

Educação literária: experiências dialógicas em uma escola da periferia de Manaus-Amazonas¹

Literary education: dialogical experiences in a school on the outskirts of Manaus-Amazonas

Priscila Vasques Castro Dantas²
Iolete Ribeiro da Silva³

RESUMO: Alinhados às dialogias de Freire (1967; 1996; 2020) e Bakhtin (2002; 2010) e ao letramento literário de Cosson (2006), em abordagem histórico-cultural, apresentam-se resultados de pesquisa de campo sobre ensino de literatura na perspectiva do educar poético, que se firma na viabilização do diálogo e expressão da subjetividade. Pela observação participante, desenvolveram-se experiências dialógicas na escola de Ensino Médio de Manaus-Amazonas. Os resultados apontaram que uma educação literária ativa desenvolve a percepção crítico-reflexiva.

ABSTRACT: Alined to the Freire's dialogies (1967; 1996; 2020) and Bakhtin's (2002; 2010) and literary literacy of Cosson's (2006) dialogues, in a cultural-historical approach, we present results of field research on teaching literature in perspective of poetic education, which is based on the feasibility of dialogue and expression of subjectivity. Through participant observation, dialogic experiences were developed in a high school in Manaus-Amazonas. The results showed that an active literary education develops critical-reflexive perception.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Dialogia; Letramento literário; Subjetividade

KEYWORDS: Literary education; Dialogy; Literary literacy; Subjectivity.

¹ Este texto deriva da discussão realizada na Tese de Doutorado intitulada "Ensino de Literatura: subjetividades docentes, formação inicial e chão de escola em uma região periférica de Manaus", defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Mestra em Letras – Estudos Literários – pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade Federal do Amazonas.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Mestra em Psicologia pela Universidade de Brasília. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília.

1. Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de campo sobre ensino de literatura realizada em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de Manaus-Amazonas. A perspectiva empreendida é de caráter dialógico e se associa aos pressupostos da abordagem histórico-cultural. A seguir, apresentam-se as perspectivas teórico-metodológicas desenvolvidas, bem como os resultados alcançados.

Diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não é simplesmente interação entre dois falantes, dado que, na dialogicidade, uma consciência não assume objetivamente outras consciências, pois, no processo de interação enunciativa, múltiplas discursividades tomam voz, não havendo, na pluralidade discursiva, a conversão de uma consciência em objeto da outra. É nessa interação plurissignificativa que se delinea o que Bakhtin define como *polifonia* (BAKHTIN, 2010, p. 19). O diálogo tem, então, força na nossa constituição enquanto sujeitos. Ora, se nos constituímos sujeitos na dialogicidade, as múltiplas dimensões do nosso existir também assim se constituem. As subjetividades, portanto, têm natureza dialógica.

Freire (1967, p. 95-97) aponta que a consciência crítica é o fundamento para uma educação democrática, na qual o diálogo vai se estabelecer como caminho para que os sujeitos do processo educacional assumam posições indagadoras, inquietas e criadoras. Na construção dialógica do conhecimento, professores/as e alunos/as são sujeitos na enunciação e o processo cultural permeia as falas, sendo o conhecimento não apenas memorização, mas, fundamentalmente, elaboração e reelaboração. Assim, na dialogia freiriana, os saberes se formulam não do



educador “para” o educando e sim do educador “com” o educando e é nesse “entre” que se desenvolve o pensamento crítico-reflexivo.

Sendo a literatura espaço de formação humana (CANDIDO, 2011), é preciso que ações de sua prática, no campo escolar, estejam alinhadas à compreensão de que ela precisa ser lugar de reflexão e ação, que oportuniza o vozeamento daqueles que dialogam a partir dela. A esse dialogar por meio da literatura, alinhamos o pensamento freiriano, que percebe o diálogo como viabilidade enunciativa entre sujeitos, o que só se faz se as enunciações nascerem da criticidade e se propuserem ao exercício crítico. Para Freire, se não há construção crítica, não há diálogo, há palavra oca, apenas reverberação dos discursos organizadores do poder vigente, que ele chama de “antidiálogo” (FREIRE, 1967).

Freire (2020) afirma que a palavra – ou seja, a enunciação discursiva – é a ação-reflexão em que se fazem os seres humanos. Para o autor, é na capacidade de enunciar (o que, segundo sua epistemologia, pressupõe reflexão e criticidade) que se desenvolve a subjetividade. O diálogo é, portanto, o caminho para “ser”. Assim, se dialogar pressupõe enunciar, só enuncia aquele/a que desenvolve a percepção/compreensão de si e do mundo, o que o/a encaminha para a construção do pensamento crítico-reflexivo. Lembremos que o enunciado se estabelece nos múltiplos discursos sociais e a dialogicidade se viabiliza no encontro sociocultural das vozes que enunciam esses discursos, que tanto podem se alinhar quanto podem se contrapor. O entrecruzamento das vozes sociais é, portanto, o próprio entrecruzamento do processo ideológico, com seus alinhamentos e refutações.

Quando mencionamos diálogo, é preciso destacar que não estamos nos referindo à capacidade de articular foneticamente as palavras e dirigir-se ao outro.

Estamos, antes, estabelecendo uma linearidade que coloca “eu” e “outro” na mesma condição enunciativa. Sem essa linearidade, não se pode estabelecer diálogo, havendo apenas, entre os sujeitos, reverberações discursivas das vozes sociais que articulam o controle das coisas do mundo. São essas reverberações, que se estabelecem sempre em processo hierárquico, o antidiálogo freiriano:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. [...] O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. [...] No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 145) aponta que a prática educativa deve ser um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia tanto dos/das educadores/as quanto dos/as educandos/as. É nessa condição que educador/a e educando/a vão, então, assumir seus papéis de sujeitos da transformação (FREIRE, 2020, p. 170). Assim, firma-se, no diálogo que se estabelece entre educadores/as e educandos/as e deles/as com o mundo, um educar da *poiesis*.

Compreender a literatura como espaço de formação humana, em nosso entendimento é, então, percebê-la como lugar desse educar da *poiesis*. Quando falamos de *poiesis*, alinhamo-nos à perspectiva de Fernandes (2017):



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

A *poiesis* é, portanto, um caminhar para o desvelamento, é a obra literária fazendo-se presença na existência, tomando a dimensão humanizadora que Candido (2011) nos propôs. Não há literatura fora da fruição e, assim sendo, não há que se discutir literatura de modo dissociado das questões que articulam o processo social. Dessa forma, a compreensão acerca da literatura que assumimos está posta nessa dimensão de *poiesis*, que coloca a obra literária no campo da expressão da subjetividade, sendo o ensino de literatura, nesta compreensão, um educar poético.

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

Cosson (2006), em seus estudos sobre o letramento literário, aponta que o trabalho com a literatura precisa se pautar na construção de comunidades de leitores. Nessas comunidades, os/as alunos/as podem ampliar seu repertório cultural nas trocas que constroem juntos/as em torno da leitura literária. Pode-se, portanto, estabelecer o diálogo com o próprio viver, dado que ler, em sentido amplo, complexo, crítico-reflexivo, é dialogar com aquilo que nos cerca, com a realidade que está posta e na qual nos inserimos no processo sócio-histórico-cultural.

Estratégias como a de execução de oficinas e projetos literários nas escolas são, nesse contexto, caminhos viáveis para uma educação literária ativa, para o estabelecimento da educação dialógica proposta por Freire. A construção das comunidades de leitores mencionadas por Cosson (2006) é, dessa feita, a viabilização do que entendemos como educar poético.

Para traçar os caminhos do trabalho que ora apresentamos, tomamos, como base, então, os conceitos de diálogo e antidiálogo de Freire (1967; 1996; 2020), alinhando-nos ao entendimento de dialogia e cronotopia para Bakhtin (2002; 2010) e considerando os pressupostos do letramento literário de Cosson (2006), sendo a cronotopia discutida na apresentação dos resultados do trabalho.

Um dos instrumentos utilizados durante a pesquisa que desenvolvemos foi a observação participante, na qual, em imersão ocorrida entre setembro de 2021 e junho de 2022, foram vivenciadas experiências de campo em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Manaus-Amazonas que integram a Coordenadoria Distrital de Educação 05 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc-AM), que se localiza na periferia manauara, mais especificamente na Zona Leste da cidade. Neste trabalho, trazemos, como pontuado na introdução, parte dos resultados, de modo que apresentamos o recorte da observação participante em apenas uma das escolas em que realizamos a pesquisa, a “Escola Açai”, nomenclatura poética que optamos por adotar durante a realização da pesquisa a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo a escola, em nossa concepção de educar poético, espaço frutífero, escolhemos designá-la a partir de um fruto de forte presença no cotidiano de nossa região, daí a escolha do vocábulo.

É importante mencionar que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Parecer n. 4.752.888, CAAE n.



46255721.1.0000.5020, tendo seguido todos os cuidados éticos estabelecidos. Por conta das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, para ir a campo, no ano de 2021 e no início de 2022, foi necessário seguir os protocolos de segurança sanitária vigentes, tomando-se como base os decretos periódicos do Governo do Estado do Amazonas e o documento *Plano de Retorno às Atividades Presenciais - ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19, da Seduc-AM* (2020). Todas as medidas sanitárias previstas foram seguidas nesse intercurso temporal da pesquisa. Em de abril de 2022, com o arrefecimento da pandemia, houve a flexibilização do uso de máscaras em ambiente fechado a partir do Decreto 5.282/2022, da Prefeitura Municipal de Manaus e, desse modo, as atividades com grande público foram autorizadas, o que viabilizou a conclusão das atividades propostas.

A “Escola Açai” fica localizada no bairro São José Operário, na Zona Leste manauara, região periférica da cidade. Aquele espaço, não muito diferente de outras periferias, é um espaço geopoliticamente marcado pelo silenciamento, pelas disputas de poder entre o Estado e as forças que atuam à sua margem. Assim, os/as jovens que encontramos naquela comunidade escolar sentiam muita dificuldade de expressar a própria subjetividade, de se perceberem e se colocarem como sujeitos de seu processo de ser/estar na cultura. Em lugares dessa natureza, o educar poético certamente se faz mecanismo de ação contra o silenciamento e estabelece diálogo onde o antidiálogo é a sistemática do viver. O que buscamos, na imersão realizada naquele espaço escolar, de mãos dadas com o professor de literatura que ali acompanhamos, foi, no “entre” freiriano, tornar as aulas de literatura espaço de vozeamento, lugar de fala daqueles sujeitos. E foi seguindo o caminho de uma educação literária para o viver que desenvolvemos tanto

atividades cotidianas do ensino de literatura quanto um projeto que denominamos Oficina de Contos e Crônicas, oportunizando, desse modo, que os sujeitos do processo enunciassem sobre si e sobre o mundo, estabelecendo diálogo entre as leituras literárias que ali realizamos e as escritas de suas próprias poéticas.

2. As vivências na comunidade escolar: trabalhando leituras literárias e construindo significações

Na observação participante, há uma integração entre o pesquisador e os membros do grupo observado, tornando-se o pesquisador um participante do cotidiano pesquisado. Nessa posição, o pesquisador assume um papel social importante no grupo, integrando-se, inclusive, com a tomada de decisões, uma vez que se coloca organicamente no processo, evoluindo progressivamente, desse modo, a sua integração (DALLOS, 2010, p. 136-148). Foi a partir desta compreensão que vivenciamos a imersão na “Escola Açã”, estabelecendo, no processo, o diálogo necessário com o docente que acompanhamos para, a partir disso, traçar estratégias de interação com os/as estudantes.

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

Olhando para o ensino de literatura, podemos destacar que as articulações de pensamento próprias dos estudos literários caminham sob a mesma necessidade de interação, dado que é na intervenção do/a professor/a nas aulas –



quando isso se faz em ambiente de vozeamento dos/as alunos/as, em dialogicidade – que se viabiliza compreender a literatura enquanto manifestação do existir humano sócio, histórica e culturalmente. É neste ponto que a educação literária se faz educação dialógica, que se coloca na contramão do antidiálogo referido por Freire (1967).

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

Foi tomando essa compreensão dada por Pontecorvo, à luz de Vygotsky, como ponto de partida, a fim de ampliar a interação e estabelecer essa construção dialógica do conhecimento e desenvolver, desse modo, a chamada zona de construção, que elaboramos nossas estratégias de aproximação com os/as alunos/as. As estratégias que adotamos foram: trabalhar os textos literários em analogia capaz de instituir contextualização com o tempo de vivência dos/as estudantes; adotar linguagem alinhada a dos/as estudantes; discutir o vocabulário das obras literárias que seriam estudadas no período letivo, buscando associá-lo a expressões usadas contemporaneamente no arcabouço linguístico; apresentar as temáticas das obras, abrindo debate sobre elas. São estratégias simples, mas muito

funcionais para a construção de sentido e compreensão das significações em torno do texto literário.

Durante o tempo de observação participante no ano de 2021, trabalhamos com turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nas quais aplicamos as estratégias mencionadas nas aulas de literatura, organizando os/as estudantes em grupos para a realização das leituras de obras literárias previstas nos conteúdos programáticos da 2ª e da 3ª séries, respectivamente *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum. Cada grupo tinha a responsabilidade de ler, semanalmente, um bloco de capítulos pré-determinado. As leituras eram feitas em casa e, nas aulas, os grupos se reuniam para que os capítulos fossem debatidos. Importante mencionar que, para viabilizar a leitura, utilizamos tanto o material disponível na biblioteca da escola, que contava com alguns exemplares das obras, quanto os próprios celulares dos/as alunos/as, pois disponibilizamos cópias em PDF para os/as que não haviam conseguido o empréstimo na biblioteca.

Nesses debates, fazíamos aproximações contextuais entre as obras e o cotidiano dos/as estudantes, o que os ajudava a perceber que a literatura é, da mesma feita, ligada a seu tempo histórico e dele desprendida, uma vez que, sendo reflexão e crítica da própria questão humana, pode ser e pertencer a homens e mulheres de qualquer tempo. O resultado foi o despertar de interesse dos/as estudantes tanto pelas obras quanto pelas diversas temáticas que elas apresentam, interesse este que expressaram nos debates que realizamos após cada etapa de leitura por blocos de capítulos.

Literatura é *poiesis* e, assim sendo, a educação literária precisa ser pensada pela reflexão crítica, o que demanda que examinemos as nossas próprias práticas docentes e pensemos em estratégias diversas de trabalho, como as que foram



brevemente apontadas aqui. A seguir, apresentamos os resultados do projeto Oficina de Contos e Crônicas, que pautamos nessa mesma compreensão reflexiva

3. O ensino de literatura em ação: enunciações dialógicas da oficina de contos e crônicas

Candido (2011) diz que:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica, inclusive, o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

A literatura, então, atua em favor da desobjetificação humana, dado que se faz expressão do ser/estar no mundo, articulando-se pela enunciação e consequente significação. Ela é sentir, ver e viver humanos, de forma que não pode ser reduzida à simples leitura, em nível de decodificação alfabética. O texto literário põe e dispõe o mundo e, dessa feita, precisa ser lido na complexidade que lhe é própria. O trabalho com a literatura, no chão de escola, deve, portanto, encará-la como um direito humano pelo qual é necessário lutar, a fim de que o acesso à cultura – e, conseqüentemente, à literatura – seja para todos/as, encerrando, ao menos neste campo, a segregação entre classes sociais. É o que defende Candido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Cosson (2006) aponta que, para formar leitores capazes de experienciar verdadeiramente a força humanizadora da literatura, é preciso ir além do ato de ler *per se*. É preciso, então, buscar uma educação literária ativa, que coloque as aulas de literatura fora da ótica da simples periodização e conceituação, que dificilmente contribui para que se alcance a experiência humanizadora mencionada por Candido (2011), findando por cooperar para a manutenção do *status quo*, uma vez que forma dentro dos muros da cultura hegemônica.

Um educar dialógico, como já esclarecemos, é o que se estabelece na ação e que viabiliza o vozeamento dos sujeitos envolvidos no processo. Na sala de aula, para uma experiência humanizadora em torno da literatura, o diálogo é fundamento primeiro e, sendo desse modo, não se pode pensar as aulas sem a participação efetiva dos sujeitos. O que, aqui, denominamos como “experiências dialógicas”, portanto, relaciona-se ao processo dialógico que estabelecemos para o desenvolvimento das atividades, no qual, a partir de passos distintos, foram sendo criadas as condições para que se firmasse o processo enunciativo, necessário ao que definimos anteriormente como educar poético.

Nessa linha, seguimos a metodologia proposta por Cosson (2006), que, pensando a educação literária de forma ativa, sistematizou passos para o letramento literário na escola, estabelecendo dois tipos de sequência de trabalho, a sequência básica e a sequência expandida. Ativemo-nos à proposta da sequência básica, a qual se compõe de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006, p. 51).

A motivação consiste no preparo do aluno para o contato com o texto literário. Nela, o professor vai construir as situações que colocam o aluno diante do tema em questão na obra, o que pode se fazer por uma série de instrumentos diferentes e ser desenvolvido tanto por meio de atividades escritas quanto por



meio da oralidade (COSSON, 2006, p. 54-55). Assim, algumas possibilidades interessantes para a motivação são, a nosso ver, a utilização de comparações de situações presentes na obra com situações possíveis ou existentes no cotidiano dos/as alunos/as ou no tempo histórico; a construção de nuvens de palavras; a utilização de poemas ou músicas alusivas.

Já a introdução é a apresentação do autor e da obra e, embora seja uma atividade relativamente simples, demanda alguns cuidados, dos quais destacamos a necessidade de uma apresentação não muito longa e expositiva do autor (o contexto biográfico é um dos contextos apenas); a importância da apresentação da obra, para viabilizar o direcionamento didático do processo, buscando também despertar a curiosidade do leitor sobre a história (pode ser feita uma breve sinopse); além da apresentação física da obra sempre que possível (observação da capa, leitura da orelha, do prefácio, comentários sobre), com uso da biblioteca como aliada (COSSON, 2006, p. 57-59).

Na etapa da leitura, é importante lembrar que se faz necessário um acompanhamento, dado que a leitura literária, no âmbito escolar, tem uma direção e um objetivo que não se pode perder de vista (a discussão das temáticas, objetivando ampliar a compreensão crítica dos/as estudantes, além do conhecimento ligado ao conteúdo em si). É preciso, portanto, que se estabeleça um ritmo para a leitura, de acordo com a extensão do texto literário, o que deve ser acordado no início da atividade, com a delimitação de intervalos de leitura. É necessário também que o professor faça o acompanhamento do processo, o que pode se dar por meio de leituras periódicas sobre os intervalos de leitura. Nessas leituras, podem ser estabelecidas intertextualidades com outros textos e

manifestações artísticas, o que coopera para a amplificação da compreensão e construção de significados (COSSON, 2006, p. 62-63).

O passo final é a interpretação, na qual se concretiza a construção de sentidos a partir do texto literário, pelo diálogo que se vai estabelecendo, ao longo do processo, entre autor, leitor e comunidade. A interpretação se dá em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. No momento interior, ocorre a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, até o ápice da apreensão global da obra, com o término da leitura. No momento exterior, dá-se a materialização, a interpretação como ato de construção de sentidos em uma determinada comunidade. Aqui reside o letramento literário, que é o compartilhamento, na comunidade escolar, do que se leu, externalizando-se o ato interpretativo de forma oral ou escrita (COSSON, 2006, p. 64-66).

O trabalho que empreendemos na Oficina de Contos e Crônicas, realizado na etapa de 2022 da observação participante, com turmas da 2ª série do Ensino Médio, foi baseado na sequência básica de Cosson (2006), por entendermos que esta coopera para que se alcance uma educação literária ativa, na qual se desenvolvem enunciações dialógicas, uma vez que os sujeitos do processo alcançam, por meio do diálogo entre si e com a própria literatura, mediado pelo trabalho docente, o vozeamento.

Para que isso se viabilizasse, desenvolvemos os processos de leitura literária, debate temático-interpretativo e orientação e escrita literária, considerando tanto o contexto de escrita dos textos quanto o contexto interpretativo dos/as estudantes. Se o antidiálogo é silenciamento, como bem aponta Freire (1967), ao seguir uma proposta de letramento para o ensino da literatura, buscando torná-lo espaço de expressão da subjetividade, conseguimos estabelecer o diálogo dos sujeitos com o mundo e com suas próprias vivências, rompendo, assim, com o silenciamento



sistemático que se operacionaliza nas estruturas educacionais, especialmente em espaços periféricos, como o aqui apresentado.

O projeto foi pensado e executado a partir dos diálogos estabelecidos com o docente em seus Horários de Trabalho Pedagógicos (HTPs). Nessas conversas, buscamos refletir, juntos, com base nos conteúdos programáticos previstos, sobre alternativas de execução do projeto e, para tal, realizamos a escolha de material-base a partir dos conteúdos, definimos os passos de trabalho para a realização da oficina e elaboramos o calendário de execução. O projeto foi registrado, junto à gestão escolar, como atividade oficial da escola.

Realizamos a Oficina de Contos e Crônicas entre os meses de maio e junho de 2022. Tomando como base a proposta de Cosson (2006), dividimos a execução do projeto em passos, que definimos como: 1) leitura de contos e crônicas diversos, dentro do conteúdo programático de literatura brasileira contemporânea (foram trabalhados textos de Conceição Evaristo, Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Clarice Lispector); 2) debate temático-interpretativo; 3) orientações de escrita; 4) produção escrita.

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

No passo 2, iniciamos com a conceituação de conto e crônica (a escolha por trabalhar a leitura antes da conceituação se deu para que pudéssemos identificar as características dos gêneros textuais nos próprios textos lidos, ao invés de adotar o modelo tradicional de conceituação, que utiliza a exemplificação por sentenças);

após a conceituação, resgatamos as palavras-chave suscitadas no passo 1 e, a partir delas, procedemos ao debate temático-interpretativo, no qual os/as estudantes apontaram suas perspectivas sobre os temas e contextos. Durante esse passo, solicitamos aos/às estudantes que se organizassem em pequenos grupos, para que pudessem também estabelecer diálogo entre si sobre os textos. Pedimos, então, que conversassem entre si na primeira parte das aulas e, na segunda parte, abrimos o debate mencionado.

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

No passo 4, os/as estudantes produziram os textos. Acompanhamos a produção textual tirando dúvidas e orientando. As escritas dos/as estudantes revelaram o interesse destes/as por enunciar acerca de suas vivências, de seu cotidiano. Em sua maioria, os textos elaborados foram crônicas, nas quais eles/as discutiram, pelas linhas literárias, sobre episódios de suas próprias histórias de vida. A importância de narrar sobre si, ficcionalizando vivências de infância e do dia a dia, é que, deste modo, eles/as definem suas presenças no espaço e no tempo. Vale registrar que também os contos produzidos tematizaram sobre as experiências históricas dos sujeitos.

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

À interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos cronotopo (que significa “tempo-espaço”). Esse termo é empregado nas ciências



matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). [...]; nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço) (BAKHTIN, 2002, p. 211).

O cronotopo estabelece-se, então, como ponto de intersecção entre os discursos, viabilizado a partir de construções espaço-temporais. Assim como, na narrativa romanesca, os cronotopos organizam-se para dimensionar a construção do discurso, na discursividade da nossa experiência histórica, eles estabelecem os pontos de encontro dos enunciados, sedimentando nossos processos de significação. Desse modo, as ações humanas, as vivências, as peripécias vão se dar no entrelaçamento de espaços sociais e a partir de ações pontualmente estabelecidas na temporalidade.

Ao olhar para os temas suscitados nos debates, os quais conduziram a escrita dos/as estudantes (família, cotidiano, trabalho, relacionamentos, sociedade, amor, violência), observamos que cada um deles se faz uma categoria de sentido, um espaço dialógico por meio do qual os/as estudantes se situam enquanto sujeitos no espaço e no tempo de suas vivências. E cada categoria se inter-relaciona com a outra a partir dos cronotopos que interligam aqueles sujeitos, os quais são “cronotopos de encontro”. Bakhtin (2002, p. 221-223) aponta o “cronotopo do encontro” como um dos mais importantes organizadores da composição do romance, sendo ponto de culminância ou peripécia no enredo na maioria das vezes. Ora, o que observamos é a configuração de três cronotopos de encontro que situam aqueles sujeitos em seus espaços de enunciação, a saber: cronotopo Zona Leste, cronotopo “Escola Açaí”, cronotopo 2ª série. É nesses espaços de intersecção que se fazem as construções espaço-temporais polifônicas que organizam as discursividades dos sujeitos, viabilizando as peripécias nos enredos de suas

subjetividades, tematizados pelas vivências do cotidiano que eles/as narram em suas crônicas e contos, tocando nas relações familiares, nas relações de trabalho, nos sentimentos, no viver em sociedade.

Para fechar o ciclo de atividades, organizamos a culminância do projeto com a apresentação da produção escrita coletiva, sistematizada em uma coletânea de contos e crônicas. Realizamos, então, um pequeno evento, em 21 de junho de 2022, com participação de toda a escola. Durante a apresentação, foram feitas leituras expositivas dos textos pelos/as autores/as e também ficou disponível a coletânea para leitura individual. Houve, ainda, a exposição dos melhores trabalhos, os quais foram impressos em formato A3.

Fizemos, simbolicamente, uma premiação, com chocolates, para os/as autores/as dos melhores textos. Infelizmente, não se viabilizou uma impressão profissional do material, mesmo que tenha sido pleiteada pela gestora da escola junto à Seduc-AM. Realizamos, então, a impressão de alguns exemplares em formato de encadernação espiral e disponibilizamos para distribuição nas turmas da escola, além de termos enviado o material, em formato PDF, nos grupos das turmas. O material em encadernação espiral passou a integrar, também, o acervo da biblioteca da escola.

Freire (2020, p. 115-117) diz que o diálogo começa quando o educador busca, no conteúdo programático, espaço para a reflexão diante da realidade. Para o “educador bancário”, o conteúdo é apenas um emaranhado de informes que precisa ser depositado nos educandos, sendo sua transmissão pura e simples o objetivo do trabalho. Para o “educador-educando”, o conteúdo não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada daquilo que o educando, no diálogo que estabeleceu com o educador, colocou como elemento de seu saber, parte de sua reflexão sobre as coisas do mundo. Dessa feita, para o autor, a



educação dialógica é aquela que se faz não do educador “para” o educando, mas do educador “com” o educando, importando aos conteúdos não apenas as definições temáticas e conceituais, mas também as dúvidas, anseios, esperanças e desesperanças dos sujeitos do processo.

Nos passos da execução do projeto, buscamos trabalhar nessa linha de compreensão dos conteúdos, levando aos/às estudantes não apenas aquilo que era conceito/tema, mas também aquilo que se ligava aos conceitos/temas a partir de suas leituras de mundo. Assim, vimos surgirem, nos trabalhos produzidos, reflexões profundas sobre temas que, atravessados pela literatura, pertencem à vida prática. Ser e estar no mundo, desse modo, foi expressado pelas vozes dos/as estudantes na literatura por eles/as produzida, produzindo-se, então, suas enunciações dialógicas. A literatura se fez, portanto, o direito inalienável a que Candido (2011) faz referência, pois oportunizou a fala de cada um/a deles/as e, ao se construir espaço de vozeamento, opôs-se ao antiálogo, sendo pronúncia do mundo (FREIRE, 2020, p. 111).

O que a execução do projeto mostrou, portanto, vai ao encontro daquilo que esteve em reflexão neste trabalho: a necessidade de pautar o ensino de literatura pelo educar poético, fazendo das aulas de literatura um espaço dialógico. Os diálogos entre os sujeitos do processo escolar, em cada passo do projeto, permitiram a troca de aprendizagens e assentiram olhar para o texto literário pela perspectiva de significação do mundo.

3. Considerações finais

Nas ações aqui apresentadas, buscamos mostrar que, na pesquisa de campo empreendida, objetivamos realizar um trabalho contextualizado do texto literário, pautado na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual importa a realidade histórica dos sujeitos. Isso se deu a partir da mediação docente, alinhada ao diálogo com os/as estudantes, considerando suas vivências como pontes no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo oportunizado pelo trabalho com a literatura. O que se desenvolveu, dessa feita, foi um trabalho com o ensino de literatura que viabilizou aos/às alunos/as a reflexão sobre a própria literatura, sobre si e sobre o mundo. Vale destacar que esse caminhar para uma prática dialógica do ensino de literatura parece-nos ser uma trilha que a docência em literatura pode e deve seguir, de modo a desenvolver ferramentas necessárias à resignificação do educar literário.

Viver a experiência literária é inscrever-se no mundo. O educar poético vozeia e a “escrevivência” – para usar o termo forjado por Conceição Evaristo na definição da escrita literária como uma escrita do viver – nele se viabiliza. A literatura nos atravessa e, nessa travessia, ela nos encaminha à reflexão crítica e nos faz ver as operacionalizações do poder imprimindo, sobre nós, sua marca, cotidianamente.

É importante pontuar, ainda, que, em pesquisas de perspectiva dialógica, como esta, nas quais o centro do trabalho está nos processos de significação suscitados pelas enunciações dos sujeitos, a análise cronotópica se mostra um importante caminho de compreensão dos discursos produzidos como resultados. Ao olhar para os temas suscitados pelas enunciações dos sujeitos, notamos que se estabeleceu um *locus* dialógico por meio do qual estes se situaram no espaço e no tempo de suas vivências. Assim, por meio dos fluxos narrativos que se desenharam a partir dos cronotopos, pudemos mapear os processos de significação,



organizando as categorias de sentido suscitadas, o que viabilizou situar os sujeitos no tempo-espaço do discurso, conforme apontamos na discussão. Desse modo, evidencia-se que analisar as enunciações a partir do cronotopo bakhtiniano viabiliza observá-las nos tensionamentos discursivos polifônicos em que se inscrevem, dialeticamente, e nos conduz a uma construção do conhecimento que se efetiva pelo diálogo e para o desvelamento.

Ao ler aquilo que produziram os/as estudantes, no desenvolvimento do projeto Oficina de Contos e Crônicas, observamos, então, esse ser/estar no tempo/espaço, que assenta o exercício da escrevivência. Os temas do cotidiano, as vivências da periferia, os modos de olhar e sentir a existência tomaram forma em sua escrita literária, o que nos faz ver que a vida metaforizada pela literatura se ressignifica (PETIT, 2009). É um ensino de literatura pensado a partir dessas preocupações que permite a ampliação do processo de significação dos sujeitos no chão de escola. Ações do educar poético são, portanto, necessárias à construção de sentidos na existência.

Referências bibliográficas

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

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

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

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

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

FERNANDES, Frederico. Por uma Poética da Cura: a poesia oral e seus desígnios socioculturais. In BARZOTTO, Leoné Astrid (Org.). *Literatura e práticas culturais: linguagens e intercâmbios*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

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

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

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

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Moraes. [s.l.]: EbooksBrasil, 2001, 243 p. (pdf). Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em 02 fev 2022.

Recebido em 19/01/2023

Aceito em 06/06/2023