leitura. Ao chegarmos à biblioteca, observamos o entusiasmo no olhar de vários alunos. Para a surpresa de muitos, existia na escola uma biblioteca. Porém, para a tristeza de todos os presentes, ela não representava um ambiente acolhedor e agradável. Cheiro de mofo, livros espalhados sobre as mesas, cadeiras e prateleiras quebradas, alguns livros didáticos amassados e outros com as capas rasgadas no chão: Esse foi o cenário encontrado por nós. Subentendemos, logo, que o espaço estava servindo apenas como depósito de livros didáticos e, como não havia um profissional da escola modulado na função de bibliotecário, os próprios alunos e professores quem estavam exercendo tal papel.

Figura 01: Sala de aula da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A aceitação dos alunos foi muito boa em relação à pesquisa. Ficamos extremamente felizes. Então, entregamos aos alunos que se dispuseram a registrar as aulas, o “caderno de registro”. Reforçamos que a cada etapa da sequência, os alunos fariam um pequeno relatório, uma frase, ou um poema acerca do que foi estudado. Enfatizamos que, em nível de pesquisa,

escolheríamos apenas seis alunos, porém todos os outros deveriam fazer as anotações e desenvolver as atividades no caderno normalmente.

Dando continuidade à aula, começamos a fazer as perguntas que preparamos. No primeiro momento, eles iriam responder oralmente, porém depois registrariam as respostas no caderno. Assim que fazíamos as perguntas, os alunos também indagavam sobre alguns termos. Muitos não sabiam o significado de termos como “servidor”, “literatura”, “didáticos”. A maioria dos alunos respondeu que não conhecia o espaço de leitura em questão e que não sabia se ele sequer funcionava. Muitos alunos disseram que só havia lido livros literários na infância e, nesse contexto, citaram obras como *Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, *Cinderela*, etc.

Estar naquele espaço com os alunos revelou um ponto bastante crítico da escola, que é a rotatividade de professores de Língua Portuguesa e de Redação. Os alunos relataram, na aula, que só no primeiro semestre de aula houve a troca de três professores. Logo, o trabalho tende a não ser linear e, nesse aspecto, muitos professores acabam levando para a sala de aula apenas fragmentos de textos literários, deixando a leitura da obra na íntegra para o segundo plano.

Depois desse momento de reflexão, mostramos aos alunos alguns livros de diferentes gêneros literários, sejam da tipologia narrativa, seja da lírica. Na ocasião, mostramos como essas obras deveriam ficar expostas nas prateleiras da biblioteca. Depois disso, apresentamos aos alunos as obras de Vaz. Perguntamos também aos alunos em qual seção as três obras deveriam estar. Muitos falaram simultaneamente que os livros deveriam estar na seção de poemas. Antes de retornarmos à sala de aula, refizemos a seguinte pergunta: “O que é literatura para vocês”? A maioria respondeu que “literatura é ler”. Uma aluna disse que “é um monte de livro”. Depois da nossa intervenção, a maioria registrou no questionário (presente no apêndice desta pesquisa) que “literatura é uma arte que o escritor usa para expressar os sentimentos e emoções”.

A segunda aula foi reservada para a motivação. Essa primeira etapa é postulada por Cosson (2018) como a de motivação, na qual os alunos são convidados a “entrar” no texto. Os alunos foram convidados a pensar sobre as questões históricas ligadas à palavra morro, uma vez que alguns textos da sequência de aulas tratam desse espaço. De acordo com Vieira (2015), esse termo é aludido ao samba muitas vezes, mas também é um espaço contrário à cidade no tocante à sua formação. Isso é decorrente de um processo histórico, uma vez que muitas pessoas tiveram de se instalar nos morros. No Rio de Janeiro, por exemplo, no fim do século XIX, conforme atesta Vieira (2015), o processo de higienização promovida pelo

Estado fez com que milhares de moradores de cortiços e prédios estabelecessem nos morros, tornando-se, assim, invisíveis aos olhos da elite da época.

Vieira (2015) destaca também que os primeiros moradores dos morros cariocas foram os sobreviventes da Guerra de Canudos. Estes habitantes acabaram dando nome ao novo abrigo de favela, pois na região havia uma planta “semelhante à da planta ‘favela’ comum na Bahia” (VIEIRA, 2015, p. 29). Dissemos aos alunos que há favelas em todos os cantos do país, mas há também nelas muito samba, alegria e, sim, poesia.

Também refletimos sobre a posição geográfica da cidade de Arraias, que é bem diferente dos morros cariocas. Sabemos que Arraias é uma cidade de montanhas e alguns relembraram que ela é conhecida como “a cidade das colinas”. Também discutimos sobre sua demarcação espacial, posto isso os alunos informaram sobre a hierarquização social que separa os sujeitos em Arraias, citando os setores considerados periféricos e os do centro. A segunda aula teve os seguintes passos:

Quadro 04: Passos da aula 02

2ª aula: “É tudo nosso”!

- Colar no quadro três figuras: A primeira figura representa a Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. A segunda, uma colina e a terceira, uma paisagem da cidade de Arraias;
- Escrever no quadro dois títulos dos textos *Lá no Morro*²⁴ (de Wander Piroli) e *A poesia dos deuses inferiores*²⁵ (de Sérgio Vaz);
- Pedir aos alunos para responderem, oralmente, algumas questões referentes ao texto:
 - a) Quem são as personagens do texto *Lá no Morro*? Como elas vivem?
 - b) Quem são os deuses inferiores do texto de Sérgio Vaz?
 - c) Quem são os deuses superiores?
- Pedir aos alunos, ao final da discussão, para registrarem as respostas numa folha.

Fonte: Elaboração da autora

Nessa aula, falamos mais uma vez sobre a proposta deste trabalho, uma vez que muitos alunos não haviam assistido à primeira aula. É preciso frisar que esta pesquisa é realizada com alunos da EJA, logo, é sempre um desafio para a escola desenvolver metodologias para mitigar os casos de infrequência e de evasão escolar. Colamos no quadro branco três figuras e pedimos aos alunos que as observassem. São elas: Figura 01 (Favela da Rocinha, no Rio de Janeiro); figura 02 (colina) e figura 03 (paisagem da cidade de Arraias, local da pesquisa).

Também escrevemos no quadro *lá no Morro* e *A poesia dos deuses inferiores*. Dissemos aos alunos que eram títulos de dois contos, o primeiro de Wander Piroli e o

²⁴ Disponível em: <https://mdfranceschi.tumblr.com/post/53133191915>

²⁵ (VAZ, 2011, p. 40).

segundo de Vaz. Logo após, pedimos aos alunos para responderem, oralmente, algumas questões referentes aos textos (ver quadro 04).

Quando perguntamos sobre os possíveis temas que trataríamos nos dois textos, a maioria respondeu que se trataria da favela e que os personagens seriam os moradores das comunidades periféricas. Dinha²⁶ disse que tais habitantes sofrem constantes violências, além de sofrerem com a falta de segurança, de educação e de emprego. A aluna Lubi²⁷ disse que muitos desses moradores são pobres e que, portanto, levantam cedo para trabalhar. Ela destacou ainda a presença do tráfico neste espaço.

Em relação aos “deuses superiores”, todos responderam que seriam os ricos. Alguns destacaram que muitos desses superiores são os políticos. A aluna Dinha destacou um ditado popular: “São os que mandam e desmandam”. Quanto aos deuses inferiores, todos disseram que esses seriam os pobres, os marginalizados, os esquecidos.

Terminadas as etapas de antecipação e de motivação, partimos para o momento no qual os alunos, de fato, tiveram contato direto com as obras literárias e com os textos antecipados na aula anterior. A terceira aula e a quarta aula apresentaram os passos a seguir:

Quadro 05: Passos da aula 03

3ª aula: Sérgio Vaz é “dahora”

- Apresentar as obras de Vaz aos alunos;
- Realizar um momento de exposição das obras: Chamar a atenção novamente para a leitura dos títulos, das capas, das orelhas e das epígrafes;
- Apresentar brevemente a biografia de Vaz;
- Passar informações básicas sobre os textos a serem lidos sem informar aos alunos os temas tratados;

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 06: Passos da aula 04

4ª aula: “Afiml, quem são os deuses inferiores”?

- Fazer a leitura (silenciosa- individual) dos textos *Lá no Morro* (de Wander Piroli) e *A poesia dos deuses inferiores* (de Sérgio Vaz);
- Dividir a turma em grupo e Mediar uma “conversa” sobre os textos;
- Responder as questões seguintes ainda em pequenos grupos:
 - a) Quem são as personagens do texto *Lá no Morro*? Como elas vivem?
 - b) Quem são os deuses inferiores do texto de Sérgio Vaz?
 - c) Quem são os deuses superiores?
- Dividir a turma em grupos para a leitura da tríade de Sérgio Vaz (A professora selecionará alguns textos presentes na tríade e entregará os textos impressos aos alunos). A leitura será feita em casa.
- Informar aos alunos que os textos deverão ser lidos em sala e, depois, em um sarau literário como forma de interpretação e registro da leitura realizada.
- Entregar aos alunos um “caderno de registro”. A cada etapa da sequência, os alunos farão um pequeno relatório, uma frase, ou um poema acerca do que foi estudado.

Fonte: Elaboração da autora

²⁶ Esse é um pseudônimo criado para nomear uma das participantes da pesquisa.

²⁷ Esse é um pseudônimo criado para nomear uma das participantes da pesquisa.

Na terceira e a quarta aulas, tivemos que explicar, mais uma vez, sobre o propósito da pesquisa, já que alguns alunos não haviam participado das aulas anteriores. Depois da explicação, colocamos as obras de Vaz expostas sobre a mesa e convidamos os alunos para conhecer os três livros que leríamos durante as aulas. Pedimos a todos que observassem os títulos das obras, as capas. Depois de uma pausa, solicitamos a alguns alunos a impressão que tiveram ao ler os títulos e visualizarem as capas. Uma aluna, sem pestanejar, disse que ela era uma “colecionadora de pedras também”. Então, achamos oportuno dizer à aluna que era sobre isso que a poesia de Vaz iria falar: Sobre as pessoas que colecionam pedras cotidianamente, mas que lutam para vencerem os obstáculos diários.

Depois, mostramos novamente a capa da obra *Literatura, pão e poesia* aos alunos e lemos a epígrafe do livro. Vimos que alguns alunos sorriram com o uso da palavra, então, explicamos o significado do termo a eles. A epígrafe do livro em questão é um verso do próprio poeta: “Nem sempre quem tem casa tem lar. Conheço gente que mora no abraço de um amigo”. Os alunos gostaram e uma aluna pediu para ler outra epígrafe. Então, lemos a da obra *Flores de alvenaria*, na qual o poeta versa: “Minha poesia vem das ruas que os anjos não costumam frequentar”. Aproveitamos o momento para revelar essa faceta marcante na estética de Vaz, que é uma poesia voltada para o retrato dos marginalizados, dos pobres, dos negros, ou seja, das pessoas que reexistem em contextos de violência, de pobreza e de esquecimento.

Então, ainda com o livro *Flores de Alvenaria* nas mãos, lemos para aos alunos uma breve biografia de Vaz que se encontra no referido livro. Os alunos ouviram silenciosamente e, depois da leitura, pediram para ver o rosto do escritor. Retiramos as três obras da mesa e pedimos para que o aluno da primeira fila observasse as obras e, depois, repassassem aos seus colegas para que todos tivessem acesso aos livros. Uma pediu pra ler um dos poemas, a saber, o poema é o seguinte: “Enquanto o futuro não se decide, o agora me parece uma boa opção” (VAZ, p.13, 2016). A aluna ainda brincou dizendo que “Não sabia que existia poema assim, só com dois versos e sem rima”.

Diante da fala da aluna, dissemos à turma que Vaz e a maioria dos poetas ditos marginais e/ou periféricos escrevem poemas compostos por versos livres, ou seja, não obedecem à métrica, nem à rima etc. Enfatizamos, ainda, que alguns textos, inclusive, são muitos parecidos com crônicas. Revelamos aos alunos que quando ocorre esta modalidade de produção literária, na literatura, a chamamos também de prosa poética.

Assim que os alunos terminaram de observar as três obras selecionadas como *corpus* de pesquisa, elencamos as principais temáticas abordadas em cada uma delas e pedimos aos alunos que falassem sobre alguns temas que eles achassem que se relacionavam com estes

títulos. Depois das considerações e das inferências dos alunos, entregamos aos discentes uma folha fotocopiada na qual constavam os contos e uma breve atividade de reflexão. Então, perguntamos a eles: “Vocês se lembram dos títulos dos contos que anotamos no quadro na aula passada? Vamos fazer, agora, a leitura (silenciosa) e uma breve discussão dos textos: *Lá no Morro* (de Wander Piroli) e *A poesia dos deuses inferiores* (de Sérgio Vaz)”. Passou-se para a leitura silenciosa dos textos.

Foi bastante desafiadora essa etapa, pois exigiu silêncio no ambiente e predisposição dos alunos para realizar a leitura. Enes Filho (2018) assinala que esse tipo de leitura “é importante não só para início da compreensão e discussão dos sentidos do texto, mas serve, também, como preparo para a leitura oral” (ENES FILHO, 2018, p. 130). Dessa forma, ao desenvolver a leitura silenciosa, o aluno tende a se aproximar do texto, ou seja, é o momento propício para o encontro do leitor com o texto literário. Por isso, consideramos que a nossa mediação na aula foi de suma importância para garantir um momento o qual Bajour (2012) chama de “escuta”. Na visão dessa autora, a “escuta” é também uma forma de ler.

Para essa etapa, foi necessário que o aluno tivesse em mãos os textos na íntegra. Apesar das dificuldades econômicas que a escola enfrenta, os textos foram impressos e distribuídos a todos os alunos. Na quarta aula, acreditamos que a leitura silenciosa dos dois textos escolhidos proporcionou aos alunos uma maior afetividade com a literatura, em consequência disso, assim como preconiza Terra (2014), os alunos tornaram partícipes dos textos lidos.

Após a leitura silenciosa dos dois contos, iniciamos uma discussão. Para isso, dividimos a turma em pequenos grupos para compartilharem suas impressões acerca das leituras. Iniciou-se, então, o processo de mediação onde a pesquisadora passou por todos os grupos tirando as dúvidas e acrescentando uma ou outra percepção em relação aos textos.

Depois da discussão, mediada por nós, passou-se para a leitura dos contos de Piroli e Vaz em voz alta. Tal processo foi fundamental para a compreensão do texto, ademais, pode haver o processo de “escuta”, conforme defende Bajour (2012). De acordo com Pinheiro (p. 30, 2018): “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realidade objetiva”. Assim, já temendo uma certa resistência inicial dos alunos para ler o texto em voz alta, começamos a leitura e, depois, convidamos um aluno para dar continuidade à leitura.

Os alunos mantiveram praticamente as mesmas respostas da segunda aula (ver quadro 02). Muitos disseram que, infelizmente, os personagens dos contos são idênticos, ou seja, são as pessoas esquecidas e silenciadas pela sociedade. Muitos ficaram perplexos com o enredo

dos dois contos, porém disseram que já presenciaram situações parecidas em seus bairros e, inclusive, em suas próprias famílias.

Ao término das interlocuções e dos compartilhamentos de leitura, dissemos aos alunos que dividiríamos a sala em três grupos para a leitura de alguns poemas de Vaz. O primeiro grupo ficou com poemas da obra *Literatura, pão e poesia*, o segundo, com *Flores de alvenaria* e o terceiro com *Colecionador de pedras*. Cada aluno leria aproximadamente três textos e, ainda, poderiam fazer trocas de poemas. Informamos que a leitura seria feita em casa e que somente a socialização seria realizada na escola. Lemos, então, aleatoriamente três poemas para os alunos. Dissemos que para a socialização, eles precisariam lê-los em voz alta algumas vezes e, na apresentação em sala, deveriam se preocupar com a entonação e com a expressividade.

Quando o professor passa um texto (nesta sequência trata-se das três obras de Vaz) para ser lido em casa, a leitura precisa ser acompanhada por ele. Na nossa pesquisa, diz respeito ao processo de leitura dos textos, passando por alguns “intervalos”, até a realização de um sarau. Sobre os intervalos, lemos outros textos das obras de Vaz, o que contribuiu para o letramento literário. Nesse momento também acompanhamos a proficiência leitora dos alunos. A quinta aula, então, foi realizada a partir dos seguintes passos:

Quadro 07: Passos da aula 05

5ª aula: “O que é essa tal de felicidade?”

- Marcar a data para a socialização dos textos em sala de aula.
- Acompanhar a leitura durante os intervalos.
- Intervalo 1: Ler (silenciosa e em voz alta) os textos *Felicidade*²⁸ e *Felicidade?*²⁹;
- Discutir os textos de forma coletiva;

Fonte: Elaboração da autora

Começamos a quinta aula lembrando aos alunos sobre a leitura dos textos que havíamos indicado na aula anterior. Dissemos, então, que a socialização seria por intermédio de um sarau literário. A maioria dos alunos sorriu, mas alguns fecharam a cara. Explicamos à turma, brevemente, o que representava um sarau historicamente e como esse tipo de evento impacta na vida de Vaz e de vários outros escritores marginais e/ou periféricos. Elucidamos, ainda, que o Sarau literário era também uma ação do PPP da escola e já vinha sendo desenvolvido há alguns anos na unidade escolar.

Seguindo esse raciocínio, informamos aos alunos a data do Sarau literário, a saber, seria no dia 05/12/2019. Informamos que além da recitação de poesias de Vaz,

²⁸ (VAZ, 2011, p. 17)

²⁹ (VAZ, 2013, p. 22).

desenvolveríamos no dia do evento outras apresentações, como paródia, maquete, dança, teatro e música. Então, perguntamos aos alunos quais gostavam de dançar, cantar, fazer teatro etc. A turma gostou muito da proposta e a líder se prontificou a ajudar no processo de montagem das apresentações.

Passadas as primeiras orientações sobre o sarau, dissemos aos alunos que, naquele momento, leríamos dois textos poéticos de Vaz. Uma aluna perguntou: “é só isso, professora”? Tal pensamento da aluna ratifica a ideia de que a leitura literária, em sala de aula, muitas vezes, tem como objetivo responder questões ligadas à análise gramatical. Neste sentido, o que fica claro é que os nossos alunos estão acostumados a ler textos de literatura para responder atividades de gramática e/ou Língua Portuguesa, e não para encontrar o sentido no texto em si. Lemos, então, os textos *Felicidade*, da obra *Literatura, pão e poesia* e *Felicidade?* da obra *Colecionador de pedras*. Após a leitura, discutimos sobre os dois textos.

Partimos para a leitura e a análise da estrutura de poemas. Essa etapa foi reservada para acompanhar a leitura dos alunos, mas também para fazer uma breve análise da estrutura dos textos poéticos de Vaz. Selecionamos para as leituras de casa apenas poemas de Vaz e, para as leituras em sala de aula, incluímos também contos e crônicas do referido escritor. A análise da estrutura dos textos é imprescindível nas aulas de literatura, uma vez que, assim como afirma Candido (2004), a forma também é um elemento responsável por humanizar os sujeitos leitores. A sexta aula seguiu os passos a seguir:

Quadro 08: Passos da aula 06

6ª aula

- Ler poemas e um conto em sala;
- Refletir sobre os elementos constitutivos dos gêneros poema e conto;
- Ler comparativa e associativamente os gêneros, observando forma, conteúdo, estilo e função social;

Fonte: Elaboração da autora

Sendo assim, a sexta aula da sequência também foi reservada para a leitura de poemas e de um conto de Vaz. Na aula, pedimos aos alunos que fizessem a leitura dos poemas que tínhamos dado a eles na quarta aula. Sabemos que a leitura de tal gênero requer um tempo maior, porém em decorrência da infreqüência dos alunos e as intempéries que acontecem no período noturno, essa sexta aula não foi muito produtiva.

Pedimos a cada aluno que lesse um parágrafo do conto de Vaz. A cada parada, conversávamos sobre um ou outro período que lhes chamara à atenção. Ao final da leitura,

dissemos para os alunos que anotassem em seus cadernos fragmentos do texto que dissessem alguma coisa, isto é, que lhes afetassem.

A leitura em voz alta também foi bastante desafiadora. Pinheiro (2018) reforça a importância dessa prática na sala de aula. Em relação à leitura e análise de poemas, ele assinala que esta tarefa não é ligeira, por isso é necessário que o aluno leia e releia o texto para, então, valorizar a maneira como as palavras são colocadas, as rimas (ou a ausência delas), o ritmo, as pontuações e os vários recursos estilísticos usados nas composições. Apesar da oralização do gênero poema especificamente, Pinheiro (2018) confirma, ainda, que “A prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto da sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores” (PINHEIRO, 2018, p. 32).

Passamos para a reflexão sobre os elementos constitutivos dos poemas e do conto de Vaz. Fizemos algumas anotações no quadro, comparando os dois gêneros textuais em questão e pedimos que os alunos escrevessem no caderno. Depois da leitura de vários textos nas aulas anteriores, focamos mais profundamente em dois textos de Vaz e nas leituras individuais e silenciosas e, depois, em voz alta realizada por nós, colocando em foco o termo “reexistência”, cunhado por Souza (2011).

Assinalamos, nesse momento, que muitas vezes a escola não se abre para a inserção de outras agências de letramento, como o *hip-hop* e o *trap*. Souza (2011) diz que: “A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar” (SOUZA, 2011, p. 37). Isso acontece, segundo a autora, porque o espaço escolar ainda é marcado pela exclusão, o “que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, apesar de algumas mudanças, ainda não são um só”. A seguir os passos da sétima aula:

Quadro 09: Passos da aula 07

7ª aula

- Refletir sobre a temática da reexistência a partir da leitura dos textos *Flores de alvenaria*³⁰ e *É proibido chorar*³¹;
- Explicar sobre o funcionamento do sarau que será realizado dentro da escola e explicar como ele é realizado nas periferias de São Paulo;
- Confirmar a data da socialização dos poemas em sala. A socialização aconteceu na sala de eventos da escola em forma de sarau e englobou outras atividades artísticas além da recitação de poemas. O sarau denominou-se “Vida loka é quem estuda”, inspirado no poema *A vida é loka*³², do escritor Sérgio Vaz.

Fonte: Elaboração da autora

³⁰ (VAZ, 2016, p. 11)

³¹ (VAZ, 2011, p. 37)

³² (VAZ, 2016, p.103)

Na sétima aula, apresentamos aos alunos ideias defendidas por Vaz sobre sua noção de escrita poética, já que ele a constrói a partir de um contexto de luta, de alteridade e de reexistência. Por isso, discutimos a importância de conceitos como cidadania, autoestima e liberdade. A maioria dos alunos citou exemplos de lutas e de resistências em suas famílias e/ou comunidades.

Destacamos, também, que a sétima aula já começou com uma cobrança por parte dos alunos, pois mal entramos na sala e eles já começaram a nos perguntar sobre o sarau e quando começaríamos os ensaios. A aluna Mel³³ disse: “não podemos fazer feio nesse sarau”. Ao ver a cobrança dos alunos, sentimo-nos encorajadas a realizar o evento, mesmo com as dificuldades observadas nas aulas anteriores, não só em relação às intervenções na sala de aula/escola, como os desafios da pesquisadora em trabalhar e cursar as disciplinas no Programa de pós-graduação ao qual se vincula esta pesquisa.

Após isso, informamos à turma sobre a estrutura do sarau a ser realizado na escola, dissemos que ele seguiria os moldes do Sarau da Cooperifa, realizado todas as quartas-feiras, por Vaz, no Bar do Zé Batidão, em Taboão da Serra, na Zona Sul da cidade de São Paulo.

À luz de Tennina (2017), explicamos aos alunos que o sarau nas periferias de São Paulo “funciona como um lugar de pertença afetiva que lhes oferece uma proteção e contenção diante da vulnerabilidade da vida” (TENNINA, 2017, p. 90), assim, quando um frequentador (como é chamada a pessoa que frequenta os saraus) participa do evento, ele estabelece uma “agência” com os outros frequentadores dos saraus. Isso significa dizer que o Sarau da Cooperifa, por exemplo, é um espaço onde as pessoas fazem, de certo modo, um momento de afeto, amparo, resistência e solidariedade.

Ressaltamos também para os alunos que, assim como no Sarau da Cooperifa, o nosso sarau não precisava de muita estrutura para ser realizado, bastava ter o microfone, a poesia e a vontade de fazer. Combinamos a realização do sarau na sala de eventos e reforçamos a ideia de transformar o espaço em um bar, no qual os frequentadores poderiam deliciar de Literatura, pão e de poesia.

Demos continuidade à aula, pedindo aos alunos para pensarem a respeito da palavra escrita no quadro, a palavra reexistência. Em forma de mapa mental, pedimos aos alunos que dissessem palavras que correlacionam ao termo em questão. A aluna Conceição³⁴ foi a primeira a dizer a palavra “luta”. Para coadunar com o pensamento da aula, citamos um dos

³³ Pseudônimo usado para identificar uma participante da pesquisa.

³⁴ Pseudônimo usado para identificar uma participante da pesquisa.

versos mais conhecidos de Vaz: “Bora lutar, bora ser feliz”! Depois fizemos a leitura de dois textos poéticos de Vaz: *Flores de alvenaria e É proibido chorar*. Foi um momento importante para os alunos se aproximarem das “microrresistências cotidianas” presentes nos textos de Vaz. Solicitamos aos alunos que apenas sublinhassem alguns fragmentos que tinham chamado à atenção deles. Depois, pedimos que alguns lessem tais versos e dissessem o que tais anotações representavam.

Quadro 10: Passos da aula 08

8ª aula

- Dividir a turma em grupos para as apresentações tendo em vista as habilidades artísticas de cada aluno;
- Ler em voz alta o texto *Amanhã talvez*³⁵, escrita por Sérgio Vaz, e junto a um grupo de alunos, readaptá-la para uma dramatização.
- Ensaiar a peça *Amanhã talvez*.

Fonte: Elaboração da autora

A oitava aula da sequência didática constitui-se como um ato de resistência, haja vista que enfrentamos grandes problemas. Muitos alunos estavam bastante infrequentes, além da cobrança da coordenação da escola para a realização do sarau. Outro problema que precisamos relatar é a dificuldade que se tem em dar aula e, ao mesmo tempo, estudar. Estávamos cansadas, já que o Profletras orienta que os pesquisadores estejam trabalhando como regentes em sala de aula, desse modo, as idas à Araguaína eram sempre exaustivas.

Acrescenta-se a isso o fato de que a pesquisadora, assim que chegava à escola, tinha de repor todas as aulas da semana que ela esteve ausente. Resistir, nesse contexto, passou a ser não somente o tema do nosso trabalho, mas a bandeira para seguir com nossa pesquisa em frente. Ainda assim, dividimos os grupos na turma e também entramos em contato com os alunos faltosos. Com um grupo, lemos em voz alta o conto *Amanhã talvez*, do livro *Literatura, pão e poesia*. Depois, transpomos o conto em questão para uma peça teatral e começamos os ensaios.

Apesar de todas as dificuldades que encontramos nas aulas anteriores, nessas duas aulas pudemos contar com um número maior de alunos e também com a colaboração dos professores de Arte e Educação Física. Sendo assim, as declamações foram acompanhadas por nós, já os ensaios de *hip-hop*, *fórró*, de teatro e da *paródia* foram conduzidos pelos professores de Educação Física e de Arte. Alguns alunos aproveitaram a aula para fazerem as maquetes, outros para desenvolverem pinturas enfocando a periferia. Alguns grupos ensaiaram também no período diurno, o que acabou movimentando a escola. Além disso,

³⁵ (VAZ, 2011, p. 102)

professores de outras áreas também se prontificaram a ajudar nos ensaios, seja cedendo aulas, seja participando efetivamente dos ensaios.

Nessa sequência, também enfatizamos a declamação, uma vez que ela tem um papel importantíssimo na composição da cena literária periférica conforme esclarece Tennina (2017). Segundo a autora, a oralidade, os movimentos corporais e as articulações das vozes são características fundamentais usadas pelos declamadores nos saraus. Por isso, essa etapa da sequência serviu para os alunos lerem os textos em voz alta e sentirem essas nuances que são típicas da literatura marginal-periférica.

Conforme Zumthor (2018), o corpo do leitor ao se interagir com o texto também passará a vibrar, sentir o seu peso, ou seja, dar significado ao que leu. Então, a nona e a décima aulas foram reservadas para ensaios dos teatros e das declamações. Como o tempo foi pouco, contamos mais uma vez com a parceria dos professores de Arte e de Educação Física.

Quadro 11: Passos das aulas 09 e 10

9ª e 10ª aulas:

- Ensaiar as declamações dos poemas;
- Ensaiar as outras apresentações (hip-hop, *Funk*, Forró, paródias);

Fonte: Elaboração da autora

Durante o ensaio, pedimos aos alunos para escutar as vozes dos diversos corpos que se fazem presentes nos textos escritos. Esse momento proporcionou, mais uma vez, a interação dos alunos com os textos poéticos de Vaz.

5.2 Realização do Sarau literário

O sarau foi desenvolvido como registro da interpretação dos textos lidos na sala de aula e teve atividades como: Declamação de poemas das obras de Vaz, dramatização de contos, apresentação de maquetes representando os bairros periféricos da cidade, exposição de fotos, quadros, murais representando a arte periférica de reexistência, apresentação de músicas, paródias e danças (Forró, *funk* e *hip-hop*). Como previsto pela coordenação, alunos e professores envolvidos, o evento aconteceu no dia 05/12/2019.

Como no Sarau da Cooperifa, o nosso teve como cenário um bar. Inclusive, pedimos alguns dos nossos alunos para servirem o nosso recheado cardápio, composto por torradas e patê, frios e refrigerante. A gestão da escola comprou os frios e os alunos levaram os refrigerantes. Alunos, professores, convidados da Diretoria Regional, os filhos de alguns

alunos e de diversos integrantes da unidade escolar sentaram-se sobre as cadeiras previamente organizadas por nós e pelos próprios alunos.

Figura 02: Decoração da sala de evento da escola para o sarau literário.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme observado na Fig. 02, para realizarmos o sarau intitulado “Vida Loka é quem estuda”, tentamos ressignificar a sala de eventos da escola, dando ao ambiente um aspecto de barzinho, para deixar o local mais descontraído, menos formal e ainda para se aproximar da ideia de que é em diferentes bares espalhados pelo Brasil que acontecem/ocorrem os saraus poéticos. Por isso, organizamos o salão colocando algumas mesas forradas com um bonito tecido de chita colorido e as cadeiras ao redor das mesas. Sobre as mesas deixamos os copos, presos nestes havia “cartões poéticos” (versos retirados dos poemas de Vaz) e um *menu* poético. Conforme comenta Tennina (2017), Vaz também confeccionava os chamados “cartões poéticos” e distribuía pelas ruas de São Paulo com o propósito de fazer circular a sua poesia pela cidade.

No sarau da Cooperifa, Vaz é quem comanda a organização do evento, acompanhando a chegada das pessoas e passando orientações. Antes das declamações, Vaz dá as boas-vindas aos participantes. Por isso, inspirados no discurso dele, antes de começar o nosso sarau “Vida Loka é quem estuda”, achamos pertinente realizar a leitura de boas-vindas que é a mesma do sarau Cooperifa. Vejamos, a seguir, o texto:

Sejam todos bem-vindos ao Sarau da Cooperifa! Movimento cultural da periferia para a periferia, que acontece às nove horas aqui no bar do Zé Batidão! Saibam...que TODOS SÃO bem-vindos, TODOS, de todos os lugares, todas as cores, todas as crenças. Só tem uma regra aqui: o silêncio é uma prece! E é uma prece mesmo! Não é uma balada, é um movimento, certo? Muito respeito para o que se está fazendo aqui na periferia, no extremo sul de São Paulo. Hoje, viemos aqui para comungar a

palavra, a poesia. Por isso, exigimos res-pei-to!!! Então, eu queria agradecer. Estamos muito felizes de estar aqui com vocês novamente na quebrada, trazendo tudo de bom que a gente pode levar, vivendo um novo momento da periferia. As pessoas da periferia alta estima, pretos, brancos, pobres, que não somos racistas, todos aqueles que entendem mais ou menos o processo que é o povo pobre da periferia do Brasil. Mas é por isso que nós vamos ficar aqui reclamando? Sem comer-as! Certo? Não reproduzimos preconceitos, certo? Firmeza? Não! Chega chegando. É festa de favela. Res-pei-to! Povo lindo! Povo inteligente! É tudo nosso!!! “Um, Cooperifa! Uh, Cooperifa!”³⁶

Após esta leitura, pedimos silêncio aos alunos que estavam eufóricos, alguns em pé, outros sentados, lendo as mensagens que deixamos nos copos. Apresentamos, então, o *menu poético* deixado sobre as mesas. Depois da apresentação do *menu poético*, começamos o nosso sarau. Para tanto, resolvemos dar de novo as boas-vindas ao público, seguindo um cerimonial planejado junto à coordenação da escola. Enfatizamos, então, que estaria participando do evento não somente a turma da pesquisa, mas também outras duas turmas da EJA- noturno: turmas II e III períodos do III segmento da EJA. O sarau foi apresentando por nós.

O silêncio no sarau da Cooperifa, segundo Tennina (2017) é uma espécie de “prece”. Ela diz que esse ato adquire um sentido pleno no sarau, isso significa dizer que ele é um instrumento de escuta e de construção de cidadania. Por isso, insistimos em dois gestos cruciais: o silêncio e o aplauso. Também Vaz, no Sarau da Cooperifa, considera todos os poetas, inteligentes e amigos. E foi com esse respeito que as apresentações aconteceram no nosso sarau.

Depois das boas-vindas, lemos a biografia de Vaz, repetindo o gesto que já havíamos feito uma das atividades da sequência didática, pegamos um dos livros que estava sobre a mesa e lemos a história do poeta. Junto aos livros do escritor, havia também as obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, escritoras selecionadas para leitura nas outras turmas em que ministramos aula. Dois alunos (um do II e outro do III período da EJA) leram as biografias das duas escritoras brasileiras.

Abrimos as apresentações com a declamação do poema *A vida é loka*, texto que inspirou a realização do sarau na escola. Pedimos aos alunos para entrarem na sala armados de livros, palavras e arte. Enquanto um aluno recitava o poema em questão, os outros alunos apontavam suas armas para o público. Armar a população de literatura e poesia é, sem dúvida, o maior grito de Vaz. É nesse momento que a turma depreendeu sobre o nome do sarau: “Vida loka é quem estuda”. Segue o poema:

³⁶ Esse discurso é proferido por Sérgio Vaz todas as quartas-feiras desde outubro de 2001. Houve algumas modificações ao longo dos anos, porém mantém essa mesma essência. Esse texto consta-se em (TENNINA, 2017, p. 46)

Esses dias tinha um moleque na quebrada
 com uma arma de quase 400 páginas na mão.
 Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.
 Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no
 ônibus.
 Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram
 vomitando versos na calçada.
 O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de
 experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.
 Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.
 A Vida não é mesmo loka?³⁷

Durante os ensaios, o aluno que declamou a poesia em questão foi motivado a pensar nessa relação “vida Loka” e a educação. Pedimos para que eles se posicionassem como uma pessoa taxada como vida loka pela sociedade e apontasse as suas armas para o público. Na cena do sarau, o declamador se posicionou várias vezes, ora por meio da movimentação corporal, ora pela entonação da voz. Sua *performance* indicou ao público a ideia de que a quebrada pode se armar de poesia conforme Vaz fala em seu poema. Depois da declamação do poema “vida Loka”, as apresentações seguiram de forma livre.

A poesia é a protagonista no Sarau da Cooperifa. No nosso sarau, ela também é a principal agência de letramento de reexistência. Por isso, selecionamos vários textos poéticos de Vaz para serem declamados pelos nossos alunos. Assim, os alunos puderam ler poemas retratando as pessoas que são colocadas à margem da sociedade, as que vivem nas calçadas das grandes ou pequenas cidades, as que vivem em situações de vulnerabilidade, ainda os poemas falam da violência, do abandono, do esquecimento, da falta de liberdade etc. Em contraposição a isso, alunos também leram poemas sobre o valor dos sonhos, da vida e do amor. Leram, pois, poemas que convidam os leitores a sonhar e a lutar pela realização dos sonhos. Pudemos entender a diversidade poética de Vaz, já que sua poesia não é somente de denúncia social, ela também anuncia novos dias, novos tempos, fala também de outras formas de seguir em frente.

É preciso evidenciar que os textos de Vaz estavam em todas as partes do evento, nas mesas, nos painéis espalhados pelo ambiente, principalmente, na ponta da língua dos declamadores. Ao todo, foram declamados, no sarau, 15 poemas de Vaz. Ademais, nos intervalos das apresentações dos alunos, era requerido por nós que um visitante escolhesse um poema que estava sobre a mesa e depois o lesse. Alguns professores, de forma espontânea, também leram os poemas que faziam parte do *menu* poético do evento.

³⁷ Este poema é a inspiração para essa pesquisa. Ver em (VAZ, 2016, p. 102)

Apesar das leituras trabalhadas em sala antes do sarau, alguns alunos tiveram dificuldades para declamar os poemas no momento da apresentação. Muitos não haviam ainda tido contato com o microfone, o que os deixou tímidos. Inúmeras vezes, ouvimos os pedidos “Não quero falar ao microfone, minha voz fica feia”. A parte da declamação no sarau exigiu de nós vários pedidos de silêncio. Cremos que a falta de hábito deste tipo de evento e a falta da “escuta” (que nos diz Bajour, 2012) para os textos poéticos podem ser alguns dos motivos para tal situação.

Um momento muito marcante do sarau foi quando um aluno recitou o poema *Gente miúda* (VAZ, 2013, p. 30), que retrata a vida de Daniel, um mendigo que vivia nas ruas, sem documentos, sem sobrenome e sem origem. Na cena em destaque, na Figura 03, vemos um aluno que se passa por Daniel enquanto outro conta a sua história. A face do declamador configura um sentimento de indignação e, ao mesmo tempo, de horror diante do abandono dos sujeitos marginalizados no país.

Figura 03: Declamação de poesia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A declamação do poema termina com um olhar de desalento do declamador. É que Daniel, o sujeito retratado no poema, está morto “depois de viver todos os dias,/durante trinta e sete anos/como se nunca tivesse existido”.

Após a apresentação, então, refletimos sobre os inúmeros Daniéis que vivem em situações precárias nas ruas, abandonados pelo poder público, pelas instituições sociais e, inclusive, pela própria escola. Este poema já havia sido lido em sala durante ações das sequências didáticas, mas, naquele momento, houve uma maior interação dos alunos com o poema. A entonação da voz e os gestos corporais do declamador também contribuíram para essa construção de sentido do texto.

Além de Vaz, duas figuras importantes da literatura brasileira afro-brasileira ou afrodescendente também fizeram parte do nosso sarau. Uma foi a escritora Conceição Evaristo, que foi anunciada por um aluno como sendo, antes de tudo, um exemplo de força, de

coragem e de resistência. Ele também construiu uma maquete representando um bairro periférico, representando o cenário utilizado pela autora na obra *Becos da Memória* (2018). A outra foi Maria Carolina de Jesus, os alunos do II período da EJA leram sua obra *Quarto de despejo* (2014) e também fizeram uma maquete representando o lugar onde a escritora viveu durante muito tempo, a favela do Canindé, em São Paulo.

Para diversificar ainda mais o nosso sarau, os alunos III período da EJA depois de lerem a obra *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, fizeram uma paródia (Apêndice 1 – A), a fim de retratar o enredo da obra.

A vida nas favelas brasileiras é afetada por cenas de violência e de injustiças sociais, são os grandes dramas sociais, são mazelas difíceis de aceitar, mas também de resolver, por inúmeros motivos. Os alunos dramatizaram alguns destes dramas vividos nas periferias do nosso país, a partir da encenação do conto *Lá no morro*, de Wander Pirolli, em que há retratos da favela focados na violência, na submissão da mulher e no tráfico de drogas.

A arte da periferia, muitas vezes, representa um grito, uma revolução, uma forma de reexistência.³⁸ O *hip-hop* é um gênero artístico que contém todas essas características, seu início está ligado a década de 1970, nas comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. No Brasil, é umas das artes mais expressivas da periferia. Ao falarmos brevemente sobre o *hip-hop* durante as aulas, alguns alunos quiseram inserir o *hip-hop* no sarau. Participaram deste momento alunos da nossa turma e também do II e III períodos da EJA.

A parte do *hip-hop* no sarau foi bastante importante para entendermos como estes tipos de agência de reexistência são, ainda, invisibilizados na sociedade, principalmente, nas regiões interioranas do país. A escola, neste sentido, tem o papel de agenciar essas artes da vida. Antes do sarau, os alunos nos informaram que a formação aconteceu quando ainda eram adolescentes, porém, devido à pouca difusão do *hip-hop* na cidade, eles acabaram desistindo de promover apresentações nas escolas e nas praças. No dia do sarau, disseram que aquele momento representava mais do que uma apresentação escolar, mas também um desejo de retornar a dançar o *hip-hop*.

A entrada do forró no sarau foi uma reivindicação da turma participante da pesquisa. Segundo os alunos, o forró vem invadindo as favelas, ou qualquer bairro periférico brasileiro. Eles frisaram, ainda, que essa dança é a mais utilizada nos bairros onde vivem. Entendemos, então, que essa arte também colabora com a existência de inúmeros sujeitos no Brasil, por

³⁸ Ver mais sobre o Hip-hop como agência de reexistência em: SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramento de reexistência: poesia, grafite, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

isso acolhemos a sugestão. A turma escolheu, para esse momento, uma pequena demonstração do gênero “Pisadinha”, tocado com frequência em diversas regiões do Tocantins.

Outra reivindicação, principalmente das meninas, foi a inserção do *funk* nas apresentações do sarau. Segundo elas, quando se fala em periferia, não tem como se esquecer do *funk*. A saber, O *funk* carioca é um estilo musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil e, hoje, é arte em todo Brasil. Algumas alunas da turma da pesquisa convidaram outras alunas e, assim, formaram o grupo. No dia do sarau, essa foi umas das apresentações mais aplaudidas, o que demonstra uma grande aceitação dessa agência entre os frequentadores. No sarau, procuramos ao máximo explorar as potencialidades artísticas dos alunos. Apesar de o foco ser a poesia de Vaz, abrimos espaço para diversas manifestações de arte.

Segundo o PPP da escola, o projeto *Sarau Literário e Cultural* impacta na aprendizagem dos alunos. No documento, consta que as:

“ações são desenvolvidas durante todo ano letivo e vão desde a escolha de autores renomados, estudo de biografias, bibliografias, até a prática em sala de aula como produções textuais com gêneros diversos, recontos, dramatizações, pinturas, recital de poemas, declamações de poesias, produções e reproduções de livros, dentre outros.” (PPP, 2019, p. 49).

Diante dessa visão da escola, constatamos que ela privilegia o estudo dos escritores cânones e, nesse ponto, perpetua o apagamento de outros tipos de literatura. Por isso, muitas vezes, a leitura do texto literário em sala de aula é ignorada, ou seja, o aluno deve apenas ler as biografias dos autores canônicos, fazer pinturas, ou dramatizar um texto já readaptado pelo próprio professor. A justificativa recai sempre para a falta de tempo, de assiduidade dos alunos, da organização da escola, ou do desinteresse dos alunos em relação à leitura de uma obra literária. Assim, consideramos a leitura de textos literários em sala e a realização do próprio sarau também como uma forma de resistir a essas adversidades educacionais na EJA.

5.3 Aulas da sequência expandida

É comum ver nas escolas professores tratando um evento como sendo o ápice da literatura na escola, porém postulamos que a leitura literária deve assumir o papel de protagonista nas aulas, ou seja, o sarau constituiu-se apenas como um registro das leituras feitas pelos alunos e professores. Por isso, após o sarau, achamos pertinente darmos continuidade à sequência didática, expandindo os horizontes dos alunos em relação aos textos de Vaz. Essa sequência aconteceu entre os meses de fevereiro e março de 2020. Assim, partimos para a décima primeira aula:

Quadro 12: Passos da aula 11

11^a aula

- Discutir sobre a etimologia da palavra identidade e os seus possíveis sentidos;
- Ler silenciosamente e em voz alta os textos *Vale quanto sonha*³⁹ e *Gente miúda*⁴⁰ e *Fábrica dos sonhos*⁴¹.
- Entregar aos alunos a cópia do poema *Fábrica dos sonhos*. O poema virá dentro de um cartão. Antes da entrega, a professora fará uma placa com o seguinte escrito: *Admitem-se sonhadores*;
- Selecionar, mais uma vez, textos da tríade e entregá-los aos alunos para que façam a leitura em casa.

Fonte: Elaboração da autora

Começamos a aula lendo silenciosamente e, depois, em voz alta os textos *Vale quanto sonha* e *Gente miúda* de Vaz. Alguns alunos comentaram sobre o poema *Gente miúda*, lembrando que tal texto já tinha sido lido nas aulas anteriores e também tinha sido encenado no sarau. Depois da leitura dos textos, entregamos aos alunos a cópia do poema *Fábrica dos sonhos* de Vaz. Fizemos um envelope e colocamos o poema dentro. Antes de entregarmos o envelope aos alunos, escrevemos no quadro o seguinte escrito de Vaz: *Admitem-se sonhadores*.

Esse primeiro momento da aula diz respeito à “introdução”. Apesar dos alunos já conhecerem as obras, bem como a biografia de Vaz, nessa etapa da sequência achamos pertinente reforçar junto aos alunos sobre a biografia do autor, além disso mostramos novamente as capas das obras e lemos os prefácios.

Após a leitura, pedimos aos alunos para pegarem seus documentos pessoais (carteiras de identidade, ou de trabalho). A intenção foi pensar sobre a temática da identidade. A atividade de reflexão consistiu em olhar os documentos de identificação e, depois responder algumas questões breves, como: Quais informações a sua carteira de identidade revelam sobre você? O que você coloca no currículo? Como você se vê?

A aula foi bem complicada, pois os alunos, em sua maioria, não conseguiram se concentrar. Boa parte não conhecia o que era, por exemplo, o órgão emissor e data de expedição. Também não se lembrava da diferença entre nacionalidade e naturalidade. Outro ponto interessante foi quando perguntamos sobre a cor, ou raça que os alunos se identificaram. Dos 23 alunos que fizeram a atividade, 03 se autodeclararam pardos e 20 disseram que são pretos. Quando perguntados sobre quais informações os alunos colocavam nos currículos, observamos que a maioria ainda não havia feito um e sequer tinha tido contato

³⁹ (VAZ, 2011, p. 21)

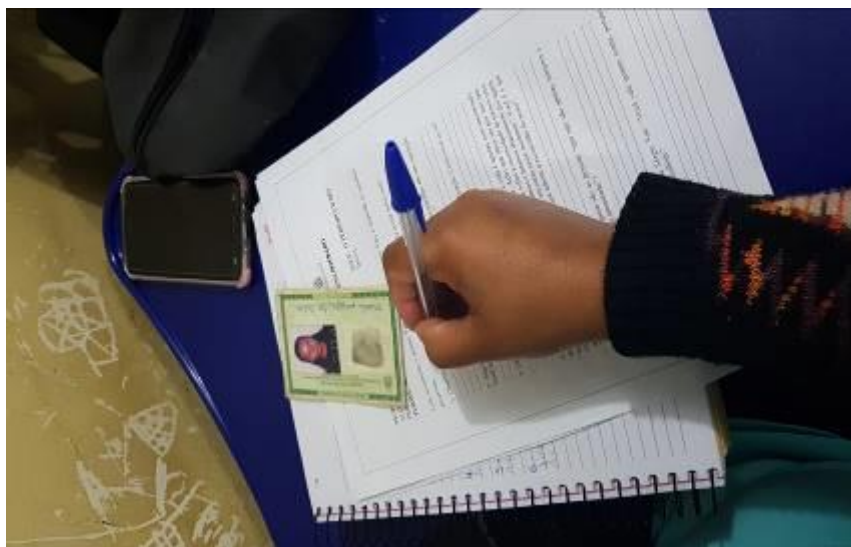
⁴⁰ (VAZ, 2013, p. 30)

⁴¹ (VAZ, 2016, p.74)

com o gênero. Então, dissemos a eles que iríamos sugerir à professora da disciplina de *Emprego e Trabalho* para ministrar aulas acerca do conteúdo.

É importante frisar que, apesar de tratarmos sobre um tema específico, a leitura do texto deve assumir o papel central, nesse sentido, em razão disso ao longo da aula ouvimos as posições dos alunos em relação a outros temas que surgiram no momento da atividade.

Figura 04: Atividade desenvolvida em sala referente à aula 11



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Depois da motivação e leitura, Cosson (2018) sugere que se faça uma “primeira interpretação”, que se constitui como um momento no qual o aluno poderá apresentar uma “apreensão global da obra”, ou seja, o aluno tende a dizer a sua impressão em relação a um determinado texto. Cosson aconselha que essa etapa não seja feita por intermédio de debate, pois é nesse momento que o professor observará as posições individuais dos alunos. Dessa forma, para a primeira interpretação, pedimos aos alunos para escreverem um bilhetinho literário, registrando suas compreensões dos textos lidos até então. Caminhamos para a nossa última aula. Ela teve os seguintes momentos:

Quadro 13: Passos da aula 12

12ª aula

- Bilhetinho literário: Os alunos devolverão o cartão dado na aula anterior. No bilhetinho, eles colocarão suas impressões acerca dos textos indicados.
- Pedir aos alunos para produzir um poema em sala. Posteriormente, os poemas produzidos farão parte de um livro como resultado da leitura. Os poemas também servirão de base para compor o *corpus* de análise.

Fonte: Elaboração da autora

A décima segunda aula seguiu de forma tranquila. Muitos alunos ainda recordavam do sarau e contavam aos colegas novidades sobre os poemas que leram, sobre a comida e a alegria que foi fazer parte do momento. Mostramos, mais uma vez, a tríade do poeta aos alunos e, depois, entregamos alguns poemas a eles. Informamos que a leitura seria feita em casa e, depois, socializada em sala.

Passamos, então, para a primeira interpretação da sequência expandida, sugerida por Cosson (2018). Dessa forma, para essa etapa, pedimos aos alunos para escreverem um bilhete literário, registrando suas compreensões dos textos lidos até então. Alguns alunos preferiram fazer uma poesia e, entusiasmados, perguntavam toda hora se estava ficando boa. Mas, boa parte dos alunos pediu para fazer o bilhete poético em casa, pois estavam, segundo eles, sem inspiração.

Depois dessa aula, não tivemos mais contato direto com os alunos em decorrência da pandemia da Covid-19⁴². Respeitando o distanciamento social, alguns alunos enviaram as produções, ou bilhetes poéticos via *WhatsApp*, outros deixaram na escola. Infelizmente, não conseguimos desenvolver um momento para compartilhamento das poesias por meio de uma plataforma virtual, visto que boa parte dos alunos não tem acesso à internet. Isso justifica porque muitos moram na zona rural, e/ou não dispõem de aparelhos celulares e redes móveis. As atividades foram disponibilizadas, a partir desse momento, de forma impressa.

Porém, a poesia mais uma vez conseguiu encurtar as distâncias entre nós. Assim que os alunos iam mandando as produções via *WhatsApp*, a conversa literária se estendia. Muitos alunos pediram para ler seus textos e, ansiosos, perguntavam “Ficou boa, professora”? Entendemos que, mesmo de forma remota, houve o processo de “escuta” preconizado por Bajour (2012). As poesias enviadas pelos alunos também compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa. Vejamos a seguir.

5.4 Análise das poesias escritas pelos alunos

A turma participante é formada por trinta (30) alunos, porém somente dezoito (18) entregaram os poemas. Para efeito de análise, selecionamos cinco poesias. As análises são em torno dos aspectos formais das poesias (composição gráfica/ estrutura), abordagem temática, tipo de linguagem, aspectos rítmicos, nível semântico e sintático. Nessa perspectiva,

⁴² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Ver mais em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

acreditamos que as análises e interpretações poderão demonstrar o letramento literário dos alunos, bem como evidenciar suas impressões em relação aos textos lidos em sala. Partiremos, agora, para a análise das poesias, começando com dois textos que dialogam com a poesia de Vaz, já que o poeta frequentemente fala de luta e de resistência. Vejamos os poemas a seguir:

<p><u>Bora lutar!</u></p> <p>Eu sou uma lutadora, Sou mãe, Sou doméstica Sou dona de casa Apesar de não ter a minha casa ainda. A minha vida não é fácil Só que eu continuo estudando. Estudar é ser livre.</p> <p>(Mel, pseudônimo usado para nomear uma aluna do 9º ano, em 2019).</p>	<p><u>A luta continua...</u></p> <p>Quando eu era criança disseram que eu não conseguiria muita coisa na vida Meus amigos se perderam nas drogas Minhas amigas foram embora Mas eu estou viva Trabalhando... Estudando... Sobrevivendo... Nada é fácil Mas vou continuar lutando Vou tentar ser feliz</p> <p>(Conceição, pseudônimo usado para nomear uma aluna do 9º ano, em 2019).</p>
--	--

Quanto à forma, os textos “Bora lutar!” e “A luta continua” apresentam apenas uma estrofe, o que pode ser justificado pela proposta do trabalho, já que a intenção inicial era escrever “bilhetinhos poéticos”. Outro ponto a se considerar nessa escolha é que a maior parte das poesias de Vaz também apresenta somente uma estrofe, o que pode ter levado as alunas a seguir a mesma estrutura.

A poesia “Bora Lutar!” desde o título implica um intertexto com a poesia de Vaz e também aborda a questão da temática da luta. Durante as aulas, o verso: “Bora Lutar! Bora ser feliz!”, de Vaz virou uma espécie de “palavra-chave” entre nós, este fato deve ter influenciado a aluna. As questões relacionadas à resistência e à reexistência ficam evidentes desde o título do poema.

O poema é composto de uma estrofe, com oito versos livres. Ao lermos a poesia, não precisamos nem contar as sílabas poéticas, já que é perceptível, no primeiro olhar, a discrepância entre os versos, logo, entendemos que a métrica, nesse sentido, é irregular ou em versos livres. Outro ponto a se considerar no texto é a rima. A aluna privilegia os versos brancos, ou seja, produz um poema sem rima.

Embora o texto não tenha rima, observamos que a aluna utiliza alguns recursos expressivos como a anáfora. Ao repetir quatro vezes o vocábulo “sou”, ela deseja que o leitor depreenda sobre as suas subjetividades e intersubjetividades. A aluna é plural e ela intensifica isso a partir dessa figura de linguagem. Há uma necessidade da aluna de reverberar uma certa

angústia advinda da questão existencial “Quem sou eu?”. Guimarães (2012) pontua que esse tipo de poesia é também filosófica e que esses dois campos de conhecimento (Filosofia e Poesia) “se complementam para responder quem é o ser humano e como esse ser se relaciona com as coisas do mundo” (GUIMARÃES, 2012, p. 131).

Em relação ao conteúdo da poesia, percebemos que a aluna carrega uma história marcada por lutas. O perfil descrito pela aluna (mãe, doméstica, dona de casa, lutadora) se estende em toda a EJA. A maior parte das nossas alunas tem de trabalhar o dia inteiro como doméstica e, à noite, se veem divididas entre cuidar da própria casa, do marido, dos filhos e ainda estudar. Muitas acabam desistindo no meio do caminho. Mas a aluna em questão evidencia que “Estudar é ser livre”, ou seja, ela vê na educação um caminho para transformar a sua realidade social.

A segunda poesia “A luta continua” também dialoga com os textos lidos em sala de aula. A aluna “Conceição” elucida que a luta é contínua e que ela convive em um contexto adverso desde criança, o que também é comum entre os alunos da EJA. O texto é composto por uma estrofe, de onze versos livres, em que não há preocupações com rimas ou com uma métrica formal. A aluna utiliza alguns recursos expressivos como a gradação e o uso das reticências nos finais de alguns versos. Nos versos “Trabalhando.../Estudando.../Sobrevivendo...” ela ainda que não intencionalmente, parece-nos dizer, por meio da gradação, que a sua vida se resume em trabalho, estudo e luta por sobrevivência.

Outro recurso que revela o ritmo da poesia é o uso do gerúndio, o que demonstra a recorrência de sua luta. O uso das reticências, por sua vez, assinala também subjetividade do poema. Deste modo, por intermédio das inflexões de natureza emocional, ela deixa para o leitor a responsabilidade de imaginar o desencadeamento dos fatos. Além disso, tal recurso também indica uma pausa maior, deixando o ritmo do poema mais fragmentado.

Também “Conceição” desencadeia com seu poema uma questão cara ao nosso projeto de pesquisa: Como resistir diante das adversidades da vida? Ao lermos o poema da aluna, entendemos que a literatura pode e deve resistir e existir em espaços na escola, sendo um instrumento importante para alunos que alunas e alunos compreendam melhor a si, ao outro (as alteridades) e as mazelas do mundo. Por isso, Petit (2010) sobre as leituras literárias assevera que elas “despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima” (PETIT, 2010, p.21). Sendo assim, é necessário a presença da literatura na escola e fora dela também.

Estes meandros da leitura literária marcam diferentes espaços psicossociais, pois tratam das desigualdades, falam das perdas, das violências em todos os âmbitos, etc. E o poema de “Conceição” traz este sentir das crises humanas, que perpassa muitos dos nossos alunos e, muitas vezes, não as vemos na escola ou não nos deixamos tocar por estas questões.

Também é Petit (2010) que explicita que “[...] crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica” (PETIT, 2010, p. 22). Por isso, quando inserimos em nossas aulas os letramentos de reexistência, tomando a poesia de Vaz como uma possibilidade de efetivação deste letramento, conseguimos evidenciar as diferentes subjetividades e intersubjetividades dos nossos alunos, seja pelos compartilhamentos das leituras literárias, seja pelas produções textuais.

O poema “A luta continua” revela o quanto os nossos alunos estão imbuídos em contextos desiguais e antagônicos. Por meio da conjunção “mas”, a aluna imprime essa adversidade em seu texto. A voz poética informa que já na infância teve de conviver com o descrédito da sociedade, com a solidão e com as drogas, em contraposição a tudo isso, ela diz “Mas eu estou viva”. Novamente, no verso “Nada é fácil”, percebemos como a vida da aluna é cheia de percalços, porém ela se mostra forte e resistente: “Mas vou continuar lutando”.

A partir das leituras das duas poesias, vemos o quanto a literatura (a poesia) pode ser transformadora na vida destes alunos, pois é pelos textos e pelas leituras que suas vozes não ficam invisibilizadas. Por conseguinte, os leitores também podem vivenciar nestes textos uma libertação e/ou mudança psicossocial.

Vejamos, a seguir, mais duas poesias:

<p><u>Gordinha!</u></p> <p>Me chamam de gordinha, E de um bucado de nome Me chamam assim na rua Em casa Até na escola Só que eu sei quem sou Os outros só falam Que falem! Eu gosto de mim assim... Gordinha!</p> <p>(Dinha, pseudônimo usado para nomear uma aluna do 9º ano, em 2019).</p>	<p><u>Sangue dos negros</u></p> <p>Eu moro em uma cidade Que tem sangue dos negros nas calçadas A cidade é pequena Mas a sua história é grande Se os meus antepassados trabalharam tanto aqui Onde foi parar a nossa herança? Só restou o sangue...</p> <p>(Elizandra, pseudônimo usado para nomear uma aluna do 9º ano, em 2019).</p>
--	--

Os textos “Gordinha!” e “Sangue dos negros”, do ponto de vista formal, também são construídos com apenas uma estrofe. Muitos alunos estão seguindo o que viram nas aulas e nos textos de Vaz, a maioria dos alunos considerava poesia apenas aquele tipo de texto em que há métrica ou rima. Por isso, costumava escrever sempre quadras.

Observamos, nos poemas, que a métrica é irregular e os versos são livres. O texto “Gordinha!” apresenta dez versos livres, sendo dois deles constituídos apenas de duas palavras. A aluna repete o verbo “chamam” duas vezes no texto, parece-nos que ela quer explicitar como é recorrente esse “chamamento” em sua vida. O título, por exemplo, confirma o modo como ela é diariamente tratada, o termo “Gordinha”, está em todos lugares, na casa, na rua, ou, como ela afirma em seus versos: “Até na escola”. À vista disso, este poema traz um dos grandes problemas enfrentados nas unidades escolares, o *bullying*, a opressão dos padrões estéticos e o modo que isso pode desencadear traumas (alguns severos e para a vida toda da pessoa), para uma centena de meninas adolescentes e jovens.

Sendo assim, sabemos da importância dos “letramentos” de reexistência, para as práticas das diferenças na escola e fora dela. Ainda que a escola, como foi descrita pela aluna, mostra-se também, como um espaço de discriminação e até de exclusão, os sujeitos de direitos, os alunos, a partir da inserção nas práticas sociais, podem e devem assumir papéis e funções dentro e fora da escola, conforme preconiza Souza (2011).

O sarau nas periferias de São Paulo, segundo Tennina (2017), mostra-se como um espaço de pertencimento, afetividade e proteção aos frequentadores. Desta maneira, a escola também precisa ser este lugar de afetos e de alteridades, e ao lermos o poema intitulado “Gordinha”, percebemos que a voz desta aluna se sente protegida pela poesia e, ao sentir seu lugar pelo texto poético, ela pode se afirmar, se aceitar e reexistir.

O poema “Sangue dos negros” é composto por sete versos livres. A aluna demonstra um ativismo engajado em relação à negritude e este engajamento é potencializado na poesia. Durante algumas aulas desenvolvidas nas sequências didáticas, discutimos bastante sobre a formação histórica da cidade de Arraias e parece-nos que ela tentou mostrar como o pequeno lugar carrega uma história de escravização dos negros. O título “sangue dos negros” é também uma denúncia da aluna, deixando explícito que as imensas calçadas foram construídas por mãos negras.

No referido poema, também podemos verificar o uso da antítese, da figura de linguagem marcada pela contradição. Ainda, no terceiro e quartos versos, a aluna usa as palavras “pequena” e “grande” a fim de evidenciar duas visões antagônicas do seu lugar de origem, pois apesar da cidade ser minúscula, carrega uma grande história de luta e resistência,

principalmente dos povos subalternizados. Neste sentido, a poesia escrita pela aluna cumpre um dos seus papéis, que é denunciar as mazelas sociais, conforme explicitam Franco e Testa, “[...] não podemos nos esquecer do papel que a literatura cumpre de ajudar a construir sujeitos que possam atuar socialmente de forma mais consciente (no sentido ético e político), crítica e significativa” (FRANCO; TESTA, 2017, p. 206).

Sendo assim, engajada nas práticas de letramento, a aluna contesta o seu papel social no mundo, ao mesmo tempo em que descortina as injustiças cometidas pelos herdeiros das fortunas que os seus antepassados ajudaram a construir. Desprovida de direitos e bens compreensíveis, questiona: “Onde foi parar a nossa herança?”. Usando uma linguagem figurativa, ela mesma responde “Só restou o sangue...”. As reticências, ao nosso olhar, deixam para o leitor também o poder de resposta. Quem sabe, ela quis dizer dor. Vejamos, então, a nossa última poesia.

Cantar é o meu escudo
Eu canto pra continuar existindo nesse mundo

(Daniel, pseudônimo usado para nomear um aluno do 9º ano, em 2019).

O texto em questão não possui título e é composto apenas por dois versos. O aluno demonstra que está em processo de letramento literário, pois consegue não somente se apropriar da escrita, mas também das práticas que se relacionam a ela. Ao escrever a poesia, o aluno reconhece o valor social da música e entende que é ela quem o faz sobreviver. A música para o aluno constitui-se como uma agência de letramento de reexistência. Nela, ele encontra o senso de si mesmo e a vê como uma arma poderosa para se autoconhecer e “continuar existindo no mundo”.

Por essa razão, entendemos que as poesias escritas pelos alunos confirmam que houve uma ampliação da educação literária na EJA e isso foi possível graças às práticas de letramento desenvolvidas a partir das sequências básica e estendida. Além disso, podemos assegurar a formação de uma comunidade de leitores na escola, na qual observamos laços de amizade e pertencimento. Como preconiza Cosson (2018), “uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2018, p. 12).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação e interventiva teve como objetivo principal promover o letramento das reexistências, considerando a perspectiva do letramento de reexistência conceituado por Souza (2011), na modalidade de ensino EJA, em uma Escola Estadual na cidade de Arraias, no Tocantins. As práticas com os textos literários, principalmente a poesia, desencadeou nossas experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula. Como docente propomos uma metodologia que envolveu duas sequências didáticas (básica e expandida), distribuídas em doze aulas, contendo diferentes ações pedagógicas e atividades. As aulas contaram, ainda, com o procedimento metodológico de registros em diário de bordo (organizado por nós). Também consideramos como *corpus* de análise deste trabalho as poesias produzidas por alunas e alunos.

Para conseguir concretizar nosso objetivo central, desenvolvemos uma sequência de aulas que nos permitiu conhecer ainda mais a realidade dos nossos alunos da EJA e da nossa escola. Consideramos essa modalidade de ensino como um lugar de reexistência, já que ela está inserida em um processo de grandes dificuldades na escola. Ao lermos os textos literários ditos marginais e/ou periféricos nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciamos vivências coletivas de resistências talvez mais próximas a eles. Deste modo, pudemos nos aproximar dos “passageiros da noite”, como são chamados por Arroyo (2017). Assim, cabe-nos pensar numa educação emancipadora na EJA, tendo como ponto de partida pode ser uma maior aproximação dos educadores com a pluralidade dos educandos que buscam uma “formação” neste contexto “EJA”.

Depreendemos também que o ensino de literatura é um instrumento importante para a prática da diferença na escola, porém o direito à literatura, bem como a garantia das diferenças parece-nos que estão sendo negados aos alunos ao longo de anos nas escolas públicas. Depreendemos que o ensino de literatura antes de ser panfletário (defender uma causa isolada), deve constituir-se como um “direito inalienável” a qualquer indivíduo, sem distinção de classe, de gênero e de raça como defende Candido (2004). A literatura também não deve ser suporte para a veiculação de ideologias dominantes, tão alicerçadas nos cânones ao longo dos anos. A escola, por sua vez, deve entender a literatura como uma necessidade básica, sendo esta tão importante como um alimento, uma canção, um sonho.

Em relação à leitura de poesia, sabemos que muitos alunos não se veem envolvidos durante a leitura, justamente por não se enxergarem nas linhas dos textos ou não conseguirem manter uma interação entre leitor e texto. No entanto, a interação (leitor-texto-autor) com uma

identificação na leitura pode gerar uma sedução no leitor. Por isso, a escola pode ajudar na formação de uma comunidade leitora por meio do letramento literário. Nesse contexto, o processo de leitura literária se manifesta como uma prática social e esta prática desencadeia ações conjuntas com valores, crenças e atitudes que determinam o grupo social em que as pessoas estão envolvidas.

Nesse contexto, tentamos assegurar o reconhecimento daquilo que pode ampliar as práticas sociais dos alunos. Quando se fala em escolarização da literatura, um dos caminhos possíveis para a sua realização é priorizar o texto mais atual, aquele que de fato pode ter um significado maior para o aluno em seu tempo, aquele que trata das questões humanas também.

Sabemos que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, muitas vezes, por si só não conseguem formar uma “comunidade de leitores” (Cosson, 2018), nem tampouco envolver o leitor em práticas de letramentos de reexistência. Não é por isso que podemos dizer que o LDP é algo descartável na escola (não concordamos com aqueles que o “demonizam”), pois ele tem sua importante função na escola, às vezes, é o único meio de acesso do aluno a textos literários. Contudo, precisamos pensar meios também de suprir aquilo que estes materiais didáticos possam, por acaso, não contemplar.

Nesta perspectiva, é importante o educador elaborar projetos e/ou planos de aulas que ampliem o letramento literário o máximo que puder. Acreditamos, ainda, que devemos levar em conta neste planejamento que o aluno precisa ser reconhecido como um sujeito que vai lidar com diferentes questões sociais. Montar um planejamento em que se contemple uma seleção dos textos literários envolventes, principalmente textos que reforcem a prática da diferença. Para isso, é importante levar para pauta na escola questões das invisibilidades de determinados grupos sociais. Acreditamos que o Currículo Escolar, por sua vez, deve ser constantemente reconstruído, levando em consideração a diversidade de corpos que ocupam os espaços na sociedade.

Neste sentido, ao lermos os poemas de Sérgio Vaz e desenvolvermos o sarau na escola, descrevemos os caminhos possíveis para os agenciamentos dos “letramentos de reexistência” (Souza, 2011), na escola. Também seguimos na esteira de Tennina (2017) para compreendermos melhor como são desenvolvidos os saraus e outras agências de letramento de reexistência na cidade de São Paulo. Após isso, começamos a construir o nosso sarau, seguindo os moldes do Sarau da Cooperifa, realizado todas as quartas-feiras, por Vaz, no bar do “Zé Batidão”, em Taboão da Serra, na Zona Sul da cidade de São Paulo.

O nosso sarau, tal como o desenvolvido por Vaz em São Paulo, não contou com uma grande estrutura para ser realizado, bastou ter os alunos participantes, os textos de poesia, o

microfone e a vontade de fazer. Realizamos o sarau na sala de eventos e nos sentimos num bar, no qual as pessoas presentes puderam deliciar de *Literatura, pão e de poesia*.

Salientamos, mais uma vez, a importância do professor como mediador de literatura no contexto da sala de aula. Esse processo de mediação inicia durante a seleção dos textos ofertados aos alunos, para tanto, é necessário que as pessoas envolvidas nesse processo de escolha estejam ancoradas por critérios estéticos e por um bom planejamento, tendo em vista cuidados e procedimentos específicos ao gênero em questão. De certo modo, esse trabalho só será efetivado se o professor for realmente leitor de poesia, caso contrário, a leitura de textos poéticos na escola continuará tendo um papel secundário na escola.

Consideramos, então, a necessidade de promover na escola momentos de leitura literária que, de fato, contribuam para a formação de leitores de poesia e, em consequência disso, para a educação literária. Quando o aluno se envolve com a leitura de textos poéticos, ele tende a interagir com o mundo da linguagem, estabelecendo relações com ele mesmo e com o mundo. Outrossim, desenvolve a capacidade leitora, amplia seus horizontes culturais, sociais e históricos ao mesmo tempo em que dialoga com o texto, dando sentido ao que leu.

Acreditamos, portanto, que é possível formar uma comunidade de leitores na escola e efetivar o letramento literário, porém é necessário compromisso de todos os agentes nesse processo escolar. Por isso, precisamos cada vez mais pensar modos de “ofertar” um ensino que respeite todas as singularidades e as pluralidades dos sujeitos a fim de envolver os alunos nas práticas de leitura literária. No entanto, é preciso termos uma postura mais comprometida com o texto de literatura e, como educadores, quiçá um olhar mais humano e generoso possível com alunas e alunos da EJA, proporcionado algo realmente significativo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 201
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Disponível em: < <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em 23 dez 2019.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília**, 2013. Disponível em: Acesso em 03 jul. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 2011. Disponível em: Acesso em: 03 jul. 2015.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dadosestatisticos>>. Acesso em 03 jul. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: . Acesso em: 04 jul. 2015.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015/guiasanteriores/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 03 jul. 2014.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CRUZ, Edson (org.). **O que é poesia?** Rio de Janeiro: Confraria do Vento: Calibán, 2009.

- CUTI, Luiz da Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina; LICARÃO, Bertoni; NAKAGOME, Patrícia (org.). **Literatura e resistência**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112.
- DIAS, Ana Creliá. **Literatura e educação literária**: quando a literatura faz sentido(s), Brasília, v. 25, n. 42, p. 212, 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. p.95-128 Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- ENES FILHO, Djalma Barbosa. **Letramento literário na escola**: a poesia na sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 4ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. 192 p.
- GANCHO, Cândida Beatriz Vilares. **Introdução à poesia**. São Paulo: Atual, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Walter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p.21-40.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- HALL, Stuart.. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.) Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Et al. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Anna Christina Bentes (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Ilustração Vinicius Rossignol Felipe, 10 ed. São Paulo: Ática, 2014, 200 p..
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Revista Em Aberto. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. Niterói, RJ. EdUFF, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos:** Mec, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32962>

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para que?** A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. Literatura e periferia: considerações a partir do contexto paulistano. In: DALCASTAGNÉ, Regina; TENNINA, Lucía (org.). **Literatura e periferias.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2019. p.15-38.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos:** a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpx, 2011.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. **Os filhos do barro.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.

RANGEL, de Oliveira Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. Centro e Margens: notas sobre a historiografia literária. In: DALCASTAGNÉ, Regina; EBLE, Laeticia Jensen (org.). **Literatura e exclusão.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2017. p.29-41.

SILVA, Débora; CAMARGO, Goiandira; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Org.). **Olhar o poema:** teoria e prática do letramento poético. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.65-82.

SILVA, Rubens Martins da; TESTA, Eliane Cristina. Discursividades De Sustentabilidade De Vozes-letras Em Cartas Negras, De Conceição Evaristo. **Revista Humanidades e inovação (Palmas)**, v. 6, n. 3, p. 9-20, 2019. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/990>

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. O que pode o leitor? **Revista EntreLetras (Araguaína)**, v. 6, n. 2, p. 120-132, 2016. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736> Acesso em 31 out. 2020.

SOARES, Magda B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência:** poesia, grafite, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

TENNINA, Lucía. **Cuidado com os poetas!** Literatura e periferia na cidade de São Paulo. Tradução de Ary Pimentel. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

TESTA, Eliane Cristina; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. A escolarização da poesia no ensino médio. **Revista Estação Literária**, v. 20, p. 204-215, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa - ação.** 18º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

TOCANTINS. **Referencial curricular do Tocantins.** Secretária de Educação e Cultura. Palmas, 2019.

TUFANO, Douglas. **Estudos de língua e literatura.** 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras.** São Paulo: Global, 2013.

VAZ, Sérgio. **Cooperifa:** antropografia periférica. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria.** 1 ed. São Paulo: Global, 2016.

VAZ, Sérgio. **Leitura, pão e poesia:** Histórias de um povo lindo e inteligente. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIERA, Aline Deyques. **O clarim dos marginalizados:** temas sobre a literatura/periférica/. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Editora intersaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fernerich. São Paulo: Ubu Editora: 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - A (PARÓDIA SOBRE A OBRA BECOS DA MEMÓRIA)

Ôôô, oi

Vocês que fazem parte da memória

Que não tinham projetos pro futuro

É duro recordar o desfavelar

Que expulsou a todos que eram donos

Vó Rita e Negro Alírio tinham bondade

Nas memórias de Maria Nova os sofrimentos

E ver um dia toda essa história

Resgatar para o seu povo não morrer

Ê, ô, ô, vida miserável

Fomos marcados, sim!

Fomos feliz!

Ê, ô, ô, vida miserável

Fomos marcados, sim!

Fomos feliz!

A favela não era um lugar confortável

Doenças, fome, sofrimento, normal

Mas era o lugar que morávamos

E recorremos aos santos e políticos o local

Festivais de bola, festa junina e cachaça

As lavadeiras, a alegria e a cantoria

As famílias, os irmãos e os amigos

E aos poucos tudo se acabou!

Ê, ô, ô, vida miserável

Fomos marcados, sim!

Fomos feliz!

Ê, ô, ô, vida miserável

Fomos marcados, sim!

Fomos feliz!

Ôôô, oi

O povo tinha um só medo, desespero

Iam embora, pra onde, sem saber

E sonhos que não cabem em barracos
E que nunca se concluíram
Muitos o corpo pediu terra
Tio Totó, Cidinha, Brandino e Filó
Onde borbilhava vida, agora o silêncio
Não podemos morrer de não viver
Não podemos morrer de não viver
Não podemos morrer de não viver
Ê, ô, ô, vida miserável
Fomos marcados, sim!
Fomos feliz!
Ê, ô, ô, vida miserável
Fomos marcados, sim!
Fomos feliz!
Ôôô, oi

APÊNDICE 2 - B (CARDÁPIO POÉTICO DO SARAU LITERÁRIO)

[MENU POÉTICO]

Entrada

[Poema Vida Loka]

[Este é um prato que deve ser servido com bastante entusiasmo. Ao degustá-lo, você entenderá o propósito desse Sarau]

[Lugar de criança é presa na escola]

[Alimente-se dessa **ideia** à vontade!]

Prato principal

[Fábricas dos sonhos]



[Neste prato há muita tolerância, respeito e coragem. Se quiser, você pode acrescentar a esperança que está aí guardadinha no coração...]

[Poema Musa]

[Ousadia é o principal ingrediente deste prato. Apimente sua noite com esse poema incrível!]

Sobremesa

[Poema Eu te amo]

[O Amor é, certamente, doce!]

[Receita para um novo dia]

[Seja feliz! Neste prato, você é o principal ingrediente.]

Sarau da EJA 2019

APÊNDICE 3 - C (CERIMONIAL DO SARAU POÉTICO DA EJA)

Cerimonial do Sarau da EJA 2019

Boa noite! Sejam todos bem vindos a mais um Sarau da EJA. Hoje será uma noite com cheiro de chuva, gosto bom de poesia e uma prosa saborosa, prosa boa da nossa gente brasileira, A NOSSA GENTE QUE REEXISTE NAS GRANDES E PEQUENAS PERIFERIAS BRASILEIRAS! O nosso Sarau denomina-se “VIDA LOKA É QUEM ESTUDA”. Hoje conheceremos um pouco sobre a literatura marginal periférica, a literatura que sobrevive nas calçadas, nos bares, nos bailes, na vida do pobre, do negro, do feliz-triste povo brasileiro... Falaremos de um dos grandes precursores dessa literatura, que é o poeta Sérgio Vaz. Também exaltaremos duas grandes escritoras brasileiras, a Conceição Evaristo e a Maria Carolina de Jesus. Antes, vamos celebrar o criador da maior poesia já escrita, que é a nossa vida. Celebremos, pois, ao nosso Deus criador, vamos juntos recitar a sua poesia universal: A oração do Pai nosso...

- 1- Hino Nacional: Gonçalves Dias, no século XIX, nos presenteou com um poema que é a cara do Brasil. Ele dizia: Minha Terra tem Palmeiras onde canta o sabiá. Hoje, assim como ele, vamos saudar o nosso Brasil, entoando o Hino Nacional...
- 2- Hoje, vamos entrar nesta brincadeira de Versos e prosas. Vamos conhecer a diversidade da literatura de Sérgio Vaz.
- 3- Falar sobre Sérgio Vaz e a Cooperifa.

Sérgio Vaz é considerado o poeta da periferia. Mora em Taboão da Serra (Grande São Paulo) e, além de escrever, é agitador cultural nas periferias do Brasil. É criador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e um dos criadores do Sarau da Cooperifa — movimento que transformou um bar da periferia da zona sul de São Paulo em um centro cultural. O projeto também promove o encontro de leitores e escritores, além de divulgar a poesia nas escolas. Improvisa uma sala de cinema na laje do boteco e abre espaço para a produção cinematográfica alternativa das quebradas. Um projeto de sucesso, que influenciou e deu origem a quase 50 saraus, além da publicação independente de mais de 100 livros. É autor do Projeto Poesia Contra a Violência, que percorre as escolas da periferia incentivando a leitura e criação poética como instrumento de arte e cidadania. Tem várias participações poéticas em CDs de Rap: Sabedoria de Vida, GOG, 509-E, Di Função, Versão Popular, Periafricana, entre outros. Por conta de suas atividades nas comunidades carentes, ganhou o título de Poeta da Periferia.

Pela Global Editora, publicou as obras Colecionador de Pedras, Literatura, pão e poesia e Flores de Alvenaria.

- 4- E para começar, vamos ouvir o poema A VIDA É LOKA, poema que dá nome ao nosso Sarau, com os alunos Castro Alves e Carlos.
- 5- Agora, o aluno Gabriel Garcia do 8º ano vai ler mais um poema de Sérgio Vaz intitulado Flores de Alvenaria.
- 6- Vocês já pararam um pouco pra observar as pessoas que vivem nas calçadas das cidades? Os alunos Fernando e Rodrigo vão mostrar, por meio do poema Gente miúda, como vivem essas pessoas.
- 7- Essas pessoas são realmente anjos esquecidos pelos deuses. A aluna Djamila, do III período, vai recitar o poema Inferninho, de Sérgio Vaz, mostrando-nos como realmente essa gente é esquecida, ignorada...
- 8- Que tal conhecer outra figura exponencial na literatura marginal periférica? Ela é, antes de tudo, um exemplo de força, coragem e resistência. O aluno Adilson, do III período, vai apresentar a biografia da escritora Conceição Evaristo. Ele também construiu uma maquete representando um bairro periférico, cenário utilizado pela autora na obra Becos da Memória.
- 9- A música explica muitas coisas, né? Por isso, alguns alunos do III período, depois de lerem a obra Becos da Memória, de Conceição Evaristo, fizeram uma paródia, a fim de retratar o enredo da obra. Vamos cantar, juntos, essa história?
- 10- Sérgio Vaz diz “Se não posso mudar o mundo, deveria mudar a mim mesmo...”. Vamos, então, conhecer mais um de seus poemas? A aluna Conceição, do 8º período, vai recitar o poema Metamorfose.
- 11- A vida nas favelas brasileiras é poesia. Mas, os moradores, em sua maioria, vivem cotidianamente um verdadeiro drama. Os alunos do III período vão dramatizar, agora, o conto Lá no morro, de Wander Pirolli, mostrando uma das facetas negativas da periferia, que é a violência, a submissão da mulher e o tráfico de drogas.
- 12- Vamos falar mais de poesia? O aluno Akins lerá o poema Consciência e atitude, do escritor Sérgio Vaz.
- 13- Uma das grandes expoentes da literatura periférica é a Maria Carolina de Jesus. Os alunos do II período leram a sua principal obra, Quarto de despejo, e fizeram uma maquete representando o lugar onde a escritora viveu durante muito tempo, a favela do Canindé, em São Paulo.

- 14- A arte, muitas vezes, representa um grito, uma revolução, uma forma de resistência .
O *Hip-hop* é um gênero que contém todas essas características. Ele, com uma subcultura própria, iniciou durante a década de 1970, nas comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. No Brasil, é umas das artes mais expressivas da periferia. Os alunos do III período, farão, agora, uma apresentação dessa arte.
- 15- Voltemos à poesia de Sérgio Vaz. Os alunos do 8º ano farão uma pequena encenação do poema *Barbie*, de Sérgio Vaz.
- 16- A poesia responde o que a gente não consegue expressar. A aluna Carolina, do 8º ano, lerá o poema *Lugar de criança é presa na escola*, do escritor Sérgio Vaz.
- 17- Na favela, ou em qualquer bairro periférico, a alegria também faz morada. E como faz, viu? O forró, aos poucos, está invadindo esse espaço. Com vocês, os alunos do 8º ano, representando o gênero *pisadinha*.
- 18- O amor também mora na favela. Ele é universal. Mora em qualquer lugar. A aluna Sueli, do III período, vai recitar esse amor. Atenção para o poema *Eu te amo*, de Sérgio Vaz.
- 19- Vamos continuar falando de amor? Agora, o aluno Gullar, do III período, lerá um poema um pouco mais quente, intitulado *Musa*.
- 20- Simmm! O amor nos amanece. O amor nos salva do caos. Só o amor é capaz de renovar os nossos dias. Por isso, a aluna Carla, do 8º ano, lerá o poema *Receita para um novo dia*, de Sérgio Vaz.
- 21- Dando continuidade às apresentações, teremos, agora, mais um teatro. Os alunos do III período vão dramatizar o conto *Amanhã talvez*, de Sérgio Vaz.
- 22- Vamos cantar um pouquinho a beleza de ser feliz? Os alunos Mauro e Mateus cantarão uma canção pra gente...
- 23- A poesia também canta a felicidade. A aluna Ryane, do 8º ano, lerá o poema *Ser feliz*, de Sérgio Vaz.
- 24- Quando se fala em periferia, não tem como se esquecer do funk. O funk carioca é um estilo musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil e, hoje, é arte em todo Brasil. Os alunos do III período irão dançar alguns dos maiores sucessos desse gênero ao longo dos anos.
- 25- O nosso sarau chegou ao fim. Mas, que não chegue ao fim a nossa esperança em dias melhores. Que a nossa gente periférica seja respeitada. Seja beneficiada com políticas

públicas. Que tenha educação. Para finalizar, o nosso aluno **Fernando** lerá um poema que é, de fato, um grito de esperança. **Novos dias**, de Sérgio Vaz.

26- Pra finalizar as apresentações, nada melhor do que nos encantar ainda mais com a beleza do nosso sertão através da poesia **Meu lugar é o sertão**. Eis o nosso aluno **Manoel do 8º ano**.

27- “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.” (Cora Coralina). Viva, então, o nosso povo brasileiro. Viva nossa cultura. Viva o nosso BRASIL PERIFÉRICO! É TUDO NOSSO!

28- A todos uma abençoada noite, um RESTINHO DE ANO LETIVO EXITOSO, UM Natal cheio de paz e um ano novo cheio de sorrisos, vitórias e fé. Boa noite!

APÊNDICE 4 - D (QUESTIONÁRIO RESPONDIDO NA AULA 01 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

QUESTIONÁRIO 1



a) Vocês já conheciam a biblioteca da escola?

Sim.

b) Sabem como ela funciona?

Não.

c) Há um servidor lotado nesta função? Se sim, conhecem o servidor?

Não há nenhum servidor na função de bibliotecário.

d) Como são organizados os livros nas prateleiras? E por que costumam organizá-los assim?

Jão organizados a partir dos gêneros literários.

Por que assim fica mais fácil de se encontrar os livros, organizados em gêneros.

e) O que é literatura para vocês?

É uma arte que o escritor usa para expressar os sentimentos e emoções.

f) Já leram algum livro literário? Se leram, sabem se o professor o pegou na biblioteca?

Não. Eu o li em casa.

g) Conseguem diferenciar os livros literários dos didáticos?

Sim. O livro literário contém histórias e poemas. O livro didático é apenas um que o professor usa para ensinar conteúdos.

APÊNDICE 5 - E (ATIVIDADES PROPOSTAS NA AULA 11 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTE **TOCANTINS** GOVERNO DO ESTADO
Secretaria do Estado de Tocantins

ESCOLA ESTADUAL SILVA DOURADO

PROFESSORA: ANDRA MARTINS RIBEIRO
 ALUNO(A): _____ SÉRIE: II PÉRIODO/ II SEG
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA DATA: _____
 TURMA: 46.02

Leia novamente o poema Vale quanto sonha, de Sérgio Vaz, e responda as questões propostas:

1- Observe a sua carteira de identidade. Que informações ela revela sobre você?
 Na minha carteira a minha foto, minha assinatura, a minha digital, meu nome, nome dos meus pais, a cidade onde nasci, o meu CPF e o número do meu RG

2- Algumas informações sobre você também podem ser encontradas em um currículo. Você já fez algum? Se sim, quais informações você colocou?
 Não, sempre trabalhei por indicações.

3- Observe mais uma vez a foto em seu documento de identificação. Como você se vê?
 Eu sou uma pessoa seria, tímida, cabelos cacheados, olhos verdes, negra, uma trabalhadora, que apesar dos obstáculos não desisto nunca do que quero.

4- No trecho “E para muitos, e durante muito tempo, a vida é apenas esse amontoado de números e letras acompanhado de uma foto 3 x 4. Acho que deve ser por isso que todo mundo fica feio nessa foto”, Sérgio Vaz reflete sobre a necessidade de termos uma identidade, ou melhor, sermos cidadãos que sonhamos e lutamos diariamente por aquilo que acreditamos. Nesse sentido, como você se encontra neste momento? Você é o que “constrói sonhos com as próprias mãos ou o que admite a escravidão do acaso?”
 Sou a que construo sonhos com minhas próprias mãos.

5- De acordo com Sérgio Vaz, quem são as pessoas “que não são apenas números e datas acompanhados de uma foto amarelada”?
 São as pessoas que sonham e vão em busca dos seus objetivos ou, seja ajudam a construir a humanidade

6- Explane sobre o seguinte verso de Sérgio Vaz: “Você vale quanto sonha, porque viver é isso, ou você escolhe ou é escolhido”.
 Sergio vaz diz que é importante sonhar por que só quem sonha pode alcançar um futuro melhor.



ESCOLA ESTADUAL SILVA DOURADO

PROFESSORA: ANDRA MARTINS RIBEIRO

ALUNO(A):

SÉRIE: II PÉRIODO/ II SEG

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

DATA:

TURMA: 46.02

Leia novamente o poema Vale quanto sonha, de Sérgio Vaz, e responda as questões propostas:

1- Observe a sua carteira de identidade. Que informações ela revela sobre você?

nome dos meus pais completo, meu nome, natureza
lidade, uma foto 3x4 minha assinatura, data de
nascimento, data da expedição e número da
minha carteira de nascimento e sup. muito importante
minha digital.

2- Algumas informações sobre você também podem ser encontradas em um currículo. Você já fez algum? Se sim, quais informações você colocou?

Não, eu nunca fiz um currículo

3- Observe mais uma vez a foto em seu documento de identificação. Como você se vê?

Eu sou uma mulher batalhadora de cabelo
encaracolado, olhos escuros, nariz achatado
e mega de boca grande.

4- No trecho "E para muitos, e durante muito tempo, a vida é apenas esse amontoado de números e letras acompanhado de uma foto 3 x 4. Acho que deve ser por isso que todo mundo fica feio nessa foto", Sérgio Vaz reflete sobre a necessidade de termos uma identidade, ou melhor, sermos cidadãos que sonhamos e lutamos diariamente por aquilo que acreditamos. Nesse sentido, como você se encontra neste momento? Você é o que "constrói sonhos com as próprias mãos ou o que admite a escravidão do acaso?"

Sim eu sou uma batalhadora que batalha
para os meus sonhos se realizarem.

5- De acordo com Sérgio Vaz, quem são as pessoas "que não são apenas números e datas acompanhados de uma foto amarelada"?

Somos nós que sonhamos e corremos atrás
e somos aqueles que reclamam a manivela
da vida.

6- Explane sobre o seguinte verso de Sérgio Vaz: "Você vale quanto sonha, porque viver é isso, ou você escolhe ou é escolhido".

Eu sou aquela que escolhe porque sou
eu que escolho viver e não vivo porque
fui escolhida.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A escrita poética de Sérgio Vaz como prática de reexistência”**. O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: é aluno matriculado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental- modalidade EJA, na Escola Estadual Silva Dourado, em Arraias-TO.

A proposta deste trabalho baseia-se na leitura de poemas marginais e/ou periféricos em sala de aula, enfocando a poesia de Sérgio Vaz como prática de reexistência. Acreditamos, nesse sentido, que durante aproximadamente 19 aulas, entre os meses de outubro e dezembro de 2020, teremos momentos os quais poderemos, por intermédio da literatura de Sérgio Vaz, aumentar a nossa autoestima, bem como pensar sobre o lugar que ocupamos no mundo. Ao pensarmos sobre esse lugar, poderemos mudar algumas de nossas atitudes em relação ao mundo e nós mesmos.

Durante as aulas, se você mostrar-se tímido para discutir as temáticas, estaremos dispostos a ajudá-lo nesse processo, uma vez que não queremos constrangê-lo. Caso sinta dificuldade para desenvolver as atividades, daremos suporte em todos os momentos, porém, se ainda assim, você não quiser participar da sequência de atividades, daremos total liberdade de desistir da pesquisa. Quanto ao constrangimento relativo à produção pode ser solucionado com a organização dos alunos produzindo em duplas.

Esperamos que você desenvolva maior interesse pela leitura, conscientização sobre a necessidade de ler, maior envolvimento com a leitura de textos literários, crescimento da habilidade da escrita (especialmente na produção de textos poéticos), envolvimento nas atividades artísticas da escola, bem como a elevação de sua autoestima.

Dessa forma, você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: deixar de ser aluno da turma do 9º ano da Escola Estadual Silva Dourado, ou não frequentar o mínimo de 70% das aulas que integram o roteiro de atividades desta pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A pesquisadora deixará uma cópia da pesquisa na biblioteca da escola. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS da Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus Araguaína** e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____
declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas, bem como autorizo a gravação de minha fala e a captação de imagem por meio de fotos. Para tanto, assino este assentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – UFT, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Câmpus Universitário da Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, ALCNO 14, Plano Diretor Norte, Prédio do Almoxarifado, em Palmas –TO, telefone (63) 3232- 8023. / e-mail: cep_uft@uft.edu.br.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: **Andra Martins Ribeiro**. Telefone para contato: (62) 996661692, e-mail: andrinhamr@hotmail.com.

Arraias – TO _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar como voluntário da pesquisa **“A escrita poética de Sérgio Vaz como prática de reexistência”** Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Andra Martins Ribeiro**, do **Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)**, da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação da Prof.(a) **Eliane Cristina Testa**. A proposta deste trabalho baseia-se na leitura de poemas marginais/periféricos em sala de aula, enfocando a poesia de Sérgio Vaz como prática de reexistência. Falar de reexistência, nesse sentido, significa dizer que o (a) aluno (a) envolvido(a) na pesquisa lerá textos que falem de lutas por um mundo melhor. Falaremos sobre a importância de lutarmos para garantir o direito ao trabalho, à dignidade e ao de sermos felizes e responsáveis por nós mesmos e pelo outro. A participação do aluno nesta pesquisa consistirá em responder um questionário socioeconômico logo após a autorização do CEP- Comitê de Ética em Pesquisa, localizado em Palmas-TO. Depois de responder ao questionário, o (a) aluno (a) **participará de uma sequência de aulas que compõe a proposta de intervenção, com aproximadamente 19 (dezenove) aulas de 50 minutos na Escola Estadual Silva Dourado, em Arraias-TO. As aulas acontecerão entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020.** Assim, a pesquisa dependerá da coleta dos seguintes dados e/ou ações: a) Apresentação da pesquisa à comunidade escolar e o fornecimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento; b) Levantamento do perfil dos estudantes no Ensino de Língua Portuguesa através de um questionário com 20 perguntas de múltipla escolha e uma pergunta de cunho subjetivo; c) Desenvolvimento da sequência didática, em aproximadamente 19 aulas; d) Acompanhamento da leitura dos alunos por meio de um diário de leitura; e) Questionário com as impressões dos alunos acerca do trabalho desenvolvido durante as aulas da sequência didática.

Por ser relacionada à prática de leitura, algo que acontece cotidianamente nas aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa é considerada de baixo risco, ou seja, ela apresenta danos mínimos à dimensão física ou psíquica dos participantes, podendo o (a) participante retirar-se a qualquer momento da pesquisa. Garantiremos, assim, o direito do (a) aluno (a) à participação voluntária em todas as etapas, à reserva do anonimato nos relatos autobiográficos e no questionário, como também, à desistência a qualquer momento. Caso surja algum contratempo, **em decorrência do processo de participação da pesquisa, o (a) participante tem direito a assistência e indenização por parte da pesquisadora.** Os dados coletados irão compor o corpo da dissertação da pesquisadora que, após conclusão e defesa, será entregue uma cópia da dissertação para a unidade escolar, compondo assim o acervo da biblioteca escolar e servindo de referência para a comunidade escolar.

Para participar deste estudo o (a) seu (sua) filho (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, seu (sua) filho (a) tem assegurado o direito à indenização e terá o

esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A participação dele (dela) é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que ele (ela) é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa serão analisados e publicados em uma dissertação. Esta será disponibilizada na biblioteca da escola. Reforçamos que o nome do (a) seu(sua) filho(a) ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na coordenação do Curso **de Pós-Graduação em Letras** da UFT e, após esse tempo, serão destruídos.

Eu, _____ autorizo a participação do (da) meu (minha) filho (filha) nesta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por ele (ela) prestadas, bem como autorizo a gravação de suas falas e a captação de imagem por meio de fotos. Para tanto, assino este assentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – UFT, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Câmpus Universitário da Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, ALCNO 14, Plano Diretor Norte, Prédio do Almoxarifado, em Palmas –TO, telefone (63) 3232- 8023. / e-mail: cep_uft@uft.edu.br.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, o (a) Sr.(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: **Andra Martins Ribeiro**. Telefone para contato: (62) 996661692,e-mail: andrinhmr@hotmail.com, ou no endereço Rua João Paulo II, qd 30, LT 07, Setor Cruzeiro. Campos Belos-Goiás.

Arraias – TO _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) aluno (a)

Assinatura da pesquisadora