



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA ELAINE ALMEIDA DO NASCIMENTO

**BANDEIRA DE SÃO JOÃO:
memória cultural e formação leitora em uma escola do campo**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

MARIA ELAINE ALMEIDA DO NASCIMENTO

**BANDEIRA DE SÃO JOÃO:
memória cultural e formação leitora em uma escola do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Formação Docente.

Área de Concentração: Formação de Professores da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes A. V. Maciel.

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244b Nascimento, Maria Elaine Almeida do.
Bandeira de São João [manuscrito] : memória cultural e formação leitora em uma escola do campo / Maria Elaine Almeida do Nascimento. - 2021.
154 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Educação do campo. 2. Memória cultural. 3. Leitura encenada. 4. Circuito literário. I. Título

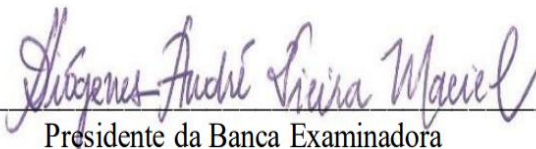
21. ed. CDD 370

MARIA ELAINE ALMEIDA DO NASCIMENTO

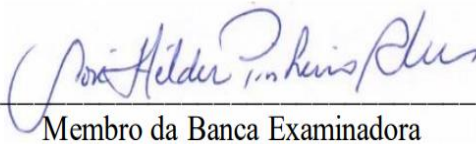
**BANDEIRA DE SÃO JOÃO:
memória cultural e formação leitora em uma escola do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra.


COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente da Banca Examinadora



Membro da Banca Examinadora



Membro da Banca Examinadora

Trabalho aprovado em 09 de Agosto de 2021

A Deus, por sua presença, zelo e amor, sobretudo em dias tão difíceis; e ao maior presente que já recebi de Suas mãos: minha família, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Para quem nunca imaginou viver uma pandemia, concluir um trabalho de dissertação, em meio a esse momento atípico, parece algo surreal. Todavia, é exatamente assim que este capítulo da minha vida acadêmica termina. Estou certa de que este não é o fechamento do livro, pois as mãos que escreveram esta etapa são as mesmas que continuarão a escrever a história da minha vida: mãos santas que cuidam e acolhem em dias bons e, principalmente, em dias maus. É exatamente pelo dono dessas mãos que inicio agradecendo.

A Deus, por ter andado comigo durante todo esse percurso, sustentando-me quando eu estava fraca; levantando-me quando eu tropeçava e ajudando-me a tirar todas as pedras encontradas pelo caminho. A Ele seja a glória e o louvor, afinal, Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha vó materna, Margarida Serafim Souto (*in memoriam*), que me amou incondicionalmente, que me ajudou a amadurecer enquanto pessoa e que viu em mim a professora que eu nunca imaginei ser. À minha mãe, Maria Lorena Almeida de Oliveira, e ao meu pai, Antônio Carlos Marcelino de Oliveira (*in memoriam*), que se uniram para que hoje eu pudesse estar aqui; e aos meus irmãos, Erica Natália, Karen Almeida, Vitória Almeida e Amystron Raffael, por saber que, mesmo longe, sempre estão torcendo por mim e se alegrando com cada conquista.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado e que é meu motivo de alegria diária: meu esposo, José Ailton do Nascimento, companheiro e amigo, visto que apoia e incentiva minhas decisões, além de compreender, com muito amor, minhas ausências; e aos meus filhos, Erick Nathan Almeida do Nascimento e Everton Ryan Almeida do Nascimento, pois são minha razão de viver e minha fonte de inspiração.

A todos os demais familiares, em especial ao meu tio Elmo de Almeida, sua esposa Edilene Noberto de Carvalho Almeida e meus primos, Laerte de Carvalho Almeida e Lucas de Carvalho Almeida, pela acolhida em sua casa durante todo o período que estive em Campina Grande para cursar esta pós-graduação.

A todos os meus amigos, em especial à Érica Cibelle de Sousa Araújo, pois, além de amiga, foi uma grande incentivadora para que eu pudesse concorrer à seleção deste

Mestrado; e à Roseana Palmeira, um exemplo e inspiração para o fazer literário em sala de aula, ambas sempre com seus conselhos, dicas e entusiasmo.

À turma 2019 do Mestrado, pessoas incríveis com as quais passei por momentos diversos durante essa trajetória. Foram dias difíceis, mas enfrentamos todos eles juntos e unidos, compartilhando saberes, experiências, dores, alegrias, conquistas, muito companheirismo e cumplicidade. Em especial, agradeço às amigas conterrâneas: Jacinta Antônia Duarte Ribeiro Rodrigues e Luciene Tavares, com as quais compartilhei momentos significativos desta fase.

À comunidade Zumbi, em Alagoa Grande-PB, porque até hoje me acolhe carinhosamente todas as manhãs, quando chego ao trabalho, em nome da amiga Cilene Melo, que, de maneira tão gentil e solidária, esteve disposta a me ajudar, mesmo em tempos de pandemia, a colher informações, relatos e imagens tão preciosos a respeito da história daquele povo.

À equipe da Escola Municipal Cândido Régis de Brito, no distrito de Zumbi, em nome da ex-diretora Mércia de Oliveira Braga, por ter acolhido esta pesquisa e contribuído com o seu desenvolvimento durante todo o processo. Ao 5º ano A, minha turma querida, que, há seis anos, entre tantos alunos, inspira diariamente minha prática docente. Em nome da professora Delba Shirlene de Pontes Pereira Silva, uma grande amiga e parceira de turma, pois foi um apoio durante a caminhada. À professora Clívia Thaís, pelo brilhante trabalho realizado na minha turma, quando precisei estar ausente para cursar as disciplinas do programa. Não tenho dúvidas de que meus alunos estiveram em excelentes mãos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB), em nome de todos os funcionários e professores, por muito contribuir com minha formação e crescimento acadêmico, bem como ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da mesma instituição (PPGLI/UEPB), por ter me acolhido como aluna especial na disciplina Literatura Brasileira do Nordeste, a qual me trouxe novos olhares acerca da literatura regional e me proporcionou conhecer e conviver com o querido Rafael Barros, um amigo e parceiro em pesquisa e diálogos acadêmicos.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e de defesa, os professores doutores José Helder Pinheiro Alves, Marcelo Medeiros da Silva e Valéria Andrade, pelos

quais tenho grande estima e admiração. Grata por toda dedicação na leitura do meu trabalho e pelas ricas contribuições dadas, tendo em vista o aperfeiçoamento do texto e da discussão nele apresentada.

Ao meu orientador, professor doutor Diógenes André Vieira Maciel, por quem tenho grande carinho e respeito; por toda sua força, coragem e profissionalismo, e com quem aprendi muito, compartilhando também os momentos difíceis que, sequer, imaginávamos viver. Obrigada por abraçar meu trabalho, por compartilhar comigo todo o seu conhecimento acerca da dramaturgia e da cultura popular, por todo o tempo dedicado a mim e por me apresentar a linda e rica peça teatral abordada nesta pesquisa.

Assim, concluo, agradecendo a todos que contribuíram direta e indiretamente com a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Unir a cultura popular ao teatro, enriquece e valoriza nossa cultura e ainda descortina para novas gerações uma sabedoria popular que é milenar e que nos move até hoje

(Augusto Pessôa).

RESUMO

A presente pesquisa está voltada à discussão sobre a resignificação da memória cultural na escola do campo por intermédio do trabalho com um texto dramatúrgico. A proposta desenvolvida teve como objetivo viabilizar a utilização do texto dramatúrgico e de sua constelação intermediática enquanto motivadores da leitura para a resignificação da memória cultural local em uma turma de 5º ano de uma escola de Alagoa Grande PB. Foi possível articular o desenvolvimento de um fazer docente inclusivo em torno das culturas populares em sala de aula, seguindo os parâmetros de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, à disposição da construção de uma proposta didático-metodológica voltada ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental, tendo em vista caminhos para que se possa propor a execução de uma leitura encenada a partir da técnica do circuito literário. Assim, as atividades propostas referem-se à peça **Bandeira de São João** (2012), de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, explorada em suas dimensões estética, cultural, histórica e social, bem como através das suas diversas relações com outras linguagens envolvidas nas estratégias sugeridas, sendo possível, a partir dela, promover atitudes de respeito a um conhecimento de uma cultura que já existe, mas que vem sendo invisibilizada nas práticas escolares. Ressalta-se que a proposta didático-metodológica, apresentada neste trabalho como resultado-produto, deve funcionar como instrumento de ação para os professores, tendo em vista a inserção de elementos da cultura popular nas aulas de leitura, uma vez que essa relação traz à tona aspectos da comunidade pesquisada e corrobora para o sentimento de pertença dos seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Memória Cultural; Leitura Encenada; Circuito Literário.

ABSTRACT

Considering that the reading of literary texts can reconfigure human activity, as well as allow the development of the subject's creativity and reasoning, creating a space in which the values and aesthetic system of a culture are constructed, negotiated and/or re-signified, this research turns to the discussion about the redefinition of cultural memory in the rural school through the work with a dramaturgical text. In this direction, it discusses not only the political-pedagogical context of the rural school, as well as the use of the dramaturgical text and its intermediatic constellation as reading motivators for the redefinition of the local cultural memory in the field of work school. This work, methodologically, is characterized as a qualitative research of bibliographic and documentary nature, available for the construction of a didactic-methodological proposal aimed at working with literary reading in the 5th year of Elementary School, with a view to ways that can propose the execution of a staged reading using the technique of the literary circuit. Thus, the proposed activities refer to the play **Bandeira de São João** (2012), by Ronaldo Correia de Brito and Assis Lima, with the aim of articulating the development of an inclusive teaching practice around popular cultures in the classroom, having in view, through the experience of sharing the text, that children value their place of origin and recognize their cultural heritage, from the simplest ways of living, feeling, working, to ways of playing, talking, celebrating, among others aspects. In this way, staged reading, practiced through the literary circuit, allows the reader to assume different roles, occupy the space of the other and, consequently, live the life of the other, feeling different emotions, problematizing and positioning yourself before the facts, allowing to bring the experienced reality for the discussion. Therefore, the piece is explored in its aesthetic, cultural, historical and social dimensions, as well as through its various relationships with other languages involved in the suggested strategies, being possible, based on it, to promote attitudes of respect for a knowledge of a culture that already exists, but it has been made invisible in school practices. It is noteworthy that the didactic-methodological proposal presented in this work as a result-product should work as an instrument of action for teachers, considering the inclusion of elements of popular culture in reading classes, since this relationship brings up aspects of the researched community and corroborates the feeling of belonging of its subjects.

Keywords: Countryside Education; Cultural Memory; Staged Reading; Literary Circuit.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da Lagoa do Paó/Alagoa Grande/PB.	22
Figura 2 - Mapa do percurso de João Pessoa à Alagoa Grande.	23
Figura 3 - Mapa do percurso do Rio Mamanguape	23
Figura 4 - Colégio Nossa Senhora do Rosário/Alagoa Grande/PB.	25
Figura 5 - Da esquerda para a direita, Igreja Matriz, Teatro Santa-Ignez e Memorial Jackson do Pandeiro, respectivamente.	26
Figura 6 - Monumento da entrada do Distrito de Zumbi.....	28
Figura 7 - Vista aérea do Distrito de Zumbi.	30
Figura 8 - Vista aérea - praça central do Distrito de Zumbi.	29
Figura 9 - Festa da Colheita.	31
Figura 10 - Festa da Consciência Negra realizada na década de 1990.....	33
Figura 11 - Fachada da Escola Cândido Régis de Brito.....	34
Figura 12 - Corredores de acesso às salas de aula.....	36
Figura 13 - Galpão recreativo36	36
Figura 14 - Da esquerda para a direita: cozinha (despensa e almoxarifado), banheiros dos alunos, sala de secretaria/direção.	37
Figura 15 - Quadra de esportes.....	36
Figura 16 - Registro de peças. Da esquerda para a direita, Devolva minha aliança – lendas urbanas (2016), Paixão de Cristo (2017) e O menino no espelho - memórias (2018).	41
Figura 17 - Trilogia das festas brasileiras, de Ronaldo Correia de Brito.....	103
Figura 18 - Situações de compartilhamento da obra literária.	105
Figura 19 - Organograma116	116
Figura 20 - Pássaro Uanari.....117	117
Figura 21 - Noiva e Boneca de Milho.....118	118
Figura 22 - Noivo e Amigo119	119
Figura 23 - Mãe da Noite.....120	120
Figura 24 - Bonecas artesanais de trapo e de sabugo de milho, respectivamente.....120	120
Figura 25 - Meninos.....121	121
Figura 26 - São João Menino carregado no andor121	121
Figura 27 – Xangô.....122	122
Figura 28 - Sol.....123	123
Figura 29 - Colheita e casamento124	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRILHAS: PERCORRENDO CAMINHOS.....	21
2.1 PRIMEIRA PARADA: O MUNICÍPIO	22
2.2 SEGUNDA PARADA: A COMUNIDADE	28
2.3 TERCEIRA PARADA: A ESCOLA	33
2.4 QUARTA PARADA: A SALA DE AULA	39
2.5 PRIMEIRA CHEGANÇA: AS TRILHAS CULTURAIS.....	42
2.6 SEGUNDA CHEGANÇA: TRILHAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	47
3 DESVENDANDO HORIZONTES	55
3.1 PRIMEIRO HORIZONTE (DO REAL): ESCOLA-CAMPO NO CAMPO	56
3.1.1 Escola do campo: caracterização	56
3.1.2 A <i>escola-campo</i> como escola do campo	64
3.1.3 O sujeito-aluno e o agente-professor da/na escola do campo	68
3.2 SEGUNDO HORIZONTE (DE EXPECTATIVAS): DO ESPERADO AO POSSÍVEL.....	72
3.2.1 Da pandemia como espelho das desigualdades na escola do campo: um relato	72
3.2.2 Da contação como estratégia para prática de leitura na escola-campo	77
3.2.3 Do jogo teatral e das experiências e memórias culturais na sala de aula	81
4 ALCANÇANDO SABERES.....	87
4.1 METODOLOGIA.....	87
4.2 PROPOSTA: LEITURA ENCENADA ATRAVÉS DO CIRCUITO LITERÁRIO	90
4.2.1 O circuito literário	90
4.2.2 Um texto para contar – a peça Bandeira de São João	93
4.3. DAS ATITUDES PEDAGÓGICAS ÀS AÇÕES NO CIRCUITO LITERÁRIO.....	97
4.3.1 ETAPA 1: preparando o caminho a ser percorrido.....	97
4.3.2 ETAPA 2: semeando o terreno.....	99
4.3.3 ETAPA 3: da boa semente e da preparação da colheita	101
4.3.4 ETAPA 4: de grão em grão (se chega à contação)	103
4.3.5 ETAPA 5: da colheita e da fruição dos bons frutos	111

4.4 DA ENCENAÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DO CIRCUITO LITERÁRIO.....	112
4.4.1 O organograma como jogo de tabuleiros	113
4.4.2 Da encenação (em circuito) da leitura: jogo e memória cultural.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, é perceptível que a leitura literária – entendida aqui como uma prática cultural de natureza artística, a qual estabelece uma interação prazerosa entre o leitor e o texto lido – está cada vez mais aquém das expectativas educacionais. Apesar dos “leves” avanços nesse contexto, tais como a facilitação do acesso a livros e o pretendido direito da criança à leitura; na prática, é evidente que muito ainda precisa ser feito até atingir o que se espera do leitor ideal – aquele que exerce um papel ativo na leitura. Afinal, a aquisição e a distribuição de livros para as escolas não são medidas suficientes para a superação do entrave da sempre aludida crise da leitura no país, uma vez que é preciso, antes de tudo, identificar as dificuldades e interesses literários dos alunos, bem como encontrar estratégias motivadoras para oportunizar ao leitor o contato com os livros, seja compartilhando leituras diversas, e/ou implantando momentos de leitura livre na sala de aula.

A última pesquisa encomendada e divulgada pelo Instituto Pró-Livro, em sua quinta edição, realizada em 2020 e intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*, revelou que 52% da população brasileira, com cinco anos ou mais, é considerada leitora – isso em relação ao critério de ter lido ao menos um livro dentro de um tempo de três meses decorridos. Com o objetivo de avaliar o comportamento leitor do brasileiro, essa, que é a única pesquisa em âmbito nacional com essa perspectiva, destacou que tanto a população adulta quanto a que está fora da escola lê mais em relação aos anos anteriores. Em contraponto, as últimas pesquisas realizadas no país, em relação ao cenário da Educação Básica, revelaram que os resultados do último IDEB não foram satisfatórios, principalmente no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, conforme mostrou a pesquisa divulgada pela *Revista Educação*, em setembro de 2018 (RACHID, 2018). Quanto a isso, são atribuídos vários fatores metodológicos e pedagógicos, justificando os maus resultados ou a ineficácia do ensino como desmotivadores da prática da leitura no âmbito escolar e fora dele.

De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 20-21), “a escola brasileira perdeu de vez o seu rumo quando esqueceu que educava crianças e passou a dar mais importância à nota do IDEB do que aos seres humanos sob seus cuidados”, retendo o direito do aluno de vivenciar prazerosamente a leitura, de modo a enxergá-la como algo existencial. Os autores

afirmam ainda que uma escola que coloca índices quantitativos e recordes de aprovação acima da formação consistente do ser humano, certamente não reservará lugar em seu currículo para a leitura detida e civilizadora que educa, transforma, informa e deixa marcas na alma.

Formar leitores há muito tempo se tornou um desafio diário nas escolas e isso tem sido um entrave para os docentes. A partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rotina de envolvimento das crianças com o universo fabulativo e criativo, tão presente na fase da Educação Infantil, começa a ser desacelerada, evoluindo à medida que a faixa etária e os anos letivos aumentam, formando um abismo entre a criança e a leitura, o qual pode permanecer por toda a vida adulta.

Frente às preocupações direcionadas ao processo de alfabetização e à enorme demanda de conteúdos curriculares distribuídos nos vários anos subsequentes, os professores começam a distanciar a leitura literária da rotina da sala de aula, tratando-a como algo externo a esse processo, ou, na tentativa de tornar essa prática presente na sala de aula, utilizando-a como pretexto para introduzir conteúdos, deturpando assim a necessidade de tornar as crianças leitores capazes de interagir com o texto e com o meio social.

Em virtude disso, com o intuito de justificar o “desinteresse” dos alunos pela leitura, muitos docentes acabam indo em busca de culpados, respingando tal culpa no contexto social e econômico em que os alunos vivem, sejam esses de área urbana ou rural, na falta de acompanhamento familiar e/ou de materiais de apoio à leitura, entre outros aspectos. É evidente que muitos fatores são desafiadores no processo de formação do leitor literário, e isso resulta em inúmeras dificuldades, porém, o professor não pode se apoiar nessas barreiras para se isentar da responsabilidade de desenvolver nas crianças os hábitos leitores.

Mesmo cientes de que a educação no Brasil é projetada em uma escala vertical decrescente, em que pouco, ou praticamente nada, se considera acerca das especificidades de cada comunidade escolar, entendendo-as erroneamente como partes de um todo homogêneo, não podemos negar que algumas bandeiras de luta foram levantadas e resultaram em conquistas que ainda estão em fase embrionária no cenário educacional. A exemplo disso, podemos citar a instituição da Educação do Campo, a qual passou a ser uma

modalidade da Educação Básica, fixando-se no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96) (BRASIL, 1996).

Apesar de a Educação do Campo ser uma realidade, sua invisibilidade ainda se faz presente em muitos discursos políticos, desenvolvendo-se através de estruturas físicas e educacionais precárias, principalmente quando a discussão ecoa para a formação leitora do sujeito do campo. É perceptível que as práticas de ensino no contexto campesino não têm privilegiado uma leitura prazerosa e significativa; isso ocorre porque elas ainda seguem os moldes do ensino da cidade, com aspirações e experiências que não perpassam pela realidade específica desse público. A esse respeito, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 22) defendem que “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”, devendo haver consonância entre o que se lê e o que se vive, de maneira a considerar o ambiente externo à escola, que nesse caso é o espaço rural.

É importante considerar que, com algumas exceções, os alunos do campo convivem, entre tantas outras coisas, também com a falta de acesso a situações de incentivo à leitura no contexto familiar, cabendo à escola suprir essa necessidade tão peculiar à formação do leitor em nosso país. Por esse motivo se torna urgente que a escola reaprenda como ensinar a ler, reconstruindo seus currículos de maneira a dispor mais “tempo para o ensino da leitura, com aulas de leitura inteiramente dedicadas a aprender a ler o mundo, os textos e a fazer uma relação inteligente entre eles” (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 24).

É por esse e outros aspectos que Kleiman (1993) afirma que a leitura e seu ensino se configuram como um *problema social*. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o que tem sido feito na escola em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras do alunado, tendo em vista a motivação da criança frente à leitura do texto literário, considerando que o hábito de ler é uma construção que deve ser alicerçada desde a infância e que é bastante influenciado pela mediação entre o adulto e a criança, fato que começa a acontecer ainda muito cedo, por exemplo, através dos momentos de contação de histórias no ambiente familiar e comunitário.

Contar histórias é algo milenar e se faz presente na vida de todas as pessoas, afinal, contar e viver são indissociáveis. Um ato está intrinsecamente ligado ao outro, contribuindo

para a construção identitária e afetiva do ser humano, através de suas relações interpessoais, pois “aquele que conta e aquele que escuta uma história estão sempre acompanhados um do outro e pela história; não existe solidão nesse ato” (MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 16). Além disso, essa prática nos permite perceber o mundo circundante através de um olhar renovado, o qual contribui com possíveis mudanças de comportamento de determinados indivíduos ou grupos sociais, considerando que contar histórias, segundo os autores citados, corresponde à transmissão de saberes, de conceitos, de ilusões, de realidades e de tudo o que se possa imaginar para formar e transformar o comportamento do sujeito. Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 18) complementam que “a leitura ouvida é leitura”, pois, quando aquilo que se diz provém da leitura, o efeito produzido por ela é semelhante ao ato de ler.

É nessa direção e diante de tal contexto que esta pesquisa propôs como problema a seguinte questão: é possível o desenvolvimento de um trabalho com o ensino de leitura que motive o processo de formação do leitor através do acesso à dramaturgia e à cultura popular em uma escola do campo? Afinal de contas, como falar da relação do texto dramático com suas mediações, no contexto sociocultural da escola do campo enquanto posto à margem da produção teatral, a qual, quase sempre, só circula nas grandes cidades? Como pensar a relação do texto dramático em face das experiências e memórias culturais da comunidade em que a escola está inserida, no que se refere ao jogo, ao lúdico e à rememoração via oralidade?

Diante desses questionamentos, surge a hipótese de que a união entre dramaturgia e leitura, além de motivar o processo de formação do leitor, promove, através de experiências lúdicas, a valorização de vivências da cultura local com ênfase na memória e na oralidade. Arelado a isso, o recurso às (re)mediações do texto dramático no contexto educacional, especificamente nas práticas de leitura, apresenta-se enquanto uma linguagem/recurso pedagógico que potencializa a prática docente mediante os aspectos lúdicos e interativos entre texto-leitor relacionado ao universo sociocultural dos alunos. Sendo assim, os recursos à dramaturgia e à oralidade, pensados enquanto práticas socioculturais, estão permeados de significantes, visto que contribuem para a representação da memória cultural de uma localidade ou de um povo.

Essa pesquisa voltou-se, então, para a formação do leitor, com foco em uma obra da dramaturgia nordestina intitulada **Bandeira de São João** (2012), escrita pelos cearenses Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, com músicas de Antônio Madureira do Quinteto Armorial.¹ A obra compõe a **trilogia das festas brasileiras**, juntamente com **Baile do Menino Deus** (2016) e **Arlequim de Carnaval** (2011), e por intermédio dela é possível propor uma abordagem temática em que se vislumbra, transversalmente, aspectos da memória cultural popular, de modo a se considerar, na experiência de partilha do texto, as vivências, práticas e sentimentos dos estudantes, os quais são mobilizados por um texto que, por certos aspectos, põe aquela cultura em diálogo com a cultura que se quer erudita e dos livros.

Desse modo, como objetivo geral, procurou-se viabilizar, no contexto da escola do campo, a utilização do texto dramaturgic e de sua constelação intermediática (a saber, o livro em que se imprime o texto, o CD em que se registram as músicas e, até mesmo, estímulos audiovisuais, como vídeos encontrados no YouTube), enquanto motivadores da leitura para a ressignificação da memória cultural local na Escola Cândido Régis de Brito, em Zumbi – Alagoa Grande-PB, atendendo, pela prática pedagógica, a aspectos que estão presentes tanto na LDB quanto na Proposta Pedagógica Curricular - PPC daquela escola.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, alguns caminhos foram percorridos, os quais pretenderam investigar os aspectos identitários da comunidade, bem como verificar como a dramaturgia e suas potencialidades de (re)mediações (contação de história, canções, vídeos etc.) podem contribuir para a motivação dos alunos no processo de vivência lúdico-crítica para uma formação do leitor em face de aspectos da cultura local na qual a escola e os discentes estão inseridos.

Diante do convívio com a comunidade e mediante o acesso ao Projeto Político Pedagógico² da escola, ficou claro que grande parte das crianças, bem como muitos de seus familiares, não reconhece a própria identidade (enquanto população do campo) e a

¹ As músicas estão registradas em Cds e são facilmente encontradas nas plataformas de músicas digitais, podendo também ser acessadas através do YouTube, que registra o São João na Rede da Fundação Joaquim Nabuco, através de uma aula espetáculo com execução de músicas e narração de histórias da festa de São João por Ronaldo Correia de Brito. O material está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WElVtw5dBeU&t=7386s> (2:01:10h à 2:38:35h).

² O Projeto Político Pedagógico da Escola Cândido Régis de Brito iniciou sua discussão em 2008, através de reuniões com professores/as, diretores/as, pais/mães, alunos/as e funcionários/as, em parceria com professoras e alunos/as do Curso de Pedagogia da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) para planejamento, avaliação, estudos e tomada de decisão até chegar a elaboração de uma proposta de educação, tendo em vista um determinado tipo de sociedade e um ideal de cidadão que se pretende formar de maneira efetiva.

memória cultural daquele espaço. Pouco se encontrou, em registros, a respeito da história da comunidade: sabe-se, apenas, que existem indícios de sua formação desde o século XVIII, quando já se falava em Zumbi, como denominação de sítio e de riacho, porém nenhuma evidência foi encontrada da data exata de quando a comunidade foi reconhecida como distrito – o que sabemos é que um mapa da Paraíba, do final do século XIX, datado entre 1860 e 1870, já aponta Zumbi como povoado –, além disso, há menções em jornais da época que reforçam essa perspectiva. Outrossim, numa pesquisa³ realizada no livro de tombo da paróquia, foram encontradas evidências de que a capela do distrito passou por uma reforma em 1937, quando foi possível concluir que, se nesse período a capela precisou de reforma, é porque ela já era bem antiga, constatando sua provável construção no final do século XIX ou início do século XX, confirmando a povoação da comunidade, de fato, naquele período. Nesse panorama, há rumores de que o nome Zumbi foi atribuído à nova povoação como uma homenagem ao líder dos Palmares, porém o grupo responsável pela referida pesquisa aponta para a imprecisão dessa informação.

Acredita-se que o estudo em curso pode apontar para estratégias de ensino capazes de compreender, pelo viés literário relacionado ao gênero dramaturgico, como os alunos reagem frente a esse trabalho, articulando o desenvolvimento de ações que possibilitarão um fazer docente inclusivo em torno das culturas populares em sala de aula, a partir de uma proposta de leitura encenada com utilização da técnica do **circuito literário**, a qual consiste em um jogo, em que as crianças têm participação direta no ato de contar histórias, sejam atuando diretamente como protagonistas do enredo literário ou auxiliando o personagem principal para que ele avance durante o processo da narrativa (RIBEIRO, 2015).

Almeja-se que as crianças valorizem, cada vez mais, o seu local de origem, reconhecendo sua herança cultural, desde as formas de viver, sentir e trabalhar até as formas de brincar, falar, festejar, entre outros aspectos. Mais que isso, espera-se que se torne um trabalho mútuo e significativo entre professores, alunos e comunidade, capaz de possibilitar a elaboração do saber de um povo em sua localidade, proporcionando o

³ Pesquisa iniciada em 2018, com iniciativa de um grupo de historiadores da comunidade, sob supervisão de um professor da UEPB juntamente com a professora de Geografia da Escola Cândido Régis de Brito, objetivando o resgate da memória local e o (re)conhecimento da história da comunidade por parte de seus moradores, para que eles se reconheçam enquanto sujeitos pertencentes a um contexto histórico-cultural vivo. No momento, a pesquisa encontra-se paralisada em virtude da situação de pandemia, a qual se instaurou na sociedade mundial.

reconhecimento, o respeito e a valorização do sujeito do campo por intermédio de obras dramatúrgicas.

O motivo da escolha para o tema desta pesquisa surgiu a partir da percepção da possibilidade de trabalhar com o texto dramático na sala de aula, e não com o único objetivo de encenação, como geralmente acontece na maioria das escolas, principalmente em datas comemorativas. O intuito foi explorar a leitura de peças teatrais à luz da vertente da formação do sujeito leitor, numa perspectiva transversal de abordagem de temáticas relevantes ao universo cultural e de experiências dos alunos. Com isso, o intento desta pesquisa não é apenas oferecer respaldo teórico ao objeto de estudo, mas também contribuir com um aporte metodológico, em relação às questões culturais da comunidade local, para os professores que precisam conhecer a realidade daquele povo, suas histórias, origens e culturas, trazendo para sala de aula questões que envolvem a ressignificação e a valorização da cultura local. A pesquisa pretende apresentar contribuições para a construção, valorização e reconhecimento da memória cultural do sujeito do campo e atuar na formação da prática docente para o contexto do ensino da leitura e dos estudos culturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para esta proposta, fez-se necessário analisar o contexto comunitário onde está situada a escola-campo de pesquisa, a fim de estabelecer um paralelo entre sua relação sociocultural e o desenvolvimento da leitura nesse espaço, o que resultou na elaboração do segundo capítulo, intitulado “Trilhas: Percorrendo Caminhos”, o qual foi dividido em quatro “paradas” e duas “cheganças”, escrito a partir de estudo bibliográfico, documental e oral da localidade pesquisada. Nessa trilha, a primeira parada corresponde ao município. Ela nos oferece uma visão geral de Alagoa Grande-PB em seus aspectos históricos, sociais e culturais. A segunda parada nos permite conhecer a comunidade investigada, ou seja, o distrito de Zumbi, desde sua povoação, sua formação e organização social até seus aspectos geográficos e culturais. A terceira parada corresponde à escola Cândido Régis de Brito e apresenta uma abordagem ampla da educação nessa comunidade, contextualizando desde as primeiras manifestações educacionais no local até a fundação da instituição e seu reconhecimento legal como escola do campo. Além disso, essa parada faz uma breve apresentação da comunidade escolar, a exemplo do corpo docente e discente, famílias, equipe pedagógica e demais funcionários. A quarta e última parada, a sala de aula,

especificamente o 5º ano do Ensino Fundamental I, permite conhecer o perfil dos sujeitos que a compõem, tais como alunos e professora, bem como as dificuldades, os anseios e as práticas pedagógicas relacionadas à leitura nesse contexto.

Ao final desse percurso, ainda no capítulo 2, chegamos a dois lugares distintos, os quais nos convêm chamar de “chegança”. A primeira chegada nos permite desvendar as trilhas culturais da comunidade e faz uma abordagem dos aspectos específicos da cultura, sobretudo da cultura popular em sua relação com o campo, uma vez que é necessário associar ao processo educativo a bagagem cultural que acompanha cada aluno. A segunda chegada nos remete às trilhas político-pedagógicas, com o intuito de desbravar o que está proposto na base legal construída pela escola a partir da legislação que rege a educação nacional, a fim de perceber a articulação entre o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular no sentido de garantir o acesso aos bens materiais, culturais e sociais, mediante ações educativas que envolvam a prática da história oral em sala de aula.

O terceiro capítulo, intitulado “Desvendando Horizontes”, divide-se em duas seções. Na seção 1, chamada de primeiro horizonte, apresentamos o campo de pesquisa em sua dimensão campesina, através da caracterização da escola do campo enquanto proposta educativa que esteja emaranhada na cultura, tempos e ritmos dos sujeitos do campo. Para tanto, é preciso reconhecê-la como tal e situar o sujeito e o agente, ou seja, o aluno e o professor nesse contexto. O segundo horizonte, a seção 2, apresenta um relato das dificuldades enfrentadas pela educação no campo frente às desigualdades exteriorizadas por um contexto pandêmico, dificuldades essas que se tornaram um entrave para o desenvolvimento desta pesquisa. Apesar disso, esse tópico apresenta ainda a estratégia da contação de histórias para a prática da leitura literária na escola do campo e permite compreender a escolha da professora pesquisadora pelo gênero dramatúrgico e pela obra **Bandeira de São João** (2012), que figura entre a trilogia das festas brasileiras de Ronaldo Correia de Brito.

Por fim, o último capítulo tem como título “Alcançando Saberes” e é o nosso ponto de chegada, após trilharmos todo o percurso exposto nos capítulos anteriores. Ele apresenta no tópico 1 os aspectos metodológicos da pesquisa, delineando sua natureza. E no tópico 2 a proposta metodológica que se transformou no resultado-produto deste estudo. Ainda nesse quarto capítulo, o tópico 3 propõe uma ação literária dividida em cinco etapas, as

quais propiciarão a preparação para a leitura encenada a partir da, já citada, obra regionalista, a qual permite abordar temáticas inerentes ao contexto do campo. Por fim, o tópico 4 explica o passo a passo do circuito literário enquanto estratégia de leitura encenada, e é desenvolvido como resultado-produto da reflexão feita neste trabalho. Espera-se que essa proposta de leitura, apresentada como resultado-produto, apoie o professor da escola do campo para o trabalho com o público discente, mediante a inserção da dramaturgia nas aulas de leitura e a representatividade na identidade cultural de um público leitor em formação.

intenção deste capítulo é retomar o passado da comunidade para entender as demandas atuais e ressignificar a memória cultural que anda adormecida na rotina escolar.

2.1 PRIMEIRA PARADA: O MUNICÍPIO

Descortinando esse universo ainda pouco conhecido, apresento Alagoa Grande, município paraibano situado na região serrana do Piemonte da Borborema⁴, o qual teve como berço o processo de colonização iniciado por volta de 1700, quando foram estabelecidas fazendas de criação de gado nas imediações da Lagoa do Paó,⁵ localizada na base da Serra da Borborema, terra antes habitada apenas pelos índios Cariris. Acredita-se que nesse local os colonos estabeleceram-se com suas famílias dando origem ao povoado de Lagoa Grande do Paó.



Figura 1 - Vista aérea da Lagoa do Paó/Alagoa Grande/PB.

Fonte: Google Imagens.

⁴ O território rural Piemonte da Borborema é composto por 20 municípios: Alagoa Grande, Alagoinha, Araçagi, Araruna, Bananeiras, Belém, Caiçara, Cuitegi, Dona Inês, Duas Estradas, Guarabira, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõezinhos, Pirpirituba, Riachão, Serra da Raiz, Sertãozinho e Tacima.

⁵ Segundo Freire (1998), historiador alagoa-grandense, existem fortes indícios de que há vínculos entre as denominações da lagoa e o município, uma vez que aponta duas interpretações para o termo PAÓ. Na primeira, a de Leon Clerot, o vocábulo significa “lagoa grande”, “água grande confinada” ou “grande parada de água”, o que faz referência à enorme lagoa, cartão postal da cidade. Já na segunda interpretação, dessa vez exposta por Heretiano Zenayde, a expressão PAÓ significa “terra onde secam as folhas”, “terra onde acaba o molhado”, “terra onde acaba o verde”, justificando a denominação do Sertão do Paó, também como é conhecido o local. Assim, o autor cita em sua obra a enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1960, p. 173) que apresenta um significado para o termo mais próximo do que definiu Heretiano Zenayde, ou seja, “o vocábulo PAÓ significa, no idioma tupi, ‘nesga’ (de terras) que sobe, e era alusivo ao aspecto peninsular da faixa de terra formada em consequência das cheias da lagoa existente [...]”.

Antes pertencente a Mamanguape e Areia, o município de Alagoa Grande possui uma área de aproximadamente 320,56 km², de acordo com o censo demográfico de 2010 do IBGE. Desse total, 65% compreendem a Caatinga e 35%, o Brejo. Apresenta clima quente (seco) e úmido, com temperaturas que variam de 20º a 33º em solos onde se encontram, predominantemente, lavouras de subsistência como o milho, o feijão e a mandioca; assim como rebanhos de bovinos, ovinos e caprinos. Sendo proveniente dessas lavouras a principal fonte de renda local.

A sede do município é banhada pelo Rio Mamanguape e encontra-se numa altitude de 143 metros em relação ao nível do mar e a 112 km de distância de João Pessoa, capital paraibana. Além desse rio, Alagoa Grande possui outras fontes de água potável: Quitéria, Gavião, Grutão, Serra Grande e Urucu, sendo estes dois últimos os responsáveis pelo abastecimento da cidade.

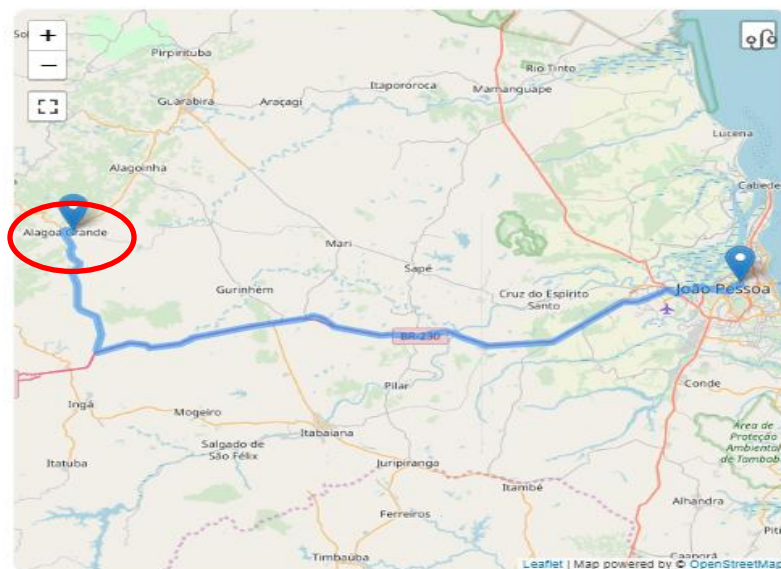


Figura 2 - Mapa do percurso de João Pessoa a Alagoa Grande.
Fonte: Google Maps.

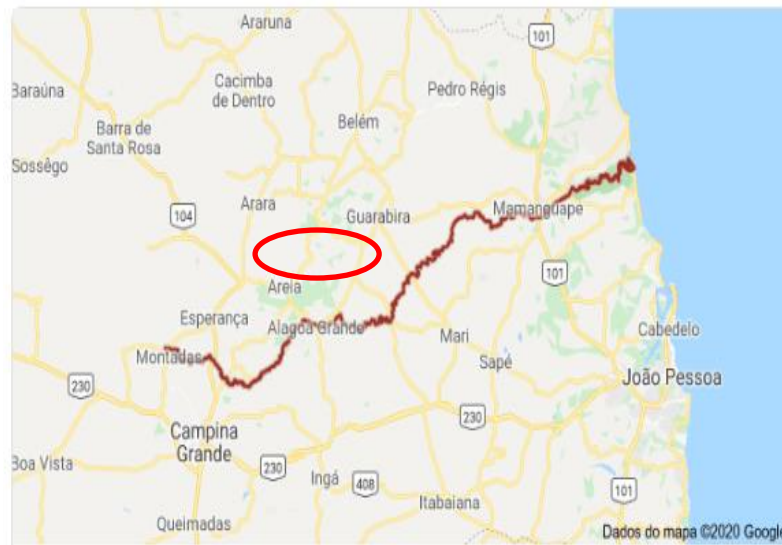


Figura 3 - Mapa do percurso do Rio Mamanguape.
Fonte: Google Maps.

Em sua história, Alagoa Grande foi inscrita como parte de um processo civilizatório nas circunvizinhanças da Lagoa do Paó: nas cercanias onde eram encontrados apenas caminhos tortuosos feitos por exploradores brancos passando em direção ao Ocidente (MARIZ *apud* FREIRE, 1998).

Em 1805, foi criada a primeira escola na Vila de Lagoa Grande pelo então primeiro vice-presidente da província, Felizardo Toscano de Brito. Na época, a então Lagoa Grande, como era conhecida, foi separada de Mamanguape, passando a ser distrito da cidade de Areia pela Lei Provincial nº 5 de 09 de junho de 1847, sendo depois elevada à categoria de vila por outra Lei Provincial, de nº 129 em 1º de outubro de 1864. Essa categoria só viria a ser instalada em 1865, ano em que seu território, ao ser desmembrado de Areia, passou a ser considerado município. Durante o processo de emancipação, em 27 de março de 1908, a Lei Estadual nº 269 concede foro de cidade à sede do município. De acordo com Freire (1998), documentos oficiais, que datam de 1856, já nomeavam o povoado de Lagoa Grande, consagrando, a partir desse momento, a denominação Alagoa Grande.

Desde sua emancipação, muitas escolas foram instituídas em Alagoa Grande, podendo ser encontradas instituições públicas estaduais, municipais e também privadas. No decorrer de sua história, foram abertos outros estabelecimentos, como escola de música, colégio de freiras, escola normal, dentre outras dedicadas ao ensino. Em se tratando do

contexto educacional no município, é importante fazer referência ao Colégio Nossa Senhora do Rosário, fundado em 1919, em atividade até o final da década de 1960. O famoso colégio de freiras, como costumava ser chamado, teve relevante destaque na história educacional do município, uma vez que simbolizava a modernidade no âmbito da formação escolar, artística e religiosa dos estudantes. Atendendo inicialmente o público feminino no formato de internato, e somente anos após recebendo o público masculino, a instituição de ensino se destacou entre as demais que estavam localizadas na região do Brejo paraibano, e isso ocorreu por conta de seu caráter pedagógico e confessional.

O contexto da época de fundação do colégio foi bastante propício à construção de diversos outros educandários e instituições de ensino voltados, em sua maioria, para as famílias mais abastadas financeiramente, considerando o panorama social vigente, o qual envolvia diversos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas de gado, comércio algodoeiro e, principalmente, a chegada da linha ferroviária na cidade. Esse momento histórico da educação alagoa-grandense representou significativo progresso, e não apenas para o município, como também para todo o Estado, pois naquele momento eram poucas as escolas destinadas à formação social e religiosa dos filhos da elite.



Figura 4 - Colégio Nossa Senhora do Rosário/Alagoa Grande/PB.

Fonte: Viajando Todo o Brasil.

Disponível em http://viajandotodoobrasil.com.br/bwg_gallery/outras-fotos-da-pb/ Acesso em: Julho 2019

A região cresceu muito no século XIX, através da exploração da agricultura baseada no cultivo da cana-de-açúcar, já que utilizava de maneira intensa a mão de obra de pessoas escravizadas. Em seu centro histórico, ainda existem casarões que testemunharam esse

momento de grandeza econômica. Apesar do congelamento econômico ao longo da segunda metade do século XX, por conta da diminuição populacional resultante do êxodo rural, Alagoa Grande tem contribuído para a história da Paraíba devido a importantes movimentos sociais, a exemplo das Ligas Camponesas⁶, que objetivaram lutar pela reforma agrária e melhorar as condições de vida de quem necessitava viver de forma sustentável em suas comunidades de origem no setor camponês; e por guardar um considerável patrimônio histórico-cultural, como diversos prédios tombados pelo Patrimônio Histórico Nacional, como os antigos casarões, o Teatro Santa-Ignez (o terceiro mais antigo da Paraíba), construído em 1905, a Igreja Matriz, museus, distrito remanescente de quilombos, cachoeiras, engenhos e artesanato. Além disso, o município é berço de grandes personalidades, tais como: Jackson do Pandeiro⁷, na música; Oswaldo Trigueiro⁸, na política; e Margarida Maria Alves⁹, no movimento sindicalista.



Figura 5 - Da esquerda para a direita, Igreja Matriz, Teatro Santa-Ignez e Memorial Jackson do Pandeiro, respectivamente.

Fonte: O reverso do mundo.

Disponível em <https://oreversodomundo.com/2018/03/02/brejo-paraibano/> Acesso em: Julho 2019

⁶ Um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil que surgiu no processo de industrialização na década de 1950, responsável por organizar milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros ou arrendatários, principalmente no Nordeste brasileiro, considerando que a intensificação da mecanização da produção agrícola produziu desemprego e redução de salários, aumentando a insatisfação social das populações pobres da zona rural nordestina.

⁷ Conhecido como o “Rei do Ritmo” foi um importante instrumentista, compositor e cantor que gravou uma série de forrós e sambas e ajudou a popularizar a cultura nordestina.

⁸ Foi um advogado, diplomata, jurista e político brasileiro.

⁹ Foi uma sindicalista e defensora dos direitos humanos brasileiro, uma das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical no país, além de ser a primeira mulher a lutar pelos direitos trabalhistas no estado da Paraíba durante a ditadura militar e ser a precursora feminina na Paraíba na defesa dos direitos dos trabalhadores do campo. Seu nome e sua história de luta inspiraram a Marcha das Margaridas, que foi criada em 2000.

No que se refere às festividades, Alagoa Grande possuía um extenso calendário turístico na Empresa Paraibana de Turismo – PBTUR, com celebrações tradicionais e populares: a festa da padroeira de Nossa Senhora da Boa Viagem, Alafolia (carnaval fora de época), vaquejadas, festas juninas, entre outras. Atualmente, o maior e praticamente único destaque festivo é a presença de Alagoa Grande na Rota Cultural Caminhos do Frio – evento motivado pelo clima frio da Serra da Borborema, incluindo os municípios de Areia, Pilões, Remígio, Solânea, Serraria, Bananeiras, Matinhas, Alagoa Nova e Alagoa Grande, cuja temperatura, durante os meses de julho a setembro, fica numa média de 12 graus. A programação oferece música, artes cênicas, gastronomia, trilhas ecológicas e demais atrativos locais.

Mediante dados do censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Alagoa Grande possui 28.479 habitantes, com uma população estimada de 28.496 em 2019, sendo desse total 13.861 homens e 14.618 mulheres. A população urbana compreende 17.531 pessoas da quantidade total de habitantes, enquanto 10.948 integram a população rural do município; já a densidade demográfica é de 88,84 hab/km². Em relação ao contexto étnico da população, 62% dos alagoa-grandenses se declaram como pardos, 28,7% como brancos, 8,7% como pretos e 0,6% como amarelos ou indígenas.

No tocante às escolas, o município possui 26 instituições de ensino municipais, as quais atendem da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Desse total, 7 se localizam em área urbana e 19 em área rural, ou seja, a maioria das escolas municipais é do campo, sendo distribuídas entre os sítios e os distritos que circundam a cidade.

Sabemos que, em qualquer circunstância, existe uma interdependência entre o espaço urbano e o rural. Com Alagoa Grande, essa realidade não é diferente, pois, tanto no setor econômico quanto na força de trabalho, sempre existiu uma forte relação entre o campo e a cidade desde o início da povoação do município. As formas de economia que movimentaram o mercado regional e local da época, tais como a pecuária, a grande produção de algodão, de café e de agave (FREIRE, 1998), além da produção açucareira que estava a todo o vapor com o funcionamento da usina e com o advento do trem de ferro, fortaleceram essa relação, embora de forma negativa, uma vez que a concentração de renda estava nas mãos das elites agrárias, favorecendo um elevado crescimento das desigualdades sociais.

É justamente nesse contexto que surgem as Ligas Camponesas com o intuito de encorajar o homem do campo a se colocar contra as inúmeras injustiças promovidas pela mão armada do latifúndio, contra a falta de pagamento, contra moradias precárias, entre outras questões. As Ligas foram criadas inicialmente em Pernambuco e depois se estenderam por outros estados, a exemplo da Paraíba, cujo núcleo mais expressivo e de maior destaque foi o de Sapé. Houve também nesse mesmo sentido movimentações no Rio de Janeiro e em Goiás. Essas Ligas foram associações de trabalhadores rurais que exerceram intensa atividade desde sua fundação em 1955 até 1964, período da queda do então presidente João Goulart. Elas falavam em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores, os quais produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria ou alheia. Dessa forma, podemos definir as Ligas como um movimento autônomo. Convém ainda enfatizar que a utilização do termo “camponês” adjetiva um fator de autoidentificação e de unidade para designar uma ampla categoria oposta a um adversário comum: o latifúndio improdutivo e decadente.

2.2 SEGUNDA PARADA: A COMUNIDADE

Atrelando-se à Alagoa Grande pela Rodovia PB-079, a 12 km da sede do município, está localizado o distrito de Zumbi. Estudos estão sendo desenvolvidos por um grupo de historiadores da própria comunidade, sob orientação de um professor da Universidade Estadual da Paraíba, a fim de consolidar a história desse local. Porém, até o momento, pouco se sabe de concreto acerca de sua origem e formação. Há indícios de que a origem da comunidade se deu no século XVIII, quando, a princípio, o nome Zumbi recebia a denominação de sítio e, logo após, de riacho. Acredita-se que o nome “Zumbi” chegou até a comunidade com escravos fugitivos que formaram o Quilombo Caiana dos Crioulos e que este, sendo próximo do povoado de Zumbi, influenciou sua nomeação (FREIRE, 1998). De acordo com o historiador, do sítio se originou o povoado e do riacho, o atual Rio Zumbi, que é temporário, ou seja, depende das condições climáticas.



Figura 6 - Monumento da entrada do Distrito de Zumbi.
Fonte: Google Maps.

Zumbi tem como vizinhos os sítios Pirauá, Jiqui, Engenho Novo, Vale do Sol e Riachão. Está localizado numa área de relevo diversificado com morros e planaltos, em uma altitude média de 309 metros em relação ao nível do mar. A caatinga é a vegetação predominante e o clima é quente a maior parte do ano, chegando a temperaturas em torno de 28 graus. De acordo com os dados do Censo 2010, o distrito possui cerca de 780 moradias e uma população de aproximadamente 3.000 habitantes, o que corresponde a quase 10% do total de habitantes do município de Alagoa Grande. Quanto à infraestrutura, o local dispõe de posto de saúde, posto de correios, campo de futebol, creche, escola municipal, cemitério, capela, praça central, entre outros espaços públicos.

Durante muito tempo, a cultura e a economia fizeram-se presentes na localidade através do artesanato de labirinto, grupos de capoeira e teatro. No entanto, algumas dessas práticas foram se perdendo ao longo do tempo, entre elas, o artesanato local. Em termos de comemorações festivas, o evento principal na comunidade é a festa de Nossa Senhora da Conceição, diferente da sede do município, que tem Nossa Senhora da Boa Viagem como sua padroeira. Além disso, o calendário festivo do distrito contempla a festa de devoções marianas, realizada no mês de maio, e a tradicional festa de São Pedro, que reúne artistas da terra e traz muita animação para a população.



Figura 7 - Vista aérea do distrito de Zumbi.
Fonte: Google Maps.



Figura 8 - Vista aérea - praça central do distrito de Zumbi.
Fonte: Google Imagens.

Zumbi possui fortes traços religiosos em seu contexto de formação, fato que grande parte da população atual desconhece. Mediante a construção da capela Nossa Senhora da Conceição, a construção mais antiga do local, o distrito se tornou muito mais movimentado do que era de costume. Visitas constantes de padres movimentavam as missas celebradas mensalmente na capela. Com isso, foram surgindo alguns movimentos, a exemplo do Apostolado da Oração, que tinha por finalidade promover a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, o ensino do catecismo e a tradicional festa da colheita, iniciada a partir de 1959. Essa festa era organizada pelo movimento juvenil da Ação Católica especializada, conhecida como JAC – Juventude Agrária Católica. A JAC era formada por jovens com capacidade de liderança, apoiados pelo pároco local e conhecidos como militantes jacistas.

A festa da colheita era realizada anualmente no mês de outubro e perdurou por décadas. Embora a liturgia católica tivesse outras festas próprias destinadas às bênçãos de Deus sobre os campos, plantações e colheitas, as chamadas “Rogações”, a festa da colheita organizada pela JAC, além do cunho religioso, objetivava ainda valorizar o trabalho do agricultor, do qual depende a alimentação das demais populações.

Um relato de dona Margarete¹⁰, uma das freiras que na época residia em Zumbi e desenvolvia um trabalho com a juventude local, denominado Grupo Jovem “Valeu, Zumbi”, relata a respeito da festa da colheita que, “por ser uma comunidade rural, onde as pessoas plantavam e colhiam principalmente o milho, se celebrava a festa em agradecimento a Deus

¹⁰Dona Margarete, após sair de Zumbi, desistiu de ser freira e atualmente vive no município de Mamanguape/PB.

pela colheita que os agricultores colhiam”. Sobre o objetivo das festas da colheita, a militante jacista Lucchetti (2012, p. 28) diz que elas “visavam também chamar a atenção das autoridades para os graves problemas do campo, uma vez que, à época, nem legislação trabalhista rural existia”. Ainda segundo relato de moradores da comunidade, essa festa acontecia em um domingo do mês de outubro, quando os agricultores se reuniam e faziam uma procissão com a imagem de São José (padroeiro dos trabalhadores), enfeitada com flores e frutos das colheitas, invocando abundantes chuvas e boas colheitas no ano seguinte. Além disso, no percurso da procissão, os agricultores levavam seus instrumentos de trabalho e, ao chegarem à capela, uma missa era celebrada.



Figura 9 - Festa da Colheita.
Fonte: Acervo dona Margarete/2020.

Vale salientar que, durante a celebração da colheita, alguns cânticos eram entoados numa composição poética que envolvia gratidão e devoção a Deus pela alegria da fartura, como o que se lê abaixo:

*Estr.: Este pão já foi semente
que a gente lá na roça semeou,
para que possa ter comida quem semeia,
pra que Deus agora faça
desta massa o pão da Ceia.*

1. Nossas mãos cheias de calos,
da enxada que puxamos,
representam o trabalho
que agora ofertamos.

2. Ofertamos nossos frutos
e também o coração,
para o Cristo que alimenta
fazer deles outro pão.

3. Ofertamos nosso amor
e a dor que faz chorar,
pois o pranto é a melhor
chuva pro amor frutificar.

Além da tradicional festa da colheita, o distrito de Zumbi costumava se reunir para a celebração daquilo que dona Margarete chama de “festa dos negros”, um evento alusivo à Consciência Negra, surgido dentro do Grupo Jovem “Valeu, Zumbi”, tendo em vista esse grupo ser formado por muitos jovens pretos. Ela relata que, na época do surgimento dessa celebração, existia a necessidade de compreender por que a comunidade recebia o nome Zumbi, então decidiram resgatar, através de um estudo, a história da comunidade. Dona Margarete conta que antes existia outro nome, “não lembro agora”. E afirma que foi muito difícil esse processo de descoberta, visto que “[...] durante a pesquisa uns diziam que a denominação Zumbi era devido a uma assombração, outros diziam que lá existia uma mata onde se viam lobisomens, foi um pouco difícil esse processo”¹¹.

Após os estudos, e por entenderem que a comunidade é composta também por muitas pessoas pretas, por ter em seu contexto o Engenho dos Mares, onde os trabalhadores escravizados, fugitivos dos quilombos se refugiavam, associaram o nome *Zumbi* ao líder dos Palmares e assumiram sua construção histórica, festejando com o objetivo de resgatar os valores, a raça e a cultura, de forma a contar a história de luta e de resistência dos negros, bem como a formação dos quilombos.

¹¹ Devido ao contexto de isolamento social, instaurado pela pandemia COVID-19, os relatos foram coletados através do recurso de gravação de áudio do aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp), em setembro/2020.



Figura 10 - Festa da Consciência Negra realizada na década de 1990.
Fonte: Acervo dona Margarete/2020

2.3 TERCEIRA PARADA: A ESCOLA

Antes de adentrar os muros da escola, convém frisar que a educação escolar em Zumbi, conforme foi possível perceber em conversa com algumas pessoas da comunidade, já acontecia antes da fundação da Escola Cândido Régis de Brito, batizada com esse nome em homenagem a um Major, patriarca de uma família que teve sua história ligada à própria história de Alagoa Grande e, principalmente, à de Zumbi. Era proprietário de terras e figura de importância reconhecida por haver viabilizado meios para que outros fazendeiros se instalassem nos arredores do povoado.

Entre as décadas de 1940 e 1950, por iniciativa de donos de terra, foram construídos espaços destinados ao ensino dos filhos desses proprietários, dos filhos de outros fazendeiros, de comerciantes locais e de trabalhadores mais próximos a essas famílias. O ensino era ministrado por suas esposas ou filhas que sabiam ler e escrever. Em alguns casos, essas senhoras formavam discípulas que as substituíam. Um desses espaços funcionava num local dentro da própria comunidade, conhecido como Serra do Sino, em uma casa de taipa construída para abrigar a própria escola e servir de moradia para a professora que não residia no local. Além dessa, havia outra iniciativa de cunho educacional no Sítio Agreste.

No povoado, ainda nos anos 1950, foi construída uma grande sala, bastante arejada, com janelas laterais, que comportava 30 carteiras e, segundo moradores, foi “construída realmente para ser uma sala de aula”. Apesar de funcionar em prédio particular, o pagamento das professoras que atuavam nessa sala de aula era feito pelo Estado. Vale salientar que, nessa escola, o ensino já era destinado a crianças de ambos os sexos, diferentemente do que acontecia em algumas outras escolas de Alagoa Grande e do restante do país, as quais tinham classes separadas. Ainda conforme depoimentos de alguns moradores, apesar da escola funcionar com uma única turma, existiam duas professoras para ensinar todos os conteúdos, sendo uma delas destinada ao acompanhamento dos alunos que estavam em fase de alfabetização. As professoras mantinham contato direto com os pais e estes estavam diretamente ligados à escola. Esta, por sua vez, não se preocupava em festejar as datas comemorativas, entretanto, quando havia missa em Zumbi, os alunos eram reunidos para assistir e, só ao término, retornavam à instituição.

O primeiro grupo escolar no distrito de Zumbi foi construído pelo então governador da Paraíba, Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello (1947-1950), e funcionava no local onde hoje se localiza a creche. O espaço acolheu um número maior de alunos e passou a funcionar com turmas multisseriadas nos turnos manhã e tarde, contando com o apoio de duas professoras. As condições de trabalho tiveram melhorias após a inauguração do grupo, tais como: farmácia escolar, filtro de água e minibiblioteca, através da influência de técnicos extensionistas da ANCAR (Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural). Essa influência fez com que as datas comemorativas fossem festejadas na escola, inclusive com piqueniques.

Nesse momento da educação em Zumbi, foram introduzidas novas práticas, como a organização de filas, a execução dos Hinos Nacional e da Bandeira diariamente, bem como as orações do Pai Nosso e da Ave Maria, bem ao gosto do que preconiza aquele momento histórico civil e educacional. As professoras, além de levarem os alunos à igreja, catequizavam-nos e os preparavam para a primeira comunhão. Os pais eram sempre convidados a participar de reuniões e festividades comemoradas pela escola. E isso ocorria durante toda a vivência da criança na escola até chegar à 4ª série. Após a conclusão dessa série, as famílias que dispunham de condições financeiras suficientes colocavam as crianças

para continuar os estudos na cidade; já as demais, paravam de estudar, alegando que na época não tinham condições de fazer esse traslado a fim de continuar os estudos.

Após todo esse percurso histórico da educação no distrito de Zumbi, em 1979, foi inaugurada, pelo então prefeito João Bosco Carneiro, a Escola Cândido Régis de Brito, *lócus* de onde parte e se dirige esta pesquisa.



Figura 11 - Fachada da Escola Cândido Régis de Brito
Fonte: Acervo escolar/2019

A escola foi construída para atender à demanda da comunidade que crescia a cada ano e, por consequência desse crescimento, aumentava o número de alunos, fazendo com que a antiga instituição não suportasse mais o número de matriculados, ficando muitos alunos sem um local para estudar. Idealizada para atender à crescente demanda pelo ensino no distrito de Zumbi, a Escola Cândido Régis de Brito, inaugurada em 10 de março de 1979, acolhe os alunos que antes frequentavam salas multisseriadas, oferecendo-lhes uma melhor organização, uma vez que agora seriam distribuídos em séries únicas.

Com o passar do tempo, a escola recebeu reforma de ampliação e passou a atender também alunos dos sítios vizinhos, como Agreste, Jiqui e o antigo Engenho Mares, até a 4ª série. Além desses, hoje a escola atende também alunos do Sítio Pirauá, Sítio Barro Branco, Sítio Tambor, Assentamento Maria da Penha II, Sítio Matinhas, Escuta, Caiana dos Mares, Serra do Sino e Serra do Balde. Quando da sua inauguração, a escola contava com 05 salas: 03 funcionavam como salas de aula, com turmas de 1ª a 3ª séries do 1º grau (com professoras do município), 01 sala de aula com a 4ª série (com professora do estado) e 01

das salas funcionava como secretaria da escola. Além disso, a instituição contava com ambientes de almoxarifado, cantina e banheiros.

Agora, a escola é composta por um espaço amplo de área livre, não cimentada, com pouca área verde. A construção é antiga, porém, já houve alguns pequenos reparos e neste momento está passando por uma grande reforma. O espaço é cercado por muro em toda sua extremidade. Sua estrutura física conta, nos dias de hoje, com 11 salas de aula, 04 banheiros simples, sendo 02 adultos e 02 infantis, e há também um banheiro com acessibilidade e outro de uso exclusivo dos funcionários.

O prédio possui cozinha com despensa para guardar os utensílios e os alimentos, almoxarifado, sala dos professores, sala única compartilhada entre secretaria e direção, galpão recreativo e quadra de esportes. Embora a escola seja de um porte considerável, não possui salas suficientes para acomodar ambientes de vídeo, de informática e biblioteca.



Figura 12 - Corredores de acesso às salas de aula.
Fonte: Acervo escolar/2020

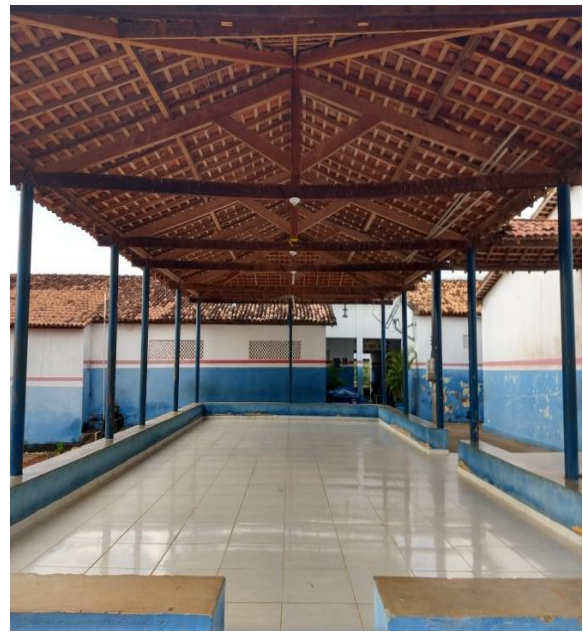


Figura 13 - Galpão recreativo
Fonte: Acervo escolar/2020



Figura 12 - Da esquerda para a direita: cozinha (despensa e almoxarifado), banheiros dos alunos, sala de secretaria/direção.

Fonte: Acervo escolar/2020



Figura 13 - Quadra de esportes.

Fonte: Acervo escolar/2020

A instituição é reconhecida e cadastrada junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) como uma *escola do campo*, tendo em vista suas especificidades para tal, pois, além de situar-se em área rural, sua clientela é predominantemente do campo. O Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, em seu artigo 1º, respalda tal reconhecimento ao conceituar como populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. E ainda reconhece como escola do campo toda aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo¹².

A comunidade pertencente às famílias da Escola Cândido Régis de Brito apresenta perfil formado por trabalhadores da camada socioeconômica média e baixa. A maioria exerce atividades agropecuárias em regime de trabalho diarista. A clientela escolar é heterogênea, em sua maioria residente no próprio distrito, enquanto outros que moram em sítios vizinhos dependem totalmente do transporte escolar. Distribuída em dois turnos, a clientela do turno matutino, que compõe a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, não exerce atividade remunerada. Por outro lado, boa parte da clientela do turno vespertino, composta pelo Ensino Fundamental II, exerce atividade remunerada, o que por vezes acarreta elevados índices de evasão escolar. Nos dias de hoje, a escola atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, até o 9º ano, nos turnos manhã e tarde.

Tabela 1: Estatística de matrículas e turmas formadas para cada fase de ensino.

Educação Infantil	Nº de turmas	Matrículas
Pré I	1	30
Pré II	1	32
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)		
1º ano	1	16
2º ano	2	40
3º ano	2	57
4º ano	2	58
5º ano	2	42
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)		
6º ano	2	57
7º ano	2	47
8º ano	2	35
9º ano	2	54
TOTAL	19	467

Fonte: Secretaria escolar/2021.

¹² Esse contexto será detalhado no capítulo seguinte.

Desde sua fundação, a escola cresceu tanto que, até 2018, precisou funcionar em dois prédios. Por praticamente 10 anos, a Educação Infantil funcionou no local do antigo Centro de Geração e Renda. Hoje, após a reforma, funciona em um só espaço. Com 19 turmas e mais de 450 alunos, a escola conta com o apoio de 27 professores, dentre os quais, professores A, aqueles que possuem habilitação obtida em curso de formação de professores de nível médio e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia; professores B, sendo aqueles que possuem habilitação específica correspondente à Licenciatura Plena na área em que atuam; e professores intérpretes de Libras e de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Por esta ser de porte considerável para Alagoa Grande, a segunda maior do município, além dos professores constantes no quadro, a escola conta com 16 funcionários, distribuídos em serviços gerais, direção, vigilância e secretaria.

2.4 QUARTA PARADA: A SALA DE AULA

As reflexões desse estudo se voltam à prática pedagógica, tendo em vista os alunos matriculados no 5º ano A da Escola Cândido Régis de Brito no ano letivo 2021, os quais estudam no turno matutino e totalizam 20 alunos, sendo desse total 12 meninos e 8 meninas. Os estudantes da turma possuem uma faixa etária que vai de 10 a 15 anos, apenas um deles tem 20 anos. Porém, o fato de ser um aluno com necessidades especiais justifica a avançada idade na série. Além dos alunos, essa sala de aula também contempla a equipe docente formada pela professora regente e pela professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a qual, mesmo não estando diariamente em sala, acompanha o aluno com necessidades especiais no contraturno e sempre dialoga com a professora titular.

A professora regente da turma, que também é a pesquisadora-autora deste estudo (doravante, professora-pesquisadora), faz parte do quadro docente da escola desde 2015, período em que foi aprovada em concurso público municipal. Para esclarecer mais acerca da trajetória desta pesquisa, as próximas linhas trarão um pouco dessa experiência enquanto professora-pesquisadora.

A princípio, quando recebi o encaminhamento para a escola, senti-me muito insegura, afinal, no município soavam vozes negativas em relação à comunidade: as pessoas

não tinham uma boa recomendação daquele lugar pelo fato dos altos índices de violência lá existentes. Ao contrário do que era dito, no primeiro contato com a comunidade escolar, senti-me extremamente acolhida; e para minha alegria, nesses seis anos em que leciono, realizo-me diariamente por estar naquela instituição e na comunidade. Durante esse tempo na escola, já vivenciei várias situações que me causaram um misto de sentimentos. Em todos esses anos, ouvi relatos de casos de abuso sexual, vivência com usuários de drogas, conflitos familiares (violência), alunos com necessidades educativas especiais, outros em situações de pobreza extrema (fome), preconceito racial, indisciplina, entre outros, cada um com sua particularidade e especificidade. E como resolver tudo isso? Não existe uma receita para isso. Nem todos os casos foram totalmente resolvidos, mas todos foram tratados baseados no respeito e no diálogo.

Minha passagem pela Escola Cândido Régis de Brito se resume ao 5º ano, pois essa foi a única série em que lecionei desde que estou na instituição. No início, eu não tinha nenhuma experiência, porque só havia trabalhado com séries menores e com formação de professores de nível médio, porém, a sala de aula sempre foi meu próprio laboratório, afinal, todo ano existe uma aprendizagem nova, visto que os alunos mudam e o ensino se adapta à necessidade de cada nova turma.

A escola fica a uma distância de 9 km da minha residência e em tempos normais, todos os dias, a partir das 6h10 da manhã, o ônibus escolar transporta os alunos e professores, os quais ficam em locais determinados, levando-os até a escola. Nosso retorno acontece às 12h, ou seja, passamos mais tempo na escola do que em outras realidades, pois o mesmo transporte também faz o traslado dos alunos das escolas estaduais. No tempo presente, devido ao contexto de pandemia da COVID-19, o deslocamento até a escola passou a sofrer muitas restrições. Na maioria das vezes, tenho a sensação de que a escola se deslocou para dentro da minha casa¹³. Durante esses anos trabalhando com o 5º ano e com a educação do campo, sempre encontrei muitos desafios nas tentativas de trabalhar com o texto dramatúrgico. Mediante a interação entre o texto e o leitor que esse gênero proporciona, sempre me senti instigada a incluí-lo nas minhas aulas de leitura, muito embora não fosse o mais popular entre a opinião dos demais professores da escola.

¹³ Esse relato, de modo mais circunstanciado, será feito adiante.

Abro um parêntese nessa discussão para explicar que, anualmente, a escola, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, trabalha um projeto que busca desenvolver nos alunos as competências de leitura, escrita, interpretação e produção, uma vez que a escola acredita que o cidadão ativo e consciente é aquele que melhor consegue realizar uma leitura de mundo que o possibilite se tornar um agente transformador e construtor da própria história. Apesar das ótimas intenções contidas na proposta, esses projetos quase sempre ocorrem desprovidos de significados. Afinal, um projeto significativo é aquele que surge dentro da própria escola, a partir das necessidades encontradas. Além disso, para ser eficaz, ele deve ser constituído por um trabalho contínuo e interdisciplinar, e não um projeto que sirva de justificativa para provar o que está sendo trabalhado na escola. É preciso que os alunos vivam esse projeto e sintam-se parte integrante dele, o que vai muito além de fazer algumas atividades para exposição e/ou apresentação no pátio escolar.

Durante a distribuição dos textos para serem trabalhados nesses projetos de leitura, eu sempre percebi que ninguém se disponibilizava para trabalhar com gênero dramático. Geralmente, os mais comuns eram: contos, clássicos infantis, lendas, fábulas, receitas, notícias e histórias em quadrinho. Isso começou a me incomodar, até que decidi experimentar o trabalho com textos teatrais e descobrir a recepção dos alunos quanto à minha escolha.

Para minha surpresa, a empolgação e o interesse dos alunos me encheram de alegria. Então, de um jeito ainda muito intuitivo, talvez pela falta de conhecimento e experiência, resolvi me dedicar e, por três anos consecutivos, trabalhamos com esse gênero a partir da adaptação dos seguintes textos: “Devolva minha aliança” (STRAUSZ, 2006), “Paixão de Cristo” (CAVALCANTE, 2004) e “O menino no espelho” (SABINO, 2009). Tudo foi bastante proveitoso, pois a experiência acabou resultando em momentos lúdicos, mas também de grandes aprendizagens. A partir disso, senti a necessidade de aprofundar essa perspectiva, de maneira a associar esse trabalho com a realidade dos alunos, visto que percebi que eles se identificavam com alguns dos personagens apresentados nas histórias e se sentiam valorizados pelo fato de se verem representados. No intuito de aperfeiçoar minha prática docente, inserindo a cultura popular do homem do campo, a fim de conhecer, desenvolver e experimentar metodologias inovadoras e capazes de suprir as necessidades da comunidade

escolar na qual estou inserida, tendo a oportunidade de me tornar agente multiplicadora de tais práticas, foi que optei pela temática proposta neste estudo.



Figura 14 - Registro de peças. Da esquerda para a direita, Devolva minha aliança – lendas urbanas (2016), Paixão de Cristo (2017) e O menino no espelho - memórias (2018).

Fonte: Acervo da Pesquisadora/2020.

2.5 PRIMEIRA CHEGANÇA: AS TRILHAS CULTURAIS

Caracterizada a escola-campo da pesquisa, doravante, faz-se necessário tomar como marco o contexto sociocultural do espaço de ensino apresentado até aqui. Veremos que se torna relevante discutir, de um modo geral, o caráter popular da nossa cultura, uma vez que não podemos silenciar a necessidade de estabelecer um diálogo acerca da cultura que envolve o sujeito do campo¹⁴, ou seja, as práticas culturais que marcam a identidade desses sujeitos que formam aquela comunidade escolar, mas que não são consideradas no ato do fazer pedagógico.

Assim, é importante que o espaço escolar inclua, não apenas no currículo, mas também nas práticas pedagógicas cotidianas, a realidade sociocultural desse povo, bem como colabore para sua construção identitária, uma vez que o termo “cultura” está definido como “o que é aprendido e partilhado por indivíduos de um determinado grupo, conferindo uma identidade de pertencimento” (RODRIGUES, 2009, p.2).

¹⁴ Adiante, a discussão em torno desse sujeito será ampliada.

Mesmo sabendo que existem vários sentidos cabíveis para o termo em questão, entende-se que *cultura* é um conjunto de crenças, conhecimentos, manifestações artísticas, hábitos, entre outros, os quais são adquiridos dentro de determinado espaço e tempo. É possível ainda ampliar tal conceito de forma a compreender que a cultura de um povo é o conjunto de elementos que dão sentido à sua identidade. Por esse motivo, é relevante salientar que não existe ser humano que não tenha cultura, porque esta é inerente à vida daquele. Assim, ao passo que não existe ser humano sem cultura, esta também não existe sem aquele, ambos são interdependentes.

No que se refere à comunidade Zumbi, alguns elementos culturais que atribuem sentido para a construção identitária de seus sujeitos acabam sendo invisibilizados pela escola, lugar esse que deveria ou, pelo menos, poderia ser um espaço de fomento à efetivação de práticas culturais que valorizem o patrimônio imaterial de um povo. E isso deveria ocorrer em respeito a uma cultura já existente, a qual necessita ser ressignificada por intermédio da relação com as suas memórias ancestrais, bem como suas tradições orais e sua diversidade, seja étnica, racial e/ou religiosa, em face da relação com a cultura familiar existente na comunidade.

Dentro da complexa discussão que envolve o termo *cultura*, encontram-se ainda algumas vertentes que provocam certa confusão, sendo elas: cultura erudita, cultura popular e cultura de massas. *A priori*, faz-se necessário identificar a diferença, ao menos teórica, entre o que é erudito e o que é popular. A cultura erudita, conforme pensada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2008), sempre foi vista como algo valorizado, deixando a cultura popular à margem, com uma visão de algo que não é bom, algo menor, desprovido de valor. A cultura erudita se distancia do coletivo, pois o acesso a ela é mais restritivo. Nesse tipo de cultura, o protagonismo gira em torno das próprias classes, sobretudo dominantes, as quais monopolizam o conhecimento, não permitindo sua disseminação em todos os círculos sociais.

Em oposição a isso, tem-se, a partir da definição do antropólogo inglês Edward Burnett Tylor (1832-1917), a cultura popular, pela qual o sujeito produz e participa ativamente de sua construção. Segundo seu pensamento, a cultura popular é vista como um conjunto de elementos coletivos. Ela é vinculada a uma determinada tradição e envolve todos os saberes que uma população possui, ou seja, tudo aquilo que inclui o grande e

complexo campo da cultura. Para Tylor (1871), cultura é “o complexo no qual estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1871, parágrafos iniciais). Além disso, esse tipo de cultura baseia-se na oralidade, o que também a torna diferente da erudita, que envolve mais o refinamento das letras, e da cultura de massas, a qual discutirei mais adiante.

A cultura popular está presente em qualquer manifestação artística, por exemplo, a dança, a música, os ritos, a literatura, a arte, entre outras(os), que o povo produz e, ao mesmo tempo, participa ativamente, sendo o seu interlocutor, ou seja, “a cultura popular é um fazer dentro da vida” (AYALA, 2013, p. 123). Esse tipo de cultura surge de tradições e costumes regionais diversos, vindo de baixo para cima, isto é, uma cultura que não é imposta por uma elite, nem pelo Estado ou qualquer meio de comunicação tradicional – mesmo que possa, por eles, ser apropriada e explorada enquanto marcas e convenções.

Uma de suas marcas principais (e o que a torna ainda mais bela) é o seu caráter diversificado, já que a cultura popular se diferencia dentro de cada regionalidade. Segundo Ayala (2013, p. 125), “o que é valorizado em uma localidade, pode não ter a mínima importância em outra comunidade”. A título de exemplo, temos as festas carnavalescas e as festas juninas, as quais podem ser realizadas ou comemoradas de diversas formas, a depender da região, reafirmando as principais marcas identitárias de determinado povo ou local. Essa mistura é o que Ayala (1997) denomina ser a maior riqueza da cultura popular, tendo em vista que seu caráter híbrido permite recompor práticas culturais e se refazer a partir de vestígios, fragmentos, que permanecem aquecidos, tal como uma faísca, que ao encontro de galhos secos faz (re)nascer fortes chamas que não se apagaram por completo.

Essa capacidade de fazer o novo com fragmentos e restos de algo anterior, de se re(fazer), constantemente, pela mescla, possibilita que a cultura popular brasileira, nas suas mais distantes e diferentes expressões, não como sobrevivência do passado no presente, mas como prática contemporânea, presente, ao lado de outras tradições literárias, também contemporâneas (AYALA, 1997, p. 169).

Em consonância com o que antecipa Williams (2007), ao afirmar que a cultura popular é aquela “feita pelo povo para si próprio” (WILLIAMS, 2007, p. 319), Maciel (2009) explica que tal cultura corresponde a uma “[...] tentativa de produzir, com os elementos da

cultura do povo, alternativas culturais que tenham como destinatário o próprio povo [...]” (MACIEL, 2009, p. 342), o que permite ressignificar o conhecimento no sentido de superar uma cultura fragmentada e individualista que, na maioria das vezes, dificulta e aliena a relação da cultura entre o tempo, o espaço e os modos de vida do povo do campo. Assim, como afirma Chartier (2006 *apud* RODRIGUES, 2009, p. 37), apesar de a cultura popular nunca ter desaparecido por completo, sempre renascendo através das micro-histórias que se configuram como produtos culturais de um povo, seu destino é estar sempre sufocada por uma cultura dominante, tipicamente elitista, a citada cultura erudita.

Não é difícil encontrar o uso do termo “cultura de massas” como sinônimo de cultura popular, porém, é preciso entender que, mesmo possuindo um teor popular em sua construção, a cultura de massas se diferencia em alguns aspectos, uma vez que surge, devido à expansão do capitalismo, com a função de atingir o consumo popular. O povo, nesse caso, é ao mesmo tempo criador e consumidor dessa cultura. Em outras palavras, segundo as ideias de Adorno e Horkheimer (1985), a “cultura de massas” é tudo aquilo que o capitalismo produz como mercadoria cultural, ela acontece por um processo conhecido como massificação cultural. Nesse tipo de cultura, embora o protagonismo também gire em torno do povo, este se torna indústria produtora de cultura feita sob encomenda com o objetivo de gerar lucro, o que Theodor Adorno (1986), pensador da escola de Frankfurt, nomeou como “indústria cultural”, para designar a situação da arte na sociedade capitalista.

Entendendo que os elementos que compõem a cultura popular são importantes e ricas fontes da história de uma nação, de um Estado e até mesmo de um povoado, é necessária a sua valorização. Essa cultura deve prevalecer, ser fortalecida e fazer frente à globalização cultural (cultura de massas), imposta de cima para baixo.

A cultura popular conta muito da história de formação de um povo, de uma nação, de um passado, permitindo que pessoas entendam suas origens, afinal, sem cultura, sem história, não existe povo. Todo indivíduo nasce dentro de uma cultura, faz parte e contribui com essa ao longo de sua vida, por isso cultura e história caminham juntas num processo cíclico de desenvolvimento. Através da cultura, a história é produzida e vice-versa.

O filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), em seus estudos, defende que o povo tem identidade, o que o diferencia da nação, e essa identidade é proveniente de uma construção histórico-cultural. Considerando que as culturas estão em constantes processos

de reelaboração e movimento, de acordo com o espaço e o tempo, elas podem assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Por esse motivo, valorizá-las e reconhecê-las como parte essencial de uma sociedade contribui para o fortalecimento democrático de um povo. Nessa direção, a concepção de cultura que embasou este estudo partiu da vertente do materialismo histórico, fundamentado na luta de classes e no entendimento de que os processos de mudança social são movidos pela realidade material dos indivíduos, o que, numa sociedade capitalista, corresponde a uma proliferação de diferenças. Marx (1982) enxerga tais diferenças oriundas de diferentes sujeitos, moldados sob o espectro do capitalismo, como condutoras de conflitos entre grupos de indivíduos subordinados a realidades materiais diferentes. As bases materiais influenciam o modo de ser, de sentir e de olhar, o que convém dizer que a cultura de uma comunidade é uma base material.

Para Piccin (2010), na perspectiva de Gramsci, a cultura determina comportamentos, formas de ver, pensar, agir, desejar e classificar o mundo, compreendendo-a como um conjunto de recursos ideais submetidos sócio-historicamente a uma base material, como a mistura dos indivíduos das relações de poder. Segundo o autor, a noção de cultura empregada pelo filósofo considera o conjunto das relações sociais que envolvem a “história, a política e a economia como entrelaçadas em uma unidade orgânica” (PICCIN, 2010, p. 35). Assim, o paralelo estabelecido entre as ideias de Marx e Gramsci está no entendimento de que são as relações econômicas na sociedade que dinamizam a história, entretanto, eu também acrescentaria as relações religiosas como influente dessa dinâmica social.

Nesse sentido, torna-se relevante levar para a sala de aula discussões que envolvam a cultura local da comunidade, na qual a escola e os alunos se inserem, bem como elementos representativos que ressignificam a memória cultural e as tradições que os envolvem, uma vez que a cultura popular também pode ser reconhecida como forma de resistência diante de projetos hegemônicos, entendidos como movimentos de conquista e dominação de povos sobre outros povos.

Embora tais práticas pedagógicas ainda sejam incipientes nas escolas, sabemos que o quadro de sua ausência no contexto escolar, pelo menos teoricamente, já está sendo revertido, uma vez que as políticas públicas atuais já envolvem certas demandas para essa temática, ao enfatizar que “os textos populares devem ser levados para a sala de aula” (BRASIL, 2001), apesar de ainda apresentar considerável deficiência na sua valorização

enquanto cultura e expressão viva de um povo. Conforme Silva (2011, p. 6), “não é concebível a ausência da Literatura Popular nas aulas de leitura, principalmente quando se trata de ensinar a literatura voltada para o conhecimento de vida e realidade sociocultural do aluno”, uma vez que a leitura articulada às manifestações culturais se torna uma prática provida de significados, dando ênfase aqui não apenas à cultura erudita, mas principalmente à cultura de uma forma geral.

Esses apontamentos só reforçam a necessidade de pensar a relação cultura popular e educação para dentro do processo de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere ao aluno como também ao docente, porque, se este não se apropriar do conhecimento teórico e prático sobre a Literatura Popular, dificilmente vai reconhecer com propriedade a cultura viva existente entre os sujeitos, a fim de levá-la para dentro da sala de aula através de uma abordagem didático-pedagógica eficaz e com sentido concreto. Assim, será verificado ao longo deste estudo se o Projeto Político Pedagógico está articulado com o ensino da cultura popular na educação escolar, bem como se o viés literário está inserido nessa prática, averiguando de que forma ela acontece e se realmente acontece.

2.6 SEGUNDA CHEGANÇA: TRILHAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Considerando que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino é um instrumento moldado com o intuito de ajudar nas atividades do cotidiano da escola, promovendo a participação do coletivo e sua atuação em tais atividades, de modo a problematizá-las no pleno exercício da cidadania, tal instrumento contribui com a organização da ação individual e coletiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico corresponde a um ato de tomada de decisão coletiva, cujos interesses da comunidade escolar (professores, alunos, pais e

funcionários) necessitam ser priorizados. Como forma de organizar o trabalho pedagógico da escola, esse documento visa à solução dos principais problemas levantados pelos envolvidos. Por isso é preciso ter sempre em mente o tipo de escola, de ensino e de comunidade que todos almejam, buscando constantemente refletir sobre a prática educativa. Gadotti (2000, p. 71) afirma que “construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”.

Portanto, mais que um documento formal, o Projeto Político Pedagógico da escola funciona como um elemento vivo, uma procura constante do que deve ser priorizado no contexto educacional. E isso nos leva a perceber quais ações devem ser realizadas e de que forma podem ser colocadas em prática as metas estabelecidas consensualmente, a fim de concretizá-las, sendo, dessa maneira, um compromisso de toda a escola. Igualmente, quando da sua construção, enquanto instrumento norteador das ações a serem desenvolvidas, esse é também um documento legítimo, porque representa os anseios e interesses da comunidade, delineando sua concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e de escola, tanto referente ao que se tem no presente quanto ao que se pretende ter no futuro.

Nessa perspectiva, almeja-se que a escola proporcione ao sujeito em formação, o qual é o foco do processo educativo, um futuro melhor, oportunizando o seu autorreconhecimento como ser social através de uma educação para a cidadania, ensinando-lhe sobre o mundo e a vida, sobre respeitar o outro e conviver com o diferente. Veiga (1996) chama a atenção para a necessidade de se compreender que o currículo não é neutro, pois expressa a cultura que não se separa do contexto social. É nesse sentido que a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) se difere do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que esse norteia o trabalho educativo proposto pela instituição de ensino como um todo. Já a PPC, expressa a forma como as concepções assumidas coletivamente serão efetivadas na prática pedagógica. Ela surge para selecionar, ordenar e avaliar os conteúdos a serem trabalhados dentro de cada disciplina, incluindo também as expressões de lutas e demandas existentes na sociedade, assim como as discussões legais que envolvem o contexto campesino.

Em consonância com a legislação que rege a educação nacional, os saberes culturais e suas manifestações populares devem ser considerados no ambiente escolar. Devem ser abordados de forma democrática por seus educadores, uma vez que tanto a Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17 de dezembro de 1998, que a instrui, quanto a Resolução CNE/CEB nº 2, de 07 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e o Parecer CNE/CEB nº 4/98, de 27 de março de 1998, que a instrui, recomendam, respectivamente, que a Educação Infantil seja norteadada pela ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais. Deve reconhecer, sobretudo, a importância da identidade pessoal de cada aluno. E de igual modo o Ensino Fundamental precisa favorecer também a formação de identidades afirmativas e persistentes, a fim de que os alunos sejam protagonistas de ações responsáveis em relação a si próprio, às suas famílias e à comunidade.

O PPP da Escola Cândido Régis de Brito contempla, em seu discurso, a oferta de uma educação para o exercício da liberdade e solidariedade, oferecendo ao seu público os recursos necessários para que esse possa se apropriar tanto da leitura e da escrita quanto da sua realidade cotidiana e de sua história. Assim, todos os alunos são educados para a não violência, tornando-se conscientes de sua importância como seres humanos e cidadãos. Além de outras finalidades, a escola vislumbra uma formação capaz de garantir ao homem o acesso e o compartilhamento de alguns bens, dentre eles, os simbólicos. E isso o torna plenamente um cidadão.

É desejo da escola formar um sujeito que saiba conviver respeitando o outro e suas especificidades, que saiba compartilhar seus saberes e valorizar e preservar suas origens e memórias. Conforme apontado na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a organização do calendário escolar deve estar em consonância com as peculiaridades da comunidade local, sendo elas de aspecto histórico, social, cultural, climático, entre outros. Assim, o documento aponta o seguinte:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II. organização escolar própria, incluindo adequação no calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 22)

Diante do exposto, observa-se que a população do campo deve ser respeitada e valorizada em todos os seus aspectos, cabendo à escola a função social de diversificar caminhos em direção ao conhecimento, oportunizando ao aluno se relacionar com sua comunidade, a fim de reforçar o sentimento de pertença social, integração e responsabilidade histórica. Por isso, o currículo não pode, em hipótese alguma, ser separado do contexto social do aluno, uma vez que esse documento é historicamente situado e culturalmente determinado (VEIGA, 1996, p. 26). Essa não é a realidade da maioria das práticas encontradas nas escolas, sobretudo naquelas que utilizam o mesmo calendário ou currículo que as demais escolas da cidade, alegando que o aluno não pode se fechar no seu mundo, visto que ele precisa ampliar sua visão enquanto sujeito pertencente a uma globalização. Não quero aqui negar esse direito ao aluno, porém, negligenciar suas raízes seria matar a identidade daquele sujeito como se isso fosse algo menos importante.

Utilizo como exemplo um simples fato que acontece anualmente na escola, ao se tratar da emancipação política da cidade: os professores são incumbidos de trabalhar, por intermédio de um projeto didático, a comemoração alusiva ao aniversário da cidade de Alagoa Grande, ocorrido no mês de julho. Assim, trabalha-se a história de formação do local, seus personagens ilustres, pontos turísticos, fatos marcantes, entre outros aspectos. Obviamente isso é extremamente importante, todavia, não seria também importante aos alunos, *a priori*, conhecer a história de formação da sua comunidade, sendo ela pertencente ao próprio município?

Não existe um trabalho nesse sentido na escola, nem por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, tampouco pelos professores. Talvez seja por isso que pouco se sabe acerca da história local da comunidade, ou talvez seja por esse fato que os alunos silenciam quando perguntados sobre o porquê do nome Zumbi, como e quando surgiu essa comunidade, entre outras questões. Estaria então a história desse povo se perdendo? Estaria a escola deixando de reconhecer e de valorizar a identidade cultural de seu público?

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 23).

Para a aceitação da cultura dos alunos das camadas populares é importante tomar como ponto de partida suas realidades enquanto local incipiente de construção de sua identidade cultural e respeitar essa identidade cultural é algo fundamental na prática pedagógica. Mergulhados na visão processual do ato educativo, muitas vezes, trabalha-se em favor dos obstáculos encontrados na sala de aula, principalmente quando o público, por si só, já carrega um histórico de marginalização social em sua bagagem. O sujeito do campo é um outro, e não um outro menor em relação ao mundo globalizado, mas, sim, provido de experiências históricas, políticas, culturais e sociais, as quais necessitam de visualização e valorização, a fim de criar nesse sujeito a segurança e a confiança que serão úteis e importantes, tanto dentro da própria comunidade como forma de resistência quanto fora dela, caso ele opte por alçar voos maiores e longe de suas origens.

Ao se pensar em formação humana, é preciso privilegiar ações educativas que possibilitem garantir ao homem acesso aos bens materiais, culturais e sociais. De acordo com essa vertente, está elencado no Projeto Político Pedagógico da escola que a organização escolar anseia propiciar a inclusão das minorias e dos menos favorecidos, comprometendo-se em estar a serviço da transformação social e da emancipação cultural de seus alunos, rejeitando as teorias tradicionais e assumindo um currículo crítico, o qual abre espaço para as vozes e os discursos que vêm sendo sistematicamente silenciados dentro e fora dos muros da escola.

Com isso, a escola se compromete a criar espaços na sala de aula para que se possa:

ouvir o conhecimento popular, os representantes de diferentes pensamentos e classes sociais, permitindo o acesso a obras culturais;
articular a teoria à prática pela aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes práticos, em interação uns com os outros;
contemplar os conceitos essenciais sem descuidar das características locais, regionais e planetárias da sociedade, da cultura, da economia e da sua gente (PPP, 2008, p. 49).

Tudo isso é pensado a partir de estratégias que proliferem o respeito às diferenças e à política de igualdade, a fim de que se adeque a escola à vida do campo, que haja a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região, entre outras. Na prática, pelo menos em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco se observa acerca da efetivação dessas estratégias; quando muito, são feitas apenas algumas tentativas de “incluir” esse contexto no dia a dia da sala de aula, através da abordagem de textos literários que muitas vezes não passam de uma leitura rápida, pouco significativa, ou até mesmo de uma *leitura deleite*¹⁵, fato que ocorria constantemente em minha própria prática docente.

A Escola Cândido Régis de Brito tem como missão oferecer um ensino de excelência, propiciando condições para uma aprendizagem participativa, ética, responsável e eficaz; valorizando a educação do campo e respeitando as diferenças sociais, culturais, religiosas e raciais; preparando alunos competentes, éticos e com argumentação sólida, comprometidos com a transformação social de sua comunidade, a fim de levá-los a assumir um posicionamento diante da vida, a determinar-se de forma consciente e de maneira que contribuam dignamente para a construção de um mundo melhor.

Em seu plano de ação, a escola-campo instituiu, mediante proposta coletiva, várias metas a serem alcançadas. Entre elas, tem-se a meta 8, que almeja ampliar em 70% a *valorização do contexto histórico-cultural da comunidade na qual a escola está inserida*. Para tal, suas ações visam incentivar os alunos a escreverem a história do Distrito de Zumbi a partir do diálogo com os idosos detentores dos saberes tradicionais existentes na comunidade, fazendo uma comparação com os saberes ensinados na escola; e desenvolver estudos sobre as práticas religiosas comuns a diferentes religiões. Partindo do pressuposto de que a tradição oral de um povo corresponde à cultura material e à tradição transmitida oralmente de uma geração para outra, as histórias advindas de pessoas mais velhas devem ser compreendidas como uma herança patrimonial, a qual deve ser conservada e transmitida enquanto bem cultural popular. Assim sendo, para efetivar essa proposta, encontra-se suporte metodológico na prática da história oral.

¹⁵ Estratégia formativa adotada e divulgada pelo PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) que visa ao incentivo da leitura. É ler pelo simples prazer de ler, sem objetivos didático-pedagógicos, nem a “obrigação” de trabalhar em aula sobre o que foi lido.

Tal prática é entendida como um método de pesquisa que registra as memórias narradas de um indivíduo em primeira mão. E sendo esta uma fonte de informações proveniente desses registros, a *história oral* estabelece uma relação intrínseca entre passado e presente, uma vez que permite “entrar em contato com a memória do passado e a cultura do presente” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 7). Comumente, o entendimento de história oral se confunde com tradição oral. Apesar da semelhança entre os termos e de por vezes serem compreendidos como sinônimos, eles são diferentes, muito embora compartilhem a natureza da oralidade. De acordo com Santhiago e Magalhães (2015, p. 44), a história oral enfatiza o que o narrador viveu ou testemunhou, sendo ele considerado em sua individualidade por intermédio de suas experiências. No que se refere à tradição oral, essa possui enfoque nas tradições ancestrais transmitidas ao longo das gerações, sendo esses valores ancestrais e coletivos uma herança a ser compartilhada e conservada¹⁶.

Em termos pedagógicos, a história oral reforça nos alunos, e inclusive nos próprios professores, o sentimento de pertença, integração e responsabilidade histórica, uma vez que não somente estimula a memória, mas também oportuniza o agir sobre e em favor dela. No que se refere à história oral na sala de aula, sua utilização enquanto instrumento de ensino ainda é muito precária e superficial, seu pouco uso negligencia a contribuição para o “aperfeiçoamento do raciocínio e do senso crítico, para estimular a curiosidade e a iniciativa, para refinar a sensibilidade e a perspicácia no trato com o outro” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 8).

Ao romper com a ideia de que a história é feita apenas por grandes homens com feitos fabulosos, conforme explicitado anteriormente, a história oral oportuniza ao aluno reconhecer que sua existência e suas ações têm repercussão no tempo, enxergando-se

¹⁶ De acordo com Thomson (2000), o ano de 1948 marca o nascimento da história oral, também conhecida como história oral moderna, a qual surge como possibilidade de preencher lacunas documentais e preparar documentação para futuros historiadores. Inicialmente, era voltada a figuras ilustres e entrevistas para uso futuro, porém, após sua popularização, o que aconteceu por volta dos anos 1960, tal prática deu voz aos que não a tinham, trazendo à tona sujeitos anônimos e grandes grupos que até o momento estavam invisibilizados. Com isso, passou a ser não somente a história de heróis, líderes e grandes políticos, mas se tornou a história de pessoas comuns. Na década de 1970, com o ingresso da história oral em meios acadêmicos, o método passou a articular-se de maneira teórica e conceitual com a memória, a oralidade e a linguagem. Já no Brasil, o movimento de história oral é mais recente, tendo desabrochado no início dos anos 1990, quando encontrou ambiente firme para sua propagação, a isso atribuímos o fato de esse ser considerado um instrumento relativamente novo. Apesar da solidificação recente, desde a década de 1950, já havia trabalhos nessa vertente metodológica, porém, as dificuldades provenientes da ditadura militar enfraqueceram o movimento, considerando seu embasamento na livre expressão de ideias, o que para o momento não era interessante, nem tampouco soava ou repercutia de maneira favorável.

enquanto protagonista e produtor de história, e isso atua como reforço de sua consciência histórica. Santhiago e Magalhães (2015, p. 10) defendem que

a história oral [...] diversifica caminhos em direção ao conhecimento, porque valoriza a autonomia do aluno e proporciona um aprendizado ativo, participativo e colaborativo. Ela permite que o aluno não seja apenas um receptáculo de dados – e que passe para a condição de sujeito ativo, criativo, do conhecimento.

Em se tratando de Educação do Campo, que há muito é vista como direcionada a uma “minoría”, fazer uso de um instrumento que se vincula a práticas de valorização de identidades e de culturas plurais corresponde a um relevante passo rumo à continuidade da luta de movimentos sociais e grupos identitários impactando o ensino. Considerando Santhiago e Magalhães (2015, p. 11), a história oral “tem valor como ferramenta de diálogo entre pessoas, gerações, grupos; como instrumento decisivamente ligado ao respeito, à alteridade, à cidadania, à igualdade.”

Com isso, percebe-se que sua utilização na sala de aula permite a aprendizagem por meio da troca de experiências mútuas, estabelecendo uma relação harmoniosa entre o que se ensina e o que se vive, entre o aluno e sua comunidade. E essa interação é mediada pela memória. Por isso, é preciso considerar que a memória não é fixa e que ela estabelece uma relação processual entre passado e presente. Por esse motivo, um mesmo fato, vivido e contado por diversas pessoas, trará impressões, sensações e percepções diferenciadas, a depender do momento e das circunstâncias em que está sendo lembrado. É nesse ponto que se pode falar de memória coletiva, aquela compartilhada com os grupos sociais com os quais se vive.

Assim, a partir dessa memória coletiva, brota o sentimento de pertencimento a essa coletividade, isso faz com que o sujeito se identifique com o seu grupo, adquirindo uma identidade social, pois, conforme Santhiago e Magalhães (2015, p. 43), “a identidade resume quem somos e a que comunidade ou grupo social e/ou étnico pertencemos, afirmando-se pelo compartilhamento de uma memória coletiva”, cabendo-nos compreender que ela é proveniente dessa memória coletiva, tendo em vista seu delineamento por escolhas realizadas na vida em sociedade.

3 DESVENDANDO HORIZONTES



A nuvem de palavras acima nos remete a conceitos importantes que foram se tornando relevantes ao longo desta pesquisa e que, principalmente neste capítulo, sustentarão significativamente o processo de entendimento acerca deles. Por isso, para desvendar os horizontes que permeiam o ponto de chegada deste percurso, é importante compreender o contexto histórico que envolve a Educação do Campo no Brasil.

O foco deste capítulo está justamente na necessidade de caracterizar a escola do campo, de modo a conhecer como se firmou no contexto educativo, bem como a base legal que a norteia, além de identificar os sujeitos e agentes que a compõem, entre outros aspectos importantes e que subsidiarão o diálogo (almejado) entre educação e cultura, nesse ambiente ainda envolto em tantas dissonâncias.

3.1 PRIMEIRO HORIZONTE (DO REAL): ESCOLA-CAMPO NO CAMPO

3.1.1 Escola do campo: caracterização

Visando elevar o Brasil ao desenvolvimento tão almejado pelas elites, a educação passa a ser considerada, no momento histórico que sucedeu a Proclamação da República e a abolição da escravatura, como uma válvula propulsora para alcançar aquele objetivo. Por isso, em tal contexto, o acesso à educação se tornou abrangente, passando a ser oferecido também às classes subalternas. Depois, nas primeiras décadas do século XX, ocorreu um período de urbanização da sociedade, quando grande parte da população camponesa migrou para os centros comerciais citadinos. Em virtude disso, e com receio de perder a mão de obra agrária e também de causar um inchaço nas cidades, surgiu um movimento que ficou conhecido como ruralismo pedagógico, o qual visava integrar a comunidade regional e fixar o homem ao campo.

Vale salientar que esse não foi um movimento destinado a defender os direitos educacionais do homem do campo, mas, antes, uma reação das elites agrárias e industriais que temiam o resultado da grande concentração dos trabalhadores nos centros urbanos. Todavia, Bezerra Neto (2003) consegue enxergar o, assim chamado, ruralismo pedagógico como uma forte oportunidade de construção de um projeto educacional para o campo, pois, segundo ele, “o movimento justificava a necessidade do desenvolvimento de um currículo baseado nas necessidades do trabalho no campo e na formação adequada dos professores, que deveriam ser os próprios camponeses” (*apud* SILVA, 2011, p. 42), visando defender uma “educação tipicamente camponesa, resgatando sua cultura pela formação para e através do trabalho no campo” (SILVA, 2011, p. 43).

Ao longo da história percebe-se que, em face do contexto campesino, a invisibilização dessa população era algo muito forte, com exceção dos momentos em que intenções exploradoras rondavam os interesses políticos, econômicos e sociais. Foram essas determinações que impulsionaram as lutas dos povos do campo por direitos básicos – como vida, terra, trabalho, entre outros – que a eles foram negados, mediante latente desigualdade social e os altos índices de exploração e de dominação impostos pela sociedade, forjando, além de tudo isso, uma negação de sua cultura que passava então a ser caracterizada como algo negativo, atrasado e de total ignorância.

Com o surgimento das Ligas Camponesas na década de 1950, o papel dos sujeitos camponeses, enquanto protagonistas das transformações políticas e sociais, passou a ser repensado. Nesse momento, o discurso ruralista ganha força e segue na contramão da tendência urbanizante vigente à época. Após uma década, a luta pela reforma agrária e contra a exclusão da população para o acesso à escolarização contribui para a redefinição educacional no país.

O conceito de Educação do Campo remete aos anos de 1980, quando ocorre o surgimento de um conjunto de lutas, organizações e movimentos sociais no campo que buscavam criar condições de vida através da agricultura familiar. Isso gerou também um entendimento de que era necessário incorporar em suas demandas a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento da comunidade, uma educação que garantisse a diversidade social, cultural e econômica às especificidades dos povos que habitam o campesinato brasileiro (BATISTA, 2014).

Foi em meio a esse processo que a Escola do Campo se firmou com o propósito de formar cidadãos emancipados, os quais até então eram vistos pela ótica da inferioridade em relação aos cidadãos citadinos. Desse modo, eles começavam a encontrar seu espaço social mediante as lutas que emergiram dos movimentos sociais que os envolviam. A presença desses movimentos ao longo da história vem, aos poucos, mudando o jeito da sociedade de olhar para o campo e os seus sujeitos.

Ao final dos anos 1990, a Educação do Campo passou a ocupar espaço nos órgãos governamentais. Foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente. A primeira foi relevante na rearticulação da educação camponesa, estabelecendo estratégias de organização institucional e programas de formação de professores. A segunda teve relevância quanto aos aspectos pedagógicos, tratando de assuntos relacionados à construção de escolas no e do campo, de modo a discutir os altos índices de analfabetismo, infraestrutura escolar, valorização do magistério, entre outros aspectos voltados a essa realidade.

De acordo com os estudos de Batista (2014), a base de sustentação da Educação do Campo é a valorização da vida e do próprio campo, sendo extremamente relevante que a escola oriente suas ações, destacando a formação humana em todas as suas dimensões; o

compromisso com a efetivação de um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; a promoção de uma leitura crítica e engajada da realidade social a fim de contribuir para a sua transformação; e a valorização da terra como instrumento de vida, de cultura e de produção. A autora aponta ainda que a Educação do Campo busca construir políticas públicas: a) que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo; que fortaleçam a formação humana para a emancipação do sujeito; b) que promovam uma reflexão crítica sobre as contradições sociais; c) que valorizem e respeitem os costumes da tradição e os modos de vida e de trabalho dos camponeses; e d) que reforcem o pertencimento desses povos a um lugar, a uma comunidade.

Na atualidade, o campo vai além de um território e/ou espaço geográfico, visto que corresponde a um ambiente de lutas e embates políticos que necessitam ser refletidos, uma vez que é um espaço que possui uma cultura singular, rica em tradições e costumes capazes de fomentar uma identidade¹⁷ muito própria, assim como afirma o documento da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ao apontar que o povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar distintos do ambiente urbano. Entre as especificidades desse povo inclui-se as diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente, bem como as formas de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (ARTICULAÇÃO..., 2004).

Sendo essa cultura “própria” e “singular”, é inviável pensar uma Educação do Campo e uma escola do campo unificada aos centros urbanos, à medida que propostas, currículos, metodologias e práticas são transpostas de um ambiente a outro sem considerar seus partícipes. Essa é uma discussão que será proposta mais adiante, quando da abordagem do sujeito e do agente da escola do campo. Por enquanto, segue-se concordando com a compreensão defendida por Fernandes e Molina (2005) de que o campo é um espaço rico em particularidades e matrizes culturais.

Mediante toda essa construção histórica, a Escola Cândido Régis de Brito traçou em seu **PPP** metas e objetivos a serem alcançados, tomando como base alguns elementos fundamentais, tais como finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar,

¹⁷ Dentro desse contexto cultural, identidade é um sistema de representação das relações entre indivíduos e grupos, que envolve o compartilhamento de patrimônios imateriais em um processo dinâmico, de construção contínua, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço.

relações de trabalho, processos de decisão e avaliação. Em conformidade com os objetivos explicitados através das leis que regem a educação, a escola desenvolve uma educação com a finalidade de:

Formar um homem capaz de construir uma sociedade tendo como base uma nova ética não individualista e não autoritária, desenvolvendo ações que possibilitem uma formação que possa garantir ao homem o acesso aos bens simbólicos, materiais e sociais;
 Prover as condições para a criação de uma ética coletiva e participativa contrária ao individualismo, antagônica à perspectiva do trabalho autoritário, ou seja, a ética da solidariedade;
 Desenvolver uma prática educativa que favoreça a explicitação das contradições existentes na sociedade, como a quem estas servem;
 Dotar o homem de “competências profissionais” como forma de ajuste próprio e de superação da sociedade na qual vivemos;
 (Re)elaborar coletivamente o projeto acadêmico/educacional que será um documento norteador do “controle” a ser exercido por meio da instituição (PPP, 2015, s/p).

Quando as finalidades a serem perseguidas são consideradas pela escola, convém compreender a necessidade de um redimensionamento do esforço coletivo. Por esse motivo, a escola pontua em seu **PPP** um modelo de estrutura organizacional, de acordo as seguintes orientações:

A organização da escola, tendo em vista sua função, deve propiciar a inclusão das minorias e dos menos favorecidos;
 A organização do trabalho pedagógico e docente deve ter como foco o processo de aprendizagem e os sujeitos nele envolvidos;
 A organização da escola demanda uma construção coletiva, da qual participam todos os sujeitos que a constitui;
 A organização da escola, tendo em vista enfrentar o problema da exclusão, prevê uma distribuição/reorganização do poder (eleição de diretoria/existência de conselhos) (PPP, 2015, s/p).

Se a escola se propõe a redimensionar a sua estrutura organizacional, bem como aspectos dos processos de decisão e avaliação das relações de trabalho e o tempo escolar, tendo em vista a otimização das condições que propiciem a educação para o exercício da liberdade e solidariedade, será importante assumir um currículo crítico. Nessa perspectiva, é preciso:

Reafirmar a importância do papel da escola no processo de construção do conhecimento, processo esse desenvolvido em conjunto com professores e alunos;

Abrir espaços para as vozes e os discursos que vêm sendo sistematicamente silenciados dentro e fora dos muros da escola;

Construir e reconstruir nossos currículos a partir do que já sabemos sobre uma abordagem crítica do conhecimento escolar;

Envolver todos os alunos em um processo de (re)construção do conhecimento que contribua para formar indivíduos críticos;

Rediscutir a seleção e a organização das disciplinas, definindo novos critérios para articulá-las;

Colocar os alunos em contato com uma variedade ampla de materiais e recursos que permitam o confronto de diferentes pontos de vista e opiniões e possibilitem discussões, recriações e descobertas;

Tomar a realidade dos alunos como ponto de partida da prática pedagógica, acarretando na rejeição a um rígido planejamento prévio;

Repensar a integração entre a universidade e a escola tendo-se em mente que o campo de avaliação de qualquer teoria pedagógica não é outra coisa senão a realidade da sala de aula (PPP, 2015, s/p).

Com relação ao tempo escolar, torna-se necessário ter clareza das dimensões pedagógicas que permeiam a escola para que seja possível reorientar a organização do tempo das atividades docentes e discentes, apresentando, inclusive, alternativas para um calendário mais habituado ao mundo rural e à sua gente. Nesse sentido, a organização do tempo escolar que corresponde ao tempo de aprender, de estudar e de ensinar, na Escola Cândido Régis de Brito, deve:

Contemplar as características singulares da comunidade escolar, permitindo o acesso e a permanência dos indivíduos na escola, ajustando-se às necessidades individuais do grupo;

Permitir que cada um na escola viva e experimente a cultura dentro de um projeto coletivo enriquecido por seus próprios interesses, ideias e sentimentos;

Contemplar as necessidades próprias do processo de ensino e aprendizagem e a integração de conteúdos e práticas educativas, bem como sua diversificação, permitindo, do mesmo modo, vincular as dimensões acadêmica, cultural e vivencial;

Possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes e o efetivo relacionamento com suas famílias;

Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor através de momentos de reflexão e estudos, trabalhos em equipe, planejamento, entre outros (PPP, 2015, s/p).

Frente à importância dos elementos fundamentais que constituem o Projeto Político Pedagógico da escola, as relações de trabalho se articulam como elemento básico da

organização escolar, uma vez que exigem daqueles que a formam reflexões sobre a maneira como se realizam. É fato que as relações de trabalho nos espaços públicos devem acontecer a partir das finalidades para as quais foram criadas. Assim, os sujeitos no ambiente escolar devem ocupar seus lugares assumindo responsabilidades e tendo em vista um objetivo em comum.

Nesse sentido, os sujeitos da Escola Cândido Régis de Brito devem estar a serviço da cidadania, desenvolvendo funções que possibilitem o bem-estar de todos, estabelecendo um bom relacionamento entre seus pares, independentes do cargo que ocupam. No tocante ao processo de decisão, é preciso pensar numa escola que favoreça a participação de todos que nela estão envolvidos. Assim, enquanto princípios do processo de decisão, a escola se compromete a zelar para que:

A administração da escola esteja a serviço da transformação social e da emancipação cultural;
Docentes, discentes, pais e funcionários em geral participem efetivamente das decisões que dizem respeito à sua organização e ao seu funcionamento;
O planejamento socializado ascendente seja uma prática privilegiada na busca da realização dos objetivos educacionais;
Haja superação de formas organizativas autoritárias e centralizadoras por entender que estas não contribuem para o êxito do processo ensino e aprendizagem;
A participação seja o principal mecanismo da gestão democrática, compreendendo que esta exige o conhecimento da estrutura organizacional da escola, seus objetivos e metas;
A participação permita a aproximação e o entendimento entre aqueles que fazem a escola, exigindo compreensão da escola pública enquanto conquista da comunidade; responsabilidade por parte dos alunos, pais professores e funcionários; e a construção de instâncias representativas como espaço de debates e decisões entre professores, pais, alunos e funcionários, órgãos colegiados como alternativa para ensejar a participação e o compromisso dos sujeitos envolvidos no processo (PPP, 2015, s/p).

Por fim, a avaliação, relevante no processo de formação para a liberdade e solidariedade, deve contribuir para a aprendizagem do aluno, não visando apenas ao conhecimento, mas ao processo, ao desempenho do aluno e do professor. Avaliar não deve servir apenas para constatar, mas, antes de tudo, para intervir, a fim de oportunizar mudanças. Por isso, o anseio da escola é por encontrar estratégias de intervenção para que o aluno aprenda.

Ancorada em Veiga (1996), pode-se dizer que a escola apontou para si os princípios norteadores da educação do campo a serem buscados em sua prática: a vida real, o trabalho e as potencialidades das pessoas e do seu território, considerando que os espaços da vida familiar, do trabalho e da comunidade são lugares de aprendizagens e podem ser explorados no ensino das diversas áreas do conhecimento, incluindo os universais.

A escola, embora reconheça os muitos e variados problemas que diariamente surgem em sua prática educativa, esforça-se para compreender as raízes de tais problemas e busca soluções na tentativa de resolvê-los. Com isso, firma em seu **PPP** o compromisso de se tornar uma agente de transformação do seu contexto, mesmo sendo esse um grande desafio. No mesmo documento, considera fundamental, enquanto escola do campo, o respeito à diversidade cultural e às diferentes experiências de educação, com o reconhecimento da sua especificidade, singularidade, potencialidade e no estabelecimento de um território legítimo de produção de saberes e da existência humana.

Propõe naquele ambiente escolar, junto à equipe pedagógica e ao corpo docente, desenvolver um trabalho igualitário buscando a valorização econômica, cultural, social e política, construindo metas a serem alcançadas diante das dificuldades educacionais encontradas na realidade da população do campo, buscando minimizar os transtornos através de um trabalho pedagógico dinâmico e evolutivo, mediante projetos elaborados e postos em prática frente a perspectivas de mudanças, principalmente no que se refere à consolidação de um aprendizado contextualizado à vida do campo.

Constata-se que na prática muito do que foi proposto no documento ainda não conseguiu se efetivar. No dia a dia da escola, sobretudo nas práticas pedagógicas, a relação ESCOLA \leftrightarrow CAMPO ainda é muito distante. Embora a instituição compreenda que a base de sustentação da Educação do Campo seja a valorização da vida e do próprio campo, e mesmo que proponha desenvolver um trabalho igualitário, de valorização e que se consolide com um aprendizado contextualizado à vida do campo, fica a impressão de que teoria e prática não dialogam; não conseguem se entender e se unir no sentido de promover a leitura crítica e engajada da realidade social, a fim de superar o grande desafio de se tornar agente de transformação social do seu contexto.

Diante da crescente preocupação pela equalização com os índices estatísticos elevados, principalmente por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica

(Saeb¹⁸) – avaliação cuja fase referida neste estudo se submete a cada dois anos –, tenta-se unificar a escola do campo aos centros urbanos, com o discurso de que é necessário atingir metas que, muitas vezes, não condizem com a realidade do nível de aprendizagem em que se encontram os alunos naquele momento, considerando a variedade de critérios avaliativos que estão envolvidos nesse processo, tais como: índice de evasão, condição social, entre outros fatores que vão além de avaliar única e exclusivamente o conhecimento do alunado.

Na prática, se o próprio sistema de avaliação não considera as especificidades, as singularidades e tampouco as potencialidades do público campesino, a escola do campo acaba entrando nesses moldes. E até o livro didático específico para esse contexto já foi unificado às escolas urbanas. Aos professores, ficou a missão de incorporar os conteúdos relacionados ao campo em suas práticas docentes, mas será que isso acontece? Será que valorizar a cultura local é apenas trabalhar projetos ou atividades culturais em datas comemorativas? Obviamente que não, afinal não tem como valorizar uma cultura local, de maneira a inseri-la no cotidiano escolar dos alunos, sem antes conhecê-la. É isso o que se observa na rotina de muitas escolas do campo: escolas que sequer conhecem a realidade histórica e cultural a qual estão inseridas – e com a nossa não é diferente.

Por entender que o conhecimento liberta e a falta dele aliena, não se pode deixar que práticas como essas continuem segregando a vida do e no campo. Valorizar a cultura local de um povo, de uma comunidade, de uma sociedade é vivê-la diariamente, é pertencer a ela e reconhecer-se como parte dela de forma positiva. Por isso, este trabalho traz em suas páginas a alma de uma cultura “de raiz”, uma vez que carrega a história de luta de um povo e de uma comunidade campesina, que se unia para festejar o que vinha da terra para prover o seu sustento, que além de alimentar o corpo, alimentava a alma e o espírito, pois estava envolto de alegria, de crenças, de valores, de tradição e de riquezas. E o único ladrão capaz de roubá-las é a perda da memória cultural, doença que pode ser causada pela falta de reconhecimento e valorização transmitida pelo bicho homem.

¹⁸ De acordo com o Ministério da Educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

3.1.2 A *escola-campo* como escola do campo

Tendo em vista a discussão posta até aqui, observamos que na trajetória humana sempre esteve clara a forte ligação entre a terra e as realizações da sociedade. Da terra, todos nós retiramos, mesmo que de forma indireta, aquilo que nos é necessário para sobreviver. Inclusive a palavra “cultura” tem amplas relações com o cultivo da terra, com o modo de tratar o solo para produzir. Segundo Williams (1989), a cidade é uma dessas realizações da sociedade: nessa perspectiva, não se pode negar essa relação campo-cidade que, ao contrário do que se pensa, é tão próxima de nós e presente em nosso cotidiano. Em oposição, a visão negligenciada dessa relação aponta para a necessidade de valorizar a cultura dos povos do campo, no sentido de criar vínculos com as comunidades, gerando um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social em que estão inseridos.

Ao longo dessa história arraigada de lutas, várias conquistas foram alcançadas, embora muito ainda precise ser feito para que se efetive o reconhecimento do contexto campesino enquanto parte fundamental de uma sociedade; sobretudo no que se refere às práticas socioculturais, uma vez que, em termos legais, muito já tenha sido realizado, tanto do ponto de vista da sociedade civil, que levanta uma bandeira incessante de luta pelos interesses do homem do campo, quanto da inclusão da educação do campo em pautas governamentais (BATISTA, 2014).

Não é possível olvidar que a educação é um direito fundamental do ser humano e está garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 6º, o qual diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.15). Ao homem do campo, também deve estar assegurado esse direito, assim como ao homem do meio urbano, uma vez que ambos são detentores das mesmas garantias. Afinal, em seu artigo 205, a mesma Constituição, estabelece a educação como um direito de todos e para todos, complementando no inciso I, do artigo subsequente, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Em decorrência da Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) surge para definir o ordenamento da educação brasileira, tendo como um de seus princípios a igualdade de condições e de acesso e permanência na escola, garantindo mais uma vez a qualquer pessoa

o direito à educação. Com relação à Educação do Campo, a referida lei determina as principais ideias de como deve ser esse tipo de educação, estabelecendo, em seu artigo 28, que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Além disso, o artigo 26 enfatiza que, embora os currículos devam se apoiar na Base Nacional Comum Curricular, poderão ser complementados, a fim de atender as especificidades dos alunos do campo, tendo em vista suas características locais e regionais, além de sua cultura singular, visto que, de acordo com Lima (2021, p. 14) a BNCC desconsidera “as aprendizagens construídas a partir das práticas sociais, uma vez que concebe o processo educativo restrito à sala de aula, desconsiderando os conteúdos culturais, sociais, artísticos e políticos construídos pelos camponeses”.

Outro documento importante que surge em resposta às demandas sociais para uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês é o Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse decreto vai além de uma política de educação do campo que envolva apenas a educação básica. Ele é permeado também por uma política que determina o ensino superior para essa população, oferecendo possibilidades para que as pessoas que vivem nesse ambiente se qualifiquem profissionalmente, adentrando os muros da universidade. Além disso, respalda a formação e a capacitação docente para atuar nas áreas rurais, bem como a infraestrutura, materiais didáticos e acesso à escola para a população do campo.

O artigo 6º, assim como tantos outros aspectos referidos nesse documento, aconselha acerca do respeito e da valorização da cultura e das tradições populares do campo, o que atesta ainda mais o intento deste estudo, uma vez que enfatiza a importância de considerar os saberes próprios dessas comunidades, contextualizando cultural e socialmente as propostas desenvolvidas pela escola. Assim, a base legal determina que:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, s/p).

Além dos documentos já mencionados, algumas resoluções foram significativas para a legalização da educação do campo: a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino; a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo; e a Resolução CNE/CEB nº 04, de 1 de Julho de 2010, que, na seção IV, reconhece a Educação Básica do Campo como uma modalidade de educação.

Mediante todo o aparato legal, compreende-se que a Educação do Campo caminha em busca de condições para que os sujeitos do campo possam ter uma educação de qualidade adequada aos seus anseios, interesses e necessidades. Porém, como dito no início deste tópico, é preciso também que as práticas caminhem nesse mesmo sentido e promovam o respeito, o reconhecimento e a valorização da identidade e da dignidade da população do campo. À escola, cabe ressignificar práticas que valorizem a cultura e as tradições camponesas, de modo que seu público não se sinta insignificante na relação com o mundo urbano, mas pertencente a um mundo próprio, que é harmônico à outra parcela social.

Nessa perspectiva, a Escola Cândido Régis de Brito ressalta em seu **PPP**, em consonância com a **LDB**, que é sua responsabilidade assegurar o respeito às diferenças e à política de igualdade na perspectiva da inclusão; prover medidas de adequação da escola à vida do campo; reconhecer o campo como espaço heterogêneo; adaptar os currículos, os calendários e outros aspectos do ensino rural às necessidades e às características dessa região; e reconhecer a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia.

Porém, mais uma vez, observa-se que a base legal, no que se refere aos aspectos da cultura local, não é contemplada em sua amplitude nas práticas cotidianas da escola, tendo em vista que a aprendizagem não acontece em torno das perspectivas apontadas, e não apenas nesse contexto, pois na realidade o que se vê é um conjunto de leis que pensam nas especificidades das escolas do campo e de seus sujeitos; porém, quando se executa o plano operacional de todo esse aparato legal, essas mesmas especificidades não são levadas em consideração.

A demanda cada vez mais imposta à escola de formar – e não no sentido de capacitar a pessoa para atuar e intervir no mundo em que vive, com base numa formação que valorize o respeito, a equidade e a solidariedade – com o fito de atender às demandas capitalistas do mercado de trabalho tem a cada dia aprofundado o abismo formado ao longo da história entre o que se tem e o que se almeja alcançar. E isso acaba levando a escola a um esquecimento da sua real missão social, que é, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos, para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio (BRASIL, 2018).

Embora a **LDB**, em seu artigo 22, delibere que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.18), Chalitta (2001, p. 58) é enfático ao declarar que “a educação não pode ser mero instrumento do conhecimento para fins de competitividade”. Obviamente isso é dito mesmo sabendo que boa parte das escolas, sobretudo as brasileiras, vão na contramão desse pensamento, desvirtuando suas práticas dos valores sociais e se desenvolvendo cada vez mais de maneira desumana, desarticulada e autoritária, causando uma desestrutura social que envolve o homem, o campo e a sociedade como um todo.

Tendo em vista a desconstrução desse paradigma, a escola precisa favorecer a promoção humana. O trabalho educativo precisa estar fundamentado na reflexão do que é ser cidadão, sustentando-se em aspectos referentes à solidariedade, à justiça social, à diminuição das desigualdades e à construção de uma cultura humanizadora. Saviani (2003, p. 13) explica que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ao longo da construção histórica, observa-se que grande parcela da população que vive no campo é vista como uma parte atrasada da sociedade, mediante as exclusões e

desigualdades que permeiam esse contexto social. Em virtude disso, a escola tem o livre arbítrio de escolher se firmar como um espaço reprodutor dessa ideologia dominante ou como desconstrutora desse discurso opressor.

Quando a escola compreende, assume e desempenha seu papel social de maneira efetiva, ela se torna resistente e constrói um caráter que vai além da formação acadêmica. Ela prioriza a formação humana como um todo, uma vez que será capaz de “contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e pobreza” (GADOTTI, 2004, p. 280).

3.1.3 O sujeito-aluno e o agente-professor da/na escola do campo

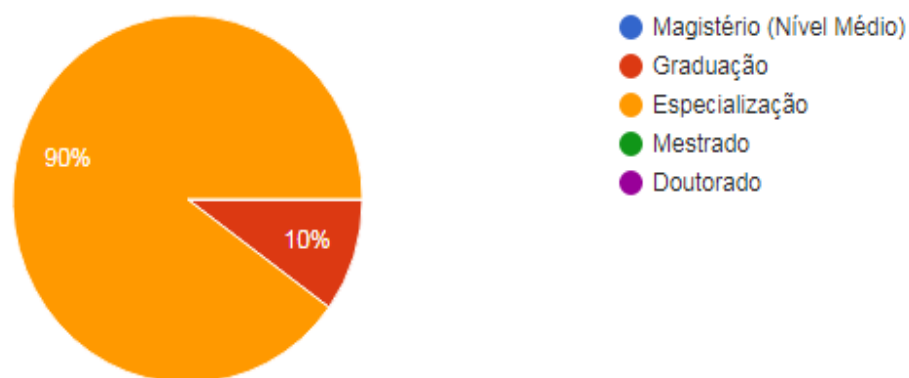
Ao tratar do sujeito, principalmente o do campo, não se pode dissociar do processo educativo os elementos culturais que esse sujeito carrega em sua bagagem, uma vez que a política de Educação do Campo, elencada no Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, delibera, em seu artigo 2º, que o respeito à diversidade do campo, dentre vários aspectos, entre eles os culturais, e a valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos embasados em conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, são alguns dos seus princípios básicos.

A educação campesina deve ser definida coletivamente pelos próprios sujeitos desse espaço, para que nele não sejam reproduzidos os valores urbanos. Nesse sentido, os sujeitos campesinos deveriam ser os protagonistas desse tipo de educação. A legislação do campo até assegura esse aspecto, porém, na prática não é o que se percebe, ao passo que na maioria das vezes essas particularidades não são efetivadas no processo educativo desses sujeitos, indo de encontro a uma educação que deve(ria) estar focada no desenvolvimento humano.

Pensar em Educação do Campo e em atuação docente nesse espaço, possibilita refletir acerca da resignificação cultural da população que tem suas raízes impregnadas nas tradições de pertencimento do espaço rural. Isso implica em melhorar as condições de vida de todos que vivem, trabalham e desempenham funções de coletividade. Mas como efetivar isso dentro de uma prática pedagógica se não existe, na maioria dos casos, formação específica para tal?

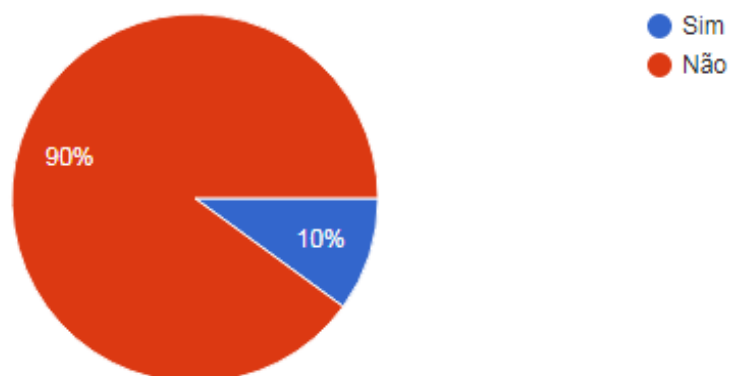
O que se encontra geralmente nas salas de aula do campo, com poucas exceções, são lugares docentes ocupados por professores que saem dos cursos de graduação sem nem conhecer as particularidades desse público. A começar por mim, visto que, na escola em que leciono e que é campo desta pesquisa, nenhum dos docentes do Ensino Infantil e Fundamental I possui formação específica em Educação do Campo.

Gráfico 1: Panorama de formação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Março/2021.

Gráfico 2: Formação em Educação do Campo - professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I



Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Março/2021.

O gráfico 1 revela que todos os professores possuem formação superior e que a maioria possui alguma especialização. Em se tratando de formação específica em Educação do Campo, o gráfico 2 aponta que 10% deles possuem alguma formação relacionada. Esse fato não implica em formação superior, pois esta diz respeito à participação de alguns deles em um projeto intitulado “Escola Ativa”, específico para professores de escolas do campo

com salas multisseriadas. Além desses poucos casos, uma das professoras da escola, mesmo tendo praticamente a mesma formação dos demais, possui conhecimento local suficiente para desenvolver uma prática mais aproximada dos alunos, haja vista que ela é fruto da própria comunidade e detém um conhecimento que não provém de sua bagagem formativa, e sim da vida. Os demais professores que possuem bagagem de vida, formativa e profissional, oriundas dos centros urbanos, acabam utilizando a sala de aula campesina como *laboratório vivo* de sua prática docente, no sentido de desbravar as especificidades que envolvem esses sujeitos e sua comunidade.

Assim, com o passar do tempo, acabam encontrando meios para desenvolver o trabalho docente de maneira mais eficaz e proveitosa, mas até que isso aconteça já se percorreu um longo caminho. Conforme apontam Arroyo, Caldart e Molina (2007, p. 169), “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”.

O professor pertencente ao campo ou oriundo dele detém maior domínio do contexto em que atua, uma vez que os aspectos, envolvendo a realidade social, cultural, política e econômica, são inerentes a ele, influenciando diretamente em seu fazer pedagógico. Por outro lado, para o professor que enxerga o campo com uma visão urbana, será mais complexa a adaptação do ensino à realidade dos alunos. E isso dificulta o processo de deslocamento da cultura local para a sala de aula através da contextualização dos conteúdos, por isso os cursos de formação para atuar nesses contextos são tão importantes.

Não podemos negar os muitos desafios a fim de garantir aos docentes uma formação que valorize o contexto do campo. Todavia, as Licenciaturas em Educação do Campo já são uma realidade. Além disso, os municípios e/ou estados podem também organizar em seu calendário de formações um momento para promover uma formação continuada aos seus docentes com qualificados na área, basta apenas que haja uma preocupação legítima como parte das políticas públicas em valorizar o pensamento e a prática de formação de profissionais da educação para atuar no contexto campesino.

Ao longo da história do povo do campo, observa-se que esses sujeitos foram marcados por práticas exploradoras e/ou segregadoras. Na tentativa de desenvolver um modelo de agricultura capitalista, já foram ameaçados de perderem seu próprio espaço, sua

identidade, sua cultura, enfim, sua própria história. Há tempos, tanto o sujeito do campo quanto o sujeito do urbano buscam sobreviver num mundo onde as relações capitalistas são predadoras, selvagens, desumanas.

Assim como o homem urbano, o do campo também é um sujeito histórico. É alguém que faz o mundo e se refaz com ele, é um produtor de cultura. Mas, às vezes, ao falar dele, parece que estamos nos referindo a alguém distante, submisso às nossas práticas sociais, alguém que está no mundo apenas para servir à população urbana. Ao contrário disso, o sujeito do campo não é submisso. Ele, assim como cada ser humano, comunidade ou região, possui um jeito particular e singular de ser. É esse fato que nos torna diversos, que colore e encanta esse mundo tão cheio de desigualdades e de práticas excludentes.

Nesse sentido, a escola, enquanto ambiente de libertação, é um importante suporte para a resistência dos sujeitos do campo na luta por seus direitos. É preciso que a escola do/no campo trabalhe com seu aluno a construção de uma consciência em que ele seja capaz de perceber o poder de transformação existente em suas mãos, uma vez que o resultado de suas ações pode diminuir as dificuldades enfrentadas pelo povo do campo, tais como a falta de autonomia para tomada de consciência, invisibilidade e segregação social e a não valorização de sua cultura, entre outros aspectos. Para isso, é necessário que os agentes da escola do campo se preocupem com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, produzindo conhecimentos com uma função social focalizada no benefício de transformação da sociedade (SOUZA, 2006).

A respeito dos agentes (os professores) da escola do campo, vale considerar que esses carecem de grande atenção, pois são os responsáveis por conduzir ou mediar uma proposta educativa inclusiva, e não apenas no discurso, mas nas práticas desenvolvidas, *a priori*, dentro da escola, uma vez que essas ações devem ultrapassar os limites da instituição e inserir-se na comunidade.

Assim, o processo de formação inicial e/ou continuada deve ser valorizado, tendo em vista a construção de conhecimentos que permitam ao corpo docente valorizar o campo e a cultura desses povos. Mesmo o campo não sendo seu lugar de fala, o professor precisa se dispor a compor o rol de sujeitos da sua comunidade educativa, é necessário que ele se sinta e queira ser esse sujeito, a fim de olhar pelos olhos de quem sente a exclusão, e não pelos olhos de quem age de maneira excludente.

3.2 SEGUNDO HORIZONTE (DE EXPECTATIVAS): DO ESPERADO AO POSSÍVEL

Como nem tudo ocorre conforme planejado, algumas intempéries causam impacto considerável em determinadas situações. Foi dessa forma que surgiu a dificuldade em aplicar esta pesquisa com os sujeitos e contexto já apresentados. Ao longo deste tópico, serão discutidos aspectos de uma proposta de leitura, a qual não foi possível ser aplicada justamente devido à situação pandêmica referente à COVID-19, que acarretou na suspensão das aulas presenciais no período de desenvolvimento deste estudo (que se daria no início do ano letivo de 2020), impossibilitando o trabalho prático com a proposta apresentada adiante.

É importante registrar, como faremos a seguir, que estamos nos referindo a um processo real de experiência didática no contexto do ensino, assim chamado, remoto – enquanto estratégia de manutenção de uma relação do aluno com a escola – o que, na prática, nem sempre é viável e plausível, como será relatado.

3.2.1 Da pandemia como espelho das desigualdades na escola do campo: um relato

Se para a educação como um todo o isolamento social trouxe graves consequências, para a Educação do Campo esse resultado foi ainda mais agravante ao tomarmos como referente a escola-campo desta pesquisa. Não é segredo que as escolas públicas brasileiras já funcionavam diante de sérios problemas provenientes dos índices de desigualdade social, e a pandemia instaurada no mundo inteiro agudizou ainda mais esse quadro.

Nesse contexto, a realidade dos alunos apontados nesta pesquisa sofreu um considerável retrocesso em face da falta de condições de acesso à escola, ferindo o que aponta o inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, quando prevê que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Tal fato não é um resultado específico dessa localidade, pois o que temos visto em todo o país, acerca da organização escolar no formato remoto voltado às escolas do campo, são discursos quase unificados em relação aos problemas e desafios encontrados nesse contexto. A tabela a seguir traz alguns relatos docentes. Uma amostra das principais

dificuldades enfrentadas por pais, alunos e professores em diversas localizações brasileiras no que diz respeito ao ensino remoto no contexto da escola do campo.

Tabela 2: Problemas e desafios do ensino remoto nas escolas do campo, 2020

Assuntos	Relatos Docentes
Condições de acesso às novas metodologias de ensino.	Prof ^a . Rute (Angelina/SC): <i>“Nem todos os alunos têm internet e quando têm é de péssima qualidade, porque é via rádio, o que deixa ainda mais lenta...”. “Quando o dia está nublado, a internet já ‘buga’ como dizem meus alunos”.</i>
	Prof. Lucas (Afogados da Ingazeira/PE): <i>“Eles nem sempre mandam no prazo de 15 dias, porque não têm internet ou não conseguiram realizar a atividade”.</i>
Participação da família no processo de ensino remoto.	Prof ^a . Suely (Irienópolis/SC): <i>“Muitos pais não têm o Ensino Médio completo, então fica difícil conseguirem ajudar os filhos”.</i>
	Prof ^a . Michele (Cariacica/ES): <i>“Muitas vezes o pai não tem o conhecimento necessário para ajudar o filho”.</i>
	Prof. Lucas (Afogados da Ingazeira/PE): <i>“Muitos saem cedo para ir para roça, deixam as crianças com os irmãos mais velhos e quando chegam do trabalho vão tentar ajudar, mas enfrentam problemas, já que nem todos têm escolaridade e, muitas das vezes, não conseguem nem fazer a leitura do enunciado”.</i>
Algumas preocupações dos professores.	Prof ^a . Suely (Irienópolis/SC): <i>“Nossos alunos são estimulados a trabalhar desde cedo e, sem as aulas presenciais, isso pode aumentar. É muito comum na zona rural a valorização ao trabalho ser maior do que da Educação”.</i>
	Prof ^a . Michele (Cariacica/ES): <i>“A gente faz um preparo com o 9º ano também para o Instituto Federal e eles estão perdendo esse conteúdo. Eu sei da capacidade desses meninos, mas com esse cenário, não sabemos como fica”.</i>
	Prof ^a . Rute (Angelina/SC): <i>“Nós sabemos que não existe construção de conhecimento pedagógico nesse formato, mas vamos precisar nos dedicar na volta”.</i>

Fonte: Série “Retratos da Quarentena”. Nova Escola, Julho/2020.

Em conformidade com o panorama apresentado, vê-se agora a aproximação dessa realidade com o que a escola-campo deste estudo tem vivenciado em tempos de pandemia, quando o ensino remoto tem sido, talvez, a única maneira de manter o elo entre o aluno e a escola. Ao perguntar aos professores da Escola Cândido Régis de Brito, através de formulário do *Google Forms*, enviado pelo *WhatsApp*, sobre os problemas e desafios do ensino remoto nas escolas do campo, observamos que as respostas obtidas não diferem muito da realidade das demais localidades. No total, dez docentes participaram da pesquisa, sendo um da

Educação infantil, sete do Ensino Fundamental I e dois do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Tabela 3: Problemas e desafios do ensino remoto na Escola Cândido Régis de Brito, 2021

Assuntos	Relatos Docentes
<p>Condições de acesso às novas metodologias de ensino.</p>	<p>Prof^ª. 4 (Educação Infantil): <i>“Todos os alunos são incentivados e estimulados a serem protagonistas. Porém, sabemos que diante do modelo de ensino remoto fica inviável tornar o aprendizado prazeroso, pois nem todos têm as ferramentas para que o ensino de fato aconteça”.</i></p> <p>Prof^ª. 9 (Ensino Fundamental I): <i>“O ensino remoto é desafiador mesmo em condições favoráveis de infraestrutura. Mas na zona rural, com a ausência de sinal de operadoras, de conexão da internet, não possuir computador, uma mínima porcentagem possui apenas o celular dos pais e a falta de contato frequente entre estudantes e professores, as dificuldades ainda são maiores”.</i></p> <p>Prof^ª. 7 (AEE): <i>“Precária. Pois apenas um dos meus alunos tem acesso à internet”.</i></p>
<p>Participação da família no processo de ensino remoto.</p>	<p>Prof^ª. 4. (Educação Infantil): <i>“Na minha turma, 50% das famílias têm participação ativa. E os demais, tenho muita dificuldade em relação ao acompanhamento das crianças”.</i></p> <p>Prof^ª. 1 (Ensino Fundamental I): <i>“As famílias têm se esforçado para auxiliar os filhos na medida do possível, sendo um grande grupo de pais e ou responsáveis que não auxiliam no aprendizado das crianças. Pois não tem acesso às mídias e nem pegam as atividades impressas”.</i></p> <p>Prof^ª. 6 (AEE): <i>“Quase zero, apoio, apenas de uma mãe”.</i></p>
<p>Algumas preocupações dos professores.</p>	<p>Prof^ª. 4. (Educação Infantil): <i>“A minha preocupação primeiro é em relação à vida, à saúde e à sobrevivência que exige cuidados de todos nós. A angústia é a desigualdade de acesso à internet e as exigências que são impostas aos profissionais, além dos danos emocionais vividos no atual cenário”.</i></p> <p>Prof^ª. 5 (Ensino Fundamental I): <i>“As preocupações são muitas! Sabemos que aprendizagem com aulas remotas não tem o mesmo efeito que aulas presenciais. Faltam equipamentos e informações dos pais para auxiliar as atividades dos filhos. É necessário que os pais criem uma rotina de estudos em casa para que a aprendizagem seja satisfatória. O que muitos não fazem”.</i></p> <p>Prof^ª. 7 (AEE): <i>“A falta de comunicação com alunos e pais e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo desses alunos”.</i></p>

Fonte: Arquivo da professora pesquisadora. Março/2021.

Observam-se nesses relatos que os maiores desafios dizem respeito ao acesso às novas tecnologias que envolvem o uso de celulares, computadores e internet, enquanto possibilitadoras do ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Porém, a escassez da participação e o acompanhamento dos pais nesse processo requerem um trabalho conjunto entre escola e família. E isso tem sido um agravante significativo. Se antes, na realidade dos alunos da Escola Cândido Régis de Brito, o contato com livros e materiais impressos relacionados à leitura se limitava ao ambiente escolar, hoje, quase nada restou¹⁹.

A título de exemplo, dos 20 alunos da minha turma, apenas 11 conseguiram ser incluídos no grupo de aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), pensado inicialmente enquanto ferramenta possível para oferecer recursos audiovisuais, como a disponibilização de livros em formato PDF, vídeos ou áudios com contação de histórias, videoaulas com exposição de conteúdo, entre outras estratégias didáticas. Entretanto, minhas expectativas iniciais foram frustradas, uma vez que o aplicativo passou a ser utilizado somente para deixar recados.

Alguém pode comentar que 11 alunos é uma quantidade considerável, realmente é. Mas há outras dinâmicas implicadas, como as circunstâncias de permanência deles no grupo. Existem alunos, ou melhor, pais de alunos (na maioria dos casos, os aparelhos são dos pais) que visualizam o grupo apenas uma vez no mês, quando podem colocar créditos para ativar o uso dos dados móveis. E isso em locais onde conseguem acessar o sinal da operadora de telefonia; outros, só visualizam à noite, quando conseguem o sinal do WI-FI gratuito na praça central da comunidade; alguns até têm acesso todos os dias, mas levam o aparelho para o trabalho, entre tantas outras situações.

Diante desse panorama, é realmente possível oferecer aos alunos aulas on-line? E os demais alunos que não entraram nessa conta, seriam excluídos do processo educativo? Na realidade, o contexto pandêmico expôs feridas escolares que todos sabiam que existiam, mas que fingiam não enxergar. De modo geral, o contexto educativo brasileiro tem vivido um pandemônio. Será que a escola viverá, no futuro, um *novo normal*, conforme vem se

¹⁹ Obviamente essa não é uma regra geral, já que toda regra possui exceção e algumas famílias conseguem dar esse suporte às suas crianças, sejam com livros impressos, aparelhos de celular, tablet e/ou computador. Porém, assim como apontado nos relatos docentes expostos na tabela acima, na maioria dos casos, quando existe o aparelho, falta a internet, quando é possível ter os dois, o problema passa a ser a disputa entre dois, três ou mais irmãos para utilizar.

cogitando, ou viverá apenas um velho anormal, com as mesmas práticas excludentes que já existiam antes, mas que se apresentavam de forma mascarada?

A alternativa encontrada pela Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, foi adotar o sistema de aulas remotas, tendo como referência a proposta do Governo do Estado da Paraíba (Paraíba Educa), seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e dos Decretos Federal, Estadual e Municipal. Desse modo, as atividades são previamente planejadas por nós, professores, seguindo cronogramas de conteúdos programáticos adaptados a essa realidade. Após o planejamento, a equipe pedagógica avalia e autoriza o encaminhamento para a escola, onde são feitas as impressões de materiais e em data programada são entregues aos pais dos alunos, os quais, em horário específico, vão buscá-las²⁰.

Sobre isso, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) se manifestou dizendo – quando do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual, embora não tenha valor de decreto, está norteando as práticas de ensino remoto por todo o país – que as vozes das escolas, comunidades escolares e especialistas não foram levadas em consideração, tendo em vista que ficou ainda mais evidente o que já era do conhecimento de todos, ou seja, que o acesso às tecnologias de comunicação e a infraestrutura nos territórios *do campo* brasileiro continuam sendo precários, sem contar a insuficiência das condições socioeconômicas para a aquisição e manutenção de aparelhos eletrônicos individuais, como celulares, tablets e computadores, sem deixar de fora o acesso à internet.

Tal realidade é relevante e acachapante, por isso é importante sensibilizar os nossos olhares, enquanto docentes e pesquisadores, a fim de percebermos as enormes dificuldades e desigualdades arraigadas, tanto no campo educativo quanto no campo da pesquisa, sobretudo em tempos de pandemia. O que temos observado e vivenciado diariamente é uma violação do direito fundamental à educação, que é, ou pelo menos deveria ser, de todos e para todos. Essa situação tem aprofundado desigualdades em função das imensas diferenças em face do acesso às novas tecnologias no campo brasileiro, tornando aqueles

²⁰ Essa entrega é feita quinzenalmente: os alunos recebem duas semanas de atividades, três folhas para cada semana. Cada folha contém duas atividades para cada dia da semana e uma extra, que pode ser uma revisão ou uma atividade de leitura, conforme necessidade de cada turma. Em relação ao aluno com necessidades especiais pertencente à minha turma, o processo é o mesmo, porém, as atividades são adaptadas de acordo com suas condições e necessidades de aprendizagem, com o acréscimo de uma atividade lúdica elaborada com materiais concretos pela professora do Atendimento Educacional Especializado que o acompanha.

que fazem parte dessa grande conquista, que é a Educação do Campo, protagonistas de práticas limitadas e contraditórias, num país que é tão diverso e plural como o nosso.

3.2.2 Da contação como estratégia para prática de leitura na escola-campo

Durante alguns momentos da minha prática docente, principalmente naqueles dedicados à prática de leitura em sala de aula, refletia sobre como essa atividade e o processo interpretativo pareciam tão distantes da realidade dos meus alunos. Ao levar para minha sala de aula uma proposta de leitura, via, em seus olhares, uma parcela de desânimo, como se aquela proposta fosse desprovida de qualquer tipo de aprendizagem, como se fosse uma “perda de tempo”. Em determinada situação, durante uma das minhas aulas, voltada para o trabalho com o texto literário, fiquei estarecida quando, ao término, um dos alunos comentou em voz alta: “A aula hoje foi boa demais, a gente não fez nada”. Fiquei com a sensação de que eu havia passado todo o tempo “enrolando”. Resolvi questioná-lo sobre os motivos de pensar assim. Foi então que percebi que, para a maioria deles, uma aula de verdade é quando se copiam exercícios do quadro para depois eles responderem; quando fazem prova, atividades para nota, entre outros tipos de práticas que se enquadram nessa perspectiva.

Foi possível compreender que as práticas relacionadas ao diálogo, à oralidade e à leitura acabavam sendo vistas, literalmente, apenas como um “passatempo”, porque “a escola deixou de cumprir seu papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! O texto deixou de ser texto e virou pretexto” (FERRAREZI, CARVALHO, 2007, p. 31).

Com um fio de esperança de que aquela realidade fosse exclusiva daquela turma, continuei com o mesmo trabalho no ano seguinte e, novamente, aquela cena se repetia. Esse contexto começou a me inquietar, afinal, ler não oferecia prazer para aqueles alunos, era apenas mais uma atividade enfadonha da qual se esperava algo em troca: as notas. No auge da presença dos jogos eletrônicos no cotidiano infantil, comecei a observar, em casa, a rotina dos meus próprios filhos: os jogos permitiam viver a “realidade” ali proposta e, talvez, fosse esse o motivo de chamar tanto a atenção das crianças, afinal, eles não apenas

assistiam às personagens vivendo aquelas histórias, mas eles mesmos se tornavam os personagens e viviam as histórias, participavam delas e tinham certo controle sobre essas.

Era exatamente isso que estava faltando naquelas crianças que andavam tão desanimadas com a leitura. Afinal, elas estavam apenas sendo meras receptoras, sem interação nenhuma com o texto. E no mundo atual e com o público atual, isso talvez já não funcione mais, se é que já funcionou um dia.

Ferrarezi e Carvalho (2017), ao falarem sobre o texto, afirmam que o prazer encontrado na leitura se desenvolve, *a priori*, esteticamente. As práticas pedagógicas disseminadas dentro da escola, em face da leitura literária, não permitem ao leitor dialogar com o texto, podando as vivências significativas que a leitura pode proporcionar, diferentemente do que acontece na interação citada no exemplo das histórias abordadas pelos jogos eletrônicos.

Nessa perspectiva,

no momento em que se põe diante do texto, é necessário que o leitor dialogue, entre em sintonia com o texto, para ali produzir sentidos. Não para 'descobrir' o que o texto quer dizer, mas para perceber como o texto se enuncia ao leitor. Estabelece-se uma relação entre o sujeito leitor e o objeto de leitura. Somente isso poderá trazer-lhe prazer estético. O jogo de relações de sentido desenvolvido nesse processo é o responsável maior pelo desenvolvimento do prazer com a leitura (DELL'ISOLLA, 2005 *apud* FERRAREZI, CARVALHO, 2007, p. 35).

Assim, na tentativa de envolver as crianças com o texto, comecei a adaptá-lo para o gênero dramático, utilizando o jogo teatral como possibilidade de vivenciar a leitura de um texto, já que a escola não dispunha de muitas bibliografias que seguissem temáticas aproximadas das vivências dos alunos. Foi nesse momento que o texto teatral começou a fazer parte da minha prática pedagógica, pois, até então, esse gênero ainda não havia sido trabalhado nas minhas turmas, com exceção de algumas apresentações realizadas em datas comemorativas, tal qual já mencionado²¹.

²¹ Geralmente a adaptação acontecia após o trabalho de leitura com a obra, funcionava como uma espécie de culminância desse momento. Eu levava para a turma um esboço da adaptação e fazíamos os ajustes juntos, sempre aproveitando cada ideia e sugestão vinda deles. A partir desse momento, aquele texto adaptado ao jogo teatral deixava de ocupar apenas um lugar de entretenimento e passava a compor minha rotina pedagógica, no sentido de oportunizar a aproximação do aluno com a leitura, permitindo que ele experimentasse as diversas formas de ver, viver e sentir o texto, seu contexto e seus personagens.

Não é difícil encontrar aqueles que defendam que o texto teatral foi escrito para ser exclusivamente encenado e não apenas lido – eu também já pensei assim, muitos dos meus colegas professores ainda pensam assim –, talvez pela falta de conhecimento ou da descoberta desse tipo de texto, que é capaz de envolver corpo e voz, buscando atingir o leitor, que, nesse momento, passa a ser também espectador, através dos sentidos, da emoção e da reflexão. Ao contrário do que se pensa, a leitura precede a encenação, porque, para ser encenado, o texto precisa antes ser lido, e assim, em algum momento, a leitura será parte constituinte desse processo.

Na minha realidade enquanto docente, embora o trabalho de leitura de forma a envolver os alunos por intermédio da adaptação textual já tivesse sido iniciado, ele ainda era muito tímido. Por alguns anos consecutivos, eu percebia o envolvimento e a euforia da turma com o texto e com a encenação. Porém, nem todos os alunos estavam totalmente abertos para atuar, alegando vergonha e dificuldade de decorar falas. Alguns deles eram muito retraídos socialmente e essa me parece ser uma das características bem presente na rotina dos sujeitos camponeses, sobretudo dos mais jovens. Apesar disso, esses alunos sempre estavam envolvidos de alguma forma durante as atividades, fosse nos bastidores, na figuração ou em trabalhos como a criação de cenários e figurinos, porém, acabavam deixando em segundo plano a leitura do texto, com o pensamento de que o texto era função de quem iria encenar, apegados a, já citada, tradicional visão de que o texto teatral foi escrito para ser encenado.

Era preciso pensar numa estratégia capaz de envolver a todos no mesmo plano: o da leitura e, conseqüentemente, da interpretação. Não bastava apenas compreender a história e seu contexto. Além disso, era preciso desvendar o enredo e conhecer as personagens através de suas respectivas falas. Dessa vez, em paralelo com a estratégia da adaptação textual para o teatro, decidi inserir nas minhas práticas pedagógicas para o ensino de leitura a estratégia da *contação de histórias*, com o intuito de preencher as lacunas que ficavam entre o texto e aquele leitor que resistia à encenação.

É importante atentar para o fato de que a contação de histórias possibilita tanto ao contador – que nesse momento se apropria do texto – quanto ao leitor ouvinte perceber o mundo e a sua própria existência por intermédio de representações que os permitem conhecer outras realidades, além de fazê-los pensar e/ou superar, a partir de uma

percepção renovada, a realidade vivente. Em outras palavras, Moraes (2015) explica, acerca da estratégia da contação de histórias, que a literatura ouvida

[...] redimensiona realidades, propiciando ao leitor/ouvinte revisitar as experiências vividas e questionar os impedimentos e as proibições culturalmente demarcadas. As histórias/estórias estimulam a imaginação do leitor e alimentam imagens mentais e representações que simultaneamente se aproximam e se distanciam da realidade, permitindo que ele se torne criador e participe do jogo de inventar e viver atmosferas que se aproximam da realidade e, assim, constituam verdades experimentadas (MORAES, 2015, p. 233).

É no ato de ouvir e contar histórias que o homem se reconhece dentro de um mundo real e imaginário, à medida que fantasia e realidade se entremeiam num misto de sensações e sentimentos inerentes ao ser humano. A autora afirma que “contar histórias é transmitir ao leitor ouvinte um texto autônomo que é interpretado como outro sistema de referência, o que propicia múltiplas experiências interpretativas, pois cada leitor aciona seus valores culturais para dar sentido ao texto lido” (MORAES, 2015, p. 233), bem como amplia os horizontes de leitura ao passo que as marcas culturais existentes no tempo e no espaço corroboram para ele pensar o novo.

A experiência me levou a perceber que a estratégia da contação de história tanto trazia a atenção do aluno para o texto como também ajudava a suprir a escassez de acesso aos livros, considerando que não havia quantidade suficiente de exemplares para todos. Por algumas vezes, eu até conseguia reproduzir cópias para serem trabalhadas individualmente ou até mesmo em grupos, mas a exposição da obra em *slides* e a leitura coletiva eram mais proveitosas, uma vez que o envolvimento dos alunos com a história era mais visível, principalmente no momento do levantamento de hipóteses, tanto por intermédio da leitura verbal quanto visual.

Ao longo da minha formação, principalmente no âmbito da pós-graduação, associada à minha prática docente, constatei que a leitura realmente é, em conformidade com o que defende Iser (1996 *apud* GOMES, 2020, p. 15), o resultado da interação do leitor com o texto. Se antes o retrato da leitura na minha sala de aula era em preto e branco, após várias tentativas, mesmo com conhecimento e técnicas prematuras, mas com muita vontade e esperança de proporcionar mudanças, esse retrato começava a ganhar cor, talvez ainda não a cor neon que tanto desejo, mas os indícios de que estou no caminho se revelam quando

vejo ex-alunos na porta da minha sala pedindo para participarem dos momentos de leitura e encenação juntamente com a turma.

Aquele discurso que inicialmente me entristecia hoje me enche ainda mais de esperança e de forças para continuar buscando um ambiente literário prazeroso, tanto na minha sala de aula quanto na escola em que trabalho, bem como nas escolas de um modo geral. Afinal, “sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade” (SEIXAS, 1974). Obviamente o resultado positivo dessa prática não se deu apenas pela escolha do gênero do texto, mas, antes de qualquer coisa, por oportunizar a interação do leitor com esse texto à medida que o sujeito é capaz de vivenciá-lo e lhe atribuir sentido existencial.

3.2.3 Do jogo teatral e das experiências e memórias culturais na sala de aula

Geralmente, as práticas relacionadas ao teatro surgem nas escolas como meio de preencher, ludicamente, alguma comemoração prevista pelo calendário letivo, bem como para trabalhar algum conteúdo específico de determinada disciplina, através da encenação de peças, pois, ao pensar ou falar em dramatização, é essa imagem que vem à mente: atores interpretando, assim como acontece no teatro, uma das formas mais antigas de representar a vida humana. De outro lado, pouco se observa, no interior das instituições escolares, a presença de um trabalho espontâneo em face do jogo teatral enquanto forma que pode facilitar o ato de ensinar as crianças modos de ser e estar no mundo, de sentir e viver as realidades que rodeiam seu cotidiano, suas famílias e suas comunidades.

Ingrid Dormien Koudela (2015, p. 109), no verbete “Jogo teatral” do *Léxico de pedagogia do teatro*, diz que o termo se refere de maneira genérica “ao jogo de cena ou à qualidade lúdica do teatro” e amplia essa visão enfatizando que “o jogo teatral é um ‘jogo de construção’ com a linguagem artística” (KOUDELA, 2015, p. 110), não ofuscando os objetivos de aprendizagem norteados por ele. Quando o jogo teatral ecoa da leitura do texto dramático, isto é, daquele texto que foi pensado/produzido inicialmente para ser representado (encenado), esse trabalho se distancia cada vez mais das práticas pedagógicas atuais instauradas nas salas de aula, principalmente no que se refere às aulas de leitura, pelo fato de que esse tipo de texto geralmente não faz parte do dia a dia da escola, tendo em

vista a dificuldade e/ou a resistência de professores e alunos em acolher esse tipo de leitura. Talvez a falta de visão relacionada aos objetivos de aprendizagem, que giram em torno desse trabalho, limite professores e alunos a pensarem no jogo teatral apenas como entretenimento.

Antes de tudo, é necessário entender que existe uma diferença entre o texto dramático (escrito pelo autor) e a utilização desse texto para ser interpretado, em um palco, por atores. Sobre isso, Reverbel (1989, p. 136) diz que “o texto dramático é literatura dramática. A interpretação desses textos é teatro”. Essa diferenciação entre dramaturgia e teatro é importante para que, durante o trabalho com o texto dramático, os professores não se percam em seus propósitos e acabem se tornando, sem a devida formação, professores de teatro. Nesse sentido, entende-se dramaturgia como sendo o próprio texto ou o conjunto de textos escritos por um dramaturgo. A dramaturgia,

no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (PAVIS, 2003, p. 113).

A dramaturgia compreende as técnicas utilizadas para escrever uma peça teatral relacionando-se somente ao texto escrito em sua especificidade. Já o teatro está relacionado com as técnicas de representação do texto dramático e corresponde ao “texto em ação no palco” (PAVIS, 2003, p. 372). Mas, obviamente, o jogo teatral pode ser acionado enquanto estratégia pedagógica com bastante sucesso, uma vez que ele oportuniza um processo interativo entre seus participantes ao revelar novos olhares mediante as relações sociais que se entrelaçam em determinado lugar ou grupo.

O jogo teatral permite experimentar a vida e por esse motivo sua prática na escola favorece o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos. A presença do texto, da informação e da interpretação possibilita ao leitor-brincante posicionar-se criticamente diante do mundo. Assim, considerando o uso dos jogos teatrais para além do ensino do teatro vincula-se à perspectiva escolar de “estimular as capacidades, competências e as habilidades cognitivas dos alunos” (NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 76). Diante disso, Spolin (1992, p. 4) justifica que

o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Em suma, na dramaturgia se é leitor, no teatro, espectador. Contudo, muitos professores não consideram que o texto dramaturgicamente também pode ser literário e, assim, trabalhado em sala de aula, sem a obrigatoriedade de encenação. Ele não pode ser visto apenas como um pretexto para encenar, mas deve ser explorado em suas especificidades. Sendo literatura, o texto dramaturgicamente serve, entre tantas outras atribuições, para divertir e promover o encanto e o prazer, para propiciar oportunidades de fantasiar e imaginar, para favorecer o processo de formação leitora e a aprendizagem de diferentes estratégias de leitura. E ainda para criar no leitor a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente (MELLO, 2007).

É evidente a dificuldade de mediação do texto em sala de aula, o que decorre de sua amplitude artística, tanto no que se refere à linguagem quanto à estrutura. Isso é ainda mais gritante, quando se pensa na complexidade da abordagem dos textos dramaturgicamente no ambiente educativo, espaço onde geralmente já são escassos, para não dizer ausentes, salvo em situações de “teatrinho” festivo. Ryngaert (1996, p. 3) explica que essa dificuldade é resultante do fato de que no ato da leitura desse tipo de texto cabe ao leitor “imaginar em que sentido os espaços vazios do texto pedem para ser ocupados, nem demais nem de menos, para ter acesso ao ato de leitura, e mesmo para sonhar com uma virtual encenação”.

O teatro na escola pode ser muito mais que organizar as crianças em grupo, arrumá-las com um bonito figurino e fazê-las decorar um texto para apresentá-lo diante de uma plateia. A sala de aula pode se transformar em um espaço de partilha do texto e de experiências suscitadas a partir dele, em que a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes. Ao ler teatro,

podemos contextualizar e refletir acerca da história e da cultura de comunidades [...] propiciando leituras diversas do mundo e dos modos dos homens relacionarem-se entre si e com aquilo que os cerca [...] e, assim, tornarem-se atuantes nesse mesmo mundo, protagonistas de suas histórias (FERREIRA, 2012, p. 13-14).

Um dos pontos fortes do texto dramático é que a leitura do texto teatral se diferencia da leitura de outros gêneros literários exigindo a participação ativa do leitor, uma vez que ele está lendo o teatro enquanto prática textual e não apenas como prática de representação. Souza (1986) observa que o texto dramático possui múltipla existência – literária e teatral. Neste trabalho, interessa-nos sua existência literária, mesmo que permeada pelo jogo, pela possibilidade de empreender uma performance oralizada do texto, pela sua leitura em voz alta, por exemplo, na encenação da leitura.

Encenar a leitura, de acordo com Gomes (2020), é o mesmo que transpor o texto escrito para a cena, pois, envolvidos no jogo da leitura, os leitores não se sentem obrigados a decorar falas, mas são estimulados a criar possibilidades para se relacionarem com o texto numa prática de liberdade pedagógica e artística. Nesse processo de transformação de um texto escrito em um falado por intérpretes, sua análise passa a ser uma construção lúdica, prática e coletiva, cuja interpretação textual é apresentada enquanto proposta cênica para só então ser discutida e aprimorada. Assim, a partir dessas traduções cênicas, é que, de acordo com o autor, a análise do texto se constrói e se consolida enquanto encenação da leitura. Em concordância, Davi de Oliveira Pinto, no verbete “Encenação”, do *Léxico de pedagogia do teatro*, diz que

olhando por esse ângulo, processos de criação cênica realizados de maneiras mais coletivizadas e colaborativas apontam para o fato de que há efetivamente diversas ‘entradas’ para a experiência teatral, o que se afasta da ideia predominante de que somente por meio da atuação é que se pode aprender teatro. O fazer teatral é, *per se*, multiplamente constituído, polifônico por excelência. Dá margem às mais diversas e inusitadas participações. Se tais caminhos diferenciados forem pensados pedagogicamente, delineia-se um ‘leque’ multifacetado de oportunidades de ensinar e aprender [...] (PINTO, 2015, p. 64).

Em sua existência literária, é possível defender que esse gênero de texto apresenta uma relativa autonomia, devendo ser lido não só por crianças, mas também por adultos, pelo fato de

representar a redescoberta de um universo que ficou ofuscado durante todo o processo de amadurecimento e que só agora torna a motivar o horizonte de um adulto que tenta recuperar através da investigação do que se produz para a infância, tanto no campo ficcional como dramático, a poeticidade do cotidiano e da vida, que nasce com a infância (SOUZA, 1986, p. 12).

Na visão da autora, o texto dramaturgico infantil emociona, fortalece a criança perdida, longe de sua própria intimidade, do saber e do mundo afetivo do adulto, trazendo à tona segredos que só agora são redescobertos. Por isso, a leitura desse tipo de texto, ou o trabalho com o teatro na sala de aula, corresponde a uma prática pedagógica relevante por desenvolver habilidades fundamentais ao processo de formação do leitor, uma vez que aspectos relacionados à imaginação, à sensibilidade, à criatividade e à autoestima são acionados de forma a torná-lo um sujeito que interpreta e se posiciona frente à sua própria realidade.

No que concerne ao teatro, a Base Nacional Comum Curricular aponta que “o fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2018, p.196). A Base elenca algumas habilidades essenciais relacionadas a essa prática no Ensino Fundamental, a saber:

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos. (BRASIL, 2018, p. 203)

Nesse sentido, a BNCC aborda o Teatro no Ensino Fundamental de maneira a articular os saberes que envolve tanto o fazer artístico quanto a criação, leitura, produção e reflexão sobre o que o cerca, expressando sensibilidade, pensamento, emoção, intuição e criticidade sobre o mundo e propiciando o respeito as diferenças, o diálogo e o exercício da cidadania.

Mais que uma opção curricular cheia de atributos, a presença do teatro na sala de aula, nesse caso por intermédio do texto dramático, além de uma oportunidade de expressão e de inserção do sujeito leitor nas interações sociais, é uma forma eficaz de ampliar o exercício da leitura, considerando a necessidade inicial de que o aluno desenvolva, através dessa prática, uma leitura atenta da obra literária, a fim de obter sucesso na compreensão dos sentidos que norteiam o texto. Dessa maneira, a leitura encenada do texto dramático amplia e agiliza o processo de ensino e aprendizagem, haja vista a necessidade de se deter ao que se lê para compreender o texto em sua totalidade, ou seja, mais que compreender a leitura é preciso compreender o que acontece nela.

É nesse movimento que, através da abordagem literária intermediada por esses textos, busco alcançar os “processamentos da memória na dramaturgia”, assim como discorre Luiz Humberto Martins Arantes (2010) em seu artigo de mesmo nome, uma vez que, segundo ele, “a memória também se traduz em literatura por meio da criação poética, a qual, nos tempos atuais, mais que nunca, tem auxiliado o indivíduo no seu exercício de pertencimento, portanto, contribuindo para a constituição de sujeitos e suas identidades” (ARANTES, 2010, p. 131).

Nessa perspectiva, o próximo capítulo versará sobre os aspectos metodológicos, os quais discorrem acerca de uma proposta de encenação da leitura literária do texto dramático, a partir da técnica do *circuito literário*. Serão esboçadas ações educativas capazes de ressignificar a memória cultural e a representação da literatura popular na escola camponesa, campo deste estudo, em cruzamento com a vivência e a experiência daquela comunidade escolar.

mais que isso, pois leva em consideração as intenções, concepções e crenças do pesquisador acerca do fenômeno por ele investigado.

Este trabalho se deu como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, à disposição da construção de uma proposta didático-metodológica voltada ao trabalho com a leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental, a qual servirá como instrumento de ação para o professor que também deseje construir saberes e prazeres coletivos a partir das aulas de leitura. O arcabouço teórico-metodológico sobre o qual se desenvolve esta pesquisa foi fundamental, tanto para sustentar a discussão apresentada acerca do problema exposto inicialmente quanto para a construção da proposta metodológica, tendo em vista a inserção da dramaturgia nas aulas de leitura e a possibilidade de abrir debates produtivos sobre a identidade cultural de um público leitor em formação.

Assim, tal proposta objetiva fornecer, por intermédio do *circuito literário*, estratégias de leitura do texto dramático que auxiliem os professores a fortalecer o processo de formação do leitor. Conforme relatado acima, esta investigação cumpriu três etapas:

- 1) a pesquisa bibliográfica, que trouxe subsídios teóricos capazes de empenhar a confiabilidade e a viabilidade do estudo;
- 2) a pesquisa documental e de campo, que nos aproximou do contexto real do local estudado;
- 3) e a construção da proposta metodológica, que aponta para os resultados possíveis, os quais serão discutidos.

Vale salientar a importância de conhecer cada uma das etapas e como se desenvolvem dentro desse processo. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade proporcionar ao pesquisador o levantamento de fontes teórico-críticas sobre o assunto a ser investigado. É um procedimento que “tem como princípio básico conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno” sendo, então, relevante para a construção de novos conhecimentos (OLIVEIRA NETTO, 2008, p. 30).

Desse modo, considerando sua relevância social, esse procedimento de pesquisa pode ser pensado como uma fonte que produz dados capazes de sustentar o pesquisador no momento da elaboração do conhecimento desejado, conforme explica Severino (2007, p. 122), quando diz que

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

No que se refere à pesquisa documental, ela se realiza através do uso de documentos oficiais ou pessoais como fonte de informação, isto é, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122-123). Conforme lembra o autor, ao contrário da pesquisa bibliográfica, neste trabalho, a fonte que sustenta o pesquisador durante a produção dos dados ainda não foi alvo de um tratamento analítico, sendo um material bruto sobre o qual ele irá desenvolver sua investigação e análise.

Nessa perspectiva, almejando um diálogo entre teoria, vivência e prática, fizemos, desde o segundo capítulo, um mapeamento do contexto em que está situada a escola-campo, incluindo as diretrizes (PPP, base legal etc.) que norteiam o seu fazer pedagógico. O terceiro capítulo, por sua vez, expôs a relação entre a escola-campo como escola do campo. Mediante os resultados a que chegamos, ao cumprirmos essas duas etapas, constatamos a necessidade de buscar meios para ressignificar não só as práticas de leitura na escola, mas também a memória cultural do local e daquela escola-campo, enfatizando a cultura popular a partir do compartilhamento de textos que considerem as vivências, as práticas e os sentimentos dos estudantes.

Dessa forma, surgiu a proposta pedagógica deste trabalho: a viabilização de caminhos para que se possa propor a execução de uma *leitura encenada* a partir da técnica do *circuito literário*. Essa propositura resulta de reflexões baseadas em minha prática de ensino de leitura, que vislumbra, além de envolver os alunos com o texto, trazer a realidade

vivida e sentida para dentro do ambiente escolar, a fim de que a relação entre o que se ensina e o que se vive resulte em um produto significativo. Na seção seguinte, estão delineados os procedimentos da proposta de leitura, justificando a escolha pelo texto teatral e demonstrando a importância de abordar, sobretudo no âmbito do local pesquisado, a temática que envolve a obra **Bandeira de São João** (2012), do autor Ronaldo Correia de Brito.

4.2 PROPOSTA: LEITURA ENCENADA ATRAVÉS DO CIRCUITO LITERÁRIO

Esta seção apresenta uma proposta de leitura com a utilização da técnica do *circuito literário*,²² tendo em vista o interesse pela fusão entre contação de história e texto teatral, entrelaçado à cultura popular no contexto da escola do campo. Antes de avançarmos, é importante considerar a interface entre essa técnica e a própria leitura dramática.

4.2.1 O circuito literário

Conforme Vera Lucia Bertoni dos Santos, no verbete “Leitura dramática”, do *Léxico de pedagogia do teatro*, este é

um gênero de leitura vocalizada, relacionado à compreensão, transmissão ou enunciação da escritura dramática, que se processa invariavelmente sob a perspectiva da espacialização, intrínseca à comunicação teatral, mas não necessariamente comprometido com o objetivo de constituir-se numa escritura cênica propriamente dita (SANTOS, 2015, p. 115).

De acordo com Bôas e Pinto (2020, p. 120), existem várias maneiras de utilizar a leitura dramática, podendo esse método ser um estudo de dramaturgia precedente à encenação; uma forma de socializar temas específicos com o público; ou um método utilizado em sala de aula, enquanto procedimento pedagógico, para potencializar o

²² Essa técnica foi concebida pelos integrantes do grupo “Hora do Conto” do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), sob orientação da professora Renata Junqueira, e a utilizamos conforme sistematizada por Ribeiro (2015).

letramento mediante a leitura interpretada de uma peça. Com base nesse último ponto, o qual nos desperta interesse, os autores explicam que

A técnica da leitura dramática é de extrema eficiência para o processo de letramento e para o desenvolvimento da expressão oral de estudantes de todos os níveis [...]. Pois o trabalho de leitura dramática demanda dos leitores do texto que assumam o papel de um ou mais personagens, buscando interpretá-los durante a leitura, o que implica uma leitura diferente da forma tradicional como lemos um texto. Os intérpretes precisam explorar as inflexões das pontuações, descobrindo as nuances do texto literário dramático (BÔAS, PINTO, 2020, p. 125-126).

A leitura dramática, pela dinâmica de vocalização de um texto em voz alta, compreende

condutas orais especificamente relacionadas ao ato de vocalizar o texto, que são praticadas na busca de exprimir o conteúdo desse texto, ou dar a conhecer o seu significado, ao passo que a leitura vocalizada do texto dramático deve envolver, além do trabalho específico de reflexão e análise dos componentes discursivos do texto, inerentes à sua espacialização, a aprendizagem de uma técnica, a preparação sistemática da voz, fator de interação entre o ator/leitor e o espectador/ouvinte, própria à teatralidade (SANTOS, 2015, p. 115).

Mediante esse procedimento, ao ler um texto em voz alta, é possível assumir papéis no ato da leitura, tendo em vista ocupar o espaço do outro e, conseqüentemente, viver a vida do outro; é sentir emoções diversas, é se posicionar diante dos fatos e problematizá-los, trazendo a realidade vivenciada para a discussão. Alguns métodos tradicionais limitam os leitores a enxergar a realidade apresentada pelo lado de fora; contudo, no momento em que os mediadores de leitura oferecem estratégias capazes de inseri-los no contexto em discussão, é como se as portas se abrissem para experimentar os “diversos pontos de vista nas relações de poder estabelecidas nas tramas”, sendo capazes de “perceberem as mediações entre a forma teatral e a forma social, internalizadas e transfiguradas na obra”, ou seja, capazes de perceber o mundo à sua volta e agir sobre ele a partir da tomada de decisão (BÔAS, PINTO, 2020, p. 126).

Diante disso, a leitura dramática pode ser uma estratégia a ser trabalhada como parte do *circuito literário*. Ribeiro (2015, p. 29) explica que esse circuito é

uma técnica de contar histórias em que as crianças têm participação direta, atuando como protagonistas do enredo ou auxiliando o personagem principal para que ele avance durante todo o processo da narrativa. O número de envolvidos pode variar. Caso o professor opte por distribuir os personagens entre os alunos, serão necessários no mínimo dois ou três: um contador, o personagem principal e o terceiro que poderá interpretar todos os personagens secundários. Na falta destes, o educador poderá conduzir a narrativa sozinho, com os discentes seguindo-o como ouvintes ou testemunhas.

A autora compara o *circuito literário* com um jogo de tabuleiro, cujas casas correspondem ao cenário, os dados aos desafios e os piões aos personagens e suas ações. Segundo ela, “à medida que o peão principal, ou seja, o protagonista vence um desafio, novas ações vão se desenrolando até chegar ao final do enredo” (RIBEIRO, 2015, p. 29).

Portanto, essa técnica é bem próxima de um *jogo teatral*, pois, “passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros” (KOUDELA, 2015, p. 110). Ela inclui também uma dimensão relativa à *contação de histórias*, desde antes já referida e entendida como um ato de “transmitir ao leitor ouvinte um texto autônomo que é interpretado como outro sistema de referência, o que propicia múltiplas experiências interpretativas, pois cada leitor aciona seus valores culturais para dar sentido ao texto lido” (MORAES, 2015, p. 233).

Ferreira (2010) conceitua “circuito” como um caminho percorrido para atingir um lugar fixo, uma viagem organizada. É justamente com esse sentido e propósito que o circuito literário se instaura enquanto técnica de leitura a ser percorrida, com o objetivo de chegar a um determinado conhecimento. O caminho está representado pelo texto que é lido/encenado/vivido mediante as etapas organizadas no circuito, visando à construção do conhecimento e à interpretação final, atingidas após essa viagem. Ribeiro (2015, p. 32) complementa dizendo que

o circuito literário desenvolve habilidades como a capacidade de criar e imaginar, ordenar momentos de uma narrativa, apropriar-se da leitura e de seus significados. A prática dessas habilidades permite que o aluno entenda como se dá a organização, tempo, ações de uma história, auxiliando-o até mesmo na escrita.

O trabalho com o *circuito literário* começa antes mesmo da contação da história, tendo em vista que o planejamento é fundamental e a participação dos alunos na

organização das cenas e das regras é extremamente relevante, uma vez que a vivência dessa leitura será protagonizada por eles. Gomes (2020, p. 21) afirma que, “como qualquer jogo, é preciso acreditar em suas regras e vivenciá-lo enquanto jogo”, a fim de que os jogadores-leitores estejam sempre envolvidos “nessa trama de emaranhados lúdicos”. Ribeiro (2015, p. 30) orienta que para

trabalhar com a técnica do circuito literário será preciso pensar em uma narrativa que se divida em fases, como se fosse um jogo. A história escolhida deverá ser aquela em que o personagem principal se depara com vários obstáculos (ações positivas ou negativas) ao longo de um percurso.

Porém, pensar nesse e em outros tipos de narrativa, requer que o professor seja um leitor ativo e assíduo. Como em qualquer atividade que envolva a leitura, o mediador necessita de um bom repertório literário cultural, que seja capaz de influenciá-lo na escolha dos textos a serem trabalhados, considerando temáticas, público-alvo, gêneros etc. Para que o circuito literário aconteça, é preciso leitura e planejamento do professor, visto que, sem planejamento e organização da prática docente, as coisas dificilmente acontecem de maneira significativa e fluente.

4.2.2 Um texto para contar – a peça **Bandeira de São João**

A peça teatral **Bandeira de São João** (2012), proposta como *corpus* para este estudo, entra em cena, principalmente, por conta de seus conteúdos culturais, os quais permitem ao leitor o contato com aspectos de sua cultura e promovem a ressignificação de memórias pertencentes à comunidade, a exemplo da tradicional Festa da Colheita, um evento de agradecimento, confraternização e partilha dos frutos das sementes plantadas e cultivadas entre familiares, vizinhança e amigos próximos.

Depois de trabalhar a terra e plantar as sementes, nada mais alegre do que colher os frutos e celebrar a prosperidade e a fartura das colheitas, mas, hoje, na comunidade da escola do campo Cândido Régis de Brito, essas são apenas memórias guardadas por aqueles que tiveram a oportunidade de viver em épocas quando as histórias de luta dos povos camponeses eram motivo de orgulho para quem tinha as mãos calejadas pelo cabo da enxada. Havendo um distanciamento no tempo, parece que cada vez mais as ações

pedagógicas da escola se afastam dessa realidade e muito dos alunos sequer reconhecem esse tipo de prática como parte da história de sua comunidade.

A peça **Bandeira de São João** do dramaturgo Ronaldo Correia de Brito, escrita em parceria com seu amigo Assis Lima, em 1987 (a edição que estamos utilizando é a que foi publicada pela editora Alfaguara, em 2012), é uma profunda e rica viagem em torno da imaginação popular brasileira, sobretudo nordestina, de maneira divertida e bastante inteligente. Baseados em brincadeiras populares da Região Nordeste, os escritores utilizam a forma dramática para contar a história do desaparecimento do Sol, que se escondeu deixando a terra escura e triste. O Noivo e a Noiva iriam se casar à luz de uma fogueira, mas se perdem. A Boneca de Milho não amadurece em espiga e o pássaro Uanari não canta mais. Só há uma maneira de trazer a alegria de volta: realizar o casamento, dançar uma quadrilha e achar o Sol. Os personagens passam por várias provas nessa busca, sem perder a coragem e o sonho²³, enquanto se discute o amadurecimento e os obstáculos que cada indivíduo deve superar para viver melhor. A peça faz-nos refletir não só sobre os ciclos e ritmos da terra, mas também sobre os mitos e crenças populares em perspectiva que cruza culturas e marca a presença da diversidade étnica do povo brasileiro.

Ronaldo Correia de Brito conta que, quando começou a escrever **Bandeira de São João**, se sentia triste e por esse motivo o escuro da noite, que na história parece não ter fim, representa toda a tristeza que ele vivia naquele momento:

O Sol foi embora, só a Lua reina no céu – e sem o Sol não tem colheita, os legumes não crescem, a noiva não consegue encontrar mais o noivo... Eu estava me recuperando de uma tristeza, uma longa noite escura, e por esse motivo *Bandeira de São João* é uma trajetória em busca da luz, do Sol, da felicidade, e também da maturidade, representada pela Boneca de Milho (BRITO, 2012, p. 5).

A partir disso, juntos, Ronaldo e Assis seguem em busca de alegria e de memórias felizes. Eles encontram nas mais divertidas lembranças suas vivências nos tempos de festas juninas. Rememorando quadrilhas, bandeiras, fogueiras e adivinhas os autores imprimem

²³ Dividida em quinze cenas, que são interpoladas com doze canções temáticas, hoje reunidas no disco “Bandeira de São João”, lançado pela gravadora Eldorado, em 1987, disponíveis em plataformas de músicas digitais e no Youtube, a saber: “Algodão”; “Boneca de Milho”; “Pastoreio”; “Jaci-Coraci”; “Adivinha”; “Balão-ão”; “Louvação”; “São João Menino”; “Xangô São João”; “Sertão Alegre”; “Acorda, povo”; e “Quadrilha”. A trilha sonora é de autoria de Antônio Madureira, um dos criadores do Quinteto Armorial.

originalidade à peça, oferecendo à temática de São João uma roupagem nova, abrangente e diversa. Empenharam-se em incorporar à tradicional festa de São João elementos da cultura africana e indígena, com o intuito de ampliar os diversos pontos de vistas e romper paradigmas arcaicos.

Trabalhar com a cultura popular em sala de aula, na perspectiva da representação da memória cultural de uma localidade ou de um povo, é relevante para a superação de estigmas e preconceitos que ainda persistem na sociedade, bem como para a ressignificação do sentimento de pertencimento que faz com que o sujeito se identifique com o seu grupo e se reconheça como parte dele, contribuindo assim com a construção identitária dos alunos sem marcações cristalizadas. Diante disso, a obra em estudo se adéqua ao que está proposto nesta pesquisa, porque explora aspectos relativos ao amadurecimento e aos obstáculos que cada indivíduo deve superar para viver melhor.

Em termos de tratamento temático, a peça **Bandeira de São João** (2012) não representa apenas o São João que todos conhecemos, nem tampouco a forma pela qual essa festa é comumente tratada pela escola, em seu aspecto tradicional e típico, o que define as características juninas na perspectiva rural e urbana. O trabalho elencado na obra ultrapassa o puramente regional e apresenta sua dimensão abrangente, sem deixar de fora elementos característicos e significativos do festejo: balão, fogueira, quadrilha, bandeira, adivinhações, entre outros.

Outro ponto fundamental é a relação intrínseca da peça com os aspectos regionais que representam a diversidade da nação brasileira, o que é possível de perceber quando se representa, entre textos e canções, os muitos aspectos do São João: o que dorme na noite de sua festa, sem poder vir à Terra brincar; o profeta das águas do Jordão; o São João sincretizado ao orixá Xangô dos afrodescendentes; o exaltado pelos índios em longa noite de Lua; todos num só, assim como é o povo brasileiro e, conseqüentemente, sua cultura. A abordagem dessa obra em sala de aula, sobretudo na escola do campo, condiz com uma atitude de resistência, já que a regionalidade e a oralidade têm sido uma espécie de assombração para a literatura e uma espécie de cidade fantasma para a escola.

A obra **Bandeira de São João** (2012) envolve tanto crianças quanto adultos. Sua narrativa permite que o leitor campesino tenha uma visão panorâmica de sua própria vida e história, como também permite que os leitores, de um modo geral, tenham contato com

uma cultura que parece tão distante daqueles que vivem nos centros urbanos, visto que o homem do campo é, em alguns casos, lembrado apenas como uma figura caricata, marcado pelo estigma do “matuto”. As marcas de um escritor que tem raízes sertanejas e que cresceu assistindo espetáculos populares no sertão cearense, bem como teve várias experiências infantis com as brincadeiras de rua e as celebrações religiosas, muito contribuíram para a construção da obra: o hábito de ouvir histórias da tradição universal, das mitologias locais e histórias familiares narradas por diferentes pessoas enriqueceram sua imaginação e essa linda história, assim como muitas outras, causa encantamento naquele que as lê.

A peça apresenta um enredo bem amarrado, com começo, meio e fim, e trata de temas culturais envolvidos em sentimentos de tristeza, alegria, medo, incerteza, esperança, entre outros. Seus personagens apresentam caráter simbólico e trazem muitas reflexões a respeito do dia a dia no campo, sendo eles o pássaro Uanari, a noiva e o noivo, a boneca de milho, a mãe da noite, São João Menino, a Lua e o marcador de quadrilha. A história se passa no ambiente do campo em uma longa noite escura. É possível extrair de suas linhas vários elementos demarcadores da cultura popular que norteiam a vida do sujeito campesino, entre os quais se destacam o plantio e a colheita, mitos e lendas populares, crenças e celebrações aos santos e a diversidade étnica, racial e religiosa.

Por tudo isso, essa leitura chama a atenção no tocante à relação direta que ela estabelece entre o São João e a prática que existia na comunidade Zumbi, sendo possível, a partir dela, promover atitudes de respeito a um conhecimento de uma cultura que já existe, mas que vem sendo invisibilizada nas práticas escolares. Além disso, tanto a dimensão pertinente ao patrimônio imaterial, no que se refere à memória e à relação com a cultura familiar, quanto a dimensão da diversidade étnica, racial e religiosa, que diz respeito à memória ancestral afro-brasileira em face também do São João, contribuem para motivar o trabalho com a peça, tendo em vista os inúmeros preconceitos construídos e alimentados em torno desses contextos.

No caso em estudo, se a Lua e a Noiva não tivessem revelado ao pássaro sobre o desaparecimento do Sol e o quanto ele é importante para que haja vida na Terra, certamente ele não teria conhecido a Boneca de Milho, que tanto precisa do Sol para amadurecer e, conseqüentemente, os três não viveriam aquela grande aventura. Do mesmo modo, não teriam a oportunidade de conhecer outras culturas que circundam as

celebrações de São João, nem tampouco de vivenciar práticas culturais de origens camponesas. Nesse sentido, como se verá adiante, os passos propostos no organograma do circuito literário se entrelaçam de maneira sequenciada e relevante para a compreensão da trama, tendo em vista que ela se move a partir da ação de cada personagem. É a busca incessante por algo, que motiva as ações e permite o amadurecimento de cada um deles, assim como acontece na vida, à medida que os obstáculos do dia a dia são superados.

4.3. DAS ATITUDES PEDAGÓGICAS ÀS AÇÕES NO CIRCUITO LITERÁRIO

A busca pela construção de procedimentos metodológicos que oportunizem a leitura em sala de aula, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, motiva a ação proposta nesta pesquisa, tendo em vista a inserção de elementos da cultura popular nessa prática, uma vez que essa relação traz à tona aspectos da comunidade pesquisada e corrobora para o sentimento de pertença dos seus sujeitos.

Como vimos discutindo desde o início, pensar a cultura popular dentro da escola e trazê-la para as práticas de sala de aula é algo urgente. As instituições educativas pouco têm colaborado para um diálogo significativo entre o ensino e as experiências culturais que os alunos carregam consigo. Observam-se no dia a dia da escola “várias manifestações da cultura popular, tão próximas da nossa realidade e, na maioria das vezes, tão distantes da nossa prática pedagógica” (LÚCIO, 2005, p. 42). Nessa perspectiva, alguns passos são importantes antes de acontecer a leitura encenada e intermediada pela estratégia do circuito literário.

4.3.1 ETAPA 1: preparando o caminho a ser percorrido

Ao iniciar um trabalho com o texto literário, seja ele de qual for o gênero, é preciso preparar o aluno para a vivência com o texto, o que, em nossa prática, costumamos chamar de *mergulho literário*. Isso porque, para desvendar os sentidos de cada nova leitura, se fazem necessários aprendizagem, crescimento, experiência e maturidade, o que só é possível adquirir à medida que são oferecidas condições para que o leitor circule com autonomia pelo texto, compreendendo sua função social, entendendo-o e sendo capaz de formar uma opinião a partir do que é lido (CARVALHO, BAROUKH, 2018, p. 14). Com o texto

dramatúrgico não é diferente, ainda arriscaria dizer que, pelo fato de ser um gênero de pouco impacto nos programas de ensino na escola, principalmente na escola-campo de nossa pesquisa, é preciso empenhar ainda mais esforço para seduzir o aluno, despertar seu interesse e curiosidade para a leitura.

Uma boa maneira de trilhar esse caminho é fazer com que o aluno encontre nesse tipo de leitura elementos que sejam envolventes e aproximados da sua realidade, que ele tenha condições de perceber que pode se sentir, ser ou fazer parte daquela história, sendo um dos personagens ou mais de um deles. Para isso, no primeiro momento, sugere-se que o professor relate suas experiências com o gênero dramatúrgico. Ele necessita ser um leitor-ativo antes de ser um mediador de leitura.

Possíveis questionamentos para discussão na Etapa 1:

- Vocês já assistiram a alguma peça teatral? Onde? Falava sobre o quê?
- Vocês já visitaram um teatro? Assistiram a alguma peça lá?
- Você já participou de alguma peça? Onde? Qual era seu personagem?
- Você já leu uma peça teatral? Qual? Gostou ou não gostou? Por quê?

Por isso se faz necessário falar de suas experiências de leitura com o texto dramatúrgico: sobre o que leu; do que gostou, ou não; ou o que gostaria de ler, mas ainda não conseguiu. Tudo isso demonstra ao aluno que esse gênero possui algo interessante e possível de leitura, inclusive o professor pode ilustrar suas experiências leitoras apresentando para os alunos os livros lidos por ele, caso isso seja possível.

Para esse momento, uma aula de 50 minutos é suficiente. O professor pode ainda, já envolvido nesse contexto, tecer algumas e breves diferenças entre teatro (performance) e dramaturgia (texto), aproveitando para ouvir dos alunos sobre suas próprias experiências relacionadas a isso, inclusive levantando alguns questionamentos para conhecer qual a relação do texto dramatúrgico com a turma.

4.3.2 ETAPA 2: semeando o terreno

Para esta etapa, o professor poderá oportunizar o contato dos alunos com algumas obras dramatúrgicas. Previamente, ele fará uma busca no acervo da escola e/ou no seu acervo pessoal para selecionar alguns livros. Como a escola em foco não possui biblioteca, os livros serão levados para a sala de aula e a professora poderá organizar um ambiente propício à leitura. Caso a escola tenha biblioteca, essa etapa pode e deve ser desenvolvida nesse espaço, tendo em vista a importância da vivência leitora imersiva²⁴.

De posse desse material, o professor deve organizar a sala de maneira a favorecer o ambiente leitor. Ele pode espalhar os livros em uma mesa, no chão, em cima de um tapete, de um tecido etc. É importante que o docente seja criativo e prepare um ambiente acolhedor para receber os alunos, podendo enriquecê-lo com almofadas, para que todos fiquem à vontade no chão, ou até mesmo organizando as cadeiras de modo que a sala de aula perca, nesse momento, aquela imagem individualista e segregadora que geralmente tem: cadeiras enfileiradas que dificultam a visualização do todo, bem como a interação entre os pares.

Para esta etapa, serão reservadas duas aulas de 50 minutos cada. Na primeira aula, depois do ambiente organizado, os alunos serão convidados a manusear livremente os livros e cada um deverá escolher uma peça (dentre as disponíveis) para leitura. Os critérios para a escolha da obra serão livres e individuais: cada um escolherá um livro que mais lhe chamar a atenção – por isso a importância do contato com vários livros, uma vez que será possível folheá-los, observar sua capa, o título, os personagens, ler a sinopse contida na quarta capa, a orelha, entre outros elementos que medeiam a relação inicial do leitor com a obra. Nesse movimento, caso os alunos não se interessem por determinado livro, poderão analisar outros e/ou fazer troca com os colegas.

Ferrarezi e Carvalho (2017) enfatizam que, com relação à leitura, os anos iniciais do Ensino Fundamental são aqueles em que se focaliza a etapa do prazer, portanto,

²⁴ Não é muito comum encontrar livros de peças teatrais nas escolas, geralmente se encontra em pequena quantidade e esse número cai ainda mais se for considerada a abordagem de temáticas relativas às culturas populares. No acervo da escola Cândido Régis de Brito, foram encontrados apenas três exemplares, os quais abordam temáticas relacionadas ao folclore e a temáticas contemporâneas como morte e guerra, sendo eles: **O detector de Sacis** (2012), de Milton Morales Filho; **O reino adoermecido** (2011), de Leo Cunha; e **Os vizinhos** (2010) de Henrique Sitchin.

é essencial que, nessa fase, a criança esteja exposta a uma grande quantidade de opções de leitura, que possa escolher, dentre as melhores obras disponíveis, aquela que lhe agrade, seja lá por quais razões for. Isso não nos cabe definir como professores e, muitas vezes, nos assustamos com as opções que as crianças fazem (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 43).

Considerando obras curtas, a proposta sugere que os alunos, após a escolha do livro, partam para o momento da leitura individual da peça escolhida. Porém, a depender da extensão das obras selecionadas e da fase em que a atividade está sendo trabalhada, o docente pode sugerir um tempo maior para a leitura, inclusive permitindo que seja feita em casa, por exemplo. Vale ressaltar que, em nenhuma hipótese, o professor deve usar a leitura dessa obra para intercalar o tempo restante entre uma atividade ou outra, com o intuito de preencher o tempo vago do aluno, nem tampouco usá-la como castigo.

É importante ressaltar que estamos trabalhando com aula de leitura e o sucesso não depende apenas de expor os alunos a bons materiais. Ele é alcançado através das “ações que ensinam os alunos a ler, que ensinam a eles como os textos funcionam socialmente e como os sentidos se constroem no e pelo texto” (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 79), e isso demanda tempo, um tempo de qualidade. Ler apressadamente nos leva a abandonar fatos e acontecimentos relevantes para a compreensão do desfecho da história. Quando realizamos uma leitura apressada de um texto dramático, geralmente acabamos por desconsiderar as rubricas²⁵ e, muitas vezes, nem sequer as lemos.

É importante que o professor tenha clareza de que as rubricas não servem apenas para o momento da encenação, pois, na leitura, são elas que revelam ao receptor como são as personagens, os espaços e o tempo em que tudo acontece no enredo, sendo essenciais para a análise e a compreensão do texto como um todo. Por esse motivo, vale a pena alertar os alunos para que seja dada atenção às rubricas durante a leitura, uma vez que o sentido do texto dramático é revelado por meio da ação das personagens e das próprias rubricas.

Ainda nessa etapa, após a leitura do livro escolhido, o educador deverá propor aos alunos o compartilhamento coletivo da experiência de leitura por meio da instalação de uma roda de conversa-partilha. Esse momento será importante, visto que cada um terá a oportunidade de se expressar e se posicionar acerca da obra lida. Além disso, todos tomarão

²⁵ Usada no texto teatral, assim como nos roteiros de cinema, para orientar os atores, o diretor e o leitor sobre informações e sugestões para a encenação. Serve para descrever cenário, personagens, indicar ações e orientar os atores para a interpretação.

conhecimento da leitura de cada colega, podendo até se interessarem por outros livros e assim ampliarem seu repertório literário.

Esse tipo de atividade, além da oralidade do sujeito-leitor, desenvolve também a capacidade de escuta, uma vez que o ato de falar e de ouvir é importante para a construção do conhecimento. Falar, escutar, opinar, questionar, perceber que existem opiniões diferentes daquilo que se pensa também auxilia na construção sociocultural humana e o momento de partilha das experiências leitoras oportuniza essa vivência. Inicialmente essa não é uma atividade tão simples quanto parece, principalmente quando os alunos não estão adaptados a atividades que envolvam o texto dramático de maneira afetuosa e nem a oralidade. Porém, Lúcio (2005, p. 77) garante que “à medida que a literatura for fazendo sentido para eles, ocupando espaço na rotina das suas vidas, como algo que lhes proporciona prazer, irão buscar a leitura naturalmente e poderão se tornar bons leitores”, obviamente esse é o meu intento ao término da aplicação desta proposta de leitura.

4.3.3 ETAPA 3: da boa semente e da preparação da colheita

Na terceira etapa, após os alunos já terem tido contato com o texto dramático a partir da manipulação dos livros e da leitura compartilhada – e, segundo cremos, para a maioria esse será realmente o primeiro contato com esse tipo de texto –, professor e alunos caminharão juntos para a tão esperada etapa da *encenação da leitura*. Mas, antes disso, convém que o professor compartilhe a peça selecionada para a etapa em curso (justamente o texto **Bandeira de São João**) com toda a turma, usando de diversas estratégias para envolver e aproximar os alunos com a obra. **Sugere-se que essa etapa se desenvolva em duas aulas de 50 minutos cada.**

Um bom começo para apresentar a obra proposta é buscar o conhecimento prévio dos alunos acerca das principais festas brasileiras e abrir um diálogo sobre aquelas que acontecem no local em que vivem. Alguns questionamentos poderão ser feitos, dentre eles:

- Vocês gostam de festas? De que tipo? Por quê?
- Que festas vocês conhecem ou já ouviram falar?
- Qual dessas festas acontecem na sua cidade e/ou comunidade?
- O que tem nessa festa?

Nesse diálogo, o professor pode ir anotando as festas citadas no quadro e seguir selecionando aquelas que mais se aproximam da realidade da comunidade em que os alunos vivem. Provavelmente os alunos citarão o São João, festa popular nessa comunidade e na região Nordeste como um todo, além de conhecida em âmbito nacional e até internacional. Evidentemente que o intuito desse estudo é trabalhar a leitura em seus aspectos literários, porém, essa proposta dá margem ao trabalho interdisciplinar, possibilitando ao professor abordar a temática das festas brasileiras em disciplinas como Geografia, História, Artes, dentre outras.

Guiado por esse diálogo, chega o momento em que o professor apresenta para a turma a obra **Bandeira de São João** (2012). É importante dizer aos alunos que essa obra faz parte de uma trilogia, porque há mais dois outros livros que tratam das principais festas brasileiras: **Arlequim de Carnaval** (2011) e **Baile do Menino Deus** (2016) e que abordam, respectivamente, temáticas referentes ao carnaval e ao Natal. Para instigar os alunos e convidá-los para mais leituras desse tipo de texto, o docente já pode antecipar que em outro momento essas obras também poderão ser lidas para a turma.



Figura 15 - Trilogia das festas brasileiras, de Ronaldo Correia de Brito.
Fonte: acervo da professora pesquisadora.

Voltando para a obra em estudo, feitas as apresentações, o professor pode começar explorando elementos da capa e levantando hipótese com os alunos sobre o desenrolar da história:

- Quais imagens aparecem nessa capa?
- Essas imagens têm relação com a festa de São João? Por quê?
- De acordo com o título, o que será que essa história vai contar?

É importante escutar os alunos para que durante a leitura eles percebam se suas hipóteses foram confirmadas ou não, e essas confirmações auxiliarão na construção de sentidos do texto. Antes mesmo da leitura, é interessante que o professor explique por que se interessou em compartilhar essa leitura com a turma e por que esse livro é importante para a formação deles enquanto leitores, colocando em evidência as temáticas ali formalizadas; infantizando principalmente a relação com a memória cultural deles, tendo em vista que podem ser encontradas situações cotidianas de suas famílias e de sua comunidade, o que permite viajar no tempo e lembrar de coisas que eles já viveram ou que não chegaram a viver, porque ficaram perdidas num passado não tão distante. Refletir sobre esses pontos, juntamente com a turma, pode despertar ainda mais interesse pela leitura do livro.

Hipotetizar acerca de cada personagem no início também pode ser uma estratégia que permitirá preencher os espaços vazios contidos no texto. O professor pode apresentar a lista de personagens do início do livro e, um a um, questionar como os alunos imaginam que sejam cada um deles e qual o papel eles têm dentro da festa de São João. Mais uma vez, as hipóteses levantadas também poderão ser (ou não) confirmadas ao final.

4.3.4 ETAPA 4: de grão em grão (se chega à contação)

Após os vários estímulos e sensibilizações para a leitura do texto, realizado através das etapas anteriores, chegamos à etapa da contação propriamente dita. Para esta quarta etapa, é importante que o professor compartilhe a obra com os alunos, para que eles observem as imagens (ver a impossibilidade deles acessarem o exemplar do livro de maneira individualizada). Isso poderá ser feito em slides com o recurso do datashow, o que torna a leitura mais dinâmica. Porém, caso não seja possível, o docente pode, ao mesmo tempo em que lê, ir mostrando as imagens do livro para a turma.



Figura 16 - Situações de compartilhamento da obra literária.
Fonte: montagem realizada a partir do Google Imagens.

Nesta quarta etapa, a **leitura necessitará de quatro aulas de 50 minutos cada**, as quais chamaremos de “momento da contação”, este diz respeito à experiência única do leitor com o texto literário. Assim, propõe-se que, considerando a extensão da leitura que será compartilhada, a obra seja lida a partir de um agrupamento de cenas, conforme divisão a seguir:

Tabela 4: Agrupamento de cenas para cada momento de leitura

Momentos de leitura	Agrupamentos de cenas
Aula 1	Cenas 1 a 3
Aula 2	Cenas 4 a 7
Aula 3	Cenas 8 a 12
Aula 4	Cenas 13 a 15

Fonte: Professora pesquisadora.

Assim, vejamos:

1) O primeiro momento de leitura marca o encontro com os principais personagens²⁶ da história e já apresenta o problema instaurado, sobre o qual todas as ações irão se desenvolver: o desaparecimento do Sol. Por isso, o pássaro Uanari, a Noiva e a

²⁶ Cada personagem será detalhado na seção seguinte, a qual descreve a encenação da leitura, via técnica do circuito literário.

Boneca de Milho se unem para encontrá-lo e juntos saem nessa busca cheia de aventuras, medos e incertezas;

2) O segundo momento apresenta a primeira dessas aventuras, um passeio no meio da mata numa noite totalmente escura, afinal, o Sol sumiu. Logo, se não tem Sol, consequentemente não tem Lua e a noite torna-se ainda mais escura. Em meio à escuridão, eis que surge a Mãe da Noite, a primeira esperança de encontrar o Sol, todavia, por ser malandra, resolve lançar algumas adivinhações antes de fornecer qualquer informação sobre ele;

3) Nesse jogo, descobre-se que a Mãe da Noite não sabia o paradeiro do Sol e estava apenas enganando os três amigos. Assim, o terceiro momento de leitura marca o percurso para encontrar São João Menino, revelado por ela como o único capaz de dizer onde o Sol está. Mais uma aventura é evidenciada nesse momento, tendo em vista que deveriam mandar um balão para o céu, a fim de chamar o santo, em sua representação infantil, condizente com a iconografia e com a hagiografia do catolicismo popular;

4) Em mais uma tentativa frustrada, pois São João Menino não sabia onde o Sol estava, o quarto momento de leitura aponta para o desfecho da trama, uma vez que, segundo São João Menino, somente São João Xangô conseguiria encontrar o Sol. O orixá, conforme os preceitos das religiões afro-brasileiras em sua base sincrética, surge juntamente com o Sol e, por fim, a Boneca de Milho se torna uma linda espiga madura, o pássaro pode então voar e a noiva finalmente encontra seu noivo, podendo se casar com ele.

Devemos atentar para o fato de que as pausas propostas na contação, mediante a divisão em momentos, instigam o leitor para o que vai acontecer nas próximas cenas, que novas histórias e aventuras os personagens vão viver e se a problemática envolvendo a narrativa será solucionada. É importante que, ao término de cada momento, o professor levante hipóteses com os alunos sobre o que poderá acontecer posteriormente e, antes da próxima leitura, retome o que aconteceu na história no momento anterior.

Assim, segue-se semanalmente a leitura, inclusive das imagens, de cada agrupamento de cenas, atentando ao ritmo e à entonação da voz, visando dar expressividade ao texto e às falas das personagens. Além disso, em cada aula, o professor pode finalizar a leitura ouvindo as músicas contidas na obra. Não necessariamente todas, mas apenas aquelas que são mais adequadas ao que se pretende abordar naquele

momento, utilizando como recurso o aparelho de som e pendrive ou caixa de som conectada ao celular via Bluetooth.

O termo “bandeira de São João”, antes de nomear um elemento típico das festas nordestinas, é um ritual em que, na madrugada do dia de São João, as pessoas saem em procissão com uma bandeira e uma estrela, dançando e cantando em louvor ao santo. A música “Acorda, povo” presente no texto aponta para esse momento de procissão, louvação e alegria:

*Bandeira, bandeira da alegria, sinal.
Estrela, estrela na madrugada, real.*

*Acordeão acordou o povo todo
roda do Sol nem pensa em levantar,
banda zabumba ri,
bumba na rua sobe foguete,
céu iluminar.*

*Água de banho, cheiro cravo doce,
corpo molhado, pernas para o ar,
o Sol despenca, vida, alegre dança,
bandeira solta, vento, gargalhar.*

Podendo ser abordadas no momento em que antecede a contação, o professor pode fazer uma seleção prévia das músicas contidas na obra e explorá-las de modo a refletir acerca dos elementos culturais presentes nas letras, a fim de relacioná-las com as práticas vivenciadas pelos alunos e/ou por seus familiares, os quais podem ser convidados a relatarem suas memórias para a turma.

A participação da família pode acontecer semanalmente dentro das aulas de leitura. A cada semana, as crianças decidem juntamente com a professora convidar um representante de uma das famílias da turma – pode ser um pai, uma mãe, um avô/avó, um tio/tia ou até mesmo um funcionário da escola que seja da comunidade – para participar da aula que, nesse momento, deverá ser de audição de uma ou duas músicas pertencentes ao repertório da obra em estudo. Após o momento de escuta, haverá uma roda de diálogo sobre as vivências representadas na canção. Será um momento de diálogo livre para construir uma ponte entre o tocado e o vivido dentro daquele contexto sociocultural.

Assim como a interrelação entre o Sol e a Lua, observamos também no texto uma relação de dependência intensa entre o Noivo e a Noiva, o que, conseqüentemente, se revela no grande desejo de casar. A Lua está em busca do Sol, porque depende dele para brilhar, o mesmo acontece com a noiva que está aflita em busca do noivo, pois, para ela, sua alegria de viver e sua felicidade dependem dessa relação. O texto faz uma referência à importância atribuída ao casamento na cultura campestre e essa é uma realidade bem presente entre a maioria das jovens da comunidade. Recordo que, em determinado ano, quando perguntava aos meus alunos os sonhos que tinham para o futuro, a maioria das meninas sonhava em casar e ser mãe. Na época, quatro delas desejavam ser médica, professora, bailarina e atriz de novela. Entre os meninos, os sonhos giravam em torno da referência que tinham em casa: ser pedreiro, ter um roçado, correr vaquejada e ser jogador de futebol.

Entre tantas possibilidades, o texto abraça outros elementos da cultura popular, tais como parlendas, expressões populares pertencentes à tradição oral, mitos, simpatias e a relação com elementos de outras culturas, os quais podem ser explorados paralelamente à ação literária, de maneira interdisciplinar, permitindo o acesso ao conhecimento e desconstruindo preconceitos que vêm se proliferando entre as gerações, sobretudo numa comunidade de tradição católica. Por tudo isso, evidenciamos a importância de trazer para o debate temáticas que ainda são consideradas tabus, principalmente nas sociedades mais conservadoras, como por exemplo a diversidade religiosa exposta na obra. A literatura nos permite esse acesso.

Ousar na utilização de textos que valorizam a diversidade, solidificam a aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão de mundo dos leitores sob a égide do patrimônio histórico e cultural. Nesse sentido, “o uso da leitura dramática nos círculos de leitura como método de formação e educação popular pode contribuir com o processo de letramento e desenvolvimento da expressão oral dos estudantes” (BÔAS, PINTO, 2020, p. 137) se valendo do lúdico para oportunizar a vivência literária tão importante ao processo de formação do leitor.

Ao ler as cenas 1, 2 e 3, que pertencem ao primeiro momento de leitura, sugerimos compartilhar a música “Boneca de milho”, tendo em vista discutir aspectos da cultura popular significativos ao povo do campo. Observe a letra da canção, transcrita abaixo:

*Ela era uma menina
nina, nina
palha verde-amarela
era ela.
Uma boneca de milho,
quem conhece?
Ninguém mais se lembra dela,
ai, quem dera.*

*Ser espiga nem sonhava
a menina,
quando o milho pendoava
verde palha.
Uma boneca de milho,
quem se lembra?
Ninguém mais brinca com ela,
ai, tão bela.*

A música revela certa tristeza da boneca por ter se tornado esquecida ao longo do tempo, inclusive a própria melodia reforça esse sentimento. Esse será um excelente momento para ampliar o diálogo sobre cultura popular e trazer à tona as práticas que aconteciam na infância das gerações passadas e que vêm sendo esquecidas dia após dia. Época em que as pequenas espigas de milho se tornavam lindas bonecas e se misturavam à infância, alegrando muitas crianças camponesas que não tinham tantos recursos para brincar.

Como sugestão, durante a escuta da música, o professor pode utilizar uma espiga de milho para conduzir o momento, dramatizando através das expressões faciais todos os sentimentos da boneca, os quais são externalizados na canção. Por fim, pode apresentar, utilizando o datashow (caso seja possível), um vídeo²⁷ disponível no Youtube para demonstrar como as crianças brincavam com a espiga de milho antigamente.

No segundo momento de leitura, relacionado às cenas 4, 5, 6 e 7 do livro, sugerimos, ao término, a audição da música “Jaci-Coraci” que envolve aspectos relacionados à cultura indígena, os quais corroboraram para a construção da cultura popular brasileira e que devem ser reconhecidos e valorizados.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=abt022OQLgE>.

*Lua-jaci
ia-ci a é
Lua, carimã
da noite acauã.
Sol-coraci
guaraci o é
face de romã
Lua sua irmã.*

*Lua-jaci
dia aluá é
linda Lua lã
Lua de manhã.
Sol-coraci
dia fogo é
mani carimã
Lua sua irmã.*

A princípio, é extremamente importante esclarecer sobre as expressões populares da mitologia indígena, a exemplo de Coraci que significa Sol e Jaci que significa Lua, para compreender o contexto indígena presente na música. Entretanto, é preciso ir além e a partir dessa oportunidade trabalhar com os alunos a história da festa de São João na perspectiva dos povos indígenas, pois os índios já comemoravam essa data antes mesmo desses festejos chegarem ao Brasil; é o que aponta a história contada em 2019 pelo mestre em História, Casé Angatu Xukurú Tupinambá, em vídeo disponível no Youtube, o qual pode ser compartilhado com os alunos: “São João dos povos indígenas²⁸”.

A presença indígena na cultura brasileira tem sido alvo de tentativas de apagamento e isso deve ser mudado. A festa junina que conhecemos é repleta de símbolos, histórias e significados, mas muitas dessas simbologias advêm dos indígenas. De acordo com Casé, os índios em suas tradições já comemoravam as festas juninas, a exemplo da celebração da fartura, na qual se plantava a semente, colhia-se o fruto e festejava-se a colheita. Elementos como a fogueira, que representa o nascimento de João Batista, as tradicionais comidas típicas, as danças e brincadeiras em torno da fogueira são costumes pertencentes à cultura indígena, visto que para os índios esse é um tempo de fortalecimento do espírito.

Assim, é importante que o professor abra espaço para essa reflexão e discuta também com os alunos acerca da relação de respeito e dependência dos índios com a terra e como essa relação se dá com o homem do campo, principalmente nos dias atuais.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ya-flblanFs>.

As cenas 8, 9, 10, 11 e 12, que compreendem o terceiro momento de leitura, retratam o momento de encontro com São João, por isso sugerimos a audição da música “São João Menino”, a saber:

*Na água doce dos rios,
feliz ele se banhou,
nas pedras e cachoeiros,
o pastorzinho brincou.
Tangendo seus carneirinhos,
por detrás da Lua passou.
De longe São Joãozinho Menino,
tão risonho, me acenou.*

*A Lua nem é de Jorge
brigando com seu dragão
ela brinca nos cabelos
do menininho João
que toca pro seu rebanho
numa tarde do sertão
menino por toda a vida
esquecido do Jordão.*

No último momento de leitura, cenas 13, 14 e 15, propomos a música “Xangô São João”, reproduzida a seguir:

*Quem vem de lá,
quem vem do mar,
rugindo feito dragão,
será São João?*

*São João não é,
outro será;
lá nas águas do Jordão,
está São João.*

*Quem vem de lá,
quem vem do mar,
rugindo como trovão,
será São João?*

*São João não é,
outro será;
no terreiro e no sertão,
está São João.*

*Pois quem vem lá,
tão belo vem*

*bacamarte na mão
não é São João?*

*São João não é,
outro será;
é guerreiro, é trovão,
Xangô São João.*

Ambas, “São João Menino” e “Xangô São João”, fazem um cruzamento com “Jaci-Coraci” no que se refere à religiosidade de cada uma dessas culturas – a branca, a indígena e a afro-brasileira. É importante salientar para as crianças que os elementos de louvação na cultura indígena estão representados pela própria natureza. Assim, Jaci, a deusa Lua, faz referência ao período da colheita que é retratado nas festas juninas, uma vez que se comemora no mês de junho, período esse que, de acordo com os índios, acontece o solstício de inverno, ou seja, as noites são mais longas e os dias mais curtos. Já na cultura afro-descendente, Xangô possui sincretismo religioso no santo católico São João Batista. Cada cultura a seu modo celebra a colheita e de acordo com sua crença direciona sua gratidão pela fartura, e isso precisa ser respeitado e valorizado.

No intervalo entre as leituras das cenas, o professor pode ainda, de maneira interdisciplinar, explorar outros elementos do texto, a saber: aspectos culturais (mitos, adivinhações, parlendas), aspectos da natureza (formação dos dias e noites, astros e estrelas, condições climáticas, agricultura), geográficos (o campo), sociais (o casamento), religiosos (santos católicos e de matrizes africanas), entre outras abordagens que em sua maioria estão explícitas nas memórias, vivências e experiências das crianças que, apesar de jovens, têm muitas histórias para compartilhar.

4.3.5 ETAPA 5: da colheita e da fruição dos bons frutos

Por fim, a quinta e última etapa antes do resultado-produto dessa ação, corresponde à pós-leitura. Serão esboçados coletivamente os principais acontecimentos de cada momento de leitura, de modo que os alunos terão a oportunidade de expor, na roda de

conversa, o que lhes chamou mais a atenção, o que mais gostou (ou não), o que aprendeu, o que lhe veio à memória através da história, entre outros pontos que considerarem importantes. **Uma aula de 50 minutos será suficiente para essa discussão.**

Essa ação evidencia a possibilidade dos textos de dramaturgia atuarem como instrumentos capazes de despertar não apenas o prazer de ler peças teatrais, mas também de conhecer, através de temáticas representadas, a herança cultural do povo campesino, (re)afirmando sua identidade, ressignificando suas memórias e principalmente despertando o sentimento de pertença à medida que é possível colocar os leitores também como objetos da representação estética, assumindo o lugar de protagonista no mundo literário e na vida real de sua comunidade.

A seguir, será esboçada uma proposta de vivência desse texto através da encenação da leitura por intermédio do circuito literário.

4.4 DA ENCENAÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DO CIRCUITO LITERÁRIO

Para desenvolver a leitura encenada²⁹ da peça **Bandeira de São João** (2012) através da técnica do *circuito literário*, será necessário recortar em cartolina ou desenhar círculos grandes no chão, de tamanho suficiente para que uma pessoa tenha condições de ficar em pé ou sentada dentro, os quais devem representar as casas do jogo, como em um tabuleiro. Para tornar o momento ainda mais dinâmico, outra opção seria a utilização de bambolês, preferencialmente coloridos, para a montagem do organograma que será apresentado adiante.

Os objetos cênicos têm papel importante nessa técnica. Cada espaço do circuito deve estar identificado com um objeto que seja alusivo a uma determinada parte da história. Esse instrumento deve ser de fácil acesso, preferivelmente confeccionado com material reciclável

²⁹ Este tópico esboça a proposta a ser desenvolvida como resultado-produto da reflexão neste trabalho. Como já explicitado, há somente um esboço, tendo em vista o contexto atual em que boa parte das estratégias que haviam sido planejadas inicialmente foram soterradas pela situação de pandemia da COVID-19. É necessário esclarecer que, passadas as contingências já relatadas do modelo remoto a que as escolas foram submetidas, esta proposta será aplicada juntamente aos alunos do 5º ano da Escola Cândido Régis de Brito, uma vez que fica o desejo de vivenciar essa experiência literária, bem como o de relatar posteriormente à comunidade acadêmica os resultados dessa aplicação.

e/ou através da adaptação de objetos que estejam disponíveis em casa ou na própria escola³⁰.

Conforme foi antecipado, no enredo, Uanari, um pássaro colorido e engraçado, responsável por costurar as histórias e conduzir as situações na trama, condenado a nunca mais cantar caso o Sol não apareça, desdobra-se em meio à escuridão que se instaurou, na tentativa de ajudar a Lua, a Noiva e a Boneca de Milho que têm seus futuros comprometidos caso o Sol não aqueça a terra com seus raios.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 31), “a primeira ação do contador sempre deverá ser a de estudar o texto que utilizará no circuito.” Ela acrescenta que, quando os leitores se tornam personagens na contação da história, esse estudo também deverá ser considerado.

A *leitura encenada* requer preparo prévio, tanto com o estudo da temática abordada na obra quanto com relação à encenação. Antes da contação, foi proposta no tópico anterior uma ação literária subdividida em etapas de apropriação da narrativa, desenvolvidas com momentos de leitura, resumos e recontos, de modo a destacar as principais vivências dos personagens.

Acerca disso, Bôas e Pinto (2020, p. 138) lembram que “a leitura dramática tem uma dimensão formativa também junto ao público, uma vez que na sua recepção pode haver um processo de aprendizagem, seja da temática trabalhada ou do próprio universo do fazer teatral”. Assim, ouvindo ou atuando, o leitor está em contato com um universo de múltiplas aprendizagens.

4.4.1 O organograma como jogo de tabuleiros

O dia da encenação da leitura deve ser envolto de suspense para estimular nos alunos leitores a imaginação e a curiosidade. Mesmo já conhecendo a história e a tendo estudado nas aulas anteriores, o momento da contação/encenação se torna o ápice desse processo.

³⁰ Vagula, Souza e Santos (2015, p. 59) lembram que no teatro de leitura realiza-se “a leitura com *performance* e a caracterização fica apenas por conta de um acessório que remeta ao personagem”, mas explicam que a falta desse acessório não trará prejuízos para o momento, tendo em vista que “o essencial é a maneira como os leitores expressam os sentidos criados”. Assim, são consideráveis a dinâmica e a ludicidade trazidas para a leitura através dos objetos cênicos, porém, a falta deles não deve ser um empecilho para que esse momento aconteça.

A sugestão é que o professor organize o circuito na sala antes da chegada dos alunos, podendo incrementar o cenário com decoração na porta, nas paredes ou até mesmo espalhada pelo chão. Ribeiro (2015, p. 31) enfatiza que “o professor contador deverá receber seus estudantes com portas fechadas, explicando que ao adentrar a sala um mundo onde tudo pode acontecer os aguarda”.

De acordo com a obra proposta neste estudo, os alunos terão contato com um mundo próprio e com personagens que representam sua cultura, a campesina, logo, eles estarão ali representados. Assim, é importante optar por um cenário rico em elementos comuns ao cotidiano deles, enquanto resultado do que foi vivenciado na ação literária, oportunizando a vivência do real por intermédio literário associado ao jogo teatral.

“Que escuridão terrível! Não enxergo um palmo à frente do nariz” (BRITO, 2012, p.18). É assim que os alunos devem se sentir ao entrar na sala que, propositalmente, deve estar escura para representar a noite intensa que motiva as ações no enredo, mediante o desaparecimento do Sol. Se não tem Sol, não tem luz, e assim deve permanecer até que o Sol apareça. Caso não seja possível ao professor organizar um ambiente totalmente escuro, ele pode oferecer aos alunos algumas tiras de pano para vendá-los minutos antes de entrarem na sala.

O importante é manter o suspense em face da entrada em um ambiente com pouca iluminação. Sentir a dificuldade, a tensão, a tristeza de viver no escuro por um bom tempo contribui para refletir acerca da importância de situações que parecem simples e comuns, mas que fazem total diferença no dia a dia campesino, pois “sem Sol não tem colheita, as plantações morrem, os legumes não amadurecem. Só tem tristeza e fome” (BRITO, 2012, p.12).

Ao abrir a porta da sala, caso o ambiente esteja escuro, o professor deverá conduzir os alunos ao centro do circuito utilizando uma lanterna, onde deverão permanecer sentados ao redor do círculo que representa a posição do pássaro, que, aqui, é o narrador. Caso tenha optado por vendar os olhos dos alunos, o professor poderá organizá-los em fila única. E de mãos dadas, eles serão conduzidos ao centro do circuito.

As cenas que se passam no breu da noite serão guiadas pela lanterna, a luz da sala de aula só será acesa com o aparecimento do Sol, mas, se estiverem vendados, a atividade deverá ser adaptada de maneira que, no primeiro momento, os alunos apenas ouçam a

história e os seus sons, criando uma cena imagética de cada acontecimento na sua mente. No momento do aparecimento do Sol, os alunos serão conduzidos a retirar a venda dos olhos.

A estratégia da vendagem, certamente trará à memória dos alunos vivências relacionadas à brincadeira cabra-cega, tão comum nas ruas da comunidade. Inicia-se então o desenrolar da história, a qual seguirá o passo a passo conforme o organograma da trama:

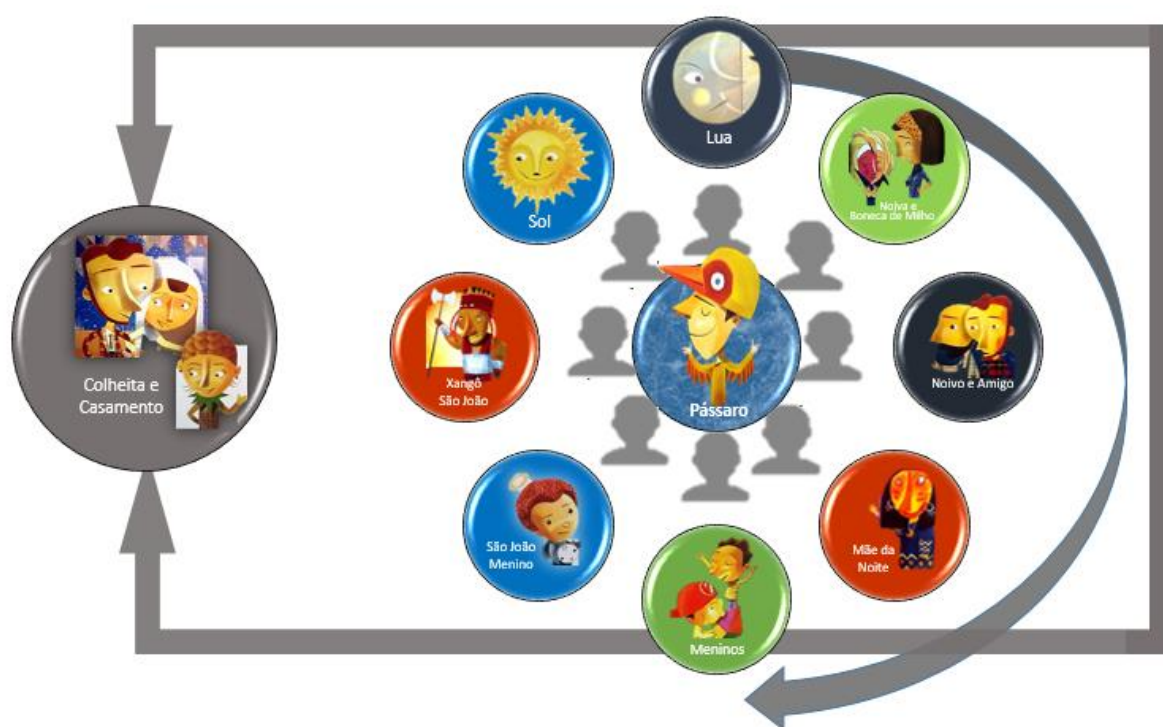


Figura 17 - Organograma
Fonte: a autora

Antes de explicar o passo a passo representado no organograma, é importante ressaltar que as ações pontuadas no circuito são uma síntese da ação da peça, o que implica não só em uma adaptação para o contexto pedagógico, mas também em um conjunto de escolhas do professor regente que considera a viabilidade para a realização da leitura encenada. Essa redução girou em torno dos personagens, considerando que cada um deles possui papel significativo no enredo e protagonizam fatos que se deseja representar durante o trabalho com a temática. Assim, foi extraído de cada agrupamento de cenas o ponto

central que permeia cada um dos personagens, trazendo para a leitura suas vivências, seus simbolismos e suas histórias em relação à terra e a tudo o que dela provém.

Cada círculo no organograma representa as diferentes ações que irão se desenvolver como se fosse uma casa do jogo de tabuleiro. A leitura encenada no circuito literário começa no círculo central, intitulado PÁSSARO, fazendo referência ao personagem que aparece em praticamente todas as cenas. Assim, o pássaro atua como narrador da história e interage com todos os outros personagens, por isso ele está localizado no centro do circuito.

Como explicado anteriormente, o pássaro Uanari é o personagem que costura as histórias e conduz as situações no enredo, por isso o circuito será percorrido a partir de um diálogo dos outros personagens com ele. Esse pássaro tanto pode ser representado por um dos alunos como pelo próprio professor, que pode optar pela condução da narrativa. Para presentificá-lo, é possível confeccionar um chapéu com bico de pássaro e colocar algumas penas penduradas nas mangas de uma camisa. É possível também utilizar um pássaro de pelúcia que ganhará vida na voz do(a) contador(a).

Conforme aponta o enredo, na cena inicial, o pássaro está em uma árvore, por isso é importante que, ao entrar na sala, os alunos encontrem uma árvore cenográfica colada em alguma base que fique em pé, podendo ser feita de papel ou montada com bexigas, assim o aluno ou o professor que irá representá-lo já poderá estar posicionado, de forma a aparecer na copa da árvore. Caso não seja possível representar a árvore e o posicionamento do pássaro, conforme pensado na explicação anterior, o professor pode ilustrar essa situação através de um desenho ou de uma colagem desses personagens em um painel que deverá ser fixado o mais próximo possível do circuito. Aqui o mais importante é manter presente as cenas contidas no texto. Todavia, o professor pode ousar na criatividade de forma que torne o ambiente o mais lúdico possível, priorizando os materiais que tem à mão e principalmente que remetam a uma memória local.



Figura 18 - Pássaro Uanari.
Fonte: Bandeira de São João (2012)

A Lua abre um diálogo com o pássaro, o qual se desloca do círculo central e vai até ela. Essa personagem, com uma expressão zangada devido às tentativas frustradas de cantoria do pássaro, pode ser representada por uma luminária apagada ou mesmo uma cartolina em formato minguate, afinal, a Lua depende do Sol para brilhar, conforme a mesma afirma: “E eu, que sou a Lua, sem ele não posso clarear” (BRITO, 2012, p. 8), por isso a ausência de luz ou brilho para esse personagem nessa cena.

Nesse movimento, a história vai sendo conduzida e juntos, alunos e professor, envolvidos na brincadeira, vão vivendo e percebendo o enredo em todas as suas possibilidades. O jogo da encenação da leitura nas demais casas do circuito para essa narrativa está apontado da seguinte forma:

🚩 *Noiva e Boneca de Milho*

Unidas no mesmo círculo, ambas compartilham o diálogo com o pássaro, explicando que também estão em busca do Sol. A noiva, uma menina vestida com trajes simples e lenço na cabeça, explica para o pássaro sobre o desaparecimento do seu noivo. Ela o convida para juntos saírem em busca do Sol com o intuito de salvar a colheita e conseguir casar: “Se o Sol aparecer, antes da noite de São João, tudo está salvo? Tudo. A colheita não se perde e podemos fazer uma grande festa. E eu posso me casar, à luz da fogueira” (BRITO, 2012, p. 12). Já a boneca de milho³¹, que também vive o drama de ter perdido o Sol, tem seu futuro comprometido, pois

³¹ Essa personagem pode ser representada pelas antigas bonecas de milho que eram sucesso entre as crianças que viviam na zona rural e que fazem parte do rol de brinquedos populares brasileiros.

depende dele para se tornar uma espiga grande e madura, conforme relata: “Se tiver o Sol, eu posso virar uma espiga madura, cheia de grãos amarelos” (BRITO, 2012, p. 14). Com esse propósito, o pássaro se une a elas para seguir à procura do Sol.



Figura 19 - Noiva e Boneca de Milho
Fonte: Bandeira de São João (2012).

🚩 *Noivo e Amigo*

O noivo “é um rapaz bonito, que trabalha no roçado [...]. Planta milho, feijão, arroz e algodão” (BRITO, 2012, p. 12). É um homem do campo que pode ser representado usando com roupas simples e alguma ferramenta de trabalho, a exemplo de uma enxada confeccionada com papelão e cabo de vassoura. Ele, juntamente com um amigo, sai na noite escura à procura da sua noiva. Nessa aventura, ambos perdidos, acabam encontrando a mãe da noite que os assusta e diz não ter visto ninguém. Assim, eles continuam a busca, vagando pela floresta.



Figura 20 - Noivo e Amigo
Fonte: Bandeira de São João (2012).

🚩 *Mãe da Noite*

A mãe da noite faz referência aos mitos da floresta, podendo ser representada pelas antigas bonecas de trapo que, assim como as bonecas de milho, faziam a alegria da criançada da roça. A personagem, com o propósito de explicar o surgimento da noite e contar o paradeiro do Sol (embora ela também não saiba), incorpora elementos da cultura popular na trama, fazendo uso de lendas indígenas e adivinhações para envolver ainda mais o leitor na história. Nesse momento, quem estiver dando voz à boneca que representa a mãe da noite pode solicitar que os demais alunos ajudem a encontrar as respostas para as adivinhas, pois essa dinâmica torna a encenação ainda mais divertida e envolvente.

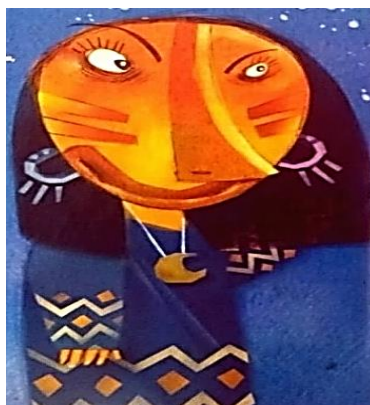


Figura 21 - Mãe da Noite
Fonte: Bandeira de São João (2012).



Figura 22 - Bonecas artesanais de trapo e de sabugo de milho, respectivamente.
Fonte: Google Imagens.

Meninos

Dois meninos conversam enquanto confeccionam um balão junino. A representação desses personagens pode ser o próprio balão. Na tradição dos festejos juninos, soltar balão evidencia uma forma de comunicação que tem como objetivo avisar aos parentes e vizinhos que a festa está para começar. Os meninos também tinham esse propósito, porém, eles queriam avisar ao próprio santo homenageado que a festa iria começar, para que ele pudesse vir festejar com eles. Durante o diálogo, é possível observar a diversidade religiosa que se instaura nessa trama, tendo em vista que cada um explica o que sabe sobre o santo de acordo com o que aprenderam em suas religiões, esse tema é abordado na ação literária conforme apontado no tópico anterior. Um deles diz: “Não sei que história é essa de São João Menino. O que eu li na História Sagrada é que São João foi degolado”, enquanto o outro questiona: “Degolado como? Eu vi um desenho dele, com um carneirinho no braço. E lá, ele estava inteiro” (BRITO, 2012, p. 30).



Figura 23 - Meninos
Fonte: Bandeira de São João (2012).

🚩 *São João Menino*

A representação do São João Menino pode ser um carneirinho de pelúcia e/ou uma flauta e uma auréola na cabeça feita com papel laminado e arame. Na história, “São João Menino chega num andor, carregado pelos dois meninos. É bem doce, possui os cabelos encaracolados e traz um carneirinho e uma flauta” (BRITO, 2012, p. 38) de maneira a reforçar as características angelicais, delicadas e brancas, típicas da sociedade burguesa, as quais são servidas pelas classes subalternas. São João Batista é reconhecido pelo catolicismo por sua importância na história da salvação e pelos elogios feitos pelo próprio Jesus em vida, além de seu parentesco com o Cristo.



Figura 24 - São João Menino carregado no andor
Fonte: Bandeira de São João (2012).

✚ *Xangô São João*

“Só tem um jeito de o Sol aparecer. É preciso chamar Xangô São João, que é forte e bravo” (BRITO, 2012, p. 40). Continuando com a abordagem da diversidade religiosa na história, Xangô São João surge como referência da religiosidade de matriz africana. No Brasil, cada orixá foi associado a um santo da igreja católica, em uma prática que ficou conhecida por sincretismo religioso. Desse modo, Xangô é o orixá da justiça com sincretismo em São João Batista. Nas religiões de matrizes africanas, um dos adereços marcantes de Xangô é uma espécie de machado de duas faces, que serve tanto para proteger seus filhos da injustiça quanto para puní-los quando as cometem. Assim, para representar esse orixá, é importante confeccionar um machado, utilizando papelão, cabo de vassoura, papel laminado ou escolher outros materiais a critério do professor.



Figura 25 – Xangô
Fonte: Bandeira de São João (2012).

✚ *Sol*

Com a chegada de Xangô São João, o Sol aparece e ao primeiro sinal de luz o galo canta. A chegada do Sol é representada com as luzes da sala acesas e um galo simbólico que canta na voz de seu intérprete. O galo pode ser desenhado em cartolina e colado em palito de churrasco no estilo palitoche.



Figura 26 - Sol
Fonte: Bandeira de São João (2012).

Após percorrer todas as casas do circuito, o pássaro Uanari chega, juntamente com os demais personagens, ao desfecho da história: a colheita e o casamento. “Agora não sou mais uma boneca de milho, sou uma espiga madura [...] eu vou lhe chamar Espiga de Milho” (BRITO, 2012, p. 50). O Sol trouxe muita alegria e muita fartura, porque “sem o Sol não há vida, tudo morre” (p. 12). O momento da colheita para o campo representa a prosperidade daquilo que foi semeado, por isso as comidas de milho são elementos tradicionais nas festas juninas. Para representar esse momento, propomos utilizar espigas de milho e, se possível, alguma comida de milho que será compartilhada com todos. Além disso, com a chegada do Sol, tudo fica iluminado e feliz.

Finalmente, os noivos se reencontram alegres e apaixonados: “vamos trabalhar a terra. Colher frutos. Ter filhos. Dormir de noite. E acordar de manhã” (BRITO, 2012, p. 48). Assim como nas tradicionais festas de São João, a história rememora o casamento caipira das quadrilhas juninas ao som de muita música embalada pela sanfona, fogueira e muita alegria. O casamento pode ser representado no circuito por um buquê de noiva, uma sanfona confeccionada com caixa de sapato e uma fogueira de papelão e papel celofane.

Assim, o jogo termina com uma grande festa, em que todos, narrador, personagens e os alunos espectadores, reúnem-se fora do circuito para celebrar, cantar e dançar como forma de rememorar esse momento tão precioso e sagrado para o campo, assim como acontecia na antiga festa da colheita que outrora existia na comunidade.



Figura 27 - Colheita e casamento
Fonte: Bandeira de São João (2012).

4.4.2 Da encenação (em circuito) da leitura: jogo e memória cultural

Feito o reconhecimento das ações distribuídas no organograma e de posse das principais características dos personagens, chega o momento da encenação da leitura, para a qual se sugere **a dedicação de duas aulas de 50 minutos cada**. Os alunos já devem estar posicionados nas casas referentes ao personagem que irão representar. Essa escolha pode ser previamente discutida com os alunos ao término da ação literária que foi realizada anteriormente. O professor pode questioná-los acerca de que personagens eles gostariam de representar e com isso permitir que os alunos busquem aqueles com que mais se identificaram durante o trabalho com a obra.

Os alunos que não se pronunciarem ficarão sentados ao redor da casa central do circuito, tendo em vista que não terão personagens para todos da turma e geralmente boa parte deles são tímidos; mas, ao contrário dessa realidade, caso todos os alunos queiram encenar, o professor pode propor a leitura no circuito mais de uma vez em dias alternados, até que todos possam vivenciar esse momento. Esse deve ser um trabalho espontâneo, não adianta o professor impor funções e os alunos fazerem por obrigação.

A leitura proposta no circuito será desenvolvida mediante um roteiro³² com as vozes de cada personagem. Essas falas serão disponibilizadas para os alunos que as poderão ter

³² O roteiro consta em anexo.

em mãos no momento da encenação da leitura. Salienta-se que tal estratégia não ocasiona nenhum dano ao processo, uma vez que o leitor já se apropriou do sentido do texto e de seus elementos narrativos, apenas lhe oferece mais segurança no ato de ler, oportunizando-lhe um processo de leitura mais autônomo, capaz de corroborar para o desenvolvimento da fluência leitora do sujeito, tanto em seus aspectos linguísticos como sociais e culturais.

Gomes (2020, p. 20) lembra que “a encenação da leitura está diretamente vinculada à ideia de pensar o papel impresso integrado esteticamente à cena [...], ele deve estar inserido no espaço cênico como parte do cenário, do figurino e/ou da sonoplastia”, cabendo ao leitor e/ou ao mediador criar possibilidades de se relacionar com ele dentro da cena, estabelecendo um jogo entre a ação interpretativa e a leitura da palavra.

Com todos esses pontos bem definidos entre professor e alunos, a leitura acontecerá de dentro para fora, no sentido horário do organograma, a começar pelo personagem do pássaro, pois ele irá conduzir o diálogo e o desenvolvimento progressivo da narrativa no decorrer do enredo.

O pássaro inicia a história e vai passando em cada casa, dialogando com os personagens contidos nela. Primeiro conversa com a Lua sobre o desaparecimento do Sol e segue sozinho para a casa seguinte. Ao encontrar a Noiva e a Boneca de Milho, elas explicam que também estão a procurar o Sol, pois precisam dele para que haja a colheita e o tão sonhado casamento. Assim, os três vão em busca dele e juntos vivem as aventuras descritas no texto. Percebam que as casas do pássaro, da Noiva e da Boneca de Milho ficarão vazias, ou seja, eles não retornarão mais para elas, juntos irão percorrer todo o circuito em busca do desfecho dessa história.

Ao passar pela casa do Noivo e seu Amigo, os personagens não deverão interagir com eles, pois a história conta que Uanari, a Boneca de Milho e a Noiva não conseguem enxergá-los no meio da escuridão. Enquanto isso, o Noivo e o Amigo permanecem na mesma casa apenas com uma expressão desesperada, pois escutam vozes que parecem ser a voz da noiva. Detalhes como esse são extremamente importantes e precisam ser enfatizados durante a ação literária com a obra, para que os alunos entendam que na encenação da leitura os gestos e as expressões ganham vozes, auxiliando a unidade do texto.

Feito isso, o percurso é continuado. Ao passar pela Mãe da Noite, o pássaro, a Noiva e a Boneca de Milho terão algumas vivências: a Mãe da Noite lhes contará lendas indígenas

e fará algumas adivinhações. No momento das adivinhações, o professor poderá, caso deseje, intervir e instigar a turma para ajudá-los a responder as perguntas. Além disso, pode incrementar com outras que fazem parte da cultura popular para que os alunos respondam. Evidentemente tudo deverá ser pensado com antecedência para não interromper o envolvimento dos alunos com o texto.

Ao chegar na casa dos meninos, o professor pode distribuir papéis e rapidamente ensiná-los uma dobradura de balão. Porém, caso entenda que isso vai demandar muito tempo, ele pode incluir essa oficina durante a ação literária, deixando para o momento da encenação apenas a utilização dos balões já confeccionados. Após o diálogo entre os personagens, o professor pode sugerir que os alunos jogem seus balões para o alto, simbolizando o voo do balão em busca de São João Menino. Segue-se o jogo passando pela casa de São João Menino. Após propor que todos gritem bem alto “Êí, í, í. Êí, í, í” (BRITO, 2012, p. 42), Xangô São João aparece trazendo com ele o Sol.

Após o surgimento do Sol, já se encaminhando para os momentos finais do texto, o Noivo sai de sua casa e cheio de alegria abraça a noiva. O abraço faz referência ao casamento como forma de selar o matrimônio. Aquecida pelo sol, a Boneca de Milho demonstra, através de gestos, força e crescimento. Enfim, ela se tornou uma espiga madura, o que demonstra que chegou o momento da colheita. Para festejar esse momento, o educador deve convidar os alunos para se alegrarem, dançando livremente ao som da música “Sertão Alegre” contida na obra, a qual faz menção à colheita e ao casamento, paralelamente.

*Ei, dia,
um galo canta,
na crista do Sol nascente
pra todo mundo acordar.*

*É de manhã,
é de manhã, de manhãzinha,
vou plantar uma semente
ver o milho pendoar.*

*Contar os dias
pra São João chegar ligeiro,
acender uma fogueira
na sanfona chamegar.*

*Noite de Lua,
de conversa na calçada,
de fogo aceso e a brasa
do amor sempre a queimar.*

Ao término do festejo, todos poderão se deliciar com algumas comidas de milho, que também podem ter sido trabalhadas na ação literária. As orientações aqui expostas funcionam como norteadoras da prática de leitura, uma vez que não é engessada. A partir dessas sugestões e dos resultados obtidos na sala de aula, através do envolvimento da turma em cada etapa, adaptações poderão ser feitas e novas situações poderão surgir. Por isso é importante considerar a flexibilidade de cada estratégia, tendo em vista o crescimento e a ampliação dos conhecimentos, habilidades e formação dos alunos leitores.

Acredita-se que esta proposta de encenação de leitura contribuiu para proporcionar a vivência de situações significativas, sobretudo aquelas relacionadas às memórias culturais dos discentes, à ampliação do repertório de leitura e ao contato com textos de qualidade, além de provocar um aumento da fluência leitora e da capacidade do aluno se expressar em público.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abrir as cortinas para o trabalho com a cultura popular, intermediado pelo texto dramaturgicamente na sala de aula, este estudo buscou por teorias, estratégias e sugestões que possibilitassem ressignificar, a partir da memória cultural, as referências do homem do campo relacionadas às práticas cotidianas que envolvem suas vivências e experiências com a terra e, conseqüentemente, com a prática da colheita, algo tão presente no dia a dia desses sujeitos, mas que acabam sendo invisibilizadas pela escola, privando os alunos de se orgulharem de quem são pelo simples fato de, na maioria das vezes, não conhecerem suas próprias raízes.

Quando falamos em ressignificar, estamos nos referindo a atribuir um novo significado para a vida, a enxergar oportunidades, a ter coragem para mudar, encontrar novos caminhos para realizar sonhos, ser perseverante e resistente. E a escola, enquanto espaço de formação pessoal e social do aluno, precisa ser capaz de fomentar esses aspectos. O trabalho com a comunidade não deve permitir que seus sujeitos estejam alheios à sua história, esse debate precisa ser considerado no interior da escola, pois, enquanto agentes transformadores, acabamos por contribuir para que a história de um povo caia em esquecimento, quando não valorizamos, em nossa prática, a discussão de aspectos inerentes à cultura local na qual a escola e os discentes estão inseridos.

Em virtude disso, a pesquisa foi norteada pela possibilidade de desenvolver um trabalho com o ensino de leitura capaz de motivar o processo de formação do leitor através do acesso à dramaturgia e a discussões sobre a cultura popular na escola do campo Cândido Régis de Brito, localizada em Zumbi, Alagoa Grande-PB, bem como pelo desejo de pensar a relação do texto dramaturgicamente em face das experiências e memórias culturais da comunidade em que a escola está inserida, no que se refere ao jogo, ao lúdico e à rememoração via oralidade. Nesse contexto, objetivamos viabilizar a utilização do texto dramaturgicamente e de sua constelação intermediática enquanto motivadores da leitura para a ressignificação da memória cultural local, atendendo, pela prática pedagógica, a aspectos que estão presentes, tanto na LDB quanto na PPC da escola.

Assim, foram apresentadas perspectivas e práticas de leitura literária a serem desenvolvidas pelo professor, a fim de contribuir na formação do leitor, oportunizando não

apenas a leitura da palavra, mas a vivência literária tão importante nesse processo. Além disso, é relevante considerar os caminhos percorridos por esta pesquisa em busca de problematizar as práticas de leitura.

Durante o processo, algumas intempéries impossibilitaram a aplicação prática da proposta de leitura com os sujeitos e contexto planejados inicialmente, considerando que a situação pandêmica instaurada em todo o mundo, proveniente da COVID-19, provocou a suspensão das aulas presenciais no período de desenvolvimento deste estudo, o que tornou ainda mais evidente as desigualdades relacionadas à escola do/no campo. Apesar disso, a proposta esteve fundamentada em reflexões baseadas em minha prática de ensino de leitura e vislumbrou não só envolver os alunos com texto, mas também trazer a realidade vivida e sentida para dentro do ambiente escolar, a fim de que a relação entre o que se ensina e o que se vive resulte em um produto significativo.

O desenvolvimento da ação literária foi dividido em cinco etapas e girou em torno da peça **Bandeira de São João**, servindo de preparação para a leitura encenada, tendo em vista a inserção de elementos da cultura popular que corroboram para o sentimento de pertença dos sujeitos camponeses. Compartilhar experiências leitoras, manusear e ler outros livros/peças teatrais, explorar a capa do livro em estudo, refletir/questionar a temática abordada, ouvir as músicas contidas na obra e a contação da história foram algumas atividades elencadas na ação.

Resultante desta pesquisa, a proposta de leitura encenada a partir do circuito literário revelou-se como uma possibilidade de ampliar e agilizar o processo de ensino e aprendizagem, haja vista a necessidade de se deter ao que se lê para compreender o texto em sua totalidade, ou seja, mais que compreender a leitura é preciso compreender o que acontece nela. Além disso, observou-se nessa prática um meio de levar o leitor a assumir diferentes papéis, ocupar o espaço do outro e, conseqüentemente, viver a vida do outro, experimentando emoções diversas, problematizando e se posicionando diante dos fatos reais vivenciados em seu dia a dia. Com isso, envolvidas na ludicidade que o jogo teatral proporciona à medida que encanta, que motiva e que entretém, as crianças percorrerão caminhos de aprendizagem até atingir o conhecimento.

Portanto, infere-se dos estudos realizados que é possível unir dramaturgia e leitura na sala de aula para motivar, através de experiências lúdicas, a formação do sujeito leitor,

bem como possibilitar a valorização de vivências da cultura local de uma comunidade quando aspectos relacionados à memória e à oralidade são considerados. Além disso, o trabalho com as (re)mediações do texto dramático nas práticas de leitura atua enquanto um recurso pedagógico potencializador da prática docente mediante a ludicidade e a interatividade existente entre o texto e o leitor, relacionado ao universo sociocultural em que se instauram.

Por fim, enquanto professora-pesquisadora, acreditamos que, independente das circunstâncias, nós educadores podemos fazer a diferença no ensino, principalmente no ensino de leitura que necessita a cada dia de mais atenção. Acreditamos que por meio da representação da obra literária podemos instigar nos alunos, e não só nos camponeses, oportunidades de pensar, refletir, posicionar-se e agir contra qualquer forma de exclusão, preconceito ou algo que venha desvalorizar quem são e de onde eles vêm, pois a literatura oferece ao leitor a oportunidade de viver personagens e se reconhecer a partir deles.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. "A indústria cultural". In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.

ARANTES, Luiz Humberto Martins. Processamentos da memória na dramaturgia: apontamentos sobre Domingos de Oliveira, Naum Alves de Souza e Mauro Rasi na dramaturgia brasileira pós-década de 1970. In: GOMES, André Luís (Org.). **Leio teatro**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010. ISBN 978-85-99279-21-2.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas. v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ARTICULAÇÃO Nacional Por Uma Educação Do Campo. Declaração Final. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, 2004. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf> Acesso em: 26 out. 2020.

AYALA, Maria Ignez Novais. A cultura popular em uma perspectiva empenhada de análise. In: FERNANDES, F. A. G. **Oralidade e literatura**: manifestações e abordagens no Brasil. Londrina: EDUEL, 2013. p. 103-132.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. Literatura e Sociedade. **Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada**. Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 02, p. 160-169, 1997.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas de Educação do Campo: caracterização da educação e da escola do campo. **22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, realizado de 28 a 1 de 10/2014, em Natal-RN. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Da-Luta-%C3%80s-Pol%C3%ADticas-De-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BIMBATI, Ana Paula. Escolas rurais em quarentena: internet via rádio, acesso limitado aos materiais impressos e evasão escolar. **Nova Escola**, 01 de Julho/2020. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/19440/escolas-rurais-em-quarentena-internet-via-radio-acesso-limitado-aos-materiais-impressos-e-evasao-escolar>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BÔAS, Rafael. L. Villas. PINTO, Viviane. C. Formas de uso da leitura dramática na experiência da terra em cena. In: GOMES, A. Luís; REIS, M. da G. M. dos. (Orgs.). **Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-139, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de Outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020, 397p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf Acesso em: 2 de dez. 2020.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 2/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 1998, Seção I, p. 31. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf Acesso em: 2 de dez. 2019.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p.32. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 de dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf Acesso em: 2 de dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 2 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de nov. de 2010**. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, DF, nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – Ensino Fundamental** – Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9.394/96. Apresentação: Esther Grossi. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNEP/CP 009/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITO, Ronaldo Correia de. LIMA, Assis. **Bandeira de São João**: peça em um ato (1989). Ilustrações de Flávio Fargas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BRITO, Escola Municipal Cândido Regis de. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Alagoa Grande, 2008.

BRITO, Escola Municipal Cândido Regis de. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Alagoa Grande, 2015, s/p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CARVALHO, Ana. Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CHALITTA, Gabriel. **Pedagogia do Afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FERNANDES, Bernardo Maçando; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 9-78.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2222p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012. ISBN 978-85-7706-074-0.

FONEC. **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo. 02 de Junho/2020. Disponível em: <https://www.agb.org.br/covid19/wp-content/uploads/2020/06/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizac%CC%A7a%CC%83o-do-Calenda%CC%81rio-Escolar-sem-Ensino-Remoto.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, José. Avelar. **Alagoa Grande: sua história**. João Pessoa: Ideia, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMES, André. Luís. Encenar a leitura: Relatos e procedimentos. In: GOMES, André Luís; DOS REIS, Maria da Glória Magalhães. **Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-27, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6, 2002.

KLEIMAN, Angela. (Org.) 1993. **A formação do leitor: Uma abordagem psicossocial**. Publicado por Marco Mazulo em 13 jun. 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/268570578/Angela-B-Kleiman-A-Formacao-Do-Leitor>. Acesso em: 17 agosto 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogo Teatral. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. [et al.] (Orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015, p. 109-111.

LIMA, Elmo de Souza. Os impactos da BNCC nas políticas de Educação do Campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 9 set. 2021.

LUCCHETTI, Angela Neves [et al.]. **História e Organização de Jovens Camponeses Cristãos: 1947-1972**. Rio de Janeiro: Abrace um aluno escritor, 2012.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho (Org.). **Teatro Infantil e Cultura Popular**. Campina Grande-PB: Bagagem, 2005.

MACIEL, Diógenes André Vieira. **A questão do nacional-popular na dramaturgia/teatro do Brasil**. Campina Grande/UEPB, 2009.

MARX, Karl. **Prefácio** - Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia *Política*. Lisboa – Moscovo: Edições Progresso, 1982.

MEDEIROS, Fábio H. Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. Contação de histórias: Tradição, poéticas e interfaces. **Edições Sesc**. São Paulo. 2015, 544p. ISBN 978-85-69298-16-8.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun. 2007.

MORAES, Taiza Mara Rauen. Literatura ouvida: a contação de histórias como prática difusora do literário. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contação de histórias: Tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 233-237.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO. Ana Lydia B. **O uso de jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Coleção Ágere).

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de; **Metodologia da pesquisa científica guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Ver. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008, 192p. ISBN: 978-85-7502-233-7.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PICCIN, Marcos Botton. Gramsci e as culturas subordinadas. **Revista IDEAS – Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade**, Rio de Janeiro – RJ, v. 4, n. 1, p. 09-40, jun./jul. 2010.

PINTO, Davi de Oliveira. Encenação. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. [et al.] (Orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015, p. 63-65.

RACHID, Laura. Cenário da educação básica no Brasil é alarmante, aponta Ideb. **Revista Educação**. Setembro/2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/cenario-da-educacao-basica-no-brasil-e-alarante/> Acesso em: 4 maio 2019.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na escola**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Ed. Scipione, 1989. ISBN 85-262-1403-9.

RIBEIRO, Taisa Andrade de Souza Silva. Alice que foi para o país das maravilhas e nós fomos juntos: o circuito literário como proposta lúdica na contação de histórias. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al.] (Orgs.). **Arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. **Sociopoética**, v. 1, n. 3. EDUEPB, Jan./Jul. de 2009, p. 1-16. ISSN 1980 7856.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula – Col. Práticas Docentes**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Leitura Dramática. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. [et al.] (Orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015, p. 115-117.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEIXAS, Raul. **Prelúdio**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1974. Disco vinil 3, lado B, faixa 4 (1m12s).

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: **Revista Educação e Sociedade**. CEDES. São Paulo: Cortez, 1992, p. 9-14.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN 978-85-249-1311-2.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Educação no campo e trabalho**: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. 2011, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Pérolas da Cantoria de Repente em São José do Egito no Vale do Pajeú**: Memória e produção cultural. 2011. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2011.

SOUZA, Denise Moreira. **Pluft**: o avesso poético de um fantasma. Rio de Janeiro: INACEN, 1986.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006 (Prelo).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

THOMSON, Alistair. **Aos cinquenta anos**: uma perspectiva internacional da história oral. História oral: desafios para o século XXI. Organizado por: Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getulio Vargas, p. 47-65, 2000. Anteriormente publicado em: The Journal of American History, September, 1998, p. 1-15. Tradução de Paulo Martins Garchet. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**. Inglaterra: Gordon Press, 1871. (A cultura primitiva).

VAGULA, Vania Kelen Belão; SOUZA, Renata Junqueira de; SANTOS, Ana Laura Garro dos. Um convite ao teatro da leitura: histórias para ler brincando. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al.] (Orgs). **Arte narrativa na infância**: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996. Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura.** Trad. Paulo Henriques Brito. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO ADAPTADO PARA A ENCENAÇÃO DA LEITURA

ROTEIRO



Bandeira de São João (Ronaldo C. de Brito; Assis Lima)

Adaptado livremente para o circuito literário por

Maria Elaine Almeida do Nascimento

(Personagens-contadores-atuadores)

Uanari

Lua

Noiva

Noivo

Boneca de Milho

Amigo

Mãe da Noite

Menino 1

Menino 2

São João Menino

[1]

(Esta parte deve ser feita pela professora, dando início ao jogo)

Lua

Cantei com toda a força do peito.

Com todo o amor do meu coração.

Com o brilho do meu halo!

E ele não veio. Nem me olhou.

Agora, só tem noite. E eu, que sou a Lua, sem ele não posso clarear. Onde se escondeu o Sol? Quem sabe?

Uanari

Quem sabe?

Noiva

Ai noite que não acaba! Todo dia é sempre a mesma coisa. A Lua aparece, a natureza se curva e os bichos da noite fazem festa. A Lua vive satisfeita, mudando de cara quando bem quer...

Uanari

É cara cheia, é cara nova, é cara crescente, é cara minguante...

Noiva

E eu vou ficando com a mesma cara, sozinha e sem graça.

Uanari

Sozinha e sem graça!

Boneca de Milho Ai, sina triste!
Ai, vida ingrata! Quem sabe onde ele está?

Uanari Quem sabe?

Noiva Quem é você, que fica aí nos remedando e nem tem pena dos
nossos sofrimentos?

Uanari Eu sou Uanari, o pássaro do riso, e penas eu tenho demais.

[2]

Noiva Pois devia ter pena de nós. Eu perdi o meu noivo quando o Sol foi
embora e o mundo virou essa noite escura.

Uanari Minha, menina, desculpe eu perguntar o que não é da minha
conta, mas você também perdeu algum noivo?

Boneca de Milho Antes tivesse perdido. Perdi uma coisa muito importante pra
mim, o Sol.

Uanari Outra atrás do Sol!

Boneca de Milho Eu sou uma boneca de milho. Vocês sabem o que é uma boneca
de milho?

Uanari Nunca ouvi falar.

Boneca de Milho Quando eu era novinha, tinha esperança de crescer, de me tornar
uma espiga madura. Mas o Sol não veio e eu fiquei pequenininha
e sem graça. Mas eu quero ser grande. Não quero ficar assim para
sempre. Se tiver Sol, eu posso virar uma espiga madura, cheia de
grãos amarelos.

Noiva E eu ando procurando meu noivo em todos os cantos da Terra.

Uanari E como é esse noivo?

Noiva É um rapaz bonito, que trabalha no roçado como eu. Planta milho,
feijão, arroz e algodão. Íamos colher os legumes, fazer uma
grande festa na noite de São João e casar.

Uanari Mas por que o Sol foi embora?

Noiva Disseram que brigou com a Lua. E sem Sol não tem colheita, as
plantações morrem, os legumes não amadurecem. Só tem tristeza

- e fome.
- Uanari Eu pensei que bastava o inverno para as plantas nascerem.
- Noiva Não, também é preciso o Sol. Sem Sol, não há vida, tudo morre.
- Uanari Tudo morre? Socorro! Vou morrer! Me acudam!
- Noiva Calma, deixe de ser medroso.
Em vez de gritar, nos ajude a achar o Sol.
- Uanari Se o Sol aparecer, antes da noite de São João, tudo está salvo?
- Noiva Tudo. A colheita não se perde e podemos fazer uma grande festa.
E eu posso me casar à luz da fogueira.
- Boneca de Milho Só o Sol pode me salvar.
- Noiva Só o Sol pode me casar.
- Uanari Se apressem! Deixem de conversa comprida e vamos correr
mundo atrás do Sol.
- Noiva Vamos começar a procurar por onde?
- Uanari Quando ele cansava de queimar a Terra, ia aos poucos sumindo
por detrás da montanha...
- Noiva Mas de que lado?
- Uanari No sentido oeste. Ele ia dormir na casa da Mãe da Noite. O jeito
que tem é a gente ir lá. O caminho mais curto é andar de olhos
fechados e ouvidos abertos. A noite é escura de meter dedo no
olho, mas é fácil reconhecê-la, devido a brisa fresquinha e uma
música misteriosa, os sons da noite, dos bichos...
- Uanari Continuem andando. Não abram os olhos, que não chegamos
ainda.
- [3]**
- Noivo Noiva, onde está você?
- Noiva É a voz do meu noivo me procurando.
- Uanari Não dê ouvidos a ela, pode ser perigoso.

Noivo Tive a impressão de ouvir vozes.

Amigo São os espíritos da noite e os bichos da floresta do medo. Eles imitam as vozes das pessoas amadas.

Noivo Noiva! Estou aqui!

Noiva É ele, tenho certeza. Eu tenho certeza de que meu noivo passou perto de mim.

[4]

----- *Escuta-se um ruído agudo, como um assovio* -----

Uanari Chegamos!

Boneca de Milho Como é que você sabe?

Uanari Este som é o ronco da Mãe da Noite.
Abram os olhos.
Boa noite, Mãe da Noite!

Mãe da Noite Boa noite como, se você vem me acordar?
Faz tempo que eu não sei o que é trabalho. O Sol não me acorda, não tem dia, e eu fico nesta vidinha boa, só de ronco.

Noiva E vai continuar assim?

Mãe da Noite Por mim vai. Vocês acham que vou sair por aí atrás de trabalho?
Três piolhos que eu tenho na cabeça já me dão muito o que fazer.

Boneca de Milho E nós, que não estamos gostando nada dessa noite eterna?

Mãe da Noite Se aguentem! O Sol não se escondeu por minha causa. Boa noite!

Uanari Mas, santa Mãe da Noitinha, a senhora que é tão boazinha...

Mãe da Noite Deixe de conversa mole e diga logo o que quer.

Uanari Nós queremos saber onde se escondeu o Sol. Ninguém aguenta mais tanta noite. Está tudo morrendo. Queremos luz, calor, vida.

Mãe da Noite Vocês são muito engraçados, nunca se conformam com o que têm. Se têm o dia, querem a noite, se têm a noite, querem o dia.

Noiva	Como o mundo é redondo, qualquer lugar pode ser o meio dele.
Mãe da Noite	Vamos para uma mais difícil. Esta foi fácil. Quem vem agora?
Boneca de Milho	Eu.
Mãe da Noite	Quantas estrelas tem no céu?
Boneca de Milho	Duzentos e cinquenta trilhões, oitocentos e vinte bilhões, quinhentos e quarenta milhões e mil e quinze estrelas.
Mãe da Noite	Errou, errou, errou. Não vão saber onde o Sol está escondido. Sua conta não está certa.
Boneca de Milho	Pois me prove que ela não está certa. Comece a contar agora, se duvida de mim.
Mãe da Noite	É, não dá pra contar. Esta, também dou por perdida. Mas a terceira eu duvido que alguém acerte. Quem se arrisca?
Uanari	Eu.
Mãe da Noite	Pois vamos lá, seu bicho de pena. Adivinhe em que eu estou pensando.
Uanari	Já sei. A senhora está pensando que nós estamos pensando que a senhora sabe onde o Sol está escondido. Mas a senhora não sabe. Acertei?
Mãe da Noite	Acertou, acertou sim. Eu não sei onde aquele danado se escondeu e já estou cansada dessa noite eterna.
Uanari	Quem poderá saber onde o Sol se escondeu?
Mãe da Noite	A única pessoa que pode trazer a luz do Sol de volta para a Terra é São João Menino.
Noiva/Boneca/Uanari	São João Menino?!
Uanari	Me diga, Mãezinha da Noite, como é que a gente pode chamar São João Menino?
Mãe da Noite	O único meio é mandar um balão para o céu.

[5]

- Menino 1 Eu queria tanto encontrar São João Menino e ficar amigo dele.
- Menino 2 Não sei que história é essa de São João Menino. O que eu li na História Sagrada é que São João foi degolado.
- Menino 1 Degolado como? Eu vi um desenho dele, com um carneirinho no braço. E lá, ele estava inteiro.
- Menino 2 Deve ser um retrato, quando ele era pequeno.
- Menino 1 E ele cresceu?
- Menino 2 Cresceu e ficou valente. Morava no deserto e comia até gafanhoto.
- Menino 1 Eca! Na minha história, ele não morreu, continua menino e todo ano faz aniversário.
- Menino 2 E cadê ele que não aparece?
- Menino 1 Tenha paciência, vamos fazer o nosso balão.
Mandamos ele pro céu, pra chamar São João Menino.
- *Todos jogam seus balões para o alto* -----
- Uanari Pelo visto, tem espírito protetor ajudando a gente.
- Boneca de Milho Se eu não tivesse vendo aqueles balões com os caroços dos meus olhos, nem acreditava.
- Noiva Agora que a gente encontrou o balão, vamos poder chamar São João Menino.
- Uanari Mas o balão não é nosso.
- Noiva Converse com os meninos e peça um balão emprestado.
- Uanari Ei, meninos! Entendam o desespero de uma pobre moça que se perdeu do noivo e de uma triste boneca que se perdeu do Sol!
- Menino 2 Quem é você?

Noiva E onde nós vamos encontrá-lo?

São João Menino No mar. Parece brincadeira, mas é verdade. O Sol nasce por detrás do mar.

Uanari E como é que vamos chamar São João Xangô? O mar é tão grande.

São João Menino Quando vocês avistarem o mar, gritem: êí, í, í.

Uanari Então vamos embora.

Noiva Adeus, São João Menino.

Todos Adeus!

[7]

*Com as mãos levantadas, de costas para a plateia como se
----- olhassem para o mar, gritam chamando Xangô São João ----*

Uanari Êí, í, í.

Eu não estou acreditando nessa história de São João Menino. Eu acho que ele quis brincar com a gente. O jeito é tentar de novo.

Boneca de Milho Vamos gritar todos juntos, pra ele ouvir melhor.

Todos Êí, í, í. Êí, í, í.

Aparece a representação de Xangô

[8]

----- Luz acesa. Um galo canta -----

Uanari Um galo cantou.

Noiva É a madrugada que finalmente chega.

Boneca de Milho E com ela o dia.

Noiva Viva o Sol!

Boneca de Milho Ai que calorzinho gostoso! Meu corpo já começa a ganhar vida.

Noiva O mundo todo está ganhando vida.
Me ajude a achar meu noivo.

----- *As crianças ficam de pé e o Noivo surge no meio delas* -----

Noivo Noiva!

Noiva Noivo!

----- *Os dois se abraçam* -----

Noivo Procurei tanto por você.
Mas agora nos encontramos.

Noiva Estamos juntos de novo.

Amigo Vamos trabalhar a terra.
Colher frutos.

Noivo E nós vamos nos casar.

Uanari Na fogueira de São João?

Noivo Sim, porque não?

Uanari Vai ser uma festa tão grande que até me esqueci de voar.

[9]

*Todos são convidados para juntos celebrar a festa da colheita e o
----- casamento -----*

Amigo Viva os noivos!
Viva São João!
Viva a fogueira!

Todos Viva!

Noiva Eu só não estou feliz, porque sinto falta de uma pessoa.

Uanari Da boneca de milho? Eu também sinto falta dela.

Noiva Pra onde terá ido?

Boneca de Milho Eu estou aqui.

Noiva/Uanari	Boneca! É você mesmo?
Boneca de Milho	Sou eu mesma, sim. Agora, não sou mais uma boneca de milho, sou uma espiga madura.
Noiva	Vou lhe chamar espiga de milho.
Uanari	Viva os noivos!
Todos	Viva!
Amigo	Tragam as alianças. E o buquê de flor de laranjeira. A festa vai começar.
Uanari	Viva São João!
Todos	Viva!

ANEXO II – DOCUMENTAÇÃO PERTINENTE



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOA GRANDE
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL CÂNDIDO
RÉGIS DE BRITO
Rua do Campo, S/N – Zumbi – Alagoa Grande – CEP: 58.388-000
INEP: 25063111 – CNPJ: 01.921.690/0001-84

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto “LEITURA EM CENA: O TEXTO DRAMÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO 5º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE – PB” desenvolvido pela aluna Maria Elaine Almeida do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel.

Alagoa Grande – PB, 03 de Julho de 2019.

Mércia de Oliveira Braga
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Mércia de Oliveira Braga
Gestora Escolar
Matriculada: 2013310



ESTADO DA PARAÍBA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOA GRANDE
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 Rua Cônego Firmino Cavalcante, s/n, Centro, Alagoa Grande – PB
 CEP: 58.388 – 000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto “LEITURA EM CENA: O TEXTO DRAMÁTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO 5º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE – PB” na Escola Municipal Cândido Régis de Brito, desenvolvido pela aluna Maria Elaine Almeida do Nascimento do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel.

Alagoa Grande – PB, 03 de Julho de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE
 ALAGOA GRANDE - PB
 SECRETARIA MUNICIPAL
 DE EDUCAÇÃO

Alessandra Livia de Melo Lima Rodrigues
 Assinatura e carimbo do responsável institucional

Alessandra Livia de Melo Lima Rodrigues
 SECRETARIA

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS
(TCPR)**

**Pesquisa - LEITURA EM CENA: O TEXTO DRAMÁTICO NA FORMAÇÃO
DO LEITOR DO 5º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
ALAGOA GRANDE - PB**

Eu, Maria Elaine Almeida do Nascimento, estudante do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 2879950 SSP/PB e CPF: 047.416.024-60, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.


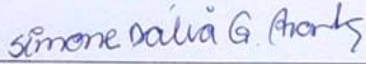
Campina Grande – PB, 03 de Julho de 2019.

Maria Elaine Almeida do Nascimento
Pesquisador (a) responsável



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

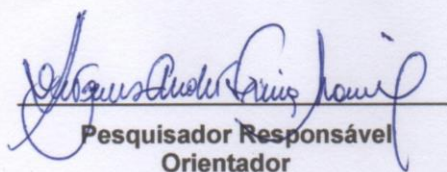
1. Projeto de Pesquisa Leitura em cena: O texto dramático na formação do leitor do 5º ano de uma escola do campo no município de Alagoa Grande - PB			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 22			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas; Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARIA ELAINE ALMEIDA DO NASCIMENTO			
6. CPF: 047.416.024-60		7. Endereço (Rua, n.º): RUA PROFESSORA ELIANE NOBREGA DE ARAUJO PEREIRA 41 CONJUNTO AGUINALDO VELOSO BORGES CASA ALAGOA GRANDE PARAIBA 58368000	
8. Nacionalidade BRASILEIRO	9. Telefone: 83991523713	10. Outro Telefone:	11. Email: elaine.letras.ifpb@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>03 / 07 / 2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
15. Telefone: (83) 3315-6058	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>SIMONE DÁLIA G. ARANHA</u>		CPF: <u>503685084-04</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADORA DO PROFP</u>			
Data: <u>03 / 07 / 2019</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

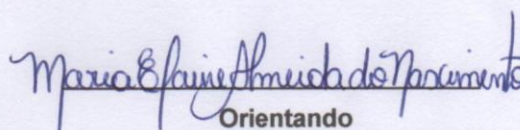
**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE
PESQUISA**

**Título da Pesquisa - LEITURA EM CENA: O TEXTO DRAMÁTICO NA
FORMAÇÃO DO LEITOR DO 5º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE - PB**

Eu, Diógenes André Vieira Maciel, professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 1827571 SSP/PB e CPF: 884.861.334-91, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande – PB, 03 de Julho de 2019.


Pesquisador Responsável
Orientador


Orientando