

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E**  
**HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

Eliza Alves Landin

**“QUEM SOU EU?”: LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE**  
**EM ALUNOS DO MEIO RURAL**

ANÁPOLIS - GOIÁS  
2023

ELIZA ALVES LANDIN

**“QUEM SOU EU?”: LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE  
EM ALUNOS DO MEIO RURAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, da cidade de Anápolis, Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, apresentada na data 27 de fevereiro de 2023.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Professora Doutora Débora Cristina Santos e Silva

ANÁPOLIS - GOIÁS  
2023

LANDIN, Eliza Alves.

**“QUEM SOU EU?” LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM ALUNOS DO MEIO RURAL.** Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Anápolis, 2023. 126 p.

Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologia (IELT).

Palavras Chaves: Literatura. Identidade. Pedagogia cultural. Alunos do Meio Rural.

**“QUEM SOU EU?” LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM ALUNOS DO MEIO RURAL.**

ELIZA ALVES LANDIN

**“QUEM SOU EU?”: LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM  
ALUNOS DO MEIO RURAL**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

---

Professora Doutora Débora Cristina Santos e Silva  
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientadora/Presidente

---

Professora Doutora Olira Saraiva Rodrigues  
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Professora Doutora Karin Volobuef  
(Universidade Estadual Paulista - UNESP)  
Membro externo

Anápolis-Goiás  
2023

Como mulher e pesquisadora, dedico essa dissertação a todas as demais mulheres que buscaram ampliar seus conhecimentos, superaram fronteiras, preconceitos e quaisquer obstáculos que as impedem de realizar seus intentos de ser o que bem desejam;

À minha mãe, Maria, por ser minha força a cada amanhecer e me ensinar a enfrentar um problema por vez;

Ao meu pai, Eurípedes, por me ensinar o gosto pela leitura, a necessidade da humildade e da luta diária;

À minha irmã, Eliciane, pela paciência nos dias difíceis;

Aos meus avós (*in memórian*) e a minha bisavó, Eliza (*in memorian*) de pele preta, que trabalhou duro na terra, até que chegasse a minha vez de poder frequentar a sala de aula e a minha vida ser mais fácil que a deles;

À todos os meus docentes que doaram seus conhecimentos, ensinando-me a ser uma profissional melhor;

À minha orientadora Doutora Débora Cristina Santos e Silva, pelo cuidado, amizade, parceria e generosidade ao longo do percurso acadêmico;

A todos aqueles que necessitam do saber como eu, que lutam diariamente para se sentir humanizados, que superam as adversidades, dedico-lhes um pouco de sonho que se tornou realidade em minha vida.

## AGRADECIMENTO

À Deus por tudo, principalmente por ter me permitido participar deste programa e me tornar mestra, concedendo-me a graça de realizar o meu sonho;

Aos familiares, amigos e professores, a minha profunda gratidão por fazerem parte da minha trajetória acadêmica e de vida;

À professora Doutora Débora Cristina Santos e Silva, cuja sabedoria é incontestável, que compartilhou seus conhecimentos comigo de maneira paciente e sem poupar esforços;

Aos meus pais, Eurípedes e Maria, cujo amor me faz ser melhor a cada dia e me fortalecem com palavras de incentivo e encorajamento. Além dos cuidados amorosos cotidianos;

À Hortência, Neuci e Juliane, por momentos inesquecíveis de amizade, de risos, de aprendizagem, de incertezas, medos e superações;

A todos os meus familiares e amigos pelo amor e amizade que me enobrece;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás, por me tornar um ser humano muito melhor.

## ***Identidade***

*Preciso ser um outro  
Primeiro movimento:  
para ser eu mesmo o auto-diálogo  
Sou grão de rocha  
sou o vento que a desgasta  
Segundo movimento:  
e areia sustentando o heterodiálogo  
o sexo das árvores  
Existo, assim, onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
receando a esperança do futuro  
Terceiro movimento:  
No mundo que combato o dia do logos  
morro  
no mundo porque luto  
nasço.  
(COUTO, 1999)*

## RESUMO

Muitas são as funções da literatura. Entre elas, a de ampliar nossos horizontes, mitigar nossos medos, colocar-nos em comunicação com o outro e até mesmo nos fazer reconhecer quem somos. A literatura não está desassociada do sujeito, de suas experiências, de suas histórias, do desejo daquele que lê, uma vez que a literatura traz consigo um conjunto de saberes que transcendem o tempo, o que nos capacita a antecipar conhecimentos vindouros e explorar o universo humano, tornando-nos livres, responsáveis, críticos, com capacidade para modificar, de maneira autônoma, o espaço que ocupamos. Além disso, a literatura tem a capacidade de formar personalidades sensíveis e inteligentes, abertas a novos conhecimentos. Enfim, ela tem efeitos importantes e significativos na construção e reconstrução da identidade e da realidade do ser humano. Diante desse contexto, essa pesquisa procurou compreender como a literatura pode contribuir com a construção da identidade em alunos do meio rural, de maneira a despertar nos alunos a consciência sobre si mesmos. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que optou pela metodologia da pesquisa-ação, em que todos os envolvidos participam ativamente da pesquisa e que tem como base teórico-metodológica a Pedagogia Cultural, cuja ideia central é de uma sociedade pedagogizada, na qual o ensino transcende às salas de aula, assim como também acontece com o ensino da literatura. Dessa forma, objetivamos compreender como a Literatura pode contribuir com a construção de identidades em alunos do meio rural, tendo como objetivos específicos: a) perceber de que modo a literatura pode despertar nos alunos a consciência de si mesmos; b) verificar como se dá a construção da identidade dos alunos do meio rural; c) investigar de que modo a empatia com os personagens dos textos literários colabora para o autoconhecimento do aluno. Para a fundamentação teórica, utilizamos autores com a literatura em sala de aula, tivemos como referências Cândido (1985, 1995, 2011), Dalvi e Jouve (2013) e Cosson (2016, 2020); na área da Educação, os autores da Pedagogia Cultural: Giroux (1999, 2001, 2005), Martins e Tourinho (2011, 2014) e outros como Candau (2011) e mais os que foram surgindo ao longo da pesquisa. Com o intuito de analisar os conteúdos, foram aplicadas sequências didáticas, com gêneros textuais diversos, nas aulas presenciais de Língua Portuguesa. Como categoria de análise, elegemos 1) identidade 2) a identificação com os personagens 3) vocabulário identitário. A pesquisa aconteceu em uma escola do meio rural, na cidade de Jaraguá, ao norte do estado de Goiás. Optamos por aplicar as atividades no 8º e 9º anos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Esperamos que essa Dissertação possa contribuir com a compreensão acerca da importância da literatura no cotidiano da vida humana, configurando-se não somente como fonte de prazer e diversão, mas também como meio de saber inesgotável.

**Palavras-chave:** Alunos do meio rural, Identidade, Literatura, Pedagogia cultural.

## ABSTRACT

There are many functions of literature. Among them, that of broadening our horizons, mitigating our fears, putting us in communication with others and even making us recognize who we are. Literature is not disassociated from the subject, from their experiences, their stories, from the desire of those who read, since literature brings with it a set of knowledge that transcends time, which enables us to anticipate future knowledge and explore the universe human, making us free, responsible, critical, with the capacity to modify, autonomously, the space we occupy. In addition, literature has the ability to form sensitive and intelligent personalities, open to new knowledge. Finally, it has important and significant effects on the construction and reconstruction of the identity and reality of the human being. Given this context, this research sought to understand how literature can contribute to the construction of identity in students from rural areas, in order to raise awareness about themselves in students. It is a research with a qualitative approach, which opted for the action-research methodology, in which all those involved actively participate in the research and which has Cultural Pedagogy as its methodological theoretical basis, whose central idea is of a pedagogized society, where teaching transcends the classrooms, as well as the teaching of literature. In this way, we aim to understand how Literature can contribute to the construction of identities in rural students, with the following specific objectives: a) to understand how literature can awaken students' self-awareness; b) verify how the identity of rural students is constructed; c) investigate how empathy with the characters of literary texts contributes to the student's self-knowledge. For the theoretical foundation, we used authors with literature in the classroom, we had as references Cândido (1985, 1995, 2011), Dalvi and Jouve (2013) and Cosson (2016, 202); in the area of Education, the authors of Cultural Pedagogy: Giroux (1999, 2001, 2005), Martins and Tourinho (2011, 2014) and others such as Candau (2011) and more that emerged throughout the research. In order to analyze the contents, didactic sequences were applied, with different textual genres, in Portuguese language classes. As a category of analysis, we chose 1) identity 2) identification with the characters 3) identity vocabulary. The research took place in a rural school, in the city of Jaraguá, in the north of the State of Goiás. We chose to apply the activities in the 8th and 9th years, of the Final Years of Elementary School II. We hope that this Dissertation can contribute to the understanding of the importance of literature in everyday human life, becoming not only a source of pleasure and fun, but also an inexhaustible means of knowledge.

**Keywords:** Students from the Rural Area. Literature. Identity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise selecionadas.....	84
Quadro 2 - Conceituação acerca da identidade, a partir do olhar dos alunos.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PEDAGOGIA CULTURAL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE MODOS DE VIVER E DE SER.....</b>	<b>19</b>
1.1 Breve introdução aos Estudos Culturais.....	20
1.2 A Pedagogia Cultural como espaço de aprendizagem.....	26
<b>CAPÍTULO 2 – LITERATURA PARA QUÊ?.....</b>	<b>37</b>
2.1 As travessias do texto literário.....	37
2.2 Um possível caminho: Letramento literário.....	41
2.3 Identidade: a constante busca pela compreensão do eu.....	62
<b>CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>77</b>
3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	77
3.2. Contexto educacional.....	86
3.3 Análise e discussão.....	88
<b>REFLEXÕES EM PERCURSO.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>123</b>
ANEXO A - Sequência Didática Um, Texto <i>A Enxada</i> (2006), Autor Bernardo Elis.....	123
ANEXO B - Sequência Didática Dois, Texto <i>Eu sei, mas não devia</i> (2016), Autora Marina Colasanti.....	123
ANEXO C - Sequência Didática Três, Texto <i>Ninho de Periquitos</i> (1965), Autor Hugo de Carvalho Ramos.....	123
ANEXO D – Sequência Didática Quatro, Texto <i>Morte e Vida Severina</i> (1994), Autor João Cabral de Melo Neto.....	123
ANEXO E – Texto Produzido Pela Aluna Maria.....	124
ANEXO F – Texto Produzido Pela Aluna Jaqueline.....	125
ANEXO G – Texto Produzido Pelo aluno Moisés.....	126
ANEXO H – Texto Produzido Pelo Aluno Cássio.....	127

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi construída a partir de uma situação complexa, em um contexto social, cultural e histórico que, especificamente, faz parte da realização daquilo que se tornou ideal, pessoal e profissional. Tendo o anseio de existir para viver de maneira realmente humana e ultrapassar o sentido de estar no mundo, envolvendo a necessidade de fazer parte dele e contribuir para que isto aconteça na vivência do outro, expressamos aqui o desejo de ver reconhecido e legitimado o direito à literatura (CANDIDO, 1995).

Reconhecemos que a palavra é capaz de prover a realidade de sentido, o que possivelmente torna o mundo mais agradável e sereno. Sendo assim, é possível pensarmos que a palavra cria e explicita relações à medida que o ser humano desenvolve suas relações com outros seres humanos, atendendo a nossa necessidade constante de nos comunicarmos com os nossos semelhantes.

Sendo a literatura a palavra inventada, por meio dela descobrimos a realidade humana em sua complexidade, com seus dilemas e suas estruturas retóricas, mas para isto é preciso permitir que a literatura desperte em nós a capacidade de ler o mundo que habitamos e o mundo que nos aguarda após a leitura, quando passamos a conceber, conhecer e compreender melhor o que nos cerca.

Reputamos que cada um de nós traz na memória lembranças de experiências passadas, de nossos primeiros contatos com os livros. Foi em meio às minhas lembranças e à necessidade de buscar respostas para determinadas inquietações que me assolavam enquanto profissional docente e almejando percorrer um caminho que me levasse à aquisição de novos conhecimentos (o que é uma eterna necessidade pessoal, principalmente quando se trata de assuntos relacionados à literatura) que me senti motivada a realizar esta pesquisa.

Quando endereço meus pensamentos ao passado, refletindo sobre mim mesma, não consigo ter uma única lembrança sequer em que eu não levasse comigo um livro. Tomei como hábito, desde criança, lê-los quando meu pai os deixava pela casa e eu me enchia de curiosidade para saber o que continham aquelas páginas. Foi bem cedo que descobri por meio delas que eu poderia ser quem eu quisesse, ir para onde eu desejasse e me sentir a menina mais importante e mais vista de todos os tempos. As dificuldades em que vivíamos, nessa hora, iam embora. Eu me apaixonei pelos livros antes mesmo de entender direito quem eu era.

Ainda hoje, sou capaz de ouvir a voz familiar e misteriosa de meu pai contando histórias para mim e minha irmã antes de dormirmos, ao mesmo tempo em que posso vê-lo sentado na

sua cadeira de fio lendo seus livros com os óculos caídos sobre o nariz. Aquilo me fazia ter prazer e reverência por saber o que ele lia.

Ao chegar à escola do meio rural para ministrar aulas de Língua Portuguesa, percebi de imediato que os alunos ainda não viviam o encontro do eu com o livro, especificamente com as obras literárias, e que eles não viajavam e nem se reconheciam nas páginas que podiam ler, como eu fiz durante a minha infância e a minha adolescência. Isto me gerou um incômodo que, por muitas noites, fez-me pensar o que eu poderia fazer para proporcionar aos alunos, pelo menos o mínimo da alegria, do prazer e dos sonhos que vivi junto aos livros.

Havia à minha frente dezenas de alunos que jamais tiveram a curiosidade ou nem mesmo a orientação para folhearem um livro literário e algumas vezes, nem mesmo reconhecendo a si mesmo como sujeitos históricos, culturais e sociais, com capacidade para opinar ou expressar seus gostos, seja pela leitura ou por qualquer outro assunto.

Diante dessas constatações e dos meus anseios enquanto pesquisadora, surgiu a seguinte situação problema dessa pesquisa: como a literatura pode contribuir especificamente com a construção de identidades em alunos do meio rural?

A partir da situação-problema da pesquisa e com o intuito de estabelecer os resultados que gostaríamos de alcançar, elaboramos o objetivo geral, tendo a preocupação central de compreender como a literatura pode contribuir com a construção de identidades de alunos do meio rural.

Elencamos também nossos objetivos específicos: a) Perceber de que modo a literatura pode despertar nos alunos a consciência de si mesmos; b) Verificar como se dá a construção da identidade dos alunos do meio rural; c) Investigar o modo como a empatia com os personagens dos textos literários colabora para o autoconhecimento do aluno.

A fundamentação teórica pautou-se em obras publicadas por pesquisadores das áreas envolvidas. No trabalho com literatura em sala de aula, tivemos como referências Cândido (1985,1995, 2011), Dalvi e Jouve (2013) e Cosson (2016, 2020); na área da Educação, os autores da Pedagogia Cultural: Giroux (1999, 2001, 2005), Martins e Tourinho (2011, 2014) e outros, como Candau (2011), surgiram ao longo da pesquisa.

Entendemos, nessa pesquisa, que, quando o aluno compreende a complexidade existente nos textos literários, ele é capaz de reconhecer a literatura como uma espécie de espelho para a vida real, ou seja, a literatura desperta, por meio da empatia e da emoção, a capacidade do sujeito de se reconhecer em personagens e histórias contadas, que, mesmo sendo fictícias, podem acontecer no mundo real.

Por este motivo, o aluno poderá se tornar um leitor contumaz, que passará a se reconhecer e a reconhecer o outro, saber o espaço que ocupa e até mesmo superar barreiras que foram impostas por meio de preconceitos que acarretaram marginalizações. Barreiras e preconceitos impostos tantas vezes pela sociedade, pelo poder público, responsável por criar políticas públicas para Unidades Escolares rurais e, às vezes, pela própria escola, por falta de preparo em receber esses alunos.

Contudo, percebemos que, algumas vezes, os grandes empecilhos e preconceitos surgem do próprio aluno, que se encontra no meio rural, e de sua família que, por causa de sua origem sociocultural e da falsa crença na necessidade de uma hegemonia cultural, acaba tendo a convicção de que não conseguirá alcançar seus objetivos nos estudos e de que estes são dispensáveis, uma vez que muitos de seus descendentes proveram o sustento familiar até mesmo sem saber ler e escrever.

O preconceito geográfico, por outro lado, principalmente advindo os alunos do meio rural, é, para Albuquerque Junior (2007), justamente aquele que define alguém pelo simples fato de pertencer ou advir de um lugar, de um espaço, seja vila, cidade, província, estado, ou qualquer região considerada inferior, rústica, bárbara, atrasada, subdesenvolvida, ignorante e até menos civilizada.

Diante da abordagem de Albuquerque Junior (2007), surge a necessidade de considerar que o contato com a literatura potencializa transformações nas representações sociais dos alunos, nesse caso específico, os alunos do meio rural, a fim de alcançar outras margens do reconhecimento sobre si mesmos e sobre o que os cerca, implicando transformações na maneira de se identificarem e perceberem.

À vista de que na construção cotidiana de nossas vidas, nas trocas que a cultura pressupõe, é fundamental sermos capazes de reconhecermos quem somos e nos percebermos no mundo que construímos e que vivemos com o outro. A literatura é capaz de promover, inexoravelmente, no ser humano, uma abertura em direção ao novo, ao que é reflexivo, ao alargamento de fronteiras que nos transformam enquanto sujeitos, com capacidade de andar pelo mundo sem nos perder.

Apesar de estar sempre em pauta de discussão, a identidade continua sendo objeto de análise e estudo acerca de sua caracterização e compreensão do sujeito como ser social, responsável por sua própria construção identitária.

Destacamos a relevância social e acadêmica dessa pesquisa. No que diz respeito à relevância social, dá-se em razão de desenvolver nos alunos a capacidade de autoconhecimento,

com o intuito de preparar sujeitos aptos para atuarem na sociedade, livres para fazerem suas escolhas, conscientes a respeito de quem são, responsáveis por atos que podem mudar o contexto onde se encontram e não sujeitáveis a serem manipulados.

A relevância acadêmica é vista pela necessidade de se problematizar como a literatura pode contribuir na construção da identidade em alunos, especificamente nesta pesquisa, em que os alunos residem no meio rural e muitas vezes sofrem preconceitos pelo fato de não viverem no meio urbano, como já foi mencionado anteriormente. Nem sempre a própria escola se encontra preparada para atender alunos que residem no meio rural e os conteúdos oferecidos acabam sendo deslocados da realidade desses alunos ou até mesmo contribui com a marginalização cultural, social e histórica destes.

Consideramos a possibilidade dessa pesquisa ter impacto de fundamental importância, sendo útil para reflexões e amadurecimento de profissionais e pesquisadores dessas áreas e até mesmo futuros atuantes, visto que ao observar os estudos e a valorização da literatura, conferimos novos significados no modo de perceber o mundo.

Tendo como área de conhecimento a literatura, como objeto de pesquisa a construção da identidade, sua base teórico-metodológica insere-se no campo da Pedagogia Cultural. Assim, essa pesquisa identificou-se com o paradigma interpretativista, com a pesquisa campo, de ação participativa, em que os sujeitos envolvidos participam da pesquisa. Sua abordagem é qualitativa, pois concebe um campo considerado transdisciplinar das ciências humanas e interpreta o significado que o ser humano dá ao mundo.

Com o intuito de gerar dados para a análise de dados, aplicamos quatro sequências didáticas, que se pautaram em atividades desenvolvidas a partir de textos literários de gêneros diversos. Dessa forma, definimos para a sequência didática o conto de Bernardo Elis, *A Enxada* (2006); para a sequência didática dois, optamos pela crônica, *Eu sei, mas não devia* (2016), da autora Marina Colasanti. O conto *Ninho de Periquitos* (1965), do escritor goiano Hugo de Carvalho Ramos foi o texto que utilizamos na sequência didática três, e, finalmente, para a sequência didática quatro, usamos o texto híbrido de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina* (1994).

A aprovação do Projeto no Comitê de Ética (CEP)<sup>1</sup> deu-se em abril de 2022, quando também iniciou-se aplicação de sequências didáticas, a fim de gerar dados. Para analisar tais dados, optamos pelo procedimento de análise de conteúdo, cujas categorias de análise

---

<sup>1</sup> CAAE: 54804621.0.0000.8113

deliberamos por escolher: a) Identidade, b) Identificação com os personagens c) Vocabulário identitário.

No tocante ao contexto educacional, a pesquisa está sendo desenvolvida numa escola da rede municipal do meio rural, em Jaraguá, ao norte do estado de Goiás. As duas turmas que participaram do processo de intervenção e coleta de dados foram o 8º e 9º anos, com um total de 09 alunos, com idade entre 14 e 15 anos.

Dividimos essa dissertação em três capítulos, procurando desenvolver cada tópico conforme a base metodológica adotada e para que a discussão evidenciasse com clareza a relação entre literatura e identidade.

No capítulo 1, tratamos da relação entre cultura e Pedagogia, de maneira a configurar as relações sociais e históricas dos sujeitos na construção contínua de sua identidade, tendo em vista as perspectivas das relações culturais e dos campos identitários e pedagógicos. Abordamos também os Estudos Culturais, que têm significação social em diferentes grupos sociais e, por fim, discutimos sobre Pedagogia Cultural como método para o processo de ensino e aprendizagem, que vai além dos muros da escola e articula a Pedagogia e a cultura, de maneira a renovar tais campos com novos saberes.

O papel que a leitura ocupa na vida do sujeito e os breves conceitos relacionados ao letramento e ao letramento social foram tratados no Capítulo 2. Tendo como ponto de partida a literatura, vista não apenas como pretexto para o ensino de recursos gramaticais, mas como meio de levar o ser humano a se reconhecer e a reconhecer o outro, a se tornar livre para fazer as suas escolhas, a fazer uso social da linguagem, a fazer uso de suas verdades e a mudar o contexto em que se encontra, quando assim o desejar.

Neste capítulo também buscamos esboçar uma conceituação de identidade, ainda que não seja ideal ou definitiva. É possível compreender com certeza que esta está sempre em movimento, desconstruindo-se, para então se reconstruir novamente, assim como o ser humano, que permanece constantemente inacabado.

Por fim, no Capítulo 3, tencionamos aplicar a fundamentação teórica que foi apresentada nos dois primeiros capítulos, de maneira a descrever as sequências didáticas aplicadas gradualmente, o contexto da pesquisa, os alunos que participaram dela, demonstrando como foram analisados os dados e aplicados às categorias de análise, bem como os resultados encontrados.

Cabe ressaltarmos que, em cada abertura de capítulo, fizemos uso de epígrafes, que foram selecionadas para motivar e situar o leitor a respeito do que estava escrito em determinada

sessão. Assim, os propósitos teóricos ficam mais claros, uma vez que o uso da epígrafe assume proximidade com a temática e a teoria tratada.

Entendemos, nessa pesquisa, que, quando o aluno compreende a complexidade existente nos textos literários, ele é capaz de reconhecer a literatura como força motriz da vida, e, por este motivo, poderá se tornar um leitor eficaz, que passará a se reconhecer, a interagir, a saber o espaço que ocupa e superar barreiras que se apresentaram por meio de preconceitos e discriminações.

## **CAPÍTULO 1 - PEDAGOGIA CULTURAL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DE MODOS DE VIVER E DE SER**

Não basta o que a vida ensina, pois como mestra a vida ensina mal: é demorada, insuficiente, especula com os dados de seu interesse imediato e muito se inclina a acomodar-se. Ela por si não larga segredos. O fundamental consiste em que cada um aprenda como as coisas são. Nesse aprendizado, sucessão de atos de coragem e dureza (DRUMMOND, s/d).

Neste primeiro capítulo, propomos uma breve discussão acerca do que seja cultura, para que, a partir desse contato, possamos compreender a relação que há entre esta e a Pedagogia, de modo que pudéssemos também configurar as relações sociais do sujeito ou dos grupos sociais como marca dinâmica de sua identidade, que está em contínuo processo de construção.

Desse modo, entendemos que os estudos em torno da cultura abrem perspectivas que apontam ambivalências para a compreensão da identidade e das relações culturais (BHABHA, 1998). Voltamo-nos para o entendimento dos contextos e campos identitários e pedagógicos como subjetivos e coletivos nas relações, tanto culturais, quanto pedagógicas.

Em seguida, realizamos uma teorização no campo dos Estudos Culturais, que é compreendida por nós e por Silva (2017) como uma forma global de vida, ou até mesmo como a experiência vivida de um grupo social. Além disso, os Estudos Culturais são como um campo de luta em torno da significação social, no qual os diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições sociais procuram estabelecer o significado de sua identidade e, ao mesmo tempo, desejam conceber o significado da identidade de outros grupos.

Finalmente, discutimos sobre Pedagogia Cultural como método para o processo de aprendizagem, levando em conta que esta não é somente uma maneira de articular Pedagogia e cultura, mas, como aponta Hall (2006), é uma forma de renovar o sentido das questões atreladas ao campo cultural e pedagógico, constituindo saberes que produzem conhecimento a partir de diferentes campos de estudo.

Para realizar tais estudos, recorreremos a reflexões de teóricos da área, como Williams (1960, 1969), Hall (1997, 2003, 2006), Giroux (1999, 2001, 2005), Ellsworth (2005), Martins e Tourinho (2011, 2014), e outros que surgiram ao longo desse estudo e que contribuiram para elaboração desse trabalho.

## 1.1 Breve introdução aos estudos culturais

A aprendizagem deve ser compreendida e proposta como um processo que está em desenvolvimento contínuo, assim como a cultura que faz parte desse processo de forma dinâmica, não como simples forma de transmissão de conhecimento decodificado, mas como uma relação entre Pedagogia e cultura como condições para o amplo desenvolvimento do ser humano.

Investigar a nossa compreensão acerca da cultura constitui-se um processo contínuo que colabora com a identificação e o reconhecimento de nossas expectativas nos mais variados contextos. Esses processos de investigação e de questionamento são importantes, visto que estabelecem uma crítica da cultura em todos os níveis e possibilidades de familiarização com outras culturas. Tal processo é significativo, pois abre espaços pedagógicos para educar sujeitos da sociedade, que se encontram às margens ou excluídos.

Camozzato, Carvalho e Andrade (2016) apontam que a cultura interfere naquilo que se gosta, nos sentidos, desejos, relacionamentos, no encontro consigo e com o outro, modelando as subjetividades e produzindo as identidades de cada época. Sendo assim, a cultura passa a ser estudada e compreendida de maneira pedagógica a partir da expansão de tudo que está associada a ela, tendo papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, inclusive na existência de relações de ensino e aprendizagem, em diferentes espaços sociais.

Diante do que nos afirma Camazzato, Carvalho e Andrade (2016), podemos considerar que o ser humano é eminentemente um ser cultural, que cultiva suas ações e relações não somente para se organizar e viver de comum acordo, mas principalmente para se identificar e aprender, uma vez que também é possível dizer que cada sujeito adquire conhecimento constantemente ao longo de toda sua vida.

A cultura é o espaço onde o ser humano pode atuar em favor daqueles que pertencem ao seu grupo e também daqueles que pertencem a outra cultura, e é dentro desse espaço que expressões são legitimadas, tornando-se carregadas de intenções e sensibilidade, e por fim, sendo ferramentas pedagógicas, pois abrem um campo para interação e, conseqüentemente, para a construção de conhecimento.

Stuart Hall (1997, p. 46) foi um dos percursores dos Estudos Culturais e um dos mais destacados analistas da cultura contemporânea. Ele insistiu em destacar que a cultura não é um campo subordinado, mas constitutivo da nossa forma de ser, viver, compreender e de explicar

o mundo, ou seja, “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 46).

Dessa forma, a Pedagogia está em constante construção social, atuando juntamente com a cultura para penetrar, mediar e produzir modos de ser e de viver, levando em conta que essa está em diversos espaços disponíveis para que se atue a Pedagogia e propicie ao sujeito, de maneira a modificar e estabelecer relações consigo e com o meio que o cerca.

Segundo Larrosa (1994, p. 10), toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiências de si e todo novo membro de uma cultura deve transmitir as modalidades incluídas nesse repertório. Dessa forma, vale a pena afirmar que há uma operação no modo de ser e de viver do sujeito a partir dos lugares de vivência, onde se torna possível o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse seguimento de Larrosa (1994), Williams (1969, p. 31) acredita que

[...] cultura é, portanto, estudo e busca. Não corresponde ao simples desenvolvimento da “cultura literária”, mas de todas as facetas da nossa humanidade. Não é atividade que diga respeito apenas ao indivíduo ou a alguma parte ou setor da sociedade; por essência, é e deve ser geral.

Desse modo, destacamos a necessidade constante de se pensar a cultura para se compreender o passado, analisar o presente e projetar a cultura do futuro, com o intuito de lançarmos mão de diferentes caminhos que nos levem a perfilar modos de refletir, de indagar, de questionar e até mesmo de intervir nos acontecimentos relacionados ao cotidiano, para que dessa forma possamos evoluir dentro do contexto social que aprendemos e nas interações em que estamos alicerçados.

A cultura é um conjunto de práticas e representações em constante movimento de circulação (MARTINS; TOURINHO, 2014), o que causa mutação contextual e produz uma diversidade associada à coletividade desassemelhada e desenvolve maneiras de construção de identidade em múltiplas ordens sociais, incluindo grupos marginalizados.

Além disso, Martin e Tourinho (2014) ainda acreditam que a cultura e a aprendizagem são processos indissociáveis das instituições escolares, tendo de um lado o que se aprende, quando se aprende, com que finalidade se aprende, e do outro lado, o espaço onde esse processo acontece, em outras palavras, a cultura coloca o ser humano na condição de migrante, em que este sofre diversas mutações nos contextos em que ocupa, permanecendo em constante circulação e aprendizagem e, com isso, desenvolve maneiras de construção de identidade, que se localizam em múltiplas ordens sociais.

Bhabha (1998) comenta a condição de migrante, em que os sujeitos se reconhecem em diferentes culturas. O teórico (BHABHA, 1998) entende que se trata de um processo de significação, cujas afirmações discriminam e autorizam a produção, a aplicabilidade e a capacidade de aprendizagem, ou seja, a cultura torna-se um campo de conhecimento empírico de conteúdos e costumes.

Giroux (2005) acredita que a relação identidade e cultura opera de maneira pedagógica, transformando e moldando continuamente o sujeito e, conseqüentemente, modificando sua identidade/identificação, assumindo novas formas de vivências, desejos e experiências. Em outras palavras, a cultura convida o ser humano a repensar a respeito da relação estabelecida entre cultura e aprendizagem e o papel dessas enquanto intelectual público.

A respeito da relação que há entre a cultura e a aprendizagem, Giroux (2001, p. 18) destaca

A cultura se converteu atualmente na força pedagógica por excelência e a sua função, como condição educativa fundamental para a aprendizagem, é crucial para estabelecer formas de alfabetização cultural em diversas esferas sociais e institucionais, através dos quais as pessoas se definiam a si mesmas e definiam sua relação com o mundo social.

Por meio da cultura, o sujeito pode reivindicar a si mesmo, examinando práticas que o levem a compreender-se e a compreender o outro nos espaços que ocupam, através de espaços pedagógicos, nos quais incidem identidade, discursos, desejos e outros, de modo que se enfatizam as múltiplas esferas da vida cotidiana.

Candau (2011) considera que a cultura se encontra em contínuo processo de construção e de reconstrução, pois a diversidade cultural, para a autora, é fator indispensável e mobilizador da construção do sujeito, dado que a cultura é um fenômeno plural, multiforme, não estático e em constante transformação de criar e recriar.

Diante disso, entendemos que a cultura é dinâmica e está constantemente em transformação, o que é possível porque o ser humano é mutável e a cultura faz parte dele, assim como ele faz parte da cultura, e ambos vão se adequando de acordo com as necessidades individuais e coletivas.

A cultura é a identidade de um grupo, é o que faz com que ele seja singular em determinadas características e representações, tanto no que diz respeito às questões pedagógicas, quanto ao que se refere à construção dessa identidade, o que leva a cada sujeito pertencer a um determinado grupo e se identificar com características comuns, e, a partir disso, possuir a sua própria identidade cultural.

Em Raymond Williams (1969), a cultura é conceituada como um legado de tradição intelectual e artística que cada geração recebe da anterior, não se tratando apenas daquilo que foi produzido por uma única classe social, mas englobando a contribuição de todos os sujeitos, independentemente da posição social que ocupam, ou seja, a cultura apresenta a busca por distinções de formas diferenciadas com que se dão as relações sociais.

Ainda citando Williams (1969), destacamos a importante consideração do autor sobre a educação não ter a função de elevar a todos a um determinado nível cultural considerado dominante, visto que a defasagem cultural não existe. O que realmente há é a falta de oportunidade para todos terem acesso ao bem cultural, o que, conseqüentemente, resta à educação é transmitir hábitos que não são propriedade individual, com o objetivo de oferecer a todos livre acesso ao passado.

Nesse sentido, Martins e Tourinho (2014, p. 183) fazem-nos ponderar que

[...] a cultura frequenta as salas de aula, sentadas às carteiras ou ministrando conteúdos curriculares, a transbordar dos repertórios de bagagens, portadas por estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar [...] A cultura e a aprendizagem são processos indissociáveis, não importa se em ambientes intra ou extramuros das instituições escolares.

Refletir sobre a cultura evidencia que ela é uma forma de saber específica que não obtemos por meio de outras ferramentas, visto que a cultura se forma quando se aprende significados e valores que estruturam a vivência cotidiana por meio de uma complexa experiência, produtora do saber e das relações constituídas nos espaços sociais, onde há a diversidade em que as relações de ensino e aprendizagem também são efetuadas.

Compreendemos, portanto, que o estudo da cultura associado ao campo pedagógico está constantemente interligado e em constante mudança, tendo como força propulsora a argumentação e a construção do conhecimento, surgindo o que Hall (2003) chama de Estudos Culturais, advindos da necessidade de pensar a cultura como uma maneira de inspirar a produção de conhecimento por grupos intelectuais que buscam respostas para uma sociedade, num tempo histórico específico.

As contribuições de Stuart Hall para a área dos Estudos Culturais são consideradas de fundamental importância, porquanto ele imprimiu sua marca nesse campo, em questões teóricas e políticas, de maneira que, efetivamente, para ele (HALL, 2003), os Estudos Culturais tornam-se inerentes à diversidade, tendo em vista que compõe uma linha de investigação de discursos multiplicados e histórias diversificadas e distintas, pois procura abranger variações internas e

externas que nem sempre é possível de ser prevista ou compreendida através de interpretações convencionais, fora das considerações culturais.

Sendo assim, podemos inferir que os Estudos Culturais são um campo que se opõe a pensar a cultura como um campo separado da vida social, um espaço onde se possibilita a linguagem comum dos sujeitos, acima dos interesses e conflitos que marcam a vida real, como aponta Williams (1969, p. 28), ao afirmar que se trata de “estilos de vida específicos, que constitui a origem afetiva do sentido social comparativo da cultura e atualmente, de suas necessárias culturas plural”.

Em outras palavras, Williams (1969) demonstra-nos que os Estudos Culturais, acima de tudo, são uma forma de agir, compreender e conhecer que não é inócua, pois produz uma postura de compromisso cívico, político e pedagógico com desafios sociais e culturais. Toca em teorias que se relacionam à comunicação, com o propósito de analisar as relações sociais a partir de um olhar sobre a cultura mundial e local, destacando-se por uma abordagem que supera as diferenças.

Os Estudos Culturais abrangem um campo de conhecimento empírico, que envolve conteúdos e costumes como um processo significativo, discriminando e autorizando a produção, a aplicabilidade e a capacidade de aprendizagem, sendo a mais importante aplicação à própria concepção de educação, que deixa de ter papel de formação de conceitos, baseado em relações unidirecionais e passa a ser compreendida como um processo construído pela relação intensa entre sujeitos diferentes, com contextos interativos, dinâmicos, cujos sujeitos desenvolvem sua própria aprendizagem e identidade.

A respeito do conhecimento que é gerado de maneira empírica, Larrosa (2002) afirma que toda experiência é aquela que nos passa e que nos acontece, tocando-nos. Dessa forma, é possível que compreendamos os Estudos Culturais diretamente relacionados às experiências vividas de maneira concreta pelo sujeito como ser humano com capacidade para vivenciar e sentir.

Larrosa (2002) enfatiza ainda que somos sujeitos pedagógicos, necessitados de trocas, de interações, informações, conhecimento e aprendizagem, para, em seguida, manifestar a nossa própria opinião. Com isso, é possível perceber que a proposta dos Estudos Culturais vem ao encontro das considerações do autor (LARROSA, 2002) de oferecer um campo investigativo, de caráter inclusivo, que explora as formas de produção e de criação de maneira significativa, valorizando o que é diferente.

O marco inicial dos Estudos Culturais foi a publicação do livro *Culture And Society*, em que Raymond Williams (1960) discute os fatos da cultura, reunindo em um só tempo análises políticas e sociopolíticas. Tais Estudos surgem da necessidade de democratização da educação, em que se tem novos modos de ensino, incluindo a interdisciplinaridade como extensão que colabora com a educação popular. Tudo isto resultaria em uma nova prática cognitiva, na qual ferramentas da filosofia, da sociologia e da pedagogia atuariam em uma abordagem de questões culturais.

Dentro das concepções dos Estudos Culturais realizados a partir da relação cultura/Estudos Culturais, entendemos que a produção de conhecimento, tanto individual como coletivo, não se centra exclusivamente na escola, mas em espaços onde possam ocorrer reflexões acerca dos saberes instituídos como verdades e sobre as suas implicações no campo pedagógico.

Compreendemos os produtos culturais como agentes de impacto social, acentuando sua natureza como complexa, dinâmica e ativa na construção de uma sociedade mais inclusiva e identitária. Diante disso, Martins e Tourinho (2014, p. 184) afirmam que

Ora, aprende-se dentro e fora da escola. As distintas aprendizagens misturam-se, confundem-se, entreveram-se até, sem pedir permissão institucional. É por isso mesmo que se levam para dentro da escola notícias, afetos, urgências, temores do que foi aprendido antes ou do que está por ser vivo e aprendido do lado de fora. Por outro lado, à saída, portam-se da escola, saberes (alguns, sistematizados, outros não) que ajudarão a pensar o mundo, contribuindo para tomadas de decisão sobre ele. Inclusive a decisão de fugir da sala de aula para mergulhar na aventura das luzes/sombras dançantes.

Assim, podemos depreender que os Estudos Culturais não têm a intenção de se tornar uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com características nitidamente delimitadas e fronteiras pré-estabelecidas. Ao contrário disso, têm-se um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões que se acentuam em vários campos de estudos dentro da perspectiva cultural para buscar inspiração e diferentes teorias que rompem com o que se considera cristalizado.

Uma das características muito próprias dos Estudos Culturais é a intenção de transformar o conhecimento em fator de mudança social, com o intuito de realizar intervenções em contextos sociais. Isso porque sua finalidade é levar à reflexão crítica para além do espaço institucionalizado, alcançando a todos, de maneira pedagógica. Este é um campo de estudo que

ênfatisa as experiências dos sujeitos e coloca em perspectiva a compreensão sobre o que pensa, o que deseja, o que sente o ser humano, enquanto ser identitário.

Quando associamos Estudos culturais à Pedagogia, há a implicação sobre entendimentos compartilhados acerca desse campo e desse movimento que, conforme Camozzato, Carvalho e Andrade (2016), transpassa fronteiras, estreia formas diferentes de pensar sobre assuntos que nos rodeiam e que acreditamos estar definido, estável e demarcado disciplinarmente. Contudo, são assuntos ainda inexatos, que necessitam ser compartilhados por meio de lentes que possibilitem entender de forma diferente, mais ampla e complexa dentro da própria educação.

É preciso compreender o trabalho dos Estudos Culturais como práticas que se instituem enquanto desdobram tanto o que é de dentro, quanto o que é de fora, transformando os limites das instituições (MARTINS; TOURINHO, 2014). Dessa forma, entendemos que, na medida em que surgem reflexões acerca do que seja produtivo e reprodutivo, somos convidados a pensar sobre determinadas pedagogias e outros saberes locais que produzem conhecimento.

Pensar o trabalho alicerçado nos Estudos Culturais supõe realizá-lo sem centro, sem margens fixas, sem fronteiras, sem uma só memória, ou um só relato que seja de uma autoria, mas que se realize cruzado por várias vozes, uma vez que os espaços pedagógicos devem ser constantes paradoxos de relação, que proporcionem aprendizagem com nossos limites, nossos erros e acertos, nossas contradições, realizado em equipe e por intermédio da valorização da diferença, da experiência e do conhecimento.

Concernindo-se como um campo interdisciplinar, onde determinadas preocupações e metodologias se convergem, Os Estudos Culturais se utilizam dessa convergência para transpor as barreiras que não são acessíveis às disciplinas existentes. Ocupam-se de vários assuntos determinantes, tais como econômicos e políticos, compondo a complexa unidade social da relação entre práticas culturais e práticas pedagógicas, como instâncias ideológicas.

## **1.2 A Pedagogia Cultural como espaço de aprendizagem**

O mundo não é finito e as experiências não são acabadas. O que expõe, então, é sempre uma visão parcial do mundo e das próprias experiências (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 07).

É imprevisível quando algum novo conhecimento vai ser adquirido. Afinal, o ser humano é dotado de inteligência e aptidão para ser aprendiz em quaisquer lugares e instantes, podendo absorver informações a todo momento e podendo associá-las aos seus conhecimentos prévios e utilizá-las a partir de então na sua vivência diária. Não se trata de um conjunto de

ideias e pensamentos articulados, mas, ao contrário disto, o conhecimento é algo que está em constante construção.

O processo de formação humana, enquanto potencialização da educação do sujeito, demanda fatores associados à cultura, à política e a outros diversos fatores que constatarem a necessidade de entendimento da maneira como temos usado o conhecimento para reconfigurar os contextos humanos e conceber a consolidação de uma sociedade pedagógica em constante desenvolvimento.

Aprendemos a partir de algum conceito, ideia, sentimento prévio e problemas que enfrentamos cotidianamente, quase sempre oriundas de fontes diversas de contextos que participamos. Sendo assim, nossas relações sociais aparecem impregnadas de interesses marcados por normas, regras sociais, intencionalidades e oportunidades que nos permitem relações temporais e novas formas de ver, pensar e sentir.

Ninguém escapa de aprender, estamos permanentemente em contato com o aprendido, onde quer que formos. Dia a dia, estamos ensinando e aprendendo a ser, a viver e a conviver, por isso é incontestável dizer que a vida e a educação se entrelaçam, de tal modo que é possível compreender a pedagogia como uma ciência capaz de formar e qualificar o sujeito mediante processos educativos, uma vez que possui capacidade para sistematizar o conteúdo de maneira efetiva, para que, dessa forma, atenda a demanda cotidiana.

Estamos diante de uma sociedade pedagogizada, na qual, conforme afirmam Martins e Tourinho (2014), o ato pedagógico em si é um acontecimento funcional constante. Já a aprendizagem acontece sem previsão ou planificação, de maneiras múltiplas, ou seja, uma gama de atividades, contextos, relações sociais ligadas a experiências vividas, que são diversificadas nas mais variadas formas utilizadas pelas pessoas para aprenderem cotidianamente.

Martins e Tourinho (2014) esclarecem que sociedade pedagogizada diz respeito a uma sociedade na qual aprender é uma atividade sem fim, em que o sujeito disponibiliza em si mesmo o processo de aproveitar as contínuas oportunidades de reformas pedagógicas, ou seja, apoia-se constantemente no ato de aprender e reaprender em todos os contextos em que o sujeito se encontrar.

Com efeito, “No mundo social da aprendizagem, tudo é possível e nada é estável” (GARSTEN; JACOBSON, 2003, p. 12). Diante disso, podemos compreender que, na sociedade pedagogizada, somos sujeitos que aprendem constantemente e não permanecemos estáveis, uma vez que acontecem mudanças constantes em nós e nos contextos distintos e mutáveis nos quais nos encontramos.

Para Martins e Tourinho (2014), a sociedade pedagogizada é a construção de redes de aprendizagens, colisões e espaços de aprendizagem múltiplos, que se desenvolvem para além das pedagogias tradicionais, tendo em vista que possui os mais variados espaços sociais, onde o sujeito encontra oportunidades de trocas para que o processo de aprendizagem aconteça.

Barnes (1928, p. 233) acredita que

Há em nossa mente, em solução, um vasto número de atitudes afetivas, de sentimentos prontos a serem revivados quando chega o estímulo adequado, e, mais do que qualquer outra coisa, são essas formas, esses resíduos de experiências, que, mais plenas e mais ricas do que na mente do homem comum.

Tendo em vista as considerações feitas por Barnes (1928), a sociedade pedagogizada oferece estímulo constante para que o sujeito aprenda por meio de situações concretas, acrescentando expressividade e excitação efetiva em tal processo. Aprender em espaços onde é possível realizar trocas diversas amplia uma série de habilidades, além de desenvolver a sensibilidade e a empatia.

O sujeito vive em um universo cuja prática cultural se descobre como espaço de aprendizagem, com capacidade para que as identidades se transtroquem e desdesenhem, dando lugar para novas aprendizagens (MARTINS; TOURINHO, 2014). Desse modo, na sociedade pedagogizada, há constantemente a presença de um receptor e um produtor do ensino, sendo aquele que ensina e aquele que aprende, podendo estes sujeitos inverterem seus papéis a qualquer momento, em âmbitos transversais.

O ato pedagógico é um acontecimento imprevisível (MARTINS; TOURINHO, 2014). Em outras palavras, podemos dizer que a aprendizagem não é produzida apenas no plano previsível ou em locais preestabelecidos para o sujeito/aluno, mas, ao contrário disso, o aprender acontece em espaços imprevisíveis e múltiplos, ou mesmo daquilo que se esperava ser inapropriado.

Sendo assim, uma sociedade pedagogizada pode ser pensada como aquela que oferece aprendizagem nos mais variados contextos, além do limite de imposição de algum posicionamento, sem centro e margens fixas, sem uma só memória ou relato autoritário, uma vez que é possível a aprendizagem acontecer e se regenerar constantemente nesses espaços.

Para se compreender a respeito de um espaço que seja pedagogizado, é necessário nos posicionarmos nas relações que se estabelecem entre o que aprende, o que ensina, ou seja, para que a situação de aprendizagem aconteça é preciso que o contexto permita atravessar as

fronteiras daquilo que seja apenas social, com o intuito de partilhar o conhecimento. A sociedade pedagogizada exige processos sociais abertos que requerem comunicabilidade com o mundo.

De acordo com Martins e Tourinho (2014), a sociedade pedagogizada busca explorar outros processos pedagógicos a partir de questões culturais específicas a determinados contextos de produção de sentido e de significado, o que favorece reflexões acerca de nós mesmos, uma vez que os espaços pedagogizados incitam-nos a pensar sobre a existência humana e as suas representações a partir de experiências pedagógicas.

Para Garsten e Jacobson (2003, p. 30), “aprender significa cada vez menos aprender sobre algo”. Assim, podemos compreender que uma sociedade pedagogizada rompe com a ideia de uma pedagogia com processo social fechado, que não pode ser comunicável de maneira efetiva a todos, tornando-se apenas instrumento quantitativo, mas ela nos faz refletir sobre o modo como percebemos o mundo de determinada forma e não de outra.

A crescente e variada demanda por novos saberes, em ação no nosso cotidiano, exige dos sujeitos a constante reconfiguração de suas identidades e de sua forma de atuar na sociedade, e isso requer uma nova maneira de aprender para que haja um novo posicionamento na sociedade.

Camazzato e Costa (2013) acreditam que o conceito de Pedagogia é mutável e pode assumir diversas conotações em contextos diferentes e históricos. Há, portanto, uma série de transformações atuais que afetam a proliferação das Pedagogias que podem servir como ferramentas pedagógicas dentro e fora das instituições escolares.

Diante disso, Beillerot (1995) aponta-nos, a respeito de sociedade pedagogizada, que a contemporaneidade trouxe dinâmicas de desenvolvimento econômico e político que serviu como base para a construção de uma cultura como prática de uso do saber e ampliou horizontes com fins educacionais, surgindo novas práticas pedagógicas e transpondo o espaço escolar para outros nichos extraescolares.

Em outras palavras, entendemos que a aprendizagem pode ocorrer nos mais variados espaços e não somente em ambientes projetados para a prática educativa, e que essa possibilidade de múltiplas aprendizagens pode levar a caminhos processuais que instigam, renovam, além de articular o que é real e imaginário.

O sujeito que ocupa o lugar de aluno sente-se muito mais desafiado e entusiasmado para adquirir novos conhecimentos, visto que percebe que pode fazer uso do que aprende no contexto e nas relações sociais que mantem, pois estes percebem que “existe pedagogia em qualquer

lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir experiências” (GIROUX; MCLAREM, 1995, p. 144).

Segundo Martins e Tourinho (2011), há espaços que possibilitam a manifestação do coletivo e a construção da subjetividade de todo um grupo, onde é possível encontrar lugares de acolhimento e intimidade para se negociar a identidade de cada sujeito. Como consequência, tornou-se indispensável realizar mudanças na educação. Dessa forma, determinados lugares são demarcados como pedagógicos e podem ocorrer modificações nas relações pedagógicas, criando-se condições para instituir o sujeito como protagonista de sua aprendizagem.

Desse modo, verificamos que

[...] esta perspectiva nos incita a outras possibilidades de reconhecer o mundo e suas relações ao sugerir que tudo que nos rodeia está atrelado a uma construção social [...] pensar sobre o que vemos, como vemos e porque vemos desta maneira e não de outra. Incita-nos, ainda, a pensar sobre nossa própria existência frente às imagens que nos apresentam ou nos representam, pois todos os artefatos culturais podem ser geradores de experiências pedagógicas. (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 153).

Assim, determinados locais podem se constituir como espaços para aprendizagem, uma vez que colocam em evidência as relações exteriores e interiores que o sujeito realiza consigo mesmo e com o outro (ELLSWORTH, 2005, p. 01), ou seja, “pensar em pedagogia não em relação ao conhecimento como uma coisa feita, mas ao conhecimento em construção”. Nestes lugares, o aprendizado acontece constantemente, pois o encontro com diferentes realidades traz o contato com o eu e com o outro.

Essa experiência do encontro com o eu e o outro é indispensável para se compreender o processo pedagógico desenvolvido em lugares, cuja aprendizagem pode ser percebida por meio de diversas práticas que acontecem tanto de maneira individual como coletiva e em diferentes realidades de interação, pois produz efeitos na autoaprendizagem de cada sujeito.

No mesmo viés de Ellsworth (2005), Martins e Tourinho (2011) acreditam que estes espaços de aprendizagem possuem uma especificidade para a circunscrição de uma esfera particular de experiência, na qual o sujeito pode dispor de todas as suas capacidades e responsabilidades por sua aprendizagem. Esta, por sua vez, articula-se a um sistema simbólico dentro de vários contextos culturais, que modificam o que já se conhece e aponta uma nova configuração no processo de múltiplas aprendizagens, denominada de Pedagogia Cultural.

No referencial culturalista, mas não apenas nele, surge a Pedagogia Cultural, que consiste, segundo nos aponta Martins e Tourinho (2014), em ressignificar uma abordagem do

campo pedagógico em questões de como a cultura, a identidade e o discurso passam a ocupar o primeiro lugar no cenário pedagógico, considerando que, quando se está dentro e fora de um determinado contexto, significa também perceber diferentes perspectivas e realidades a respeito desse mesmo conceito e ter condições para realizar mudanças através de ideias mais criativas e inéditas.

Em outras palavras, o que buscamos na construção do conhecimento é a prática que envolva atividades mediadas em torno do histórico, do social e do cultural do sujeito. Sendo assim, a Pedagogia Cultural instaura relações de aprendizagem e experiências de conhecimento que se constroem em organizações basilares de compreensão e contextualização.

Daí a necessidade de valorizar os espaços extrainstitucionais, onde se estabelecem diálogos com as práticas do desenvolvimento pedagógico, com o objetivo de construir situações educacionais que possibilitem a articulação da aprendizagem mediante a análise de informações geradoras de saberes.

A Pedagogia Cultural ultrapassa a própria Pedagogia, que se entende como a transmissora por excelência de conteúdos formais, cujo ensino é mais importante que a aprendizagem. A construção do saber pode estar em diferentes espaços, sendo pedagógico tudo aquilo que ensina formas de ser, de agir e de pensar sobre determinados assuntos.

Desse modo, podemos inferir que a Pedagogia Cultural apresenta conteúdos de formação que não são utilizados tradicionalmente, mas por meio de comunicação que tem o propósito de alcançar a todos e instaurar valores através de novas formas de pensar, ensinar e aprender, atentando para o fato de que a Pedagogia não se encontra restrita a um único território distinto, seja institucional ou não, mas situa-se em várias instâncias que operam para modificar os modos de cada um ser e estar no mundo.

Cabe mencionar, portanto, que

[...] a pedagogia cultural é um campo de trabalho emergente, fruto da colaboração entre diversos agentes e do uso de variadas ferramentas educativas, artísticas e ativistas. Os projetos gerados em seu seio adotam formas como a arquitetura efêmera, as intervenções no espaço público, a pesquisa – ação – participativa, a recuperação de memórias coletivas, as artes comunitárias ou o ecologismo. (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 347).

Vale ressaltar que a Pedagogia Cultural está dentro de um conceito que se atualiza constantemente para atender aos apelos socioculturais, históricos, políticos e econômicos, com objetivo de serem conduzidos a viver em um determinado tempo e espaço. Portanto, é possível

concluir que pensar em Pedagogia Cultural significa pensar em espaços de diversidade e de ideologia.

Conforme Camazzoto e Costa (2013), a exposição a diferentes espaços/contextos leva o sujeito a refletir a respeito de diferentes posições que pode ocupar. Uma resposta que antes era concreta e indiscutível, agora, sob novo olhar, pode ser valorizada sob outro aspecto, outro ângulo, o que nos leva a compreender que diferentes nichos de aprendizagem podem afetar diretamente cada um na sua maneira de se reconhecer no mundo e reconhecer o mundo que o cerca, da mesma forma que pode preparar o sujeito para diferentes situações que este irá enfrentar durante o percurso de sua vida.

Contudo, é preciso reconhecermos que este preparo só é possível se o ser humano for exposto a diferentes ambientes de aprendizagem, com diferentes meios para isto. Quanto maior for a variação de contexto e a interação, mais o sujeito encontrará seu próprio aprendizado e, conseqüentemente, será capaz de relacionar fatos e construir conhecimento.

A Pedagogia Cultural tem o propósito de atender a necessidade de um determinado contexto, uma vez que busca ponderar as exigências que cada tempo faz para a produção do conhecimento, por meio de diferentes práticas, que compartilham significados e configuram tipos particulares de identidade e de subjetividade.

Segundo Martins e Tourinho (2014), a Pedagogia Cultural desperta a consciência de aprender, tendo em vista que ela enfatiza o processo de aprendizagem independente do lugar onde se esteja, dos recursos que se dispõe e das pessoas com as quais se interage, pois é usada como aproximação que problematiza o real, o processo de aprendizagem institucional, os modos de transformação dessas práticas, além da inovação no uso de meios culturais como ferramentas pedagógicas.

Por meio da Pedagogia Cultural, o sujeito pode torna-se capaz de buscar respostas para as demandas sociais contemporâneas que atingem a maioria das esferas sociais da sua vida, tendo em vista que se encontra preparado para responder as várias formas de Pedagogia, tanto para a sua vida individual, quanto para os momentos em que estiver vivendo coletivamente.

Depreendemos que a Pedagogia Cultural colabora para que o sujeito se reconheça inscrito em uma história, que ele seja capaz de interpretá-la, distingui-la, diferenciá-la e (de)mostrar suas diferentes articulações mediante as mais diversas ferramentas que se encontram a sua disposição, demonstrando seus desejos que são produzidos constantemente.

Logo, a Pedagogia Cultural propõe reflexões acerca de práticas que são aprendidas e realizadas, a fim de tornar o sujeito mais participativo no processo de aprendizagem e mais

adaptado às condições de mudança, o que permite estabelecer relações entre aquele que aprende e aquele que ensina, tendo em vista que em primeiro lugar está o processo de aprendizagem, que se preocupa com a formação do sujeito, o seu posicionamento, a sua representatividade, tanto humana quanto cultural.

A noção de Pedagogia Cultural pretende estabelecer relações e estender olhares, de maneira que o pedagógico possa chegar a ser uma informação constitutiva de uma cultura política democrática que vincule as identidades, assim como afirma Giroux (2001), o que situa o sujeito a partir do que ele vê e de como ele define o modo de fazer e pensar. A partir desse local que desperta questionamentos e aproximações, dá-se sentido ao processo de aprendizagem que acontece dentro da Pedagogia Cultural.

A aprendizagem que se baseia em uma abordagem pedagógica que tem como o objetivo levar o sujeito a questionar situações e verdades consideradas indiscutíveis e formular questões em torno de respostas que se deseja obter, pretende desenvolver a experiência criativa, de interação, que ultrapassa fronteiras impostas de um único saber e de valorização de uma única cultura, para almejar o saber e o pensar por si mesmo.

Entendemos que a aprendizagem pode acontecer tanto em espaços institucionalizados, como em espaços fora das escolas e das universidades. São aprendizagens que se mesclam, complementam e auxiliam o sujeito a pensar o mundo através de experiências que se agregam cotidianamente. Há aí uma renovação constante do conhecimento, indo além do sistema tradicional e buscando alternativas de perceber e interpretar a realidade.

A esse respeito, Martins e Tourinho (2014, p. 183) refletem que

Há quem agite bandeiras com palavras de ordem para se abram as portas da escola para a vida. Entretanto, o que parece improvável é que, em algum momento ou lugar, essas portas tenham sido fechadas, mesmo quando não se queira reconhecer, há torrentes de fluxos de experiências vividas, não previstas nos currículos oficiais, a transitar pelas escolas, indo e vindo por bequinhos ou pulando muros, apesar dos muros.

Sendo assim, abre-se o sentido de Pedagogia Cultural, que propõe a necessária colaboração entre agentes envolvidos no processo pedagógico para a reelaboração de métodos e propostas de ação social, com o objetivo de que seja o próprio coletivo que dirija o caminho a seguir e a projetar o contexto da aprendizagem.

A Pedagogia Cultural parte do pressuposto de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola e não se limitando somente a ela. Nessa perspectiva, Giroux e McLaren (1995) defendem que existe Pedagogia em qualquer espaço em que o conhecimento

possa ser produzido, em qualquer lugar que haja a possibilidade de ocorrer a construção de experiências, haja vista que diversos espaços estão implicados nas formas como as pessoas reconhecem a si mesmas e o mundo que as cerca, assim como nas escolas que fazem e na maneira como organizam a sua vida.

Compreendermos a Pedagogia Cultural como a existência de relações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços sociais regulados pela cultura, conseqüentemente, é um meio de ampliarmos a compreensão do termo Pedagogia, galgando uma noção de interação com uma variedade de espaços sociais, de relações, discursos, estímulos e reflexões acerca do verdadeiro papel da função educativa.

Pelo fato de vivermos constantemente em espaços pedagógicos, como aqui já mencionamos, a Pedagogia não pode ser reduzida ao que se é ensinado nas instituições escolares ou somente reduzida a aprendizagem escolar, como acreditam Martins e Tourinho (2014), uma vez que entre os assuntos tocantes à Pedagogia está a habilidade de multiplicar as práticas, os modos e os espaços que estimulam o sujeito a desejar conhecer.

Posto isto e nos baseando no conceito de Pedagogia Cultural, compreendemos a educação como prática social que não se restringe somente ao espaço institucionalizado, mas que se estende a áreas pedagógicas, em que, desde muito cedo, o sujeito já se reconhece e se diferencia por intermédio de representações (re) produzidas por instâncias relacionadas à Pedagogia Cultural.

Faz-se necessário destacarmos aqui que, quando entendemos a educação como prática social, mais uma vez associamos a Pedagogia Cultural à aprendizagem, posto que ambas possuem dimensão social e histórica, que insere o sujeito num processo cultural, produzido na relação de interação transformadora que mobiliza a capacidade de sentir, desejar e buscar o que se almeja, tal qual um fazer consciente, com reflexões e significações que incorporam significados ao mundo, sobre a vida e sobre si mesmo, como parte indispensável da humanidade.

A mediação realizada por meio dos nichos da Pedagogia Cultural proporciona ao ser humano entendimento de si mesmo, da natureza, de outros homens e das sociedades. Dessa forma, o processo pedagógico que se concretiza em relações educacionais e, portanto, torna-se uma prática social que apresenta características históricas e compromissos culturais, que se concretiza através das relações entre os alunos e a pedagogia, numa necessidade imperiosa para a vida humana.

Diante disso, Martins e Tourinho (2014, p. 12) salientam que

Alarga-se, com as pedagogias culturais, a consciência de onde, como e por que se aprende, pois elas enfatizam que, querendo ou não, continuamos aprendendo, independentemente do lugar onde estejamos, dos recursos que dispomos e manipulamos, das pessoas com as quais interagimos. Enfatizam ainda que para aprender, também precisamos esquecer, também precisamos imaginar, pensar, agir, deixar-se ser afetado e afetar, acolher e repudiar, sofrer e desfrutar de prazeres, sonhar e indignar-se.

A prática pedagógica cultural se descobre como um território com capacidade para construções identitárias, que confluem, trocam, dando lugar a produtores e receptores, autores e colaboradores, em que se misturam posturas, saberes e disciplinas (MARTINS; TOURINHO, 2014). Repensar os limites da pedagogia é uma tarefa comum e necessária, quando se leva em conta a capacidade de transformação da Pedagogia Cultural como novos espaços para a cidadania.

Não se aprende do nada, porém o conhecimento parte de ideias que se conceituam e se relacionam com outros conhecimentos. Por isso, Ellsworth (2005) enfatiza a necessidade de explorar outros processos pedagógicos a partir de questões que envolvam a cultura de determinados contextos de produção de sentido e significado, o que quer dizer reconhecer outras possibilidades de perceber o mundo por outra perspectiva.

Sob o panorama da Pedagogia Cultural, tornou-se possível compreendermos conhecimentos e espaços, sendo estes escolares ou não, aludindo um processo comprometido com o acolhimento do sujeito e da diversidade (MARTINS; TOURINHO, 2014). Ao refletirmos acerca de espaços pedagógicos, não podemos deixar de considerar o que é percebido a partir da perspectiva cultural e social, tendo em vista a busca por estratégias flexíveis para desenvolver o conhecimento a partir de experiências compartilhadas em diferentes perspectivas.

“O novo trabalho com a pedagogia cultural tem sido encarado como uma forma de produção de política e cultura”, como nos aponta Giroux (1999, p. 13), uma vez que se encontra envolvida na construção do conhecimento, da subjetividade e das relações sociais dos sujeitos. Quando se distancia da ideia de Pedagogia como prática fora do contexto histórico e teórico, suas preocupações deixam de ser a análise de produção e de representação, passando a ser uma pedagogia de mera reprodução e transmissão.

No que concerne à constituição da Pedagogia Cultural, Giroux (1999, p. 94) menciona que

A pedagogia cultural se constitui como forma que o indivíduo consome em seus sentidos de identidade e identificação política e cultural, de maneira a

articular uma pedagogia sensível, com investimentos afetivos e semânticos, usados para articular sua identificação e dar sentido à sua vida. Trata-se da construção de uma prática educativa que possibilite condições ideológicas do indivíduo intervir na sua formação, reconhecendo-se e experimentando relações sociais prazerosas.

Neste sentido, o docente tem um papel central que vai muito além daquele em que o professor era um transmissor de informação. Em outras palavras, o papel da Pedagogia Cultural é ressignificado e esta passa a ser percebida como prática cultural, refutando a ideia da prática de ensino como um conjunto de técnicas ou habilidades que são neutras, tendo em vista que o sujeito está sendo capacitado para reagir diante de determinada situação que lhe é apresentada.

Sendo compreendido como prática social, o processo educativo busca a superação da ideologia e da alienação, partindo então para o que propõe a Pedagogia Cultural, que é a articulação da formação humana, numa perspectiva socialmente produzida, que se pauta numa Pedagogia contínua, sem fronteira e sem restrições institucionais.

A respeito de possibilidades que devem se oferecer aos sujeitos, enquanto seres sociais e pertencentes ao processo pedagógico, Giroux e Simon (2008, p. 75) sugerem que

[...] uma pedagogia cultural envolve também a luta por mais recursos para as escolas e outros locais de aprendizagem. É crucial que se forneçam aos/às estudantes as condições para se tornarem sujeitos e não simplesmente o objeto do trabalho pedagógico, ao afirmar seu papel como produtores culturais, se quisermos que os/as estudantes se tornem atentos/as ao funcionamento do poder, da solidariedade e da diferença como parte de um projeto mais abrangente de fortalecimento do poder democrático.

Dentro dessa perspectiva, não se compreende os espaços como pontos definidos, imóveis e inflexíveis, mas como lugares de identificação, onde se incluem reconhecimentos do eu e do outro e tornam significativos episódios da vida cotidiana. O ensino e a aprendizagem não são percebidos somente de maneira didática, porém, através de uma relação espacial e temporal, cujas experiências de aprendizagem perpassam o caminho da aquisição do conhecimento.

Sendo assim, dão-se novos sentidos à Pedagógica Cultural, que apresenta propostas de ação social como meio de que sejam os próprios sujeitos a dirigir o caminho da aprendizagem que desejam seguir, alinhando diferentes trajetórias, diferentes espaços de interação, diferentes maneiras de indagar, de intervir e de atuar no contexto que ocupa.

## **CAPÍTULO 2 – LITERATURA PARA QUÊ?**

A literatura é tida como instituição nacional, patrimônio cultural, como um sistema de obras, autores e leitores (GERALDI, 2011, p. 20).

Nesse capítulo, discutimos inicialmente acerca da leitura, bem como acerca de conceitos relacionados ao letramento e ao letramento literário, que faz uso social da linguagem, tendo como ponto de partida a literatura, a fim de levar o sujeito a conhecer novos mundos, a valorizar o diferente, a refletir sobre suas verdades, com condições de estabelecer escolhas, modificar o meio onde vive e, principalmente, tornar-se mais humanizado.

Em seguida, preocupamo-nos então em conceituar o que é literatura, salientando como se dá a sua construção e as consequências advindas da leitura de obras literárias. É preciso ressaltarmos que o texto literário perpassa o campo artístico-cultural, chegando aos estudos literários e aos diferentes campos de conhecimento. Estes, por sua vez, são transmitidos e transformados ao longo de todos os tempos, constituindo múltiplos agentes que vivem diferentes experiências e se posicionam de modo variado.

Compreendemos, portanto, que a obra literária é capaz de abrir portas para que o ser humano tenha o direito de se (re) conhecer e (re) conhecer o outro, de modo a constituir uma visão de mundo, com todo um arsenal de significações que possa levar a uma revisão de conceitos e do papel que cada um exerce no contexto em que ocupa.

Diante disso, esse capítulo se ocupará primeiramente de realçar a importância da leitura, tendo em vista que, por meio desta, o sujeito é capaz de ter seus direitos garantidos, enquanto ser que vive em sociedade, com necessidades de se comunicar e fazer escolhas que melhor lhe apeteçam.

Por fim, esboçamos uma definição de identidade, buscando nortear os rumos da pesquisa. Para o aporte teórico desse tópico, recorreremos às considerações de autores, tais como Candido (1985, 1995, 2011), Hall (1997, 2006, 2003), Giddens (2002), Todorov (2009), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Cosson (2016, 2020), Frye (2017) e Soares (2019).

### **2.1 As travessias do texto literário**

Todos nós lemos. Lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos, onde estamos e até para onde iremos. A leitura é parte imprescindível para o saber, que fundamenta a interpretação, possibilita a compreensão do mundo e nos capacita enquanto seres

sociáveis. Após a leitura, o leitor volta à realidade transformado, com seu imaginário ativo e intenso, o que permite a construção simultânea de roteiros paralelos ao que está lendo.

Ler é um dos principais meios de garantir ao sujeito o seu direito de poder participar efetivamente de várias instâncias na sociedade, de modo a assegurar sua inserção na vida social e sua atuação em eventos que podem ser modificados, no contexto em que se realizam. Entre uma predisposição expansiva que explode em infinitas possibilidades imaginativas e habilidades contrativas de elaboração de significados, a leitura é companhia perene do ser humano.

Lispector (2008) a chamou de *Felicidade Clandestina* e Guimarães Rosa (1986), por meio da imaginação e da criatividade, deu a ela novos sentidos, quando escreveu *Grande Sertão: Veredas*. Dessa forma, podemos compreender as infinitas possibilidades que a leitura oferece, visto que, através desta, temos a oportunidade de conhecer culturas, lugares, vivenciar mundos diferentes e participar de experiências que vão além do mundo real, porém que dialogam com a realidade, o que, conseqüentemente, permite-nos aprendizagem e profundas reflexões.

Para mais, o ato de ler oferece-nos a liberdade de pensamento, de informação que nem sempre encontramos em outros contextos. Temos também a possibilidade de desenvolver a empatia com os personagens que vivem em mundos diferentes dos nossos e com isso conhecer novas realidades e aprendermos a nos colocar no lugar do outro.

Por meio de registros escritos, descobrimos conhecimentos novos acerca de culturas, história e hábitos diferentes, tornando-nos capazes de compreender o sentido real da nossa vivência e da vivência do outro. Desse modo, podemos considerar a leitura como uma das atividades sociais mais importantes de interação do ser humano, que aproxima os sujeitos, desenvolve o intelecto e a imaginação.

Ter acesso à leitura é assumir a vital importância como estratégia de melhoria no processo de ensino e aprendizagem, o que significa desenvolvimento para qualquer sujeito, principalmente no que diz respeito às questões intelectuais, já que tanto a leitura como o conhecimento são construções individuais, que acontecem de maneira interna para cada ser humano.

Martins (1997) destaca que a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independente da linguagem utilizada, referindo-se tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressões utilizadas entre o leitor e o que é lido, uma vez que a leitura se realiza como um diálogo vivo entre aquele que emite a mensagem e aquele que a recebe, o

que promove lucidez, intensificando a conscientização e a capacidade de compreender melhor as condições existenciais.

Nas considerações de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 141), temos:

A leitura não é mera apreensão de sentidos escritos, mas processo determinado por elementos, ora mais técnico (para grafiação, concisão, teor argumentativo, etc), quando se trata de textos dissertativos; ora mais estilísticos (criatividade, figuras de linguagem, teor poético, etc), quando os textos são literários.

Posto isto, compreendemos que a leitura consiste na comunicação por meio de sequência de letras, palavras ou frases, com a finalidade de expor ideias e argumentos a serem compreendidos na relação que ocorre entre pensamento e linguagem e que acaba por constituir-se como fonte de saber.

O ato de ler é um fenômeno complexo e possui caráter dialógico, uma vez que na leitura interagem, além do leitor e do texto, um contexto histórico e social, que acompanha uma herança cultural, uma tradição literária e uma visão de mundo, portanto, diz-se que a leitura é um meio eficaz de construção do saber, visto que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios” (MARTINS, 1997, p. 34).

Sabendo que o texto é objeto cultural, seja ele verbal ou não, implícito num código social para organizar sentido (COSSON, 2016), compreendemos que lê trata-se de apropriar-se, portanto, de um produto cultural que foi gerado de maneira intencional e que pode produzir um leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas culturas, realidades, sentimentos, novas formas de ver o mundo e as relações humanas.

Dessa mesma forma, Cosson (2016) afirma que, ao ler, o sujeito abre espaço para o seu mundo e para o mundo do outro e só assim é que o texto se efetiva, pois há uma credulidade e um compartilhamento de mundo e de que ainda há algo a ser dito. Podemos dizer que há um crescimento do leitor, quando este se encontra desafiado por leituras progressivas e complexas, que o estimula a buscar informações que ainda são desconhecidas.

Quando se lê, ocorrem interações sociais, de maneira dialógica entre os interlocutores, que são os construtores sociais do texto-sujeito, que assumem uma atitude responsiva diante da ideia apresentada (KOCK; ELIAS, 2008). Sendo assim, compreendemos que a leitura permite refletir sobre como as pessoas se organizam e o que elas desejam dizer, tornando as expressões significativas e as atitudes produtivas.

Destarte, podemos inferir que a leitura auxilia no desenvolvimento da identidade do sujeito, uma vez que ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento que seria

difícil adquirir em outras ciências, de forma a contribuir, tanto para a ética prática, quanto para a ética especulativa.

Não há leituras iguais para um mesmo texto, o que significa dizermos que, se um mesmo leitor for ler de novo um texto, sua leitura sempre será diferente da(s) anterior(es). Dessa forma, o significado da compreensão dependerá do interesse que moverá a ação do leitor. Sendo assim, cada sujeito possuirá seu próprio espaço de leitura e, ao mesmo tempo, participará da construção e da transformação dessa leitura, ainda que esteja em espaços e posições distintos.

Jouve (2012) afirma que há uma maneira de ler que é destrutiva, que vai depender da atitude do leitor e do tipo de livro que ele lê, uma vez que a leitura também se relaciona à alienação, à dependência, à morte, da mesma forma em que se vincula à proteção, ao refúgio e ao embelezamento.

É possível extrair prazer de uma obra através de seu conteúdo, contudo este só se desvela pouco a pouco ao longo da obra, enquanto que o confronto com a escrita acontece imediatamente, e se isto não acontecer, não gerará prazer e, conseqüentemente, haverá rejeição à leitura, assim aponta Jouve (2012, p. 47), ao afirmar que “o que atrai, o que fascina no texto literário é sempre algo de mais fundamental que essa ou aquela virtude de escrita”.

O interesse por uma leitura advém da descoberta que cada um faz de si mesmo, de maneira inexplorada, com sentimento de ser confrontado através de uma questão fundamental (JOUVE, 2012). Entendemos que o leitor não é um mero expectador ou receptor de uma mensagem acabada, mas é o sujeito que contribui para a elaboração e construção do sentido, preenchendo os espaços vazios do texto. Dessa forma, “lê-se para conhecer novas experiências num processo de identidade” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

São vários os motivos pelos quais se lê. Terra (2014) destaca lemos para passar o tempo, para buscar experiência de vida, de leitura, de ampliação de horizontes, por prazer e até compulsoriamente. A leitura é um ato individual, e cada sujeito encontra em si mesmo a motivação que o faz se aproximar da leitura e da busca pela construção do significado de um determinado contexto, sendo diferente para cada um e dependendo do seu interesse e objetivo do momento, como nos aponta Dewey (2010, p. 11) em “O saber é instrumental para o enriquecimento da experiência humana”.

Toda leitura é uma necessidade de buscar comunicação e conhecimento, a fim de criar vínculos entre os mais diversos temas e leitores, visto que, mediante a leitura é possível fazer parte de uma determinada comunidade, o que sugere que não se está só, mas sempre acompanhado de outros tantos sujeitos que também realizam a mesma leitura, o que torna a

leitura social e compartilhada. Portanto, lê-se para fazer parte de uma comunidade e para não se estar só (COSSON, 2020).

Diante do que foi exposto até aqui, compreendemos que a leitura leva a outros mundos possíveis e nos faz entender ao mesmo tempo que favorece a reflexão sobre a realidade ou resolução de dificuldades cotidianas que enfrentamos no contexto em que estamos inseridos. Além disso, a leitura desperta sonhos, curiosidades e ativa a criatividade.

## **2.2 Um possível caminho: letramento literário**

Quando compreendemos que o ato de leitura está relacionado a uma função social, aqui entendido como não definitivo e nem acabado, muito menos como um processo que possui um produto final específico, é possível estarmos conscientes das possibilidades dos significados e dos vários contextos apresentados na leitura, pois o sujeito pode compreender e classificar melhor e mais rapidamente as informações a sua volta.

Como já foi dito ao longo desse capítulo, ler não é apenas decifrar códigos, vai muito além disso. Ocupa-se de perceber a interligação lógica de significado, suas relações, assimilar o pensamento e a intenção do autor, confrontar ideias, posicionar-se diante delas e utilizá-las no cotidiano.

Soares (2019), a respeito de apenas codificar as palavras, estendeu-se para a verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita de modo social, ou seja, a leitura se relaciona com as necessidades do ser humano que envolvem valores e práticas sociais, cuja necessidade é de responder às exigências de leitura que são feitas cotidianamente pela sociedade.

No que se refere ao uso da escrita e da leitura de maneira social, Soares (2019) denomina este processo de letramento, que é o reflexo da ação de ensinar e aprender para se tornar um sujeito atuante socialmente. Em outras palavras, trata-se de um fenômeno, pois aqueles que o adquirem não o exercem apenas como um atributo pessoal, mas fazem da leitura e da escrita habilidades que se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Ao letramento, atribui-se a responsabilidade de obter resultados no que diz respeito tanto às questões cognitivas, quanto às questões sociais, profissionais e até mesmo econômicas, visto que, conforme Soares (2019), o letramento refere-se a um conjunto de habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita que não podem ser consideradas neutras, mas deve ser reconhecido como um gerador de processos sociais amplos, como forma de reforçar ou questionar valores, tradições, poder e outros.

A leitura como prática social/letramento está relacionada a situações que envolvem a compreensão do sentido (KLEIMAN, 2003), ou seja, não se trata apenas de um ato de identificação de informação, mas da produção de sentido baseada em situações que vão além da percepção de entender palavras ou frases.

Sendo assim, o letramento nos leva a concluir que ler é muito mais que adquirir uma habilidade, porém é mais uma forma de prática social, que transforma as relações humanas e não deve ser limitada e compreendida somente dentro de um processo simples e de decodificação do escrito, uma vez que o sujeito deve ser induzido a interpretar, compreender e refletir a respeito do universo do outro, compartilhando hipóteses e ideologias, aceitando ou opondo-se ao que lhe é apresentado.

Logo, o objetivo principal da leitura deve ser a compreensão, uma vez que o leitor não possui somente a expectativa sobre o que será lido, mas também possui seus próprios motivos para realizar a sua leitura, o que lhe dá motivação e perspectiva para buscar novas leituras e informações, e construir significado e compreensão dentro do que é lido.

Segundo Tfouni (2016), o letramento focaliza aspectos sociais e históricos de um sistema de leitura e de escrita de uma determinada sociedade, não se limitando somente às pessoas que adquiriram estas tecnologias, mas procura investigar as consequências da ausência destas em níveis individuais e sociais.

Sendo apontado como um produto de desenvolvimento, o letramento torna-se meio de transformação histórica e cultural, que inicialmente não possui sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme, mas que se liga intimamente às questões de ideologia e estrutura social.

Considerando que a linguagem é de natureza dialógica, Tfouni (2016) percebe o letramento como uma continuidade do desenvolvimento do sujeito, sabendo este ler e escrever ou não, ou seja, ainda que este não seja alfabetizado, mas tenha capacidade de resolver conflitos e contradições que se realizem no plano da dialogia, o sujeito será letrado, pois a questão não está no fato de ser alfabetizado ou não, mas verdadeiramente de ser letrado ou não.

Rojo e Moura (2012) assentem que o letramento abre caminhos para a compreensão de contextos sociais e para a prática pedagógica, o que possibilita distinguir com mais clareza quais são as práticas de leitura que realmente pertencem ao processo de ensino e aprendizagem. Com isto, é possível trazer para os espaços de aprendizagem os usos sociais da leitura e considerar a vivência e a participação em atos de letramentos.

Com a inserção do termo letramento, surge a necessidade de (re) pensarmos a leitura a partir de mudanças culturais que a envolvem. Acerca disto, Rojo e Moura (2012) consideram que se trata de meios de comunicação/leitura com lógica e linguagem própria, embutidas em práticas sociais, não isoladas em nenhum campo imaginário ou representadas em identidades falsas.

Posto isto, compreendemos que o letramento, por envolver usos sociais, não se restringe a uma única área particular de expressão cultural, contudo está relacionada à livre expressão em todas as suas formas de comunicação, tornando-se uma fonte aberta de informação e descentralização de transmissão, visto que o processo de leitura deve garantir a construção e a compreensão de uma ideia acerca do que lemos, extraíndo o que nos interessa em função dos nossos objetivos. Dessa forma, é preciso que haja um avanço e um retrocesso nessa leitura, com o intuito de permitir pensar, recapitular e relacionar informações já conhecidas.

Cosson (2020) afirma que saber ler e apropriar-se da leitura não torna as pessoas mais inteligentes e nem mais humanas, se assim elas não o desejarem, não lhe concedem virtudes ou qualidades, porém dá acesso para se construir, negociar e interpretar a vida e o mundo do qual fazemos parte, ou seja, o sujeito letrado deve saber, quando realiza a leitura, que o texto não é apenas um amontoado de palavras por palavras, mas sim um espaço onde se busca as informações de que precisa para contextualizar e atender a sua necessidade, a fim de descobrir sentido para aquilo que está escrito.

Por conseguinte, o leitor letrado precisa ter condições de desenvolver de modo significativo as competências e habilidades de leitura, almejando alcançar o estado do verdadeiro letramento (fazendo uso social da leitura e da escrita), tendo como objetivo participar das mais diversas situações de comunicações que lhe são apresentadas cotidianamente e que são relacionadas com o meio e com o contexto social em que está inserido.

Conscientes de que a leitura e a escrita devem ser inseridas em práticas sociais que lhe conferem significados, em diferentes cenários culturais, citamos como exemplo os alunos do meio rural, que são os participantes dessa pesquisa. Os alunos demonstram que adquiriram habilidades de letramento no contexto em que estão inseridos, quando levam para a comunidade onde vivem, ou até mesmo para a própria unidade escolar, hortaliças e outros itens que cultivam, para comercializar com os funcionários e realizar operações matemáticas durante a venda destes produtos e até mesmo explicar a respeito de como aprenderam a cultivá-las em aulas/leituras que foram realizadas na escola.

Os alunos também realizam, em companhia de seus pais, métodos de tratamento do solo, de preservação de nascentes e outros cuidados com o meio ambiente que são ensinados em sala. Em muitas aulas há uma troca de conhecimentos contextuais entre professor e aluno, ou seja, por meio de textos instrucionais, apresentamos assuntos relacionados ao contexto dos alunos, que posteriormente trazem para a sala de aula e acabam fazendo demonstrações de como determinadas técnicas são aplicadas em suas fazendas.

Diante disso, inferimos que há processos de letramento sendo feitos por parte dos alunos participantes da pesquisa, pois eles são capazes de utilizar a leitura e a escrita para atender as suas necessidades sociais, como vender seus produtos, explicar ao consumidor como são cultivados e, além disso, melhorar o próprio cultivo dos produtos que comercializam.

As práticas de letramento mudam de acordo com o contexto, uma vez que este não pode ser assimilado de maneira singular, pois há tantas formas de letramento, quantas as práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Diante disso e levando em conta que a área de conhecimento dessa pesquisa é a literatura, tratamos aqui do letramento literário.

Concebemos que a leitura sugere a democratização do saber e, simultaneamente, pode ser o primeiro passo para a liberdade de assimilação de valores (ZILBERMAN; ROSING, 2009). Diante disso, podemos considerar o letramento literário como uma das práticas sociais que se liga à literatura como um processo de apropriação, enquanto construção de sentido, como uma permanente transformação, uma ação contínua que não é iniciada na escola e muito menos se encerra nela, porém trata-se de uma aprendizagem que acompanha o sujeito por toda a vida e se renova a cada leitura que é realizada.

O letramento literário se dá por meio da literatura, que é para Lajolo (1982) um objeto social que depende de alguém que escreva e alguém que leia. Tudo que está nos livros pode ser literatura, depende do sentido atribuído por cada um e da situação em que o texto é discutido. A literatura exprime os enigmas do homem sob múltiplas variações (COSSON, 2020, p. 29).

Depreendemos que o letramento literário requer contato direto e ininterrupto com o texto literário, pois há aí uma interação verbal intensa por se tratar da escrita de textos que operam em um mundo feito essencialmente de palavras, o que, de acordo com Zilberman e Rosing (2009), provoca um desligamento do mundo para, logo após, criá-lo novamente, em outras palavras, o letramento literário permite que haja interação entre os seres humanos, a fim de construir sentidos literários nos textos, o que se realiza por meio de palavras e traduzem experiências do mundo, sem imposições de tempo e de espaço, ofertando a cada um o exercício da liberdade.

O letramento literário recebe um tratamento especial, posto que se destina a apreciar o ato de expressão do autor, pois costuma desenvolver o imaginário pessoal a partir de tal apreciação e permite o reencontro das pessoas consigo mesmas. Desse modo, Colomer e Camps (2002) apontam que o letramento investiga indagações a respeito de quem somos e o que desejamos viver, de maneira que a literatura proporciona avaliação de valores tácitos em uma sociedade, isto porque textos literários guardam consigo mundos reais e imaginários, desafiando o que se considerava imutável.

Diante disso, depreendemos que o letramento literário proporciona experiências que contribuem de maneira a tornar possível a participação significativa do sujeito nas mais diversas práticas sociais, o que deve garantir a ampliação da interação com a diversidade cultural e a (res)significação do contexto em questão.

O texto sendo reconhecido como lugar de manifestação e acordos de sentido, valores tácitos, ideologias, a fim de atender os objetivos, interesses e projetos pessoais de quem o lê, tem no letramento literário a experiência promissora de alcançar seu potencial transformador e humanizador para promover a formação do sujeito, que não somente compreenda os sentidos do texto, mas que também o faça de maneira a empregá-lo no seu cotidiano.

Assim, o letramento literário, para Cosson (2016), representa uma força criativa da imaginação e da realidade, não estando limitado a critérios de observação fatural ou a padrões de modo a ver a realidade, mas ultrapassa e transgredir a mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imaginação e o objeto.

Acerca da questão de transgredir padrões de modo de ver a realidade, Dewey (2010) afirma que, quando determinada situação se apresenta constituída da necessidade de alguma reflexão, os dados fornecidos por outras pessoas passam a ser ignorados, uma vez que o sujeito letrado toma para si a necessidade de refletir e distinguir os elementos de maneira racional, e, finalmente, apresentar soluções para a situação-problema.

A vista do que foi exposto até aqui, podemos inferir que a ação de ler não é somente para entretenimento ou para o uso acadêmico em si, mas se dá como ato significativo que oferece ao sujeito a oportunidade de ampliar sua visão de mundo e contextualizar suas próprias experiências acerca do que lê, visto que esse ato faz com que se encontrem respostas para o que está acontecendo ao nosso redor.

Levando em conta todas essas inferências significativas e a experiência da Humanidade por meio do material que envolve a leitura, penetramos, então, no universo dos textos literários, que ganham forma desde todos os tempos. A literatura se tornou força dinâmica de

conhecimento, com um papel formador de personalidade, que atende as necessidades básicas do ser humano, principalmente enriquecendo a nossa visão de mundo.

Quando percebida como objeto artístico, que se manifesta por meio da palavra, a literatura passa a ser compreendida como agente cultural, que pode tornar o sujeito ativo, com memórias, crenças e saberes, interagindo nos mais diversos processos discursivos e enunciativos, que permite a reestruturação dos recursos da comunicação.

A arte tem a capacidade de interpretar o mundo, de maneira que, ao entrarmos em contato com ela, percebemos novas facetas antes ignoradas (TODOROV, 2009). Da mesma forma, acontece com a literatura: quando entramos em contato com as suas personagens, somos introduzidos a cruzar incessantemente com pessoas nas ruas que nos fazem lembrá-las, o que nos garante que a literatura é livre, desprovida de formas e fórmulas.

Freud (1975, p. 20) denominou de “arte poética”, o que para ele era a capacidade literária de ultrapassar as barreiras que se erguem entre as emoções diferentes em cada ser humano. Conforme nos aponta o próprio autor (FREUD, 1975), tal capacidade suaviza o caráter humano e permite compartilhar, tornando-nos menos egoístas.

Dewey (2010, p. 212) deixa claro o papel da arte na vida humana, ao afirmar que

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontram nos objetos e os ordena uma nova experiência de vida.

Destarte, a arte da linguagem, ou seja, a literatura, está presente nos enfrentamentos dos conflitos internos e na reflexão sobre as relações humanas. Esperamos que, por meio dela, o sujeito aprenda melhor a gerir seus conflitos interpessoais e atuar com ponderação diante das situações adversas apresentadas pela vida, de modo a ser alguém integrado pela sociedade, com consciência de que suas ações terão uma cadeia sucessiva de causas e efeitos.

Algo se torna arte quando o ser humano coopera para o que seu produto extraia sentimentos e reflexões, ou seja, o seu resultado deve gerar uma experiência apreciativa por possuir propriedades libertadoras (DEWEY, 2010). Diante disso, podemos ampliar a manifestação artística da literatura, quando esta se torna uma instituição fictícia e possibilita então ao sujeito dizer tudo em totalidade, sem reservas, garantindo o direito de liberdade às sociedades democratas.

Segundo Dewey (2010, p. 45), a arte torna “comum o que era isolado e singular, rompe o que separa os seres humanos”. Em outras palavras, a arte se torna uma forma de comunicação não com a intenção prévia, mas como uma consequência eventual, assim como a literatura que pode ser delineada a partir de diferentes concepções, situadas no tempo e no espaço, permitindo dessa forma, diversas análises.

A arte é capaz de fazer a experiência individual voltar-se para si mesma, com o intuito de aprofundar e intensificar a vivência e não se afastar da realidade, colaborando assim, para que o sujeito aceite e compreenda a vida com todas as incertezas e os conhecimentos (DEWEY, 2010). Sendo assim, a literatura, tida em seus aspectos artísticos, pode intensificar a linguagem comum, o que promove a relação com o contexto sócio-histórico em que é produzida e ressalta suas características dialógicas com seus leitores.

Cândido (2011) entende que a literatura surge como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não sendo possível haver civilização, em nenhuma época, que possa viver sem ela. Quando concebida no seu sentido mais amplo, corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita e que constitui, dessa forma, um direito universal.

Diante disso, é possível supor que a literatura colabora com o equilíbrio social, o que a torna indispensável para a Humanidade e permite ao homem aprofundar-se em sua cultura, explorar as suas virtudes, uma vez que ela é considerada como a arte da linguagem. É aparentemente excelso, o poder, a sabedoria e até mesmo o prazer advindos da literatura, sem contar ainda o favorecimento intelectual e científico que ela pode proporcionar.

A literatura não pode exatamente modificar a nossa realidade de forma imediata, contudo, ela é capaz de fazer (re)avaliar a vivência cotidiana, os comportamentos e as ideologias, tendo em vista que a arte literária, ao mesmo tempo em que provoca reflexão, apresenta resposta para algumas das inquietações humanas mediante construções simbólicas, como a empatia com personagens que são criados pelos autores.

Segundo Machado (2011), a liberdade que a literatura nos oferece também exige a responsabilidade de nos conscientizarmos sobre o mundo de um outro modo, na dimensão da realidade cotidiana, o que nos tira da posição de sujeito passivo e nos torna sujeitos ativos, com condições de fazer escolhas e atuar no contexto em que nos encontramos.

Sendo um sistema vivo de obras, a literatura age sobre as outras ciências, sobre as outras artes e, principalmente, sobre os próprios leitores, não sendo um produto fixo, unívoco ante qualquer público e nem passivo, como nos aponta Cândido (1996). Porém, ao contrário disso,

ela se manifesta de maneiras diversas, conforme o momento histórico, permitindo definir um papel diferente, específico dos demais.

A literatura transmite o significado do passado, o que se faz importante no presente e prenuncia o movimento do futuro (DEWEY, 2010), uma vez que somente por meio da visão imaginativa revelam-se as possibilidades entrepostas na textura do que seja real. É preciso lembrarmos que as palavras suprem registros a respeito do que aconteceu e orientam meio da solicitação e da ordem sobre determinadas ações futuras.

A obra literária expressa algum tipo de elaboração que sugere a formação da personalidade do ser humano e do mundo, que funciona não como um sistema de obra, mas como algo que exprime o verdadeiro homem, sobretudo naquilo que se refere a aquisição do conhecimento, mais do que uma simples forma de expressão, por este motivo “toda língua materna, em toda sociedade desenvolvida ou civilizada, se transforma no que se chama literatura” (FRYE, 2017, p. 10).

O texto literário possui papel fundamental no desenvolvimento do ser humano (ZILBERMAN; ROSING, 2009), tanto no que se refere às questões no desenvolvimento da escrita, quanto às questões que tocam a educação e os conhecimentos acerca dos sentimentos e das relações sociais. Dessa forma, é possível que o sujeito encontre o senso de si mesmo, reelaborando conhecimentos do outro sem abandonar o seu próprio.

Nesse viés, Machado (2011) enfatiza que a literatura guarda em si múltiplos sentidos e que não se prende a uma única interpretação, mas que permite o fenômeno de parecer ter significados diversos a cada leitura, ou seja, o texto literário pode dizer assuntos distintos para cada leitor também distinto, o que sugere novas ideias e novos sentimentos em épocas, sociedades e culturas diferentes.

Nesse mesmo sentido, Colomer (2007, p. 70) acredita que

A literatura precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombras, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva, notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade se sensibilizar.

Cria-se, ao longo da leitura, uma necessidade de se saber mais e entender melhor a respeito de vários pontos apresentados ao longo do desenvolvimento daquela. Algumas informações que surgirem serão relevantes para se compreender a obra e outras destas lacunas

serão preenchidas pelo próprio leitor, o que o tornará capaz de presidir uma linha literária e consciente de onde deseja chegar com a sua leitura.

Por isso, Frye (2017) acredita que o instrumento que usamos para compreender a literatura se chama imaginação, que nos faz sair do âmbito de percebê-la apenas como útil e prática, para nos transpor a um lugar privilegiado que nos faz refletir com mais clareza, a perceber com mais sensibilidade, a viver melhor, a questionar o nosso comportamento social, político e até mesmo religioso.

Quando se trata de estudos relacionados à ciência, inicia-se pela aceitação de fatos e indícios que são mensuráveis e descritos, com o intuito de cumprir demandas da razão. Conforme Frye (2017), já a emoção é considerada aquilo que se aprecia ou não, levamos em conta, em primeiro lugar o que se gosta ou não.

Contudo, como ainda nos descreve Frye (2017), a literatura, bem como a arte não está ligada somente à emoção. Ela pode estar relacionada também à ciência, pois desperta a consciência e perceptividade daquilo que não é de nós, dando-nos a condição de diferentes entre o mundo que vivemos e o mundo que desejamos viver.

É razoável considerar que o mundo em que queremos viver é um mundo mais humanizado, não exclusivamente objetivo, é um mundo que desejamos construir e não apenas ver. Dessa forma, o intelecto e as emoções tornam-se apenas um, não se distinguindo um do outro e o sujeito passa a ter condições de refletir racionalmente.

Considerando que o objetivo da nossa pesquisa é compreender como a literatura pode contribuir para a construção de identidades de alunos do meio rural, a nossa intenção é fazer com que os alunos participantes dessa pesquisa percebam que podem viver, portanto, num mundo mais humanizado que construirão, respeitando a si mesmo e ao que desejarem para seu futuro, construindo a sua identidade cotidianamente, podem ser o que desejarem, no contexto que escolherem viver, seja no meio rural ou urbano.

Desse modo, mediante (re) valorização da identidade dos alunos do meio rural, é possível percebermos que permanecer no meio rural não significa falta de alternativas, mas pode representar a construção de uma vida digna e com qualidade, tendo em vista que o sujeito que reside no campo constitui-se da sua própria identidade, cultura e singularidade, de modo a manter-se como protagonista da sua história.

Não é raro alunos do meio rural sentirem-se excluídos, à margem da sociedade, desvalorizados, com baixa autoestima pelo fato de muitas vezes desejarem permanecer no

campo, darem continuidade ao trabalho de suas famílias, contudo, para que isso aconteça, são grandes os desafios enfrentados por esses alunos para conquistar seu espaço.

Assim, ao mesmo tempo em que precisam lutar contra o esquecimento do poder público e a invisibilidade nos territórios rurais, os alunos do meio rural também disputam espaço com alunos do meio urbano e procuram superar visões geograficamente preconceituosas, pois, tantas vezes, os alunos do meio rural são tidos como caipiras, incultos, atrasados, sem cultura e até sem papel no desenvolvimento social.

Mencionamos ainda as angústias vividas por esses alunos no que diz respeito às políticas públicas, que geralmente são precárias. Um bom exemplo disso é o transporte público utilizado para acesso à escola, que geralmente é muito precário, insuficiente e encontra-se em mau estado de conservação. Dessa forma, os alunos são obrigados a faltar as aulas, o que prejudica o seu processo de ensino e aprendizagem e os torna menos competitivos em relação aos alunos do meio urbano.

O mesmo acontece com as estradas que dão acesso à escola e à cidade, que, muitas vezes, são intransitáveis, principalmente na época em que ocorre muitas chuvas. Por não estar preparada para este período do ano, o trânsito piora muito e os alunos chegam a ficar semanas sem irem à escola. Estas são situações que dificultaram muito a realização dessa pesquisa.

Outro motivo que leva os alunos do meio rural a desejarem buscar uma vida na cidade é a insatisfação acerca das oportunidades, ao acesso a bens e trabalhos com melhor remuneração, de acordo com as atividades desenvolvidas. O aluno sente a necessidade de possuir sua independência financeira logo cedo, já que precisa auxiliar a família no trabalho cotidiano. Não encontrando oportunidade no meio rural, busca trabalho na cidade e acaba deixando os estudos, residindo em bairros periféricos e tornando-se mão-de-obra barata.

A este respeito, Arroyo (2007, p. 15) enfatiza que

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais.

É interessante enfatizarmos que, no meio rural, as crianças começam a trabalhar desde a tenra idade e apesar de colaborarem com a família, sua atividade não constitui exatamente como um emprego. Dessa forma, o aluno permanece na escola ou não de acordo com a condição financeira dos pais, o que reforça significativamente a desigualdade de oportunidade, pois nem

sempre o aluno permanecerá na escola, visto que uma grande porcentagem destes necessitam deixar os estudos para contribuir com a renda familiar.

No meio rural, o acompanhamento familiar do aluno na escola é bem menor. A maioria dos pais dos alunos que participaram dessa pesquisa não terminaram os estudos devido à falta de oportunidade quando eram jovens, sendo alguns até mesmo analfabetos. Assim, há um número considerável de famílias que não conseguem acompanhar e orientar os estudos dos filhos em casa e na escola e, em outras ocasiões, não compreendem de fato, a verdadeira importância do ensino na vida do aluno, não empenhando para que estes frequentem as aulas.

É preciso assegurarmos a permanência na escola, principalmente nos locais onde há mais carência de conhecimento. Dessarte, a escola do meio rural constitui permanentemente um processo de construção na concepção da própria educação e da identidade dos sujeitos, sendo, portanto, ferramenta de transformação para mudanças que se fazem necessárias e para a compreensão da realidade.

A globalização atua de forma ambígua, pois de um lado ela defende aspectos que envolvem a diversidade cultural, por outro lado promove a homogeneização e a uniformização, o que causa o conseqüente esmagamento da cultura local (ARROYO, 2007). À vista disso, os alunos do meio rural, sujeitos a este processo de homogeneização, sofrem com a exclusão da sua singularidade e tornam padrão um sistema educacional que uniformiza a cultura e o aluno deixa de ser protagonista, não somente da sua aprendizagem, mas da atuação no contexto em que se encontra.

A função principal da escola é contribuir com a construção valores de uma sociedade. É preciso permitirmos que o aluno perceba as várias possibilidades de mundo ao seu redor, de maneiras a realizar interpretações da realidade. Contudo, as instituições escolares rurais ainda têm dificuldade de reconhecer essa concepção não homogênea de cultura, o que implica nos menos favorecidos não se adaptarem à escola.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 24) afirmam que

As políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’.

Precisamos romper com a ideia de que aqueles que querem permanecer no meio rural são sujeitos que preferem não estudar ou que não possuem escolha em relação a outra profissão.

Muitos alunos optam pela profissionalização para permanecerem no meio rural através da educação de qualidade. Dessa forma, poderão ter qualidade de vida ao exercerem atividades agrícolas e pecuárias nas suas propriedades ou prestando serviços por meio do conhecimento que adquiriram e tendo um salário digno para isto.

Nesse contexto, o papel da universidade é desempenhar um trabalho voltado para a realidade do aluno, de maneira a ministrar um ensino que respeite a identidade e a cultura, os princípios de liberdade e solidariedade humana, com condições de aprender, pesquisar e com capacitação para aplicabilidade empírica de tudo que se aprendeu.

A escola busca sempre desenvolver princípios de liberdade, solidariedade humana, ministrando um ensino que atenda aos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de ideias; gratuidade do ensino; valorização do profissional; gestão democrática do ensino; garantia de padrão de qualidade.

Há muito o que ser discutido acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos do meio rural, o que leva, conseqüentemente, estes a deixarem o lugar onde moram para buscar novas oportunidades no meio urbano, tendo em vista que se trata de um assunto amplo e complexo. Porém, como o objetivo da nossa pesquisa é outro, procuramos apenas apontar alguns pontos reflexivos acerca do assunto.

Por meio da literatura, da empatia com os personagens dos textos que foram trabalhados nas sequências didáticas (discutidas na metodologia), a nossa intenção é que os alunos da pesquisa percebam que há outros mundos dentro do seu próprio mundo, ou seja, que há outras pessoas que vivem a mesma realidade e o mesmo contexto, que é possível modificarem o meio em que se encontram e que, se escolherem permanecer nos estudos, também poderão realizar cursos para adquirirem conhecimento, aplicar no ambiente do meio rural (para aqueles que lá escolherem permanecer) e ter melhor qualidade de vida. Dessa forma, os alunos podem construir a cada dia, a sua identidade.

Para Compagnon (2009), a literatura é única e própria, sua presença se torna sempre imediata e seu valor é eterno e universal, uma vez que esta repara fraturas da forma e do sentimento, assim como também reduz as diferenças existentes entre o que é poético e o que é humano. A realização do ser humano pode acontecer na literatura, não somente para aquele que escreve, mas para o leitor, que se emociona durante o tempo que se dedica à leitura dela.

Dewey (2010, p. 158) afirma que “a emoção do autor e a que é despertada em nós são ocasionadas por cenas desse mundo e se mesclam com essa temática”. O autor (DEWEY, 2010)

acredita que a emoção é a maneira mais eficaz de atingir o sujeito, uma vez que ela abrange aquilo que é cognato para o fim de alimentar a conclusão do saber. Dessa forma, quando a literatura desperta a emoção, desfazem-se os fragmentos presentes nas obras e estas se tornam material que penetra a consciência do saber dos sujeitos.

A literatura é uma maneira de explorar as experiências humanas, extrair proveitos simbólicos, com o intuito de enriquecer o imaginário, a sensibilidade, a construção do pensamento para a transformação identitária do sujeito, assim como assente Compagnon (2009), Dalvi, Rezendo, Jover-Faleiros (2013, p. 24), também apontam que “sem o outro não há sujeito”

Todorov (2009, p. 12) acredita que,

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar e dizer que, de fato, a literatura está em perigo, (TODOROV, 2009, p. 12).

A literatura contribui para a transformação do sujeito em um ser humano mais consciente e envolvido com o mundo, alguém mais crítico, capaz de pensar por si e fazer a diferença no lugar que ocupa. Ela torna o homem melhor e lhe assegura uma vida de mais qualidade, pois evita que este tenha que recorrer à dissimulação, à hipocrisia e à falsidade, posto que o torna mais sincero e verdadeiro.

Nesse viés, Todorov (2009) ressalta que a literatura é pensamento e conhecimento do mundo em que se vive e se aspira, que por meio dela é possível compreender a experiência humana e estabelecer compreensão entre o que consideramos real na nossa formação, à vista de que “o texto literário deve ocupar o centro do processo de formação do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 05).

Sendo coletiva, a literatura requer uma determinada relação com meios de expressão, tais como a imagem e a palavra, pois tem o intuito de mobilizar afinidades profundas que congregam os seres humanos de um lugar e de um momento, para que, desta forma, chegue-se a uma comunicação efetiva (CANDIDO, 1985).

Diante disso, podemos afirmar que não há literatura se não houver uma manifestação pertencente a determinado grupo de um ideal, ou enquanto não houver um sistema de valores significativo para a real função da literatura. Em outras palavras, não há literatura enquanto não houver o público com aptidão para compreender a sua dimensão, assim nos destaca Candido (1985, p. 189): “a literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte”.

Levando em conta que a literatura nos mostra outros mundos, outras vidas e enriquece o pensamento, é compreensível que ela não nasça no vazio (TODOROV, 2009), mas no centro de discursos vivos, sendo composta por numerosas características e salva de fronteiras inconstantes.

Candido (2011) aponta que a função da literatura se liga à complexidade de sua natureza, o que explica o seu papel humanizador, tendo em vista que é uma forma de expressão e manifestação de emoções e visões do mundo, tanto de maneira coletiva, quanto individual, ou seja, “a literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Todorov (2009) acredita que a função do texto literário é produzir sentido e interpretação, tendo em vista que essa desperta a capacidade de associação com os personagens. Trata-se de criar a partir do que chamamos de material ainda a ser lapidado (TODOROV, 2009), o que resultará em um mundo novo e verdadeiro, que não rompe com as relações reais, mas que tira o ser humano de situações que o leve a ser deprimido, de modo a fazê-lo sentir-se mais próximo de outro ser humano. A literatura pode nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver diante de um percurso que é transformacional.

O texto literário resulta inicialmente de um projeto, que nem sempre possui uma intenção de significado (JOUVE, 2012). Em outras palavras, o autor do texto pode ser desprovido de questões significativas, tendo apenas o propósito de preencher o conteúdo através do leitor, o que dá ao texto a característica de ser sem intenção de significado, ou seja, o seu sentido é quase sempre mediado por uma história ou uma representação feita pelo leitor.

Todorov (2009) destaca que o espaço no qual se insere a literatura é a verdade comum compartilhada entre todo ser humano, ou seja, é o universo ampliado que chega por ocasião da leitura do texto literário e a palavra é a única exigência feita; tendo a escrita como forma de veículo predominante, a literatura explora as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

Com a intenção de agregar características ao texto literário, Jouve (2012) afirma que ele não é totalmente conceitualizado, uma vez que o autor não domina a totalidade do que coloca em seu texto, pois alguns conteúdos somente serão identificados tempos depois, ou seja, a obra literária não se reinventa, mas ela se atualiza constantemente, e seu conteúdo se multiplica e se vincula, de maneira intencional ou não.

Diante das considerações de Jouve (2012) e Todorov (2009), percebemos que a literatura resulta essencialmente das palavras que traduzem a experiência do mundo, sem limites temporais e espaciais, o que permite constantemente o exercício da liberdade humana e alimenta os sentimentos humanos pelo desejo de se ouvir aquilo que já foi dito e o que ainda está por se dizer como meio de expandir a compreensão de mundo.

Além dos níveis de conhecimento que provém da organização das emoções e da visão de mundo, a literatura também apresenta uma realidade tão política e humanitária, quanto a dos direitos humanos, partindo de análises do universo social e perpassando as iniquidades.

Jouve (2012) entende que o verdadeiro sentimento não está exatamente naquilo que o texto literário denota ou exprime, mas naquele que o leitor sente ao ler tal texto. Portanto, esse sentimento depende menos do texto do que daquele que lê. Quando a emoção da leitura é perdida pelo leitor, importante dimensão também se perde, pois deixa de se sentir o que a obra ensina sobre o próprio sujeito, enquanto ser afetivo, identitário e ideológico. O sentimento na obra literária é responsável por despertar a visão de mundo na qual o ser humano se insere.

As obras literárias atravessam o tempo, porque nem sempre foram totalmente conceitualizadas com seu conjunto de saberes, dos quais são portadoras, ou por trocarem algo profundo que continua com o poder de fascinar (JOUVE, 2012), tal qual manifestações, cujos conteúdos podem representar singularidade, tendo visto que não há a necessidade de levar em conta as exigências da realidade, nem da moralidade.

Frequentemente, as obras literárias buscam um saber ligado ao original, o que se dá na medida em que a liberdade de expressão as fundamenta e as concretiza de maneira inédita, o que as tornam capazes de desempenhar importantes funções que transcendem e sobrevivem à inevitável fadiga advinda das razões e porque não limitações culturais.

Enquanto objeto cultural, a obra literária advém não somente da natureza dos conteúdos, mas da forma como ela se comunica, pois as informações transmitidas têm uma força que o discurso racional não possui, uma vez que a literatura é, antes de tudo, sentida e depois então compreendida, como afirma Jouve (2012, p. 164), em “A literatura favorece a liberdade de juízo”.

Destarte, a literatura tem um papel vital a cumprir, pois sendo emoção, pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social, aspira compreender a experiência humana e proporciona o encontro com outros sujeitos, visto que ao se conhecer novos personagens é como conhecer outro ser humano, com a ressalva de que este se apresentará por completo em sua intimidade e de maneira imediata (TODOROV, 2009). Sendo assim, percebemos que quanto

menos esses personagens se parecem conosco, mais elas vão ampliar nosso conhecimento e nosso universo.

Com isto, é possível que tenhamos novas capacidades para nos comunicarmos com seres que se diferenciam de nós e nos fazem compreender de maneira mais ampla o mundo, tornando-nos menos egocêntricos, mais empáticos e reflexivos, com uma nova verdade de desvelamento, partilhada por outros sujeitos.

A literatura possui seus próprios elementos como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação através da transfiguração da realidade em matéria literária (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013), o que provoca, conseqüentemente, a curiosidade do leitor e a aproximação da leitura literária em espaços de formação, de maneira a colaborar com o pensamento e o enfrentamento que o sujeito vive cotidianamente, com seus dilemas, problema subjetivos e identitários, constituindo-se, assim, base para vivência de situações-soluções, por isso se pode afirmar que “a leitura literária assinala um meio privilegiado de conhecimento entre o ser humano” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 54).

Sob o mesmo ponto de vista, Machado (2011) reitera que, a partir da leitura que realiza, cada sujeito pode vivenciar as mais variadas emoções, assim como realizar o exercício da empatia, tal qual “a literatura nos permite estar profundamente no lugar de outras pessoas” (MACHADO, 2011, p. 19). Assim, a literatura é capaz de nos apresentar a construção imaginária, o que nos possibilita viver outra vida sem abandonar a nossa, ou seja, possibilita-nos aprofundar no lugar de outros sujeitos de maneira empática.

Inferimos, então, que a literatura abre horizontes intelectuais e mentais, o que consente que a vida humana ganhe mais significado, tanto de maneira individual como coletiva. Além disso, Machado (2011, p. 27) salienta que a literatura permite vivenciar experiências alheias e dá a oportunidade de “estar na pele do outro”.

Essa vivência do outro não somente permite enfrentamentos de situações existenciais difíceis, como desperta o sujeito para o sentido político, o que é fundamental para a democracia, pois entendemos que cada um possui suas diferenças e que estas devem ser respeitadas. Este entendimento faz com que os seres humanos se aproximem.

Para Colomer (2007), a possibilidade de expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens é a oportunidade de explorar a conduta humana de modo mais compreensível, ou seja, por meio dos personagens literários, é possível que o sujeito viva o mistério de permitir ser e não ser, ou até mesmo ser mais de uma pessoa ao mesmo tempo,

tendo em vista que “a literatura permite ser o outro sem deixar de ser o mesmo (COLOMER, 2007, p. 61).

Destarte, o leitor pode viver a experiência da construção pessoal e a dimensão sobre o sentimento e as ações humanas, o que significa ampliar o conhecimento sobre a forma de ver e compreender a realidade, já que representa muitas pessoas que estão em torno do sujeito real. As vozes dos personagens vão, ao longo da leitura, adotar distintas e simultâneas perspectivas sobre o mundo, com registros e formas linguísticas variadas.

Frye (2017) acredita que as ações humanas são motivadas pelo desejo e, em grande parte, esses desejos são necessidades. Dessa forma, reconhecemos que a literatura pertence ao mundo que o indivíduo constrói e não ao mundo que ele vê, sendo o mundo literário um território humano mais concreto e de experiências imediatas, uma vez que a literatura está relacionada aos aspectos da vida no que diz respeito às suas formas, iniciando-se com a imaginação, de maneira a dirigir-se para a experiência comum.

Por meio da literatura, o sujeito, enquanto ser cultural e social, utiliza seus conhecimentos para construir um repertório que lhe dará acesso a uma diversidade e pluralidade própria para compreender os contextos em que poderá se encontrar inserido e possuir aptidão para responder socialmente às exigências reais feitas no seu cotidiano, desafiando verdades únicas e imutáveis.

A literatura permite a vivência de mundos, a flexão de regras, que não seria possível no mundo real, admitindo, dessa forma, a libertação do ser humano de suas limitações constantes, vividas cotidianamente no tempo e no espaço. O leitor se sente um estranho diante da sua realidade, como se tudo fosse vivido pela primeira vez, sob uma nova perspectiva que o impulsiona e o atrai para tal conhecimento inédito. Isto lhe permite fazer questionamento sobre suas verdades.

Ainda é possível afirmarmos que a literatura colabora com a inserção do sujeito na sociedade e o auxilia para que se identifique e identifique a realidade que ocupa, de modo a refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade em que se encontra inserido. Diante disso, destacamos que a literatura se torna indispensável para a formação do sujeito ao permitir experiências e vivências diversas e fundamentais para o crescimento do ser humano.

A literatura possui o projeto de ir sempre além, com o intuito de fazer o sujeito perceber o personagem e realizar com ele um monólogo interior para se encontrar (COMPAGNON, 2009). Isto posto, por meio da literatura, é possível instruir e ser capaz de realizar representações, com condições de contestar a submissão do poder, revelando toda sua extensão.

A leitura literária libera o sujeito da possível sujeição às autoridades, tornando-se instrumento de justiça e de tolerância. Sendo desinteressada, sozinha, ela tem a função de estabelecer laços sociais, de modo a estabelecer a harmonia universal por meio de sua largueza. Conforme Todorov (2009), a literatura potencializa o universo do ser humano, incita a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo, visto que cada ser humano é feito de um outro ser humano, ou seja, a literatura abre infinitas possibilidades de interação com o outro e por isso enriquece o sujeito. Ela proporciona sensações que de fato existem no mundo real. Distante de ser apenas um entretenimento, a literatura permite a cada um se tornar vocacionalmente humano.

Além disso, a literatura trata do ser humano em si, provocando os mais variados sentimentos. Quando o sujeito lê, identifica-se com o outro, tanto na questão da empatia do destino, quanto na empatia dos sentimentos, de tal forma que “a literatura é um exercício de pensamento, a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

Para se dimensionar a literatura e as suas possibilidades, Candido (2011) chega a enfatizar que esta representa estar dentro de todas as formas culturais possíveis, pois compreende das mais simples formas até as mais complexas, possuindo um caráter organizador, que capacita e reorganiza a mente humana, o pensamento, o sentimento e, conseqüentemente, oferece novas visões de mundo e o torna mais humanizador.

No mesmo viés de Candido (2011), a perspectiva Freiriana (2007) assume que o sujeito deve se apropriar e experimentar recriar o mundo, para que desta forma, possa desenvolver as noções de autonomia, de dignidade e de identidade, as quais acompanham toda a vida, ou seja, a literatura leva o sujeito a assumir a sua função integradora e transformadora da criação literária, tendo seus pontos de referência na realidade e avançando as profundas camadas de personalidade que podem sofrer forte influência a cada obra lida.

Dalvi, Rezendo e Jover-Faleiros (2013) julgam que a literatura tem potencial para despertar nos sujeitos os saberes sobre si mesmo, sobre o que remete a expressão de um pensamento pessoal e julgamentos de posturas afetivas, isto é, a afirmação da subjetividade no ato da leitura. Trata-se de despertar no leitor a confiança para que o ser humano possa ousar a pensar por si só, já que “a literatura não se ensina, não se lê, se vive” (JOUVE, 2012, p. 12).

Tida dentro do seu nível mais profundo, a literatura permite a apreciação de infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar recursos disponíveis para a comunicação (COLOMER, 2007), o que propõe o desenvolvimento da autoimagem como leitor, de modo a

ser capaz de ler e avaliar, levantando expectativas, arriscando-se a selecionar o que atrai para a sua leitura.

Por se diferenciar de outras áreas que expressam falsas evidências, como por exemplo a religiosa e a política, a literatura escapa às censuras que exercem sobre teses formuladas para serem ouvidas numa obra literária, para que, desta forma, possa relatar até mesmo verdades que são consideradas desagradáveis, indizíveis e evitadas pelos ser humano.

O texto literário pode possibilitar a expansão da aprendizagem de forma integrada com outros tipos de aprendizagens. *A priori*, destaca-se o aprendizado da comunicação, que permite apreciar as possibilidades em textos sociais, seguindo então para a capacidade de organização emocional e compreensão do mundo e de si mesmo, para a formação da autoidentidade.

O valor do texto literário está naquilo que ele é capaz de exprimir (JOUVE, 2012). Contudo, a força de uma obra se encontra no contato que se tem em relação aos hábitos mentais de uma determinada época, o que torna real o risco de se perder o sentido do texto. Nesse aspecto, destaca-se a importância dos estudos literários, que se torna imprescindível, uma vez que estes têm por finalidade identificar conteúdos expressos de maneira direta ou indireta e trazer informações de tempos remotos.

Ensinar literatura se relaciona a dominar os saberes, no sentido de conceitualizar o que está interiorizado dentro da obra, segundo nos aponta Jouve (2012). O desafio dos estudos literários está em identificar o que uma obra exprime em relação ao humano, de maneira a destacar o que se esperava na época, o que era inédito e ainda o é até os dias de hoje.

“Os estudos literários também favorecem o espírito crítico” (JOUVE, 2012, p. 163). Sabendo disso, o docente não poderá limitar seu trabalho a simples interpretação ou estudo de gêneros, mas precisará tornar possível o reconhecimento de informações necessárias relacionadas à linguagem, quando esta se tornar opaca para os alunos.

Pela liberdade que assiste a literatura, esta exprime conteúdos diversos, essenciais, evidentes, problemáticos, coerentes, contraditórios, que geralmente antecipam os conhecimentos vindouros que cada época apresenta, demonstrando o quanto o ser humano permanece sendo um universo extenso a explorar. Cabe ao docente colaborar para que seu aluno compreenda a linguagem presente em cada leitura.

De acordo com Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), a finalidade do ensino da literatura provém da formação de um leitor livre, responsável e crítico, com aptidão para construir de modo autônomo o sentido do texto e argumentar sua percepção. Além disso,

obviamente, espera-se a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta a novos conhecimentos, como vislumbra a literatura.

Segundo Compagnon (2009), a literatura deve ser estudada porque oferece um meio, se não o único, de transmitir experiências do próximo, daqueles que se distanciaram por suas condições de vida. Ela sensibiliza e aproxima o ser humano pelo fato de cada um possuir suas diferenças e seus valores diversos.

A autoconstrução dos conhecimentos que envolvem a literatura ocasiona o lançamento de bases sólidas para a aquisição de competências culturais à medida que os alunos se apropriam do patrimônio literário. Nesse sentido, quando o leitor se envolve com o texto que está lendo, significa que ele utiliza seu próprio saber, tendo em vista que “diferentes ideias, tem diferentes sensações, aspectos qualitativos imediatos, exatamente como qualquer outra coisa” (DEWEY, 2010, p. 235-236).

Os diálogos com os alunos acerca de suas leituras representam um acontecimento que os transformam, dado que provém de obras que confrontam questões existenciais e que marcam a humanidade. Essas leituras representam a necessidade de verbalizar as emoções e vivências que se furtam no cotidiano de cada ser humano e que aos poucos constituem a formação da identidade desses alunos.

O leitor investe no texto que lê a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se vê no universo ficcional com imagens mentais que lhes são próprias. Dessa forma, o sentimento de alteridade surge a partir do momento em que é preciso aprender a descobrir o novo. Essa reação de sensibilidade dos alunos, que assinala a sua aproximação com a obra literária, o faz se sentir exposto para a leitura e desapropriado de si mesmo para confrontar-se com as verdades que acredita. Trata-se de desconstruir-se para, logo em seguida, construir-se novamente.

É fundamental para Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) que se considerem procedimentos que não sigam as aulas tradicionais expositivas de literatura, cujo ponto de partida não é o texto, mas as informações históricas e formais. O texto literário deve ser o ponto de partida para que se realize uma leitura compartilhada com alunos e que estes, por sua vez, possam pronunciar seus pontos de vista sobre o texto literário lido.

Há, pois, diversas experiências acerca do que se configura a literatura em si e o seu ensino, contudo, parece haver um distanciamento nos seus verdadeiros propósitos e no papel social que esta ocupa, o que, conseqüentemente, formam sujeitos/leitores clivados, que não experienciam a vivência da leitura literária.

Conforme Todorov (2009), a literatura encontra-se em perigo, não pelo ato de escassez de boa produção, mas pela maneira como esta tem sido oferecida aos alunos, que acabam não entrando em contato com o texto propriamente, ou seja, a literatura torna-se conteudista e institucional, deixando de lado seu papel humanizador e sua função de agente de conhecimento sobre o mundo, os contextos, os sentimentos e, finalmente, sobre a vida privada e íntima.

A literatura não está constantemente presente no cotidiano de alguns alunos, assim surge uma questão: se não desejamos que essa situação persista, se cremos no direito ao acesso aos bens culturais por todo sujeito, por que não iniciar a presença de textos literários como cultura na própria escola, onde os desejos se criam e passam a ser possuídos como desejos próprios do aluno?

É preciso, antes de tudo, levar o aluno a perceber a literatura como meio cultural e artístico, que encanta emociona e cria raízes profundas o suficiente para manter suas raízes criadoras e inovadoras, com o intuito de dar à vida sentido e fazê-la se mover mediante o que se deseja viver, uma vez que “a literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e por este motivo nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2009, p. 24).

A literatura é um fenômeno cultural amplo, que pode expandir a aprendizagem por meio da interação e da empatia, além de permitir a apreciação das possibilidades da linguagem em textos sociais. Não sendo um fim em si, mas um caminho que conduz à realização pessoal de cada um, ela se torna libertadora e prepara o sujeito para enfrentar situações diversas que este pode encontrar ao longo de sua vida e para fazer escolhas que melhor lhe apetece, tanto individualmente, quanto coletivamente.

### **2.3 Identidade: a constante busca pela compreensão do eu**

As mudanças advindas da cultura causam impacto em praticamente todos os setores que envolvem o modo de viver, tal qual sobre o sentido que o ser humano dá à vida, a respeito de suas aspirações sobre o futuro e, conseqüentemente, há também implicações sobre a identidade do ser humano, pois esta tem relação com a forma, como podemos ser representados e sobre o modo como surgem as nossas narrativas (narrativas do eu).

Oportunas reflexões sobre identidade se fazem necessárias em um momento de reconfiguração do contemporâneo, cujo sujeito se encontra em processo de fragmentação da própria identidade em si, uma vez que, de acordo com as considerações de Hall (2006), surgem novas identidades que fragmentam o ser humano, até então visto apenas como unificado.

O conceito de identidade acaba por ser um dos conceitos bem menos desenvolvido da teoria social e cultural, visto que se refere a um campo semântico complexo e que não atinge com relevância a verdadeira identidade que representa o ser humano. Assim, Hall e Woodward (2014, p. 10) entendem que “a identidade é um desses conceitos que não operam sob rasura, no intervalo a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

De acordo Hall e Woodward (2014), na linguagem do senso comum, a identidade se constitui a partir do reconhecimento de sua origem ou de características que foram partilhadas com outros grupos de pessoas que possivelmente poderiam ter o mesmo ideal. Esta abordagem vê a identidade como uma construção, num processo que jamais se acaba e nem se determina por completo.

Hall (2006) apresenta três conceitos em torno do que seja a identidade do sujeito, sendo elas, sujeito iluminista, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Para o autor (HALL, 2006), o sujeito iluminista é aquele centrado, unificado, que determina rigorosamente seu núcleo interior, com características e identidade.

O sujeito sociológico, conforme Hall (2006), compromete-se com a sua cultura, é moldado pelo contexto em que vive e pelos valores que cultiva. Finalmente, o sujeito pós-moderno, que é dotado de identidades múltiplas, com capacidade de transformar repetidas vezes, de acordo com as situações vivenciadas (HALL, 2006).

Assim, compreendemos que a identidade está sujeita à história, à política, à representação e à diferença, o que implica incluir fatores como idade, gênero, classe social e econômico, localização geográfica, status político, língua, etnia e outros. Estes aspectos da identidade, muitas vezes, são compartilhados por meio de histórias em grupos sociais e são fortemente influenciados pela cultura que os sujeitos integram.

Nesse viés, Rutherford (1990, p. 30) argumenta que “a identidade marca o encontro do nosso passado com relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. Em outras palavras, somos impulsionados por uma gama de possibilidades que a cultura nos oferece e que acaba por moldar a nossa identidade.

O conceito em si de identidade é muito complexo, bem pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente colocado em questão (HALL, 2006), visto que o próprio processo de identificação através do qual se projetam as identidades tornou-se provisório, variável e problemático.

Segundo Hall e Woodward (2014), a conceitualização da identidade envolve sistemas classificatórios que se apresentam como as relações sociais são organizadas e divididas, uma vez que estas são símbolos necessários para a manutenção da identidade e é por meio desses símbolos que dá sentido às relações, de maneira a definir o que é excluído e incluído no sujeito.

Sendo assim, percebemos que a identidade é relacional e a diferença estabelecida por uma determinada marcação simbólica relativiza outras identidades, que podem se vincular a condições sociais e materiais, tendo em vista que a marcação de um determinado grupo terá efeitos reais, pois, neste grupo, podem ou não serem excluídas determinadas características e ter ou não desvantagens materiais.

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo, de maneira a ressurgir e renegociar as mudanças sociais que acontecem. Tendo em vista que Hall e Woodward (2014) consideram que os processos históricos interferem na construção da identidade até ao ponto de poder causar colapsos, ou até mesmo forjar o surgimento de outras identidades.

Na perspectiva dos estudos sociológicos, toda e qualquer identidade é construída. Dessa forma, segundo Castells (1999, p. 23), a

[...] a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espço.

Castells (1999) entende que, de maneira coletiva, a construção social da identidade ocorre por meio de reações entre formas e origens, o que sugere que a formação da identidade passa por uma gama de sentimentos e decisões que o sujeito deve tomar para fazer investimentos pessoais. A subjetividade implica na compreensão que temos sobre o eu e sobre as posições que assumimos.

Destarte, a subjetividade está diretamente relacionada aos sentimentos que envolvem o processo de identidade, pois envolve pensamentos e emoções, conscientes ou não a respeito de quem somos. É por meio da subjetividade que aderimos a nossa identidade e nos posicionamos com aquilo que nos identificamos, sendo, pois, que a “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu” (HALL; WOODWARD, 2014, p. 20).

A identidade é algo formado através de processos conscientes ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (HALL, 2006). Ela está constantemente incompleta, em processo, sendo formada, em andamento, que surge não da plenitude da identidade que se encontra internalizada no sujeito, mas como a falta de inteireza que é preenchida a partir do exterior.

As identificações podem ir ao encontro da identidade do sujeito. A vista disso, a identidade vai se formando num processo de identificação ou de diferenciação fundamental para a marcação de fronteiras simbólicas, a fim de consolidar o que se trata de interior e exterior dessas fronteiras, o que, conseqüentemente, faz surgir compreensões acerca de responsabilidades e solidariedades em que o sujeito se torna o centro, porém, sem perder sua historicidade.

Hall e Woodward (2014) ressaltam ainda que a identidade não pode ser percebida como preexistente, como algo que passa a estar presente a partir de algum momento fundador, porém ela é um elemento passivo da cultura, que deve ser constantemente criado e recriado, construído, desconstruído, para novamente ser reconstruído, cujo sentido deve ser atribuído ao mundo social.

Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas, de modo a classificar o mundo e as nossas relações no seu interior e associando-as entre a identidade do sujeito e as suas características. Em outras palavras, os sujeitos assumem suas posições de identidade, em diferentes contextos sociais que ocupam.

Nesse viés, Hall e Woodward (2014) reiteram que a identidade envolve reivindicações essencialistas a respeito de quem pertence e de quem não pertence a determinados grupos identitários, nos quais a identidade é vista como imutável e fixa, ou seja, a identidade que proporciona a sensação de pertencimento e de permanência, que faz com que o sujeito se reconheça entre outros que possuem ideologias iguais ou parecidas, tornando a interação mais sensível.

Canen e Canen (2005) reconhecem a perspectiva de que a identidade incorpora dimensões espaciais e culturais. Nesse sentido, os autores (CANEN; CANEN, 2005) sugerem três dimensões centrais para que se possa visualizá-las, sendo a individual, coletiva e institucional. A identidade individual constitui aquela marcada pelos sujeitos de maneira plural (CANEN; CANEN, 2005), ou seja, designa o sujeito de maneira plural, na sua interação e construção com as redes de significação atribuídas.

A identidade coletiva caracteriza-se por meio de algum marco de identidade reconhecido como central na construção da história de vida do sujeito e nas suas relações desiguais e preconceituosas (CANEN; CANEN, 2005). Nesse caso, poderá haver algum marco que se refere a espaços sociais ou até mesmo educacionais.

A identidade institucional que, para Canen e Canen (2005), designa um conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente logicamente institucional, no marco das tensões entre projetos institucionais que se deve construir, isto é, a identidade institucional é plural e cria aproximações que podem contribuir para uma maior compreensão das instituições a respeito da pluralidade cultural.

Sendo formadas e transformadas, construídas e reconstruídas no interior de representações, as identidades são compostas não somente de instituições culturais, mas símbolos tais que representam um modo de construir sentido que influencia e organiza tanto as ações, quanto a concepção que o sujeito tem de si mesmo, uma vez que “as identidades estão sujeitas à história, à política, à representação e à diferença” (HALL, 2006, p. 87).

Para justificar a tentativa de compreender a conceituação da identidade, ou pelo menos a sua construção, desconstrução e reconstrução, é preciso considerar a maneira como essa se insere no circuito de representação, o que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando o sujeito e dando sentido a experiência daquilo que se é. Afirmamos que tais sistemas simbólicos tornam possíveis aquilo que o sujeito é e aquilo que ele pode se tornar.

Para Candau (2011), a representação, quando compreendida como processo cultural, estabelece identidades simbólicas individuais e coletivas, nas quais ela se baseia e fornece sustentação para a compreensão de quem se é, de quem poderia ser e de quem gostaria de ser. Os discursos e as representações constroem espaços a partir de como os sujeitos podem se posicionar e sobre o que eles podem falar, o que enfatiza, o que significa e permeia as relações sociais que se preocupam com a identificação.

Levando em conta as considerações de Candau (2011) e a temática que envolve essa pesquisa, salientamos sobre o fato de muitos alunos do meio rural que acreditam que não possuem uma cultura própria, o que ocasiona também, a conseqüente crença de não possuírem uma identidade, pois mantém um modo de viver diferente daqueles que vivem no meio urbano

Diante disso, esses alunos não percebem que a representação dessas manifestações culturais próprias de onde residem faz parte da construção de sua identidade, tanto de maneira

individual, quanto coletiva, definindo uma cultura própria da comunidade e a identidade de cada um desses sujeitos.

Depreendemos que as identidades não são unificadas, pois pode haver contradições no seu interior que devem ser negociadas, assim como pode haver discrepância entre o nível coletivo e individual e surgir demandas entre determinadas identidades e as experiências cotidianas do ser humano.

Na sua vida cotidiana, o sujeito se depara com certas questões denominadas de existenciais, que abrangem tantos os níveis filosóficos, quanto os níveis práticos e que atravessam um período de crise psicológica para se chegar então a alcançar a busca da condição identitária (GIDDENS, 2002). Em outras palavras, há uma apresentação da autoidentidade que deve ser desenvolvida dentro do quadro geral da constituição psicológica do sujeito.

Assim como todo sujeito, os alunos dessa pesquisa pensam sobre coisas do mundo, sobre o que conhecem, sobre resultados de processos que são construídos e desconstruídos constantemente, de maneira social, e, a partir disto, constroem e representam sua autoidentidade, de forma a representar as suas percepções sobre ideias, pensamentos, atitudes em relação ao outro e à vida.

Nesse constante processo de desconstruir e reconstruir, é preciso que esse aluno pense sobre o que lhe interessa como ser humano, como pertencente a determinada cultura, como um ser residente no meio rural, sujeito a transformações quando necessárias e quando assim o desejar, livre para ir, vir e para ser. Dessa forma, a busca por interesses comuns e a possibilidade de organização social tornam possível a construção da identidade, tanto de maneira individual, quanto coletiva.

É preciso que haja, antes de tudo, um resgate cultural dentro do contexto do meio rural, para que o aluno compreenda que faz parte de um todo, para que compreenda a importância do campo para todo o país. O aluno deve saber que a todo momento poderá fazer escolhas para a sua vida, optando por permanecer no meio rural ou se deslocar para a cidade, e que, independente de sua escolha, sempre possuirá sua própria identidade, uma vez que esta permanece se reconstruindo e se renovando.

Há um desejo constante do eu em saber quem é, pois procura a autoidentidade, contudo esse mesmo eu, muitas vezes, opõe-se ao compromisso por não se encontrar preparado para interagir com as pessoas que o cerca, nos mais variados ambientes, principalmente nos espaços ditos públicos, onde se espera que a postura desse sujeito atenda a determinados critérios gerais

de competência cotidiana, além de apresentar comportamento adequado para cada um desses ambientes (GIDDENS, 2002).

A compreensão do ser e do não ser é condição inacabável do ser humano, não apenas para aceitar a sua realidade, mas para criar pontos de referência e dar continuidade à vida, tendo em vista que a existência é uma maneira de estar no mundo e responder à questão inicial do ser, ou seja, conforme Giddens (2002), o sentido do eu tem que ser cultivado como parte de um processo cultural.

A autoidentidade não é algo que seja simplesmente apresentado como resultado de um sistema de ação do sujeito, mas algo que deve ser criado, sustentado nas atividades reflexivas do cotidiano (GIDDENS, 2002), considerando que a autoidentidade é o eu compreendido de maneira reflexiva pelo próprio sujeito e compreendendo que ser pessoa não é ser um ator reflexivo, mas é ter a capacidade de usar o eu em contextos diferentes.

A reflexibilidade do eu é um processo contínuo e envolve diversas circunstâncias, pois o sujeito é convidado a interrogar-se periodicamente a respeito de acontecimentos sobre si e a sua volta, como reflete Giddens (2002). Sendo assim, podemos entender que, quando o sujeito tem a sua identidade razoavelmente estabelecida, tem a sensação de continuidade biográfica, o que o torna mais capaz de captar algo ao seu redor e comunicar às outras pessoas, de maneira a aceitar sua integridade como positiva e se vê como alguém vivo, apto, com capacidade de continuidade.

A autoidentidade não pode ser percebida somente pertencendo a alguém que está no tempo, mas, ao contrário disso, corresponde à consciência relativa do eu, que deve ser criada e sustentada ao longo da vida. Diante disso, Giddens (2002) salienta que as transformações na autoidentidade e a globalização são condições da modernidade, ou seja, aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligados a condições sociais de grande amplitude. O eu e a sociedade estão interrelacionados numa sociedade global.

Diante dessas considerações, inferimos que o crescimento pessoal relacionado à identidade se refere à transposição de barreiras que impedem o sujeito de realmente perceber quem é, com o intuito de atingir a autenticidade e o autoconhecimento, o que significa não ignorar as experiências interiores.

Para Harbermans (1998, p. 147), “a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa medida, condição para que essa pessoa possa ser identificada pelas outras”. Dessa forma, a identidade pode ser percebida entre o sujeito e a sociedade, num processo mutável, que inclui o reconhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, o que admite construir novas

identidades ao longo da vida mediante fragmentações e rupturas que conduzem à superação, que permite um novo reconhecimento nas interações de contextos sociais.

A identidade de alguém não se relaciona com o comportamento, mas com a capacidade de se manter em processo numa narrativa particular (GIDDENS, 2002), uma vez que, no mundo social, o eu se torna contextualizado e deixa de existir, havendo, assim, somente aquele sujeito descentralizado, que encontra sua identidade nos fragmentos da linguagem ou do discurso.

O que denominamos “nossas identidades” (HALL, 2000, p. 07) poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Na busca por encontrar sua autoidentidade, o sujeito deve sustentar relações que se tornam íntimas, o que, conseqüentemente, proporciona oportunidades que fazem com que este precise tentar várias experiências em sua busca por autorrealização e autorreconhecimento, evitando o que a sociedade moderna apresenta como um “eu frágil, quebradiço, composto por fraturas e fragmentado, sem condições de manter relações e nem de se reconhecer” (GIDDENS, 2002, p. 45).

Os sujeitos que apresentam uma identidade fraturada costumam ser inseguros e tendem a exibir a necessidade de uma constante biografia, posto que há uma descontinuidade na experiência temporal que pode ser entendida como uma série de momentos descontínuos, gerados por elementos externos, em que estes não se sentem capazes de se defender ou veja sua vida em constante situação de risco, ou seja, tem grande dificuldade de se reconhecerem nos contextos que ocupam.

Sendo assim, em conformidade com os conceitos apresentados por Giddens (2002), o autodesenvolvimento ocorre em condições de privação moral, pois o sujeito se encontra segregado dos tipos fundamentais de experiência que relacionam com tarefas essenciais da vida cotidiana e até mesmo do planejamento ao longo prazo da vida. As questões existenciais, o projeto reflexivo do eu é colocado em um lugar à parte, encontrando-se em situação de empobrecimento.

O eu não é somente uma identidade passiva como conceitua Giddens (2002), ao afirmar que o sujeito contribui para as influências sociais que são globais em suas implicações e conseqüências, o que quer dizer que a identidade faz parte da construção do eu, não a realidade

do aqui e agora, mas de momentos que ainda virão e se tornarão uma questão de experiência mediada.

A identidade não é um dado ou fato, tampouco ela é homogênea, definitiva ou acabada (HALL; WOORDWARD, 2014). Isto quer dizer que a identidade está em constante construção, em constante processo de produção e relação, em que não cabe ser contraditória, fragmentada, inconsciente e nem acabada, pois ela se liga diretamente às estruturas discursivas, narrativas em sistemas de representação e tem estreita ligação com as relações de poder.

A identificação é parcial e contextual, pois assume trações e padrões do comportamento do outro que são relevantes para a construção e projeção de mecanismos do sujeito (GIDDENS, 2002). Com isso, podemos observar que a questão civil representa implicitamente o reconhecimento mútuo entre participantes do espaço público da vida social, tendo em vista que as interações cotidianas, por meio de gestos, do corpo, do olhar, do uso da linguagem, tocam no aspecto da construção da identidade.

Diferentes contextos levam os sujeitos a diferentes significados sociais, o que, conseqüentemente, gera diferentes identidades envolvidas em diferentes ocasiões, que pode levar a mesma pessoa a se sentir diferentemente posicionada pelas diversas expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas situações, assim nos aponta Candau (2011, p. 39), ao afirmar que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo”.

Sabemos que a cultura que se encontra em contínuo processo de construção e reconstrução, assim como identidade, é fator indispensável e mobilizador da construção do sujeito (HALL; WOODWARD, 2014). Sendo assim, concluímos que a identidade também se constrói e reconstrói, estando jamais findada, mas participando de um ciclo constante de mudança e renovação.

A respeito da construção e reconstrução da identidade, Hall e Woodward (2014) seguem associando que redescobrir o passado é uma forma de se remodelar e se (re) construir, uma vez que este faz parte da elaboração da identidade que está ocorrendo no exato momento e que, ao que parece, caracteriza por conflito, contestação e possível crise.

Como mencionamos anteriormente, a identidade é um conceito constantemente discutido, visto que se busca demonstrar que as velhas identidades, responsáveis pela estabilidade do mundo social, estão dando lugar a novas identidades, ao que Hall (2006, p. 07) denomina de “crise de identidades”, vistas como parte de um processo amplo de mudanças, que desloca as estruturas e centraliza processos da sociedade, interferindo na ancoragem estável do mundo.

Na concepção sociológica, conforme Hall (2006), a identidade faz parte do mundo pessoal e do mundo público. Dessa forma, projetamos a nós mesmos nas identidades culturais, a fim de internalizar significados e valores, alinhar nossos sentimentos e compreender sobre quem nós somos.

Diante das exposições de Hall (2006), percebemos um declínio nas velhas identidades que, por longo tempo, estabilizaram o mundo social. Com isto, novas identidades surgem, com fragmentação do sujeito moderno, que antes era percebido de modo unificado, dotado de razão, consciência e ação.

O sujeito, cuja identidade foi concebida como fixa e estável, totalmente centrada em si, em que se considerava como centro o núcleo interior, foi descentrada, dando espaço às identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas, formadas e transformadas no interior de representações.

Diante das mudanças do mundo globalizado, o sujeito deixou de ter sua identidade unificada e estável e se tornou fragmentado e deslocado, possuindo não somente uma, mas várias identidades. Assim, surgem identidades não fixas, em constante transição entre diferentes posições, sendo produto da interseção cultural, que se torna cada vez mais comum no mundo globalizado.

Acerca do que seja se tornar um sujeito deslocado, Hall (2006) salienta que se trata daquele cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por vários centros, ou seja, não há de fato um centro ou um princípio norteador e organizador único em que o sujeito pode se pautar.

As sociedades modernas sofreram transformações, o que conseqüentemente acarretou a fragmentação cultural de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes possuía fortes localizações como sujeitos sociais (HALL, 2006). Com isso, ocorreram mudanças estruturais que trouxeram novas perspectivas na identidade pessoal, afetando a ideia que o sujeito tem de si mesmo e acarretando, de certa maneira, a perda de sentido em relação a si mesmo.

Hall (2006, p. 08) denomina essa perda de sentido em relação a si mesmo, que o sujeito sofre, de “deslocamento”, por se tratar de um descentramento, tanto no que diz respeito ao mundo cultural e social, quanto no que diz respeito a si mesmo. Dessa forma, o sujeito tem se tornado fragmentado, composto não por uma única identidade, mas formado por várias delas, o que causa, muitas vezes, situações contraditórias e não resolvidas, tal qual nos aponta Hall

(2006, p. 08): “as identidades modernas estão descentradas, ou seja, deslocadas ou fragmentadas”.

As sociedades modernas tardias caracterizam-se pelas diferenças que são atravessadas por diferentes visões e antagonismos sociais, que produzem diferentes posições do sujeito (HALL, 2006), ou seja, diferentes identidades são produzidas, visto que estas mudam de acordo com que o sujeito é abordado ou representado, pois não são automáticas, mas podem ser ganhadas ou perdidas, tornando-se politizadas (dizemos sobre política de identidade).

A vida moderna tornou-se complexa no que diz respeito a assumir diferentes identidades que podem estar em conflito, tendo em vista que estas diferentes identidades podem interferir com exigências de uma outra forma e frequentemente, contradizerem-se. Para Halls e Woodward (2014, p. 22), esses conflitos e a dispersão de pessoas por toda parte pode produzir identidades que são moldadas de maneiras desestabilizadas, chamadas de “identidade sem pátria”.

Dessa forma, há um confronto por uma gama de diferentes identidades (HALL, 2006), que fazem apelos diferentes e que exigem a ação de uma escolha, uma vez que houve um alargamento no que diz respeito a identidades e às novas posições destas, juntamente com a sua polarização, o que gera o surgimento de novas identidades.

Há algo preocupante nessa questão do alargamento das identidades, principalmente para os sujeitos que perdem a sua identidade acerca de suas raízes e atravessam fronteiras naturais, pois estes perdem a ilusão do retorno ao passado, apesar de trazer consigo fortes vínculos. São sujeitos compostos por traços culturais, tradições, linguagens, histórias particulares e coletivas que marcaram a sua vida, contudo, que não serão mais revogáveis, pois foram renunciadas devido a constante busca pela redescoberta de uma nova identidade, a partir de uma cultura dita pura. São pessoas que pertencem a dois mundos, com duas identidades.

De acordo com Hall (2006), a globalização dever ser compreendida por meio das instituições modernas que se entrelaçam diretamente com a vida individual do sujeito, o que implica determinado movimento de distanciamento da ideia tradicional de sociedade como um sistema que delimita e substitui por uma outra forma de vida. Com isso, as identidades estão se desintegrando como resultado da hegemonização cultural provocada pela globalização.

A globalização envolve interação de fatores como econômico, cultural e político, provocando mudanças nos padrões de vivência, o que, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Hall e Woodward (2014) argumentam que essas novas identidades são

representadas simbolicamente e se caracterizam pela convergência cultural e estilo de vida social exposto ao consumismo.

Além disso, a globalização tem intensificado a migração das pessoas em busca de trabalho que, motivadas pela necessidade econômica, espalham-se por todos os territórios, remodelando a sociedade e a própria identidade. Dessa maneira, as identidades se tornam plurais e passam a fazer parte de um processo de desigualdade, cujos sujeitos saem de seus lugares considerados pobres e migram para outros considerados (muitas vezes ilusoriamente) ricos.

No tocante a esta descentralização do sujeito, citada por Hall (2006), surge uma crise individual das identidades singulares no mundo moderno. Observamos que essa crise assolou também os alunos participantes desta pesquisa, uma vez que estes, sendo moradores do meio rural, viram suas fronteiras serem ruídas e sentiram-se sem sustentabilidade e desnorteados, vivendo a chamada “crise de identidade” (HALL, 2006, p. 15).

Compreendendo um processo mais amplo, estes alunos, sentindo-se fragmentados, acabam por perder o sentimento de pertencimento do lugar onde vivem e de sua cultura. Assim, surgem incertezas a respeito do futuro e apesar de ainda desejarem permanecer residindo no meio rural, alguns destes pensam em buscar novas oportunidades no meio urbano, pois acreditam que poderá encontrar uma vida com mais facilidades, o que nem sempre acontece.

De acordo com Arroyo (2005), essa ideia de urbanização faz parte da idealização de que a cidade é um espaço civilizatório, de convívio e socialização cultural e educativo, o que remete a um desprestígio em relação ao meio rural, subentendendo-se que neste local não há educação de qualidade, nem perspectivas de melhorias de vidas e, até mesmo, dispensa os estudos.

Nesse mesmo viés, Pessoa (2007) ressalta que não se aponta a identidade do meio rural somente pelos critérios geográficos, econômicos e culturais, mas pela forma de representação do mundo, de maneiras de ser e agir que estabilizam as relações sociais em determinados contextos históricos, tendo em vista que a educação rural deve ser promovida a partir da perspectiva de sua realidade, pensada de acordo com a identidade e com a necessidade do aluno que reside nesse local.

Estando em crise, a construção da identidade desses alunos se torna uma questão que requer maior atenção, por isso passa a ser tratada como algo passível de assimilação e compreensão pelo próprio sujeito que quer ver, no seu descentramento, uma característica de sua própria localização. A nova concepção do eu se caracteriza pelo provisório, variável e

problemático, alguém como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, ou seja, que não sabe realmente quem é, onde poderá estar e se poderá estar onde desejará.

Há, portanto, um impacto sobre a identidade cultural, visto que o sujeito pós-moderno surge nesse processo como aquele que não tem identidade fixa, essencial ou permanente, pois esta se torna móvel e o sujeito assume diferentes identidades, em diferentes momentos, identidades estas que não se unificam para ser um eu coerente, mas que se fragmenta para atender a necessidade de cada momento, deixando o sujeito sem saber quem realmente ele é. Hall (2006, p. 21) confirma isto quando aponta que “a estrutura deslocada é aquela cujo centro também é deslocado, não sendo substituído por outro, mas sim por uma pluralidade de centros”.

Internamente, há, no sujeito, identidades que se contradizem, indicando diferentes direções, deslocando identificações, conforme as concepções de Hall (2006). À medida que os sistemas de significação e representações culturais se multiplicam, esse sujeito é confrontado com uma multiplicidade desconcertante de possíveis identidades.

Diante disso, observamos que a modernidade fez surgir uma nova forma de individualismo, cuja concepção e identidade do sujeito passou a ser vista como mais centrada e focalizada na sociedade, de acordo com as concepções de Hall (2006). Em outras palavras, entendemos que as pessoas deixaram de identificar seus interesses exclusivamente no que diz respeito a suas características, uma vez que estas passaram a servir como ferramenta discursiva ou como uma categoria mobilizadora.

Até aqui, discutimos a respeito de fatores que problematizam a construção e a percepção que cada sujeito hoje tem da sua individualidade, e percebemos que a construção da sua identidade possui vários aspectos e possibilidades. Por esse motivo e na tentativa de compreender mais a respeito dos critérios que envolvem a identidade, compreendemos que não podemos tratar sobre identidade sem nos referirmos às diferenças (MONFERRARI; RODRIGUES, 2021), pois isso significa questionarmos os sistemas de representação que nos sustentam e que nos ligam à capacidade de tentar definir e determinar a nossa identidade.

A identidade e a diferença são construções ativamente produzidas pelos sujeitos de maneira social e cultural. Essas estão em uma estreita relação de dependência, dado que, ao afirmarmos sobre algo que somos, estamos imediatamente deixando subentendido aquilo que não somos. Assim, para Hall e Woodward (2014, p. 74), “como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade”.

A identidade e a diferença são indissociáveis, uma vez que considerar a diferença como resultado da identidade é uma tendência que toma a identidade como referência, como ponto

de partida para se definir a diferença (MONFERRARI; RODRIGUES, 2021), ou seja, ao se definir a diferença, também se define a identidade do sujeito, pois é uma forma de caracterizá-lo, compreendê-lo e até mesmo deste se reconhecer naquilo que é incluído ou excluído nele.

Para melhor compreender Monferrari e Rodrigues (2021), apresentamos um conceito de Hall (2006, p. 112), em que ele destaca

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, por um lado, os discursos e as práticas que tem nos “interpelar” nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

A identidade é marcada pela diferença, e algumas dessas diferenças são percebidas como mais importantes que outras, principalmente em lugares e momentos particulares (HALL; WOODWARD, 2014), visto que a identidade envolve tanto questões simbólicas, quanto questões sociais, o que sugere que as diferentes identidades têm causas e consequências materiais.

A identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva, numa relação social (HALL; WOODWARD, 2014), ou seja, estão sujeitas à reação de poder e não são neutras e nem podem ser simplesmente definidas, pois, quando se afirma a identidade, implica-se a marcação da diferença, sendo que “quando se diz o que é, é o mesmo que diz o que não é. Quando diz que está incluído, é o mesmo que dizer quem está excluído” (HALL; WOODWARD, 2014, p. 82).

Uma das formas de compreender a identidade relacionada à diferença é a hierarquização, ou seja, a fixação de uma determinada identidade como norma (CANDAU, 2011). Entendemos que se trata de eleger uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas e, quando isso acontece, atribui a ela todas as possíveis características positivas, o que deixa a entender que as demais são diferentes, com características negativas.

Seria, portanto, exequível afirmarmos que as identidades surgem a partir das marcações da diferença que ocorrem tanto por meio de símbolos, quanto por meio de exclusão social. Nesse sentido, Candau (2011) deixa claro que a identidade não é o oposto da diferença, mas a identidade depende da diferença, ou seja, nas relações sociais, as formas de diferença simbólica e social são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de um sistema classificatório.

A esse respeito, Laclau (1990, p. 33) argumenta persuasivamente que

a identidade consegue se afirmar é apenas por meio da representação daquilo que a ama ação. Derrida mostrou como constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é reduzido - em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual branco, é, obviamente, equivalente a “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas”.

Diante disso, compreendemos que, da mesma maneira que a identidade, a diferença encontra-se presente na perspectiva de autorreferenciação, com uma relação estreita de dependência, que permite explorar a produção do autoconhecimento e explicar as razões pelas quais assumimos determinadas posições e nos apegamos às identidades particulares.

As discussões sobre identidade se encontram em conflito, o que sugere certa emergência de novos posicionamentos e de novas identidades, produzidas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, tendo em vista que a sua formação ocorre a nível coletivo e pessoal, que indica que há muitos diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem surgir e novos sujeitos podem se expressar.

Destarte, a literatura favorece a inserção do sujeito na sociedade, de maneira que este sinta mais aptidão para se identificar e identificar o outro na realidade que ocupa, levantando reflexões acerca do que seja indispensável na formação do ser humano. Por este motivo pode ser considerada como um direito universal, indispensável à humanidade, sem limites espaciais e temporais.

Sendo formada ao longo do tempo, por um processo consciente do sujeito, a identidade está, portanto, constantemente sendo formada, num processo reflexivo do próprio ser humano, que envolve diversas circunstâncias de um eu contextualizado num mundo social. Sendo assim, podemos concluir que a identidade jamais se finda, ao contrário disto, ela sempre está incluída em um ciclo constante de mudança e renovação, sendo construída, desconstruída, para novamente se construir.

## CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Apesar de árduo e solitário, o processo de pesquisar é também um desafio, pois a paixão pelo desconhecido, pelo novo, pelo inusitado acaba por invadir o espaço do educador, trazendo-lhe alegrias inesperadas (FAZENDA, 2004, p. 25).

Neste capítulo são apresentadas e analisadas as sequências didáticas que foram realizadas com os alunos durante todo o período da pesquisa, bem como os critérios e parâmetros estabelecidos na escolha dos textos e na elaboração das atividades e alguns conceitos necessários para a compreensão de como todo esse processo se deu.

Dada a flexibilidade do contexto educacional em que se deu a intervenção pedagógica dessa pesquisa, faz-se mister destacarmos que as atividades planejadas dentro de cada sequência didática eram passíveis de serem redefinidas e ajustadas em sua implementação, por motivações que variam desde problemas relacionados ao horário até questões internas e, principalmente, por motivos técnicos como precariedade das estradas de acesso à escola e às dificuldades com o transporte escolar, bem como ao acesso à *internet*.

Salientamos também que, apesar de atendermos todos os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) no que diz respeito a ter a autorização em documentos assinados pelos alunos e por seus pais/responsáveis para a participação nessa pesquisa, todos os nomes citados dos participantes tratam-se de codinomes, no intuito de preservar e não expor de nenhuma forma os alunos.

Desse modo, objetivamos, neste capítulo, aplicar a fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, por meio da descrição das sequências didáticas gradualmente, do contexto em que se deu a pesquisa e dos agentes que participaram dela, evidenciando a literatura como ferramenta para a construção de identidade de alunos, que, no caso dessa pesquisa, frequentam uma escola do meio rural.

Para as discussões teóricas, recorreremos aos estudos de Thiollent (1985), Minayo (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2008), Bardini (2011), Chizotti (2014) e outros.

### 3.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa

O ser humano possui a necessidade de respostas acerca das coisas, dos fatos e dos acontecimentos que o cercam. Assim, faz-se necessário compreender tais perguntas com o

objetivo de cada vez mais aproximar-se de respostas que possam capacitar o homem para interagir com o meio e transformá-lo.

Sujeitos e grupos sociais interagem entre si e produzem conhecimento a partir de informações que são trocadas nesses momentos de interação. Posto isto, levamos em conta que uma das necessidades inerentes relacionadas ao ser humano é representada pela busca constante de novos aprendizados, que proporcionam tanto desenvolvimento pessoal, quanto profissional.

Dessa forma, a construção do conhecimento e da informação é a base do progresso humano e científico, tendo em vista que defender uma ideia, fundamentando-a em dados e fatos extraídos do mundo real é olhar e encontrar o novo, sob diferentes pontos de vistas, com a possibilidade de levantar novas discussões que são necessárias de acontecer para questionarmos verdades existentes.

O ato de construir o conhecimento leva o sujeito a melhor agir; garante substancialmente a autonomia, o desenvolvimento e a participação, evitando o copiar e o imitar, o que pode levar a um ato de superação, pois o ser humano se torna partícipe de sua própria ação, da escolha e dos rumos que dará à sua vivência.

Com essa finalidade, recorreremos à pesquisa como fonte de um significativo recurso, cujo intuito é obter compreensão acerca de como a literatura pode contribuir com a construção da identidade em alunos do meio rural, tendo em vista que ela é algo que se desenvolve por meio de um processo que envolve explicações através de determinadas metodologias, com o objetivo de compreender ou pelo menos buscar compreender a realidade, utilizando as informações encontradas como dados singulares que fundamentam afirmações e suposições amplas (CHIZOTTI, 2014).

Nesse sentido, a pesquisa envolve transformações humanas, em qualquer área do conhecimento que possa oferecer propostas e formas de execução, com eficácia e eficiência, diante do compromisso que está por assumir. Seus esforços se voltam para observações, reflexões, análises para descobrir as possibilidades que movimentam o universo.

Gil (2008) apresenta-nos a pesquisa como um procedimento que é racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar resposta a problemas que são propostos. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que tenhamos informações suficientes e disponíveis para solucionar de maneira adequada o problema que se apresenta.

No tocante à sistematização do problema dentro do espaço da pesquisa, Chizzotti (2014, p. 93) afirma que

A pesquisa significa investigar sistematicamente uma situação problema em uma dada comunidade ou em uma organização, propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente, como pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado. Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberam, partilhadamente, sobre as ações mais consequentes que levem a uma situação mais justa e satisfatória aos usuários.

Como aponta Minayo (2000), a pesquisa se dá a partir do momento em que um sujeito levanta um questionamento e encerra-se com uma produção que abre caminhos para novas propostas de interpretações do ambiente de estudo. Para tanto, percorremos caminhos sistemáticos que indagam a busca do entendimento da temática pesquisada, desenvolvendo o problema apresentado por meio da teoria e da prática.

É possível afirmar que a pesquisa não acontece isoladamente (CHIZZOTTI, 2014), contudo, ela é resultado do esforço do ser humano, que acumula saber ao longo dos anos, tornando-se um produto permanente, histórico e social, que relaciona ação, teoria e prática, o conhecer e os acontecimentos, para que, dessa forma, acabe por se tornar um instrumento concreto de mudança.

Diante disso, entendemos que a pesquisa se dedica a reconhecer o saber que se acumula ao longo da história e analisa de maneira profunda novas descobertas que favoreçam a vida humana. Para isso, o pesquisador utiliza uma busca pautada em rigores específicos acerca das informações buscadas e obtidas, com o objetivo de encontrar respostas fundamentadas que possam sanar um problema específico.

A pesquisa se encontra no encalço de um problema que a obriga a constante reconstrução do conhecimento e da área do saber (CHIZZOTTI, 2014), ou seja, trata-se do fim da certeza, que deixa as verdades canônicas como retrógradas e faz surgir a necessidade de renovação e esforço de se explorar a realidade humana e a vida social, de maneira eminente, complexa e em constante evolução.

Diante disso, Chizzotti (2014) enfatiza que a pesquisa tem por característica recorrer a critérios que sejam claros e explícitos, estruturados em sua teoria, com métodos e linguagem própria, que explica e compreende os dados encontrados. Assim, inferimos que, de maneira geral, uma pesquisa pressupõe, implícita e explicitamente, a utilização de um método, que assume a concepção da realidade, sob as quais se detém uma investigação.

No que diz respeito a realizar pesquisas científicas na área da Educação e, mais especificamente, a respeito de temáticas que envolvam vivências em sala de aula, como foi o

caso dessa pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) coloca em evidência o campo de estudo social, que pode ser construído de acordo com referências qualitativas, que menciona à partilha de fatos, locais e pessoas, em que o objeto de estudo é latente a partir de um olhar sensível.

Sabendo, portanto, que, quando se realiza uma pesquisa, faz-se imprescindível a escolha de um método para o desenvolvimento e direcionamento do estudo como mencionado acima, a base teórico-metodológica dessa pesquisa insere-se no campo da Pedagógica Cultural, que, segundo Martins e Tourinho (2014), quando relacionada à literatura, tem a intenção de compreendê-la não apenas como uma área do conhecimento, mas como uma forma de relacionar-se com ela, não apenas como objeto, mas numa relação efetivamente experimental. É uma nova forma de perceber o que a literatura significa dentro da Educação, em todo o seu contexto, com o objetivo de atravessar fronteiras.

De acordo com os procedimentos escolhidos, destacamos que essa pesquisa se identificou com a abordagem qualitativa, que compreende um campo considerado transdisciplinar das ciências humanas e locais, que procura encontrar o sentido de determinado fenômeno e interpreta o significado que o ser humano dá a ele (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa qualitativa colabora para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos, o que torna a pesquisa um suporte teórico essencial (CHIZZOTTI, 2014). Em outras palavras, a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador um olhar multifacetado sobre a totalidade estudada e a disponibilidade dos dados gera pluralidade nos possíveis significados polissêmicos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador interfere no objeto pesquisado (BORTONI-RICARDO, 2008), o que significa dizer que o olhar do pesquisador já é uma forma de filtrar o processo de interpretação da realidade que se defronta. Tal filtro encontra-se associado à própria bagagem cultural daqueles que pesquisam.

A pesquisa qualitativa percebe o pesquisador como parte do mundo que ele pesquisa, pois este é “membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Portanto, não há uma análise de fatos culturais considerada totalmente objetiva, pois esta não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.

A abordagem qualitativa, para Bortoni-Ricardo (2008), é um meio de compreender a fala do outro, identificar processos rotineiros, entender a realidade humana, as dificuldades enfrentadas, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, podemos afirmar que o intuito de uma pesquisa qualitativa seja o de compreender

fenômenos sociais inseridos em um contexto, como na sala de aula, em que a preocupação é desvelar o cotidiano deste ambiente, identificando processos que ainda se encontram sem respostas.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa propõe várias possibilidades de investigar um fato que abrange a subjetividade humana e suas relações sociais. Ela não parte exatamente de um modelo teórico e evita hipóteses e mensurações. Ao contrário disso, os pesquisadores escolhem propositalmente seus participantes, e a coleta de dados é feita de maneira aberta, com o objetivo de reconstruir a situação que está sendo pesquisada.

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas nos mais variados ambientes e sendo analisadas numa perspectiva de maneira integrada. Dentro dessas possibilidades, o pesquisador poderá ir a campo para captar melhor seu objeto de estudo a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nele, considerando os vários tipos de dados coletados, analisados e todos os pontos de vistas são relevantes.

De modo geral, a pesquisa qualitativa busca o desenvolvimento de algum tipo de mudança que se deseja alcançar, uma vez que pressupõe a tomada de consciência vinda a partir daquele que pesquisa e também daquilo que é pesquisado, sendo de fato os próprios problemas pesquisados que determinam os objetivos e as condições a serem pesquisadas.

A pesquisa qualitativa possui diferentes orientações e tendências que direcionam os mais variados métodos. No caso da presente pesquisa, optamos pela pesquisa-ação, que é vista por Chizzotti (2014) como um meio de auxiliar a superação das condições adversas, com o intuito de fazer um diagnóstico que se fundamente em fatos para buscar mudanças intencionais no comportamento dos sujeitos e propor ações solucionadoras aos problemas que surgem, tendo em vista que se trata de um processo para atingir outra situação que pressupõe um momento distinto entre si e que faz parte de um todo, cujos participantes são coautores.

Uma pesquisa-ação tem base empírica, é concebida e realizada por meio de estreita associação com uma ação ou determinação de resolução de um problema que diz respeito ao coletivo, no qual o pesquisador e os participantes que representam a situação estão envolvidos de maneira participativa (THIOLLENT, 1985). É uma forma de investigar, tendo por base uma autorreflexão empreendida pelos participantes, de maneira a melhorar alguma prática social e educacional, assim como o entendimento dessa prática.

Além disso, a pesquisa-ação tem o intento de desenvolver técnicas e conhecimentos necessários para o fortalecimento dos exercícios que serão desenvolvidos, utilizando dados

disponibilizados por meio da própria pesquisa, o que faz com que se valorize o saber e a prática cotidiana dos profissionais envolvidos na pesquisa, assim como os conhecimentos teóricos e a experiência adquirida por aqueles que pesquisam.

Chizzotti (2014) sugere um percurso longo de análise de negociações prévias, de um plano provisório de pesquisa, de coleta de dados e proposições de soluções. Dessa forma, garantimos a interlocução dos diferentes segmentos sociais e a permanente comunicação de todos os participantes, assegurando que toda a sistematização da pesquisa seja a oportunidade de novos aprendizados.

No contexto da pesquisa-ação, o pesquisador ocupa papel de praticante social, pois intervém na situação, com o intuito de verificar se determinado procedimento pode ser eficaz. Sendo assim, para Thiollent (1995), nesta pesquisa, as ações humanas são tidas como aceitáveis sob determinados aspectos e exigem respostas práticas.

Sendo situacional, *a priori*, a preocupação da pesquisa-ação é diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o objetivo de atingir resultados. Desta forma, esta pesquisa não está interessada, portanto, em definições científicas generalizadas, mas sim numa atitude autoavaliativa, que produza modificações no contexto pesquisado.

A metodologia utilizada na pesquisa-ação tem a função de propor um processo que discuta e intervenha (CHIZZOTTI, 2014), o que significa que é possível que se realizem mudanças por parte de quem esteja empreendendo a pesquisa e não por outros sujeitos, o que possibilita a implantação de possíveis discussões de elementos modificadores da realidade pesquisada.

É importante que haja a seleção dos problemas, a busca por solucioná-los e a aprendizagem dos participantes, uma vez que, conforme Chizzotti (2014), todas as características qualitativas da pesquisa-ação não se faz perder o senso científico, pois os aspectos do qualitativo e do dialógico não deixam de ser também científicos e de se articularem à realidade do local da pesquisa. O que de fato não pode ocorrer é a redução do procedimento da coleta de dados a um mero momento não científico.

A pesquisa-ação aplica-se em situação que é preciso coletar dados mais sutis e que sejam significativos, pois, em virtude do amplo envolvimento do pesquisador no contexto da pesquisa, os dados tornam-se mais facilmente acessíveis em um campo de pesquisação.

De acordo com Thiollent (1995), na pesquisação, compreende observar e reunir informações para posteriormente construir um cenário, onde será possível explorar, analisar e

interpretar os fatores e então agir, de maneira a implementar avaliações e ações. Tais ações dizem respeito ao diagnóstico da situação pesquisada e das necessidades de propor soluções.

Diante da necessidade de elaborar esse diagnóstico, deliberamos como método a análise de conteúdo, que é uma forma de interpretar o próprio conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando determinadas normas sistemáticas para extrair o significado temático por meio de certos elementos mais simples configurados no texto. De acordo com o que afirma Chizzotti (2014), a análise de conteúdo relaciona-se frequentemente com alguns temas, ideias, tendo como objetivo medir o valor atribuído a um dado assunto gerado pelo autor.

Inferimos, portanto, que a análise de conteúdo busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, composto por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores de conhecimento, o que leva a reflexões diante de diversas investigações.

Bardin (2011) compreende como análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que disponibiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens enviadas. Porém faz-se necessário enfatizar que novas abordagens conceituais e novas perspectivas têm sido verificadas na contemporaneidade em relação à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso indica a conceituação de seu emissor, os seus valores, opções, e as suas preferências (CHIZZOTTI, 2014). Em outras palavras, é possível fazer uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi enviada, determinando o que é manifesto, omissivo, ignorado, ambíguo ou adjacente no contexto.

O objetivo da análise de conteúdo para Bardin (2011), é de analisar o que foi dito em meio ao que está sendo investigado, de maneira a construir e apresentar concepções acerca do objeto estudado. Dessa forma, o conteúdo de uma comunicação (incluindo a fala) é rico e apresenta condições polissêmicas que permitem ao pesquisador uma variedade de interpretações. Devemos, assim, partir dos conteúdos manifestos, considerados explícitos, em exercícios de reflexão, uma vez que o objetivo da pesquisa deve ser apoiar-se no conteúdo das comunicações.

Há no texto, a pressuposição de que esse contém sentido e significado, que de certa forma encontram-se ocultos e que podem ser compreendidos por um leitor que interpreta a mensagem por meio de técnicas sistemáticas apropriadas (CHIZZOTTI, 2014). Por conseguinte, a mensagem presente no texto pode ser compreendida por meio da composição do

documento que deve ser então fragmentado de forma simples, com o intuito de apresentar sutilezas presentes no texto.

Partindo disso, notamos que é possível compreender a produção ou a sua consequência por meio da análise do conteúdo, a fim de fazermos identificações, avaliações de várias naturezas, julgamentos, análises de conversações e até compreensões acerca de instituições/contextos, o que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o sujeito apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta.

Para Chizzotti (2014), a análise de conteúdo possibilita construir um conjunto de procedimentos e técnicas que extrairão o sentido do texto mediante unidades elementares que compõem os documentários, resultando em identificações dessas unidades para fazer inferências e extrair significados presentes no texto.

Assim, a análise de conteúdo compõe-se de técnicas de pesquisa que permitem sistematicamente a descrição de mensagens e atitudes relacionadas ao contexto da pesquisa, bem como inferências feitas a respeito dos dados coletados, o que resultará no tipo de conhecimento que se deseja produzir frente ao objeto estudado e sistematizado.

A criteriosidade da análise do conteúdo encontra-se no fragmento singular do texto que, para Chizzotti (2014), é a palavra considerada como possível de ser analisada com frequência, com o objetivo de estabelecer relações significativas entre as unidades e extrair conteúdos relevantes das mensagens.

Tendo em vista responder ao problema e ao objetivo dessa dissertação, elaboramos algumas categorias de análises, que, conforme conceitua Bardin (2011), trata-se de um desmembramento do texto em forma de categorias que são agrupadas analogicamente. Optamos por essa análise categorial pelo fato de ser a melhor alternativa quando diz respeito a estudar opiniões, crenças, valores por intermédio de dados coletados qualitativamente em pesquisa-ação.

Conforme Bardin (2011), o processo de formação de categorias deve se concretizar após a seleção do material e das leituras. A exploração deve ser feita por meio de codificação, repetição de palavras, como no caso dessa análise, para, então, constituir-se uma unidade de registro.

Durante as discussões a respeito das leituras, nas sequências didáticas, observamos dados a respeito das crenças, dos valores e de como os participantes da pesquisa, de certa forma, orientam seu comportamento e se reconhecem, assim como refletimos acerca das marcas das

identidades dos alunos, os símbolos, o uso de palavras e terminologias próprias e os processos comunicacionais que os identificam.

Após isso, empreendemos então a técnica de análise de dados. Para isto e para facilitar a nossa compreensão, elencamos três categorias de análise (Quadro 01): palavras e terminologias próprias dos agentes participantes, como esses agentes se reconhecem/identificam e, por último, como acreditam que podem modificar o contexto em que vivem.

Com a escolha dessas categorias de análise, tornou-se possível traçar objetivos e fazer levantamentos acerca dessa pesquisa. Assim, intuímos fazer uma reflexão direcionada aos resultados, que inicialmente esteve somente no plano da intuição e que permaneceu suspenso enquanto não foi submetido à análise de dados segura (BARDIN, 2011).

Quadro 01 - Categorias de análise selecionadas.

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos analisados</b>	<b>Fontes de informação</b>
Identidade	Conceituação de identidade a partir do olhar dos agentes participantes e da compreensão a respeito de sua construção, desconstrução e reconstrução.	Por meio de textos escritos ou relatos orais.
Identificação com os personagens	Expressões naturais dos agentes participantes da pesquisa, principalmente em momentos que sentem empatias pelos personagens dos textos lidos.	Por meio de textos escritos ou relatos orais.
Vocabulário identitário	Expressões naturais, verbais ou escritas dos agentes, que identificam hábitos, comportamentos, crenças e valores.	Por meio de textos escritos ou relatos orais.

Fonte: Material produzido pelas pesquisadoras.

Com o intuito de alcançar a etapa que diz respeito às categorias de análise de dados, utilizamos como meio de intervenção as sequências didáticas, que conforme Zabala (1998, p. 18), são como

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...) têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que (...) permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Destarte, a sequência didática torna-se um instrumento ou alternativa que o docente pode se valer para a apropriação de algum tipo de saber, quando o intuito é fazer com que o alunos aproprie e reconstrua uma prática de linguagem sócio-histórica, de maneira coletiva.

A organização das atividades envolvidas na sequência didática deve oportunizar ao sujeito acesso a práticas tipificadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o que quer dizer que deve colaborar para permear a vida em sociedade e preparar para saberes nas mais variadas situações sociais, oferecendo instrumentos capazes de tornar o sujeito apto a atender as suas necessidades cotidianas.

O modelo de sequência didática associa-se às pesquisas relacionadas às questões sociais que envolvem a linguagem e acontece por meio de um esforço sistemático, tornando-se uma maneira do docente organizar suas atividades escolares em função de um determinado conteúdo e de certos procedimentos.

Segundo Dolz e Bronckart (1993), as atividades que envolvem a sequência didática devem ocorrer anexas a um projeto de sala, o que significa dizer que não se trata apenas de estudar o texto, mas tê-lo como instrumento maior em sala, até mesmo para que o professor possa fazer um diagnóstico com os alunos, com o objetivo de analisar quais capacidades são dominadas em relação a determinada prática social.

A aplicação da metodologia utilizada na sequência didática permite a exploração de características definidas pelo modelo didático, o que, conseqüentemente, constitui fonte de informação para que o docente acompanhe e oriente o alunos a explorar os mais diversos conhecimentos (MARCUSCHI, 2002). Dessa maneira, os alunos se apropriarão gradativamente das informações que buscam explorar e apreender as características e se tornarem capazes de formular conhecimento por meio do conteúdo estudado.

Há ainda outro aspecto importante apontado por Marcuschi (2002) na execução da sequência didática, que é a criação de contextos que permitem reproduzir detalhes e situações concretas, incluindo a circulação de conhecimento, o que, em outras palavras, quer dizer que o processo de construção de informação se perpassa constantemente pela relação entre produtores e receptores daquela.

Nas sequências didáticas, não basta apenas mostrar aos alunos um exemplar do

determinado gênero em questão, fazer perguntas de interpretação e solicitar a produção de um texto (BARROS, 2014). É preciso que haja um trabalho sistematizado, com o intuito de ofertar informações e conhecimentos necessários aos alunos, para que estes possam se apropriar de alguma prática de linguagem, não se tornando somente decodificador.

Entendemos, portanto, que a sequência didática não pode ser vista somente como um procedimento de etapas a serem cumpridas com atividades, como bem afirma Barros (2017), mas é importante que haja base teórica e objetivos claros, para que, dessa forma, o alunos possam de fato apropriar-se do conhecimento que está sendo explorado.

### **3.2 Contexto educacional**

Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 65).

A pesquisa desenvolvida aconteceu numa escola da rede municipal do meio rural, na cidade de Jaraguá, ao norte do estado de Goiás. A cidade possui aproximadamente cinquenta mil habitantes e é conhecida por seu patrimônio cultural, sendo uma das cidades mais antigas do Estado e o maior polo de confecção têxtil do Centro-oeste.

A comunidade distrital de Jaraguá, onde se encontra a escola em questão, é denominada Vila Santa Bárbara, e fica há quarenta quilômetros do meio urbano. Possui cerca de 400 moradores e os alunos provêm de famílias de agricultores ou colaboradores de agricultores, de etnias diversas, havendo diferentes culturas regionais e sociais, tais como festa dos padroeiros, folia, festa da pamonha, encontros para dança nos finais de semana na praça da comunidade, comidas típicas de Goiás e outros estados (como Pará), apresentadas por famílias que migraram para a região à procura de trabalho e outros.

A escola atende aproximadamente oitenta e oito alunos, oferecendo dois níveis escolares em caráter regular, sendo os Anos Iniciais no período vespertino e os Anos Finais, no turno matutino, com cerca de quarenta e oito alunos. Exatamente por oferecer dois níveis escolares no meio rural, a unidade escolar tornou-se referência, já que as demais escolas municipais rurais oferecem apenas o nível escolar dos Anos Iniciais.

Há um total de vinte e cinco servidores, sendo nove docentes no período matutino, todos com formação superior e pós-graduação na área em que trabalham. Faz-se necessário destacar que sou a única professora de Língua Portuguesa da escola e que atuo ministrando esta disciplina do 6º ao 9º ano.

Para todas as escolas municipais do meio rural há apenas uma única diretora nomeada, motivo pelo qual ela exerce sua função na Secretaria Municipal de Educação, ficando as unidades escolares rurais sob a responsabilidade de uma coordenadora ou de um coordenador que se responsabiliza e se faz presente em ambos os turnos na escola.

A escola conta com um espaço físico amplo, mantendo cinco salas de aula, secretaria, sala de professores que também é utilizada como sala de vídeo ou de internet, três banheiros, sendo dois para os alunos e um para os docentes, cantina anexa a uma dispensa, pequena sala reservada para biblioteca e outra pequena sala para o almoxarifado.

No espaço físico da escola, pode ser observada a estrutura de um pequeno campo de futebol, onde os alunos jogam bola no intervalo ou em horários vagos, além de uma horta que objetiva realizar projetos e integrar membros da comunidade local para cuidados, manutenção e produção de mudas.

As duas turmas que participaram do processo de intervenção e coleta de dados foram o 8º e 9º anos. A escolha por essas turmas deu-se pelo fato de apresentarem desempenho e características desenvolvidas em relação a leituras e pré-disposição para atividades realizadas em sala, capacidade de criação, síntese e abstração de ideias, preocupação em realizar os desafios e as tarefas propostas.

Os alunos da pesquisa foram um total de nove alunos, sendo cinco alunos do 9º ano e quatro alunos do 8º ano, com idade entre quatorze e quinze anos. Três destes alunos são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. De todos os alunos convidados a participar da pesquisa, apenas um se recusou, alegando que não estaria disposto a ler os textos que seriam propostos nas aulas.

Todos os alunos da pesquisa residem no meio rural e utilizam o transporte escolar público para frequentarem as aulas. Vale ressaltar que o número reduzido de participantes dessa pesquisa se dá pelo fato de que, no meio rural, as salas de aula não são lotadas como no meio urbano e a quantidade de alunos se reduz bastante.

A escola utiliza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento de caráter normativo, que tem a finalidade de definir um conjunto de itens de aprendizagem considerado essencial para que os alunos desenvolvam ao longo de todas as etapas que envolvem a Educação Básica, assim como o Documento Curricular para Goiás – DC GO (GOIÁS, 2018), que foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular para atender as necessidades individuais e cruciais no ensino e na aprendizagem do referido estado e de acordo com a demanda de suas cidades.

As sequências didáticas e os textos trabalhados em sala partiram da metodologia de aulas expositivas e dialogadas, tendo uma perspectiva dialógica. Dessa forma, a temática a ser discutida era introduzida para os alunos de maneira aberta, com a presença de diálogos entre mim e os alunos, utilizando estratégias de leituras, priorizando a leitura literária nas suas mais diversas formas.

Algumas fragilidades para a realização dessa pesquisa foram encontradas, tal como a dificuldade com o transporte escolar e as dificuldades de acesso à escola, que na região rural é algo muito comum. Devido às estradas precárias, os transportes escolares estragam muito, e em várias situações e até por semana, professores e alunos não conseguiram chegar à escola para as aulas. Isso atrasou muito a aplicação das sequências didáticas e dificultou muito a exploração e o aprofundamento nos assuntos tratados em cada uma delas.

Outra situação instável, de ordem técnica, encontra-se na precariedade no acesso à internet (*WI-FI*). A escola não dispõe de laboratório de informática e apenas uma rede de *Wi-Fi* disponível para todos os alunos e professores. Quando era preciso acesso à *internet* para vídeos e pesquisas com os alunos (usei meu próprio *notebook* para isso), esperava-se longo tempo até que a *internet* carregasse e houve dias em que o planejamento da aula teve que ser adiado devido ao fato da *internet* não funcionar.

### 3.3 Análise e discussão

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto, que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (GUIMARÃES ROSA, 1986).

No mês de novembro de 2020, submetemos o projeto dessa pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa para atendermos as exigências éticas, uma vez que a nossa intenção era fazer uma pesquisa-ação, em que todos os envolvidos da pesquisa fariam parte direta dela. Após realizarmos algumas correções necessárias, tanto nos documentos, quanto no próprio projeto, em meados de abril de 2021, o CEP concedeu a liberação para que realizássemos o estudo em questão.

Para essa pesquisa, aplicamos quatro sequências didáticas distribuídas entre os meses de abril a novembro. Utilizamos para as atividades, textos literários de gêneros variados, tais como contos, causos, poemas, músicas, biografias e outros, da mesma maneira que algumas formas variadas de linguagens, como vídeos. Como recurso material, recorreremos a cópias impressas de textos, livros, computadores, celulares e outros.

Nas sequências didáticas um, dois e três (as sequências didáticas foram nomeadas numericamente) tínhamos previsto utilizar de quatro a cinco aulas, sendo cada uma delas de quarenta e cinco minutos. Porém, de acordo com a necessidade dos alunos, com o envolvimento e a participação destes e até mesmo diante das adversidades extra escolares, o número de aulas previstas para a aplicação dessas sequências didáticas excederam ao esperado, o que é muito comum para este tipo de metodologia utilizada.

Como a sequência didática quatro é mais extensa, por se ocupar de variadas formas de linguagens, além da linguagem textual, o número de aula que prevemos e utilizamos foi maior, ficando na perspectiva de oito aulas de quarenta e cinco minutos cada. Contudo, assim como nos demais pontos do planejamento, essa previsão de número de aulas também variou de acordo com a demanda dos alunos e as demais intercorrências.

Pelo fato de escolhermos as sequências didáticas como meio de trazer discussões para a sala de aula e de coletar dados, faz-se necessário levantar uma discussão a respeito da sua constituição multimodal, tendo em vista que os textos deixaram de ser unicamente verbal e passaram a possuir uma multiplicidade de elementos provenientes do campo visual.

Para Rojo e Moura (2012), os textos contemporâneos são multimodais, ou seja, possuem em si muitas linguagens que exigem capacidade e praticidade para a sua compreensão. Assim, o sentidos dos textos multimodais envolvem diversidade cultural de produção e circulação, uma vez que são textos interativos e colaborativos, com o intuito de transgredir relações antes intransponíveis.

Quando falamos de multimodalidade de textos, entendemos se tratar de ampliar o texto que antes era planejado e linear, composto somente por imagem e som. De acordo com Rojo e Moura (2012), a multimodalidade dá ao texto um formato diferente, que interliga as modalidades e que apresenta múltiplas sequências e possibilidades de trajetórias.

A construção textual contemporânea não concede preferência apenas à modalidade escrita da linguagem. Ao contrário disto, inúmeros recursos visuais e imagéticos estão disponíveis para complementar as mensagens de maneira visual. Assim, os textos multimodais trazem consigo tanto signos alfabéticos (que são letras, palavras, frases), quanto elementos imagéticos e visuais, como cores, formas e formato.

Segundo Dionizio (2005), a definição de textos modais aborda construções textuais marcadas de maneira linguística por representações que se diferenciam, sendo elas a escrita e a imagem. Sendo assim, essa classificação multimodal não abrange somente textos que são escritos e impressos, mas também aqueles que são orais e até gestuais.

Com efeito, todo texto pode se tornar multimodal, ou seja, pode materializar elementos multimodais na sua construção e se viabilizar por meio da união de diferentes modalidades da linguagem, o que exigirá o desenvolvimento de outras habilidades que envolvem a leitura e a escrita de acordo com a modalidade que for utilizada.

A respeito da conceituação de gênero multimodal, Kress e Van Leeuwen (2002, p. 20) definem

[...]multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (dizer a mesma coisa de formas diferentes), desempenhar papéis complementares, ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista.

Assim, inferimos que a crescente demanda por gêneros que possuem diversas linguagens é algo perceptível e impossível de ignorar, tendo em vista que os textos multimodais circulam no cotidiano e influenciam as ações comunicativas, tornando-se reflexo da maneira como o sujeito que está inserido no contexto tecnológico de informação interage com os demais, no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Rojo e Moura (2012) destacam que essa crescente demanda pelos gêneros que reúnem diversas linguagens pode ser reflexo da multimodalidade presente no contexto daqueles que nasceram na era da tecnologia e a utilizam para a interação. Dessa forma, o aumento ao acesso de informações e a presença de múltiplas linguagens acrescentam ao texto as mais diferentes materialidades, tais como sinais, movimentos, gestos que somaram significados numa situação de multimodalidade.

De acordo com Cani e Coscarelli (2016), é preciso observarmos as marcas constitutivas próprias dos textos multimodais, a fim de levantar diferentes pontos de vista e representar diferentes interações que podem ocorrer tanto em ambientes físicos, quanto em ambientes virtuais. Tais marcas tratam-se daquilo que vai além dos recursos sonoros e visuais como estavam acostumados os alunos, mas agregam a isto as imagens, as cores e até os formatos.

Para trabalharmos na perspectiva de textos multimodais, Rojo e Moura (2012) acrescentam que o professor deve iniciar em textos de fácil conhecimento e com significado para o aluno, de modo que esse possa ser desconstruído e reconstruído, na medida em que o aluno realize conexões e os conhecimentos que se interliguem. Dessa forma, o aluno poderá avaliar criticamente como e quando se comunicar e compreenderá as linguagens e as ferramentas que

foram utilizadas para isto.

Por conseguinte, as práticas descontextualizadas dão lugar à produção do saber e a capacidade de criação é desafiada. Por ser uma prática inovadora no ensino de leitura, a multimodalidade amplia a discussão acerca de habilidades e possibilidades de ensinar, bem como a utilização de ferramentas digitais.

É preciso salientarmos a questão da leitura multimodal, no sentido de perceber que os alunos transitam constantemente entre as notícias, imagens e propagandas. Dessa forma, a discussão acerca desses textos multimodais devem ser evidenciadas tanto em questões cotidianas, quanto em situações que já aconteceram ou que podem vir a acontecer.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) reiteram que é possível formar entre os alunos redes descentralizadas que incentivem a interação entre todos e que produzam conhecimento. O fato dos textos multimodais combinarem imagens estáticas ou em movimento, com áudio, *links*, seja em ambientes físicos ou digitais, exige do aluno que ele seja seu próprio protagonista na questão da construção do conhecimento e na busca pela informação.

Destarte, o aluno que compreende o uso dos recursos multimodais em um texto como suporte de leitura consegue negociar sentidos e discutir novas possibilidades para entender outros contextos, outras possibilidades, outras opiniões, ainda que sejam divergentes ou contraditórias, ou seja, o aluno deve estar preparado para reaprender a ler, desconstruir para então reconstruir, com a intenção de articular e interpretar diferentes posições na textualidade, a fim de ampliar sentidos e realizar interações.

Os critérios que utilizamos para a escolha dos gêneros textuais basearam-se, primeiramente, na preocupação de que os textos fizessem sentidos para os alunos e, dessa forma, fosse possível contextualizar e permitir que a ficção atravessasse a sua realidade, uma vez que, quando somos leitores e nos colocamos diante de um texto escrito, buscamos o sentido do que está expresso no texto. Dessa forma, os alunos puderam compreender que há muitos outros sujeitos que vivem como eles, que estudam em escolas rurais e que lutam diariamente por seus objetivos como eles fazem.

Assim, embasamos-nos nos pensamentos de Dewey (2010), quando este acredita que para que uma obra faça sentido é preciso que se recorra a conhecimentos prévios do sujeito, de modo a acessar aquilo que foi acumulado e se aprofunde diretamente com as qualidades que se mesclam tanto do sujeito, quanto da obra.

Em outras palavras, Dewey (2010) afirma-nos que, tendo como aliados o material, neste caso, os textos da sequência didática, que apresentam realidades conhecidas dos alunos, há uma

aquisição interna da aprendizagem, ou seja, o conhecimento passa a fazer parte da expressividade do aluno.

Dessa forma, é possível compreendermos, como nos aponta Dewey (2010), que, por meio das ideias e possibilidades abertas diante de nós, somos capazes de nos conscientizarmos a respeito das restrições que nos cerceiam e dos fardos que nos oprimem e fazermos as escolhas diárias das quais somos sujeitos.

Ainda a respeito da escolha dos textos, preocupamo-nos também de apresentar a urbanidade aos alunos, por isso trouxemos o texto da sequência didática dois, *Eu sei, mas não devia* (2016), que parece destoar dos demais textos que apresentam contos regionalistas. Contudo, a nossa intenção era apresentar aos alunos um ambiente diferente do ambiente rural, com o intuito de demonstrar que em ambos os espaços as pessoas buscam por seus ideais e também passam por dificuldades e de fato foi o que os alunos perceberam durante a atividade dessa sequência didática, como veremos logo na discussão à frente da referente atividade.

É preciso que os alunos se movam, tanto de maneira conceitual, quanto fisicamente, com o intuito de perceber questões e problemas do mundo real e identificar preconceitos que geram discriminação e marginalização. De acordo com Martins e Tourinho (2011), os alunos precisam perceber os próprios preconceitos e o dos outros para vislumbrar vínculos entre poder, riqueza e injustiça. Para isto, é preciso criar oportunidades em que possam participar ativamente e experimentar esses conceitos.

Destarte, a literatura permite oportunizar essa participação ativa, por meio da empatia, do despertar da emoção, da apresentação de novas realidades ou até mesmo de realidades similares a do aluno. Com isto, compreendemos que as obras literárias recriam um modelo empírico de construção da identidade e do conhecimento, baseado na autonomia, na independência e no protagonismo do aluno, que deixa de sentir-se só no mundo, pois há outros que vivem a mesma realidade. Assim, a sua identidade é reforçada e a sua capacidade de fazer escolhas torna-se mais autêntica.

Destarte, reforçamos o que nos ressaltam Martins e Tourinho (2014), ao dizer que o reconhecimento do outro a partir de complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo e a si mesma em sua alteridade. Dessa forma, a educação, na perspectiva da Pedagogia Cultural, deixa de ser apenas concepção de conceitos, valores e atitudes e passa a ser entendida como processo intenso entre seres de diferentes contextos, mas interativos.

Sendo assim, compreendemos que fomos influenciadas pelas ideias de Martins e Tourinho (2014), durante a escolha dos gêneros textuais para a aplicação das sequências

didáticas, tendo em vista que os autores (MARTINS; TOURINHO, 2014) acreditam que o papel do professor, no processo educativo, consiste na criação e no desenvolvimento de contextos que proporcionem não a assimilação e a transmissão do conteúdo, mas que haja interação entre todos os sujeitos, dedicando-se atenção particular às relações e aos contextos que vão se criando, contribuindo para a elaboração e explicitação de sentido que os sujeitos constroem e reconstruem.

Na primeira sequência didática, cuja aplicação se deu no mês de abril de 2022, utilizamos o texto *A Enxada (2006)*, que é o título do conto de Bernardo Élis, escritor goiano, nascido em Corumbá de Goiás, na data de 15 de novembro de 1915. No conto, o autor narra o percurso de um trabalhador rural, Supriano, à procura de seu instrumento de trabalho, a enxada, que, até o final do texto, permanece inacessível ao personagem.

Durante a leitura do conto, percebemos uma relação imediata entre o mundo do conto e o mundo do trabalho, que sugere um modelo sociológico que se justifica pela correspondência entre ambos. Há um marco intenso no que se refere ao movimento social no campo, que, de certa forma, parece envolver projetos relacionados ao desenvolvimento nacional, representado por categorias de trabalhadores camponeses para converter demandas individuais ou locais do sujeito que ocupa o espaço rural em uma luta política ampla pela reforma agrária.

Contudo, Bernardo Élis cria um personagem que se mantém em direção aos movimentos camponeses e que enfrenta ameaça, luta sozinho para não ficar fora do mundo do trabalho e para permanecer numa espécie de trabalho escravo. Os enfrentamentos de Supriano são totalmente solitários e regidos pelo código de submissão rígida como estratégia de sobrevivência, o que propõe ao conto um traço social e a inevitável relação do contexto enfrentado cotidianamente pelo homem do campo.

Os alunos se envolveram muito na leitura. Inicialmente, tiveram dificuldade com termos específicos, que identificavam uma linguagem própria, utilizada no sertão de Goiás, e acabaram perdendo um pouco do sentido do texto. Um exemplo de passagem considerada de difícil compreensão para os alunos foi: “o frume por debaixo do suvaco também sorveteu” (ÉLIS, 2006, p. 89).

Fiz a leitura de algumas páginas e depois pedi que cada aluno voltasse a ler, de maneira lenta, cada um no seu tempo, prestando atenção em cada termo novo e com entonação e se novas dúvidas surgissem, que discutissemos antes de proceder com a leitura, para assim não perder o sentido do que líamos. Dessa forma, os alunos fizeram, terminando e compreendendo a leitura.

Vale lembrar que foi importante conduzir os alunos a reflexões em relação ao fato de Bernardo Elis não permitir que Supriano encontrasse a sua ferramenta de trabalho durante todo o conto, com o objetivo de que os alunos compreendessem a simbologia identitária que há entre o personagem, o contexto que este ocupa e a enchada, além de despertar neles a empatia e a identificação pelos personagens do texto.

Segundo Ranciere (2012), o espectador, neste caso o aluno, deve ser retirado da sua posição de observador que examina calmamente o texto que é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório e arrastado para o círculo de ação, onde trocará de lugar com o personagem de maneira racional, tornando-se ser de posse de suas energias vitais e integrais.

Dessa forma, nesse momento de reflexão que a leitura desse texto proporcionou, o aluno pôde deixar de ser apenas um mero espectador e se tornar agente de sua prática social, percebendo que, ao contrário do personagem Supriano, pode fazer escolhas melhores para sua vida sempre que assim desejar.

Os alunos se emocionaram muito com o desfecho do texto, afirmaram que esperavam que Supriano encontrasse a sua enchada e lametaram o triste final do personagem. Por outro lado, desejaram que Supriano tivesse libertado-se das amarras que o prendiam aos seus padrões. Contudo, discutimos que a vida do personagem era difícil, que é preciso ter força e coragem para fazer escolhas que mudem a vida. Diante dessa discussão, relembramos Dewey (2010, p. 162) quando este nos diz que “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores”.

Ranciere (2012, p. 14) afirma ainda que “aquele que ignora não é apenas o que não sabe, mas sim aquele que não sabe o que ignora”. Em outras palavras, Ranciere (2012) diz-nos que o sujeito que ainda ignora o saber precisa compreender que a questão-problema não é a distância que o separa da aprendizagem, mas sim o que é ignorado. É preciso percorrer o caminho para se alcançar o conhecimento até ocupar a posição de alguém que deixa de ignorar.

Dessa forma, associando ao texto, o aluno pôde refletir que, apesar de sua honestidade, Supriano ignorava que lutava permanentemente para continuar escravo daqueles que lhes cobravam, dando a própria vida para pagar uma dívida que talvez nem mesmo existisse. Aquele que lhe cobrava nem mesmo ofereceu a Supriano a ferramenta de trabalho. Assim, como cita Ranciere (2012, p. 52), “A arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social”.

Na aula seguinte, na sala dos professores, que é usada também para a sala de vídeo, os

alunos se conectaram à *internet* por meio dos aparelhos celulares e realizaram pesquisas acerca da biografia de Bernardo Elis. Os alunos que não possuíam celular puderam usar meu *notebook* para realizar o estudo

Posteriormente, acessaram a plataforma do *YouTube*, com a intenção de assistirem ao vídeo *Meow* (2013)<sup>2</sup>, no qual é apresentada uma sequência de gatos que vão gradativamente miando, à proporção que se identificam uns com os outros, e o vídeo *Identidade Pessoal* (2020)<sup>3</sup>, em que se apresenta um breve relato a respeito de como cada sujeito pode construir a sua identidade.

Na aula seguinte, na lousa, fiz um mapa mental, cuja palavra central era Supriano e pedi que os alunos citassem adjetivos e substantivos que fizessem lembrar do personagem. Após isso, em seus cadernos, os alunos fizeram um mapa mental sobre si mesmos, acrescentando também adjetivos e substantivos que fizessem lembrar de quem eles eram.

Este foi um momento de muito proveito, em que os alunos fizeram uma devolutiva acerca de tudo que foi refletido até o momento do desenvolvimento desta sequência didática, tal como conceitos sobre identidade, sua construção, a vida em comunidade, a justificativa de determinados comportamentos e crenças, e outros aspectos importantes.

Os alunos conseguiram relacionar palavras que os identificassem com o personagem Supriano, assim como conseguiram perceber características próprias, algumas que antes eles nunca haviam observado, tais como, timidez, medo, carência, dificuldade de expressar, introspecção, sentir-se sozinho, desmotivação, nem sempre se reconhecer, baixa autoestima.

Da mesma forma, os alunos também destacaram sobre o uso de determinadas expressões que são próprias da comunidade onde residem e ainda citaram a expressão “*Quando é fé*, que é utilizada em contextos que percebem algo novo, e outras expressões que são comumente usadas, como plantio, trator, tirar leite, horta, adubação, colheita.

Dessa forma, fazendo uso dos conceitos apresentados sobre identidade (no vídeo e nas discussões) e os personagens (Supriano no texto e os gatos, no vídeo), aprofundamos as reflexões a respeito de como se constrói a identidade do ser humano. Os alunos sentiram grande empatia pelo personagem Supriano e sentiram muita vontade mudar a sua história. Reconheceram, na identidade do personagem, um homem honesto, trabalhador, porém submisso. Compreenderam, a partir disso, a possibilidade de se desconstruir a identidade

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=DXUAYRRkI6k&t=2s>

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GdV9TQShnjU&t=2s>

para reconstruí-la, a partir de escolhas que fazemos.

Acreditamos ser necessário destacar que, para a realização da sequência didática um, utilizamos oito aulas.

Na sequência didática dois, aplicada no mês de maio de 2022, utilizamos a crônica *Eu sei, mas não devia* (2016), da escritora, jornalista e tradutora brasileira, Marina Colasanti. A autora, que também tem produção enquanto feminista, fez parte do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e por 20 anos escreveu acerca de temas ligados ao feminino e ao social, revelando, ainda que de maneira delicada, denúncias sociais e reflexões acerca do próprio ser humano.

A crônica *Eu sei, mas não devia* (2016) traz, em seu conteúdo, considerações sobre o cotidiano atual do ser humano, que está sempre apressado para realizar suas tarefas e se manter vivo. O texto lembra de como, muitas vezes, o ser humano deixa as vidas se esvaziarem, acomodando-se numa rotina repetitiva e estéril, chegando a perder a própria identidade por se achar numa sociedade consumista, repleta de injustiça e baseada na velocidade.

A escolha desse texto deu-se pelo fato de procurarmos vivenciar, com os participantes da pesquisa, situações relacionadas à urbanidade, como a falta de tempo e a necessidade de se estar sempre apressado e também para que pudessemos conceituar, juntamente com os alunos, a ideia de construção, desconstrução e reconstrução da identidade, o que procuramos fazer durante toda aplicação dessa sequência didática.

Após realizar uma leitura individual e silenciosa do texto, os alunos anotaram algumas frases da crônica que consideraram próximas da sua realidade. Em seguida, relemos o texto de maneira coletiva. Então, os alunos expuseram as frases que anotaram e comentaram o porquê de as terem escolhido.

No texto *Eu sei, mas não devia* (2016), a maioria dos alunos se identificou especialmente com as passagens: “A tomar café correndo porque está atrasado” e “A cochilar no ônibus porque está cansado”. Quando perguntei, explicaram que foi pelo fato de acordarem tão cedo para irem para a escola, por volta de três horas da manhã e não tomarem café e geralmente dormir no transporte escolar.

A partir da exposição destes dois trechos, os alunos comentaram sobre suas rotinas, os horários que realizam as tarefas escolares destinadas a fazer em casa e em como associam estes horários aos afazeres diários de colaborar com o trabalho dos pais, visto que muitos dos alunos trabalham na lavoura no contraturno e só realizam seus estudos de casa à noite.

Os alunos aproveitaram para enfatizar a respeito da rotina apressada que mantém em

suas vidas, tendo que acordar tão cedo para frequentarem a escola, chegando já tarde em casa e, na maioria das vezes, tendo que cooperar com o trabalho dos pais, que, conforme relatam os próprios docentes, quase sempre são trabalhos braçais pesados e cansativos.

Dessa forma, no período da noite, quando vão fazer as atividades escolares extra-classe, ou que seria um momento em que poderiam se dedicar a realizar leituras e estudos, já estão sem energia para isto, tendo dificuldade para se concentrar. Estas afirmações nos fizeram pensar a respeito da importância de oferecer a estes alunos textos, principalmente os literários, que os motivem e que de preferência os façam sentir empatia, para que consigam manter o foco no que leem.

Os alunos enfatizaram que não imaginavam que no meio urbano as pessoas tivessem a vida tão corrida e precisassem acordar tão cedo para chegarem ao trabalho ou para irem à escola, assim como é a realidade dos alunos da pesquisa. Ficaram surpresos com essa realidade, pois esperavam que a vida urbana trouxesse mais facilidade em relação a poder acordar mais tarde, aproveitar mais o tempo, uma vez que a distância para ir aos lugares pudesse ser mais curta que o trajeto que percorrem para chegar à escola ou para irem à cidade.

Na aula subsequente, conectados à internet, algumas imagens relacionadas às pessoas exercendo suas atividades diárias foram expostas (pessoas trabalhando, andando pela rua, nos mais variados lugares, sozinhas ou acompanhadas, no trânsito e em outras situações). Oralmente, os alunos estabeleceram relação entre o texto lido, as imagens observadas e as frases anotadas, enfatizando quais as partes do texto ou em quais imagens sentiram-se mais representados e identificados.

Os alunos também tiveram a oportunidade de assistirem ao vídeo de adaptação da crônica de Marina Colasanti (2016)<sup>4</sup>, que leva o mesmo nome da crônica, com o intuito de enfatizar ainda texto e imagem, para que, desta forma, fizessem questionamentos reflexivos sobre o motivo das pessoas perderem paulatinamente a sua identidade, a cada vez que a velocidade da vida atropela o ser humano.

Aproveitei o momento para enfatizar a respeito de como a identidade do sujeito pode ser construída e reconstruída, tanto de maneira individual, quanto de maneira coletiva, pois sofremos influência do meio em que nos encontramos, e pedi que observassem nos próprios relatos e nos relatos dos colegas características de comportamentos e rotinas em comum, o que identifica o grupo no qual fazem parte e, conseqüentemente, os faz sentir inseridos e se

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=U7pUX3oDNik>

reconhecerem dentro dessa realidade.

Nesse momento de reflexão, o aluno Mario afirmou que, quando perdemos a nossa identidade, nós sumimos, e muitos alunos afirmaram que já se sentiram dessa forma. A partir disso, levantei questionamentos sobre a construção da identidade e a forma como podemos recuperar a nossa identidade. Este foi um momento muito produtivo, de grande participação dos alunos, que afirmaram sobre a necessidade de tirar um tempo para fazer o que gosta, para refletirem sobre quem realmente são.

Na plataforma do *YouTube*, assistiram ao vídeo denominado *Doenças recorrentes do estresse* (2019)<sup>5</sup>, que apresentou informações a respeito do que o próprio título anuncia. Assim, os alunos fizeram associações entre o texto lido e os vídeos assistidos, enfatizando que a identidade é individual e coletiva, e que o processo de construção desta é influenciado de maneira histórica e cultural, como foi mencionado várias vezes nessa pesquisa, assim como puderam compreender que é possível interferir no contexto em que se vive, fazendo novas escolhas quando se desejar.

Para finalizar a sequência didática dois, que levou seis aulas para ser realizada, os alunos produziram um texto dissertativo argumentativo, que foi lido em sala de aula e que teve como tema a seguinte questão: *será que somos genuinamente o que somos ou somos aquilo que esperavam que fôssemos?*

Dessa forma, os alunos relataram o que entenderam acerca da conceituação de identidade, de como se dá a sua construção e as consequências de se perder a identidade. Por meio da antítese construção e desconstrução, os alunos elaboraram seus próprios conceitos, o que facilitou o entendimento acerca do que é a identidade de cada ser humano.

Quadro 02 - Conceituação acerca de identidade, a partir do olhar dos alunos

Aluno	Conceituação	Fonte de informação
Thiago	Identidade é algo criado coletiva e individualmente, e fazer coisas que se gosta colabora com a identificação de si mesmo. Deixar de fazer o que gosta faz esquecer quem somos.	Por meio da produção textual e discussão oral
Maria	As pessoas têm pressa de ser e conquistar que acabam esquecendo quem realmente elas são. É preciso fazer coisas que se gosta para se lembrar quem é de verdade. A pressa faz afastar de quem é e das pessoas que se gosta.	Por meio da produção textual e discussão oral

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ysx5ufUDYyg&t=1027s>

Pedro	A nossa identidade contém nossos valores e nossa personalidade. A nossa identidade deve ser construída cotidianamente. Quando perdemos a nossa identidade, perdemos a nossa verdade. Para conseguir a identidade de volta é preciso saber dos nossos valores.	Por meio da produção textual e discussão oral
Cássio	A gente acostuma fazer o que os outros querem e acaba perdendo a identidade	Por meio da produção textual e discussão oral
Jaqueline	A identidade não é somente um documento, mas sim a forma com que cada um se percebe, se vê diante do mundo. A identidade é construída ao longo da vida, a partir da nossa experiência, das nossas relações sociais.	Por meio da produção textual e discussão oral
Moisés	Nossa identidade é construída com o nosso desenvolvimento humano. Ela surge com as transformações. A identidade é construída a partir de tudo que vivemos. A identidade se relaciona a termos nossas próprias opiniões e pensamentos.	Por meio da produção textual e discussão oral
Léo	Tudo que somos está relacionado à identidade. Todos temos uma identidade.	Por meio da produção textual e discussão oral

Fonte: Produção de texto dos alunos participantes da pesquisa.

Para a sequência didática três, escolhemos o conto *Ninho de Periquitos* (1965), do escritor goiano Hugo de Carvalho Ramos, que relatou em seus textos a respeito da sua experiência sobre o sertão, descrevendo riquezas culturais, com o intuito de fazer serem conhecidas pelo restante do país. Ramos acreditava que a identidade goiana estava presente no pleno sertão, que era considerado pela maioria dos brasileiros, um lugar inóspito para se viver.

Dessa forma, Ramos procurou chamar a atenção para vivência no interior, enfatizando a riqueza dos campos, serrados, chapadas, serras, além de revelar a respeito das agruras da vida do tropeiro e do boiadeiro, que cruzavam o grande sertão goiano, com o intuito de fazer parte do progresso a seu modo.

Hugo de Carvalho Ramos nasceu em 1885, quando Vila Boa era então capital do Estado de Goiás. Publicou uma de suas obras mais famosas obras denominada *Tropas e Boiadas* (1917), que ainda é muito conhecida nos dias atuais. Suicidou-se em 1921, vivendo sérias crises depressivas.

O conto regionalista *Ninho de Periquitos* (1965) apresenta-nos o personagem Domingos, um homem da terra, que retira dela tudo o que precisa para sua sobrevivência. No texto estão presentes costumes, clima, animais e lugares, que são descritos a partir dos aspectos da vida de um sertanejo e de sua dependência com a natureza.

O sertão era a matéria-prima do escritor. Possuía uma prosa fluente e sedutora, elaborava narrativas que se aprofundavam na cultura, na mentalidade, nos hábitos, nos conflitos e nos cenários do estado de Goiás, que ainda padecia de isolamento. O autor soube registrar nos seus escritos a noção espacial e temporal da época, além de influenciar o Regionalismo.

A escolha do texto *Ninho de Periquitos* (1965) se deu pelo fato do conto se caracterizar como regionalista e possuir elementos que se assemelham à realidade vivida por muitos alunos, tal como o apreço pela natureza, a vivência com animais que pertencem à fauna do sertão goiano, como urubus, periquitos, tatus. Além disso, há a inegável verossimilhança entre o fato de Domingos viver a partir do que a terra lhe oferece e as famílias dos alunos também viver daquilo que plantam e criam.

Ao ler o conto, é possível termos contato com as raízes do estado de Goiás e compreender um pouco mais a respeito da relação do homem com a natureza, principalmente no que se refere ao sertão. Os indícios da natureza já são percebidos a partir do título, uma vez que os periquitos são aves típicas do cerrado, que fazem seus ninhos em buracos de árvores ou em outras cavidades abandonadas.

No dia do aniversário de seu filho Janjão, Domingos vai buscar um presente e escolhe lhe dar filhotes de periquitos, que estão localizados dentro de um cupim abandonado. Ao colocar a mão no local que dá acesso ao ninho, Domingo é picado por uma cobra que possui veneno letal. Antes que o veneno se espalhe pelo seu corpo, o personagem decepa a própria mão com um golpe de foice.

A narrativa segue enumerando e descrevendo aspectos da vida de um sertanejo, o que inclui fatores climáticos, que parecem estar em consonância com as necessidades do sertanejo, tanto para o momento de plantação, como para o momento da colheita. Há referência a queimadas, que também ocorrem em período certo, a fim de limpar o solo do capim e das pragas, para realizar novas plantações.

O conto é explícito na relação de dependência e exploração que o sertanejo mantém com a natureza. Este só existe porque a natureza lhe dá tudo que precisa. Contudo, a natureza é apresentada de forma traiçoeira, como se fosse uma espécie de antagonista, serve do homem em todas as suas necessidades e que, após ganhar a sua confiança, ataca-o pelas costas.

Na data de 08 de agosto de 2022, iniciamos a aplicação da sequência didática três, que levou oito aulas para acontecer. Disponibilizamos uma cópia xerocada do conto *Ninho de Periquito* (1965) para cada aluno. Apresentamos a eles sobre o texto que seria lido, definindo com mais clareza a respeito do que seria um texto regionalista.

Após a leitura do texto, pedi que os alunos anotassem palavras, cujo sinônimo fossem desconhecidos e que pesquisassem no dicionário ou através do celular seu significado. A maioria dos alunos anotaram as palavras “canícula, boca negra, jugular, escarcarava”. A partir da pesquisa feita pelos alunos e voltando ao texto, discutimos a respeito das palavras, para que, dessa forma, o texto ficasse mais claro e compreensivo.

Na sequência, solicitamos aos alunos que anotassem palavras que fossem comuns ao cotidiano dos alunos e que parecessem mais usadas no estado de Goiás ou até mesmo na comunidade onde eles vivem. Os alunos anotaram palavras como, “milharal, palha de arroz, forquilha, milharal, periquitos, cupim, bainha, traíçoeira, cerrado”. Discutimos sobre o significado de cada uma dessas palavras, enfatizando com exemplos da vivência dos alunos.

Fizemos alguns questionamentos sobre qual o assunto tratado, procurando levar o aluno a compreender sobre a regionalidade que se faz presente na identidade do personagem Domingos. Buscamos levantar pontos que fizessem os alunos destacar sobre a sua própria regionalidade, seus costumes e suas culturas, que são vivenciados cotidianamente.

Houve um momento em que a aluna Jaqueline salientou sobre o fato de Domingos dar como presente de aniversário um periquito ao seu filho Janjão. Inicialmente, a aluna afirmou achar estranho esse presente, o que acabou levantando uma discussão mais reflexiva na sala. Alguns alunos disseram que também haviam observado esse fato, mas que entenderam a atitude de Domingos, pois “trata-se de um morador do meio rural, e para quem mora no campo, ganhar um periquito é ganhar um presente”.

Diante da discussão levantada pelos alunos, fizemos comparações sobre as características da vida no meio rural e da vida urbana. Argumentamos que, ganhar um periquito de aniversário para quem reside no meio rural é algo muito natural. Contudo, seria algo estranho para aquele que mora no meio urbano e não possui tanto contato com a natureza, até porque, “um aluno que mora na cidade não sabe nem mesmo cuidar do bicho, não saberia nem o que ele come”.

A partir dos comentários tecidos, enfatizamos que, de acordo com cada comunidade, cada espaço geográfico, as pessoas possuem sua própria cultura, seus próprios costumes, hábitos e isto compõe a identidade delas. Não significa que nenhuma cultura sobressai a outra, ou se torna mais importante, mas que, dessa forma, as pessoas se reconhecem, se autoidentificam, reforçam quem são e se tornam mais confiantes. É uma maneira de construir a identidade coletivamente, para que cada um possa construir a sua própria identidade de maneira individual.

O fato dos alunos terem iniciado a discussão a partir da própria visão e levantado o questionamento acerca da diferença entre o meio rural e urbano, fez-nos entender que os participantes da pesquisa já se sentiam mais confiantes para participarem das aulas das sequências didáticas, sentiram mais empatia com os personagens dos textos e até mesmo reconheceram-se como pessoas pertencentes a um determinado lugar, de uma determinada cultura e com a sua identidade em construção, além de apresentarem uma visão mais crítica acerca da leitura do texto.

Os alunos destacaram características coletivas que os identificam de maneira coletiva e de maneira cultural, como eventos religiosos que acontecem tanto na vila onde moram, quanto nas comunidades vizinhas, festas de quadrilha, encontros tradicionais entre famílias, festa de colheitas e outros.

Na sala de vídeo, os alunos assistiram, na plataforma do *YouTube*, um vídeo sobre a música *Eu Venho lá do Sertão* (2012)<sup>6</sup>, de Sirley Viana e Mario Henrique. Realizamos discussões relacionadas à música e ao conto, no intuito de levantar entendimento acerca do homem com as suas diversas representações identitárias, simbolizando o tropeiro, o vaqueiro, o boiadeiro, o sertanejo, de acordo com o contexto construído em ambos os textos, com destaque na construção da identidade individual e coletiva, no decorrer do ser e viver no sertão.

Durante essa discussão também estabelecemos pontos de comparação entre o presente e o passado (levantar conhecimentos do passado e do presente), em que os alunos observaram em ambos os textos tratados, situações vividas pelo sertanejo em dias passados que hoje já se vive de maneira diferente, tal como a forma de plantio e de colheita dos alimentos, assim como a estocagem destes.

Os alunos fizeram entrevistas com os pais e com os avós acerca de como estes estudaram, trabalharam, onde moraram, se ajudavam os pais em casa e as oportunidades que tiveram. Dessa forma, puderam comparar as vivências dos pais com a própria vivência e compreender melhor sobre a própria formação identitária e a formação identitária dos pais.

Para colaborar com esse momento, os alunos acessaram a plataforma *MaqCamp John Deere Brasil* (2021)<sup>7</sup>, por meio da qual tiveram acesso a vários vídeos educativos sobre novidades a respeito de máquinas agrícolas para o campo, sobre novas técnicas de trabalhar a agricultura, de preservar o meio ambiente e outros.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=NfRPZKf1Zbw>

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=FsIIJAV6hz0>

Com isso, os alunos perceberam que não é preciso perder a sua identidade para buscar novos conhecimentos, mas, ao contrário disso, poderão buscar novos conhecimentos para trabalhar no campo, tendo melhor qualidade de vida e permanecendo onde vivem, se assim o desejarem.

Na sequência didática quatro (e última), utilizamos o texto literário *Morte e Vida Severina* (1994), do escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto. Trata-se de um texto com características do gênero híbrido, com narrativa em forma de versos ritmados e com rima, ao mesmo tempo em que apresenta um monólogo, dramático e regionalista, da trajetória do personagem Severino.

João Cabral de Melo Neto nasceu em Recife, no ano de 1930, e viveu até o ano de 1999. Foi poeta, escritor, diplomata brasileiro e fez parte da chamada geração modernista brasileira, conhecida como Geração 45, o que fez com que se preocupasse com a palavra, de maneira a valorizar a sensibilidade poética. *Morte e vida Severina* (1994) foi a obra que o consagrou.

De maneira direta, em *Morte e Vida Severina* (1994), João Cabral de Melo Neto constrói certo tipo de poesia anti-lírica, uma vez que sua escrita relaciona-se à realidade e afasta-se do tom confessional. Dessa forma, seu texto tem o poder de irradiação para fora da poesia, um corte profundo entre a poesia romântica e a poesia moderna, visto que, na poesia romântica, predominavam-se os versos de sentimentos ou de abordagem instrospectiva.

O poema híbrido *Morte e Vida Severina* (1994) retrata a trajetória do personagem Severino, que deixa o sertão nordestino em direção ao litoral com o intuito de buscar melhores condições de vida. Durante seu percurso, Severino encontra outros nordestinos, que, assim como ele, vive privações impostas pelo sertão, tal como a aridez da terra e as injustiças sofridas contra os sertanejos, que têm na persistência da vida e da sua caminhada a única maneira de vencer a morte.

O percurso de Severino é vasto de dificuldades imensuráveis, quase intransponíveis. O retirante é apresentado como um indivíduo oprimido, que transcende a seca, que não possui voz e nem espaço, mesmo quando alcança lugares com mata e água. Há retratada muita miséria humana, ainda assim, quando Severino chega à cidade tão almejada.

A narrativa apresentada nas cenas monológicas parecem ter a intenção de imitar a vida, de maneira a envolver momentos de comédias e tragédias. Nesse sentido, vale ressaltar que, para Candido (2009), a relação entre a vida e a poesia é cercada de igualdade e diferenças, que reafirmam o tom do que é apresentado, a fim de conferir coerência.

Viajar significa ir de um ponto a outro, que é o que Severino faz em busca de trabalho

e de uma vida melhor. Durante a narrativa, o eu-lírico deixa explícito que, se Severino não tivesse iniciado sua viagem, terminaria como os demais Severinos que aparecem nas outras cenas, sendo até carregados pelos Irmãos das Almas. São possibilidades que representam os retirantes, que precisam sair do lugar onde vivem para sobreviverem. Trata-se de uma possibilidade cruel, pois encontram-se diante de um dilema, ou se retiram ou morrem.

O texto em questão pertence ao gênero híbrido, uma vez que possibilita a junção e as mesclas de outros gêneros. Apesar de ser escrito em forma de versos, o texto é apresentado em cenas, o que deixa clara a sua caracterização híbrida. Por possuir tal característica, supomos por bem discutir brevemente a respeito de gênero textual e especificamente sobre o gênero híbrido, para que, dessa forma, ficasse mais clara a compreensão acerca do texto.

De acordo com Marcuschi (2008), ao nos apropriarmos de um gênero textual não estamos dominando uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações que se tornaram sociais e particulares, ou seja, os gêneros textuais operam em determinados contextos como forma de legitimizar um discurso e como fonte de produção.

Os gêneros textuais são textos que se materializam para realizarem a comunicação recorrente na vida cotidiana, de modo a apresentar padrões sociocomunicativos funcionais. Marcuschi (2008) acredita se tratar de áreas transdisciplinares que se voltam para o funcionamento da língua e para atividades de competência cultural e social, que não podem ser concebidas de maneira estanque e nem com estruturas rígidas, mas como formas culturais cognitivas, uma vez que “os gêneros se acham ancorados em alguma situação concreta” (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Miller (2012) compreende que os gêneros são padrões culturais que servem de ferramenta para explorar a realidade do ser humano, com o intuito de participar de ações sociais, uma vez que se trata de um aparato social passível de ser compreendido como uma ação recorrente e significativa.

Na realidade, os gêneros textuais são necessários para a interlocução humana e são ricos na área da interdisciplinaridade, com atenção especial voltada para a linguagem em funcionamento, o que envolve atividades culturais e sociais. É preciso que não os modelemos rigidamente, mas nos apropriemos deles como mecanismo fundamental de socialização e de inserção em práticas nas atividades que dizem respeito às comunicações humanas.

A este respeito, Miller (2012, p. 13) destaca que “o gênero fornece uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e ancora uma atenção cuidadosa às normas e

convenções”. Assim, podemos compreender que o gênero é um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto principal da estrutura comunicativa, capaz de se reproduzir e manifestar em diversas situações e em mais de um espaço e tempo concreto.

Os gêneros textuais são uma maneira de alicerçar os conhecimentos construídos numa sociedade e fazem parte da prática social do ser humano. Por este motivo, acompanham as mudanças e transformações da sociedade. Diante disto, Marcuschi (2008, p. 19) ressalta que os gêneros se flexionam e caracterizam-se como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, ou seja, surgem emparelhados às necessidades socioculturais bem como nas relações humanas.

Muitas vezes, os gêneros são carregados de valores, com padrões comunicativos socialmente utilizados, situados histórico, social e culturalmente, o que os tornam guias na interlocução dos indivíduos, uma espécie de modelo global de comunicação, que representa conhecimento em situações concretas.

Os gêneros textuais mudam, evoluem e podem se degradar (MILLER, 2012). À vista disso, o número de gênero em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e da diversidade da mesma sociedade, uma vez que os gêneros colaboram com a constituição da substância da nossa vida cultural e social.

Assim sendo, surgem distintos conjuntos de gêneros textuais em diferentes tipos e lugares, que podem acontecer em mais de um tempo e em vários lugares bastantes distintos. Contudo, precisamos observar que as funções sociais mais similares devem ser atendidas por estes gêneros nos mais diversos níveis.

Nesse viés, Miller (2012) consente que os gêneros se evoluem ao longo do tempo e tal mudança possibilita a variação na construção social tipificada e provocada por mudanças sociais, psicológicas, econômicas e tecnológicas. Dessa forma, os gêneros são sempre lugares e mudanças, que permitem a incorporação de novidades ideológicas e que conduzem à redefinição dessas novas ideologias.

Quando optamos por trabalhar com gênero textual em sala de aula, percebendo-os como veículos históricos que circulam na sociedade para uso dos falantes da língua, temos a consciência de preparar os discentes para enfrentar as situações reais da vida cotidiana, como nos aponta Cândido (2009, p. 51), ao afirmar que a leitura “representa possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência”, uma vez que a leitura dos gêneros textuais carrega características semelhantes da vida.

O importante em se compreender acerca do que seja gênero textual não é sobre as suas

regras e seus padrões de formas que o classificam (MILLER, 2012), mas sim sobre o que o gênero pode nos ensinar. O mais importante é que aprendemos a nos comunicar, a compreender propósitos, a instruir e sermos instruídos, entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o sucesso e o fracasso.

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual e cada gênero textual tem maneiras especiais de ser entendido, não sendo apenas simples formas textuais, mas formas de ação social, que influenciam diretamente a vida do sujeito, tendo em vista que são entidades dinâmicas.

Assim, no tocante à hibridação dos gêneros, Bakhtin (1988) esclarece que isso pode acontecer como um processo de intercalação. Em outras palavras, trata-se da ideia de combinações, misturas e fusões que surgem dos gêneros, através de distintas linguagens e esferas, o que promove novas configurações na forma de comunicar e na maneira de até organizar a sociedade.

A hibridação do gênero é um meio discursivo-textual, que é utilizado para realizar determinados propósitos comunicativos a partir de formas de gêneros variados. Está presente nos gêneros que necessitam ser diversificados, tratando, pois, de cumprir seu papel.

Segundo Santaella (2010), no sentido dicionarizado, o hibridismo é uma palavra formada por elementos. Por sua vez, na gramática, esse adjetivo é composto por elementos que provêm de línguas diversas. Assim, compreendermos que a hibridação de gênero ocorre em vários níveis e instâncias, a partir da associação de diversos gêneros textuais.

O gênero híbrido permite desenvolver novas formas de criação e expressão por meio da conexão simultânea e das diversas linguagens, tendo em vista que as mensagens podem sofrer transformações inerentes às formações genéricas, pois um texto sempre nos remete a um gênero e esse texto pode sofrer alterações devidas para atender novas demandas discursas.

Diante disto, Santaella (2010, p. 88) afirma que

O hibridismo parece surgir, assim, da práxis ou da produção textual, que, se bem participa de um gênero específico ou se vincula a ele, está sempre ativando outros gêneros. Embora diferenciados no início, esses outros gêneros vão aos poucos incorporando-se e misturando-se com o gênero predominante em primeira instância.

Dessarte, podemos afirmar que o gênero perpassa por regularidades e possibilidades, o que implica na operação da criatividade e da competência de linguagem, capaz de construir novos efeitos em gêneros que sejam menos padronizados, como aponta Santaella (2001), ao

afirmar que o hibridismo do gênero apresenta-se como uma mistura entre diferentes modalidades, o que equivale dizer que acrescenta processamentos dentro de um mesmo texto, com tipologias diferentes.

Bakhtin (1998) ressalta que a hibridação é a junção de duas linguagens sociais que habitam o interior de um único enunciado, representando, portanto, a criação de algo novo e refeito. No caso do texto *Morte e Vida Severina* (1994), temos a junção do gênero poema, uma vez que o texto foi construído em forma de versos e estrofes e ao mesmo tempo em que temos o gênero teatro, em que o texto se apresenta em cenas monológicas.

No mesmo viés de Bakhtin (2008), Alves e Lima (2013) compreendem que o gênero híbrido surge a partir do intenso contato de um gênero com o outro, o que conseqüentemente, faz nascer formas genéricas híbridas, ou seja, os gêneros ditos novos se desenvolvem acerca da esfera de intenso contato com uma diversidade de outros gêneros, numa cadeia ou num sistema genérico, que pode conduzir a chamada hibridização.

É importante ressaltarmos que os gêneros textuais estão constantemente sofrendo influência do tempo e do espaço em que são produzidos, o que os faz se moldarem para atender às diferentes demandas dos indivíduos. Dessa forma, não sendo instrumentos estanques, mas maleáveis, os gêneros se ajustam às condições de comunicação, e, para isso, eles se modificam e se mesclam a outros gêneros preexistentes, dando origem ao gênero híbrido.

Para Marcuschi (2008), é importante que a hibridação ocorra dentro dos limites específicos do gênero em questão, para que este não se torne estranho ao leitor, considerando que, *a priori*, não deve haver nenhuma dificuldade em interpretações no que se refere à plasticidade e à caracterização do próprio gênero.

Acreditamos que, como a hibridização de gêneros apresenta a mutabilidade e reestruturação dos gêneros de acordo com a necessidade social do falante, trabalhar com esses textos em sala de aula viabiliza ensinar não só os aspectos formais do texto, mas sobretudo sua função e, dessa junção entre aspectos formais e função, tem-se leitores/produtores de textos proficientes na utilização dos gêneros textuais em diferentes situações e esferas discursivas.

Koch e Elias (2014, p. 114) corroboram: “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. No mesmo viés, Marcuschi (2002, p. 31) denomina esse processo de “aspecto da hibridização ou mescla de gêneros, cujo um gênero assume a função de outro”. Isso mostra que o gênero é heterogêneo, pois a forma é de um e a função é de outro gênero, violando, assim, seus paradigmas, uma vez que são flexíveis.

Desse modo, é possível que a produção de um gênero mescele características de outros, seja como forma de chamar atenção pela sua intencionalidade, ou como forma de motivar a leitura, com o intuito de fazer com que os indivíduos compreendam mais facilmente a leitura.

Na aplicação da sequência didática quatro, que se estendeu em doze aulas, primeiramente, os alunos leram coletivamente o texto. Em seguida, pedi que pesquisassem em seus celulares ou em dicionários a respeito da palavra retirante e anotassem o significado. Então, discutimos acerca da palavra e a relacionamos com o personagem Severino.

Quando perguntamos para os alunos quem era o Severino do texto e depois quem eram os Severinos que eles conheciam, eles responderam que o Severino do texto era um retirante que se via obrigado a deixar sua terra natal em busca de uma vida melhor. Destacaram que os Severinos, geralmente, não desejavam deixar seu lar propositamente, pois gostavam do lugar onde moravam, mas se não saíssem do lugar onde viviam, iriam morrer de fome ou até mesmo de sede.

A respeito de conhecerem pessoas que poderiam se comparar ao Severino do texto lido, os alunos responderam que já haviam conhecido vários deles e alguns ainda reforçaram a ideia de se reconhecerem como o próprio Severino, por se verem obrigados a mudar de residência, de escola e até de cidade várias vezes no ano, pelo fato dos pais trabalharem em propriedades rurais de terceiros e, em época de seca, terem que mudar de trabalho.

Na aula seguinte, assistimos a animação do texto na plataforma do *YouTube: Biblioteca Digital Livro Clip Morte e Vida Severina* (2013)<sup>8</sup>, que, por meio de imagens em preto e branco, apresentou todo o percurso feito pelo personagem Severino, desde a sua saída do sertão até sua chegada à cidade de Pernambuco.

Algo que chamou a atenção dos alunos ao assistir o *Clip Morte e Vida Severina* (2013) foi o fato de que constantemente a morte parecia rondar a vida de Severino e isto foi retratado através da falta de cores nas imagens, por intermédio da presença da aves, denominada pelos próprios alunos de urubus, que também é uma ave típica do sertão de Goiás e sobrevive de resto de animais mortos.

Os alunos destacaram que, na época da seca, os animais de seus pais ou dos donos das fazendas, onde seus pais trabalham, quando não são bem alimentados, correm o risco de morrer de fome, e, se isso acontece, os urubus se aproveitam dos restos para se alimentarem e não morrerem de fome também. É uma característica típica da região do sertão, como é retratado

---

<sup>8</sup> YouTube: Biblioteca Digital Livro Clip Morte e Vida Severina

no texto e como é vivenciado pelos alunos.

Outra questão identitária que percebemos e que gerou determinada angústia nos alunos enquanto assistiam o clip da animação, apresentou-se nas tentativas de Severino em conseguir trabalho ao longo do seu percurso. Mesmo Severino sabendo cuidar de animais e da terra, não conseguiu nenhum trabalho.

Nesse momento, os alunos identificaram-se com a situação e comentaram que quando os padrões de seus pais os despedem, há um prazo de, no máximo, uma semana para que a família desocupe a propriedade até que um novo colaborador ocupe o cargo. No período dessa semana, os pais precisam encontrar um novo lugar para que eles possam morar e os pais trabalharem.

Diante da preocupação efetiva dos alunos de que os pais não encontrem lugar para morar em tão pouco tempo, podemos retomar e citar Miller (2012, p. 30), quando esta afirma que “nosso estoque de conhecimento é útil apenas na medida em que pode ser relacionado com novas experiências”.

Os alunos se identificaram muito nessa questão da migração, do deslocamento urgente para a sobrevivência, para ter moradia, no fato de precisar recomeçar, de deixar para trás a escola, os amigos e reconhecem que isto até mesmo prejudica o processo de ensino e aprendizagem, pois estão sempre interrompendo o conteúdo que estão aprendendo.

Sendo assim, por meio da empatia com o personagem Severino, os alunos puderam acionar o conhecimento que já possuíam a respeito de terem que migrar tantas vezes ao ano, de lugares que gostavam, deixando para trás a escola e os amigos que conquistaram, em busca de novo trabalho para os pais e a fim de não passar necessidades básicas com a família. Os alunos identificaram em si o próprio Severino.

A partir dessa inquietação dos alunos, retomamos o assunto a respeito da constante construção e reconstrução que vivemos em relação a nossa própria identidade, uma vez que somos seres humanos e que vivemos também essas constantes mudanças nos nossos pensamentos, nas nossas atitudes, no nosso modo de ser e de viver e principalmente nas nossas escolhas.

Desse modo, compreendemos a importância de nos reconhecer no contexto que ocupamos, bem como reconhecemos o espaço do outro, a fim de sermos capazes de fazer escolhas, de mudar quando precisamos ou quando desejamos.

Os alunos comentaram que gostariam de fazer intervenções no contexto em que vivem, quando isso for possível, pois não desejam ser “mais um Severino” (ALUNOS) e viverem

migrando de fazenda em fazenda como vivem seus pais, deixando para trás os amigos e todo os esforços de seus trabalhos. Ao contrário disso, desejam sim permanecer no meio rural, trabalhando com a terra e cuidando de animais, permanecendo sempre no lugar que seja de sua propriedade.

Na aula seguinte, os alunos tiveram acesso à plataforma do *YouTube* e ouviram a música/cordel, *Morte e Vida de Stanley* (2019)<sup>9</sup>, elaborada por José Paes de Lira, que conta a história do persona Stanley, também um retirante da Serra Talhada, em Pernambuco, que foi tentar a vida em São Paulo. Contudo, ao chegar lá, tornou-se apenas mais uma figura com braços e pernas servis, que vive e morre na construção civil de várias outras áreas.

Pedimos aos alunos que anotassem palavras tanto do texto *de Morte e Vida Severina* (1984), quanto no texto *Morte e Vida Stanley* (2019) que fossem comum ao seu cotidiano e explicassem como eram usadas essas palavras. A maioria dos alunos citou as palavras “roça, palha, areia, pedra, lavoura” presentes no primeiro texto lido e “serra, mata”, presentes no segundo texto.

Os alunos destacaram que todas essas palavras se relacionam de alguma maneira com o trabalho que os pais exercem e as relacionaram com a forma de sobrevivência, ou seja, com atividades que garantem a eles o sustento. Nenhum aluno citou palavras que relacionassem a si de maneira individual, mas somente de maneira familiar e coletivamente.

Os alunos levantaram discussão oral sobre ambos os textos, de maneira a reconhecer pontos em que estes se assemelham no que diz respeito à identidade/identificação dos personagens. Tal discussão teve o intuito de levar os discentes a perceberem sobre como a identidade dos personagens foi construída e necessitou ser desconstruída para então ser construída novamente com a imigração destes.

Para complementar a discussão acerca da identidade, os alunos assistiram alguns vídeos na plataforma do *YouTube*, com depoimentos de imigrantes que tiveram que deixar também seu país de origem para morar no Brasil. Com isso, os participantes da pesquisa perceberam que tais imigrantes precisaram se readaptar ao uso de uma nova língua, uma nova cultura, novos hábitos de vivência e até alimentares e, para que essa adaptação acontecesse, essas pessoas precisaram desconstruir sua identidade para, então, recriá-la novamente.

Para a próxima aula, solicitamos aos alunos que realizassem uma entrevista com alguém que fosse imigrante ou retirante e, a partir disso, construíssem um texto narrando a trajetória

---

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8WeYHqM7sI>

realizada pela pessoa que foi entrevistada. Os textos produzidos foram publicados especificamente numa página da plataforma *Facebook*, denominada de *Severino Identitário*, na qual tantos os alunos que participaram da pesquisa, quanto os demais alunos da escola puderam comentar.

A plataforma do *Facebook* é usada como rede social *on-line*, que conecta usuários em todo mundo, através de perfis pessoais ou profissionais, em que os indivíduos podem compartilhar imagens, *links*, notícias, comentários, além de outros conteúdos que desejarem. Dispõe de ferramentas que viabilizam, além de integrações, a compra e venda de produtos dentro da própria plataforma.

O conteúdo do *Facebook* pode ser compartilhado publicamente ou apenas em um grupo seleto de amigos. Os usuários se habilitam por meio de perfil que se baseia a respeito de quem é o indivíduo, os seus interesses pessoais e profissionais e com quem deseja se relacionar.

Estão disponíveis na plataforma do *Facebook* dos alunos entrevistas com pessoas que migraram de uma região para outra no Brasil em busca de trabalho; entrevistas que foram realizadas pelos alunos, de maneira presencial, *on-line* ou podem ter sido lidas em alguma rede social que tenham acesso. Na plataforma da rede social é possível que os alunos façam comentários, posters e até mais questões a respeito do assunto.

Para finalizar, realizamos um momento de socialização, em que os discentes produziram cartazes com o texto *Morte e Vida Severina* (1994), com a biografia de João Cabral de Melo Neto, com a música *Morte e Vida Stanley* (2019), com a definição de retirantes, a fim de destacar a respeito de como tantas pessoas deixam sua terra natal para ganhar a vida em outras regiões do país. Tais cartazes foram fixados no pátio da escola.

Durante o intervalo das aulas, os discentes divulgaram a página do *Facebook* Severino Identitário, explanaram sobre a temática da página e convidaram os demais alunos para conhecerem e curtirem (recurso disponibilizado pela plataforma) os relatos postados. Foi um momento de muita interação entre todos os alunos, em que estes puderam demonstrar o quanto se envolveram e apreenderam a respeito da temática trabalhada durante a aplicação de todas as sequências didáticas.

## REFLEXÕES EM PERCURSO

Pouco se vive, e muito se vê... – Um outro pode ser a gente; mas a gente não pode ser um outro, nem convém... (GUIMARÃES ROSA, 1986).

O percurso reflexivo até aqui explorado permite-nos algumas considerações acerca do objeto de estudo: construção da Identidade e sua interface com a literatura. Uma dessas reflexões é que, ao final dessa dissertação, a expectativa do término despertou-nos a consciência acerca de que o labor docente jamais está totalmente realizado, pois há sempre algo mais a ser feito, seja pelo ato de ensinar ou pela atitude de aprender do próprio docente.

Considerar a literatura como modo de contribuir com a construção da identidade de alunos do meio rural significou transformar o ensino em momentos para somar o que já era conhecido ao novo. Tendo este objetivo, direcionamo-nos para uma pesquisa-ação, cuja base metodológica foi a Pedagogia Cultural.

A pesquisa aconteceu numa escola do meio rural, localizada há quarenta quilômetro da cidade de Jaraguá, ao norte do estado de Goiás. Para que se iniciasse a coleta de dados, sujeitamos a pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa até a sua aprovação. Os dados analisados foram gerados por meio da aplicação de quatro sequências didáticas.

Para as presentes considerações, há, no referencial teórico, autores que abordam a literatura em sala de aula, como Cândido (1985, 1995, 2011), Dalvi e Jouve (2013) e Cosson (2016, 2020); na área da Educação, os autores da Pedagogia Cultural: Giroux (1999, 2001, 2005), Martins e Tourinho (2011, 2014) e outros, como Candau (2011), e mais os que foram surgindo ao longo da pesquisa.

As atividades (sequências didáticas) privilegiaram reflexões acerca da construção da identidade, a fim de conscientizar os alunos a respeito de si mesmo e colaborar na construção da autoidentidade, utilizando para isto textos literários de gêneros diversos, o que possibilitou realizar interações, produção de conhecimento e sentido, uma vez que os alunos puderam contextualizar e perceberem que a ficção, muitas vezes, pode imitar a realidade.

Os fundamentos que utilizamos para a escolha dos gêneros textuais basearam-se na preocupação de que os textos fizessem sentido para os alunos, de maneira a acionar o conhecimento prévio destes, bem como agregar novos conhecimentos que fossem surgindo ao longo das leituras e das discussões acerca dos assuntos tratados em cada sequência didática, para que, dessa forma, os alunos pudessem desenvolver o autoconhecimento e colaborar para a construção da sua identidade.

Através dessa pesquisa foi possível ampliar a visão em torno das questões inerentes à literatura. Apreendemos que a obra literária é capaz de nos fazer compreender a nós mesmos e aos outros, fazendo-se presente na formação da personalidade do sujeito, tendo em vista que a literatura não somente se relaciona ao sistema da escrita, mas também aos sentimentos e às relações humanas, o que torna o sujeito capaz de encontrar o senso de si mesmo.

Portanto, a literatura está presente entre os seres humanos como uma maneira de se manifestar universalmente (CANDIDO, 2011). Dessa forma, ela se torna uma necessidade do homem, pois possui naturalmente, em si, conhecimento e cultura, que permitem explorar as virtudes da sabedoria e da linguagem.

Por meio das aplicações das sequências didáticas, os participantes dessa pesquisa puderam resolver determinados conflitos internos e outros que diziam respeito às relações humanas, o que contribuiu significativamente para que se reconhecessem e, conseqüentemente, construíssem a sua (auto) identidade.

Dessa forma, os alunos puderam intensificar a sua vivência, sem fugir da realidade, de maneira a colaborar para a compreensão de si mesmo e do outro, ainda que em contexto e concepções diferentes, visto que foram convidados a refletir e a se interrogarem constantemente a respeito de quem são, a fim de provocar mudanças e conhecerem a si mesmos.

Como resultado dessa pesquisa, durante as discussões realizadas em torno dos textos, inferimos que os participantes compreenderam que a identidade é algo construído ao longo da vida, em momentos particulares, mediante decisões que o sujeito é levado a tomar. À vista disso, esse sujeito se posiciona e se identifica com seu próprio eu.

Sendo assim, os participantes da pesquisa concluíram que a identidade pode ser constantemente desconstruída e reconstruída, fazendo-se clara a compreensão acerca da necessidade de se reconhecer quem verdadeiramente são, para que, desta forma, possam fazer suas escolhas, quando assim o desejam ou se fizer necessário.

Com efeito, percebemos que a identidade se forma em processos de identificação ou diferenciação, tanto de maneira individual, quanto coletiva. Assim, os alunos estão inseridos em uma comunidade que possui a sua própria identidade (coletiva), o que resulta em uma identidade individual para cada um deles.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se às ponderações realizadas por parte dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de buscar novos conhecimentos para uma melhor qualidade de vida, mesmo quando escolherem permanecer no meio rural (o que relaciona com a identidade que escolherem manter), e que permanecer no campo não significa

perder a sua identidade (nem de maneira individual e nem coletiva), mas, ao contrário disto, a busca por novos conhecimentos poderá colaborar para que se conheçam cada vez mais e construam solidamente a sua identidade.

Em muitas situações apresentadas nas sequências didáticas, assim como nos chama atenção Ranciere (2012), os participantes da pesquisa deixaram de ser meros espectadores e assumiram o papel dos personagens, sem deixarem de ser quem são. Dessa forma, ainda que de maneira fictícia, puderam tomar decisões diferentes das decisões tomadas pelos personagens e reconheceram ambos os contextos, tanto o que ele próprio vivencia, quanto o contexto vivenciado pelo personagem.

Exemplo de uma dessas situações apresentadas foi na aplicação da sequência didática quatro, cujo texto trabalhado foi *Morte e Vida Severina (1994)*, quando os alunos reconheceram-se na realidade vivida pelo personagem Severino, que se vê obrigado a deixar toda sua vida para trás em busca de um novo trabalho, para não morrer de fome. Os alunos identificaram-se com a vida migratória de Severino e com o sentimento de perda ao deixar para trás as conquistas, os amigos, a escola, uma vez que, periodicamente, os pais se mudam em busca de novas fazendas para trabalhar devido à seca.

Elucidamos, dessa forma, que os alunos são capazes de fazer comparações entre os contextos apresentados, reconhecerem quem são, ainda que seja olhando o outro, e até tomar atitudes que possam alterar sua conjuntura, quando esta não lhes trouxer alegrias ou liberdade de ser quem são e de fazerem suas escolhas.

A empatia com os personagens dos textos trabalhados serviu para preparar os participantes dessa pesquisa para serem mais conscientes sobre si mesmos, capazes de reconhecer quem são, valorizar o contexto que ocupam, respeitar o outro a partir da compreensão da sua própria identidade.

Além disso, os alunos criaram vínculos entre si ao perceberem que cada um traz consigo realidades parecidas, desejos, medos, inseguranças e alegrias que nem sempre são ditas de forma clara, mas que acabaram sendo expostas durante as reflexões das aulas.

Isto posto, compreendemos que a literatura favorece essa interação ativa, por intermédio da empatia, da comoção dos sentimentos, do reconhecimento de novas realidades ou até mesmo da sua própria realidade, considerando que recria situações empíricas da construção da identidade, com o intuito de desenvolver a autonomia, a independência e o próprio protagonismo do aluno, que se sente mais preparado para fazer suas escolhas diárias, diante de situações que surgem.

Quem sou eu? Somos seres inacabados, que estamos em constante transformação, sendo moldados diariamente, no tempo e no espaço que ocupamos, estabelecendo vínculos e nos posicionando de acordo com o que nos identificamos. Estamos sempre adquirindo conhecimento, o que nos capacita a transpor barreiras, a fim de alcançar os nossos objetivos e influenciar o contexto em que nos encontramos.

Quem sou eu? Definitivamente, não somos sujeitos sem significado, pois possuímos a nossa identidade, que compõe o nosso eu, que é percebida a todo momento e sustentada ao longo de nossas vidas, ainda que sofra determinadas transformações. Vivemos diversas experiências e nos autorrealizamos de inúmeras maneiras. Somos seres homogêneos, com diferentes padrões de comportamento e interações. Enfim, somos seres de inteligência e sentimento.

É importante ressaltarmos que, na construção dessa pesquisa, encontramos algumas dificuldades, principalmente quanto ao tempo disponível para a implementação da proposta, além das constantes faltas dos alunos às aulas devido aos estragos nos veículos escolares e às situações precárias e inacessíveis das estradas que dão acesso à escola .

Para mais, citamos ainda um longo prazo para a liberação dessa pesquisa por parte do Comitê de Ética e Pesquisa (novembro de 2021 a abril de 2022) por questões burocráticas, que acreditamos serem resolvíveis por meio telefônico, por parte desse, que se delonga muito em responder *e-mails* e dar devolutivas diante de cada correção solicitada.

Por fim, denotamos com referência às adversidades nas aulas planejadas para uso de *internet*, que, muitas vezes, devido ao mal tempo ou ao mal funcionamento das ferramentas, demorava dias para voltar a funcionar na escola, principalmente pelo fato desta se localizar no meio rural e a assistência técnica não comparecer para realizar os devidos reparos.

Ao finalizar, então, essa pesquisa, fica a sensação de que esta se encontra apenas em seu início, já que foram provocadas outras dúvidas, outros questionamentos que surgiram involuntariamente, porém que foram inevitáveis. Encontramos, assim, mais perguntas que respostas.

Contudo, a pesquisa desenvolvida trouxe a certeza de que a literatura pode contribuir com a construção da identidade em alunos do meio rural, e ainda ousamos afirmar que ela é capaz de contribuir com a construção da identidade de todo o ser humano, uma vez que é atemporal e sempre esteve presente entre os seres humanos.

A partir das amplas e complexas abordagens envolvendo a construção da identidade de alunos do meio rural, por meio da literatura, acreditamos que não chegamos ao destino final.

Existem várias trilhas a serem problematizadas, novas problemáticas a serem exploradas e inúmeros obstáculos a enfrentar, acompanhados de muitos questionamentos e problematizações.

Dentre essas possíveis problemáticas, destacamos: a) Construções identitárias e de autonomia em projetos interdisciplinares, juntamente com a Literatura (como a disciplina de Artes, História e outras, que podem tomar como base metodológica a Pedagogia Cultural; b) Projetos de ação social para a construção da identidade (coletiva e individual), por meio da Literatura, que envolva toda comunidade onde se localiza a escola e outros.

Frente a esse quadro, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para instigar novas provocações, almejando que os resultados representem mais linhas escritas em uma página, que vem sendo redigida sobre a égide de trazer aos nossos alunos mais esperança de dias vindouros, maior sentimentos de pertencimentos e reconhecimento de si mesmos, plenitude na busca e nas escolhas que fizerem.

Por isso, consideramos ainda que novas pesquisas sobre o tema da identidade construída a partir da literatura e sobre o próprio ensino da literatura possam ampliar o escopo desse estudo, com o intuito de atualizar a construção do conhecimento e o modo de ensinar a arte literária em sala, o que ultrapassa em muito o simples ato de ministrar aulas sobre datas e biografias.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. *In.*: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.
- ALVES, Caroline Francielle; LIMA, Sóstenes. HIBRIDIZAÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM REVISTA SEMANAL DE INFORMAÇÃO. **Revista Percursos.** Espírito Santo, v. 7, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/index>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond. [poesia de Carlos Drummond de Andrade] s/d. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzYwODkw/>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores do campo. *In.*: **Caderno CEDES.** Campinas. V. 27, p. 157-176, maio/agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Por uma educação do campo.** Petropolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *in.*: **BQuestões de Literatura e de Estética – A teoria do romance.** SP: Hucitec/EDUNESP, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNES, Albert. **The Art in Painting.** Nova Iorque: Harcou Brace and Co., 1928.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **EXPERIÊNCIAS COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS.** Campinas: Pontes, 2014
- BEILLEROT, Jack. **A sociedade pedagógica.** Porto: Rés, 1995.
- BHABHA, Homi, **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.
- CAMAZZATO, Viviane Castro; RODRIGO Saballa de Carvalho; ANDRADE, Paula Deporte. **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade.** Curitiba: Appris, 2016.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução dos sujeitos. **Cadernos de Educação,** v. 44, p.22-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737/2489>Acesso em: 21 jul. 2022.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteira,** v. 11, n. 1. p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em 17 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. A personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emilio Salles; PRADO, Decio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 51-80.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Rompendo fronteiras curriculares: multiculturalismo na Educação e outros campos de saber. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, pp. 40 – 49, 2005. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COLASANTI, Marina. **Melhores Crônicas**. São Paulo: Global, 2016.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho e Outros Poemas**. Lisboa: Caminho, 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

DOLZ, Joaquin Pasquier ; Bronckart, Jean Paul. L’acquisition des discours: emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Etude de linguistique appliquée**, n. 102, 1993.

ÉLIS, Bernardo. **Veranico de Janeiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning: media, architecture, pedagogy**. London; New York: Routledge, 2005.

FAZENDA, Ivani Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, SIGMUND. **Construções em Análise**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. São Paulo: Vide Editorial, 2017.

GARSTEN, Christina.; JACOBSSON, Karl Alfred. Learning to be employable: an introduction. In: GARSTEN, Christia.; JACOBSSON, Karl Alfred. **Learning to be employable: new agendas on word, responsibility and learning in a globalizing world**. London: Palgrave Macmillan, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, HENRY. **Schooling and Struggle for public life: Democracy's Promise and Education's Challenge Paradgn Publishers, Boulder**. University of Minnesota Press, 2005.

GIROUX, Henry. **Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition (revised and expanded)**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2001.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. A Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural, In: Moreira, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOIÁS. **Secretária de Estado de Educação**. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2018.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: D. Quixote, 1998.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

HALL, Stuart; WOODWARD, kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Thijs. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita. São Paulo, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

Laclau, Ernesto. New Reflections on the Revolution of Our Time. In: New Reflections on the Revolution of Our Time. Londres: Verso, 1990.

LAJOLO, Marisa. O que é Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: **Congresso de leitura do Brasil**, 2002, Unicamp, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra**. Reflexões sobre o livro e prática de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MILLER, Carolyn. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONFERRARI, Lucila Menezes Guedes; RODRIGUES, Olira Saraiva. Identidade, diferença e currículo na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Muiraquitã**, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5358>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e Educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes. **Educação e Ruralidades**. Goiânia:UFG, 2007.

RAMOS, Hugo de Carvalho. **Tropas e boiadas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUTHERFOD, James. **Identity: Community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990.

SANTAELLA, Lucia. **Teoria Geral dos Signos. Semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 2010.  
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

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

TFOUNI, Leda Veridiana. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WILLIANS, Raymond. **Border country**. Cardigan, Parthian, 1960.

WILLIANS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ZABALA, Antoni. **Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

## ANEXOS

ANEXO A - Sequência Didática Um, Texto *A Enxada* (2006), Autor Bernardo Elis. Link: <http://www.intra.controladoria.go.gov.br/intranet/recursos/anexos/noticias/a-enxada-bernardo-elis.pdf>.

ANEXO B - Sequência Didática Dois, Texto *Eu sei, mas não devia* (2016), Autora Marina Colasanti. Link: <https://www.escritas.org/pt/t/13438/eu-sei-mas-nao-devia>.

ANEXO C - Sequência Didática Três, Texto *Ninho de Periquitos* (1965), Autor Hugo de Carvalho Ramos. Link: <http://contosdatita.blogspot.com/2019/05/ninho-de-periquitos-hugo-de-carvalho.html>.

ANEXO D – Sequência Didática Quatro, Texto *Morte e Vida Severina* (1994), Autor João Cabral de Melo Neto. Link: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/morteevidaseverina.htm>.

## ANEXO E – Texto Produzido Pela Aluna Maria

Eu me chamo Mariana e tenho 14 anos. Vou  
 contar a história da minha vida e do que  
 tudo aconteceu para chegar aqui.

Maria Regina morava no rio de Janeiro, Guicê  
 com ela e seu marido e seus 3 filhos, no seu  
 a terceira filha ela não sabe o nome, ela era  
 grávida, mas agora em um pedacinho de terra  
 que ela tem.

O seu marido o Anjo ia trabalhar longe de casa  
 quase um dia andando para chegar no trabalho  
 Ele saía de sua casa de noite para chegar no au-  
 dia logo para 5 ou 6 horas da manhã no seu tra-  
 balho ele trabalhava na Brita de lá, mais era mais  
 trabalhoso e ganhava um dinheiro para ir  
 sua casa e todo semana ele levava um saco  
 um litro de farinha.

Porém com isso que eles sobrevivia.

Então eles decidiram sair de perto para  
 Goiás. Porque eles sofriam muito, como se  
 vendessem a terra porque não dava para viver.  
 Eles vieram de pau de osara para Goiás. Mi

## ANEXO F – Texto Produzido Pela Aluna Jaqueline

Minha mãe saiu do maranhão porque  
do' era muito sofrimento para gente ser  
pouco trabalho para gente mas ele  
apreg e feyad em trabo do seu.   
Lá também está hoje e assim uma  
teve alguns médicos um mês lá  
umero do' ele tem que aqueles dois  
babeu' ai ele faz agit de uso e  
vende para voluntário do tem que  
anda de api 6 km para vende.  
E para lá mas tem mais caro pa  
lo o idoso e 40 reais.  
Essa e tudo no maranhão.

ANEXO G- Texto Produzido Pelo aluno Moisés



La vida

La vida que me ha tocado era un poco difícil de ir de un lado a otro por las condiciones de vida, ella vino de Yaguajay para vivir en la zona, la vida de ella era un poco difícil porque tenía un trabajo fijo por eso siempre era de un lugar para el otro.

Era siempre con dificultad de ir de un lado porque era una zona muy extraña: siempre en una zona y una zona y tenía un trabajo fijo, una hora era en la zona y otra en la ciudad entonces era siempre cambiando de lugares.

## ANEXO H – Texto Produzido Pelo Aluno Cássio

O meu pai mudou da Bahia para a Bahia  
le morava em Santa Maria da Vitória,  
e tinha o nome. Ele era o pai e mãe  
e veio atrás de uma vida melhor porque da  
do era mais difícil lá ele trabalhava  
nos de arroz. Ele tinha 5 irmãos lá ele  
foi o filho de seu pai então viveu ele só  
zinhos. Não tinha nem um parente lá então  
lá trabalhou dois anos de roupa, com ele  
trabalhar limpar as fazendas dos senhores da  
nis em barrações, em tempo de chuva não  
a tudo, até ele trabalhar para ajudar os  
a fazer e lá conheceu minha mãe e ele  
casaram.