

**ENTRE LETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:
O TEXTO LITERÁRIO AMAPAENSE
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**BETWEEN LITERACY AND IDENTITY BUILDING:
AMAPA'S LITERARY TEXT IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES**

Francesco Marino | [Lattes](#) | fbmguinness@yahoo.it
Universidade do Estado do Amapá

Lílian Latties | [Lattes](#) | lilian_latties@hotmail.com
Universidade do Estado do Amapá

Juliana Leão Cardoso | [Lattes](#) | juliana.leaoap@hotmail.com
Universidade do Estado do Amapá

Resumo: Neste trabalho buscou-se, como objetivo geral, analisar como os professores inserem os textos da literatura amapaense nas aulas de língua portuguesa e, de modo específico, entender o que os professores pensam acerca do ensino da leitura literária, compreendendo como tais textos são explorados nas escolas, além disso, discutir como a literatura amapaense pode favorecer à (re)construção e a negociação das identidades dos alunos. Para tanto, foram mobilizados conhecimentos da literatura, como o letramento literário e a formação de leitores literários, discutido, respectivamente, a partir de Cosson (2016) e Rouxel (2013); bem como também nos valem da Linguística Aplicada quanto ao letramento crítico e multiletramentos – segundo Cassany (2005), Matos e Valério (2010) e Cope e Kalantzis (2009) – e a (re)construção das identidades por meio da língua, de acordo com Maristella-de-Andrade e Figueiredo (2013), Rajagopalan (2009) e Norton (2013). Esta pesquisa é, portanto, qualitativo-interpretativista, sendo realizada em cinco escolas (A, B, C, D e E) por meio de entrevistas com cinco professores e da aplicação de questionários semiabertos aos responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura, todos pertencentes às escolas pesquisadas. Assim, diante dos dados que dispomos, avaliamos que ainda falta compreender e, conseqüentemente, trabalhar a leitura (incluindo a literária) e a produção escrita como práticas sociais que permeiam as atividades humanas, devendo oportunizar aos alunos práticas de ensino que os possibilitem pensar seus espaços locais por meio da leitura crítica, também de textos da literatura amapaense, e de modo a (re)construírem suas identidades.

Palavras-chave: Literatura Amapaense. Letramento Literário. Letramento Crítico. Identidade.

Abstract: In this work, we sought, as a general objective, to analyze how teachers insert texts from Amapá literature in Portuguese language classes. In a specific way, we tried to understand what teachers think about teaching reading, how such texts are explored in schools, and in addition to discuss how Amapá literature can favor the (re)construction and negotiation of students' identities. To this end, knowledge of literature was mobilized, such as literary literacy and the training of literary readers, discussed, respectively, from Cosson (2016) and Rouxel (2013); Applied Linguistics regarding critical literacy and multi-skills - according to Cassany (2005), Matos and Valério (2010) and Cope and Kalantzis (2009) - and the (re) construction of identities through language, according with Maristella-de-Andrade; Figueiredo (2013), Rajagopalan (2009) and Norton (2013). This research follows, therefore, a qualitative-interpretative nature, being carried out in five schools (A, B, C, D and E) through interviews with five teachers from each school and the application of semi-open questionnaires to those responsible for libraries and reading rooms from the surveyed schools. Thus, regarding the data we have available, we evaluate that it is still necessary to understand and, consequently, work on reading (include the literature) and written production as social practices that permeate human activities, providing students with teaching practices that enable them to think about their local spaces through reading, also from texts of Amapá literature, in order to (re) construct their identities.

Keywords: Amapaense Literary. Literary Literacy. Critical Literacy. Identity.

1 Introdução

O presente artigo parte de reflexões e analisa os dados de uma pesquisa realizada em escolas públicas estaduais situadas no município de Macapá/Amapá sobre o trabalho com o texto literário a partir de práticas voltadas para a formação de um leitor crítico. Portanto, iremos discutir como o texto literário é significativo no processo de ensino de leitura e produção escrita, sendo indispensável numa formação pautada no letramento crítico e literário, que, quando comprometida e trabalhada em sala, como a literatura amapaense, pode oportunizar a (re)construção das identidades dos alunos.

É evidente que, quando se busca interpretar e construir sentido, práticas de letramento estão sendo exercitadas, seja de ordem do letramento crítico e/ou literário, e, quando se pensou na construção deste trabalho à luz desses letramentos, se buscou pro-

blematizar a importância de trabalhar de maneira efetiva com o texto literário na escola, com destaque aos textos da literatura amapaense, por entendermos que existe uma necessidade de oportunizar aos alunos a autonomia e a reflexão crítica frente às discussões sociais e a construção de suas identidades locais.

Assim, esclarecemos, brevemente, que esta pesquisa foi desenvolvida de modo qualitativo-interpretativista em cinco escolas (denominadas aqui por: A, B, C, D e E), nas quais realizamos entrevistas, com cinco professores, e aplicamos questionários semiabertos aos responsáveis pelas bibliotecas e pelas salas de leitura das escolas pesquisadas. Dessa forma, este texto encontra-se organizado de modo a apresentar nossas reflexões teóricas no que se refere aos estudos dos letramentos crítico e literário, bem como sobre a construção de identidade por meio da língua e das linguagens (como o é a literatura, a exemplo da segunda), para, em seguida, discutirmos nossas decisões metodológicas e a leitura analítica dos dados gerados.

2 Entre o letramento crítico e o literário: discussões sobre o ensino de leitura e a (re)construção de identidades

De início, é necessário pensar sobre o processo de leitura, como compreendemos e o que representa. Por isso, aclaramos, de antemão, que acreditamos na “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.20). Ou seja, consideramos o processo de leitura como um meio que possibilita o conhecimento de mundo, pois somos, a todo momento, levados a realizar inúmeras leituras, nas quais decodificar palavras não é suficiente, demandando, portanto, que a compreensão textual seja fruto da construção de sentidos, possível quando partimos da leitura como prática social e, conseqüentemente, a articulamos com outras linguagens.

Ao considerar a leitura como um instrumento para a construção do conhecimento, se pressupõe que a escola (instituição socialmente responsável pela sistematização da produção de conhecimento) precisa pensar em estratégias que levem o aluno a usá-la como prática social. Para tal, Rouxel (2013) faz alguns apontamentos sobre como formar um sujeito leitor. A primeira necessidade, ao se trabalhar um texto literário, é “renunciar [professor e aluno] à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20). Isto é, possibilitar ao aluno que ele se desafie a correr riscos quanto à interpretação e que, ao mesmo tempo, aconteça uma troca de saberes nesse processo interpretativo.

No entanto, é necessário percebermos que a leitura é um processo de construção de saberes que pode ser desenvolvida por meio de estratégias, demandando que, ao longo de todo esse processo, o professor seja mediador desse conhecimento, tendo ele o papel de orientar os alunos, ajudando-os a estabelecer conexões entre esses saberes. Além disso, essa mediação permitirá que os alunos compreendam as discussões oportunizadas no texto, se estendendo à escrita, uma vez que há uma relação direta entre as atividades de leitura e produção escrita.

Portanto, se, no contexto da sala de aula, o professor sugere que seja trabalhado o gênero conto e, ao invés de ser realizada a leitura de textos desse gênero na íntegra, lê-se somente um excerto, muitas características daquele gênero podem passar despercebidas, e isso impactará, posteriormente, na compreensão dos significados a serem construídos sobre o texto e na produção de futuros contos pelo próprio aluno. Ademais, esse contato efetivo com o texto literário possibilita ao aluno compreender como o texto é estruturado e que caminhos podemos tomar para construir uma escrita a partir das leituras realizadas ao longo da vida.

Diante disso, convém lembrarmos que existem inúmeros apontamentos que permeiam a escolarização da leitura e da literatura na escola. As leituras são previamente selecionadas e pensadas de acordo com o currículo, a junção das disciplinas de língua portuguesa e literatura sobrecarregou o professor, pois, ao longo das aulas, ele precisa pensar em estratégias para trabalhar a gramática, a literatura e a produção de texto, a última comumente denominada de redação, sem que muitos tenham tido formação necessária para repensar suas concepções de ensino de leitura, literatura e produção de textual, a fim de compreender como estabelecer relações entre esses campos de conhecimento. Esses fatores impactam diretamente na sala de aula e “a escola não contempla o mundo da comunidade em que está localizada, ela [ainda] é o pensar do poder público descolado da sociedade e de suas práticas sociais” (BORTOLANZA, 2014, p. 39).

Além disso, no espaço heterogêneo da sala de aula ainda é comum encontrar dificuldades ao trabalhar com a leitura literária¹. Isso decorre por inúmeros fatores, dentre eles as poucas práticas de escolarização da leitura que encorajem um contato efetivo com o texto, seja ele literário ou não. Porém, outro fator apontado, é a forma como a escolarização do texto literário acontece, pois

¹ De acordo com Santos (2010), o que acontece na aula de língua portuguesa ainda é o ensino de história da literatura com o propósito de se ensinar literatura, e não um *trabalho com a leitura literária*, pois quando a segunda é realizada, mobiliza inúmeros conhecimentos e vivências dos envolvidos nesse processo e a partir desse confronto surge a negociação e a construção dos sentidos. Por isso, usamos os termos “leitura literária” e “texto literário” ao longo dessa discussão, e não ensino de literatura ou da história da literatura.

Numa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a interação entre a literatura e as demais áreas do conhecimento. Soma-se a isso o fato de a escola explorar atividades que tratam a literatura como uma espécie de “universo de signos agradáveis, tranquilizadores e decorativos, que ‘ajuda’ o aluno a escrever sem erros de sintaxe ou de ortografia, e indicar as datas das obras ‘principais’ e a biografia de seus autores [...]”. (MARTINS, 2006, p. 89).

Desse modo, o trabalho com a leitura literária da sala de aula recai sobre a disciplina de língua portuguesa e, por sua vez, comumente é usada como material de apoio para discussões linguísticas, deixando a estética e outros elementos presentes no texto literário à margem das discussões nas aulas, sendo a leitura realizada, muitas vezes, unicamente para o preenchimento de fichas de leitura. Nessa perspectiva, sendo o texto literário um dos meios de representação da linguagem, devemos pensar em recursos metodológicos que possibilitem o trabalho com a leitura literária. Ou seja, é preciso oportunizar que o aluno (re)signifique seus conhecimentos, criando sentido para aquilo que foi lido. Nessa lógica, Cope e Kalantzis afirmam que

En una pedagogía de la multialfabetización, todas las formas de representación, incluyendo la lengua, deberían ser contempladas como procesos dinámicos de transformación antes como procesos de reproducción. Es decir, los creadores de significado no son simples replicantes de unas convenciones representacionales. Sus recursos para la creación de significado pueden encontrarse en objetos representacionales, modelados de acuerdo a formas familiares y, por tanto, reconocibles. Sin embargo, tales objetos aparecen reelaborados. Los creadores de significado no se dedican a utilizar simplemente aquello que les ha sido dado: son creadores y recreadores por derecho propio de signos, y transformadores de significado. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 66).

Portanto, é necessário que estejamos preparados para mediar a (re)construção dos múltiplos sentidos possíveis sobre o texto, não havendo mais espaço para que olhemos para os alunos-leitores como meros reprodutores. Assim sendo, Rojo (2013) aponta que, os multiletramentos, termo cunhado pelo New London Group (NLG), engloba a multiplicidade de linguagens, bem como a pluralidade e a diversidade cultural, demandando processos de transformação decorrentes de práticas de letramentos, sejam elas sociais, culturais e discursivas, oportunizando o protagonismo dos alunos. Assim, o trabalho com a leitura literária deve ser pautado sempre no ensino contextualizado, devendo sobrepor a análise dos aspectos gramaticais, o ensino da contextualização histórica ou da busca por

características de um período literário na escrita de determinado autor, uma vez que o estudo do texto literário deve ir além. Ou seja, é necessário conduzir o aluno para que ele perceba a necessidade de realizar uma leitura crítica, visto que

[...] ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. (CASSANY, 2005, p. 91)

A partir desse olhar mais atento e crítico na prática de leitura, o aluno poderá perceber que muitos são os elementos que contribuem para essa visão mais complexa sobre o texto, podendo, então, identificar quais ideias o permeiam e quais os impactos daquele texto na sociedade ou para um grupo de leitores, bem como identificar quais são os interesses estabelecidos naquela escrita.

Assim sendo, se considerarmos o romance amapaense *As Aventuras do Professor Pierre na Terra Tucuju*, da escritora Maria Ester Carvalho, o livro trata de um francês, Pierre, que é professor e mora em Macapá (capital do estado do Amapá). Ao longo do texto, são abordados aspectos históricos sobre a formação da cidade e do principal quilombo local (o Curiaú), retratando, ainda, a construção, pelos escravos, da Fortaleza de São José de Macapá, da Pedra do Guindaste, do Mercado Central, considerando vários períodos sociohistórico, incluindo a Ditadura Militar no Amapá.

Dessa forma, a obra conta como se deu a formação histórico-cultural do povo amapaense. Tal livro poderia, inclusive, ser usado de forma interdisciplinar – entre as disciplinas de língua portuguesa, história e geografia, uma vez que é possível estabelecer um diálogo entre essas áreas de conhecimento ao longo do texto. A partir de uma leitura crítica, os alunos poderiam compreender como se deu a formação do estado do Amapá e quais os impactos desses acontecimentos históricos na sociedade atual.

De acordo com Martins (2013, p. 87), “abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma visão mais crítica do fenômeno literário”. Isto é, o aluno passa a vivenciar a literatura por meio das práticas sociais mobilizadas no texto.

Além do mais, Cassany (2005) aponta ainda que ser crítico possibilita que o leitor consiga se situar frente ao contexto sociocultural do texto, entendendo o que foi incluído ou excluído do discurso, reconhecendo e participando de práticas dis-

cursivas, identificando questões socioculturais que perpassam o gênero discursivo e/ou literário em questão e quais os efeitos provocados por determinado discurso em uma comunidade, de maneira que tome consciência de seu papel enquanto leitor e sujeito construtor de significado.

Sobre ser crítico, Freire (1997) nos diz que ensinar exige criticidade, curiosidade e criatividade para ser efetivada, já que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1997, p. 33).

Desse modo, não podemos pensar em formação crítica se não estamos dispostos a agir criticamente em nossa prática docente. Estar em sala é desafiar-se constantemente. Além disso, entre os muitos papéis designados à escola, oportunizar a formação crítica do aluno, talvez seja um dos mais desafiadores, afinal, o letramento crítico perpassa pela leitura e produção escrita.

Portanto, deve-se preparar o aluno para além da formação linguística, cabendo à escola preocupar-se também com a formação do sujeito crítico. Essa formação deve acontecer de maneira que a leitura e a produção escrita sejam trabalhadas a partir de práticas sociais que envolvam o letramento crítico. Nesse sentido, possibilitar o aluno pensar criticamente frente à sociedade é oportunizá-lo criar significados, para que este entenda a linguagem como uma prática sociocultural, tornando as práticas de leitura e produção escrita mais significativas, uma vez que agir criticamente implica questionar, reler e reescrever a vida cotidiana (HOPPE, 2014).

Para tanto, se faz necessário que a formação seja pensada para viabilizar o senso crítico. Assim, devemos olhar para construção crítica durante o processo escolar, de modo que os alunos percebam sua importância não só na formação educacional, mas também política. Santos (2013, p. 06) aponta que “o letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças”, isto é, tal prática possibilita a compreensão daquilo que está, por vezes, nas entrelinhas, passamos a preencher as lacunas deixadas pelo autor a partir do nosso conhecimento de mundo.

Nesse sentido, o professor poderia usar contos da literatura amapaense, como “O Bálsamo” do escritor Fernando Canto, e indagar seus alunos sobre as lacunas deixadas ao longo do texto: quem aqueles albinos representavam? Quem os Túnicas de Seda simbolizavam dentro do texto? Podemos fazer uma leitura crítica acerca de aspectos políticos presentes no texto? Além dessas indagações, o conto traz, em sua ambientação, elementos da cultura amazônica, como árvores, costumes, expressões típicas da nossa região. Toda essa construção feita ao longo do texto permite que, durante a leitura, o aluno se reconheça e (re)construa suas identidades no processo de leitura.

Segundo Mattos e Valério (2010, p. 141), o letramento crítico (LC)

tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição (FREIRE, 1970). Portanto, somente a sala de aula democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo LC, que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara.

Dessa forma, além do professor, o aluno é parte vital para que tais eventos de letramento² aconteçam, a partir de todo o processo reflexivo que envolve a busca pelo entendimento do eu e do outro. Ou seja, as práticas de letramento crítico contribuem para o crescimento pessoal e intelectual do aluno, desenvolvendo a percepção sobre as manifestações que formam a sociedade, já que, “por mais que tenhamos opiniões, crenças e valores individuais, eles são adquiridos no processo de socialização com os outros.” (BANNELL, 2016, p. 38).

Nessa perspectiva, o letramento literário atua diante das práticas que envolvam leitura e escrita de textos literários, perpassando por inúmeros momentos da vida. Segundo Cosson (2016), o primeiro contato com esse letramento ocorre com as cantigas de ninar e se arrasta a cada leitura realizada ou filme assistido. A partir disso, ocorre a apropriação, ou seja, o leitor atribui sentidos à linguagem literária, usando a palavra para ressignificar a partir dela mesma. Assim, desde a infância, o ser humano é atravessado por práticas de letramentos, entretanto, essas práticas precisam ser aprimoradas em diversos espaços sociais, o que inclui a escola, devendo o processo de ensino-aprendizagem pautar-se em condutas que emancipem o aluno.

² Segundo Barton e Lee (2015), as práticas de letramentos são os conhecimentos mobilizados durante uma interação, na qual este acontecimento é compreendido como evento de letramento. Além disso, não vemos as práticas de letramentos, mas a partir dos eventos podemos compreender quais práticas foram mobilizadas no processo sociocomunicativos.

Decerto, o letramento literário amplia as habilidades de leitura, permitindo ao aluno que ressignifique o texto lido a partir do olhar mais atento sobre o texto. Desse modo, seu objetivo é “nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas como um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106), possibilitando o exercício do senso crítico a partir do diálogo com o texto, permitindo que aluno não faça uma leitura mecânica, mas seja questionador frente ao que lhe foi apresentado.

Ademais, compreende-se que esse contato é significativo, uma vez que amplia a maneira como vemos e podemos (re)escrever o que nos cerca por meio da linguagem, pois “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo [...] e constituímos o mundo basicamente por meio das palavras” (COSSON, 2016, p. 15). Assim, os textos nos ajudam a (re)significar o mundo e as relações. Além do mais, a partir do momento em que se passa a entender que a capacidade de atribuir sentido ao texto é ampliada de acordo com as experiências vividas, e que isso possibilita a (re)significação das leituras realizadas, não se pode mais ver a leitura literária como uma atividade individualizada, e sim compartilhada, cujas trocas de experiências possibilitam o crescimento intelectual e social dos sujeitos.

Da mesma forma, considera-se que a literatura possibilita ao leitor “[...] tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17). Logo, é no decorrer da leitura que ativamos a imaginação para (re)conhecer o que nos cerca ou o que está distante dos nossos olhos, usamos também a linguagem para ler mundo, a nós mesmos e aos outros, de modo que essa busca por compreender se estenda a visão crítica daquilo que é e como é retratado no texto literário.

Nessa perspectiva, para a construção desse conhecimento,

adotamos como princípio de letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2016, p. 47-48).

Assim, o letramento literário permite que o aluno construa conhecimento a partir daquilo que ele já conhece, ampliando sua percepção de mundo pelo uso da linguagem como prática social, por meio da leitura e da produção escrita. Diante do que já foi exposto acerca dos letramentos crítico e literário, é necessário destacar que “estamos sempre interpretando o mundo e nos situando nele a partir de nossas interpretações” (BANNELL, 2016, p. 37). Diante disso, o ato de construir significados pode ser visto como uma ação indispensável à condição humana.

Por outro lado, enquanto sujeitos pós-modernos, somos detentores de múltiplas identidades, as quais também são mobilizadas nas leituras que fazemos. Atualmente, no âmbito da linguística aplicada, têm-se cada vez mais buscado compreender como se dá essa relação entre língua e identidade, uma vez que, os sujeitos se constituem e criam significados a partir da língua/linguagem.

No entanto, é valoroso que pensemos na literatura como um espaço propício à (re) construção e à (re)negociação das identidades dos alunos, posto que os textos locais trazem consigo a história (impressa ou oral), levando-se em consideração a linguagem e a cultura. Eles retratam a Macapá de hoje e narram com certo saudosismo, contando, por exemplo, as resistências enfrentadas pelo Marabaixo ao longo da história, enquanto símbolo de manifestação cultural da comunidade afroamapaense, momento em que seus ladrões³ recontam a história do povo negro também escravizado no Amapá, cuja cultura ancestral resiste nos dias de hoje.

Diante disso, entendemos que, nas aulas de língua portuguesa, o uso de textos da literatura local favorece a (re)construção das identidades dos alunos, uma vez que “as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas [...]” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71). Portanto, compreendemos que o texto literário é vital não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também, para a discussão de questões identitárias.

Assim, como as identidades são plurais, o texto literário também é dotado de pluralidade, pois é “marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos e estilísticos)” (MARTINS, 2006, p. 87). Portanto, essa pluralidade na sala de aula só se mostrará se houver a inserção de inúmeras representações literárias no espaço escolar. Entretanto, é necessário que essa inserção seja pensada pela escola, já que que, muitas vezes, trabalham-se unicamente os textos previstos nos livros didáticos, que costumam tratar de realidades distintas da vivida pelo aluno amazônida. Os textos da lite-

³ Segundo Canto (2017) diz-se “ladrão” porque o poeta, ou compositor “rouba” um acontecimento do cotidiano e o torna público ao transformá-lo em música.

ratura amapaense, além do caráter histórico, retratam os imaginários amazônicos, a vida dos ribeirinhos, dos quilombolas, se caracterizando por uma linguagem poética, ou até mesmo valendo-se do realismo maravilhoso.

Dessa forma, a linguagem atua como mediadora desse processo de (re)construção das identidades pois “o que cria a identidade é a diferença e [...] é na língua e por meio da língua que elas se constituem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 33). Portanto, é crucial que os alunos percebam essas diferenças, se (re)conheçam e busquem negociar nas diferenças. Por conseguinte, sabemos que a sala de aula é um ambiente que acolhe múltiplas identidades e toda essa pluralidade são mediadas pela língua/linguagem, seja ela escrita ou falada. Assim sendo, cabe à escola intervir nesse processo.

Do mesmo modo, Bauman (2005) mostra que o sujeito pós-moderno é dotado de inconstância, ou seja, que sofre continuamente transformações quanto a sua identidade, para ter a sensação de pertencimento⁴, ainda que este seja momentâneo. Portanto, é crucial que passemos a compreender a sala de aula como um espaço em que, diariamente, inúmeras identidades são (re)construídas. Logo, quanto mais os “estudantes tiverem um sentimento de apropriação do processo de construção de significado, eles terão suas identidades de aprendizes valorizadas e participarão de forma mais ativa nas práticas de letramento” (NORTON, 2013, p. 89).

Em vista disso, a inserção de textos da literatura amapaense nas aulas de língua portuguesa, e estes sendo trabalhados de modo que se busque desenvolver práticas de letramento crítico e literário, possibilitará a (re)construção das identidades dos alunos, uma vez que, a partir desse contato com a literatura local, o aluno empreende seu pertencimento, por meio da leitura de elementos que simbolizam sua realidade retratados na obra lida.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida com cinco professores de língua portuguesa, além de quatro servidores das bibliotecas e três das salas de leitura. Dessa forma, usamos, como principal critério de seleção dos participantes a aceitação. Os instrumentos mobilizados para a geração de dados foram entrevistas com professores e questionários aplicados aos responsáveis pelas salas de leitura e pelas bibliotecas das escolas pesquisadas, estando três delas localizadas na área central, uma na zona sul e uma na zona norte da cidade de Macapá/Amapá, como discutiremos mais a seguir.

⁴ Para Bauman (2005), na modernidade líquida, não estar inserido em uma comunidade significa não pertencer. Assim, quando o indivíduo integra um grupo ele passa a sentir que é parte dele, daí a ideia de pertencimento. Entretanto, Bauman, pondera que identidade e pertencimento são negociáveis e revogáveis.

3.1 Como os dados foram gerados?

Conforme o que já foi inicialmente abordado, para este trabalho, buscamos investigar o que pensam os professores quanto ao trabalho com o texto literário amapaense, observando, ainda, os livros que se encontram disponíveis nas bibliotecas para acesso dos alunos. Assim, essa pesquisa é qualitativa, uma vez que se visou entender a realidade pesquisada. De acordo com Chizzotti (2003, p. 222), o termo “qualitativo” implica em “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Diante disso, buscamos compreender os fatos compartilhados pelos participantes sobre o tema pesquisado.

Além disso, para que tais dados fossem gerados, realizamos, primeiramente, entrevista individual com cinco professores. Em seguida, foram aplicados os questionários junto aos responsáveis pelas salas de leitura e pelas bibliotecas das escolas pesquisadas. Portanto, com as entrevistas, pudemos entender, no decorrer da análise discursiva dos professores, como se apresenta a literatura amapaense em suas salas de aula. Além do mais, Flick (2009) aponta que no ato da entrevista semiestruturada consegue-se o consentimento do entrevistado para inserção de enunciados. Desse modo, buscamos realizar as entrevistas de maneira que os professores ficassem à vontade para relatar sua vivência em sala de aula, seus anseios e suas frustrações, nos possibilitando compreender o contexto no qual aquele professor está inserido. Assim sendo, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. No momento da transcrição, fomos realizando o recorte dos excertos das falas dos professores que analisaríamos.

Ademais, concomitante ao período de entrevistas, realizamos visita as bibliotecas e salas de leitura das escolas. A intenção era fazer um breve levantamento dos exemplares de livros da literatura amapaense existentes nesses espaços. Portanto, optamos por realizar a pesquisa nesses dois espaços porque, em alguns momentos, percebemos que as escolas os compreendiam como locais distintos.

Para que pudéssemos ter esse breve panorama, foi aplicado um questionário semiestructurado, pois queríamos ir além de questões fechadas. Desse modo, com o questionário, investigou-se o número de livros da literatura amapaense existentes nesses espaços e se haviam projetos de incentivo à leitura nessas escolas. Ao final, realizamos a tabulação dos dados, conforme apresentado na análise dos dados.

Para tanto, certos cuidados éticos foram tomados. Dentre eles, nos valemos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a finalidade de esclarecer a natureza e objetivos da pesquisa, bem como de assegurar que todos os participantes fossem conhecedores dos seus direitos, incluído o de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e da substituição do seu nome por um pseudônimo, a fim de garantir seu anonimato. Da mesma forma, os nomes das escolas também foram substituídos pelas mesmas razões.

Sendo assim, iremos tratar as escolas como sendo: *A, B, C, D e E*, estando localizadas as três primeiras na área Central, e as outras duas na Zona Sul e Zona Norte, respectivamente. Seguindo a mesma ordem, os professores serão aqui denominados por: *Eva, Bernardo, Heloísa, Luíza e Vicente*, bem como os servidores das bibliotecas tiveram seus nomes substituídos por: *Jéssica, Lorena, Geise e Joaquim* e os da sala de leitura serão denominados por: *Geovana, Luana e Roberta*, conforme pode ser visto na subseção a seguir.

3.2 O contexto pesquisado e os sujeitos da pesquisa

Conforme fora dito anteriormente, a pesquisa se dividiu entre as salas de leitura e biblioteca, sendo aplicado questionário aos responsáveis por esses espaços, e entrevistas com os professores de língua portuguesa, sendo dois desses professores de turmas do ensino fundamental e ensino médio. Logo, ao todo, foram doze participantes envolvidos na pesquisa, entre servidores das bibliotecas e salas de leituras e professores de língua portuguesa.

Assim, para que pudéssemos dar início a essa pesquisa tivemos que estabelecer critérios para a seleção das escolas. De início, cogitamos em realizar esse levantamento somente nas escolas de ensino médio que têm certa proximidade geográfica com a Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP), pois entendemos que, em tese, seriam as escolas mais bem assistidas. Além disso, outro fator considerado foi ter ao menos duas delas fazendo parte do programa de Educação em Tempo Integral (ETI), escolas que seguem um novo modelo implementado no estado desde o ano de 2017.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, entendemos que havia a necessidade de entender essa área a ser investigada. Por este motivo, decidimos então buscar outras duas escolas, sendo uma situada na zona sul da cidade e outra na zona norte. Para estas duas escolas, a escolha justifica-se unicamente pelo critério de aceitação. Assim, as escolas são discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 1. As escolas pesquisadas

Escolas	Localização (região da cidade)	Tempo de Fundação	Segmentos (EF/EM) ⁵	Turnos de atividades (manhã, tarde e/ou noite)	Quantidade de alunos
A	Central	49 anos	EM	Manhã e tarde	366
B	Central	73 anos	EM	Manhã e tarde	286
C	Central	66 anos	EM	Manhã, tarde e noite	2.600
D	Zona Sul	35 anos	EF e EM	Manhã, tarde e noite	1.400
E	Zona Norte	20 anos	EF e EM	Manhã e tarde	1.080

Fonte: Elaborado pelos autores.

As escolas A, B e C estão situadas na zona central de Macapá, sendo as duas primeiras atendidas pelo programa do ETI, também em 2017, e funcionando em dois turnos (manhã e tarde). A terceira escola não contempla ETI, mas funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). Além disso, diferentemente das duas primeiras, a escola C possui turmas na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA). A escola D está localizada na zona sul, e a escola E, situada na zona norte da cidade. Ambas atendem alunos dos seguimentos de ensino fundamental e médio, mas apenas a escola D funciona nos três turnos.

Após esse breve panorama das escolas, situamos quem são os professores participantes da pesquisa no quadro abaixo:

Quadro 2. Professores de Língua Portuguesa/Literatura

Professor(a)	Formação	Tempo de atuação na educação	Instituição formadora	Segmento em que trabalham (EF ou EM)
Eva	Licenciatura em Letras com especialização em Gênero e Diversidade na escola	15 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EM
Bernardo	Licenciatura em Letras em Português/Espanhol e especialista em Literatura Portuguesa	5 anos	Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP)	EM
Heloísa	Licenciatura em Letras e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	14 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EM

⁵ Ensino fundamental (EF) e Ensino médio (EM).

Luíza	Licenciatura em Letras com especialização em Língua Portuguesa	24 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EF e EM
Vicente	Licenciatura em Letras	13 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EF e EM

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que os professores Eva, Bernardo, Heloísa, Luíza e Vicente trabalham, respectivamente, nas escolas A, B, C, D e E. Por fim, apresentamos as informações dos participantes das bibliotecas e das salas de leitura. A princípio, nossa intenção era, prioritariamente, aplicar o questionário unicamente nas bibliotecas das escolas. Entretanto, em alguns momentos, chegamos a ouvir: “esse tipo de obra só tem na sala de leitura” ou o inverso. Diante de tal observação, decidimos estender o questionário às salas de leitura, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 3. Servidores Responsáveis pela Biblioteca e/ou Sala de Leitura

Professor (a)	Formação	Escola em que atua	Tempo de atuação na biblioteca	Tempo de atuação na sala de leitura
Lorena	Pedagogia	A	16 anos	-----
Roberta	Não informada	A	-----	16 anos
Jéssica	Pedagogia	B	4 anos	-----
Geise	Magistério	C	3 anos	-----
Luana	Pedagogia	D	-----	10 anos
Geovana	Pedagogia	E	-----	10 anos
Joaquim	-----	E	-----	-----

Fonte: Elaborado pelos autores.

O acervos das salas de leitura e das bibliotecas são formados por livros doados pelo estado, pela comunidade e, em alguns casos, são comprados com recursos arrecadados pelas escolas. Em suma, esses são os sujeitos participantes da pesquisa, na próxima seção iremos discutir a análise dos dados.

Análise dos dados

Diante do que foi apresentado, partimos para a análise dos dados, destacando que iremos discorrer sobre como a leitura é trabalhada nas aulas dos professores, qual o critério de seleção dos textos usados, como se dá o ensino de leitura e de que forma os professores trabalham literatura nas aulas, com destaque à literatura amapaense.

4.1 O ensino de leitura nas escolas pesquisadas e a concepção dos professores sobre o ensino de leitura

De acordo as considerações feitas no referencial teórico, a concepção que temos ou como compreendemos leitura pode refletir diretamente na maneira como a trabalhamos na sala de aula. Diante de tais considerações, procuramos compreender como o trabalho com a leitura do texto literário acontecia na sala de aula dos professores participantes. Assim sendo, ao longo da entrevista, perguntamos sobre como o trabalho com a leitura se apresenta ao longo das suas aulas.

Desse modo, quando perguntados sobre como a leitura e a produção escrita são trabalhadas durante as aulas, obtivemos algumas respostas, como a da professora Eva:

Nesse momento, nós estamos vendo uma adaptação dos contos de Machado de Assis, porque nós trabalhamos na sequência didática⁶ conto que é um texto de porte pequeno, tem a característica de conto, eles leram de forma individualizada, depois há a leitura em sala para que haja a demonstração de como cada um está lendo [...]. (Eva – professora escola A, grifo nosso.)

Diante do excerto, podemos perceber que o ensino de leitura aparece de modo restrito. Segundo o que é apresentado pela professora Eva, dentro daquele contexto, a leitura é usada como uma maneira de investigação à habilidade leitora que os alunos do EM apresentam. Assim, apesar de ser realizada, primeiramente a leitura de forma individualizada, posteriormente, ela enfatiza a necessidade da leitura em grupo para que aconteça a verificação de como os alunos estão lendo. Em nenhum momento, ela relata os sentidos que poderiam ter sido discutidos durante a aula referentes ao texto. À vista disso, quando Bortolanza (2013) discute sobre a mecanização do processo de leitura, ações como essas acabam por reduzir o valor do texto literário, de modo que não se discutem os sentidos e tão pouco sua contextualização como objeto histórico e social.

Ademais, outra professora relatou que

Como o foco todo é na redação do ENEM, então eu trago os textos, eles ficham os textos, extraem as ideias principais, uns fazem mapa mental, outros não, outros só sintetizam as ideias. Depois nós vamos debater o texto, isso eles pegam pelo menos três textos diferentes... eles leem, ficham, debatem e depois a gente começa a trabalhar a parte de produção textual. A gente lê na sala, eles leem também, com muita dificuldade porque eles estão perdendo cada vez mais essa habilidade, é muito complicado. Mas eles leem [...]. (Heloísa – professora escola C, grifo nosso)

⁶ Faz-se necessário esclarecer que, a sequência didática tratada no excerto da professora Eva diz respeito ao que se chama de “Teste de Nivelamento”, produzido pelo Instituto de Qualificação Educacional (IQE). Desse modo, toda semana a(o) professora(o) de escolas participantes do programa ETI realizam a atividade proposta por meio de sequência didática. Assim, a intenção é que, ao longo do teste, aconteça um resgate de saberes, de modo que sejam preenchidas lacunas referentes ao aprendizado.

Do mesmo modo, a professora Heloísa acaba direcionando os alunos para a realização de fichamentos e outras formas engessadas de leitura e escrita, visto que eles somente têm a tarefa sintetizar as ideias trazidas ao longo do texto, não construindo significados sobre e a partir do texto. Portanto, nos dois casos, a leitura e a produção escrita são vistas como práticas que não demandam um processo reflexivo.

Outro fator observado acerca do ensino de leitura gira em torno da sua sistematização, isto é, como uma forma de verificar e ou analisar o nível dos alunos e não como uma maneira de levá-los a construção do pensamento crítico de (re)negociação de sentidos e do exercício de buscar entender que/quais interesses permeiam naquele texto, ou seja, encorajar o aluno a ir além, conforme discute Luke e Frebody (1997).

Assim, quando se limita o aluno a realizar determinada atividade que impossibilite ou reduza seu campo de visão ou aproximação efetiva com o texto, ele acaba deixando pelo caminho tais saberes que contribuiriam de maneira mais efetiva para compreensão leitora, levando-o a realizar uma leitura mais crítica, de modo que, ao invés de (re)produzir um fichamento, ele passe por um processo reflexivo e empreenda a escrita de modo mais pontual.

Ademais, após entendermos melhor como os professores trabalham leitura e escrita nas aulas, procuramos compreender como esses textos são selecionados e quais critérios são adotados para a seleção. Assim, quando perguntados sobre a escolha dos textos:

De acordo com o conteúdo, o período [literário]. Se naquele momento, naquele bimestre eu preciso trabalhar poema, então eu busco alguns poemas e eu já busco qual é a literatura, qual escola literária, classicismo? Então vamos valorizar o soneto... o que é um soneto? Qual a estrutura de um soneto? Isso com uma questão do ENEM, de seleção. [...] Nunca é solto... por exemplo, o Machado de Assis, apesar de ser um escritor realista, que eles irão ver a partir do segundo ano [...]. O critério é o conteúdo. (Eva – professora escola A).

Conforme nos contou a professora Eva, a escolha dos textos usados em suas aulas está diretamente ligada ao período literário que será trabalhado naquele bimestre, ou seja, a escolha se dá a partir do conteúdo que é previamente pensado e estabelecido no currículo. A partir disso, inicia-se o estudo quanto à estrutura e outros aspectos do texto. Ela cita inclusive o trabalho realizado entre literatura e língua portuguesa e, em alguns momentos, deixa transparecer que os textos são usados, mas algumas temáticas serão aprofundadas somente no ano seguinte, pois a discussão ainda não está prevista para aquele momento. Por conseguinte, duas professoras relataram que:

Normalmente é pelo estilo de época que são, normalmente, os mais cobrados, eu só deixo livre para autor contemporâneo no quarto bimestre e é por isso que eles trazem as leituras que eles gostam, até o terceiro tem que ser mesmo os clássicos [...] Agora, eu sempre procuro trabalhar, por exemplo, Jorge Amado. Então, eu trago o filme... trago o livro e o filme, mas eu explico a diferença entre eles para ver se eles conseguem perceber que há diferença entre a obra escrita e a obra cinematográfica [...]. (Heloísa – professora da escola C).

Seleciono de acordo com o meu gosto e dos meus objetivos, mas também, por exemplo, na leitura dos livros eu deixo livre para que eles escolham. Agora, claro, se eu quero um livro que tenha personagens, eles podem escolher entre aqueles exemplos todos... eu separo já. Se eu quero crônica, eu já separo sempre as crônicas e eles ficam livres para escolher a crônica. Por exemplo, nós trabalhamos o livro da Luli Rojanski “O Lugar da Chuva” que é uma autora que mora aqui no Amapá e ela fala nesse livro só sobre os municípios daqui do Amapá, mas cada um escolheu a sua crônica, eles deram uma olhada em todo o livro e escolheram. Então, isso é importante também, que o aluno tenha essa permissão, essa capacidade de escolher os seus textos também para levar. (Luíza – professora escola D).

Como já discutido anteriormente, percebemos certa preocupação da professora Heloísa em relação ao ENEM. Em sua fala ela elenca sobre seleção dos textos que são “mais cobrados” e que os alunos só podem escolher o que irão ler somente no quarto bimestre, isto é, quando a referida prova já foi realizada. Desse modo, inicialmente, tal fala passa a impressão de que a negociação referente à leitura entre professora e alunos só acontece após tal período.

No entanto, apesar de ela haver expressado que as escolhas são realizadas de acordo com o estilo de época, ou seja, a partir dos conteúdos previstos, a professora relata trabalhar com a obra literária associada à adaptação cinematográfica, esclarecendo para os alunos que essa produção não substitui o trabalho com o texto literário, o que se configura como uma forma de letramento literário, durante a qual, a partir da condução praticada nessa discussão, poderá se observar as propostas de adaptações, cujos detalhes são (re)configurados para se estabelecer um roteiro. Além do mais, dependendo da problematização realizada pela professora, práticas de letramento crítico também poderão ser contempladas ao longo da aula.

Por outro lado, a professora Luíza explica a seleção que faz, sendo uma prévia a partir daquilo que gosta, entretanto, os alunos podem optar por realizar a leitura de obras que já foram previamente selecionadas. Diante disso, a professora participante

cita, como exemplo, o livro *O Lugar da Chuva*, da escritora Luli Rojanski, que cada aluno escolheu uma crônica para a realização de um trabalho. Além disso, ao longo da entrevista, a professora Luíza narrou como os alunos recepcionavam tais obras e a maneira como eles se veem nesses textos, relatando suas memórias, sua vivência nos espaços discriminados nos textos. Ou seja, ao experienciar a leitura de textos da literatura amapaense, o processo de construção sentido torna-se mais natural por se tratar de um contexto por eles conhecido.

Outrossim, investigamos, junto aos professores, como os textos selecionados eram trabalhados nas aulas de língua portuguesa, visto que entendemos a importância da leitura completa do texto literário, para que os elementos que os constituem sejam aprendidos e mobilizados na construção de significados. Assim, foi possível perceber que a professora Eva usa em suas aulas o livro didático e, como já é sabido, nele apresentam-se fragmentos de obras. No entanto, ela também realiza a inserção de outros textos, como obras da literatura brasileira. Além de, quando relatado sobre as atividades que envolvem leitura, ela demonstra que as entende como processo e que propõe, ao longo das suas aulas práticas, discussões que vão para além do texto. Posteriormente, a professora Eva fala sobre a dificuldade dos alunos em estabelecer conexões no texto lido, como a análise psicológica das personagens, identificá-las e até mesmo em contar à história que foi retratada no livro.

Além disso, apesar de trabalhar com “leitura obrigatória” e com fichas, a professora Eva expõe uma prática, aproximada de um trabalho com o letramento literário e crítico, centrada em como fazer com que os alunos percebam que para a construção de sentido é necessária a compreensão por trás do texto literário, demandando o entendimento de determinado contexto histórico, presente na obra não só da escola literária, a qual aquele autor faz parte, mas também da vida dele, e do conhecimento prévio apresentado pelos alunos.

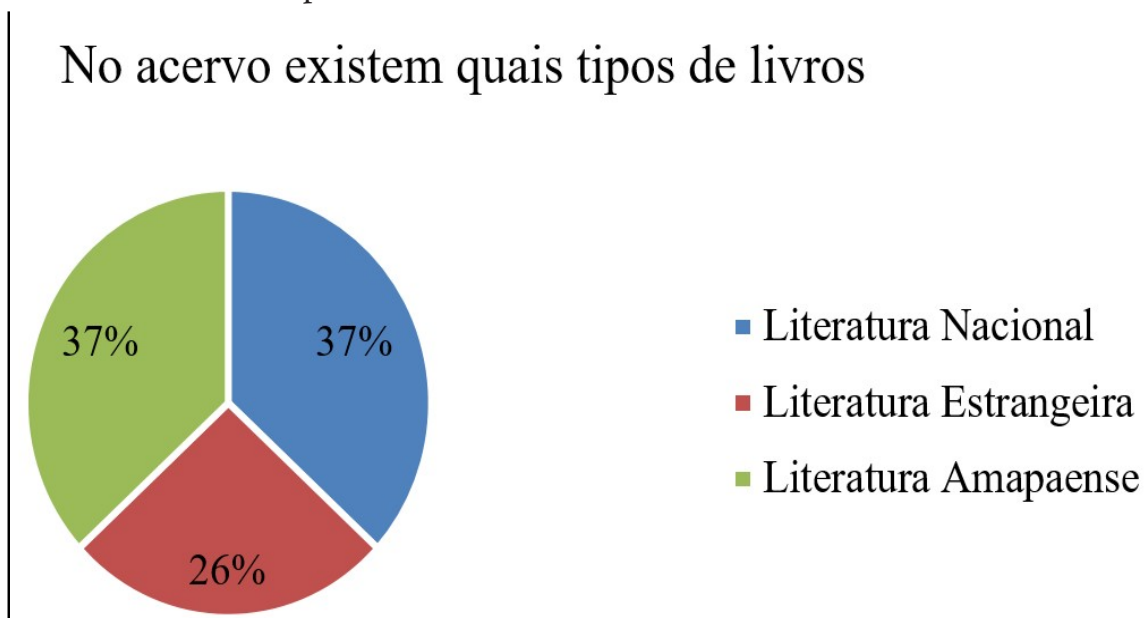
Por conseguinte, a professora Luíza fala abertamente sobre sua facilidade em trabalhar com textos literários. No entanto, em sua fala, ela expõe que usa do texto literário para trabalhar atividades de língua e para fazer com que os alunos compreendam as entrelinhas do texto. Portanto, nós temos o uso do texto para discussões linguísticas e seu uso para a construção de sentidos a partir daquilo que foi lido, o ato de (re)significar. Segundo Cosson (2016), é necessário formar leitores que possam construir sentido para aquilo que foi lido de modo que eles percebam as entrelinhas e consigam ressignificar o que fora lido e o texto, e as práticas de sala de aula precisam contemplar esse letramento literário no aluno.

4.2 A contribuição da literatura amapaense na formação dos alunos

Diante do exposto, discutiremos aqui sobre o que pensam os professores acerca da contribuição do texto literário amapaense para a (re)construção das identidades dos alunos. Por essa razão, olhamos para as bibliotecas e sala de leitura das escolas pesquisadas, com a finalidade de entender o espaço destinado para as obras da literatura amapaense. Além disso, entendemos que é necessário que obras da literatura amapaense estejam disponíveis nas escolas para que os professores possam planejar atividades que envolvam tais leituras. Portanto, é vital que as escolas disponham de exemplares para que o professor desempenhe suas atividades e para que aos alunos seja oportunizado o contato com essas obras.

Assim, buscamos saber como o acervo das escolas foi formado, os tipos de livros existentes nesses espaços, se obras da literatura amapaense estão presentes nas bibliotecas e nas salas de leitura das escolas pesquisadas. Buscamos, ainda, compreender quais tipos de livros constituem esses espaços, a fim de que pudéssemos ter uma noção da diversidade de obras existentes; de modo que alunos e professores possam contar com certa variedade na hora de escolher uma leitura no decorrer do ano letivo. Diante de tais fatores, sobre a formação dos acervos das escolas pesquisadas foi possível construir o seguinte panorama:

Gráfico 1. Tipos de livros do acervo das bibliotecas e salas de leitura



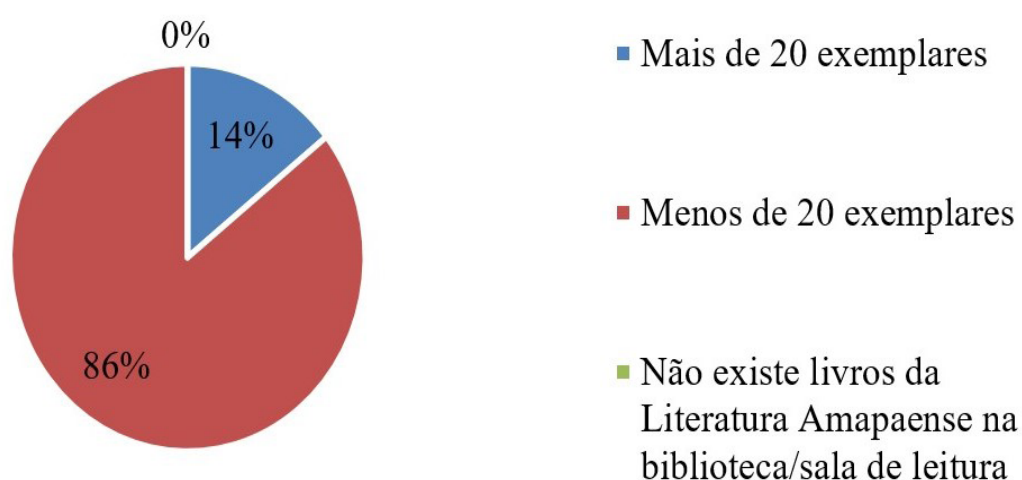
Fonte: elaborado pelos autores.

Foi possível observar que no acervo das escolas B, C e D existem os três tipos de livros presentes no questionário e apenas duas escolas (A e E) relataram não ter em seus acervos livros da literatura estrangeira. Entretanto, todas dispõem de livros da literatura brasileira e amapaense. No entanto, apesar de constataremos certa diversidade nesses espaços, existe uma necessidade real para que as bibliotecas e salas de leituras tenham em seus acervos uma quantidade de obras que supra a carência de determinados tipos de livros, uma vez que, a exemplo de textos da literatura amapaense, constatamos que a existência é pequena, se levarmos em consideração o número de alunos que têm acesso a esses ambientes, posto que, quando presente em tais espaços, que são de fácil acesso, os alunos podem realizar a leitura de maneira pouco burocrática, havendo, assim, a democratização do acesso a tais textos.

No gráfico seguinte, temos um quantitativo aproximado do número de obras da literatura amapaense existente nesses espaços, pois entendemos que a disponibilização contribui para que os professores tenham dentro do contexto escolar melhores condições para o trabalho com essa leitura literária. Portanto, sobre o quantitativo de livros locais na biblioteca das escolas:

Gráfico 2. Livros da literatura amapaense nas bibliotecas e salas de leitura

Quantos livros de autores amapaenses encontram-se na biblioteca/ sala de leitura das escolas



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos dados presentes no Gráfico2, tem-se que, na escola A, a biblioteca e a sala de leitura dispõem, somadas, apresentam em torno de quarenta livros da literatura amapaense para atender aos trezentos e sessenta e seis alunos do ensino integral. Do mesmo modo, a escola B tem, em seu acervo da biblioteca, menos de vinte livros disponíveis para os duzentos e oitenta e seis alunos do ensino integral. Na escola C, a biblioteca conta com menos de vinte livros para os dois mil e seiscentos alunos. Já a sala de leitura da escola D, tem em seu acervo mais de quarenta livros, para mil e quatrocentos alunos. Por fim, a escola E tem em sua biblioteca e sala de leitura, somados, menos de quarenta livros para atender os mil e oitenta estudantes.

Diante do exposto, apresentamos a percepção dos professores sobre a literatura amapaense e como eles percebem que a literatura amapaense contribui com a formação dos alunos. Diante disso, a primeira professora relatou que:

[...] E eu vejo assim, na literatura amapaense nós temos não só a poesia, o conto, livros publicados, nós temos o que é geográfico, o que é histórico, então nós temos muitas informações no nosso estado. [...] Então, é essa fala que nós temos que reproduzir a eles, para que eles realmente percebam esse pertencimento e o quanto eles ficam empolgados quando falam sobre o assunto. (Eva – professora escola A).

A fala da professora Eva traz algumas questões importantes, ela nos diz que a escola é o agente que precisa alavancar a literatura amapaense levando-a a ganhar o espaço que merece. Assim sendo, é na/pela escola que temos a efetivação do trabalho com o texto literário, ela é a responsável por possibilitar práticas de letramentos e, também, a construção de identidades. Segundo Bauman (2005), as identidades estão em movimento e para que o sujeito da modernidade líquida possa ter o sentimento de pertencimento ele precisa estar inserido em determinado contexto; por isso, a professora diz que os alunos “ficam empolgados quando falam sobre o assunto”. Ademais, o professor Bernardo relata que:

[...] eu acredito que eles acabam conhecendo um pouco mais a nossa região através dos textos, eles acabam gostando mais do que nós somos porque nós somos um pouco estigmatizados por ser do Norte e essa questão da literatura local não é muito valorizada, então quando eles veem a nossa cultura nos textos eles acabam nos vendo de outro ângulo. (Bernardo, professor escola B).

Para o professor Bernardo, os textos literários amapaenses são importantes, pois os alunos acabam conhecendo mais sobre sua identidade por meio dos textos, e, apesar

dessa literatura não ser tão valorizada, os alunos, ao terem contato, podem (re)significar suas identidades. Vale ressaltar que, na escola B, instituição em que o professor Bernardo trabalha, é ofertada uma disciplina eletiva chamada “Nossas Raízes” criada pelos professores de Língua Portuguesa, Filosofia e História, mas, de acordo com o que foi observado no curto período das aulas do referido professor, tais textos nas aulas de língua portuguesa estão ausentes, somente os alunos matriculados na disciplina eletiva têm esse contato com o texto literário amapaense.

Da mesma maneira, a professora Luíza diz que:

Pode contribuir muito porque o aluno vai se ver naquele texto, muitas vezes ele conhece aquele objeto, conhece... ele já viu o rio numa maré cheia, a chuva daqui, o equinócio, então ele se sente parte dessa literatura, é diferente de você estar falando de algo... da neve, por exemplo, ninguém aqui provavelmente viu neve, né? Eu pelo menos nunca vi neve, mas a literatura pode nos fazer entender e imaginar a neve, mas ao mesmo tempo, quando eu tenho algo que a literatura me permite sentir como meu, também é muito importante. (Luíza – professora da escola D).

A professora Luíza trata sobre quão valoroso é quando o aluno se percebe dentro do texto, quando a escrita traz aquilo que ele já viveu, já vivenciou, como se ele fosse uma personagem daquela obra. Assim sendo, em sua fala a professora Luíza engloba o pertencimento e outras formas de apropriação a partir da leitura literária. Segundo Norton (2013), quando existe esse sentimento de apropriação, as identidades são valorizadas e esse aprendiz se debruçará sobre novas práticas de letramento. Na fala da professora, fica expresso que a palavra constitui o mundo, seja aquele que está diante dos nossos olhos, ou aquele que nos leva a conhecer o que está distante de nós.

5 Considerações finais

Ao longo dessa pesquisa, buscamos discutir a importância da formação crítica e literária dos alunos a partir de textos da literatura amapaense, por entendermos que eles podem também contribuir para a (re)construção das identidades desses alunos. Dessa forma, a partir do que discutimos e dos contextos pesquisados, podemos perceber que as professoras Eva, Heloísa e Luíza usam em suas aulas práticas que se aproximam dos letramentos crítico e literário, mesmo que elas não sejam conscientes de que as estão realizando, por desconhecerem as teorias. Assim sendo, apesar de em alguns momentos haver relatos de que as atividades de leitura são associadas a fichas de leituras como forma de verificar se aquela tarefa foi ou não realizada, isso não diminui os esforços exercidos por alguns professores para que

os alunos construam e negociem significados sobre os textos.

Tais esforços podem ser percebidos na fala da professora Eva ao relatar que busca destacar aspectos interdisciplinares dos textos, contextualizando a vida do autor a sua escrita e da obra a determinado contexto histórico; ou na preocupação da professora Heloísa quando trabalha com os alunos a diferença entre o texto literário e a adaptação; ou ainda quando a professora Luíza relata que existe um momento para discussões daquilo que foi lido ao longo das suas aulas para que os alunos compreendam os “não ditos” no texto. Todas essas práticas são aproximações e tentativas de trabalho com o letramento literário e crítico.

Diante disso, é valoroso que pensemos em formar alunos a partir de perspectivas que os insiram em uma formação crítica, de modo que ao realizá-la eles dialoguem com o texto, (re)signifiquem e se apropriem dos sentidos possíveis de serem construídos no contexto apresentado. No entanto, para que isso aconteça, o professor necessita levar para a sala de aula práticas que permitam esse protagonismo, uma vez que é vital que os alunos se empo-derem, mas é necessário que o professor dê subsídios para que isso aconteça. Além do mais, compreendemos que existe a necessidade de inserir textos da literatura amapaense nas escolas públicas do Amapá, já que a partir da fala dos professores pesquisados, pode-se oportunizar a (re)construção das identidades dos alunos, de modo que eles percebam o “eu” e o “outro” e que negociem e (re)signifiquem os significados socialmente convencionados.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, Ralph Ings et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. *Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol*. In: BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elizimar Goettenauer de Marins (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino). p. 119-130. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capac-pdf/file>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Zahar, 2005.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes-revista de educação*. v. 2, n. 3, p. 35-48, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- CANTO, Fernando Pimentel. *O Bálsamo: e outros contos insanos*. Editora Universitária

UFPA, 1995.

CANTO, Fernando Pimentel. *O marabaixo através da história*. Editora Printgraf, 2017.

CARVALHO, Maria Ester Pena. *As aventuras do professor Pierre na terra tucuju*. Ilustração Abmael Pantoja. 1.ed. Paraty – RJ.

CASSANY, Daniel. *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia/links/0046352ca74ca3a32c000000.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, v. 7, n. 7, p. 251- 266, 2011. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*. p. 53-92, 2010. Disponível em: https://luisavarela.webnode.es/_files/200000147-49d3c4a4bb/Multialfabetizaci%C3%B3n%2C%20nuevas%20alfabetizaciones%2C%20nuevas%20formas%20de%20aprendizaje.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

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

FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Maria R. Apresentação. In: _____ (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 57º Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOPPE, Marcia Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. *UniLetras*, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Modesto Kátia. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística*

Aplicada, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

NORTON, Bonny. *Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo*. In: FIGUEIREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. R. (orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 32, p. 89-108.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane et al. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. *Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura*. In: DALVI; Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 17 – 33.

ROUXEL, Annie. *Apropriação singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo, Alameda, 2013, p. 165-189.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The Specialist*, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/19231/1431>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. *Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado*. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Rodrigo_Santos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 26/03/2020