

Claudia Lúcia Landgraf Valério
Epaminondas de Matos Magalhães
Marcos Aparecido Pereira
Rosemar Eurico Coenga
Organizadores

Temáticas contemporâneas para o ensino de Língua e Literatura

 **Gnosis
Carajás**

Claudia Lúcia Landgraf Valério
Epaminondas de Matos Magalhães
Marcos Aparecido Pereira
Rosemar Eurico Coenga
Organizadores

Temáticas contemporâneas para o ensino de Língua e Literatura



**INSTITUTO
FEDERAL**
Mato Grosso

2024

Copyright © 2024 Claudia Lúcia Landgraf Valério, Epaminondas de Matos Magalhães, Marcos Aparecido Pereira e Rosemar Eurico Coenga

Revisão textual: Felipe Camargo

Design editorial e Diagramação: Luis Andrés Castillo Bracho

Capa: Gnosis Carajás

Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Temáticas contemporâneas para o ensino de língua e literatura [livro eletrônico] / Claudia Lúcia Landgraf Valério, Epaminondas de Matos Magalhães, Marcos Aparecido Pereira, Rosemar Eurico Coenga (orgs.). — Confresa, MT: Gnosis Carajás, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983317-1-9

1. Educação 2. Educação – Métodos 3. Línguas – Estudo e ensino 4. Literatura – Estudo e ensino 5. Relações étnico-raciais
I. Valério, Claudia Lúcia Landgraf. II. Magalhães, Epaminondas de Matos.
III. Pereira, Marcos Aparecido. IV. Coenga, Rosemar Eurico.

24-204081

CDD-407

Índices para Catálogo Sistemático:

1. Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407

Eliane de Freitas Leite – Bibliotecária – CRB 8/8415

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados sem a permissão da Editora. Aos infratores aplicam-se as sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107 da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Conselho Editorial

Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)

Edione Teixeira de Carvalho (IFMT)

Felipe Everson Camargo Pontes (SEDUC–MT)

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda (IFMT)

Maria Rita Berto de Oliveira (IFRO)

Norma Gisele de Mattos (SEMED–RJ)

Paolo Targioni (ISFC)

Sandra Regina Garcia Leite (SEDUC–RJ)

Wellington Oliveira de Souza (IFMT)

Sumário

Prefácio	7
1 – Educação antirracista no ensino de leitura: um caminho para a formação de leitores críticos-reflexivos	9
<i>Diego Aureliano da Silva</i>	
<i>Rosemar Eurico Coenga</i>	
2 – O rap “boa esperança” e a lei 10.639/03: discussões étnico-raciais na escola	20
<i>Zuleick de Almeida Lima</i>	
<i>Claudia Lúcia Landgraf Valério</i>	
<i>Marcos Aparecido Pereira</i>	
3 – Multimodalidade e multiletramento no texto publicitário: um relato de experiência de práticas de leitura e escrita em uma turma do ensino fundamental II	34
<i>Jaqueline Araujo Esteves Marrafão</i>	
<i>Ana Paula Costa</i>	
<i>Epaminondas de Matos Magalhães</i>	
4 – Projetos de leitura: sua importância dentro do processo de letramento	49
<i>Rejane Sandra Dantas de Oliveira</i>	
<i>Rosemar Eurico Coenga</i>	
5 – Questões de identidade: textos literários e a descoberta do “Eu” na representação do outro	63
<i>Marcos Aparecido Pereira</i>	

Índice Remissivo.....77

PREFÁCIO

O ensino de Língua e Literatura em foco

Apresentamos os livros “Desafios e alternativas para o ensino de Língua e Literatura nas escolas públicas de Mato Grosso” e “Temáticas contemporâneas para o ensino de Língua e Literatura”, ambos integrantes das iniciativas da equipe de docentes da Linha 1: Ensino de Linguagem e seus Códigos, do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEN IFMT/UNIC. Estas obras foram elaboradas dentro dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Literatura e Línguas (GPELL) e Grupo de Pesquisa em Ensino, Letramentos, Linguagens e suas Tecnologias (GPELLTEC) durante o ano de 2023.

Ambos os textos representam um esforço colaborativo de reflexões teóricas e práticas que abordam questões intrínsecas à prática pedagógica, aos anseios e à compreensão docente sobre os desafios e oportunidades que emergem diariamente em sala de aula. Neste sentido, acreditamos que pesquisas na área de ensino de linguagem ajudam na adaptação às mudanças socioculturais que emergem também no ambiente escolar, proporcionam desenvolvimento da criticidade e da criatividade de discentes e docentes, estimulam uma abordagem inclusiva de saberes, fomentam a inovação tecnológica em sala de aula, incentivam a experimentação tanto no âmbito da leitura quanto da escrita, e, ainda, contribuem com a melhoria da prática pedagógica, já que contribuem para a formação continuada docente.

Em “Desafios e alternativas para o ensino de Língua e Literatura nas escolas públicas de Mato Grosso”, os capítulos oferecem um mergulho profundo em temas essenciais, incluindo o letramento literário, a formação de leitores em uma era de complexidade, o uso de biografias e autobiografias

em meios digitais, a interdisciplinaridade na promoção da leitura e escrita com base em diferentes gêneros textuais, a importância da leitura de textos literários e a necessidade de formação continuada de professores, além de reflexões sobre a formação de leitores no contexto das tecnologias digitais.

Já em “Temáticas contemporâneas para o ensino de Língua e Literatura”, os capítulos exploram a educação antirracista no ensino de leitura como um caminho para a formação de leitores críticos-reflexivos, discussões étnico-raciais na escola a partir do rap “Boa Esperança” e da Lei 10.639/03, experiências de práticas de leitura e escrita em uma turma do ensino fundamental II utilizando multimodalidade e multiletramento no texto publicitário, a importância dos projetos de leitura no processo de letramento e a descoberta de diferentes identidades por meio das representações presentes em textos literários.

Deste modo, ambos os livros oferecem um valioso conjunto de reflexões e práticas para os educadores interessados em aprimorar o ensino de Língua e Literatura, refletindo as demandas contemporâneas da educação local, bem como da sociedade em geral.

Equipe Organizadora

1

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LEITURA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS-REFLEXIVOS

Diego Aureliano da Silva¹

Rosemar Eurico Coenga²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resultou de algumas reflexões desenvolvidas a partir de uma aula de Língua Portuguesa focada em leitura e produção de textos, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, em Cuiabá. Três questões iniciais foram colocadas aos estudantes: O que é a leitura? Qual a importância do ato de ler? O que é um texto? O objetivo foi trabalhar o ensino de leitura, a partir de reflexões que os levassem a uma perspectiva antirracista, embasada em alguns estudos acerca das relações étnico-raciais.

Foi ressaltada a necessidade de descolonizar o pensamento e assimilar de uma vez por todas a importância das culturas Afro-brasileiras e indígenas, conforme prescrevem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na formação de nosso país. Assim, a educação deve romper com a estrutura fundacional e normativa reprodutora de práticas racistas e lutar para que seja emancipadora e, conseqüentemente, não violenta.

¹ Mestrando em Ensino PPGEN – IFMT/UNIC, docente na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6064496881842233>

² Doutor em Literatura, docente PPGEN - UNIC/IFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>

Para tanto, adotamos a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura com o objetivo de apresentar um aporte teórico para a análise e reflexão da experiência apresentada. Nos serviram como subsídios teóricos básicos as obras *Racismo estrutural* (Almeida, 2019), *A Formação do leitor: alternativas metodológicas* (Aguiar, 1988), o artigo *O professor leitor: suas identidades e suas histórias* (Coenga, 2010), *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam* e *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (Freire, 2001, 2008), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (Hooks, 2020), a dissertação de mestrado *As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá* (Ribeiro, 2015), *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro, 2019) e o artigo *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica* (Perrenoud, 1999). O resultado permitiu-nos vislumbrar uma proposta de educação antirracista junto aos estudantes do Ensino Fundamental II, utilizando a literatura infantil e uma montagem em *power point* com excertos (anexo I) da obra do artista húngaro Istvan Banyai, *Zoom* (1995).

Ao longo da proposta, buscou-se evidenciar um trabalho pautado na eliminação do preconceito, oportunizando um olhar sensível ocasionado pela leitura de fruição estética.

O objetivo desta aula foi demonstrar a necessidade de superar as limitações impostas por uma única narrativa (Adichie, 2019) e o quanto é fundamental conhecer os processos de leitura para a compreensão do mundo e da realidade, além da necessidade de uma alfabetização crítica, para além do ensino da leitura e escrita, possibilitando uma maior compreensão da realidade e do contexto social. Desse modo, o texto deve ser encarado como um universo de significados em uma cadeia de elementos coesivos nunca conclusos, como em um “jardín de senderos que se bifurcan” (Borges, 2009).

A prática reflexiva como foco da formação docente também é necessária à pedagogia engajada, não como metodologia, mas como formação, que deveria ser comum às carreiras universitárias, onde a ênfase maior recai, muitas vezes, mais sobre pesquisa do que sobre a prática reflexivo-crítica do ensino. A postura reflexivo-crítica do professor é imperativa diante dos contextos sociais de mudanças que se projetam, exige-se que a escola e a formação dos professores evoluam para uma prática inovadora e cooperativa dentro da perspectiva plural, política e social (Perrenoud, 1999; 2002).

Por fim, a escola também tem de ser reformada, para isso, tem de se mostrar totalmente apta a relacionar-se com as diferenças, em dinâmicas associativas, democráticas e participativas. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 22), “saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação”. Para tanto, há de ser levada também em conta a subjetividade e os saberes dos professores, articulados entre os aspectos sociais e individuais (Tardif, 2017).

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos a aula com as seguintes questões: O que é a leitura? Qual a importância do ato de ler? O que é um texto? Em seguida, nos remetemos à obra Zoom (1995), do artista húngaro Istvan Banyai, através de uma montagem em *PowerPoint*. Trata-se de um livro de imagens, sem palavras, e que nos confere, a cada troca de páginas, uma leitura do instante para logo em seguida tornar-se outro instante e, assim, sucessivamente, ao som de *Eine Kleine Nachtmusik* de Mozart (Eine, 2010).

De modo muito acessível, os estudantes foram levados a refletir sobre a necessidade de ampliar suas perspectivas a partir do modo como leem a realidade, para daí, então, darem-se conta da ubiquidade do instante e o

quanto é vilipendiada a vida sob a égide de uma única história, percebendo que “nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019 p. 17). Foi salientado, assim, que se faz necessário ao processo de leitura extrapolar os limites do texto, aportando todos os conhecimentos que o estudante traz consigo, num processo de interação constante, entendendo que “o ato de ler é produzido por leitores sócio-historicamente constituídos” (Coenga, 2014, p. 354).

O objetivo foi extrapolar os limites do texto escrito e ampliar as possibilidades de leituras que nos colocam diariamente, o que os deixou bastante entusiasmados, pois, até então, não haviam feito este tipo de atividade, segundo eles relataram.

Ainda lhes foi apresentado que o termo texto vem do latim *textum*, que tem a acepção de tecido, entrelaçamento (Cunha, 2010), nos remetendo a uma das atividades mais antigas da humanidade, a tecelagem. Assim, é possível conceber o texto como um tecido, em que cada letra do alfabeto é mobilizada para formar palavra que significa *per se*, ocupando um contexto que constrói organicamente um sentido, não o único, dentro de uma cadeia coesiva, “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (Koch, 2003, p. 27). Assim, a tessitura do texto é resultado dos inúmeros processos e recursos que nunca encerram por completo a sua significação.

Em seguida, os estudantes foram convidados a refletir sobre algumas outras perspectivas da leitura, levando em conta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2008, p. 11) e que a alfabetização, para além deste processo, “estabelece uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade” (2001, p. 134), de modo que é “impossível sermos agentes adequados de nosso ambiente, cuidando de nós mesmos e do mundo, sem a habilidade de ler” (Hooks, 2020 p. 202),

pois somos, estamos, sonhamos, nos comunicamos, sentimos, através de nossa capacidade de ler, interpretar, subjetivar o mundo, e só podemos nos colocar nele como sujeitos históricos, fazer história e transformá-lo, a partir de uma formação para a prática reflexiva e participação crítica (Perrenoud, 1999), uma educação antirracista, conseqüentemente, não violenta.

A próxima atividade foi dirigir-se com os estudantes até um grande pátio, coberto de grama, embaixo de uma árvore, formando um círculo. Iniciou-se então uma nova atividade, em que os estudantes teriam de se localizar naquele momento. Questionados sobre onde estavam, começaram a dizer que na escola. Indagados sequencialmente pelo professor sobre a localização da escola, falaram o nome do bairro. Indagados sobre onde ficava o bairro, na cidade de Cuiabá, e, assim, sucessivamente, no estado de Mato Grosso, no Brasil, na América do Sul, no continente Americano, no Ocidente Global, no planeta Terra, localizada em uma galáxia chamada Via Láctea, num espaço imenso dentre outras bilhões de outras Galáxias. Interrompidos, o professor solicitou que fizessem uma pausa e comesçassem a voltar, fazendo o movimento contrário, por todos os caminhos percorridos, até chegarem a si e entrarem dentro de si, aos seus corpos, aos seus órgãos, suas células, sendo-lhes informado em seguida que somos feitos da mesma substância que compõe todo o universo (Hawking, 2015). Apresentou-se a eles os compostos químicos encontrados ali, na árvore, na terra, nas estrelas.

Entusiasmados, meio desorientados, foram conduzidos à sala de aula, onde lhes foi projetada a seguinte imagem:

Figura 1 - Via Láctea

Fonte: Galileu, 2021

Para concluir, foi perguntado aos estudantes: qual a relação de tudo o que nós vimos com a leitura? Após uma pausa, uma estudante respondeu que quanto mais a gente lê, mais a gente consegue enxergar coisas que antes não existiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvidas tais reflexões sobre leitura, visão de mundo e texto, notou-se a importância de práticas pedagógicas crítico-reflexivas capazes de desenvolver uma educação antirracista. Evidenciou-se que há um descompasso entre as práticas escolares e as leis 10.639/2003 e 11.645/08 e que estas, por si só, são “letra morta”, pois esbarram nos condicionamentos a que estão sujeitas as estruturas institucionais (Almeida, 2019), perpetradores de todas as formas possíveis de preconceitos.

Ficou manifesta a necessidade de se reformar o pensamento, de modo que este possa se refletir nas práticas educacionais, rompendo com as velhas estruturas, desenvolvendo uma educação inclusiva, multicultural,

democrática, capaz de revolucionar os valores culturais da dominação que “promove os vícios da mentira e da negação” (Hooks, 2020, p. 44), pois os estudantes estão preparados para isso, assim como ocorreu na execução da atividade, em que eles foram tomados pelas mãos, sem resistência alguma, a percorrer um caminho subjetivo na busca de ampliar e assimilar novas perspectivas até então condicionadas a discriminações e preconceitos.

Diante do exposto, entendemos que a formação de leitores críticos-reflexivos somente será possível com uma educação emancipadora, antirracista, engajada, em prol da cultura de paz. Uma educação que seja capaz de descolonizar o pensamento. Isso, passados já 20 anos da lei 10.639/2003 e 15 anos da 11.645/2008. Portanto, precisamos discutir seriamente o tema em questão e apostar numa pedagogia crítico-reflexiva capaz de questionar-se a si mesma.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BANYAI, I. **Zoom**. trad. Gilda de Aquino. Rio de Janeiro, Brinque-Book, 1995.
- BORGES, J. L. **Ficciones**. 1 Ed. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- CUNHA, A.G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COSTA, C. S. Lei Nº 10.639/2003: Dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento** (Rio Grande), 2013. v. 22, p. 17-34.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COENGA, R. E. **O ensino de leitura: algumas provocações**. Unopar Científica Ciências Humanas e Educação, v. 15, p. 351-355, 2014.

EINE Kleine Nachtmusik. 26 jan. 2010. 1 vídeo (5 min 47 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oy2zDJPIgwc>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

HAWKING, S. **Uma breve história do tempo**. 1 ed. RIO DE JANEIRO: Intrínseca, 2015.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. D. B. Catani. Apresentado na XXII Reunião

Anual da ANPED, Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, Set/Out/Nov/Dez/1999. p. 05-21. Disponível em :<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/rbde12/rbde12_03_philippe_perrenoud.pdf > Acesso em: 22 abr. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSES, A. MELLO, D. PONTE, G. Via Láctea: 6 fatos que você precisa saber sobre nossa galáxia. **Galileu Espaço**, 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.com>.

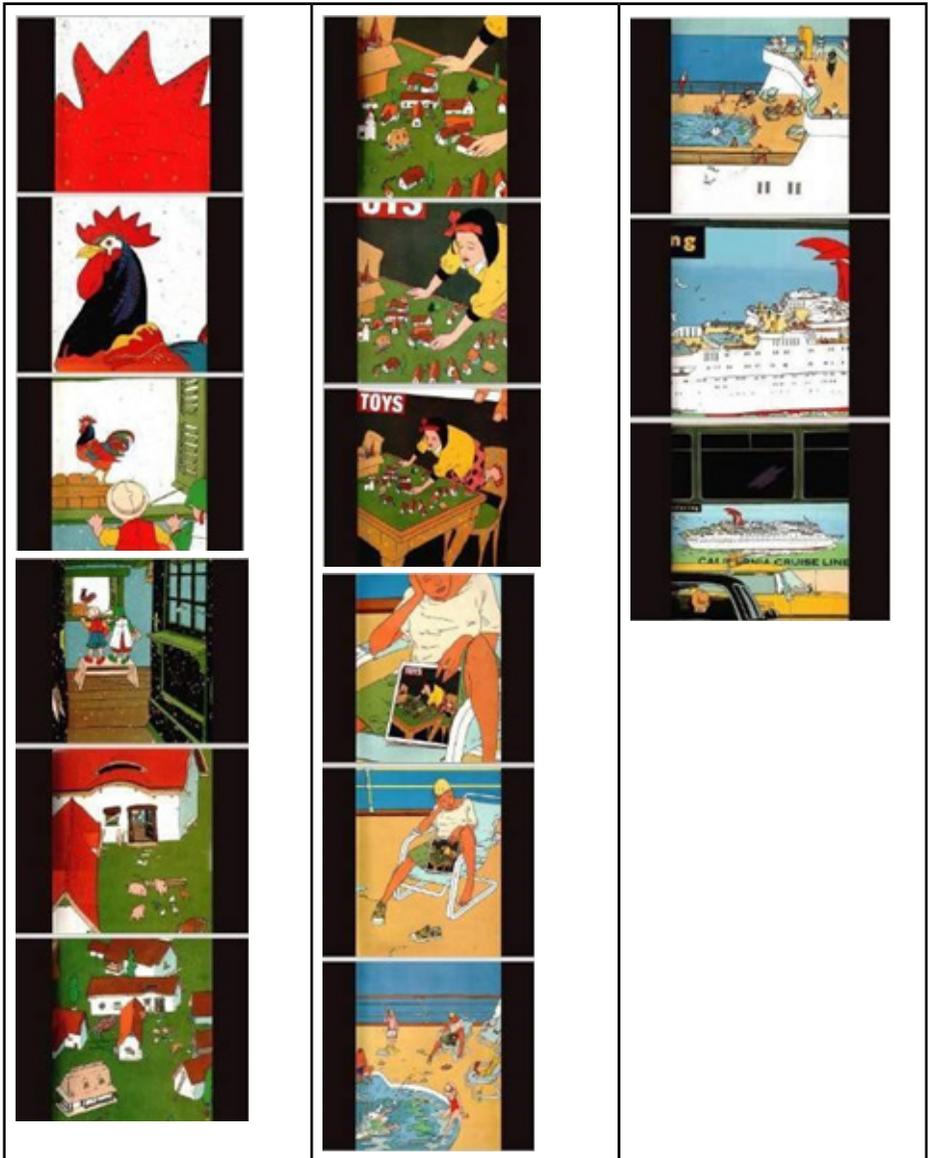
globo.com/ciencia/espaco/noticia/2021/06/lactea-6-fatos-que-voce-precisa-saber-sobre-nossa-galaxia.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

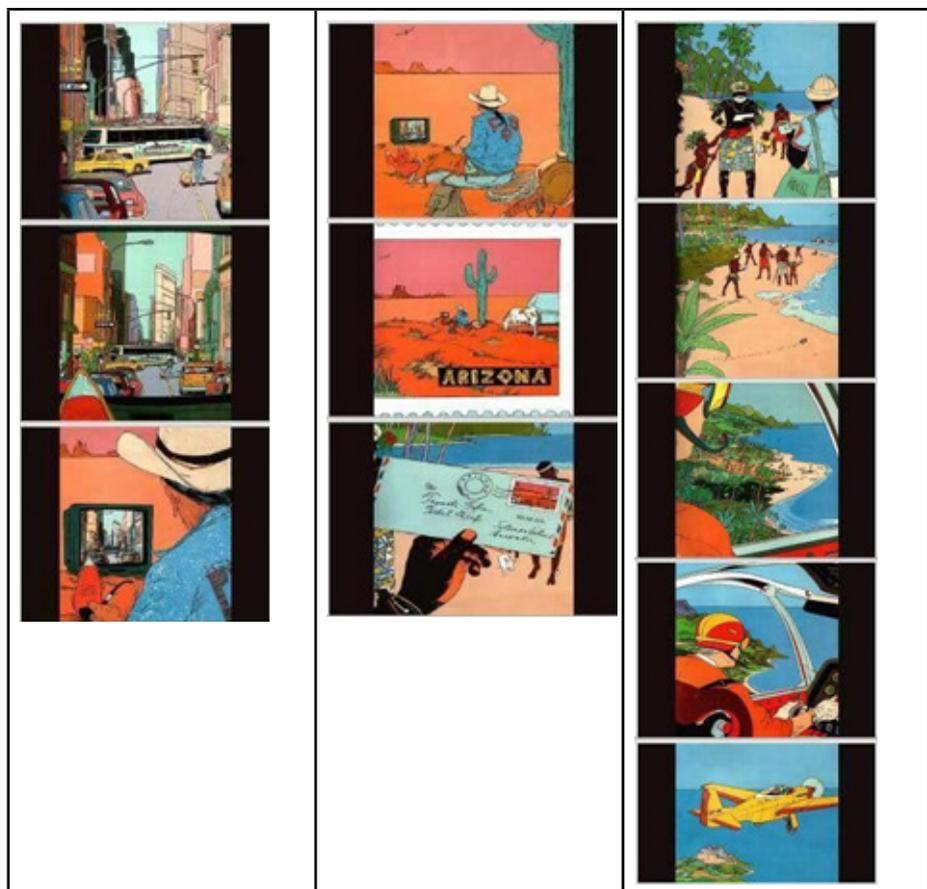
RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, F. G. **As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANEXO I





2

O RAP “BOA ESPERANÇA” E A LEI 10.639/03: DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Zuleick de Almeida Lima¹
Claudia Lúcia Landgraf Valério²
Marcos Aparecido Pereira³

INTRODUÇÃO

A realização de um trabalho que envolve a questão negra como foco de discussões a respeito da valorização histórica, cultural e étnica para a formação da sociedade brasileira é uma necessidade premente que vem possibilitar novos olhares para as situações referentes à figura da pessoa negra, considerando a importância da Lei nº 10.639/03.

A discussão proposta neste capítulo recai no interesse em trabalhar com o gênero textual *rap*, especialmente com a música *Boa Esperança*, de Emicida, pelo valor que sua letra agrega à preocupação com a temática étnico-racial. Mesmo considerando a Lei nº 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da Rede de Ensino, ainda é preocupante a falta de visibilidade que é atribuída à questão na escola.

¹ Mestranda em Ensino PPGEN – IFMT/UNIC, docente EE Juscelino Kubitschek de Oliveira, SEDUC/MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3430171309646164>

² Doutora em Educação, docente PPGEN IFMT/UNIC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1163034494565030>

³ Doutor em Estudos Literários, docente PPGEN IFMT/UNIC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1183446644029776>

A problemática que permeia o contexto da pesquisa envolve a importância dada ao tema, no âmbito do ensino e das relações didático-pedagógicas, justificada pela consolidação que o gênero textual *rap* tem para os cenários que refletem a realidade brasileira em relação à construção da identidade da pessoa negra, bem como as mazelas enfrentadas pela discriminação social revelada pelas desigualdades.

O enfoque principal da Lei em questão reside em desenvolver a consciência cidadã dos estudantes em relação à cultura afro-brasileira frente aos inúmeros desafios que envolvem a identidade negra e suas representações, pois cada indivíduo já possui perspectivas e ideias moldadas por suas experiências familiares. No entanto, as questões étnico-raciais demandam ampla discussão em um ambiente escolar que preze pela pluralidade.

Nesse contexto reside a importância de promover, no âmbito das escolas, discussões que conduzam a novas concepções sobre a valorização e respeito à pessoa negra, enfatizando o protagonismo dos estudantes através do gênero textual *rap* como elemento fértil em iniciativas que busquem transformar visões e opiniões diante de uma sociedade que não é e não deve ser encarada como uniforme.

A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

As instituições de ensino têm a responsabilidade de fomentar o respeito pela diversidade, proporcionando a todos o princípio de equidade e valorização cultural, por se tratar de um direito essencial do cidadão, garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Declaração de Direitos Humanos. No contexto brasileiro de educação, a Lei 10639/03 introduz modificações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelecendo a inclusão obrigatória do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no

currículo educacional. Apesar de decorridos mais de 20 anos desde a implementação dessa legislação, as Ações Afirmativas propostas ainda carecem de visibilidade, especialmente no âmbito da Educação Básica.

Em apoio a essa argumentação, Bauman (2017, p. 17) pontua que “tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”. Essa afirmação auxilia na compreensão de que a Lei 10.639/03 é um marco legal essencial para promover a diversidade cultural no campo educacional, combater o racismo no país e corrigir distorções históricas, porém não é suficiente para assegurar o direito de pertencimento e identidade, se permanecer apenas como uma lei no papel.

É notório que a formação da cultura brasileira foi moldada pela influência de três grupos: negros, trazidos da África; indígenas, provenientes de diversas etnias que já habitavam o território; e europeus, colonizadores das terras brasileiras. Adicionalmente, é evidente que as raízes indígenas e negras foram por muito tempo ignoradas, tanto por ideologias de branqueamento quanto por aquelas que advogavam pela suposta civilização dos indígenas, prevendo seu desaparecimento.

A resistência sociocultural dessas populações e o desenvolvimento de estudos antropológicos e biológicos levaram ao reconhecimento e à valorização da presença e da contribuição desses grupos na formação da nação brasileira. Isso é refletido na educação nacional através da Lei nº 10.639/2003, que foi criada para culminar alterações no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a criação dos artigos 26-A e 79, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio nas disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa.

Ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 10.630/03 impôs aos sistemas de ensino mudanças na organização curricular, fomentando formações continuadas para a construção de novas práticas docentes e na atuação da gestão escolar.

Com base no que dispõe Queiroz (1989, p. 28), vários elementos afro-brasileiros colaboraram para a formação da identidade nacional que posteriormente configuram a necessidade de implementar nos espaços das escolas o ensino de história e cultura afro-brasileira, para o enfrentamento das desigualdades e o reconhecimento das identidades.

Para os europeus, a identidade nacional une entre si coletividades culturais que podem ter patrimônios culturais muito diversos; a união é essencialmente política e se faz através de sentimentos comuns de adesão e de devotamento a uma sociedade global. Para os brasileiros, as duas concepções, de identidade cultural e de identidade nacional, se confundem, em sua nação, todas as coletividades étnicas, todos os estratos sociais estão interligados por um patrimônio cultural semelhante e este fato compõe o nacional. Algo que se exprime de forma concreta, independentemente de uma conscientização. Os elementos culturais são basicamente os mesmos; a variação que existe é do grau em que cada complexo pesa num ou noutro estrato, numa ou noutra etnia (Queiroz, 1989, p. 28).

Na perspectiva de Queiroz (1989), a identidade nacional brasileira se constrói entrelaçando os estratos sociais, porém há um complexo cultural que influencia a variação que existe no grau em que uma cultura influencia o poder sobre a outra. Paralelamente, Maffesoli (2018, p. 129) considera que “a existência social está alienada, submissa às injunções de um Poder multi-forme”, revelando que a sociedade contemporânea ainda enfrenta desafios relacionados às influências de poderes externos que interferem na identidade.

Infelizmente, a legislação por si só não altera as práticas e nem as histórias desses grupos, frequentemente negligenciados no ambiente escolar,

tornando-se um obstáculo ou mecanismo de exclusão que afeta o processo de ensino-aprendizagem de alunos de origem africana ou não. A conjectura é que essa negligência pode ser atribuída ao desconhecimento do conteúdo e à falta de formação prévia nesse aspecto (Müller, 2013).

Paralelamente a essa discussão, Brito (2013) destaca que a historiografia clássica tende a retratar o período de escravidão de forma negativa, representando as pessoas negras como subumanas, incapazes de formar relações sociais e familiares, aceitando passivamente sua condição subalterna.

A memória coletiva no Brasil, moldada por elites inspiradas em teorias evolucionistas, perpetua representações e estereótipos negativos, como expressões que associam o negro à preguiça ou ao crime, contribuindo para um ambiente educacional constrangedor quando se aborda essa temática.

No entanto, de modo diverso, ao longo do tempo, as constituições brasileiras na esfera educacional foram incorporando, mesmo que de forma lenta, algumas conquistas que convergem direitos políticos com direitos sociais. Nesse prisma, Carneiro (2015) assevera que as transformações em uma sociedade marcada pela desigualdade de classe, raça ou gênero efetuam mudanças na legislação, incorporando iniciativas de luta social.

Nesta senda, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03, a abordagem educacional da história dos afrodescendentes deve ser tratada numa visão de política afirmativa, com conteúdos programáticos que contemplem o estudo da História da África e dos Africanos, da resistência dos negros no contexto brasileiro, da cultura afro-brasileira e da influência dos negros na construção da sociedade nacional. Salienta-se que a legislação mobiliza a proposta de recuperar e de reconhecer as contribuições do povo negro nos aspectos sociais, econômicos e políticos relevantes para a história do Brasil.

É interessante observar que, devido às implicações negativas sobre a valorização da cultura afro-brasileira e a sua influência historicamente negligenciada e silenciada por muito tempo nos currículos, a Lei 10.639/03 intensificou as imposições para que os livros didáticos tragam, nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História, conteúdos que ressignifiquem a presença negra na escola, favorecendo as relações étnico-raciais.

Contudo, contraditoriamente, é pertinente destacar que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados desde a aplicação da Lei 10.639/03, que há 21 anos estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino (públicas e privadas). Notadamente, educadores e ativistas do movimento negro identificam diversas barreiras para a efetiva integração dessas disciplinas no currículo escolar, tais como a persistência da falsa ideia de democracia racial, que encobre o preconceito, deficiências na formação dos professores e até mesmo a intolerância religiosa.

O GÊNERO TEXTUAL *RAP* E SUA IMPORTÂNCIA PARA O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NA ESCOLA

O *rap* é um gênero textual musical que surgiu no final dos anos 70 no contexto norte-americano e se incorporou ao campo da música popular brasileira, ganhando destaque pela ênfase nas letras e na poesia. Originado nos bairros afro-americanos de Nova York, o *rap* rapidamente se espalhou para se tornar um dos elementos fundamentais da cultura hip-hop.

As letras do *rap* muitas vezes abordam questões sociais, políticas, pessoais e culturais. Os artistas de *rap*, conhecidos como MCs (Mestres de Cerimônias) ou *rappers*, usam o ritmo e a métrica para transmitir mensagens e contar histórias. Além disso, é conhecido por seu uso distintivo de rimas, trocadilhos, metáforas que, teoricamente, ganham força para problematizar

os conflitos existenciais, reafirmar lutas de classes e a resistência da minoria diante de uma sociedade opressora.

Ao longo dos anos, o *rap* se diversificou em diferentes subgêneros e estilos, abrangendo uma ampla gama de temas e de estilos musicais. Artistas de *rap* são reconhecidos por sua habilidade em manipular a língua de maneira inovadora e por sua capacidade de contar histórias de modo envolvente. De modo geral, esse movimento é a representação de ações sociais através de manifestações poéticas que visam a mobilização social em que se conjugam a música, a dança, a poesia e as artes plásticas para marcar suas denúncias à realidade e reivindicar seus espaços e sua identidade.

O *rap*, como movimento artístico expressivo e persuasivo, desempenha um papel crucial na cultura brasileira, para empoderar a expressão das vozes marginalizadas e fortalecer a articulação de identidades culturais. Pelo viés das teorias de Stuart Hall (1997), o *rap* se destaca como um meio de representação simbólica e cultural das experiências da juventude urbana e negra no Brasil na busca da autoestima, mantendo espaços principalmente na vertente política a fim de denunciar as injustiças sociais e enfatizar o debate racial.

Hall (1997) ainda destaca que as letras e os ritmos pulsantes do *rap* se tornam formas de afirmação da identidade de comunidades historicamente marginalizadas e desafiam estereótipos culturais enraizados ao longo do tempo.

À esteira do que afirmam Müller e Costa (2022), desde seu surgimento, o *rap* tornou-se uma forma de manifestação dos indivíduos das periferias para expressarem suas perspectivas, emoções e vivências, propagando uma reflexão sobre a realidade que os envolve. Ao integrar-se na realidade do Brasil, o *rap* inclui em sua narrativa elementos distintos dos

processos raciais locais, influenciados por um extenso período de escravidão perpetuado na sociedade, seguido pela desafiadora desvalorização dos negros nas diversas camadas populares.

Nesse cenário, o estudo delinea a complexidade das relações sociais no Brasil, permeadas pelas disparidades perpetuadas na sociedade, ao discutir o retrato das desigualdades sociais, sob a perspectiva da construção da identidade da pessoa negra e à luz da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de temáticas envolvendo a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo educacional.

Em discussão acerca do *rap*, Magro (2002, p. 68) fundamenta que “no Brasil do final dos anos 80, o movimento Hip Hop, especialmente o ritmo musical *rap* tornou-se para os jovens das periferias urbanas um meio fecundo para mobilização e conscientização”. Nessa direção, os grupos de *rap* começaram a assumir um papel ativo para o engajamento social e para reivindicar direitos de cidadania, buscando através da música, de forma emblemática, combater a violência e a discriminação.

Em consonância com os pensamentos de Magro (2002) em relação ao *rap*, Dayrell (2005) considera a vasta diversidade contextual e sociocultural que o *funk* e o *rap* constituem para a identidade jovem a partir da inserção de letras reveladoras de aspectos que refletem seu universo. Essa diversidade se evidencia pela acentuada crise sociocultural e de identidade que afeta a sociedade, exigindo das instituições de ensino se mobilizarem e se encarregarem da socialização dos valores que permeiam o respeito à diversidade.

Além disso, Dayrell (2005, p. 22) também defende o pensamento de que a “esfera do consumo cultural se torna um momento importante para as trocas sociais”. Nesse sentido, é relevante proporcionar condições para que o

rap seja um instrumento de ressignificação da diversidade no âmbito escolar para dar voz a jovens de grupos sociais menos privilegiados e assegurar o que a Lei 10.639/03 determina.

Também, em se tratando do *rap* como gênero textual de relevante importância no cenário escolar, Magro (2002) reitera que o movimento *Hip Hop* proporciona elementos de identidade e de desenvolvimento para adolescentes nos espaços urbanos, incluindo as escolas, manifestando-se como uma resistência à ideologia predominantemente marcada pela discriminação.

Nestes termos, observa-se que esse gênero textual musical se configura como uma das inúmeras possibilidades de se explorarem pedagogicamente as discussões em torno da diversidade e da construção da identidade da pessoa negra, desconstruindo no aluno o sentimento de inferioridade, o sentimento de exclusão ou a vergonha do passado histórico de suas raízes.

Essa perspectiva teórica lança luz sobre a abordagem das canções de rap sob o olhar de Rojo (2012) para o que se chama letramentos críticos. A análise das letras e a audição das músicas de rap são conduzidas no viés do letramento crítico, uma vez que este se alinha à teoria sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, ao considerar a leitura como uma prática intrinsecamente sociocultural.

O *rap* apresenta-se como uma prática social de linguagem que, segundo Souza (2011, p. 15), “é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais” e envolve os estudantes em práticas de letramento “relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação” (Souza 2011, p. 17).

As considerações de Rojo (2012) e de Souza (2011), com enfoque no letramento crítico, a partir do gênero *rap*, envolvem o processo de leitura e de escuta de gêneros orais como prática social engajadora que ressignifica o uso social da linguagem que, para Sousa (2011), é compreendido como letramento de reexistência.

Desta feita, a base da investigação repousa na análise do *rap* “Boa Esperança”, de Emicida, cuja manifestação cultural e artística dialoga com a literatura, expressando a riqueza discursiva para expor a ideia desencadeada pela desigualdade, escancarando um cenário brasileiro em brancos são servidos por mãos negras. Assim, o *rap Boa Esperança* amalgama a música e a realidade para explorar o contraste e refletir sobre questões que necessitam de atenção e de mudanças de postura diante do que se chama racismo estrutural.

No Brasil, a discriminação racial ainda persiste, muitas vezes de maneira implícita e discreta, com base na cor da pele e, em outras vezes, é velada por comportamentos, atitudes e até palavras ofensivas sem discrição. Até recentemente, as escolas não incluíam uma disciplina que explorasse a cultura afro-brasileira e o impacto positivo da contribuição dos negros para a construção e desenvolvimento do país. Agora, com a Lei 10.639/03, torna-se obrigatória a inserção de temáticas em diversos gêneros textuais, entre os quais o *rap* ganha notoriedade.

Neste ponto, tomamos como base para considerar a relevância do *rap* como gênero textual discursivo, numa perspectiva de alteridade, a música *Boa Esperança*, de Emicida, que explora de modo profundo e crítico diversos aspectos da cultura afro-brasileira, alinhando-se ao propósito da Lei 10.639/03, que busca incorporar o ensino desses elementos nas escolas. O rapper utiliza suas letras para abordar temas como discriminação racial, violência policial, sexual e moral, assim como as lutas diárias enfrentadas pela

comunidade negra no Brasil, tendo a música como um mecanismo de denúncia. Vejamos algumas proposições da composição musical que delineiam reflexões para as discussões sobre a valorização da cultura afro-brasileira nos espaços sociais e principalmente nas escolas.

Na canção, o rapper já começa, na primeira estrofe, fazendo uma reflexão sobre a persistência das barreiras raciais perpetuadas ao longo do tempo. Ao destacar a expressão “esse é o X da questão”, Emicida sublinha a urgência de abordar e entender as questões raciais no país, uma vez que “a branquitude é um lugar de privilégios” (Cardoso, 2010, p. 611). A letra confronta a realidade de discriminação nas ruas, nas escolas e no sistema policial, incorporando a necessidade de uma educação que promova a consciência histórica e cultural afro-brasileira.

A referência a elementos como “camburão”, “senzala” e “bomba relógio” resgata imagens historicamente associadas à opressão e à escravidão. Esses termos destacam a continuidade de estruturas discriminatórias e chamam a atenção para a importância de um trabalho no âmbito educacional para desconstruir estereótipos e combater a persistência de práticas racistas e opressoras. As metáforas, os neologismos, o ritmo entonado pelas rimas são elementos importantes para enfatizar as condições de vulnerabilidade e marginalização a que os negros são submetidos diariamente no contexto social.

Emicida também aborda a questão da representatividade na mídia ao mencionar “KKK veste Obey” e a manipulação da informação pelos meios de comunicação. Essa crítica ressalta a importância de uma educação que promova o pensamento crítico do estudante e a análise reflexiva das mensagens midiáticas, contribuindo para uma compreensão mais humanizadora da realidade social e cultural afro-brasileira.

Por meio da música, metaforicamente, Emicida faz um apelo à consciência coletiva, desafiando estereótipos, questionando normas sociais e destacando as dificuldades enfrentadas pela negritude dada a trajetória histórica, social, política e religiosa, buscando formas de contestar a ideia de alienação. Dessa forma, a incorporação de “Boa Esperança” no contexto educacional pode enriquecer as discussões em sala de aula, proporcionando formas de explorar sua letra, de provocar leituras críticas e de dialogar com o contexto social, além de fortalecer o protagonismo dos estudantes para a formação de uma nova cultura de respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste artigo levou a uma discussão em torno da importância do trabalho com o gênero textual *rap*, procurando delinear a urgência e a relevância da abordagem da questão negra no contexto educacional brasileiro, especialmente considerando a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/03. A pesquisa concentrou-se no gênero textual *rap*, com abordagem à música “Boa Esperança” de Emicida, reconhecendo o valor singular de sua letra, mesmo sem uma análise profunda, para a discussão sobre temáticas étnico-raciais que sempre são visíveis no *rap*.

Devido à complexidade inerente ao tema que abrange toda a problemática do racismo estrutural, o propósito deste artigo não foi esgotar as possibilidades de explorar o assunto, mas de fornecer uma base que possa orientar e aprofundar novas pesquisas. A análise de aspectos da letra de “Boa Esperança” serviu como ponto de partida para este trabalho, evidenciando a força que o movimento Hip-Hop, especialmente o rap, desempenha para refletir questões sérias presentes na sociedade brasileira contemporânea, sem se distanciar da realidade e fortalecendo o empoderamento da pessoa negra na construção de sua identidade nacional.

Importa destacar que a ausência de visibilidade adequada dada à cultura afro-brasileira nas escolas, apesar das determinações legais, revela a necessidade de se ampliarem discussões acerca dessa temática. Dessa maneira, o *rap*, como expressão artística, se destaca como uma poderosa ferramenta de manifestação cultural para promover reflexões sobre a construção da identidade negra e as desigualdades sociais existentes, as negações e as privações de direitos que afetam as relações sociais.

Ao eleger o gênero textual *rap* como objeto de estudo, traçaram-se discussões a respeito da Lei 10.639/03 no contexto das relações didático-pedagógicas, justificadas pela influência consolidada do *rap* na representação da realidade brasileira. Desta feita, espera-se que este tipo de trabalho, ao ser desenvolvido na escola, possa provocar o desenvolvimento da consciência crítica e do respeito à diversidade.

O *rap Boa Esperança*, de Emicida, surge nesse contexto como possibilidade de exploração no contexto sociopolítico brasileiro como um símbolo de lutas emblemáticas, para sensibilizar a sociedade sobre os problemas que envolvem a periferia, o racismo e as tensões que movimentam a luta pela igualdade de direitos, pela manutenção da identidade e sentimento de pertencimento.

Ademais, o embate sinalizado sobre a Lei 10.639/03 e o trabalho com o gênero textual *rap* como metodologia pedagógica não apenas proporcionou desdobramentos para discutir questões étnico-raciais, mas também para estimular o protagonismo dos estudantes.

Assim, a promoção de discussões em sala de aula precisa ultrapassar visões tradicionais, desafiar estereótipos e consolidar posturas de luta contra o racismo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao encarar a sociedade como diversa e heterogênea, o gênero *rap* surge como um

elemento fértil para iniciativas que buscam transformar perspectivas e opiniões e, por isso, poderia ser mais explorado em sala de aula, para fortalecer espaços de fala e assegurar o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luciana da Cruz. **Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira**. 2 edição modificada. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, ninez e juventud, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2015, 23 ed.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EMICIDA. **Boa esperança**. Intérpretes: Emicida; Jota Ghetto. In: EMICIDA. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa... [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD. Faixa 10.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 4ª. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Adolescentes como autores de si próprios cotidiano, educação e o Hip hop**. In: Caderno Cedes, vol. 22, n. 57. Agosto, 2002.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil**. Tempo Social - Rev. Sociologia da USP. S. Paulo, 1(1), 1. sem. 1989.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

3

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO NO TEXTO PUBLICITÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jaqueline Araujo Esteves Marraffão¹

Ana Paula Costa²

Epaminondas de Matos Magalhães³

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são pilares fundamentais na comunicação humana, constituindo práticas sociais de inestimável relevância, o que as tornam habilidades indispensáveis para o desenvolvimento educacional e sociocultural dos indivíduos. Na esfera da educação, tais práticas são alvos de atenção constante entre os professores, visto que transcendem a simples troca de informações, estendendo-se à aquisição e à compreensão de novos conhecimentos. Ao refletirmos sobre o ato de ler e escrever, urge reconhecer que essas habilidades vão além da mera decodificação de palavras isoladas; implicam também a interpretação de textos, que englobam, em sua composição, elementos não-verbais, os quais são igualmente importantes para a

¹ Mestranda em Ensino PPGEN – IFMT/UNIC, docente SEDUC-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3916431832791010>

² Mestranda em Ensino PPGEN – IFMT/UNIC, docente IFMT Campus Várzea Grande. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1400077144817873>

³ Doutor em Letras, docente PPGEN IFMT/UNIC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4813224250543689>.

compreensão integral das mensagens veiculadas.

Nesse sentido, o relato de experiências aqui apresentado concentra-se na abordagem da leitura e escrita por meio do estudo do gênero textual Anúncio Publicitário. Para a condução deste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serviu como documento norteador para estruturar e fomentar o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, orientando a organização das atividades e a avaliação do desenvolvimento das habilidades em foco, assegurando alinhamento com os objetivos de aprendizagem estabelecidos nacionalmente.

As diretrizes da BNCC para ensino fundamental – em particular o Caderno de Linguagens – foram utilizadas no planejamento das atividades, nas quais o objetivo principal foi o fortalecimento das habilidades dos estudantes no que tange à compreensão leitora e à produção de textos. As reflexões teóricas nortearam, sobretudo, o enfoque na multimodalidade textual e no letramento crítico e digital.

Como aporte teórico, o estudo também se baseia em autores renomados, como Orlandi (1988), Freire (1989), Matta (2009), Medeiros (2014), Tavares (2006), Antunes (2003) e Sardinha (2018), entre outros. Suas contribuições forneceram perspectivas diversas, as quais enriqueceram o arcabouço teórico, situando a abordagem da leitura e escrita dentro de um contexto mais abrangente.

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Vinícius de Moraes, localizada no município de Apicás/MT, nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, durante o ano de 2023. Para análise das leituras realizadas e dos textos produzidos, adotou-se uma abordagem qualitativa, a qual se baseou na observação atenta do desempenho dos alunos, no decorrer das atividades

propostas. Uma atenção especial foi dada ao desenvolvimento de competências e habilidades ligadas às práticas de leitura e escrita.

No processo de preparação e execução desses trabalhos, os alunos fizeram uso de equipamentos tecnológicos digitais, como *smartphones* e *chromebook*, incorporando, desse modo, a tecnologia ao aprendizado. Este trabalho teve por escopo o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita dos alunos a partir da análise e produção do gênero textual Anúncio Publicitário.

Essa iniciativa teve como finalidade expandir a compreensão dos alunos, estimulando-os a refletir de maneira engajada sobre os diversos elementos que compõem os textos publicitários, sejam quais forem as plataformas ou contextos em que se manifestem. O propósito não foi somente familiarizar os estudantes às particularidades desse gênero, mas também promover uma compreensão mais profunda acerca da multimodalidade textual, bem como potencializar as competências de letramento tanto na esfera crítica quanto na digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

Observando-se a necessidade de promoção de multiletramentos no contexto educacional contemporâneo, torna-se de suma importância repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa a fim de abranger não apenas a alfabetização tradicional, mas também as capacidades de interpretação, reflexão e produção de sentidos em diversos modos comunicativos. Desse modo, o papel do docente se expande na busca por estratégias que integrem uma variedade de linguagens e formatos, especialmente em um ambiente em que o visual, o digital e o textual se entrecruzam.

Nesse sentido, o intuito deste trabalho foi direcionar nossa atenção para as práticas de leitura e escrita em sala de aula, tendo como objetivo principal a exploração do gênero textual Anúncio Publicitário, levando em consideração a sua riqueza enquanto texto multimodal, como enfatiza Ribeiro (2016, p. 115):

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Como se observa, a multimodalidade envolve um processo complexo e dinâmico de seleção e organização dos modos pelos quais o texto comunica algo e é interpretado por seu público. Desse modo, ao trabalhar com textos multimodais, os estudantes se envolvem no ato de interpretação e reconstrução das informações transmitidas em diferentes formatos e canais, o que favorece a aquisição de uma ampla gama de competências de letramento, desde a análise crítica até a capacidade de produção criativa própria.

Em se tratando especificamente do texto publicitário, Braga e Casagrande (2015) pontuam que este possui o potencial de engajar os leitores por meio de estratégias de construção e pela sua ampla circulação social, o que contribui para uma leitura produtiva. Assim, as abordagens neste trabalho direcionaram-se para a multimodalidade textual e letramento crítico e digital, buscando aprimorar as práticas de leitura e escrita no gênero citado. Dentro dessa temática, as atividades nortearam-se pela observação cuidadosa do desempenho dos estudantes na análise das leituras realizadas, bem como dos textos produzidos por eles e posteriormente socializados na sala de aula.

Orlandi (1988) coloca que a prática de leitura se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Desse modo, as intenções e finalidades comunicativas dos textos lidos e produzidos foram também priorizadas. Isso

permitiu uma análise em conjunto com os alunos sobre os recursos utilizados nas produções dos textos – imagens, cores e suas disposições no próprio texto, etc. –, além dos elementos que constituem a comunicação – emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto.

Em uma perspectiva semelhante, Medeiros (2014, p. 591) destaca a importância da multiplicação de significados por meio de recursos visuais disponíveis, nos quais “diversos elementos concorrem e contribuem para a produção de sentidos – textos, imagens, cores, disposição, etc. -” o que reflete a relevância de se trabalhar o conceito de multimodalidade, isto é, a capacidade de utilizar diferentes formas de linguagem em conjunto para criar significados e transmitir mensagens mais complexas e completas.

Quanto ao letramento digital, Pinheiro e Caldeira (2012, p. 159) o define como “as situações de uso da escrita e leitura em meio digital”. Diante disso, neste trabalho, podemos afirmar que o letramento digital foi abordado em relação à capacidade dos alunos de produzir textos em meios digitais, utilizando, para isso, aplicativos disponíveis em recursos tecnológicos, como *smartphones* e *chromebooks*.

Já no que concerne ao letramento crítico, Sardinha (2018 p. 1) resalta que este “tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais”. Nesse sentido, o trabalho também propôs reflexões, que se fizeram por meio das leituras e produções textuais durante as atividades propostas, trazendo para a discussão temas pertinentes como: fome, efeitos do tabagismo e campanhas de saúde pública.

Pelo exposto, verifica-se que a utilização do texto publicitário, no contexto educacional, revela-se uma estratégia atraente e valiosa. Tavares (2006, p. 119) salienta que sua composição é caracterizada pelo emprego

de uma série de “recursos linguísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução”, elementos que enriquecem a prática da leitura e produção escrita. Para o autor, tais recursos não favorecem somente a criatividade, mais que isso, fomentam também a reflexão crítica dos alunos, uma vez que demandam um olhar para além do conteúdo aparente, visando compreender as intenções subjacentes à mensagem veiculada. Além disso, com o crescente avanço e a popularização das tecnologias digitais, a publicidade tem adotado outras formas de interação, o que permite que os anúncios publicitários aperfeiçoem suas técnicas de persuasão e estendam sua abrangência.

Oliveira (2019) observa que nas últimas décadas os textos, campanhas, e anúncios publicitários estão presentes em diversos meios de comunicação. Tal gênero discursivo geralmente tem como objetivos principais a divulgação de produtos e serviços, assim como a veiculação de campanhas de conscientização, as quais são frequentemente promovidas por entidades governamentais. Com o advento das novas tecnologias e formas de comunicação, o alcance da publicidade se expandiu largamente. Além dos canais convencionais, como a mídia impressa, televisão e rádio, a publicidade ganhou o ambiente digital com os textos publicitários, encontrando um terreno fértil nas redes sociais, sobretudo em plataformas como *Facebook* e *Instagram*. Nesses locais, onde são encontrados com frequência, tais textos podem influenciar padrões de consumo e opiniões de forma ampla e sem fronteiras, o que faz da compreensão desse gênero um atributo imprescindível para o aprimoramento do letramento crítico e digital dos estudantes.

Sobre isso, Soares (2002, p.152) aponta que “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever”. Nesta mesma linha de pensamento, Teixeira

e Litron (2012) reforçam que o uso de novas tecnologias na sala de aula traz à tona novas ferramentas de produção e novos espaços de leitura de textos.

Já a BNCC, importante documento norteador na educação, aborda o gênero anúncio publicitário como uma possibilidade para o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula. O caderno de Linguagens, em específico, traz como proposta o uso de anúncios publicitários na abordagem da prática de leitura em turmas do 6º ao 9º ano:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotoreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros (Brasil, 2018, p. 141).

Mais adiante, na página 143 do referido documento, o anúncio publicitário é apresentado como um recurso pertinente para o desenvolvimento de competências de escrita associadas às habilidades EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08 e EF69LP09 no contexto do campo jornalístico-midiático. Isso inclui estabelecer relações de leitura com o texto de forma a impulsionar as produções escritas. Essa interatividade pode ser observada na descrição da experiência das práticas propostas por este trabalho, o que ressalta a importância da abordagem de textos multimodais em sala de aula.

Ainda segundo a BNCC, a competência geral de nº 5 enfoca o uso das tecnologias digitais e coloca que o aluno deve ser capaz de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2018, p. 9). O uso das tecnologias na escola possibilita desenvolver a comunicação, o acesso e disseminação das comunicações

e desta forma produzir conhecimentos, assim, o aluno pode ser capaz de exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Em face ao exposto, fica evidente que desenvolver habilidades de análise e reflexão crítica torna-se ainda mais relevante à medida que os jovens adentram o universo online, onde se deparam com uma vasta gama de peças publicitárias, as quais assumem papéis diversos em seu cotidiano, demandando uma postura consciente e questionadora diante do mundo digital. Desse modo, é necessário capacitá-los a reconhecer e compreender as estratégias publicitárias, de modo que possam avaliar as intencionalidades por trás das mensagens e, quando for necessário, se contrapor às tentativas de direcionamento de suas ações enquanto consumidores, bem como de suas opiniões pessoais. Estimular esse espírito crítico é essencial para que se formem cidadãos autônomos e responsáveis em um mundo cada vez mais interconectado.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este trabalho relata uma experiência ocorrida no mês de agosto do ano de 2023, a qual teve como cenário uma turma do 7º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Vinícius de Moraes, localizada no extremo norte de Mato Grosso, no município de Apiacás.

Foram apresentados aos alunos, na fase inicial, três anúncios publicitários com temáticas sociais relevantes.

O primeiro ressalta a importância da preservação da vida, estabelecendo uma conexão entre o consumo de álcool e a responsabilidade ao volante. O segundo destacou a conservação do meio ambiente, discutindo a poluição do ar causada pelos meios de transporte. O terceiro, por sua vez, abordou a conscientização e prevenção do câncer de mama. Os materiais su-

geridos para análise eram oriundos de campanhas de órgãos governamentais de diferentes estados do Brasil, representando uma abordagem de alcance nacional no tratamento de questões com significativo impacto social.

Os três textos utilizados continham tanto elementos verbais quanto não-verbais. Dentre os componentes não-verbais, destaca-se a presença de imagens e gráficos, os quais forneceram dados relevantes aos temas em discussão. Quanto aos elementos verbais, além dos *slogans*, informações complementares com relação direta ao conteúdo abordado também estavam presentes. Adicionalmente, fez-se um trabalho detalhado no sentido de esclarecer aos alunos sobre os diversos componentes e funções comunicativas presentes nos textos, situando-os dentro do contexto proposto, o que favoreceu sobremaneira a compreensão do material e a integração efetiva dos conteúdos.

Ambos os elementos (verbais e não-verbais) são aspectos de extrema relevância no reforço da multimodalidade como ferramenta de aprendizado. Compreendemos que, ao trazer gêneros multimodais para a prática de ensino de leitura e escrita, estamos expandindo a capacidade dos alunos de se tornarem leitores mais hábeis, o que, por sua vez, impacta positivamente na qualidade de seus textos escritos. A observação dos resultados dessas atividades revelou que os alunos foram capazes de compreender os elementos verbais e não-verbais apresentados, bem como de inferir significados, demonstrando uma interpretação mais profunda dos textos que criaram.

Como já destacamos, a fase inicial das atividades constituiu a leitura dos textos publicitários. Durante esta etapa, os estudantes foram estimulados a ler os textos de forma crítica, a fim de desvendar as mensagens presentes tanto nos componentes verbais quanto nos visuais. Essa abordagem alinha-se ao pensamento de Matta (2009), a qual defende que a prática constante da leitura não só amplia a competência discursiva dos estudantes,

como também os capacita a atuar de forma assertiva nas diversas situações de interação presentes na sociedade.

Considerando essa perspectiva, as atividades de leitura e de produção textual foram cuidadosamente planejadas e implementadas. Buscou-se criar um ambiente de aprendizagem que não só desafiasse a compreensão textual em múltiplos níveis, mas que também motivasse os alunos a aplicarem suas habilidades interpretativas e criativas de maneira eficaz e reflexiva. Concluindo a primeira etapa, os alunos consolidaram as competências de análise crítica, o que facilitou a transição para a fase seguinte: a produção de textos.

Nesta fase, os estudantes aplicaram os conhecimentos assimilados na análise dos anúncios, elaborando seus próprios textos publicitários com elementos verbais e visuais. Orientados a focar questões sociais relevantes, como meio ambiente e saúde – temas anteriormente discutidos–, os alunos trabalharam em duplas para criar suas mensagens. Os textos deveriam ser coesos e persuasivos, mas, além disso, também refletir a habilidade criativa de cada dupla na construção de argumentos visuais e verbais. Segundo Freire (1989, p.13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’”. Assim, verificamos como resultado que esses jovens estudantes não estavam apenas redigindo textos, mas também engajando-se em uma forma de expressão que buscava, nas palavras de Freire, “reescrever e transformar” a realidade à sua volta por meio de uma prática consciente e reflexiva.

Para criar os textos, os alunos foram instruídos a explorar a plataforma de *design* gráfico *Canva*, utilizando como recursos, além de seus próprios aparelhos celulares, os *chromebooks* disponibilizados pela escola. As ferramentas desta plataforma oportunizaram o enfoque dos elementos de comunicação (verbais e não-verbais), bem como enriqueceram o conteú-

do visual dos trabalhos proporcionando acesso a uma vastidão de imagens, fontes tipográficas e cores diferenciadas. Essa experiência com a tecnologia não apenas expandiu as habilidades digitais dos alunos, como também fomentou um ensino mais interativo, melhorando a compreensão sobre *design* gráfico, o que contribuiu para a expressividade das ideias que resultaram em propostas criativas e cativantes. Ademais, estimulou o trabalho em equipe e a solução de desafios de forma coletiva. Antunes (2003, p. 67) salienta que a “atividade da leitura completa a atividade da produção escrita”. Tal afirmação pôde ser confirmada durante a terceira fase das práticas de leitura e escrita com o texto publicitário.

Nesta última etapa, os alunos tiveram a oportunidade de socializar seus trabalhos com os demais colegas de sala. Suas produções foram exibidas no *datashow* para que todos pudessem visualizar. Foi um momento de interação, no qual os alunos foram convidados a analisar e a discutir as apresentações com um viés crítico acerca das cores, tipografia e mensagens veiculadas. Objetivou-se, com essa análise minuciosa, o estímulo ao posicionamento crítico dos alunos sobre os elementos utilizados em suas criações, bem como o alargamento de seu repertório de leitura e habilidades de escrita, a fim de enriquecer sua capacidade de expressão e compreensão textuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito deste trabalho, ficou evidente o êxito dos estudantes em compreender a intenção dos textos publicitários e em elaborar suas próprias produções, integrando de maneira eficaz os elementos essenciais da comunicação – emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto.

A fase de leitura, conduzida coletivamente, foi decisiva para que eles compreendessem os significados das mensagens veiculadas, interagissem com o conteúdo e contribuíssem com sugestões construtivas para a

melhoria das produções sob a orientação do docente, cuja atuação, segundo Sardinha (2018), é indispensável no processo educativo. Para ele, o professor atua como um significativo mediador na construção do conhecimento e na formação integral dos alunos, os quais são guiados a se tornarem cidadãos conscientes, futuros profissionais e membros ativos na sociedade.

Em consonância, Matta (2009) argumenta que à medida que a competência leitora se desenvolve, simultaneamente amplia-se o vocabulário e a habilidade de construção de sentidos mais complexos. Para a autora, o professor precisa mostrar aos alunos os caminhos da aprendizagem, facilitando a estes não apenas trilhá-los, mas que também sejam capazes de ampliá-los.

Quanto à multimodalidade, esta foi explorada com os alunos, reconhecendo que os textos/anúncios publicitários são na atualidade amplamente difundidos por diversos canais de comunicação, abrangendo formatos impressos, digitais ou por áudio. Nesse sentido, o trabalho com textos publicitários em sala de aula aguçou o senso crítico por parte dos estudantes, proporcionando uma interação reflexiva com o conteúdo apresentado, estimulando-os a questionarem e a avaliarem as técnicas e intenções por trás das produções publicitárias às quais foram expostos.

Encerrando essa discussão, é importante reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula devem integrar a prática de análise crítica e reflexão sobre diferentes gêneros discursivos. Tal abordagem é de suma relevância, pois auxilia o estudante a desenvolver a capacidade de pensar criticamente e a expandir seu repertório sociocultural, elevando sua capacidade de interpretar e de interagir com o mundo de maneira mais rica e embasada.

Desse modo, ao se engajar com uma ampla variedade de textos, os alunos entram em contato com múltiplas formas de comunicação, o que

contribui para o fortalecimento de uma prática de leitura e escrita que é ao mesmo tempo crítica e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra claramente que o trabalho com o Anúncio Publicitário em sala de aula revela o potencial desse gênero textual como valioso facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Tal metodologia, que abraça a multimodalidade sugerida pela BNCC (2018) e explanada por Ribeiro (2016), enriqueceu a compreensão dos estudantes não só no que concerne às estruturas linguísticas, mas também quanto à significativa influência dos componentes não-verbais nas interações midiáticas, tão prevalentes na atualidade. O enfoque nos anúncios que traziam temas sociais destacou a necessidade de discussão de pautas contemporâneas, que favoreceram, desse modo, a construção de uma consciência crítica quanto à circulação de informações e à capacidade persuasiva da publicidade, que busca induzir padrões de consumo na sociedade.

Quanto ao letramento crítico, este se mostrou fundamental no contexto educacional para a formação de leitores e escritores ativos e reflexivos. Tal aspecto foi observado na criação dos textos publicitários pelos próprios alunos, os quais refletiram a aplicação prática de seu aprendizado acerca dos temas sociais discutidos, destacando o importante papel social da leitura e escrita e contribuindo significativamente para a construção da autonomia dos estudantes neste processo.

Já em relação ao letramento digital, outro aspecto positivo foi revelado no emprego de recursos tecnológicos durante as atividades. Expandiu-se a criatividade dos estudantes no ambiente digital, capacitando-os a interagir

com as plataformas e aplicativos de maneira fundamentada e responsável, em alinhamento com os princípios da cidadania digital.

Em síntese, a capacidade de avaliar e criar anúncios e campanhas publicitárias mostrou-se uma maneira efetiva de aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. A partir dessas práticas, os estudantes foram capazes de aplicar técnicas persuasivas, comunicar-se de maneira clara e impactante, além de aprender a adaptar a linguagem para engajar diferentes públicos-alvo.

Assim, conclui-se que este trabalho alcançou êxito tanto na esfera pedagógica, fortalecendo a criticidade e reflexividade nos processos de leitura e escrita, quanto na social, ao estimular os jovens a exercitarem sua cidadania de forma mais autônoma e ativa. Tal sucesso reforça, ainda mais, a necessidade contínua de inovação do ensino, aliando a prática à teoria, a fim de assegurar um aprendizado mais consolidado e significativo para os alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRAGA, Sandro. CASAGRANDE, Jucirlei Pereira . **Formação do Sujeito-Leitor: Modos de Ler a partir de anúncios Publicitários em Livro Didático**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.527-541, jan./mar.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2015v12n1p527>. Acesso em: 19/01/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LITRON, Fernanda Felix; TEIXEIRA, Adriana. **O manguebeat nas aulas de português**. In: ROJO, Roxane. MOURA; Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap 8, p. 167-180.

MATTA, Sozângela Schemim da – **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, Ltda. 2009.

MEDEIROS, Zulmira. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Macedo. **Texto publicitário em livros didáticos de Língua Portuguesa**: reconfigurando práticas de leitura a partir do Letramento Crítico. Revista Linguagem & Ensino, 22(1), 102-129, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16134>. Acesso em: 18/01/2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli *et al.* **Sujeito & discurso**. São Paulo: Editora da PUC-SP. Série Cadernos PUC – 31, 1988.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Dossiê: “Letramento”. Campinas. Educ. Soc. 23 (81)p.143-160.Dez, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de dez. de 2023.

TAVARES, Fred. **Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva**. Revista COMUM. Rio de Janeiro. v. 11, n. 26, p. 117-144, 2006.

4

PROJETOS DE LEITURA: SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Rejane Sandra Dantas de Oliveira¹
Rosemar Eurico Coenga²

INTRODUÇÃO

As questões de leitura literária, os projetos de leitura e as mediações desenvolvidas no contexto escolar vêm se fortalecendo, tornando-se foco de discussões e propostas de trabalho. É possível afirmar que o incentivo à leitura é um ponto fundamental nos debates sobre educação e linguagem. Segundo Teresa Colomer (2007), ter livros nas mãos e tempo para lê-los parece, sob todos os aspectos, é uma condição imprescindível para formar leitores, portanto, há que se começar a pensar em formas de organização que facilitem essa vivência alfabetizada.

Para tanto, faz-se necessário que professores e familiares sejam os mediadores responsáveis por esse momento. Inserir a criança na cultura letrada não é apenas ofertar livros e revistas, é preciso o incentivo a leituras significativas dos livros de literatura infantil, jornais, revistas em quadrinhos e de outros suportes de textos.

Nesse sentido, chega-se, assim, a um cenário de aprendizagem da leitura e escrita que aponta para um novo viés, para além da alfabetização: o

¹ Mestranda em Ensino - PPGEN - IFMT/UNIC, docente da rede municipal de educação de Várzea Grande

² Doutor em Literatura, docente PPGEN - UNIC/IFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>

conceito de letramento, que, conforme Soares (1998, p. 39), é o “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Apesar de a sociedade contemporânea ter acesso a múltiplas formas de leitura, essas práticas sozinhas não garantem a competência necessária ao exercício pleno da cidadania. A polivalência da leitura exige a polivalência do leitor para este século XXI, necessitando assim de um novo perfil de leitor, que vem sendo exigido pouco a pouco. Dentro dessa exigência e transformações, se instalam as políticas públicas que contemplam a leitura, tanto lhe garantindo a centralidade como entendendo-a como meio para alcançar objetivos nos campos educacional e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo no Brasil, apresenta isso de forma objetiva:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p. 67).

Uma característica importante a ser destacada no perfil leitor das crianças e jovens é a influência da família, da escola e dos professores como incentivadores da leitura. A figura dos professores como incentivadores da leitura ainda é muito significativa, muitas vezes ultrapassando a mãe ou responsável como a principal influência para os leitores. A casa, a sala de aula e as bibliotecas escolares são locais utilizados para a leitura. De acordo com Silva (1991, p. 69), “o professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar”. Por meio dos programas, projetos e parcerias oficiais, o governo brasileiro é responsável pelo incentivo à leitura, pelo papel da escola

na formação dos novos leitores, pela compra e distribuição de livros para os alunos de escolas públicas, que possibilitarão o alcance do objetivo: formar alunos-leitores.

Os aspectos relevantes até aqui abordados suscitaram outras questões: Que projetos de leitura são desenvolvidos na escola? Qual a base teórico-metodológica no planejamento das atividades de leitura em sala de aula? Como ocorrem as mediações de leitura? Como os professores dos Anos Iniciais veem suas práticas como mediadoras de leitura? Que estratégias são utilizadas pela escola para envolver a família em atividades de leitura? Esses questionamentos refletem apenas alguns pontos significativos para se entender a relação entre os projetos de leitura propostos pela escola e a importância da família em relação a eles.

Nesse sentido, Colomer (2007), em seu livro *Andar entre livros*, destaca a leitura literária na escola:

A reação em favor da literatura tem do lado uma quantidade de estudos, demonstrando que a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler (Colomer, 2007, p. 104).

É evidente que a escola exerce um papel fundamental na vida dos cidadãos, pois é ela que cria ou não as condições e oportunidades para que as pessoas se tornem leitoras, possam construir cultura e serem usuárias da linguagem escrita. Para aprender, é preciso ter acesso a saberes básicos, mas que levem para além de um conhecimento mecânico. Isso se concretiza permitindo que, desde muito cedo e de acordo com suas possibilidades, as crianças possam ler, escrever e conviver com livros, de diversas formas de pensar por escrito e sobre o escrito. Para isso, deve-se entender que elas são capazes de produzir e aprender desde muito cedo. Segundo Yunes (2002, p. 101), faz-se necessário “pensar a relação da leitura não mais como deciframento

autorizado, mas pensá-la agora como interpretação, o que supõe não apenas o intérprete, mas o interpretante”.

Nesse cenário, no campo da formação de leitores, sabemos que ainda não temos uma sociedade de leitores capaz de usar como fonte de conhecimento, de ampliação do universo cultural e de prazer pessoal, a leitura. As crianças, quando expostas ao contato com livros e diferentes textos, descobrem muitas informações e sua aprendizagem é sempre resultante daquilo que são capazes de deduzir a partir do que o ambiente lhes oferece. Quem pode fazer a diferença é o professor, atuando no espaço da sala, criando condições para influir sobre as fontes de informação que serão disponibilizadas, e assim avançando, aprende-se e estabelece-se vínculo saudável e estimulante com os livros e o conhecimento: “O professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro de uma organização escola” (Maria, 1994, p. 42).

Assim, o estímulo à leitura deve ser entendido a partir de uma parceria entre escola e família, que precisa proporcionar às crianças o tempo, respeitando o gosto e a liberdade desse tempo. As práticas de leitura devem possibilitar aos aprendizes ludicidade, imaginação e prazer de leituras significativas.

Destacamos que o objetivo desta pesquisa foi analisar e refletir os projetos de leitura e as mediações realizadas em sala de aula por um grupo de professores que atuam nos Anos Iniciais de uma Escola Municipal.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós - Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEn), no período de março de 2023 a junho de 2023. O referido Programa pertence ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

em parceria com a Universidade de Cuiabá (UNIC), no estado de Mato Grosso, Brasil.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Atualmente, a pesquisa qualitativa ocupa um lugar de destaque entre as várias possibilidades de investigar um fenômeno, que envolvem suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diferentes ambientes. Para isso, o investigador vai a campo buscar o fenômeno em estudo considerando todos os pontos de vista relevantes, nada é trivial, todas as pistas permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Vários tipos de dados são coletados, como documental, o material didático, o plano de ensino dos professores, entrevistas, questionários, e serão analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno em estudo.

Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na busca pelo conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos, mas sim “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que esses foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

O entendimento claro acerca do fenômeno social estudado e a compreensão do seu contexto são justificativas importantes para a sua adoção, destacando-se pela proximidade entre o sujeito e fenômeno investigado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes serem abordados por aqueles de forma neutra”.

Desse modo, ela acaba se adequando à necessidade de captar a compreensão que os indivíduos têm sobre um objeto socialmente significativo, o qual se torna o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa busca uma apreensão de um fenômeno em maior profundidade, e outros tipos de pesquisa auxiliam no desenvolvimento da “pesquisa-compreensão”, que é a categoria de estudo de caso.

O uso da metodologia “estudo de caso” não é recente, há muito tempo é usada em diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, serviço social, direito e administração. O principal objetivo desses estudos era salientar as características da vida social. Na educação, essa metodologia surgiu nas décadas de 1960 e 1970, nos manuais de metodologia de pesquisa, com o objetivo restrito de estudos descritivos de uma unidade.

O caso a ser investigado pode ser algo bem definido ou concreto, como um grupo, um indivíduo, uma organização, ou menos definido, como decisões, programas, processos e outros. Gil (2007), em seu livro *Como elaborar projetos de pesquisa*, assevera que é um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social, visando conhecer em profundidade o “como” e o “porquê” de uma determinada situação que supõe ser única em muitos aspectos.

O estudo de caso obtém evidências a partir de algumas fontes de dados, como documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação e artefatos físicos, e cada qual requer procedimentos metodológicos específicos.

Objetivando a melhor condução da investigação, com a abordagem qualitativa, o método estudo de caso tem características de um trabalho científico, que é produzir conhecimento novo, porém é importante ressaltar

que esse conhecimento não surge do acaso ou como passe de mágica. Existe um diálogo entre o novo e as descobertas já consolidadas. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. O contexto em que a pesquisa está sendo realizada é peça fundamental para compreensão mais completa do objeto de estudo.

Quanto à coleta de dados, utilizaram-se os procedimentos da observação dos participantes em sala de aula, durante a condução dos projetos de leitura, que foram realizados em rodas de conversa para entrevista com um roteiro pré-estabelecido com os professores, a fim de verificar o desenvolvimento dos projetos, buscando respostas às questões envolvidas no objetivo da pesquisa.

Para Bauer e Gaskell (2002, p. 65), a entrevista permite a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados, sendo um dos métodos mais empregados por pesquisadores de diferentes áreas. As entrevistas foram utilizadas com o propósito de melhor aclararmos as ações de ensino e mediação que os docentes realizam na escola.

RESULTADOS

O trabalho aqui desenvolvido teve como lócus de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Básico Silva Freire, situada na rua Bakairy, bairro Itapajé. A instituição foi criada pelo decreto de Criação nº 3341, em 7 de abril de 1997, sob a denominação Escola Municipal de 1º grau Professor Silva Freire, publicado na Gazeta Municipal, no dia 11 de abril de 1997, folha 3.

Participaram da pesquisa cinco professores da Escola Municipal de Ensino Básico Silva Freire, professores graduados, em sua maioria, na área

de Pedagogia, e apenas uma professora com graduação em Pedagogia e Letras, que atuam como professores da sala de aula no 1º ciclo da Educação Básica e na Educação Infantil. Dentre os entrevistados, a maioria são mulheres, exceto um, na faixa etária que vai dos vinte e cinco a cinquenta e seis anos. Quanto à situação funcional, dois são professores efetivos e três são professores contratados via processo seletivo realizado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Dos cinco entrevistados, três trabalham apenas na escola onde foi o *locus* da pesquisa, e dois atuam em outras unidades escolares. A experiência profissional deles se baseia na Educação Infantil e na Educação Básica.

Para as análises, dialogou-se com as observações realizadas, as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa e com a pesquisa documental, sem perder de vista a concepção de leitura e literatura defendida, sustentada pelos estudiosos da área. Houve propósito de apresentar uma análise interpretativa com base nos dados coletados, a fim de contribuir para as discussões e reflexões no contexto de ensino e educação, sobre a efetivação das práticas de letramento literário no ambiente escolar.

O intuito aqui não é estabelecer padrões, comparações ou juízo de certo ou errado nas práticas de leitura realizadas na escola, a finalidade é, apoiada por aportes teóricos, promover reflexões e análise sobre o ensino de literatura por meio das práticas desenvolvidas nos projetos de leitura da Emeb Silva Freire e na promoção da formação de estudantes leitores.

No contexto das análises, constatou-se que é necessário conhecer e participar do desenvolvimento dos projetos de leitura propostos pela equipe gestora da unidade escolar, a fim de que se possa compreender melhor a concepção de leitura apresentada pelos projetos, pois, certamente, essas atividades e estratégias de leitura foram revertidas em ações didáticas pelos professores junto a seus alunos.

Constatou-se que os objetivos propostos pelos projetos de leitura conseguiram mobilizar a interação do leitor com o objeto texto. Observou-se que algumas situações de leituras planejadas, como a leitura deleite, se centravam ora no professor, ora no aluno. A leitura compartilhada entre os alunos se faz presente durante o período de aula.

Observou-se que as atividades e estratégias oriundas dos projetos de leitura foram seguidas passo a passo pelos objetivos pretendidos em cada projeto. Os objetivos foram responsáveis por despertar nos professores aquilo que realmente interessava para cada turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar o tema proposto, percebeu-se que o assunto é bastante vasto. Os projetos de leitura, mediações e letramento que se realizam em sala de aula por um grupo de professores que atuam nos Anos Iniciais foram organizados conforme as vivências concretas do contexto escolar. Nesse sentido, segundo Braga (2002), “Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda vida escolar do aluno” (Braga, 2002, p. 20).

A escola tem um desafio muito grande a enfrentar, que é o de repensar as ações pedagógicas que permeiam o contexto escolar e buscar práticas que contribuam para a formação do aluno leitor. Nesse sentido, o êxito no ensino e aprendizagem da literatura está estreitamente ligado à condição de o professor também ser um leitor, mediador, fazendo da sala de aula a extensão do seu amor pela literatura. Desse modo, Colomer afirma que “quanto mais flexível e ativo for o ensino nas escolas, mais os alunos podem se bene-

ficiar da relação entre leitura, literatura e o aprendizado escolar” (Colomer, 2007, p. 118).

Reconhece-se, assim, que a leitura é parte indispensável para a formação do aluno leitor.

No dizer de Mortatti (2004),

saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são hoje, necessidades, tidos como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (Mortatti, 2004, p. 15).

E assim estabelece-se a busca por práticas de leitura e literatura na unidade escolar Emeb Silva Freire. O trabalho pedagógico da unidade escolar amplia as possibilidades de desenvolvimento da leitura literária, trazendo uma metodologia baseada no acolhimento, no interacionismo e protagonismo, de maneira autônoma, com a implantação e efetivação dos projetos de leitura no cotidiano dos estudantes.

Outro ponto a se destacar é a participação da família nos projetos de leitura desenvolvidos no espaço escolar, que é trazida de maneira complementar o sucesso das práticas docentes. Quando solicitada essa parceria, os pais correspondem de modo positivo, incluindo a realização das tarefas em casa, a leitura de livros, as pesquisas guiadas e a participação em eventos de culminância dos projetos. Nesse sentido, conforme Coenga (2010), “Com ajuda do adulto em eventos de letramento presentes no processo de aquisição da oralidade e da escrita, a criança produz significados para a escrita, uma vez que já foi introduzida em práticas de letramento intermediadas pelos pais” (Coenga, 2010, p. 89).

A figura da equipe gestora se revela no alinhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas e na orientação das práticas docentes trabalhadas em sala de aula e em outros espaços pedagógicos. O espaço físico da unidade escolar, a organização curricular e os projetos desenvolvidos na escola visam garantir o direito à formação integral do estudante.

Ao avançar na pesquisa em *lócus* surgiram questões que fizeram refletir sobre a problemática do tema do estudo, e os resultados apresentados a partir da análise dos dados levantados nas entrevistas com os docentes, das observações das aulas, do papel do professor e de outros profissionais como mediadores de leitura, das atividades de leitura na sala de aula e da efetivação dos projetos, garantindo assim o direito do aluno de se constituir como leitor no processo de sua formação integral.

Tais questões estão relacionadas aos projetos escolares, que buscam contribuir para a formação do leitor como cidadão crítico e participativo frente a uma sociedade em constante transformação. Os projetos têm objetivos fundamentais, como as práticas de leitura, fomentar a reflexão sobre os textos, a busca de alternativas para as questões postas pela escola e pela sociedade, bem como promover a produção de conhecimento resultante desse processo.

Resta claro que a escola deve refletir sobre as práticas pedagógicas e a formação do aluno leitor. Pensar na formação de modo a atuar nesta sociedade, pensar em uma educação que ensine para além do ler, no sentido de decodificação, e sim compreender que a literatura implica troca de sentido, entre leitor e escritor, entre os homens no espaço e no tempo, e tudo isso gerando um compartilhamento do meu mundo com o mundo do outro.

A partir dos resultados obtidos pela presente investigação, pode-se afirmar que na Emeb Silva Freire as práticas de leitura aparecem com fre-

quência inserida nos projetos desenvolvidos pela unidade escolar. Percebe-se, então, que essas práticas se restringem ao campo dos projetos de leitura, considerando que o ensino de literatura tem um objetivo maior, o de formar leitores literários.

Podem-se apontar, a partir desta pesquisa, alguns problemas encontrados, como a concepção sobre letramento literário dos docentes, às práticas de leitura voltadas ao incentivo dos alunos para o desenvolvimento do prazer literário, o acesso restrito a obras literárias, o foco em trabalhar literatura com base nos projetos.

Depreende-se, então, que os docentes precisam refletir sobre leitura e literatura na sua totalidade, com práticas articuladas com outros mediadores de leitura, uma maior frequência à biblioteca, realização de leitura compartilhada, o momento de ler por prazer e ampliação do seu repertório literário.

Segundo Coenga (2010),

A escola precisa compreender o ensino de leitura literária como um dos meios mais eficazes para a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo. Ao abrir possibilidades de leitura, a literatura faz com que o leitor reflita, dialogue com o próprio texto e com outros leitores (Coenga, 2010, p.103).

Na Emeb Silva Freire, constata-se que a literatura se faz presente na escola, desde a Educação Infantil, com a contação das histórias clássicas, além da leitura deleite no primeiro ciclo de alfabetização e dos projetos de leitura que perpassam por todos os anos do Ensino Fundamental.

Apesar de todo trabalho pedagógico com literatura realizado pelos docentes, a formação do aluno leitor exige do professor um conhecimento literário para desenvolver metodologias e estratégias no ensino da literatura.

É evidente que o êxito no ensino de literatura está ligado à condição de o professor ser também um leitor literário, um mediador de leitura, um frequentador da biblioteca escolar, tornando-a uma extensão de sua sala de aula. Mesmo que no âmbito familiar, na sua trajetória escolar ou na sua formação acadêmica, houve a ausência da formação literária, isso pode ser superado com busca de práticas de leitura para o desenvolvimento das competências leitoras.

É de se notar que o espaço da biblioteca escolar na unidade apresenta uma boa estrutura, com acervo de livros oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Entretanto, esse espaço deve ser mais frequentado pelos alunos, pois a biblioteca deve ser para o estudante respirar da literatura, e não apenas para ser utilizada em momentos de desenvolvimento de projetos de leitura. A biblioteca desempenha um papel fundamental no processo de formação do leitor.

Assim, esse espaço deve ser atraente, com profissionais que atuem como mediadores de leitura, deve ser uma porta aberta para o aluno e para os livros, com a arte, com o leitor e autor. Deve-se permitir o acesso dos alunos a esse espaço, sem muitos horários, com profissionais que os convidem a viver as experiências de leitura.

Somos professores, pedagogos e, ao decidirmos desenvolver as práticas de leitura em sala de aula, tomamos a decisão de formar ou não leitores. Que nosso compromisso seja despertar o interesse pela leitura capacitando os alunos a participarem da vida em sociedade.

Por fim, salienta-se que as considerações acima narradas constam num trabalho de ajuda à unidade escolar, desejando êxito no processo de formação de leitores competentes, em que os livros e os docentes trabalhem juntos. Que possa contribuir para as questões da formação do leitor e pro-

jetos de leitura, tomando as reflexões apresentadas como suporte para novos caminhos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**: Evitando Confusões. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editorial, 1994.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: Atividades de leitura interativa para sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002.

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

COENGA, Rosemar. **A Leitura em cena**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIA, Luzia de. **Constituição de Leitor**. Rio de Janeiro: Simpósio Nacional de Leitura, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Educação e Letramento**. Unesp. São Paulo. 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **De olhos bem abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

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

5

QUESTÕES DE IDENTIDADE: TEXTOS LITERÁRIOS E A DESCOBERTA DO “EU” NA REPRESENTAÇÃO DO OUTRO

Marcos Aparecido Pereira¹

INTRODUÇÃO

De acordo com Heidegger (2018), a questão da identidade está centrada numa abordagem fenomenológica, haja vista que emerge da relação entre o ser humano e o mundo circundante. Logo, a identidade não é algo pré-determinado, mas continuamente moldado pelas circunstâncias e pelo modo como o indivíduo responde a elas. Esse é um processo dinâmico de interação sempre permeado pela consciência da finitude, que influencia tanto em como atribuímos significado à nossa existência, quanto na maneira como moldamos nossa identidade.

Considerando essa perspectiva fenomenológica e sociointeracionista, é possível perceber que na contemporaneidade, uma era fortemente marcada pelas tecnologias digitais e cada vez mais constituída por relações que se dão no mundo virtual, a questão da identidade torna-se ainda mais complexa. Isso porque as interações entre o ser humano e o mundo se multiplicaram e expandiram fronteiras com o auxílio das redes sociais, ganhando uma abrangência única em nossa história. O outro que nos assombra e nos

¹ Doutor em Estudos Literários; docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo e PPGEN – IFMT/ UNIC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1183446644029776>

diferencia (Silva, 2009) agora não está mais apenas na comunidade circunvizinha, ele pode estar em qualquer parte do mundo e pode influenciar mais no nosso comportamento do que pessoas mais próximas, geograficamente falando.

Ao considerar essa perspectiva de aldeia global interligada virtualmente numa cadeia de influência unilateral, percebe-se que encontrar formas de trabalhar e de discutir questões de identidade com indivíduos em idade escolar faz parte de um processo de formação imprescindível à tomada de consciência dos limites de nossa constituição. A pergunta filosófica “quem sou eu?” se tornou ainda mais complexa e instável, logo, cada vez mais imprescindível de ser feita e refeita.

À vista disso, este trabalho se propõe a problematizar a questão da identidade no cenário contemporâneo, perpassando por autores como Hall (2000), Foucault (1987), Bhabha (1998), Maffesoli (2018) e Bauman (2001) e tendo como ponto de partida a literatura.

Sabidamente, há muitas possibilidades de se discutirem questões de identidade em sala de aula e, no entanto, talvez a questão do acesso mais democrático seja o único que provoque uma experiência íntima singular, atuando diretamente no subconsciente e relacionando experiências pregressas do indivíduo, por meio, por exemplo, do texto literário. Uma frase, uma única palavra às vezes faz surgir um universo de possibilidades imagéticas que expandem os sentidos e levam a discussões e a descobertas singulares de nossa própria constituição.

Assim, a literatura é fonte de uma experiência sempre única que nasce entrelaçada às vivências do leitor e que estimula a imaginação a dar vida ao objeto estético que, por sua vez, tem a capacidade de multiplicar a própria experiência de vida do leitor num processo de natureza combinató-

ria. Assim, o texto literário potencializa situações que podem ser exploradas a fim de discutir como as identidades individuais são moldadas e como elas se influenciam mutuamente em nossas relações cotidianas com diferentes realidades culturais.

MUDANÇAS NO CONCEITO DE IDENTIDADE

Na Antiguidade, a questão da identidade pessoal estava relacionada a um tipo de autocompreensão que buscava um “eu” interior, logo, havia um binômio constitutivo do ser. Corpo e alma, material e imaterial, numa composição individual indivisível que movimentou o pensamento de filósofos como Platão e Aristóteles. Esses pensadores exploraram e debateram a complexidade e a dualidade de nossa composição e influenciaram o pensamento da época. Platão defendia a ideia de que o corpo era temporário, sujeito a mudanças, enquanto isso a alma era eterna e imutável, representando a verdadeira essência do indivíduo. Para Aristóteles, por sua vez, a alma era a forma do corpo, sendo inseparáveis e interdependentes.

Com o tempo, a noção de identidade se deslocou para os vínculos comunitários, ao pertencimento a um clã ou a uma comunidade específica, como a familiar e/ou por meio dos laços religiosos. Desse modo, essa noção estava fortemente ligada às normas sociais e aos papéis desempenhados por cada indivíduo no grupo. Essa mudança mostra um cenário em que, na dinâmica social, a noção de identidade se tornou intrinsecamente entrelaçada com os valores compartilhados pela comunidade.

Nesse cenário, a identidade não era apenas uma expressão individual, mas uma construção coletiva, influenciada pelas interações sociais, tradições e expectativas comunitárias. Os papéis desempenhados por cada indivíduo ganhavam uma relevância especial na definição de quem eram, criando uma teia complexa de relações entre a identidade pessoal e as normas sociais

vigentes na época. Esse contexto histórico ressalta a importância do coletivo na formação e na compreensão da identidade durante a Idade Média.

Pouco a pouco houve o aumento do interesse pela individualidade e pela autodescoberta, primeiro sob influência de pensadores do racionalismo, destacando a importância do raciocínio individual e da reflexão interna para a definição da identidade pessoal; depois, já sob a égide do iluminismo, a questão da identidade passou pela valorização não só do pensamento racional, mas também da liberdade individual. Pensadores como John Locke, por exemplo, discutiam a identidade em termos de memória e consciência.

As teorias da sociologia e da psicologia, especialmente no século passado, chamaram a atenção para a identidade coletiva e para a influência de fatores socioculturais na formação da identidade individual. Funcionalismo e interacionismo simbólico contribuíram para a compreensão de como as dinâmicas das relações sociais ajudam a moldar a identidade. O constante processo de estranhamento e de interpretação da realidade e também uma dinâmica de negociação de espaços e interações passa a ser cada vez mais percebida e teorizada.

Ainda no século XX, Foucault (1970; 1987) explica como as identidades são construídas em meio às relações de poder. Para o pensador, as práticas discursivas têm o poder de regular e de normatizar certos tipos de conhecimentos e de silenciar/excluir outros. Com o advento da internet, os espaços para as práticas discursivas se multiplicaram, transformando as relações, antes locais, em relações globais. E considerando que o discurso tem o poder de influenciar a percepção de si mesmo e do mundo circundante, afetando as identidades culturais, poderíamos dizer que as relações que se dão no espaço das redes sociais passaram a afetar as pessoas de forma globalizada.

Hall (2000) amplia a discussão afirmando que o processo de construção da identidade sofre influência das relações de poder, do contexto social, das ideologias de cada época e pelas posições de classe, gênero, raça e outras identidades sociais. A teoria desse autor nos ajuda a compreender como as identidades são construídas, questionadas e resistidas nas práticas culturais e discursivas. Assim, é possível compreender que possuímos identidades fragmentadas e provisórias. Logo, as pessoas desenvolvem imagens de si mesmas com base nas respostas e nas reações sociais recebidas durante suas interações cotidianas. Assim, se o universo de interação aumenta, o número de feedbacks possíveis também aumenta, ao passo que as certezas e os padrões imagéticos de si diminuem e se tornam cada vez mais instáveis.

Mais recentemente, Bauman (2001) destacou que as relações de consumo influenciam na maneira como as identidades são moldadas. Nesse contexto, a fluidez da chamada “modernidade líquida” pode provocar a sensação de falta de estabilidade e de coerência na construção das identidades individuais e coletivas.

As imagens presentes na publicidade e nas redes sociais são efêmeras e mutáveis, adaptando-se às demandas de mercado e às tendências sociais, fazendo com que as pessoas sejam constantemente bombardeadas por uma infinidade de possibilidades e de opções. Assim, a identidade não é mais algo fixo ou estável, mas sim um processo em constante transformação devido às rápidas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, algo que provoca alterações na percepção individual e gera ansiedade e estresse nos indivíduos de nossa época.

Por último, mas não menos importante, gostaríamos de destacar a contribuição de Maffesoli (2018) no que se refere à questão da identidade na contemporaneidade, uma vez que o autor afirma que a identidade não é mais entendida de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada à per-

tença a “tribos urbanas” ou comunidades. Essas “tribos” nada mais são que grupos sociais que se reúnem com base em interesses comuns, estilos de vida compartilhados e afinidades emocionais. O autor destaca a importância das conexões sociais e das comunidades pequenas na contemporaneidade. Dentro da aldeia global, pequenos conjuntos de reconhecimento se formam como um caleidoscópio em que nossa imagem é projetada numa miríade de pequenos fragmentos.

A identidade não é mais vista como uma construção individual, mas como algo que emerge das interações sociais e do senso de pertencimento a grupos culturais, tribos ou comunidades. Nesse sentido, as formas tradicionais de identidade, que eram mais estruturadas e estáveis, estão sendo substituídas por identidades mais fluidas e fragmentadas na sociedade contemporânea. O autor destaca a importância das emoções, das experiências compartilhadas e das relações interpessoais na construção da identidade e explica que vivemos uma época de “comunidades guarda-roupas”, que duram e se reúnem apenas enquanto dura o espetáculo (Maffesoli, 2018).

Na sociedade contemporânea, a busca pela fixação de identidade “natural”, desejável e única é uma impossibilidade (Silva, 2009), afinal, se a identidade é plural, fragmentada, fluida, instável e está em constante remodelamento, os limites rígidos de um modelo binário que tenta enquadrar identidade e diferença tornam-se inadequados como balizadores estáveis. Nesse contexto, a compreensão da identidade e da diferença intrínseca a esta requer uma abordagem mais flexível, capaz de conceber a natureza mutável e as nuances que emergem das vivências e das experimentações singulares de cada indivíduo e de como ele é afetado por elas.

Nesse sentido, Bhabha (1998) explica como, a partir de um processo de encontro e negociação, as culturas se misturam e se fundem, resultando em novas formas de identidades, complexas e híbridas. Assim, as identidades

desafiam as categorias binárias tradicionais, sendo moldadas pelo contexto cultural e histórico e permanecendo em constante evolução. Isso sem contar que Maffesoli (2018, p. 26) destaca que “a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento”, logo ela surge do contato com diferentes comunidades e na atualidade produz identidades flutuantes que demonstram a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade.

As transformações na noção do conceito de identidade mostram que essa é uma compreensão vinculada ao contexto social, histórico e cultural de cada época. E, por estar em construção, da mesma maneira que a própria questão da identidade, ainda pode ganhar novos contornos e percepções. Além disso, essas diversas compreensões acerca do que sejam elementos modeladores ou constituidores de nossa identidade individual e coletiva não são estanques historicamente ou, ainda, perspectivas superadas no tempo. Cada uma delas aparece na atualidade, seja em discursos informais do nosso cotidiano, vinculados ao senso comum, ditados populares, a exemplo de “diga-me com quem andas que te direi quem és”, seja em discussões científicas.

A temática da construção da identidade sempre foi cara à humanidade e, no entanto, parece ainda mais importante na contemporaneidade, uma vez que nossa sociedade tem se tornado cada dia mais complexa e variável, de forma quase caótica. Além disso, a intrincada teia de concepções que formam o conceito de identidade em nossa época impulsiona-nos a um permanente processo de reflexão em torno de princípios como a diversidade cultural, a valorização da diferença e o autoconhecimento.

Vale mencionar que essas transformações podem ser constatadas não apenas no campo teórico, mas também no campo artístico. No âmbito da literatura, por exemplo, textos de diferentes épocas carregam diferentes perspectivas de identidade e proporcionam diferentes possibilidades de discussão em torno de nossa constituição enquanto indivíduos. Desse modo,

oferecem um vasto repertório para o trabalho com diferentes públicos em formação. É por isso que no tópico a seguir a questão da identidade será apresentada a partir de textos literários de diferentes épocas na tentativa de explorar algumas das possibilidades de leitura e discussão.

TEXTOS, CONTEXTOS E A REPRESENTAÇÃO DO OUTRO

Na *Epopéia de Gilgamesh*, uma das obras literárias mais antigas do mundo, preservada em tabuletas de argila escritas em cuneiforme, vemos que Enkídu se torna humano quando se afasta do convívio com os animais, faz sexo com uma mulher e passa a viver em comunidade, aprendendo e partilhando os costumes desta.

[Shámhat] fez com esse primitivo o que faz uma mulher
E o desejo dele se excitou por ela.
Sei dias e sete noites Enkídu esteve ereto e inseminou
Shámhat.

Depois de farto de seus encantos,
Sua face voltou para o rebanho.
Viram-no, a Enkídu, e se puseram a correr,
Os bichos da estepe fugiram de sua figura:
Contaminara Enkídu a pureza de seu corpo.

Inertes tinha os joelhos, enquanto os bichos avançavam.
Diminuído estava Enkídu, não como antes corria.
Mas agora tinha ele entendimento, amplidão de saber.
Voltou a sentar aos pés da meretriz.
(Sin-léqi-unnínni, 2021, p. 51)

Notamos dois movimentos apenas neste trecho, primeiro o processo de diferenciação para com os animais com os quais, antes, partilhava a vivência. Quando Enkídu estabelece relação com uma humana, os animais se afastam dele e ele então compreende qual é a sua espécie, o que configura

o segundo movimento, o de identificação. Amplia-se com isso o entendimento e a amplidão de saber de Enkídu, que passa a enxergar uma realidade antes desconhecida, uma realidade a ele apresentada pela meretriz Shámhat.

Algo semelhante acontece com o texto bíblico de Gênesis, quando Adão e Eva comem do fruto do conhecimento: eles passam a perceber uma realidade antes desconhecida. Neste caso, os protagonistas escondem-se de Deus e cobrem os próprios corpos, de certa forma “rejeitando” sua própria natureza. Deste modo, ambos os textos sugerem um processo de diferenciação do ser humano para com os animais e/ou para com o ambiente natural (o jardim do Éden).

Considerando que identidade e diferença caminham juntas, os textos nos apresentam a forma mais básica de um processo de reconhecimento do ser humano enquanto indivíduo. A consciência de *homo sapiens*, de suas características e de seus limites muito possivelmente foi o que garantiu a nossa evolução e nossa perpetuação enquanto espécie. É sob essa consciência que nos agrupamos e que criamos maneiras de viver e de interagir nos grupos dos quais fazemos parte desde os primórdios da humanidade. Nesse sentido, o reconhecimento de sexo, cor, idade, filiação, aptidões físicas, crenças, etc., serviram desde muito cedo para que aprendêssemos acerca de nós mesmos e de nossos semelhantes.

No conto *O espelho*, de Guimarães Rosa, o narrador, em busca de si mesmo, “tom[a] o elemento animal, para começo” (Rosa, 2016, p. 104) afirmando “parecer-se cada um de nós com determinado bicho, lembrar seus *facies*, é fato” (Rosa, 2016, p. 104, grifo do autor). Porém, depois de perceber os próprios traços que se assemelham a outros animais, o narrador faz o processo inverso, passando a aprender a não ver esses mesmos traços. Em comum, os três textos mencionados até aqui sugerem um processo de reco-

nhecimento e distanciamento de outras espécies, algo que parece primordial e ao mesmo tempo basilar na percepção do ser humano enquanto indivíduo.

Na complexidade narrativa do texto de Rosa acompanhamos o narrador numa jornada que perpassa todas as teorias apresentadas no tópico anterior: a dualidade corpo e alma, a importância da convivência comunitária no reconhecimento da identidade, a individualidade destacada pelas faculdades analítico-rationais, a fragmentação, a fluidez e a efemeridade de nossas representações sociais, nossas diferenciações e identificações provisórias e negociáveis.

A busca do narrador vai das partes ao todo e, finalmente, ao nada, e principia o caminho inverso como se indicasse que nossas identidades estão em constante renascimento; elas brotam de nossas vivências e se entrelaçam com a experiência do outro. O outro é um “eu” espelhado, e por meio dele há um processo de estranhamento, transitoriedade e reconhecimento, como explica Lacan (1949).

No conto homônimo de Machado de Assis, por sua vez, há o trabalho com a questão da necessidade de interação social na constituição da identidade, sendo que é dessa interação que emergem as duas almas defendidas no texto. Na narrativa, o protagonista, bajulado e exaltado pela tia, sente-se elevado a tal ponto que “o alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte ínfima de humanidade” (Assis, 2004, p. 348). Ou seja, nota-se uma profunda alteração na identidade ou, quem sabe, há a possibilidade de demonstração de uma identidade que antes estava oculta, carente de condições ao seu estabelecimento social. Condições essas proporcionadas pela exaltação da tia que o levaram a sentir-se grandioso.

Nesta estória, a discussão nos leva a pensar em nossas duplas (talvez múltiplas) identidades, bem como no que pode ser compreendido como autoimagem – ou autoengano – e em como nossas relações provocam mudanças em nossa identidade. Notamos como o impacto da solidão altera essa noção e, acompanhando o desenrolar dos eventos, passamos a refletir acerca de quem seríamos se nos encontrássemos desvinculados da convivência social. Somos impelidos a nos questionar em que medida a nossa própria imagem mental faz jus a quem “realmente” somos.

Uma temática parecida encontramos em *A casa de Asterion*, de Jorge Luis Borges. Isolado e diferente de todos os outros seres que conhece, o narrador aguarda o fim da própria existência. O peso de não encontrar qualquer semelhante, de não ser aceito, de provocar medo, leva Asterion a refugiar-se nas próprias ilusões. Nota-se como a psique encontra maneiras de adaptar-se à realidade circundante, evitando a rejeição, justificando o distanciamento e criando explicações para as próprias fragilidades. Percebe-se nitidamente que a arrogância do personagem nada mais é que um mecanismo de defesa à solidão de sua existência.

Oposto a isso, em *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, temos um personagem que encontra um sócio, alguém fisicamente idêntico a ele, algo que vai mexer com a estabilidade de suas emoções e levá-lo a questionar a realidade. Nesta narrativa encontramos os conflitos internos do personagem que não compreende aquela situação “espelhada” e, por não compreender, a rejeita. É neste contexto que, ao final do conto, percebemos a desintegração da identidade devido à sua fragilidade e vulnerabilidade.

A busca por aceitação social, à semelhança de outros anteriores, também pode ser explorada, haja vista que as máscaras sociais, ou *personas*, na teoria junguiana, são imprescindíveis à manutenção de nossas relações sociais. Assumimos e ressaltamos diferentes versões de nossas identidades na busca

por aceitação, no cumprimento de nossas funções sociais e no desenrolar da dinâmica através da qual a vida nos impele à medida que interagimos em distintas situações. Demonstramos, negociamos, ocultamos e revelamos facetas de nossa constituição em diferentes contextos e interlocuções.

Deste modo, os textos aqui apresentados constituem apenas uma amostra das possibilidades de exploração das complexidades inerentes à formação e transformação da identidade humana por meio do suporte de textos literários. Compreende-se, portanto, que a literatura proporciona uma profunda reflexão sobre o processo contínuo de construção identitária na interlocução com o outro representado esteticamente, afinal eles demonstram a dinâmica intrincada entre o indivíduo e o coletivo na formação da identidade.

Os textos indicam, tanto quanto os textos teóricos, que a identidade humana está em um processo de constante evolução, ela é moldada pelas experiências individuais e pelas interações socioculturais de cada época. O ser humano adapta-se às demandas cada vez mais transitórias da vida em sociedade e as representações em textos literários podem servir ao trabalho e discussão de temáticas que nos são imprescindíveis na contemporaneidade: que fatores moldam a identidade? Em que medida somos capazes de negociar nossa identidade? Como as relações com diferentes culturas afetam a identidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação do outro em textos literários leva o leitor ao estranhamento e ao assombro, afinal aquele sujeito ficcionado constitui-se de forma tão diferente e tão similar a ele próprio. Devido a essa característica, a literatura possibilita um valioso arsenal de trabalho para os mais variados níveis de discussões escolares acerca da questão da identidade.

Este estranhamento inicial leva ao questionamento do que é real, do que é possível e do que é verdade, afinal, a vivência imaginária proporcionada pela leitura expande as fronteiras do conhecimento e leva o leitor a novos níveis de consciência. Logo, o “eu” do leitor que se deparou com a realidade ficcionada do outro representado na literatura transforma-se. Há, nesse sentido, um deslocamento, ainda que pequeno, da identidade que, por sua vez, cede, resiste ou simplesmente questiona a si mesma.

Por fim, instaura-se um reconhecimento do novo “eu”, uma identidade provisória, fragmentada, fluida e, especialmente, ainda mais fértil para futuras interações. Uma experiência potencializa a próxima, já que o ser humano tem a capacidade de, por meio de vivências reais ou ficcionais, remodelar a si mesmo e descobrir outras maneiras de ser, de agir e de interagir com o mundo circundante.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **O espelho**. In: *Obra completa*, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Bhabha, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FOUCAULT, MICHEL. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, Pronunciada em 2 de dezembro De 1970. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3111617/mod_resource/content/1/Michel%20Foucault-A%20Ordem%20do%20Discurso%20%282004%29.pdf Acesso em 25 de fev. de 24.

FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LACAN, Jacques. **O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica**. Comunicação feita ao XVI Congresso Internacional de Psicanálise, Zurique, 17 de julho de 1949. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7670460/mod_resource/content/1/O%20Est%C3%A1dio%20do%20Espelho%20%281949%29.pdf Acesso em 25 de fev. de 24.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massas. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

ROSA, João Guimarães. **O espelho**. In: Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIN-LÉQI-UNNÍNNI. **Epopeia de Gilgamesh**: ele que o abismo viu. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Índice Remissivo

Acesso	16, 39, 40, 43, 47, 48, 50, 51, 60, 61, 64, 75, 76
Análise	5, 10, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 56, 59, 76
Brasil	3, 9, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 40, 41, 47, 50, 52, 62
Compreensão	7, 10, 22, 30, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 46, 51, 53, 54, 55, 65, 66, 68, 69
Conhecimento	5, 11, 22, 23, 25, 34, 39, 40, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 62, 66, 67, 69, 71, 72, 75
Construção	5, 16, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 37, 43, 44, 45, 46, 65, 67, 68, 69, 74
Crítica	10, 11, 12, 16, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46
Cultura	7, 9, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 45, 48, 49, 51, 52, 58, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76
Desenvolvimento	7, 11, 22, 28, 29, 32, 34, 35, 40, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62
Digital	16, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46
Diverso	23, 24, 29, 36, 38, 39, 41, 42, 45
Docente	5, 7, 9, 11, 17, 20, 23, 34, 36, 44, 49, 55, 58, 59, 60, 61, 63
Educação	3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 30, 33, 34, 40, 47, 49, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62

Elemento	10, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 69, 71
Ensino	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61
Espaço	11, 13, 16, 23, 26, 28, 29, 32, 39, 52, 58, 59, 61, 66
Estudo	3, 9, 20, 22, 24, 27, 32, 35, 51, 53, 54, 59, 63, 76
Experiência	8, 10, 21, 26, 34, 35, 40, 41, 43, 46, 55, 61, 64, 68, 72, 74, 75, 76
Formação	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 31, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 74
História .	10, 11, 12, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 51, 60, 63
Identidade	8, 10, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Importância	5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 20, 21, 25, 28, 30, 31, 36, 38, 40, 41, 49, 51, 65, 66, 67, 68, 72
Leitura	3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 75
Literário	5, 7, 8, 16, 20, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 69, 74
Livro	3, 7, 8, 11, 25, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 61, 62, 78
Maneira	26, 28, 29, 32, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 58, 63, 67, 69, 71, 73, 75
Mundo	10, 12, 14, 38, 41, 43, 45, 59, 63, 66, 70, 75

Método	54, 55, 62
Negro	22, 24, 25, 26, 29, 30, 33
Perspectiva	9, 11, 12, 14, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 38, 43, 48, 50, 63, 64, 69, 76
Produção	9, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 48, 50, 59
Projeto	8, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
Reflexão	10, 26, 28, 30, 36, 38, 41, 45, 59, 66, 69, 74
Relação	12, 14, 21, 27, 28, 37, 38, 42, 46, 51, 55, 57, 63, 70
Sociedade	8, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 42, 44, 46, 50, 52, 59, 61, 68, 69, 74, 76
Texto	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74
Trabalho	9, 10, 20, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 58, 60, 61, 64, 69, 72, 74

Este livro foi composto com a tipografia
Adobe Garamond Pro e Source Sans 3.

Lançado em maio de 2024



Gnosis
Carajás