



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS XIII*
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS**

REBECA MIRANDA BARBOSA

**DO RITMO DO CAVAQUINHO À SALA DE AULA: PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA, A PARTIR DO
SAMBA CHULA DE ITABERABA, PARA O 9º ANO**

Itaberaba
2024

REBECA MIRANDA BARBOSA

**DO RITMO DO CAVAQUINHO À SALA DE AULA: PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA, A PARTIR DO
SAMBA CHULA DE ITABERABA, PARA O 9º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras, Habilitada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Educação, *Campus XIII*; Colegiado do Curso de Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vanusa Mascarenhas Santos

Itaberaba
2024

REBECA MIRANDA BARBOSA

**DO RITMO DO CAVAQUINHO À SALA DE AULA: PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA, A PARTIR DO
SAMBA CHULA DE ITABERABA, PARA O 9º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras, Habilitada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Universidade do Estado da Bahia; Departamento de Educação, *Campus XIII*; Colegiado do Curso de Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vanusa Mascarenhas Santos

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanusa Mascarenhas Santos
Universidade do Estado da Bahia
Orientadora

Profa. Dra Iranice Carvalho da Silva
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora

Profa. Dra Jeovania Silva do Carmo
Universidade do Estado da Bahia
Examinadora

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a todos os educadores e educadoras que compreendem a importância de não perpetuar práticas velhas na educação. Aqueles que sabem que o ambiente educacional não deve ser um local de imposição, repressão e exclusão. Que reconhecem a necessidade de criar um espaço onde a liberdade, a criatividade e a inclusão sejam os pilares fundamentais.

Dedicamos este trabalho aos Coordenadores Pedagógicos que, incansavelmente, buscam um olhar cada vez mais inclusivo e poético para a educação. Aqueles que valorizam os saberes diversos e trabalham para integrar diferentes perspectivas no ambiente escolar. Que esta dedicação seja um tributo ao compromisso de todos que, com paixão e determinação, se esforçam para construir uma educação mais justa, equitativa e enriquecedora para todos.

Dedicamos também aos estudantes da Educação Básica, que devem ser vistos como sujeitos culturais e históricos, portadores de suas próprias identidades e culturas. Esses estudantes, ao ingressarem no ambiente escolar, merecem ser ouvidos, valorizados e considerados nos currículos e nas práticas pedagógicas. Que suas vozes sejam uma parte integral do processo educativo, ajudando a moldar uma educação mais contextualizada e diversificada.

Por fim, aos pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam ao estudo da educação, relacionando-a com a literatura, as poéticas orais e a cultura popular, também dedicamos este trabalho. Seu esforço contínuo em investigar e promover o conhecimento é essencial para o avanço da área educacional e para a valorização das diversas formas de saber.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, elevo meus pensamentos a Deus, fonte de toda vida, das oportunidades e das conquistas que adornam minha jornada. O caminho trilhado até aqui foi repleto de desafios, mas, em cada passo, senti Seu sustento e Suas bênçãos me guiando.

À minha mãe, expressão viva de coragem e determinação, minha eterna gratidão. Com ela aprendi a nunca desistir, a enfrentar as adversidades com um coração grato e um sorriso no rosto. Agradeço profundamente às minhas irmãs, cujos braços sempre estiveram abertos para me abraçar e ajudar nos momentos de necessidade, sempre com gestos de carinho e comemorando cada conquista comigo.

Aos meus familiares que, de diversas formas, foram pilares que me sustentaram e impulsionaram na direção dos meus sonhos, deixo meu reconhecimento sincero. Agradeço aos amigos, fiéis companheiros que nunca me abandonaram e sempre acreditaram na possibilidade deste sonho. E aos amigos e amigas que a UNEB trouxe para minha vida, sou grata pelas palavras de incentivo e pelo companheirismo inabalável, pois sem vocês, a caminhada seria infinitamente mais árdua.

Aos meus professores e professoras da Educação Básica, que com amor e dedicação semearam conhecimento em meu coração nas escolas: Escola Sonho Infantil, Escola Talento Infantil, Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro, Escola Municipal Paulo Freire, Colégio Estadual Liberdade e no Programa Universidade Para Todos (UPT), meu muito obrigada! Cada um de vocês é parte integrante desta vitória.

Aos mestres do ensino superior, agradeço por cada momento compartilhado, pelas orientações e pelo vasto conhecimento partilhado. Suas lições foram faróis que iluminaram meu percurso. Reservo também um espaço especial para expressar minha gratidão às professoras que me acolheram nos estágios, a Professora Rosa Maria de Souza e a Professora Cíntia Damasceno. Duas educadoras excepcionais que, com zelo e afeição, não pouparam esforços para me ensinar os caminhos da docência.

Todos vocês são parte fundamental desta conquista, e meu agradecimento é profundo e sincero. Muito obrigada a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire, 1983, p. 97).

RESUMO

Partindo das percepções de Cosson (2020) e Marcuschi (2010), observou-se que práticas pedagógicas atuais, influenciadas pela dicotomia estrita do ensino de língua e pelo paradigma moral-gramatical, ainda limitam a experiência literária dos estudantes e reforçam uma visão hegemônica do ensino literário, invisibilizando gêneros poéticos populares, como o samba chula. Assim, este estudo visou propor e refletir sobre uma sequência didática que integrasse o samba chula de Itaberaba no ensino de literatura do 9º ano, estimulando a narrativa das experiências socioculturais dos estudantes e valorizando a identidade cultural itaberabense, com base em uma abordagem crítica e libertadora em educação (Freire, 1987; hooks, 2013). A metodologia utilizou pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) e uma abordagem qualitativa (Minayo, 1994), sendo exploratória e explicativa. Autores como Bell Hooks (2013), Paulo Freire (1983; 1982; 1987; 1996; 1997), José Gimeno Sacristán *et al.* (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Maria Sônia Mattos da Silva (2020), Paul Zumthor (1997; 2006), Walter Benjamin (1987), Larrosa Bondía (2002), Boaventura de Sousa Santos (2008), Joaquim Dolz *et al.* (2004), Débora Rocha, Vanusa Mascarenhas e Davi dos Santos (2022), Nina Graeff (2015) e Katharina Döring (2006) foram fundamentais para a discussão sobre educação, currículo, oralidade, cultura popular e samba chula. Ao final da pesquisa, concluiu-se que a sequência didática buscou potencializar o planejamento pedagógico e aprimorar a percepção poética e a oralidade dos estudantes em sala de aula, valorizando a cultura local e ampliando as perspectivas literárias. A cultura popular foi reconhecida como atual e relevante para a educação, oferecendo uma abordagem que busca proporcionar aos estudantes conexões profundas com o conteúdo e compartilhar suas vivências culturais. Portanto, a integração do samba chula nas aulas de literatura promove a valorização cultural e o desenvolvimento crítico dos estudantes, indo além da mera transmissão de conhecimentos e enriquecendo o currículo escolar, promovendo uma educação mais diversificada e contextualizada.

Palavras-Chave: Ensino de literatura; cultura popular; samba chula; identidade cultural; pedagogia crítica.

SUMÁRIO

1 O RESSOAR DOS PANDEIROS: UMA INTRODUÇÃO TEMÁTICA.....	9
2 ESCOLA DE QUEM E PARA QUEM: ATITUDES DO PROFESSOR DE LITERATURA PARA ACOLHER O ESTUDANTE CONTEMPORÂNEO.....	17
2.1 BATIDAS DA TRADIÇÃO: A CULTURA POPULAR NA ESCOLA	23
3 RAÍZES E RITMOS: CONHECENDO O SAMBA CHULA DE ITABERABA.....	30
3.1 ENTRELAÇANDO O SAMBA CHULA DE ITABERABA AO ENSINO DE LITERATURA.....	36
4 DA RODA PARA A ESCOLA: DANÇANDO E APRENDENDO NO RITMO DA VIOLA	44
4.1 APRESENTAÇÃO, DETALHAMENTO E REFLEXÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA... ..	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68

1 O RESSOAR DOS PANDEIROS: UMA INTRODUÇÃO TEMÁTICA

Ao tratarmos do ensino de Literatura nos dias hodiernos, é possível constatarmos, a partir das percepções paradigmáticas do ensino de literatura (Cosson, 2020), que, em relação aos conteúdos planejados e desenvolvidos em sala, perdura a predileção por sua forma escrita e canônica¹. Esse direcionamento exclui outros gêneros poéticos que fazem parte do tecido social e das memórias individuais bordadas a partir das tradições nas experiências comunitárias (Silva, 2020). Por consequência, essa prática pedagógica não proporciona espaços acolhedores para os estudantes apreciarem experiências literárias que vão além da escrita, que também são relevantes para o processo de aprendizagem, como o deleite de outros gêneros poéticos, sobretudo os provenientes da cultura popular, como o samba chula.

Neste sentido, a persistência dessa preferência por práticas bancárias na escola contemporânea gera inquietude em relação à abordagem da literatura no ambiente educacional. É sabido que esta abordagem é entendida como estática e reprodutora de opressões (Freire, 1987), o que ressalta a pouca ou quase nula frequência das práticas culturais populares nos conteúdos de literatura.

Visto isso, a concepção de *língua*² adotada pela educação bancária é refletida pelos livros didáticos e conteúdos programáticos, que são reflexos dos manuais e perspectivas enrijecidas, ainda adotadas pelos professores de língua materna. Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2020, p. 28-29), os instrumentos pedagógicos compreendem a *língua* como “[...] uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica”. Essa abordagem em que a língua é, majoritariamente, a escrita e que está distante das intenções orais e vivências dos falantes, faz com que os estudantes entendam a oralidade como “[...] uma espécie de mediadora da escrita” (Marcuschi, 2020, p. 31). Perante a isso, ao reportarmos à exploração dos gêneros poéticos que têm origem na oralidade, é frequente observar uma significativa inclinação para a prática da transcrição dessas obras, retirando,

¹ O vigente trabalho entende por cânone literário o que Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 10) define, em sua obra *Tempo, códigos barrocos e canonização*, como: “[...] o conjunto de obras literárias que, num determinado momento histórico, os intelectuais e as instituições dominantes ou hegemônicas consideram ser os mais representativos, os de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial.” Desse modo, após o estabelecimento dessas obras elas são capazes de “[...] patentear a exemplaridade, o caráter único e a inimitabilidade que as distingue.” Ou seja, o cânone literário passa a ser o que Santos (1998) chama de *raiz*. Possuindo a qualidade de ser impermeável, singular, equiparável, por isso não pode ser retirado ou adicionado coisa outra ao seu *corpus*.

² Vale ressaltar que se entende por *língua*, no presente escrito, a definição de Luiz Antônio Marcuschi (2020, p. 27): “[...] podemos dizer que as línguas são não apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica”. Desse modo, a língua é um instrumento comunicativo, mutável, sujeita a variações/modificações frente ao contexto e tempo histórico que é reproduzida; substancialmente baseada nas ações do diálogo entre seus pares.

assim, a riqueza da composição oral. Pois a transcrição não consegue captar as especificidades dessa modalidade, além de, muitas vezes, não considerar o contexto cultural, social e histórico em que o texto foi produzido. Isso pode resultar em distorções ou limitar a construção de sentidos no momento de recepção do texto. Ao retextualizar textos poéticos orais, há o risco eminente de se perder elementos, como nuances de entonação, gestos, expressões faciais e outros aspectos não verbais essenciais para apreciação do texto. Além disso, a retextualização pode levar à padronização e homogeneização dos textos, tornando-os menos representativos da diversidade linguística e cultural da oralidade.

Outro aspecto crítico é que a retextualização, muitas vezes, é realizada com o objetivo de tornar os textos orais mais acessíveis ou aceitáveis dentro do contexto escolar, seguindo padrões estabelecidos de escrita formal. É fundamental reconhecer a importância dos textos orais como expressões da cultura e identidade de um povo. Em vez de simplesmente retextualizá-los, é preciso buscar formas de valorizar e preservar suas especificidades, promovendo o respeito pela diversidade linguística e cultural. Isso pode ser feito através de abordagens que incorporem a oralidade como integrante do processo educativo, incentivando a escuta sensível, a valorização das diferentes formas de expressão e o diálogo intercultural.

Essas inquietações quanto à ausência da poética oral nos conteúdos de literatura ou às perspectivas reducionistas a partir das quais ela é tratada quando é utilizada, surge da observação de uma concepção de literatura que privilegia obras eruditas centradas exclusivamente na palavra escrita, enquanto desconsidera ou subestima o valor do ritmo e da expressão poética próprios da oralidade. Isso cria um ambiente em que a riqueza e a diversidade das formas de expressão literária não são plenamente reconhecidas ou exploradas, limitando, assim, a experiência dos estudantes com a literatura do meio sociocultural a que pertencem e reforçando uma visão restrita e elitista do ensino literário.

Dessa maneira, as ações pedagógicas tendem a reduzir o potencial do literário e o protagonismo dos estudantes, que, muitas vezes, não são encorajados a compartilharem seus conhecimentos prévios e experiências culturais. Isso cria a sensação de que os professores não reconhecem a atuação dos estudantes nas dinâmicas da sala de aula (hooks, 2013). Conseqüentemente, não são criados espaços democráticos para que os alunos apreciem outras literaturas além do cânone. Acreditar na importância e potencializar os conhecimentos e experiências culturais dos estudantes é ter a chave que abre portas para a construção de novos saberes e uma visão crítica-democrática do espaço educacional (hooks, 2013; Freire, 1982).

Observa-se uma tendência em inserir no cotidiano escolar os gêneros orais, entretanto, mantém-se nas práticas dos professores de literatura um tratamento hierárquico em relação a

esses textos. A escrita ainda é considerada uma condição de existência privilegiada para a construção de material didático e realização das aulas de literatura. Pensamento construído a partir das experiências educacionais dos professores, tanto de uma memória discente, que busca espelhar sua prática docente nos antigos mestres, quanto em seus processos formativos nos espaços acadêmicos. Amparados nesses princípios, quando confrontados com a necessidade de adotar novas abordagens na escola contemporânea e realizar continuamente reflexões referentes às suas condutas como educadores, muitos partem do pressuposto que devem ser cautelosos e que não há necessidade de mudança, já que o fazer pedagógico que exercem, de vinte ou trinta anos atrás, ainda forma sujeitos letrados.

Isso posto, a prudência excessiva na prática pedagógica pode ser compreendida como um “[...] medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. [...] [M]edo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma” (hooks, 2013, p. 51-52). Esse receio pode levar também ao comodismo, onde a repetição das mesmas práticas impede a adaptação às necessidades e expectativas dos alunos. Isso resulta em um ensino de literatura que se torna monótono e resistente à inclusão de poéticas orais, uma vez que os gêneros poéticos da oralidade têm objetivos diferentes do registro escrito; a escrita é apenas um meio auxiliar e não a finalidade.

A vista desse entendimento, a educação é um processo vivo e dinâmico, que requer flexibilidade e adaptabilidade por parte dos educadores e das instituições de ensino. É um ambiente que deve estar aberto e receptivo a novos olhares e mudanças. A resistência à mudança representa não apenas uma estagnação no desenvolvimento educacional, mas também uma negação da própria natureza da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Diante disso, considerar o ambiente de aprendizagem como estático é perigoso, e não prudente, pois ele se torna fechado a novidades e favorável a abordagens pedagógicas permeadas por velhas práticas, que são aquelas que se consideram completas e inflexíveis ao ponto de não conseguirem se adaptar à realidade atual em que estão inseridas (Freire, 1987; 1996). Tais práticas emergem de posturas docentes pessimistas e enraizadas na pedagogia bancária e favorecem ações educacionais opressivas ao privilegiarem conteúdos unilaterais apresentados pelos professores.

Destarte, para promover uma educação empenhada em criar condições efetivas para a circulação das produções orais do meio sociocultural do qual os estudantes fazem parte, é necessário exercitar uma escola *crítica-democrática* e *libertadora-transgressora* (Freire, 1987; hooks, 2013). À vista disso, tal perspectiva entende que a escola é um espaço equitativo, baseado na igualdade de oportunidade e colaboração ativa de todos os que a integram. Além

disso, ela se compromete com a formação de cidadãos críticos e engajados capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. A abordagem libertadora-transgressora tem como objetivo principal fomentar a reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem. Através dessa reflexão, busca-se romper práticas e perspectivas opressoras que tendem a reproduzir conhecimentos hegemônicos, mantendo-os como o foco central da aprendizagem, privando o estudante de ser o protagonista desse processo.

Acreditamos ser a perspectiva libertária-transgressora nas aulas de literatura uma das abordagens possíveis para desabilitar práticas educacionais arcaicas e fomentar ações que acolham e valorizem as singularidades dos estudantes e suas vivências culturais. Essa concepção reconhece também a importância de os aprendizes perceberem que suas práticas estão sendo apreciadas sem preconceitos, em um processo democrático e crítico. Vivenciando os conhecimentos de sua comunidade no espaço escolar, os estudantes são incentivados a compartilharem suas histórias, suas culturas e suas visões de mundo. Essa valorização das experiências poéticas dos estudantes também desempenha um papel crucial, pois reconhece a riqueza, vivacidade cultural e a capacidade de criação que cada um traz consigo.

À vista disso, trabalhar com a oralidade em sala de aula é ir além da palavra escrita e do entendimento de tais produções, é também possibilitar o uso frequente de tal capacidade humana e, “[...] ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva.” (Marcuschi, 2020, p. 31). O professor que considera essa riqueza da oralidade, entende que a inserção de textos poéticos orais nas aulas de literatura não se limita à leitura de um texto literário transcrito para responder uma atividade, vezes descontextualizada; mas também proporcionar ao sujeito aprendente possibilidades de envolvimento e experimentação com a performance. Visando que seja capaz de reconhecer seus amigos, vizinhos, familiares, e até a si mesmo, como produtores de poesia, cultura e compartilhadores de saberes, assim como os autores canonizados que tanto veem nas aulas e livros didáticos.

Além disso, uma escola que busca promover uma educação libertária requer dos educadores uma postura reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso significa que os professores devem estar constantemente engajados em uma análise crítica do processo pedagógico, questionando suas próprias práticas e buscando maneiras de tornar a educação mais inclusiva, participativa e significativa para os estudantes.

Considerando os movimentos do processo de aprendizagem crítico-libertador, o educador que almeja pôr em prática tal perspectiva deve apoiar-se em abordagens pedagógicas que permitam desenvolver um planejamento que contemple a experimentação, criticidade,

aplicação prática de atividades e métodos avaliativos (Dolz, *et al.* 2004), dentro de uma perspectiva dialógica e lúdica. Esse educador será capaz de oferecer aulas que promovam a percepção de uma literatura plural e dinâmica, que contemple a riqueza cultural das experiências coletivas e individuais. Isso implica elaborar conteúdos e atividades a partir de uma variedade de expressões poéticas, sem preconceitos ou segregações.

Ao integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - edital 2020, no núcleo intitulado “Saberes poéticos da oralidade: uma proposta de escuta e construção de autoria na Educação Básica”, orientado pelas coordenadoras de área Profa. Dr. Vanusa Mascarenhas, Profa. Dr. Iranice Carvalho e a supervisora Profa. Rosa Maria Santos, tive a oportunidade de explorar a cultura popular e seus gêneros poéticos de maneira crítica e científica, integrando-os ao planejamento educacional. Durante os encontros semanais do subprojeto, conduzimos diversos estudos sobre os gêneros poéticos da oralidade, o ensino de literatura na Educação Básica, e analisamos documentos orientadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, o Pibid foi o ponto de partida para a inquietação que move as reflexões debatidas ao longo desta pesquisa.

Durante o desenvolvimento do plano de atividades na turma do 6º ano na Escola Municipal João Almeida Mascarenhas, localizada em Itaberaba, Bahia, a escolha por trabalhar com cantigas surgiu como uma oportunidade para explorar a poesia oral e a sua ludicidade a partir da experimentação e promover o reconhecimento identitário. Foi durante esse processo que uma estudante levantou uma questão intrigante: *Esta aula é realmente de literatura?*

Essa indagação provocou reflexões sobre a natureza das práticas educacionais bancárias no ensino de literatura atualmente. Durante a docência colaborativa percebeu-se que, mesmo estando envolvidos nos momentos de experimentação com as cantigas, os estudantes tomavam com estranhamento essas aulas de literatura por sua perspectiva transgressora. Talvez porque a recorrência de aulas com foco em formas literárias canonizadas turve a presença vital da cultura popular no ambiente educacional, embora ela esteja vívida nos estudantes. Defendemos que a cultura popular não apenas pode, mas deve desempenhar um papel central no ensino, pois é através dela que os estudantes encontram conexões significativas com o conteúdo curricular. No entanto, muitas vezes, essa riqueza cultural é negligenciada no planejamento docente.

A partir disso, foi inevitável a compreensão de que a cultura popular e seus gêneros poéticos não devem ser vistos como um apêndice, mas sim como parte integrante do currículo educacional e das aulas de literatura. A presença dos estudantes, com suas vivências culturais, deve ser valorizada e incorporada de maneira significativa nas aulas.

A percepção da estudante destacou a necessidade de repensar nossas abordagens pedagógicas, reconhecendo e integrando manifestações culturais locais como essenciais do processo de aprendizagem. Nesse sentido, ao incorporar o Samba Chula de Itaberaba, poética escolhida neste trabalho, o professor educador não apenas enriquece o conteúdo educacional, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes. Assim, reconhecemos que a educação não deve apenas transmitir conhecimento acadêmico, mas também promover a valorização e celebração das diversas formas de expressão cultural presentes em nossa sociedade. Com base nesses aprendizados, surgiu a proposição de uma sequência didática para que outros educadores e alunos possam vivenciar essas experiências no ambiente escolar.

Diante disso, o presente escrito propõe analisar teorias e conceitos relacionados à cultura popular, ao samba chula e explorar algumas possibilidades de integrar essa poética ao ensino de literatura, a partir da elaboração de uma sequência didática destinada às aulas de literatura do 9º ano. Além disso, o debate estende-se para uma práxis pedagógica lúdica e crítica por compreender o samba chula como uma performance poética que acontece em um determinado tempo e espaço.

Isso posto, as reflexões desenvolvem-se a partir dos seguintes objetivos: Identificar conceitos e teorias que abordam a prática e planejamento pedagógico voltadas para a cultura popular, especialmente as relacionadas ao ensino de literatura; explorar teorias e conceitos relevantes sobre cultura popular, ensino de literatura e performance a fim de embasar a construção de uma sequência didática proposta para as aulas de literatura do 9º ano; discutir as potencialidades da sequência didática do samba chula na promoção da afirmação e valorização da identidade cultural dos estudantes do 9º ano, considerando fatores como autoestima, valorização cultural e senso de pertencimento.

Os escritos foram conduzidos pela seguinte temática: A valorização e afirmação da identidade cultural popular itaberabense através do samba chula: uma proposta de sequência didática para as aulas de literatura do 9º ano do ensino fundamental. Diante disso, a corrente pesquisa afrontou-se com a seguinte inquietação: Como propor um ensino de literatura no 9º ano do ensino fundamental que promova a valorização e afirmação da identidade cultural popular itaberabense por meio do samba chula?

Este trabalho destaca-se como uma contribuição para o curso de licenciatura em Letras, para a comunidade acadêmica e escolar, dado que a proposta coloca em destaque o trabalho estético com o samba chula de Itaberaba nas aulas de literatura do 9º ano do ensino fundamental. Ele se concentra na análise e discussão de diversos aspectos, incluindo a valorização dos saberes populares na escola, a afirmação da identidade cultural popular itaberabense, a necessidade de

os professores promoverem experiências de aprendizado além do cânone literário, valorizando o potencial do samba chula de Itaberaba e seu papel no desenvolvimento social dos estudantes. Além disso, ao propor uma sequência didática, que explore o potencial do samba chula de Itaberaba, este trabalho não apenas oferece uma abordagem inovadora para o ensino de literatura, mas também desafia paradigmas tradicionais e abre espaço para reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas vigentes. Assim, espera-se que este estudo inspire outras iniciativas no campo educacional, nos estudos literários e na cultura popular, incentivando abordagens de ensino-aprendizagem mais inclusivas e diversificadas.

Frente a isso, para obter tais reflexões, esta pesquisa é de natureza aplicada (Laville; Dionne, 1999, p. 86), uma vez que propõe uma sequência didática que visa estimular a narrativa das experiências socioculturais dos estudantes, incentivar a construção colaborativa de novos conhecimentos, construir e estabelecer competências e habilidades já desenvolvidas pelos estudantes que reverberem na valorização e afirmação da identidade cultural itaberabense. Vale ressaltar que não ocorreu a aplicabilidade de tal sequência como via de angariar os resultados.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica (Gil, 2002, p. 44) para debater teorias já desenvolvidas, dispostas em livros, teses, dissertações, coletâneas e revistas científicas, sobre o ensino de literatura, formação do professor, práticas educacionais e espaço dos saberes populares no ensino brasileiro. O trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada na compreensão dos significados das ações humanas, conforme Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 21-22). Quanto aos objetivos, a pesquisa é mista. É exploratória (Gil, 2002, p. 41) ao abordar construções teóricas e conceituais sobre a temática, e explicativa (Gil, 2002, p. 42-43) ao apresentar uma sequência didática e retomar os referenciais teóricos já discutidos em busca de orientações para refletir sobre os aspectos dispostos, explorando-os e expandindo os debates.

Isso posto, nos diálogos aqui desenvolvidos destacam-se os escritos de Bell Hooks (2013) e Paulo Freire (1983; 1982; 1987; 1996; 1997), com a finalidade de debater as bases de uma educação libertadora, popular, dialógica e transgressora na educação atual. Vale-se das reflexões de José Gimeno Sacristán em colaboração com Ángel I. Pérez Gómez (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (1999) para debater o que é currículo e de que forma age como um documento de opressão das minorias no rol educacional.

Dessa forma, através da autora Maria Sônia Mattos da Silva (2020), foi versado sobre a importância do trabalho estético com a palavra cantada na educação básica. Os estudos aqui empreendidos contemplam a reflexão sobre performance, recepção e narradores de experiências através dos teóricos Paul Zumthor (1997; 2006), Walter Benjamin (1987) e Larrosa Bondía (2002). Para embasar sobre o ensino de literatura foi utilizado Rildo Cosson (2020). Para

reflexões sobre a cultura popular na sociedade brasileira e a valorização de seus saberes, recorreu-se ao autor Boaventura de Sousa Santos (2008), observando como essa dinâmica se manifesta na educação.

Para os estudos sobre o samba chula de Itaberaba, recorreremos aos escritos de Débora Rocha e Vanusa Mascarenhas (2022), Davi dos Santos e Vanusa Mascarenhas (2022), Nina Graeff (2015) e Katharina Döring (2006). Por fim, para propor uma sequência didática que vise estruturar o trabalho com o samba chula itaberabense, recorreremos aos estudos de Joaquim Dolz et al. (2004).

À vista disso, este trabalho é organizado em quatro capítulos centrais: o primeiro, esta introdução, o segundo capítulo, intitulado *Escola de quem e para quem: atitudes do professor de literatura para acolher o estudante contemporâneo*, explora a escola contemporânea, assim como as demandas comunicativas que caracterizam o estudante do século XXI, pontua percepções docentes que carecem ser desvinculadas da prática dos educadores de literatura no contexto atual, visando sempre o desenvolvimento de uma educação crítica-democrática. Num segundo momento, em uma oportunidade subsequente no subtópico 2.1, dedica-se a compreender o significado da cultura popular e do saber constituído por ela. Ademais, frisa o seu lugar e relevância na escola atual.

O terceiro capítulo, nomeado *Raízes e ritmos: conhecendo o samba chula de Itaberaba*, aborda a descrição do samba chula de Itaberaba. Posteriormente, trata da importância do trabalho estético com tal poética oral, destacando sua relevância no contexto educacional de Itaberaba e seus potenciais benefícios para o engajamento e valorização dos saberes dos alunos no processo ensino-aprendizagem de literatura.

O quarto capítulo, designado *Da roda para a escola: dançando e aprendendo no ritmo da viola*, propõe uma sequência didática e, concomitantemente, explora teorias e conceitos já debatidos nos capítulos anteriores, relacionados à cultura popular, ao ensino de literatura e à performance. Busca-se fornecer uma base teórica para a construção de uma sequência didática proposta para as aulas de literatura do 9º ano. Serão examinadas as interseções entre cultura popular e literatura, destacando como esses elementos podem enriquecer a experiência de aprendizado dos estudantes. Além disso, visa criar estratégias eficazes para envolver os estudantes e promover uma compreensão sobre as produções poéticas do samba chula. Ao final deste capítulo, espera-se estabelecer uma base para a elaboração da sequência didática, integrando a cultura popular, o ensino de literatura e a prática da performance para proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora e envolvente para os alunos do 9º ano.

2 ESCOLA DE QUEM E PARA QUEM: ATITUDES DO PROFESSOR DE LITERATURA PARA ACOLHER O ESTUDANTE CONTEMPORÂNEO

Para um planejamento pedagógico eficaz, é crucial que os professores compreendam não só as habilidades cognitivas dos estudantes, mas também valorizem suas experiências sociais, adquiridas através das interações culturais (Freire, 1997, p.11-12). Reconhecendo e respeitando a diversidade na sala de aula, os professores de literatura podem adaptar os conteúdos e criar um ambiente inclusivo que promova uma experimentação literária plural e dinâmica, visando o engajamento e o sucesso de todos os alunos.

É importante ressaltar que as reflexões realizadas neste capítulo surgem de questionamentos e ideias provocativas, que nos conduzem a debates e não à imposição do que é certo ou errado no fazer educativo. Busca-se, enfim, um afastamento de sermões teóricos e uma aproximação de argumentos que sensibilize o professor-pesquisador a lançar um novo olhar sobre o fazer educacional, especialmente o de literatura; espera-se despertar o desejo de envolver-se nas propostas delineadas e no entendimento de que *não há saberes mais ou saberes menos: há saberes diferentes*³, e que todos eles devem ser valorizados na escola.

Compreende-se ser a natureza humana impulsionada por uma série de acometimentos, entre os quais se destaca a incessante busca por conhecimento, alimentada pela curiosidade e pelo desejo de saber mais. Quando nos deparamos com resultados insatisfatórios ou quando as nossas necessidades não são atendidas, surge o descontentamento que nos impulsiona ao aprimoramento. É desse impulso que surge a necessidade de reconstruir o que foi anteriormente concebido e embarcar em novas aventuras em busca de respostas. Essas jornadas, muitas vezes, se baseiam em saberes já desenvolvidos, que oferecem orientações e caminhos possíveis, ou não, para alcançar os resultados desejados. Decerto, na educação devemos sempre exercitar a curiosidade e constantemente indagar: *Que escola temos hoje?*

A partir dessa pergunta, podemos iniciar a nossa investigação na busca por argumentos sobre a escola atual. Neste sentido, as concepções contemporâneas acerca do protagonismo da escola na sociedade apontam ser ela uma experiência vital para todos os sujeitos que integram uma dada sociedade (Freire, 1983; Brasil, 1996; 2015). Desse modo, a escola reserva ao homem múltiplas trajetórias de desenvolvimento que viabilizam o alcance do pensamento crítico e atuação política contínua, que por sua vez, são efetivados pelo compartilhamento de

³ Ideia atribuída ao educador Paulo Freire, a sua trajetória e reflexões sobre a escola crítica-democrática-libertária, que não condensa o saber em uma única forma de fazer-pensar-ser, mas sim que caminha junto com todos os conhecimentos eminentes nos sujeitos aprendentes e “ensinantes” presentes no contexto escolar (Santos *et al*, 2018).

experiências e exercício frequente do debate sobre tudo aquilo que há ao seu entorno (Freire, 1983; hooks, 2013).

Diante de tal assertiva percebemos como a educação impacta ativamente no cotidiano dos sujeitos por meio de um ambiente engajador e multicultural, delineado por competências e habilidades que devem encorajá-los e impulsioná-los a discussões que problematizem o passado e o presente, assim como fazê-los refletir sobre o futuro através de metodologias ativas diversificadas.

No entanto, sabe-se através das cicatrizes históricas, que esse entendimento sobre a escola nem sempre foi assim. Para compreendermos a escola contemporânea e desenvolver a educação libertária-transgressora, é essencial olharmos também para o passado, não por saudosismo, mas para entender a construção educacional brasileira, as lutas e o que é arcaico em educação, buscando subsídio em autores como Paulo Freire para entender a educação de hoje. Vale ressaltar que devemos ter cautela ao pensar em novas formas de educação, para evitar que elementos opressores prevaleçam. Contudo, essa cautela não pode ser paralisadora, e sim a porta para esperar por uma educação cada vez mais contextualizada, popular e transgressora.

Conforme salienta Vilma Santos *et al.* (2018, p. 28-29), com base na história da educação brasileira, podemos identificar que, desde os tempos dos jesuítas, a educação foi marcada por métodos excludentes e mecanismos repressivos. De igual forma, a ausência da análise crítica e das reflexões dos processos educacionais impossibilitavam uma educação democrática, o que se refletiu na marginalização e invisibilidade das minorias. A opção dos colonizadores por uma educação acrítica, que desconsiderou os conhecimentos dos povos originários, dos africanos escravizados e das produções poéticas populares que insurgiram dessas vivências culturais, pode de ser atribuída a diversos motivos; principalmente à intenção de dominação e controle sobre essas populações, visando à manutenção do poder colonial.

Além disso, os colonizadores buscavam impor uma visão eurocêntrica e etnocêntrica do mundo, considerando os conhecimentos e valores europeus como superiores e centrais. Desse modo, ignorar os saberes populares contribuía para reforçar a supremacia cultural e intelectual dos colonizadores, justificando, assim, a posição de dominação. Outro fator relevante é que uma educação crítica poderia estimular a resistência e a insurgência das populações colonizadas, ameaçando a estabilidade do sistema colonial. Portanto, a conservação de uma educação acrítica e repressora servia aos interesses de controle e subjugação das minorias.

Conforme relembra Santos (2018), no século XX, surgiram diversas reformas educacionais, especialmente após o fim do governo militar em 1985, culminando na

Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essas mudanças visavam garantir uma educação democrática e de qualidade para todos, embora enfrentassem desafios históricos. A partir de meados do século XX, a educação popular-crítica-democrática ganhou destaque, especialmente com o método de alfabetização de Paulo Freire, que enfatizava a leitura crítica do mundo. Na nova república, houve melhorias na relação professor e aluno, com destaque para a compreensão de ser tanto o professor quanto o aluno aprendentes e “ensinantes”, e o afeto como caminho possível no processo educativo (Santos *et al.*, 2018).

À vista dessas aprendizagens históricas em educação, lutas, superação e ressignificações, a escola contemporânea não se limita mais à mera transmissão de conhecimento; ao contrário, ela se apresenta como um ambiente repleto de possibilidades e oportunidades para vivenciar novas experiências a começar pelo o que já rodeia os estudantes, assim como nos aponta Freire (1997, p. 5):

De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.

Dentro desse contexto, a escola se revela como uma instituição permeada por diversas interações, formada por indivíduos que se expressam e se comunicam por meio de uma variedade de gêneros textuais, tanto verbais quanto escritos. Assim, a sala de aula e outros ambientes dentro de uma instituição educacional se destacam como espaços propícios para o florescimento de diversas reflexões sociais e culturais, as quais, posteriormente, devem ser exploradas em conjunto. Por conseguinte, todas as atividades planejadas e implementadas com esse propósito têm como meta a expansão do conhecimento e o estímulo à contínua análise crítica por parte dos alunos dentro do contexto sociocultural no qual estão inseridos, ultrapassando, assim, as fronteiras físicas da escola.

A escola contemporânea, que estamos construindo a partir das lutas sociais daqueles historicamente excluídos, é um espaço socialmente ativo e popular, moldado pelas interações entre pessoas e o meio sociocultural que estão inseridas. Ela reconhece e valoriza a diversidade de vivências dos alunos e busca promover uma educação inclusiva, equitativa e contextualizada, dando voz e visibilidade a questões que antes eram marginalizadas ou ignoradas por seu próprio

âmbito. Nesta perspectiva, partindo desses objetivos de aprendizagem que a educação do século XXI visa desenvolver, é possível compreender que ela vai além do desenvolvimento do pensamento científico; ela busca cultivar habilidades essenciais para a vida. Isso inclui o pensamento crítico-reflexivo, a capacidade de resolver problemas por meio da criatividade, a exploração das expressões humanas – como a arte, linguagem e literatura – a comunicação eficaz, colaboração, emancipação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Portanto, essas competências são fundamentais para que os alunos se tornem cidadãos plenamente capacitados e capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo moderno.

Refletindo sobre isso, podemos perceber que a escola não está isolada da sociedade, mas sim integrada a todas as suas dinâmicas e transformações, assumindo um papel central nesse processo, seja em termos culturais ou históricos. Vale ressaltar que essas mudanças sociais não apenas impactam objetos tangíveis e paisagens, mas também as próprias pessoas, influenciando suas experiências, emoções, comunicação, interesses e visões de mundo (Kenski, 2007). Trata-se de um ciclo constante de busca, aprendizado e adaptação, impulsionado pela inerente inquietude humana de se ajustar à rapidez das transformações e à fluidez dos valores, além da durabilidade e manutenção das coisas e da memória.

Dessa forma, é evidente que os costumes, perspectivas e até mesmo as pessoas não são mais as mesmas de uma, duas ou três décadas atrás. Diante desse cenário, surge uma questão pertinente: *qual estudante temos hoje, considerando que o contexto atual difere substancialmente da realidade de 10, 20 ou 30 anos atrás?* Essa indagação nos instiga a refletir sobre as características, habilidades e necessidades dos estudantes na era digital, marcada por um horizonte social e tecnológico em constante transformação.

Considerando o contexto apresentado, podemos entender as tecnologias da comunicação como uma das tecelãs do comportamento e aspirações humanas atualmente (Silva, 2022). Isso posto, o autor Nilson da Silva (2022, p. 79) aponta que,

[a] invenção do telégrafo, do telefone, do rádio e da televisão revolucionou a história do homem e da educação. Mais tarde, os eletrônicos, o fax, os computadores e a criação de redes de comunicação à distância, como a internet, trouxe novos avanços para [o] desenvolvimento da sociedade.

Desse modo, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) foram evoluindo cada vez mais nas últimas décadas. À medida que a comunicação se tornou instantânea, às urgências adquiriram novos contornos na era digital. Esse conjunto de mobilizações e avanços tecnológicos possibilitaram

a visualização de um mundo completamente diferente, repleto de novos atores sociais e perspectivas inovadoras para envolver e expressar as inúmeras realidades.

Assim como as tecnologias da comunicação têm impulsionado mudanças significativas em diversos aspectos da sociedade, a educação não ficou imune a essas transformações, assim como aponta Vani Moreira Kenski (2007, p. 17-18):

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

Seguindo as ideias de Kenski (2007), se considerarmos que a escola é mantida pelos seus usufrutuários, podemos afirmar que o estudante contemporâneo é um sujeito intrinsecamente ligado à tecnologia e que domina com facilidade as NTICs. Esse domínio tecnológico não apenas influencia a maneira como os estudantes aprendem, mas também reconfigura o próprio ambiente educacional, exigindo novas abordagens e metodologias para engajar e instruir essa geração digital. Ademais, o novo fazer educacional dá margem para refletirmos sobre o que é necessário que estes estudantes rememorem e experimentem na escola para além das NTICs.

Posto isso, o acesso constante e precoce das crianças às NTICs resulta em adolescentes que, ao ingressarem no Ensino Fundamental II, já dominam uma variedade de tecnologias. Essa familiaridade com as ferramentas digitais implica aprendizagens complexas e desafios educacionais. Observando o papel predominante das NTICs no aparato comunicativo atual, nota-se que os alunos do século XXI tendem a preferir a comunicação escrita, especialmente por meio das redes sociais. O uso intenso dessas plataformas de comunicação envolve dispositivos como telefones celulares, computadores e tablets, entre outros. Essa mudança na forma de diálogo e interação nos leva a um alerta importante: a predominância da comunicação mediada por telas pode estar contribuindo para uma redução no interesse e na qualidade do convívio interpessoal durante as aulas.

Ao nos comunicarmos com outras pessoas colocamos em prática competências e habilidades discursivas que nos proporcionam a utilização de artifícios linguísticos. Nesses momentos são oportunizadas não apenas situações de produção de fala, leitura e escrita, mas também de interpretação dos variados fenômenos sociais e culturais que nos rodeiam. Dessa forma, quando o estudante adentra o ambiente escolar, ele já possui tais habilidades linguísticas, sendo ele um sujeito consciente e produtor de discursos, capaz de realizar a leitura e assimilação

dos mais divergentes meios de concessão e contextos de produção. Percebe-se nas aulas de literatura, em muitas realidades, que faltam oportunidades para ousar através do literário e de,

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, sentir mais devagar, [...] demorar-se nos detalhes, [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...] (Bondiã, 2002, p. 24).

Dessa maneira, o ato de “parar” nas aulas de literatura para experimentar a poética oral é compreendido como uma abordagem que se inicia com o deleite. Essa perspectiva desenvolve nos estudantes competências e habilidades que os tornam mais sensíveis e despertos para os elementos e eventos culturais presentes em sua comunidade. Por conseguinte, acaba ampliando suas percepções de valores e aumenta o seu envolvimento com o meio cultural do qual faz parte. Frente à proposição de levar para as aulas de literatura em primeira instância o deleite poético, emerge a pergunta: *qual tipo de professor de língua materna e literatura precisamos ser hoje?*

Nesse sentido, o professor de língua materna/literatura precisa possuir uma bússola teórica, que oriente suas ações em direção à reflexão e à criticidade de suas práticas, permitindo-lhe alcançar um ensino cada vez mais contextualizado, seguindo a trilha da singularidade de cada turma. Ademais, os professores e professoras de literatura devem motivar seus estudantes por meio de práticas engajadoras, criando possibilidades para o desenvolvimento do aluno-pesquisador, respeitando e explorando o já sabido, além de proporcionar momentos de deleite na leitura, recorrendo aos múltiplos letramentos, escuta e dialogismos.

Um dos primeiros indicadores fundamentais que deve orientar os professores e professoras de língua e literatura é a concepção do ensino da língua. Nesse sentido, a compreensão trazida por Magda Soares (2002) revela que a pragmática desempenhou um papel crucial ao inspirar novas abordagens no ensino da língua. Sob essa perspectiva renovada, a língua é vista não apenas como um meio de comunicação, mas também como uma “enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização” (Soares, 2002, p. 173). Ou seja, o professor ou professora, enquanto pesquisador(a), deve compreender que o ensino de língua na escola vai além da mera transmissão de informações, englobando as interações complexas entre a língua, os indivíduos que a utilizam e seus diversos contextos sociais e históricos de produção. É importante ressaltar que a língua não está restrita apenas à norma culta e à literatura canônica. De igual modo, existe nas classes

socialmente marginalizadas, realidade de muitos estudantes, uma contínua produção poética que expressa as vivências cotidianas e identidade de seus criadores.

Por esse ângulo, para que o professor de literatura consiga sempre motivar seus estudantes e propor práticas transgressoras e sociodiscursivas em sala de aula, ele deve, em primeiro lugar, ser um *professor-pesquisador* (Freire, 1996; 1982), orientar-se e buscar sempre questionar suas práticas metodológicas, assim como os materiais didáticos, para utilizá-los da melhor forma possível ou encontrar outros materiais que atendam e proporcionem uma aprendizagem significativa nas aulas. Isso se explica porque não faz parte do caráter de um professor-pesquisador prender-se a materiais limitados ou que não condizem com um ensino de língua/literatura crítico-reflexivo, multicultural e democrático.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 47), "[e]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Isso significa que o educador reconhece o aprendiz como alguém ativo, crítico e dotado de saberes que antecedem a escola e as disciplinas presentes nos documentos orientadores. Nesse sentido, ao planejar suas aulas e selecionar os conteúdos a serem discutidos, o professor deve priorizar um ambiente democrático onde todos sintam-se motivados a contribuir (hooks, 2013, p. 56), garantindo que os estudantes se posicionem livremente e sejam incluídos em uma comunidade de aprendizes, imersos em um ambiente de experimentação e interação onde todos tenham voz e vez.

De acordo com bell hooks (2013, p.18), o educador que deseja adotar tais práticas e atitudes em seu planejamento e em sala de aula

[...] precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado.

Quando o professor adere a essa perspectiva e compreende que os estudantes não são uma folha em branco, mas sim detentores de múltiplas experiências e saberes, as aulas se tornam propícias para o compartilhamento e o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e habilidades. Dessa forma, é possível romper com concepções opressoras de educação e adotar perspectivas de ensino sensíveis, críticas, criativas e inclusivas.

2.1 BATIDAS DA TRADIÇÃO: A CULTURA POPULAR NA ESCOLA

Como discutido, a educação impacta no cotidiano dos indivíduos. Dessa forma, a escola

precisa criar condições para os estudantes desenvolverem competências e habilidades, encorajando-os e impulsionando-os a empreenderem discussões que problematizem e (re)construam o olhar em relação ao passado, assim como reflitam sobre o presente e as influências que o passado exerce sobre ele, além de pensar em esferas específicas do futuro, como meio ambiente, cultura e sociedade, através de metodologias ativas abundantes.

É a partir desse entendimento do espaço educacional e do que ele proporciona que iniciamos os diálogos nesse capítulo sobre o currículo escolar, entendido nesse trabalho a partir da concepção de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 7). De acordo com o autor, o currículo é,

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

Atinente a isso, o currículo escolar brasileiro não está isento de percepções preconceituosas ou entendimentos rasos em relação a determinadas temáticas, sendo essas concepções mobilizadas por aqueles que as formulam. Assim, apesar do currículo apresentar um caráter temporal, que favorece mudanças e adaptações, certos “ranços” ideológicos permanecem em suas novas versões e, conseqüentemente, no planejamento docente. Quando pensamos as ausências ou as apresentações aligeiradas da cultura popular nas aulas e nos materiais didáticos, precisamos considerar o currículo como um artefato que valida os conhecimentos considerados pela classe hegemônica como dignos de transmissão.

A desvalorização das culturas populares, como pontua Peter Burke (1989, p. 38-40), ao se referir a esse processo na Europa, é intensificada na medida em que as elites abandonam as práticas que antes participavam, fazendo emergir duas tradições culturais: a grande tradição, que “[...] inclui a tradição clássica, tal como era transmitida nas escolas e nas universidades” e a pequena tradição, que “[...] era diversão”. Esse processo de desqualificação do popular, historicamente, tem sido “justificado” pelas elites por seu caráter local e por ser produzido e estabelecido por sujeitos não escolarizados e circular, sobretudo, através da oralidade, sendo suas sabenças registradas e mantidas na memória do povo.

Na sociedade atual, ainda é possível notar uma bifurcação da cultura em duas grandes extensões: a cultura popular, que alude às produções de valor material e simbólico, como as danças, músicas, festejos, literaturas, crenças, entre outras, produzidas nas interações de sujeitos subalternizados que não dominam a palavra lida e escrita; já a cultura dominante é produzida

por uma elite letrada que a nomeia como a cultura do progresso, da modernidade e da inovação estética. Ao passo que minimiza a cultura popular e suas produções poéticas, alocando-as no círculo engessado da tradição, incompatível com a produção de conhecimentos inovadores e com novas tecnologias. Dessa maneira, apesar da crise do paradigma científico, no início século XX (Santos, 2008), ter gerado aberturas no campo científico para a cultura popular (senso comum) ser percebida como produtora de saberes, na área educacional essa adesão ainda é pouco vista e citada nos documentos norteadores.

Nesta perspectiva, mesmo sendo a cultura erudita pertencente a uma parcela mínima da população brasileira, ela ainda monopoliza as representações socioculturais e científicas, em detrimento dos conhecimentos produzidos por uma maioria populacional diversa e excluída socialmente. Em uma sociedade que apresenta grandes disparidades sociais, a elite predomina em todos os espaços de poder. Em relação à educação podemos divisar como uma pirâmide: no topo a elite, que estabelece conteúdos e práticas pedagógicas segundo seus moldes canônicos, e na base os sujeitos das classes populares, vistos apenas como mão de obra, sendo sua cultura e desenvolvimento sensível/crítico invisibilizados. Essa ocorrência ainda persiste no ensino de literatura, com a prevalência da literatura canônica e a marginalização dos gêneros poéticos da oralidade, como as canções do samba chula de Itaberaba.

Entretanto, quando o professor compreende o caráter excludente dos documentos basilares da educação e identifica suas estratégias de “camuflagem”, distancia-se de tal modelo e torna sua práxis pedagógica transgressora, crítica e libertadora (Hooks, 2013; Freire, 1983). Ao se reposicionar, o educador passa a enxergar o estudante como indivíduo ativo, crítico e participativo no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). Nessa perspectiva, reconhece que as experiências literárias dos estudantes antecedem a escola e, partir disso, investe em práticas acolhedoras e, um ensino literário sensível, lúdico, afetivo, criativo e com.

É notório que a cultura é indispensável na dinamicidade do viver. Ela compreende parte elementar do progresso sócio histórico, individual, coletivo e do convívio dos homens com o meio em que vive (Sacristán; Gómez, 2007). Sendo, portanto, constituída na prática das interações multissemióticas, nos embates e veredas tortuosas da sociedade (Chauí, 2009). Neste sentido, segundo Marilena Chauí (2009, p. 28-29) cultura é,

[...] produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, dos modos da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais – particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família – das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e

signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores – o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto – que instauram a idéia (sic) de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.

Neste contexto, a cultura remonta à lembrança, ao labor, ao ensinar e ao aprender, às regras, ao brincar, à prática lúdica de tecer experiências e cultivar memórias. Dessa forma, a cultura abarca inúmeras esferas, sendo uma delas a arte, que se constitui como uma linguagem poética da expressão humana. A arte, através das suas linguagens como: literatura, dança, música, teatro, esculturas, pinturas, desenho, dentre outras, expressa as vivências humanas antepassadas e atuais, os hábitos, comportamentos, valores, afetividade, perspectivas, sentimentos e a produção de conhecimento (Sacristán; Gómez, 2007).

Concernente a isso, todos esses elementos são transmitidos de geração a geração, desde os tempos mais remotos, por meio da oralidade, em gêneros poéticos como causos, contos, lendas, parlendas, ditados, cantigas, cantorias, repente, danças, entre outros, que se solidificam na performance (Zumthor, 2006). Essa é a primeira cultura a que temos acesso nas relações familiares e nós, como integrantes dessa comunidade, estabelecemos contato direto com esses gêneros poéticos, saberes que antevêm a escola (Sacristán; Gómez, 2007; Chauí, 2009).

Em função disso, a cultura possui uma relação intrínseca e fluída com a educação, uma vez que “[...] as linguagens da arte significam expressões vivas de culturas que alimentam as manifestações locais [...] uma construção humana que entrelaça valores, ideias, pensamentos, sentimentos e ações de diversos modos de vida em contextos diferentes” (Silva, 2020, p. 7). O processo de ensino-aprendizagem, quando fundamentado na lógica do engajamento que essas conexões proporcionam aos estudantes, torna-se cada vez mais atrativo, incentivador, interativo e produtivo, pois “[a] arte consegue mobilizar a existência do ser para o pensamento criativo, para a novidade, para um trilhar diferente daquele que estamos acostumados.” (Silva, 2020, p. 7). Desse modo, as aulas de literatura que fomentam a palavra cantada, como o samba chula de Itaberaba, proporcionam aos alunos experiências sensíveis, aludindo às suas identidades pessoais, interpessoais, seus conhecimentos prévios, a interação social, a exploração da imaginação/imagens poéticas e a expressão da inquietação humana.

Ao tratarmos do ensino de literatura, partindo do samba chula de Itaberaba, é necessário pontuar questões históricas, conceituais e culturais que intervêm diretamente no ato de planejar, ensinar e aprender. O termo cultura passou a ter várias acepções na metade do século XX, quando passou a designar as culturas que não seguiam o modelo ocidental capitalista, e também

os aspectos do cotidiano e comportamento humano, não se restringindo apenas às produções artística, literárias e musicais “superiores” da cultura dominante.

Isso posto, historicamente os séculos XIX e XX fomentaram diversas ideologias científicas, sociais e políticas, as quais estão sendo amplamente discutidas na contemporaneidade. Neste sentido, um desses marcos foi a crise do paradigma científico, que impulsionou novas concepções sobre ciência e cientificidade, trazendo à cena conhecimentos que foram invisibilizados (Santos, 2008). Esse novo olhar conceitual fez com que o senso comum, proveniente da cultura popular, começasse a integrar as ciências humanas e a antropologia. A cultura popular passa a ser vista como espaço relevante para as produções das sapiências que enriquecem, nutrem e regem o curso do viver, da memória e das produções humanas. Apesar da cultura popular entrar para o cenário teórico e científico, a bifurcação cultura popular/ cultura erudita perpetuou-se na sociedade. Essa divisão tem como parâmetro a desvalorização de uma e a supervalorização de outra, estabelecendo a cultura dominante/elitizada/letrada e a cultura dominada/popular/iletrada (Chauí, 2009).

Isso implica diretamente na valorização dos saberes populares dos estudantes e das suas produções poéticas, dentro e fora do âmbito educacional. Uma vez que, na sociedade brasileira, a cultura popular ainda é vista como inferior, por ser produzida pelo povo subalternizado, normalmente em localidades/ambientes interioranos, periféricos ou rurais. Os sujeitos produtores dessa cultura são considerados inferiores, não civilizados e sem educação. Entendimento que remete ao conceito "ultrapassado", dos séculos XVIII e XIX, de cultura como um padrão de elementos que serve para avaliar o progresso de uma dada sociedade ou comunidade. Tal entendimento recai sobre as produções poéticas populares, muitas delas produzidas nos ambientes socioculturais em que os estudantes estão inseridos. Concomitantemente, provoca o apagamento dos gêneros poéticos da oralidade nos documentos basilares da educação, como a BNCC, nos currículos (Silva, 1999) e nas aulas de literatura.

À vista disso, no ensino brasileiro, sem generalizações, ainda é possível notar uma pedagogia mobilizada por velhas práticas, muitas vezes pelo comodismo de fazer aquilo que “dá certo”, de reproduzir atividades mecânicas, que dão à escola resultados “positivos”, por meio de notas, ou até mesmo pela desvalorização e desmotivação docente. Nessa perspectiva, mesmo com novas práticas e discussões sobre o ensino de literatura, o paradigma moral-gramatical (Cosson, 2020) ainda não foi superado no ensino da língua portuguesa na educação básica. Dessa maneira, perpetua-se nas práxis, como aclara Rildo Cosson (2020, p. 10):

[...] o paradigma anterior continua existindo, muitas vezes, movendo-se para o senso comum onde recebe uma nova configuração, outras vezes sobrevivendo em tentativas de reforma, acomodação e conciliação com o paradigma emergente.

Não é sem razão, portanto, que ainda hoje alimente ondas nostálgicas no ensino da literatura e campanhas de defesa dos clássicos como fontes inesgotáveis dos valores intrínsecos do ser humano, uma vez que a leitura dos clássicos conduziria a uma melhor e maior compreensão da humanidade (Cosson, 2020, p. 23).

As suas práticas mais ou menos ressignificadas e seus avatares enfraquecidos ou degradados podem ser encontrados, ainda hoje, nos livros didáticos, com suas antologias de fragmentos, a exploração do texto sem interpretação, o texto como base para conteúdos gramaticais e o modelo de aula dividido entre leitura, preleção e exercício. Também se fazem presentes na ênfase em descrições e na categorização de elementos dos textos ou até mesmo fora deles, como as listas de figuras de linguagem e recursos semelhantes associados ao ensino da literatura (Cosson, 2020, p. 38).

Ou seja, apesar das mudanças paradigmáticas no ensino de literatura, tal concepção ainda está presente no ensino, mesmo que "camuflado", e continua a dominar os conteúdos de literatura, sendo o principal reprodutor de práticas que marginalizam práticas como o samba chula, visto que, o paradigma moral-gramatical foi edificado por aqueles que entendiam a literatura somente como as obras que apresentam legado da “melhor” produção cultural da humanidade, tornando essa literatura uma ferramenta para a formação civilizatória dos sujeitos. Dessa maneira, aquele que entrasse em contato com essa literatura considerada superior, teria a oportunidade de ler e escrever corretamente e incorporar valores éticos que são compreendidos como parâmetros para o bom comportamento social de pessoas “educadas” (Cosson, 2020). Assim, depreciando os conhecimentos prévios dos estudantes e qualquer literatura que não correspondesse ao modelo canônico.

Entretanto, o professor crítico (Freire, 1982; 1996), que presa por uma educação transgressora e problematizadora, entende que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Portanto, compete ao docente questionar o currículo que orienta seu planejamento, mapeá-lo, estudá-lo, com o objetivo de compreender quais são os propósitos e temáticas que o documento apresenta, quais ele marginaliza, e de que forma propõe o processo de ensino-aprendizagem (Sacristán; Gómez, 2007). Também se faz necessário pontuar práticas pedagógicas antigas e distanciar-se de modelos limitantes, de forma a desenvolver planejamentos pedagógicos e sequências didáticas que não excluam os saberes populares, mas sim os integrem.

Dessa forma, para que o docente propicie a valorização e estimule o desenvolvimento da identidade cultural popular dos seus alunos, através das samba chula de Itaberaba, é primordial “[f]azer da sala de aula um contexto democrático onde todos sitam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central de uma pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p. 56). Neste sentido, é indispensável que o professor, mediador do conhecimento,

direcione seus alunos para o centro do ensino, que ele parta do *já sabido* (Freire, 1982), que incentive o compartilhamento de vivências culturais, que estabeleça conexões colaborativas e identitárias entre os estudantes a partir do seu ambiente sociocultural, de modo a construírem coletivamente novos conhecimentos e habilidades.

O docente que se lança na experiência de ensinar e aprender literatura a partir das poéticas orais precisa promover uma sala de aula engajada, encorajadora, positiva, um lugar prazeroso, harmonioso e seguro (Hooks, 2013), que explore o deleite das performances, que não se restrinja apenas a leitura dos textos transcritos, mas que recorra a sua performance, pois segundo Zumthor (2006, p. 50-51; 67), “[a] performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. A performance é um ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente.” Desse modo, a performance é um momento repleto de energia, quando acontece a exploração de aspectos multissemióticos, que envolvem os telespectadores, gerando identificações espontâneas, já que ela expressa em sua dinâmica a materialização dos saberes de uma comunidade. Além disso, fomentar o deleite das performances não só proporciona aprendizagens memoráveis e sensíveis, mas também permite ao estudante o prazer de experimentar a poética de outra ótica (Bondia, 2002, p. 24).

Neste sentido, o trabalho estético com as performances do samba chula, prática cultural selecionada para esse trabalho, constrói nos estudantes competências e habilidades que os tornam mais sensíveis, aguçam suas percepções para os eventos e aspectos culturais que os cercam e envolvem sua comunidade. Nesta lógica, o aluno se torna um sujeito crítico, que questiona a sua realidade, produz dúvidas e busca respostas (Freire, 1983; 1996), sendo assim um agente libertador que dá valor a sua cultura popular, que a eleva e a (re)produz de forma contextualizada e significativa com outros sujeitos, tecendo, assim, uma rede comunitária de narradores que, em outras oportunidades, irão externar e transmitir suas vivências e cultura (Benjamin, 1987). Esse movimento garante a atualização dos textos orais e a identificação dos sujeitos com essas produções em tempos e espaços diversos.

3 RAÍZES E RITMOS: CONHECENDO O SAMBA CHULA DE ITABERABA

Violas, cavaquinhos e violões afinados e perfeitamente sintonizados, palmas marcando o ritmo que se desenha no palco da performance, samba pulsante ecoando nos passos, saias que dançam ao vento, sorrisos, olhares repletos de orgulho e conexão com as experiências que ganham vida no samba entoado com firmeza por vozes harmoniosas. É assim que podemos descrever a estética performática do samba chula e seus encantos.

Neste sentido, envoltos na atmosfera da performance do samba chula, é crucial ressaltar que neste momento há uma marcante presença do corpo e da voz daqueles que participam da roda e fora dela. Esses dois elementos se entrelaçam, proporcionando experiências sensoriais para todos. Sendo assim, a performance se revela como um momento de encontro de comunicação poética, conforme apontado por Zumthor (2006, p. 31 e seg., grifos do autor):

[A] performance é o único modo vivo de comunicação poética. [...] [É] um fenômeno heterogêneo. [...] [*P*]erformance designa um ato de comunicação [...]; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediat*a. A performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente.

Nesse contexto, a performance vai além das palmas, danças, vozes e instrumentos musicais; ela transcende esses elementos, deixando uma marca profunda nas interpretações daqueles que a vivenciam, proporcionando uma experiência que sobre-excede o físico e o audível. Sua essência implica na transmutação e na expressão de saberes constituídos pelo labor, vivências religiosas, festivas e cotidianas, já que,

[...] performance é reconhecimento. [...] [R]ealiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade. [E]la aparece como uma "emergência", um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar (Zumthor, 2006, p. 31).

Portanto, ao afirmar que performance é reconhecimento, Zumthor sugere que a essência da performance é sua capacidade de trazer à tona algo que já está latente, algo que já existe dentro dos participantes de uma cultura. A ideia de que a performance do samba chula realiza, concretiza e transmite significados culturais que são reconhecidos por todos que o compõem (sambadores e sambadeiras, cantadores, tocadores e compositores) demonstra o poder que este gênero poético detém. Dessa forma, a performance desse gênero permite que vejamos as histórias e saberes que estão sendo representados ou expressados, permitindo que seja experienciado de maneira mais profunda, reunindo o já sabido com novos ou corriqueiros

saberes e aspectos cotidianos da vida dos que a compõem. Por esta razão, cada gesto, cada entonação vocal, cada batida de instrumento carrega consigo uma história, uma tradição, um conhecimento acumulado ao longo do tempo, enriquecido pelas experiências individuais e coletivas dos participantes.

A performance é um fenômeno que pode surgir em diferentes contextos e ambientes, adaptando-se e transformando-se de acordo com as circunstâncias, mas ainda mantendo sua essência e seu poder de reconhecimento. Essa dualidade entre emergência e pertencimento enriquece ainda mais a experiência da performance, destacando sua natureza dinâmica e fluida.

Diante disso, uma das características fundamentais da performance do samba, conforme indicado por Katharina Döring (2006, p. 73), "[...] é a simples vontade de se reunir, tocar, cantar e dançar. Para este divertimento, ainda é suficiente a presença de algumas pessoas que saibam cantar e bater palmas [...]". Ou seja, mobiliza o evento samba a reunião de seus participantes, sendo o momento do encontro o catalisador que nutre a energia performática.

O ato de se reunir, compartilhar o espaço e o tempo com outros entusiastas do samba não somente alimenta a expressão artística, mas também fortalece os laços comunitários e culturais. É nesse ambiente de convívio e interação que as tradições são transmitidas, os ritmos são aprimorados e as experiências individuais se entrelaçam para criar uma experiência comunitária enriquecedora. Neste contexto, cada pessoa presente contribui com sua própria energia, criatividade e paixão pelo samba, constituindo, assim, a atmosfera da performance. É a união desses elementos, impulsionada pela vontade de se expressar e compartilhar, que dá autenticidade e vitalidade ao samba enquanto forma de arte e manifestação cultural.

Nesta perspectiva, as autoras Rocha e Santos (2022, p. 1), na obra *Samba Chula em DVD: O "autorregistro" como prática decolonial*, descrevem a performance do samba chula como um, "[...] acontecimento único e pulsante no qual ritmos e textualidades são (re)inventados, espaços físicos e simbólicos são ressignificados e tradições são modificadas pelos corpos que delas se apropriam". Destarte, essa visão denota questões reflexivas sobre a performance do samba chula, destacando-a como um evento dinâmico e transformador.

Ao descreverem a performance como um "acontecimento único e pulsante" (Rocha; Santos, 2022, p.1), as autoras ressaltam a energia vibrante e a singularidade de cada experiência dos compositores, tocadores e demais participantes do samba chula. Essa caracterização evoca a ideia de que cada apresentação é uma manifestação viva da cultura e da tradição, carregada de emoção. A ideia de que ritmos e textualidades são (re)inventados durante a performance nos faz compreender que o samba chula é uma forma de arte que se adapta às circunstâncias do momento e às experiências dos envolvidos. A reinvenção dos ritmos e das letras reflete a

vitalidade do samba chula como uma forma de expressão que se renova continuamente, mantendo-se relevante e significativa para as gerações presentes e futuras.

Para mais, o ambiente no qual o samba acontece também se destaca, principalmente por se transformar em um local de significado cultural e social, onde as fronteiras entre o passado e o presente, o tradicional e o contemporâneo, são remodeladas. Essas ressignificações refletem a capacidade que o samba chula tem de tecer conexões profundas entre as pessoas, os lugares e as temporalidades, reforçando o senso de comunidade e pertencimento. Esses espaços não são meramente cenários neutros, mas sim lugares onde tradições são ressignificadas e transformadas pelos corpos que delas se apropriam. Isso indica que a performance do samba chula é também um ato de resistência cultural e de afirmação identitária, em que as tradições do passado são recontextualizadas e reinterpretadas à luz das experiências do presente.

O samba chula, como expressão musical e cultural, tem suas raízes no samba de roda. Conforme apontado por Nina Graeff (2015), o samba de roda é uma manifestação endêmica do recôncavo baiano, região historicamente marcada pela presença e influência dos africanos escravizados. Assim, o samba chula emerge como um subgênero do samba de roda. No entanto, é importante ressaltar que o samba chula não é uma mera reprodução do samba de roda, mas uma forma de expressão musical que desenvolveu características melódicas e composição performática próprias. Como destacado por Katharina Döring (2006), o samba chula apresenta uma identidade musical distinta, marcada por suas próprias melodias, ritmos e formas de interpretação, que o diferenciam dos demais subgêneros do samba de roda. Como aponta Döring (2006, p. 85, 86), o samba chula,

é um samba de viola no qual a viola é tocada de maneira característica com tonalidades determinadas, afinações das cordas, técnicas e acentos rítmicos. [...] O instrumento viola para o samba chula tradicional é imprescindível, e geralmente ainda acompanhado de outros instrumentos de corda, sejam eles um violão, um cavaquinho, um banjo ou outro tipo de viola.

A viola desempenha um papel fundamental na estrutura musical desse gênero, conferindo-lhe uma sonoridade característica e enriquecedora. Além disso, a poesia que constitui o samba chula é notável, tanto pela sua cadência quanto pela sua versatilidade. É interessante observar que a poesia do samba chula pode ser construída de duas maneiras: de forma improvisada, durante o próprio momento da performance, ou preparada antecipadamente, em momentos outros. Essa versatilidade na construção poética acrescenta uma camada de complexidade e espontaneidade ao samba chula, permitindo que cada performance seja única. Tanto a improvisação quanto a preparação prévia da poesia requerem

habilidade, sensibilidade e domínio da tradição do gênero, demonstrando a riqueza artística e cultural dessa forma de expressão cultural.

A composição dos versos da chula se caracteriza pelo “[...] canto que apresenta uma quadra que é chamada chula e geralmente consta de 2 a 4 versos que são cantados pelo cantor principal sem serem repetidos pelo coro” (Döring, 2006, p. 85). Essa estrutura poética confere ao samba chula uma dinâmica distinta em relação ao samba de roda, pois não segue a composição musical de pergunta e resposta ou repetição do coro. Na elaboração poética da palavra cantada, os cantadores de chula aderem a uma forma específica de canto, conforme apontado por Döring (2006, p. 86-87):

No samba chula geralmente se valoriza um canto melódico e uma poesia expressiva, ainda reforçada por uma segunda voz que canta com uma terça de diferença e improvisações melódicas. Esta terça muitas vezes é uma terça intermediária entre uma terça maior e menor, o que gera um timbre harmônico inusitado que corresponde com outras melodias e harmonias nordestinas de diversos estilos musicais..

Dessa maneira, Döring evidencia a complexidade técnica e artística do samba chula. A menção à utilização de uma terça vocal intermediária destaca a inventividade dos cantadores e a habilidade de explorar recursos vocais para criar uma sonoridade única e cativante. Essa prática ressalta a importância da improvisação e da experimentação dentro do universo do samba chula, contribuindo para sua vitalidade e relevância contínua no cenário cultural popular.

Fazer chula não é uma tarefa simples. Essas composições não surgem do vazio. Ao contrário, são profundamente enraizadas em um contexto complexo de interações sociais vivenciadas por seus criadores e tocadores. Assim, o samba chula demanda habilidades poéticas por parte de seus compositores. Com isso em mente, é importante destacar que uma das características do samba chula de Itaberaba está em alguns cantadores, como Silvano, valorizarem a criação prévia das composições, em detrimento do improviso. Esses artistas se encontram imersos na dualidade oralidade e escrita.

Por conseguinte, optam por uma abordagem que valoriza a escrita como ponto de partida para a elaboração das canções, visto que, para alguns compositores, a escrita prévia das letras permite uma cuidadosa reflexão sobre o conteúdo poético, possibilitando uma maior clareza e precisão na expressão das ideias e na escolha das palavras. Essa etapa inicial de escrita é considerada como um processo fundamental que precede a interpretação vocal, contribuindo significativamente para a organização poética das letras dos sambas e para o preparo do cantor (D. Santos; V. Santos, 2022).

Embora a escrita seja uma ferramenta disponível no momento da composição, o samba chula é uma poética da oralidade. Desse modo, muitas chulas foram e são concebidas e transmitidas sem depender do suporte escrito. Os cantadores e cantadoras de chula possuem a habilidade de "guardar na memória um tesouro da tradição oral" (Döring, 2006, p. 75). Essa capacidade, aliada à habilidade de compor e cantar chulas, desperta nos ouvintes a potencialidade de guardar na memória essa tradição oral e o que ela retrata.

Com essa habilidade aguçada, muitos cantadores conseguem criar músicas, tanto de improviso quanto de forma planejada, escolhendo e arranjando cada palavra poeticamente para compartilhar suas vivências. Posteriormente, essas composições criam imagens poéticas nos ouvintes e mantêm vivas as experiências culturais que são transmitidas de geração em geração através da tradição oral. Essas vivências são transformadas em saberes que se tornam o tema principal dessas canções, conforme salientam os autores D. Santos e V. Santos (2022, p. 05):

O samba tem como principal elemento de transmissão a voz, é através dela que o autor narra e mostra seus desejos e intenções fazendo com que sua mensagem chegue aos ouvidos do receptor.

As temáticas são diversas e, em sua grande maioria, transmitem [...] histórias, causos, ditos populares, ensinamentos, enfim, memórias, vivências e narrativas de vida. [...] Algo também que nos chama atenção é o fato desses sujeitos não separarem suas atividades cotidianas, práticas festivas de religiosidade, trabalhos banais, dentre outros. Isso nos dá a entender que eles não desvinculam suas vidas pessoais, profissionais e afetuosas das poéticas, pelo contrário, a vida pessoal do sujeito está dentro da própria poesia. Assim, pode-se notar marcas de uma possível linguagem mais familiar, da realidade local desses compositores.

Consonante a isso, é válido destacar que as temáticas abordadas no samba chula são extremamente diversas e abrangentes. Conforme observado pelos autores, essas temáticas frequentemente englobam histórias, ditos populares, ensinamentos e narrativas de vida. Essa variedade de assuntos reflete a riqueza e a complexidade da cultura e das experiências vivenciadas pelos compositores. Um ponto interessante a ser notado é que os compositores e compositoras de samba chula não separam suas atividades cotidianas, festivas ou religiosas da prática da poesia. Pelo contrário, há uma intrínseca conexão entre suas vidas pessoais e a criação poética. Essa ligação profunda se manifesta na linguagem utilizada nas composições, que, muitas vezes, reflete a linguagem familiar e a realidade local dos compositores. Essa integração entre vida pessoal e expressão artística contribui para a autenticidade e a relevância cultural do samba chula, estabelecendo uma conexão direta entre os criadores e suas comunidades.

Assim, o samba chula itaberabense reflete as diversas identidades presentes em Itaberaba, ilustrando a paisagem cotidiana da cidade. No entanto, essa tradição parece não encantar os mais jovens como encantava os mais velhos, que guardam o conhecimento e o

compartilham com aqueles interessados em aprender. Certamente, a exclusão dos saberes populares dos manuais escolares e planos pedagógicos contribui para que essas práticas não sejam (re)conhecidas pelas novas gerações como parte importante do patrimônio cultural.

Aludindo à constituição dos sambas chula de Itaberaba, frequentemente eles são criados de forma colaborativa ou envolvem o ato de compositores presentear cantadores/as com músicas, como salientado por D. Santos e V. Santos (2022, p. 6): “Embora sejam encontradas nos poemas marcas dos protagonistas do samba, não há declaradamente a autoria dessas canções. Alguns compositores fazem seus sambas e doam para outras pessoas cantarem”. Esse ato de composição colaborativa revela a construção coletiva dessas canções e como elas integram as experiências do dia a dia, elucidando os conhecimentos que estão em movimento durante sua criação, tanto por parte dos compositores, quanto dos cantadores.

Além da embalada musicalidade do samba chula, a dança que o compõe também é peça chave, e apresenta-se com as seguintes

[...] características coreográficas: a roda, a umbigada e o miudinho.

A roda é formada pelos músicos e pelos participantes que cantam em coro, batem palmas e ficam à espera de sua vez de entrar nela, individualmente. A umbigada [...] consiste em encostar ou insinuar o encosto entre os ventres daquele que sai e daquele que entra na roda. Podendo ser substituída por um bater de palmas apontando em direção ao próximo dançarino, a umbigada vem perdendo importância na performance, de maneira que os dançarinos se revezam sem qualquer sinalização. O miudinho é uma forma de dança histórica mencionada por diversos pesquisadores ao longo de todo o século XX, seja em relação ao samba baiano ou ao tradicional carioca. Seu nome refere-se aos passos quase imperceptíveis dos pés, que são arrastados em curtos movimentos sem sair do chão (Graeff, 2015, p. 47-48).

Como podemos perceber, não apenas a musicalidade é importante no samba chula, a dança mostra-se como elemento imprescindível da performance, que compreende, além do canto, três gestos coreográficos: a roda, a umbigada e o miudinho. A roda, em particular, é apresentada como um elemento essencial, onde todos os presentes, incluindo cantadores, sambadeiras e público, participam ativamente. Este aspecto da dança do samba chula não apenas envolve os movimentos físicos, mas também promove a inclusão e a participação de todos os presentes, criando um ambiente comunitário e de celebração.

A umbigada é o momento de transição entre as sambadeiras, simbolizando a continuidade e a fluidez da performance. Esse gesto coreográfico, que envolve o encontro dos umbigos das dançarinas, representa não apenas uma troca física, mas também uma transferência de energia e protagonismo dentro da roda. A descrição dos passos miudinhos das sambadeiras, caracterizados por movimentos quase imperceptíveis, destaca a sutileza e a delicadeza das sambadeiras. Esses passos, embora discretos, são carregados de técnica, significados e tradição,

refletindo a conexão profunda entre o corpo e a música. Essa interação entre música e dança é fundamental para a experiência estética e cultural do samba chula, criando uma harmonia entre os elementos sonoros e visuais da performance.

Diante da riqueza cultural e identitária apresentada pelo samba chula, reconhecemos a importância de direcionar nosso olhar para o trabalho estético envolvendo suas performances e canções. É fundamental promover a valorização dessa expressão artística não apenas para a geração atual, mas também para as futuras, garantindo, assim, a preservação e o enriquecimento contínuo dessa manifestação cultural. Dessa maneira, uma das formas que podemos prover isso é a partir da educação.

Compreendemos que o professor-pesquisador desempenha um papel crucial ao desenvolver uma abordagem investigativa, que permita entrelaçar temas e práticas educacionais de forma a gerar conhecimentos contextualizados. Isso significa integrar práticas culturais, como o samba chula, na construção de percursos de aprendizagem, estimulando os estudantes a se envolverem com o conteúdo e a construir saberes significativos para suas vidas.

Neste processo de reflexão, buscaremos a seguir estabelecer conexões entre o samba chula de Itaberaba e o ensino de literatura, discutindo os ensinamentos dessa tradição poética oral e formas de apresentá-la aos estudantes. Explorar essas questões não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes na área das linguagens, mas também enriquece o currículo educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e linguística a nível geral (Brasil) e a regional (Bahia – Território de identidade Piemonte do Paraguaçu - Itaberaba).

3.1 ENTRELAÇANDO O SAMBA CHULA DE ITABERABA AO ENSINO DE LITERATURA

O samba chula é uma expressão cultural enraizada na tradição da poética oral. Essa forma de arte, que floresceu ao longo de gerações, oferece não apenas uma melodia cativante, mas também histórias, linguagem e sentidos culturais específicos da região em que se encontra. Quando atentamos para esses aspectos, percebemos que a presença dessa poética no espaço escolar favorece o acolhimento da diversidade e a construção de identidades coletivas, pois

[é] nesse âmbito que podemos surpreender as raízes do processo de construção e expressão de nossa identidade ou, melhor dizendo, de nossa pluralidade de identidades. É nesse âmbito que podemos ainda experimentar o sentimento de partilhamento, de pertença, de ser gente de algum lugar, de ser pessoa que faz parte

de determinado grupo. Quer dizer, pela língua afirmamos: temos território; não somos sem pátria. Pela língua, enfim, recobramos uma identidade (Antunes, 2009, p. 23).

Dessa forma, por meio do samba chula, os alunos e alunas podem mergulhar nas narrativas, nos ritmos e nas expressões linguísticas que caracterizam essa manifestação poética. Ao entrar em contato com a história do samba chula os estudantes são incentivados a refletir sobre a identidade e a herança cultural da região. Além disso, o samba chula oportuniza a discussão sobre os processos de marginalização de gêneros poéticos, diversidade literária, linguística e de sentido, fazendo com que estudantes e professores reflitam sobre a importância de gêneros poéticos da oralidade no meio sociocultural do qual fazem parte.

Ao reconhecer e celebrar essa forma de expressão cultural na sala de aula, as aulas de literatura se tornam espaços mais inclusivos, onde diferentes perspectivas e experiências são valorizadas e respeitadas. Os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre a importância da preservação cultural, estabelecer conexões significativas com as tradições locais, expandindo suas habilidades orais e interpretativas. Portanto, ao incorporar o samba chula no contexto educacional, os educadores enriquecem significativamente o currículo, oferecendo aos alunos uma “educação libertária-transgressora e crítica” (Freire, 1983; 1987; 1996) (Hooks, 2013).

A complexidade da performance também redimensiona o entendimento que temos de texto poético, como percebível em sua materialidade escrita, ou mesmo oral, ao trazer para o centro o corpo. Como defende Paul Zumthor, na obra *Performance, Recepção e Leitura* (2006),

[...] o poético tem de profundo, fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer (Zumthor, 2006, p. 35).

Visto isso, o poético não é apenas uma construção mental, mas algo que ressoa em nossa plenitude psicofisiológica (Zumthor, 2006). É o sentir, o ver, o respirar, é abrir-se aos sentidos e se deixar envolver pelo mundo ao nosso redor. Ele precisa da nossa presença física, da nossa entrega aos estímulos sensoriais. É essa entrega que nos permite sentir prazer, ser tocado pelas palavras, imagens e sonoridade. A poesia transcende as palavras escritas ou orais e ganha vida quando é vivenciada por um sujeito. É essa conexão profunda entre o canto e a corporeidade que gera os efeitos poéticos, provocando prazer e ressonância emocional no receptor.

Essa perspectiva sobre a poética, atrelada às aulas de literatura, transmuta a compreensão de que ela é apenas uma questão intelectual, indo além e fazendo com que os

estudantes percebam que a poética também é uma experiência sensorial e visceral. Ela nos convida a abrir-nos para os múltiplos estímulos do mundo ao nosso redor, permitindo-nos mergulhar profundamente na beleza e na complexidade da linguagem poética e, assim, encontrar deleite e significado em cada palavra entoada, estabelecendo conexões com a realidade em que estamos inseridos. Essas experiências em sala de aula correspondem à celebração da humanidade em sua plenitude, sua capacidade de sentir e experimentar o mundo em toda a sua riqueza, sobretudo através da língua e literatura.

Frederico Augusto Garcia Fernandes (2007, p. 319-320), entretanto, chama a atenção para os prejuízos de atitudes pedagógicas que não compreendem o sentido da poética oral:

Se o professor não compreender mais a fundo a importância da cultura oral ao permear as relações sociais, ele não conseguirá, na análise da poesia oral, avançar para além da diferença de circulação (ou seja, os aspectos da performance e do imediatismo) marcante em relação à poesia escrita. Mecanismos importantes como a produção do texto poético oral (como se constitui a voz de uma comunidade, a função que essa voz chama para si de dirimir disputas e outros problemas internos do grupo social, o diálogo com a tradição e a atualização desta tradição, entre outros aspectos) e sua forma de armazenamento (a importância da memória oral e seus usos) são significativos para levar o aluno a pensar como a linguagem poética atua em seu cotidiano. Do contrário, com a não observação destes mecanismos, a confusão entre língua e "literatura oral" ainda permanecerá.

Diante disso, o trabalho com o samba chula e suas performances nas aulas de literatura tem o potencial de promover o desenvolvimento da oralidade por meio da escuta das suas composições, da leitura multissemiótica, culminando na valorização da linguagem regional que é utilizada e dos saberes populares constituídos no cotidiano de inúmeras pessoas no contexto da cidade e região de Itaberaba. Portanto, trabalhar com a oralidade, na perspectiva da experimentação das performances do samba chula itaberabense, amplia o repertório literário dos estudantes e possibilita que eles reflitam sobre práticas com as quais se identificam, dado que,

[...] as poéticas orais têm ocupado lugar de destaque na vida dos estudantes nas suas diversas formas, pois eles podem encontrá-las, além dos espaços adequados para o convívio com a arte, em casa, com os familiares, com os vizinhos, com os parentes, com os amigos. Até mesmo ao andar pelas ruas, é possível encontrar os mais variados tipos de arte oral, como pessoas contando histórias e causos, crianças brincando com as músicas, grupos narrando fatos e acontecimentos históricos que estão nas memórias individual e coletiva. [O] trabalho com a oralidade torna-se muito relevante na sala de aula, pois ele oferece oportunidades para os educandos expressarem seus conhecimentos prévios, tecerem considerações sobre as suas visões de mundo e as suas experiências pessoais. Nesse sentido, trazer as memórias com o intuito de valorizar os relatos de experiências vividas, as histórias, as manifestações culturais e o percurso individual de cada sujeito é muito importante para fortalecer o processo de construção das identidades e para a ampliação do aprendizado (Silva, 2020, p. 3; 4).

A esse respeito, ao trazer elementos da cultura oral, como a do chula de Itaberaba, para o ambiente educacional, os sujeitos aprendentes têm a oportunidade de se verem refletidos no conteúdo estudado, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente, além de promover a valorização dos seus conhecimentos prévios. Desse modo, a contextualização não apenas enriquece o conteúdo, mas também oferece ao professor a vantagem de tornar sua aula mais interativa e atrativa (Silva, 2020). Sendo assim, as aulas se tornam cada vez mais espaços de troca de experiências, onde o conhecimento acadêmico se entrelaça com a vivência pessoal, tornando a aprendizagem contextualizada.

Neste sentido, ao trabalhar com o samba chula e a sua poética, o professor deve estar atento para não abordá-la a partir de um viés preconceituoso, pois, como sinaliza Fernandes (2007, p. 321), “[...] a poesia oral ao ser trabalhada como uma peça folclórica, isto é, alijada de seu contexto de produção, servirá apenas como mediadora da diferença entre o oral e o escrito ou entre o popular e o erudito”. Acerca disso, para evitar essa visão restritiva no fazer pedagógico, é essencial que o professor promova discussões sobre a poética oral em sala de aula, de maneira crítica e multicultural, reconhecendo a riqueza e a complexidade das tradições orais e integrando-as de forma significativa na vida cotidiana dos sujeitos aprendentes. Como destaca Fernandes (2007, p. 321),

[...] se a poesia oral trazida por professores e/ou alunos para a sala de aula for estudada quanto aos seus mecanismos de produção, circulação e armazenamento, poderão surgir reflexões interessantes sobre as potencialidades de sentidos e de significação de uma narrativa, dos diferentes efeitos que ela provoca nos ouvintes, do modo como ela constitui uma identidade do grupo que a conta e de como ela, sendo uma realidade outra, liga-se ao cotidiano do narrador.

Sendo assim, os professores e professoras ao proporem aulas com o samba chula, devem proporcionar que os estudantes não apenas examinem o conteúdo poético em si, mas também os processos pelos quais é produzido, compartilhado e retido pela memória coletiva. Assim, o professor-crítico-pesquisador potencializa as aprendizagens levando os estudantes a refletirem sobre os múltiplos significados e as diversas maneiras pelas quais uma narrativa pode impactar seus ouvintes. Para mais, a prática da poesia oral não apenas reflete a identidade do grupo que a transmite, mas também está ligada à vida cotidiana do narrador, enriquecendo, assim, a experiência educacional.

Outro aspecto que Fernandes (2007) nos leva a refletir é sobre como o professor compreende o papel da escola no ensino de língua e literatura. Se a escola for vista apenas como um local onde se ensina a decodificar o alfabeto e a escrever, então o professor pode se limitar

a introduzir os alunos no mundo das letras. Isso pode levar a uma supervalorização das atividades de escrita em detrimento do desenvolvimento de habilidades orais. Para evitar essa ênfase excessiva na escrita, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do desenvolvimento equilibrado das habilidades linguísticas, tanto oral quanto escrita, no contexto escolar.

Levando em consideração o trabalho com a oralidade em sala de aula que ainda se perpetua, este pode ser resumido em ensinar os estudantes a “falarem bem”, uma vez que muitos professores e documentos de identidade entendem que “[s]aber falar é uma atividade humana natural, mas saber falar bem não é um dom. Compete à escola desenvolver a competência comunicativa oral dos alunos e a reflexão sobre as várias subcompetências” (Barbosa, 2011, p.18). Não podemos negar que a escola é um espaço interativo, que se beneficia da oralidade para desenvolver a fala dos estudantes de maneira adequada para cada contexto social no qual se pretende utilizar discursos falados. Afinal, o que seria da escola sem o diálogo? Certamente seria um ambiente como era outrora, sem espaço e oportunidade para o conhecimento democrático e imerso em práticas pedagógicas que não cultivavam a afetividade e o respeito, sendo o professor o detentor do saber e de atitudes autoritárias (Hooks, 2013).

É importante destacar que a ênfase no desenvolvimento da oralidade na escola, muitas vezes, negligencia a sua natureza poética, priorizando aspectos gramaticais. Entretanto, o trabalho com a oralidade nas aulas de literatura não deve se prender à correção para o uso formal da língua ou à sua apresentação escrita, deve enfatizar a fruição estética, a dinâmica corporal e a riqueza poética. Afinal, a oralidade não é apenas uma forma de comunicação, ela é também uma expressão artística, carregada de ritmo, entonação e expressões regionais que enriquecem a construção de novos conhecimentos e habilidades artísticas.

Convém ressaltar que, essa supervalorização da escrita e o utilitarismo em relação à oralidade acontece, como aponta Zumthor (1997, p. 11),

Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performatiza nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. Nós, de algum modo, refinamos tanto as técnicas dessas artes que nossa sensibilidade estética recusa espontaneamente a aparente imediatez do aparelho vocal.

Neste contexto, ainda hoje podemos pontuar certo preconceito arraigado em relação às formas de arte que envolvem a linguagem vocalizada, uma vez que, muitos docentes de literatura tendem a ter uma preferência pela forma escrita em detrimento da oralidade. Conforme reflete Irandé Antunes (2009, p. 30):

É lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça esses aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. De fato, o trabalho da escola, à volta com as nomenclaturas, ou fechado na análise apenas sintática de frases soltas, de textos construídos artificialmente para exemplificar unidades linguísticas, tem, na grande maioria, deixado de fora a exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais dos usos da língua. Tem deixado de fora, sobretudo, o papel das atuações verbais na condução da própria história das pessoas e dos mundos que elas constroem e habitam.

Esse preconceito pode ser explicado pela maneira como a sociedade valoriza a escrita como uma forma mais refinada de comunicação. Historicamente, a escrita foi associada à erudição, ao intelecto e à permanência, enquanto a linguagem oral, muitas vezes, foi vista como efêmera, menos sofisticada, sem revisão das suas composições. Isso leva a uma recusa espontânea, ou não, da aparente imediatez da voz, como se a forma escrita fosse automaticamente mais válida ou mais artística.

Nessa perspectiva, ao compreendermos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento que foi instituído como orientador para a educação contemporânea no Brasil, é importante entendermos como ela apresenta a oralidade e as formas de abordá-la em sala de aula. Assim, para a BNCC a oralidade é representada da seguinte forma:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p. 78-79).

A oralidade é apresentada como uma modalidade da língua e abarca uma diversidade de práticas, evidenciando que a comunicação oral se manifesta em uma gama de contextos e formatos. Ademais, este documento referencial também abarca as interações habituais entre os pares, como debates e entrevistas, além de abranger formas contemporâneas de comunicação, como webconferências, podcasts e vídeos *online*. A diversidade de práticas em destaque nos revela que a oralidade na BNCC está conectada à capacidade de nos expressar, interagir e construir significados em diferentes contextos e modalidades, refletindo a complexidade e a riqueza da linguagem oral em nossa cultura. Apesar da BNCC prever no Eixo Oralidade o trabalho com cantigas e canções, o estudo dos aspectos poéticos é secundarizado. Podemos perceber essas preferências no seguinte trecho:

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. ***Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.** *Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e **da performance - movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.** *Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (Brasil, 2017, p. 73, grifos nossos).

Podemos notar que a evocação da poética desses gêneros está, em primeiro plano, a serviço da escrita e, em segundo plano, da análise das dimensões de sentido, pontuando a estética performática e os signos que são atribuídos a ela. Isso posto, mesmo tendo como objetivo o trabalho com a performance, podemos compreender que a BNCC enfoca principalmente a análise escrita e multimodal dos textos, o que instantaneamente nos leva a conectar e relacionar poética com textos escritos, findando na negligência da riqueza poética e expressividade da oralidade. Ademais, quando o professor se concentra apenas na análise textual, está sujeito a perder elementos essenciais da performance, como ritmo, entonação e pausas, que são cruciais para a experiência poética. Logo, é importante reconhecer que a poesia oral vai além das palavras transcritas ela se materializa na performance, pois é uma forma de arte que transcende os limites do texto (Zumthor, 2006).

Na seção 4.1.1.2. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades multisemiótica* da BNCC, somos apresentados ao seguinte conceito de leitura, percepção e construção de sentido:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, **é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos,** de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, **as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); [...]. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética** (Brasil, 2017, p. 73, grifos nossos).

Desse modo, observando as colocações da BNCC, podemos notar que ao se referir à poética literária, este termo está mais ligado aos gêneros literários escritos do que aos da oralidade. Podemos notar que, por mais que os gêneros textuais da oralidade estejam presentes nos manuais e currículos escolares, devendo, portanto, ser trabalhados em sala de aula, muitas vezes, essa perspectiva não leva em consideração a riqueza da linguagem vocal. Dado que, quando se tem uma performance poética, onde a voz é central para a expressão artística, como a roda de samba, podemos perceber uma variedade infinita de tons, curvaturas, emoções e nuances que enriquecem uma obra de arte de maneira única (Zumthor, 1997).

Assim, quando pensamos no ensino de literatura a partir de um gênero poético da oralidade, o samba chula, caso do presente trabalho, vê-se a necessidade de debatermos uma metodologia de ensino que melhor se encaixe na proposta deste trabalho. No próximo capítulo, iremos nos aproximar mais do fazer docente ao apresentar uma proposta de sequência didática na perspectiva de um professor crítico-transgressor-pesquisador, que se inquieta com a ausência do samba chula nos currículos educacionais e reconhece a riqueza poética e os saberes presentes em suas performances. O foco agora será oferecer oportunidades e promover aprendizagens por meio do samba chula itaberabense, compreendendo que a escrita não é a única forma de produção de conhecimentos nas aulas de literatura.

A proposta de sequência didática que será apresentada é um chamamento para os educadores repensarem suas abordagens pedagógicas, reconhecendo o valor da poesia oral e dos saberes tradicionais como ferramentas poderosas de ensino e aprendizagem. Para além disso, busca explorar diversas dimensões do samba chula, desde sua história e características musicais até sua relevância cultural e social. Portanto, a sugestão desta sequência didática é explorar o potencial do samba chula como uma forma de promover a oralidade, a valorização da cultura local e a construção de conhecimento significativo.

Os sujeitos aprendentes serão convidados a mergulhar na riqueza poética das letras, na compreensão dos contextos históricos e culturais que permeiam essa manifestação artística, a refletir criticamente sobre seu papel na sociedade contemporânea, bem como deleitar-se com as suas performances. Dessa forma, a sequência didática proposta visa não apenas enriquecer o currículo escolar com uma manifestação cultural significativa, mas também proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem que valoriza e respeita a diversidade cultural, promove a reflexão crítica e estimula a criatividade e o engajamento ativo dos estudantes.

4 DA RODA PARA A ESCOLA: DANÇANDO E APRENDENDO NO RITMO DA VIOLA

Quando falamos sobre planejamento pedagógico, é importante entender que ministrar aulas vai muito além de transmitir conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Envolve uma combinação complexa de teorias, pesquisas, replanejamento e ações pedagógicas. Nesse contexto, o professor desempenha um papel crucial no planejamento, pois suas escolhas e decisões têm um impacto significativo na forma como o conteúdo será apresentado e desenvolvido em sala de aula. A perspectiva pedagógica do professor, suas crenças sobre como os alunos aprendem e as estratégias que ele escolhe empregar são aspectos essenciais que moldam o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, para proporcionar aulas de literatura que valorizem vivências culturais e poéticas dos estudantes através do samba chula de Itaberaba, e que rompam a bolha de trabalhar apenas com o cânone literário, o professor deve, em primeiro lugar, realizar uma autorreflexão sobre sua prática, uma vez que, segundo Vasconcellos (2002, p. 106): “[...] se não reflete sobre si e sobre sua prática, o professor corre o risco, por exemplo, de ensinar ao aluno o que mais sabe, gosta ou está acostumado a dar, e não o que o aluno precisa”. Portanto, sem essa reflexão contínua o professor pode se afastar da transformação da práxis que exerce e permanecer com atitudes ultrapassadas ou descontextualizadas.

O autoconhecimento também fortalece a escuta sensível no ensino, esse é o ato que move o professor-pesquisador para um dos passos cruciais em um planejamento: (re)conhecer a realidade dos alunos. Compreender os sujeitos aprendentes exige:

[...] [C]olocar o olhar sobre ele, mas um olhar atento, curioso, e acima de tudo amigo, despido de preconceitos. Buscar a empatia: ter a capacidade de perceber o ponto de vista do outro, se descentrar, abrir mão do narcisismo. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento [...] Precisamos saber quem é o aluno que procura nossa escola: o que pensa da escola, quais suas expectativas pessoais e profissionais [...] (Vasconcellos, 2002, p. 107).

Em vista disso, torna-se evidente a necessidade de o professor adotar uma atitude empática e reflexiva durante suas aulas. Isso implica escutar cuidadosamente, sem julgamentos, as narrativas e vivências dos alunos, percebendo esses relatos como valiosas contribuições para o processo de aprendizado. Ao realizar momentos de narração das experiências poéticas, o professor de literatura reabilita a escuta em sala de aula, o que o leva a entender as formas de expressão e produção dos alunos e como isso reverbera em suas vidas. Esse entendimento

permite refinar a sensibilidade pedagógica, acolhendo preferências e dificuldades dos alunos. Compreender as expressões culturais dos alunos cria um ambiente de ensino interativo e responsivo, valorizando suas vivências e perspectivas.

Essa abordagem reconhece e valoriza as potencialidades dos estudantes, promovendo o protagonismo estudantil. Quando o planejamento pedagógico considera as realidades e experiências dos alunos, ele se torna um instrumento poderoso para a promoção de aprendizagens transformadoras. Isso implica contínuas revisões e ajustes adaptando o planejamento às características observadas ao longo das aulas. Ele deve ser visto como uma projeção das expectativas para a sala de aula, sendo cada passo cuidadosamente organizado e detalhado, levando em consideração como a temática dialoga com as especificidades sociais, culturais, emocionais e cognitivas dos alunos. Assim, o professor cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que valoriza a individualidade e o contexto de cada estudante.

O momento de planejamento é crucial para analisar o que funciona, identificar as dificuldades e encontrar formas de superar os desafios. O objetivo também é engajar os estudantes e maximizar o aprendizado. Portanto, o planejamento pedagógico deve ser visto como uma obra em constante evolução. Embora não possamos prever o futuro, um bom planejamento organiza o processo de ensino de maneira a aumentar as chances de sucesso (Vasconcelos, 2002). Ele é pensado para ser flexível e aberto a adaptações conforme o desenvolvimento das aulas e as necessidades dos alunos que se revelam ao longo do processo.

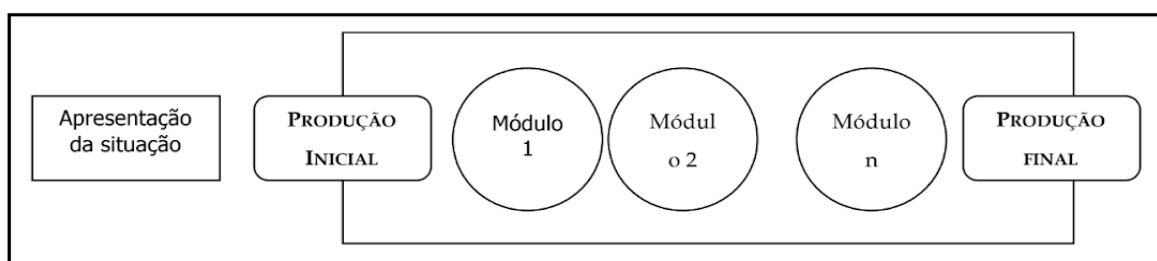
Ao considerar a variedade de abordagens para a estruturação de um planejamento pedagógico, destaca-se, dentro desta proposta, a sequência didática. Conforme elucidado por Joaquim Dolz *et al.* (2004, p. 96), a sequência didática é percebida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Neste sentido, ao observarmos as principais características de uma sequência didática, torna-se evidente o seu papel crucial na orientação e estruturação do trabalho do professor. Primeiramente, ela atua como um guia, oferecendo uma estrutura organizada para o planejamento de atividades educacionais. Isso permite ao educador visualizar de forma clara e coerente a progressão das ações a serem realizadas em sala de aula, desde a introdução do tema até a consolidação dos conhecimentos pelos sujeitos aprendentes.

Outro aspecto relevante da sequência didática é sua flexibilidade e adaptabilidade. Embora forneça um roteiro estruturado, ela permite que o professor faça ajustes conforme as necessidades e características específicas de seus alunos. Isso possibilita uma personalização do ensino, levando em consideração o ritmo de aprendizagem, os interesses e as habilidades individuais dos estudantes. Ademais, ao focar um gênero poético/textual específico, a

sequência didática contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Ao longo das atividades propostas, os estudantes têm a oportunidade não apenas de compreender e produzir textos, mas também de refletir criticamente sobre sua estrutura, função e contexto de uso.

Visando a proposição de uma sequência didática inspiradora para os educadores que pretendam trabalhar com o samba chula itaberabense nas aulas de literatura, apresentamos, respaldadas nas ideias de Joaquim Dolz, os princípios e composição da sequência didática.

Figura 1 - Esquema estrutural de uma sequência didática



Fonte: DOLZ, Joaquim *et al.* (2004, p. 97)

A “Apresentação da situação” é o momento propício para o professor-educador apresentar de forma dinâmica e clara o assunto/gênero que será trabalhado e iniciar o diálogo sobre o saber prévio dos estudantes. Neste momento pode ser realizada roda de conversa e uma “Produção inicial”. O professor deve se manter próximo aos estudantes, criando um ambiente democrático e equitativo, livre de preconceitos e julgamentos, dando voz a todos os educandos (hooks, 2013). Essa etapa possibilitará que o professor exercite a escuta sensível, analisando as potencialidades dos estudantes, seus conhecimentos e dificuldades acerca da temática. A partir disso terá elementos para avaliar a necessidade de adaptar as atividades previstas na sequência didática para alcançar, da melhor forma possível, os objetivos de aprendizagem. Os módulos são momentos de experimentação e desenvolvimento de atividades que buscam a autonomia do sujeito aprendiz no conteúdo. Por fim, chega-se à etapa da produção final, momento de concretização das aprendizagens a partir da experimentação do fazer, do produzir.

A sequência didática também representa um momento crucial para a avaliação. Trata-se de uma avaliação contínua, que considera tanto as dificuldades que emergem do assunto trabalhado, quanto as mais gerais que atravessam o processo de aprendizagem. Em cada etapa da sequência didática, são estabelecidos objetivos específicos de aprendizagem, os quais visam alcançar de forma eficiente o objetivo geral do conteúdo compartilhado, dado que,

[a] eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Dizemos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz.

[...] [A] avaliação pode ser eficaz sem ser eficiente. Isso ocorre, por exemplo, quando um professor organiza as condições para que seus alunos aprendam de cor todos os países da África e suas respectivas capitais e consegue que todos os alunos tirem 10 na prova elaborada sobre o assunto. Pode-se afirmar que a avaliação foi eficaz, pois ela atingiu o objetivo proposto. No entanto, a eficiência foi pouca, pois esse conhecimento possivelmente não é relevante no contexto dos alunos e o processo de aprendizagem não foi racional, pois aprenderam de cor e de forma isolada (Moretto, 2010, p. 125).

A eficiência do processo de aprendizagem não deve ser avaliada exclusivamente pela nota final de uma prova ou teste. Em vez disso, ela se manifesta no desenvolvimento contínuo do aluno ao longo das atividades propostas. Posteriormente, é fundamental que o aluno demonstre sua capacidade de debater criticamente sobre a temática abordada e trazê-la, quando necessário, para sua vida cotidiana. Ademais, é essencial que o aluno seja capaz de visualizar a relevância da temática em seu dia a dia e nas interações que estabelece com o meio ao seu redor.

Vale destacar, como defende Moretto (2010), que a aprendizagem é significativa quando a temática abordada está relacionada com a realidade dos estudantes e eles compreendem a relevância do assunto, relacionando-o com suas próprias vidas. Caso contrário, a aprendizagem se restringirá à busca por notas, sem uma compreensão significativa do conteúdo. Por isso, é fundamental que o conteúdo apresentado seja contextualizado e que sejam criados momentos propícios para debates em sala de aula, nos quais os estudantes possam discutir e refletir sobre as conexões do conhecimento acadêmico com suas experiências pessoais. Essa abordagem promove uma aprendizagem integrada e duradoura.

No momento da avaliação, é fundamental que o professor desvie o foco da "cultura cadernal" (Moretto, 2010), uma prática ainda muito enraizada nas escolas atuais. Esta cultura faz com que os estudantes vejam a avaliação apenas como uma forma de verificar o conteúdo apresentado nas aulas. Essa abordagem limita as aprendizagens dos alunos ao que o professor transmite, sem considerar o processo, as interações, as conexões e outros saberes mobilizados para alcançar uma aprendizagem contextualizada e significativa para a vida do estudante. Como enfatiza Moretto (2010, p. 117-118),

Nessa visão tradicional, que ainda predomina no processo de ensino atual, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo de "toma lá dá cá", em que o aluno deve devolver ao professor exatamente o que recebeu, sem espaço para criatividade ou interpretação. Paulo Freire chamou essa abordagem de "pedagogia bancária". Nesse cenário, a relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo do professor e pela submissão do aluno, constituindo uma forma de dominação prejudicial à formação cidadã.

Essa visão de avaliação não se alinha com a nossa proposta de trabalho. Em nosso entendimento, o professor deve refletir e compreender que a avaliação não é um acerto de contas com os estudantes, mas sim uma oportunidade real de proporcionar aprendizagens significativas. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta para promover o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando a reflexão crítica, a criatividade e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, a educação pode se tornar um processo transformador, capaz de formar cidadãos conscientes e participativos.

A avaliação que se destaca como um caminho possível em contraste com os métodos tradicionais de avaliação é a apresentada por Moretto (2010, p. 118) como *construtivista sociointeracionista*. Essa perspectiva de avaliação

[...] propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto de conhecimento proposto pela escola.

Nessa abordagem, a interação entre professor e aluno é fundamental. O aluno é visto como um agente ativo na construção do conhecimento, não apenas absorvendo informações, mas (re)elaborando-as e relacionando-as com seu conhecimento prévio. O papel do professor é mediar esse processo, facilitando o diálogo, estimulando a reflexão e proporcionando as condições para que o estudante construa seu próprio entendimento,

[a]ssim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso, dizemos que cabe a escola o papel de catalisador do processo de aprendizagem. “Catalisar”, “mediar”, “facilitar” são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno (Moretto, 2010, p. 118).

A visão construtivista sociointeracionista valoriza a conversação como ponto de partida para a aprendizagem. Essa conversação pode ser tanto mediada por um roteiro quanto espontânea, ocorrendo por meio do diálogo entre alunos e professores. Durante esses momentos de interação, os estudantes têm a oportunidade de explorar e estabelecer conexões com saberes desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento. Pela conversação “[...] exigir pelo menos dois falantes e pelo menos uma troca de turnos permite que se exclua o monólogo, o sermão, a conferência etc. das conversações (Marcuschi, 2003, p. 15). Ou seja, momentos de diálogos em sala permite que os sujeitos aprendentes também façam parte do momento de partilha de

conhecimentos, resultando em uma aprendizagem coletiva, onde o conhecimento não está concentrado apenas no professor.

Portanto, a avaliação construtivista sociointeracionista rompe com a visão tradicional de educação, que considera o aluno como um recipiente passivo de informações. Em vez disso, coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-o como um agente ativo que constrói seu próprio conhecimento com a orientação e mediação do professor. Esse modelo promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, onde o diálogo e a exploração contínua desempenham papéis cruciais no desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos.

4. 1 APRESENTAÇÃO, DETALHAMENTO E REFLEXÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

A sequência didática que propomos utiliza como ponto de partida os conhecimentos prévios e o contexto sociocultural dos estudantes, elementos que Freire (1982) descreve como “o já sabido”. Conforme apontam Silva (2020) e Freire (1982), é fundamental que os professores incentivem o uso dessas aprendizagens prévias dos estudantes na sala de aula, pois, ao iniciar as aprendizagens a partir desse arcabouço de saberes já estabelecidos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso e propício para o aprofundamento dos debates e para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, que realmente ganha relevância e concretude na vida social e nos saberes dos alunos. Assim, ao adotar esta abordagem inicial dentro da temática do samba chula, busca-se estimular nos estudantes uma reflexão sobre a importância cultural e a expressividade identitária desse gênero poético da oralidade. Espera-se que, através do compartilhamento de suas próprias experiências culturais, os estudantes possam reconhecer os saberes do samba chula.

No contexto proposto, a sequência didática é organizada em seis etapas interconectadas, cada uma delineada com objetivos claros e um plano de desenvolvimento específico. Esse desdobramento em etapas sequenciais visa facilitar o aprendizado, construindo processualmente o conhecimento, permitindo a estimulação de competências leitoras, poéticas, interpretativas e habilidades já consolidadas pelos estudantes. Ao longo deste processo, o professor irá realizar observações e escuta sensível, mantendo uma avaliação contínua da compreensão dos estudantes e de sua práxis, integrando essa avaliação com os conteúdos abordados. Isso facilita o replanejamento e a adaptação das estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos sujeitos aprendentes. Além disso, facilita no uso de metodologias

ativas, que são enfatizadas para engajar os alunos e potencializar suas aprendizagens, tornando o processo mais dinâmico e eficaz.

Assim, o primeiro passo da sequência será a “APRESENTAÇÃO INICIAL: Momento de acolhida: Se você fosse uma música, que música seria?”

TABELA 1 - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o samba chula; apresentar textos e outros materiais de pesquisa sobre o samba chula; produção de textos orais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre a relação entre identidade pessoal e preferências musicais, compartilhando as preferências e emoções evocadas ao escutar essas canções; ● compreender a música como uma linguagem cultural, percebendo sua capacidade de expressar e influenciar valores culturais e sociais; ● investigar a variedade dos gêneros musicais populares brasileiros, focando nas características do samba chula.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP44): Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BNCC, 2017, p. 157).</p>	
<p>(EF69LP46): Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BNCC, 2017, p. 157).</p>	
Materiais necessários	
Aparelho de som, notebook, data show ou televisão, pendrive.	

Neste sentido, o primeiro passo é realizar uma introdução com uma atividade dinâmica de interação e autoconhecimento, na qual cada aluno será convidado a responder às seguintes perguntas: "Se você fosse uma música, qual seria?" "Quando você costuma escutá-la?" e "Por

que você considera a música importante?" Essas questões visam estimular a reflexão sobre a ligação entre a música e a identidade individual.

Nesse momento de socialização e discussão, cada estudante terá a oportunidade de compartilhar a música escolhida com a classe, expondo o motivo da escolha, a que gênero musical pertence, em que momentos prefere ouvi-la e quais emoções e sensações são despertadas ao escutá-la. Este momento é crucial para o reconhecimento da diversidade no ambiente de sala de aula.

REFLEXÕES PROPÍCIAS

Cada pessoa possui suas preferências musicais únicas; a música é uma constante em diversos momentos da vida; a música possui a capacidade de envolver emocionalmente e refletir sobre nossa identidade e a cultura ao nosso redor; a diversidade dos gêneros musicais populares no Brasil é vasta e rica.

Em seguida, o professor introduzirá um momento de escuta sensível do samba chula e apreciação de performances. Em seguida, os estudantes serão incentivados a discutir e adivinhar o gênero musical da canção ouvida, apontando semelhanças de ritmo, vocabulário, instrumentos musicais, roupas, cenários/ambientes e temáticas, realizando, ou não, associações com outros gêneros. Neste momento, o foco é o arcabouço cultural dos estudantes, visando o desenvolvimento da memória afetiva, identificação com a estética do samba chula e de saberes. Espera-se que os estudantes realizem conexões entre o samba chula e outras expressões musicais que fazem parte de seu cotidiano.

Ao abordar uma aprendizagem por meio da experimentação das performances do samba chula, é proposta uma interação que vai além do simples contato com a letra da canção escrita. Essa metodologia do experienciar (Bondía, 2002) permite que os sujeitos aprendentes tenham contato direto com a batida dos instrumentos musicais, observem a expressividade corporal, o comportamento dos performers, os detalhes das roupas, da dança e do cenário, de modo a perceber que esse gênero é construído na e pela potência da voz a partir das memórias culturais de seus criadores. Esses momentos de deleite permitem aos estudantes desenvolverem interpretações mais profundas e significativas de cada elemento do gênero e, ao mesmo tempo, perceberem a indissociabilidade desses elementos na composição da performance.

O próximo passo, após a conversa sobre a diversidade musical brasileira e seus gêneros, será debate e aprofundamento no samba chula através de grupo de estudo. Neste momento, o professor apresentará mais detalhes sobre esse gênero poético da oralidade, discutindo suas

características distintas, como ele se manifesta na sociedade e as principais temáticas expressas por seus criadores e cantadores. Poderão ser utilizados recursos visuais como imagens e vídeos para enriquecer a discussão, proporcionando uma maior compreensão sobre o tema.

Após a apresentação da situação, é proposta a “PRODUÇÃO INICIAL: Produção de texto oral a partir de grupo de estudo”.

TABELA 2 - PRODUÇÃO INICIAL

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Desenvolvimento de pesquisa e investigação em grupo; socialização e discussão dos resultados encontrados; produção de textos orais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Participar de grupo de estudo, visando investigar a história e características do samba chula; ● ler artigos de sites, blogs, textos informativos e vídeos de performance do samba chula, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre esse gênero poético da oralidade; ● produzir cartaz sobre o samba chula, socializando e discutindo os resultados encontrados.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP32): Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos (BNCC, 2017, p. 151).</p>	
<p>(EF89LP24): Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis (BNCC, 2017, p. 185).</p>	
<p>(EF69LP48): Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BNCC, 2017, p. 159).</p>	
<p>(EF69LP44): Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BNCC, 2017, p. 157).</p>	
Materiais necessários	
<p>Aparelho de som, notebook, data show ou televisão, pendrive, cartolinas, livros e revistas para recorte, cola branca, piloto, canetas esferográficas, giz de cera, lápis de cor, tesoura sem ponta, tinta guache, canções de samba de chula, vídeos das performances, artigos de blogs e sites impressos.</p>	

Inicialmente, será apresentada aos alunos a atividade intitulada "Grupo de Estudo: Aluno (a) Pesquisador (a)". O objetivo principal deste momento é valorizar o conhecimento

prévio dos estudantes, promover um momento de fruição estética do samba chula, desenvolver a oralidade e criatividade, incentivar a pesquisa em múltiplas fontes na internet, fortalecer a percepção de que o conhecimento adquirido é fundamental para impulsionar investigações mais profundas e produzir um cartaz, colocando em ação os aprendizados sobre a importância desse gênero textual para a vida social.

A turma será organizada em grupos; cada grupo de alunos será encarregado de conduzir uma pesquisa sobre o samba chula. Os pontos de foco incluirão uma canção, as principais características do gênero, sua composição, compositores e compositoras, origem, curiosidades e outros aspectos relevantes. Para isso, um aluno representante de cada grupo participará de um sorteio para determinar qual canção o grupo irá analisar. Um representante de cada grupo sorteará uma canção, e o professor fornecerá as músicas e letras correspondentes a cada obra sorteada. Dentro de seus grupos, os estudantes planejarão e decidirão como se organizarão para a pesquisa e análise da música. Este será um momento crucial para discutir estratégias de divisão de tarefas e colaboração efetiva.

Nesse passo, os estudantes deverão ter um momento de deleite com a canção sorteada; posteriormente deverá analisar a música selecionada, identificando e registrando as características principais encontradas durante suas pesquisas. Após a análise, cada grupo apresentará os resultados por meio de cartazes, explicando a partir da oralidade as descobertas e fornecendo a sua compreensão a partir da escuta e análise da canção estudada. Ao final da atividade, espera-se que os alunos tenham não apenas aprofundado seus conhecimentos sobre o samba chula, mas também desenvolvido habilidades de pesquisa, análise crítica e apresentação. Através desta dinâmica, os alunos experimentarão o processo de pesquisa colaborativa e entenderão melhor a música como uma manifestação cultural.

Nota ao professor (a) educador (a)

Ao trabalhar com gêneros multimodais, como por exemplo o cartaz, é importante que o (a) professor (a) tenha proporcionado e mediado anteriormente aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na produção desse gênero. Pois isso irá dar segurança aos estudantes no momento da realização da produção inicial.

Segundo Angela Paiva Dionísio (2011, p. 149), os estudantes precisam saber sobre os gêneros multimodais: “o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”.

A autora ressalta a natureza intrinsecamente multimodal dos gêneros textuais falados e escritos e defende que o caráter multimodal da linguagem e dos gêneros textuais se apresenta como aspecto crucial para as aulas de produção textual. Nas aulas, os estudantes não devem considerar a escrita como a única forma de comunicação textual, mas compreender que diferentes modos de representação, como gestos, entonações, imagens e até mesmo tipografias, são importantes na construção de significado. Em sua acepção,

Se as ações sociais são fenômenos multimodais consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionisio, 2011, p. 139)

Em decorrência disso, ao propor aulas de produção textual, é essencial que os educadores incentivem os alunos a explorar e integrar diversos modos de expressão, permitindo-lhes criar textos mais ricos e eficazes, uma vez que, a abordagem multimodal não apenas enriquece a comunicação, mas também amplia as possibilidades de expressão dos estudantes, permitindo-lhes explorar sua criatividade e desenvolver habilidades de comunicação mais abrangentes.

O momento do “aluno pesquisador” é baseado na perspectiva de ensino sociointeracionista que, conforme delineada por Vygotsky (1991), valoriza as práticas sociais e a interação como essenciais na formação integral dos sujeitos. Ao adotar essa abordagem, abre-se espaço para o protagonismo estudantil, priorizando sua voz, o pensamento e a interação dos estudantes com seu meio social e com novas aprendizagens. Esse processo se manifesta, especialmente, nesses momentos de pesquisa colaborativa, que favorece a construção dinâmica e cooperativa do conhecimento. Desse modo, os estudantes são reconhecidos como agentes ativos no processo de aprendizagem, capazes de integrar e aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos. Essa abordagem se distancia da arrogância pedagógica (Hooks, 2013) e contesta a ideia de ser o professor o único detentor do saber.

Ao promover uma pedagogia sociointeracionista, o papel do professor se transforma. Em vez de ser apenas transmissor de conhecimento, ele se torna um facilitador e mediador do processo de aprendizagem. O professor cria um ambiente de aprendizagem onde os estudantes podem expressar suas ideias, questionar, debater e construir novos entendimentos juntos. Além disso, essa metodologia incentiva a colaboração e o trabalho em equipe, permitindo que os estudantes aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais importantes. Isso

resulta em uma educação mais democrática e participativa (Hooks, 2013), possibilitando aos envolvidos contribuir e aprender de maneira significativa e colaborativa.

Com o samba chula apresentado e contextualizado, o próximo passo é o “MÓDULO 1: Alunos em ação: Ao re(encontro) das canções do meu universo familiar/cultural e de seus cantores (as)”, que será apresentado a seguir na Tabela 3.

TABELA 3 - MÓDULO 1

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Produção de textos orais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Participar de momentos de conversação com a família, amigos e vizinhos sobre o samba chula; ● produzir com os colegas e professor em sala um roteiro para servir de suporte para a conversação; ● utilizar o conhecimento obtido na conversação para fomentar discussões em sala, desenvolvendo a oralidade e interação através do compartilhamento de experiências; ● construir novos conhecimentos sobre o samba chula a partir dos relatos dos colegas; ● refletir sobre a expressão poética e cultural do samba chula em Itaberaba, percebendo a importância dos saberes poéticos no contexto sociocultural local.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP44): Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BNCC, 2017, p. 157).</p> <p>(EF89LP13): Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (BNCC, 2017, p. 181).</p> <p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (BNCC, 2017, p. 145).</p>	

Neste segmento da sequência didática, os estudantes serão encorajados a produzir um momento de conversação com familiares e amigos para explorar a presença e o conhecimento do samba chula dentro de seus círculos sociais. Para isso, é necessário que os estudantes, juntamente com o professor, planejem e produzam um roteiro de suporte, com perguntas estimuladoras sobre o samba chula, baseadas nas aprendizagens da produção inicial. A conversação se mostra como uma metodologia eficiente para alcançar os objetivos desta atividade, uma vez que, segundo Marcuschi (2003, p. 14):

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de "matriz para a aquisição da linguagem", a conversação é o gênero básico da interação humana (Levinson, 1983, p. 284). Tais observações, além de sugerirem que a linguagem é de natureza essencialmente dialógica, realçam o princípio fundamental do caráter par da linguagem (Goffman, 1976, p. 257), ou seja, quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então com asserções e réplicas.

Essa compreensão ressalta a conversação não apenas como uma transmissão de informações, mas também uma forma dinâmica de interação na qual os participantes negociam significados, compartilham experiências e constroem entendimentos comuns. Incorporar atividades de conversação em sala de aula não apenas reflete a natureza natural da comunicação humana, mas também proporciona aos alunos oportunidades de desenvolverem suas habilidades linguísticas e comunicativas. Ao participarem ativamente de conversas, os alunos, além de praticarem a expressão oral e a escuta ativa, desenvolvem habilidades de raciocínio crítico, negociação de significado e construção colaborativa de conhecimento.

Em resumo, ao reconhecerem a importância da conversação como uma metodologia educacional eficaz, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e interativos, nos quais os alunos são incentivados a participar ativamente, colaborar com os colegas e construir significados de forma coletiva.

Nota ao professor (a) educador (a)

O roteiro de suporte não deve focar, majoritariamente, na transcrição das respostas, a escrita aqui se apresenta como um suporte, mas não a finalidade. A finalidade é auxiliar em um primeiro momento na conversação e interação entre os pares, o foco dessa atividade é o reconhecimento do samba chula no cotidiano como expressão poética popular, a movimentação dos saberes e temáticas que estão no meio sociocultural que o estudante faz parte, é o agitar das memórias poéticas e afetivas que os sujeitos têm com o samba chula.

Esta etapa do processo se preocupa também com a reabilitação da escuta poética. Isso implica reavivar nos estudantes a ação de ouvir e apreciar as nuances e os significados da linguagem poética. Com isso, espera-se também que os estudantes assumam o papel de autores, desenvolvendo a capacidade de criar e expressar-se a partir de gêneros poéticos da oralidade, como o samba chula.

Ao retornarem para a aula com as aprendizagens construídas no momento da conversação, os estudantes irão participar de um roda de conversa, que nomeamos de “Conversa sobre a diversidade estética e temática das canções trazidas pelos estudantes de sua ambiência familiar”. Este momento interativo e de escuta se desenvolve em seis passos, sendo eles:

1. **Início da roda de conversa:** O professor iniciará a roda de conversa perguntando aos alunos sobre suas experiências de pesquisa no ambiente familiar. Este é um momento crucial para que os estudantes compartilhem como foi o processo de entrevistar familiares e amigos, e quais descobertas foram feitas.
2. **Discussão guiada:** O professor guiará uma discussão sobre como as características estéticas das cantigas trazem marcas culturais, sociais e individuais dos contextos em que são produzidas. Isso ajudará os alunos a entenderem não apenas a estética, mas também o significado cultural e social das cantigas.
3. **Compartilhamento de experiências:** Os estudantes serão incentivados a relatar tanto as experiências positivas quanto as negativas obtidas durante as entrevistas. É importante que o professor conduza essa conversa de maneira sensível, respeitando os limites de cada estudante quanto ao que desejam compartilhar.
4. **Valorização dos saberes:** O professor deverá aproveitar este momento para enfatizar a importância das histórias familiares, destacando como lembrar e compartilhar essas sabenças contribuem para a afirmação da identidade e a preservação da memória cultural. A relevância de reconhecer e valorizar os saberes presentes no ambiente sociocultural dos estudantes será um ponto chave.
5. **Estímulo à participação e análise crítica:** Durante a apresentação, o professor incentivará a participação ativa dos alunos, propondo questões que os façam refletir sobre as diferenças estéticas e temáticas observadas. Perguntas como “Quais diferenças vocês percebem entre as estéticas das cantigas apresentadas e o samba chula?” e “Como as imagens poéticas se manifestam nas diferentes cantigas?” serão utilizadas para estimular a análise crítica e aprofundar o entendimento dos alunos.

6. **Discussão sobre as origens e significados:** A discussão também se voltará para a origem e os significados do samba chula para a comunidade itaberabense, explorando como o gênero poético em estudo se relaciona com a identidade cultural dos entrevistados e dos próprios alunos.

À vista disso, um dos objetivos desta sequência didática é a troca de experiências. Consideramos vital que os alunos não apenas reconheçam e validem suas próprias experiências e culturas, mas também sejam capazes de expandir horizontes ao entrarem em contato com as experiências narradas pelo outro, já que,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1987, p. 205).

A narrativa não busca meramente informar ou relatar fatos de maneira objetiva, mas transformar e ser transformada pela vida pessoal do narrador. Neste contexto, cada história é influenciada pelas experiências, emoções e visão de mundo do narrador. Isto é, antes de uma história ser contada, ela é matizada com a vida daquele que a narra. Este processo enriquece a narrativa, conferindo-lhe um significado único. Percebemos que a narrativa não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas uma expressão artística e pessoal que conecta o narrador ao ouvinte de maneira profunda e significativa. As histórias, portanto, são mais do que simples relatos; são pontes entre vidas, experiências e culturas, todas moduladas pela voz do narrador, assim como a argila nas mãos do oleiro.

Perante a isso, por meio do autor Walter Benjamin (1987, p. 201) podemos entender que “[o] narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Dessa forma, Benjamin (1987) nos apresenta dois tipos de narradores: *o camponês solitário*, que geralmente narra histórias baseadas em sua experiência local e estática, e *o marinheiro viajante*, cujas histórias são enriquecidas pelas diversas culturas e experiências adquiridas ao longo de suas viagens. Neste contexto, o narrador de textos orais é alguém que não apenas conta histórias, mas também busca transmitir ensinamentos e sabedorias, derivados tanto das experiências pessoais vividas quanto das histórias ouvidas de outros.

Proporcionar na sala de aula momentos de roda de conversa que partem das experiências individuais ou de outros que os estudantes já tiveram o prazer de ouvir, os tornam narradores

ativos e conscientes. A frente disso, desejamos que as aulas de literatura se transformem em um espaço comunitário de contação de vivências, onde cada estudante se sinta parte de um todo maior e contribua para o aprendizado coletivo e democrático.

Em seguida temos o “MÓDULO 2: O rebuliço das palavras na composição do verso: combinações sonoras; produção de imagens poéticas”. Após o momento de apreciação musical, no qual os estudantes tiveram a oportunidade de deleitar-se com diversas performances e canções do samba chula, segue-se uma atividade artística que visa aprofundar a conexão pessoal com a música escolhida.

Este momento pretende transgredir as práticas correntes nas quais os aprendizes têm contato apenas com o texto escrito e exercícios mecânicos característicos da *dicotomia estrita* do ensino de língua (Marcuschi, 2010), como reescrita descontextualizada, reestruturação, correção gramatical ou simples transcrição das canções ouvidas no momento da aula ou em casa. Em vez de aprender somente a compor uma chula escrita, essa perspectiva incentiva os estudantes a se engajarem com o conteúdo, promovendo uma compreensão mais significativa e integrada do samba chula. Ao fazer isso, não apenas se confirma a importância do gênero para a cultura e sociedade, mas também enriquece o conhecimento cultural dos alunos e desenvolve suas habilidades analíticas, criativas e de apreciação artística.

TABELA 4 - MÓDULO 2

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Desenvolvimento da escuta sensível e análise sonora; desenvolvimento da imaginação, expressão e exploração da linguagem poética; expressão oral.	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a escuta sensível, identificando ritmos, instrumentos musicais e detalhes sonoros em canções de samba chula; ● explorar a imaginação e desenhar as imagens poéticas evocadas pela música, transformando experiências auditivas em visuais; ● compreender a valorização das estruturas sonoras e imagens poéticas na música; ● apresentar e refletir sobre suas criações artísticas e impressões, aprimorando habilidades orais e valorizando a diversidade de perspectivas.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP54): Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto</p>	

nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (BNCC, 2017, p. 161).

(EF69LP48): Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BNCC, 2017, p. 159).

A vista disso, este momento é proposto a partir de seis passos, sendo eles:

1. **Momento de experimentação:** O professor deverá proporcionar momentos de escuta sensível de canções do samba chula em sala. É importante que neste momento os alunos estejam atentos para a canção, pontuando as combinações de ritmo (lento - rápido) e os sentidos que essas combinações propõem, quais instrumentos podem ser percebidos.
2. **Seleção da canção:** Cada estudante deverá selecionar uma canção que tenha ressoado de maneira especial durante o momento do deleite. Esta escolha será o ponto de partida para a criação artística, permitindo que cada aluno explore a canção que mais lhe tocou.
3. **Interpretação e imaginação:** Com a canção escolhida em mente, os alunos serão encorajados a fechar os olhos e ouvir novamente a música, desta vez focando em visualizar imagens que a música evoca. Este exercício de imaginação é crucial para inspirar a expressão artística subsequente.
4. **Criação poética artística:** Após a imersão na canção, os alunos receberão materiais de desenho e serão convidados a traduzir suas visualizações e sentimentos em uma obra de arte. O desafio é expressar através do desenho o que imaginaram enquanto ouviam a canção, pontuando elementos que remetem ao seu cotidiano.
5. **Discussão guiada:** O professor guiará uma discussão sobre como as características estéticas do samba chula materializam as percepções culturais, sociais e individuais dos contextos em que são produzidas. Isso ajudará os alunos a entenderem não apenas a estética, mas também o significado cultural e social das cantigas.
6. **Compartilhamento:** Uma vez que os desenhos estejam completos, haverá um momento de compartilhamento em que cada estudante poderá mostrar sua obra e explicar como a canção motivou sua criação. Este é um momento de reconhecer a diversidade de interpretações e como a música influencia a expressão pessoal de maneira única.

Em seguida será aberto o “MÓDULO 3: Momento de autoria comunitária”. Neste estágio da sequência didática vamos dedicar um momento especial para a produção autoral em grupo, exercício que reconhece e valoriza a autonomia dos estudantes no uso da língua e da linguagem em suas diversas dimensões. Esta fase é fundamental, pois reconhece alunos como sujeitos aprendentes que já possuem um domínio significativo das diversas formas de expressão da linguagem — oral, escrita e corporal. Propomos um projeto de criação livre, no qual eles irão explorar e difundir as riquezas culturais e linguísticas do samba chula.

TABELA 5 - MÓDULO 3

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Desenvolver a escrita; produzir textos multimodais; desenvolver e produzir textos orais através de apresentação; rememorar aprendizagens já concretizadas sobre samba chula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Escolher e produzir um gênero multimodal em grupos, atendendo às suas características e estrutura; ● promover a compreensão e utilização da linguagem como ferramenta de comunicação e interação social; ● rememorar aprendizagens sobre o samba chula, recorrendo às atividades e discussões já realizadas em sala; ● compreender a utilização da linguagem como ferramenta de comunicação e interação social; ● perceber-se como autor de textos e a utilização autônoma da língua e linguagem.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc (BNCC, 2017, p. 143).</p> <p>(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BNCC, 2017, p. 143).</p>	
Materiais necessários	
Aparelho de som, notebook, data show ou televisão, pendrive, cartolinas, livros e revistas para recorte, cola branca, piloto, canetas esferográficas, giz de cera, lápis de cor, tesoura sem ponta, tinta guache, canções de samba de chula, vídeos das performances, artigos de blogs e sites impressos.	

Exploração e Produção:

- 1. Escolha do gênero de expressão:** Os alunos serão incentivados a escolher um gênero com o qual se sintam mais à vontade. Isso pode incluir, mas não se limita a, ensaios, narrativas, poesias, dramatizações, coreografias, ou até mesmo formatos multimídia como vídeos e podcasts. Essa escolha é crucial para que eles possam se expressar de forma mais autêntica e eficaz, utilizando os gêneros como ferramentas para aprofundar e compartilhar seus entendimentos sobre o samba chula.
- 2. Investigação e descoberta:** Cada grupo investigará diferentes aspectos do samba chula — desde suas origens históricas e influências culturais até suas características performáticas e a poética de suas letras. Eles explorarão curiosidades, discutirão a importância do gênero e analisarão os saberes contidos nas composições, transformando essa investigação em material para suas produções autorais.
- 3. Comunicação e interação:** Ao desenvolver seus projetos, os alunos deverão considerar que a linguagem é um veículo humano essencial para a comunicação e que as interações sociais se fundamentam nesse sistema. Espera-se que os estudantes compreendam que a oralidade tem suas potencialidades e é eficaz na produção e transmissão de saberes culturais e poéticos.

Cada grupo preparará uma apresentação final de seu projeto, seja em forma de performance, exibição ou discussão, permitindo que toda a classe participe e aprenda com as diversas interpretações e expressões sobre o samba chula. Esta apresentação não só celebrará a diversidade de expressões e gêneros multimodais da escolha dos estudantes, mas também fomentará um ambiente de respeito mútuo e apreciação pelas diversas formas de arte literária e cultural. Este segmento da sequência didática é pensado para ser um momento dinâmico e interativo do estudo do samba chula, proporcionando aos alunos uma plataforma para expressar sua criatividade, promover a compreensão intercultural e fortalecer suas habilidades de comunicação e análise crítica.

Além de visualizarem a funcionalidade comunicativa e informativa da língua, nesta etapa os alunos examinam como a oralidade no samba chula não apenas comunica, mas também perpetua tradições e saberes, enriquecendo as interações culturais entre gerações e dentro da sociedade. Eles refletirão sobre o papel dos textos escritos como uma ferramenta de apoio na aprendizagem e na preservação cultural, mas também serão encorajados a pensar o literário além dessa forma de registro.

Nota ao professor (a) educador (a)

O professor atuará como um facilitador e mediador neste processo, oferecendo orientação e suporte enquanto os alunos desenvolvem seus projetos. Além disso, o professor pode sugerir ideias e formatos de produção que possam ajudar a enriquecer os projetos dos estudantes, garantindo que a liberdade criativa seja bem direcionada e frutífera. Assim, o professor pode propor por exemplo: oficina de escrita poética com samba chula, criação de podcast sobre samba chula, produção de vídeo documentário e exposição de textos multimodais.

Por fim, temos o momento da “PRODUÇÃO FINAL: Momento performático”. Ao concluir essa jornada de exploração e autoria em torno do samba chula, os estudantes chegam à culminância da sequência didática, que será a apresentação dos projetos produzidos em grupo. Este momento é fundamental, pois cada grupo terá a oportunidade de mostrar seu trabalho, seja através de uma performance, leitura, exibição de vídeo, ou uma discussão guiada. Este momento é projetado para ser uma celebração da diversidade de expressões encontradas no samba chula e também uma ocasião para reforçar a importância da valorização dos saberes e identidade cultural do samba chula; compreendê-lo como uma expressão poética do cotidiano, que traz hábitos, crenças, ambientes e perspectivas de pessoas pertencentes ao ambiente sociocultural dos estudantes. Espera-se que o estudante amplie sua percepção do universo literário, percebendo o samba chula como uma forma de expressão poética e cultural.

TABELA 6 - PRODUÇÃO FINAL

Desenvolvimento de aprendizagem específica	Objetivos de aprendizagem
Expressar-se por meio da oralidade; organização de apresentação; revisão da produção em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Planejar e aprimorar habilidades de apresentação oral; ● promover a análise crítica e reflexão através da discussão e do diálogo pós-apresentação; ● valorizar os saberes e identidade transmitidas a partir do samba chula.
Habilidades (BNCC)	
<p>(EF69LP46): Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo</p>	

comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BNCC, 2017, p. 157).

(EF69LP53): Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (BNCC, 2017, p. 161).

(EF69LP44): Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BNCC, 2017, p. 157).

Antes da apresentação final, cada grupo terá tempo para ensaiar e aperfeiçoar sua apresentação. Essa preparação é crucial para garantir que a expressão de cada grupo seja clara e eficaz, permitindo que a mensagem desejada seja adequadamente transmitida.

Reconhecendo a riqueza do samba chula e as diversas habilidades dos estudantes, as apresentações poderão assumir muitas formas. Alguns grupos podem optar por dramatizações ou danças, outros podem preferir recitar poesia, realizar leituras de ensaios críticos, ou mesmo conduzir uma exibição de um documentário curto que produziram. Esta variedade de formatos enriquece a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos explorem e apresentem o samba chula da maneira que melhor expresse suas inclinações criativas e analíticas.

Após cada apresentação, haverá um tempo para perguntas e discussões, quando alunos e professor poderão interagir com o grupo apresentador. Este diálogo é essencial para aprofundar a compreensão do conteúdo apresentado e para oferecer feedback construtivo que pode enriquecer ainda mais o aprendizado em comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um pilar importante na formação dos indivíduos como agentes históricos, oferecendo um leque de oportunidades que promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Por meio da interação contínua e da troca de experiências, os sujeitos aprendentes são encorajados a refletir sobre o mundo ao seu redor e a participar ativamente na sociedade. A prática constante de discussões e o engajamento com diversos aspectos da realidade social dos estudantes permitem que eles não apenas absorvam conhecimentos, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica do seu papel no contexto histórico e social (Freire, 1983).

Tendo isso em vista, quando analisamos as aulas de literatura, ainda observamos uma prática pedagógica arraigada na dicotomia estrita do ensino de língua (Marcuschi, 2010). Essa abordagem, em geral, foca apenas na escrita, na estrutura textual e na gramática, restringindo o potencial poético e inviabilizando a fruição de gêneros poéticos. Um exemplo disso é o samba chula, que não é priorizado no planejamento docente e é frequentemente marginalizado pelos currículos escolares. Essa exclusão é evidente principalmente no ensino fundamental, especialmente no 9º ano, etapa em que o samba chula e suas performances raramente estão presentes nas aulas de literatura.

A ausência do samba chula nas práticas pedagógicas impede que os professores desenvolvam métodos que promovam a valorização desse gênero na nossa identidade e sociedade. Em consequência, há uma repetição mecânica de práticas bancárias, frequentemente motivada pelo comodismo ou pela desmotivação docente. Esse cenário cria uma falsa sensação de cumprimento do papel educativo quando o professor inclui um gênero poético oral no seu planejamento, tratando os gêneros orais como meros itens de um *checklist* complementar a serem abordados, ou não, em momentos pontuais ao longo do ano letivo. Essa situação também é responsabilidade dos currículos e dos orientadores curriculares, que não enfatizam a importância de trabalhar continuamente com os gêneros poéticos de oralidade nos anos finais do ensino fundamental. A desvalorização do popular enquanto ciência e ambiente propício para a produção de conhecimento também contribui para esse contexto de desfoque e exclusão (Canclini, 2008).

Quando os educadores trabalham com o samba chula e outras poéticas orais, é essencial evitar reproduzir os moldes da dicotomia estrita do ensino de língua. O objetivo não deve ser apenas a ortografia, a estrutura escrita e o desenvolvimento da leitura, culminando em uma prova ou atividade. É necessário promover a assimilação dos alunos com a cultura popular

presente em suas identidades, incentivar a reflexão crítica, aprofundar o entendimento sobre o papel do samba chula na sociedade, e valorizar o processo prazeroso de autoria dos estudantes, além de atentar para as mobilizações subjetivas e coletivas que ocorrem durante a rememoração poética e a construção de novos conhecimentos.

Cabe destacar que, a compreensão do caráter excludente dos documentos educacionais permite que o professor pesquisador reflita sobre suas práticas constantemente e enxergue o estudante como um indivíduo crítico e participativo no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). Ao reconhecer que os estudantes trazem consigo experiências literárias e poéticas que precedem a escola, a prática pedagógica se torna transgressora e libertadora (hooks, 2013; Freire, 1983). Dessa forma, é possível romper com as práticas bancárias e desenvolver um ensino literário dialógico, lúdico e afetivo. Isso posto, a aprendizagem se transforma, pois, a presença ativa do diálogo em sala de aula permite que alunos e professores compartilhem conhecimentos, resultando em aprendizagens descentralizadas e significativas.

Para que os educadores possam proporcionar momentos de aprendizagem que visem a valorização cultural e identitária dos estudantes do 9º ano através da experimentação estética, rememoração, escuta e reflexão do samba chula itaberabense, é fundamental considerar a importância do planejamento docente. Sem um planejamento adequado, o trabalho em sala de aula se torna confuso, sem um caminho claro a ser seguido, sem a possibilidade de o professor pesquisador revisitar o processo, findando na dificuldade em adaptar sua prática conforme as necessidades que surgem no processo de aprendizagem. Portanto, a sequência didática se revela uma ferramenta eficaz para os professores. Ela não apenas esquematiza os conteúdos e os objetivos da aprendizagem, mas também permite que estudantes e educadores trabalhem em harmonia, como agentes ativos no processo de aprendizagem. Isso significa que o planejamento cuidadoso e a utilização de métodos inovadores e críticos são essenciais para criar um ambiente de ensino dinâmico e inclusivo, no qual a cultura e a identidade dos estudantes são continuamente valorizadas e integradas ao currículo escolar.

Reconhecer a cultura popular como algo vivo e atual, e não como um vestígio do passado, legitima seus gêneros no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a poesia oral e os saberes poéticos como elementos valiosos para a educação. Ao explorar as diversas dimensões do samba chula, a proposta da sequência didática visou promover a oralidade, valorização cultura local e construir conhecimentos significativos. Outrossim, a inclusão dessa poética nas aulas de literatura amplia o repertório cultural dos estudantes permitindo que professores e alunos rememorem e enalteçam sua identidade cultural e se (re)conectem com a comunidade que fazem parte. Dessa forma, a dinâmica da sala de aula é enriquecida pela energia

viva da poesia, que acompanha os alunos em um caminho de vivências sensíveis, de rememoração, ludicidade e valorização sociocultural.

Ao incorporarem reflexões e práticas pedagógicas inovadoras, os professores têm a oportunidade de planejar aulas que conectem os alunos do 9º ano de maneira mais profunda com o conteúdo pedagógico. Isso permite que os estudantes reflitam e compartilhem suas vivências culturais na escola, apreciem performances e reconheçam a importância da cultura que possuem, além de se enxergarem como autores e participantes ativos da poética oral. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também fortalece seu senso de identidade e pertencimento cultural, preparando-os para se tornarem cidadãos críticos e engajados. Dessa forma, o ensino de literatura com o samba chula transforma-se em um momento poderoso para a construção de um conhecimento significativo e transformador, que valoriza e preserva as tradições culturais locais, ao mesmo tempo em que promove uma educação mais inclusiva e dinâmica.

Além disso, esperamos que este trabalho tenha sido capaz de promover ponderações pertinentes sobre o modelo de ensino de literatura atualmente vigente. É essencial reconhecer a necessidade de expandir nossos olhares para além do cânone literário tradicional em sala de aula, buscando adicionar de forma efetiva outras literaturas, como o samba chula, que é um gênero poético da oralidade, nas práticas pedagógicas. Nossa intenção não é substituir uma literatura pela outra, mas sim somar diferentes literaturas, enriquecendo o currículo escolar e oferecendo uma educação mais diversa e inclusiva.

Ao integrar o samba chula e outras formas de literatura oral, pretendemos valorizar a diversidade cultural e proporcionar aos estudantes uma educação mais inclusiva e representativa de suas próprias culturas e experiências. Esperamos que este trabalho inspire debates frutíferos e contribua para novas perspectivas e pesquisas na área do ensino de literatura, educação e cultura popular.

Acreditamos que esses debates podem servir como uma fonte de inspiração para educadores e pesquisadores, incentivando-os a explorar e integrar diferentes gêneros literários em suas práticas pedagógicas. Nosso desejo é que este trabalho sirva como um catalisador para a inovação educacional, motivando a implementação de práticas pedagógicas que sejam mais inclusivas, dinâmicas e representativas da riqueza cultural popular. Encorajamos que essas reflexões se desdobrem em ações concretas dentro das salas de aula, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e culturalmente sensíveis.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. *In*: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009. cap. 1, p. 19-32.
- BARBOSA, Maria Luísa Cerqueira. **Pedagogia do oral**: alguns percursos para a formação de professores. 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Didáticas das Línguas Maternas ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71217/2/TESEMESMARIABARBOSA000147635.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre a literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- BURKE, Peter. Unidade e diversidade na cultura popular. *In*: BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 1989. p. 33-61. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Peter-Burke-Cultura-Popular-na-Idade-Moderna.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Câmara dos Deputados Centro de documentação e informações**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Câmara dos Deputados Centro de documentação e informação**, Brasília, DF, 6 jun. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01. Mai. 2023.

CANCLINI, García Néstor. A encenação do popular. *In*: CANCLINI, García Néstor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa *et al.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 205-254.

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

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009. Disponível em:
http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chau.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

DIONISIO, Angela Paiva. GÊNEROS TEXTUAIS E MULTIMODALIDADE. *In*: KARWOSKI, Acir Mário. *et al.* **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2011. p. 137-151.

DÖRING, Katharina. O samba da Bahia: Tradição pouco conhecida. **Revista ICTUS**, Salvador: PPGMUS / UFBA, v. 5, p. 69-92, dez. 2006. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34238>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DOLZ, Joaquim. *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERNANDES, F. G. Oralidade e poesia oral: problemas e alternativas para o ensino de literatura. **SENALE - Escrita e Oralidade: Questões e perspectivas**, Pelotas: RS, p. 317-331, 2007. Disponível em:
https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Frederico_Augusto_Garcia_Fernandes.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1982. Disponível em:
<https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-VirtudesdoEducador.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRAEFF, Nina. Introdução. *In*: GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 13-18.

GRAEFF, Nina. Contexto histórico e social. *In:* GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda:** tradição e transformação no samba de roda. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 19-36.

GRAEFF, Nina. O samba de roda e seus estilos regionais. *In:* GRAEFF, Nina. Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-60.

Hook, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Características organizacionais da conversação. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 14-16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. cap. 1, p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA: UMA QUESTÃO POUCO “FALADA”. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro didático de português:** múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFCEG, 2020. cap.2. p. 25-46.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORETTO, Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. *In:* MORETTO, Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. cap. 9. p. 115-152.

ROCHA, Débora de Jesus; SANTOS, Vanusa Mascarenhas. SAMBA CHULA EM DVD: O “AUTORREGISTRO” COMO PRÁTICA DECOLONIAL. **ENECULT18:** XVIII Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, Salvador, não paginado, ago. 2022. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-607/139377.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Davi dos; SANTOS, Vanusa Mascarenhas. NOS COMPASSOS DA DECOLONIALIDADE: O SAMBA CHULA EM ITABERABA - BA. **ENECULT18:** XVIII Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, Salvador, não paginado, ago. 2022. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-607/139376.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tempo, códigos barrocos e canonização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 51, p. 3-20, jun. 1998. ISSN 0254-1106 versão online. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/10807>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vilma. *et al.* Pensando a escola hoje: a era líquida, digital, o Brasil e a educação de relevância. *In:* ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **EaD Freiriana**: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos, ministrado pelo professor Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2018. *E-book*. 332 p. ISBN 978-85-60867-23-3 versão online. p. 27-42. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_A_Escola_dos_meus_Sonhos.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Introdução. *In:* SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-12.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: Da representação à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In:* SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: Da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In:* SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 55-65.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. *In:* SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 66-97.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Maria Sônia Mattos da. O lugar das poéticas orais no cotidiano de alunos e alunas: memórias, histórias, cantigas... **SEMIDUC** – 10º Seminário Internacional de Educação e Comunicação. ago. 2020. ISSN 2179-4901 versão online. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14716>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Nilson da. NOVO PERFIL DE ALUNADO: EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 11, p. 78-91, fev. 2022. DOI 10.29327/232022.1.11-6 versão online. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/114>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In:* BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto de ensino-aprendizagem. *In:* Vasconcellos, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-

Pedagógico elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 97 – 113.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 61-68.

ZUMTHOR, Paul. Presença da voz. *In*: ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. p. 9-18.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2006.