UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL
DOUTORADO EM CRÍTICA CULTURAL

WELLINGTON NEVES VIEIRA

A TRANSCODIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Alagoinhas/BA
Março 2025

WELLINGTON NEVES VIEIRA

A TRANSCODIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) da UNEB como requisito à obtenção do título de doutor em Crítica Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Lícia de Souza Soares
Coorientador: Prof. Dr. Carlos Magno Gomes

Alagoinhas/BA
Março 2025

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Manoela Ribeiro Vieira
Bibliotecária – CRB 5/1768

V658t Vieira, Wellington Neves
A transcodificação no ensino de literatura: uma abordagem sociocultural/Wellington Neves Vieira – Alagoinhas, 2025.
176f.: il

Orientadora: Profa. Dra. Lícia Soares de Souza
Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural - Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES). Doutorado em Crítica Cultural. Alagoinhas, 2025.

1. Mediação sociocultural 2. Transcodificação 3. Leitura Literária I. Souza, Lícia Soares de. II. Gomes, Carlos Magno III. Universidade do Estado da Bahia – - Departamento de Linguística, Literatura e Artes. IV. Título.

CDD – 372.6

FOLHA DE APROVAÇÃO
"A TRANSCODIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL"

WELLINGTON NEVES VIEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – PÓS-CRÍTICA, em 27 de março de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Professor(a) Dr.(a) LICIA SOARES DE SOUZA
UNEB
Doutorado em Semiologia
Universite du Quebec

Professor(a) Dr.(a) CARLOS MAGNO SANTOS GOMES
UFS - UFS
Doutorado em Literatura
Universidade de Brasília

Professor(a) Dr.(a) MARIA DE FATIMA BERENICE DA CRUZ
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Professor(a) Dr.(a) JOSE CARLOS FELIX
UNEB
Doutorado em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas

Professor(a) Dr.(a) DENISE DIAS
IFAM - IFAM
Doutorado em Literatura e práticas sociais
Universidade de Brasília

Professor(a) Dr.(a) MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE
UEM- UEM
Doutorado em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho:
Aos profissionais da educação, pelos desafios enfrentados e pelo compromisso com a formação cidadã, especialmente àqueles professores interessados no ensino de literatura na educação básica. A todos os estudantes que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela fé que tenho e por sempre me conceder forças para persistir na vida acadêmica.

À minha querida amiga e esposa, Raquel Vieira, por incentivar e acompanhar minha trajetória desde o ensino médio. Pelo companheirismo, pelos momentos de desabafo, pelas sugestões nas atividades práticas, pelas palavras de acolhimento, por acalmar a minha alma. Seu apoio foi essencial para a superação de cada desafio que surgiu nesta jornada.

Ao meu amado filho, Pedro Miguel, que, desde os dois anos, tem acompanhado minha busca pelo saber. Obrigado por sua alegria contagiante, por perceber e me fazer feliz quando minha alma chorava e por sua paciência ao esperar para brincar, dizendo com a mão sob a porta: "Tá bom, papai, de tanto estudo! Vem!". Nossos momentos de pai e filho são e sempre serão os melhores. Obrigado por me ensinar a leveza da vida nos momentos mais críticos desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, José Neves e Maria José, pela minha formação ética, moral e intelectual. Obrigado por sempre acreditarem em mim. Aos meus irmãos, Iara Neves e Felipe Ramon, por compreenderem minha ausência de contato. À minha sobrinha, Maya Roberta, novo amor e alegria da família, titio ama você!

À minha sogra, Laura, à Cleidinha e à minha mãe, por cuidarem do meu Pedrinho sempre que precisei para a escrita desta tese.

À minha terapeuta, Danielle Fortes, obrigado por ensinar estratégias de controle emocional. Elas foram essenciais para o desenvolvimento desta tese.

Aos diretores, do colégio Domingos Moeda, Cristiane e Regis, pela permissão da realização da pesquisa.

À coordenadora Fátima Montenegro, do Colégio Boa Ideia, por incentivar desde a graduação e por confiar no meu profissionalismo.

À minha orientadora, Lícia Soares, por compartilhar saberes e despertar meu interesse pelos estudos da semiótica.

Ao coorientador, Carlos Magno Gomes, por aceitar o desafio de repensarmos o ensino de literatura, a partir da perspectiva crítico-cultural, pelo acolhimento, pelas orientações, pelos extensos comentários e pelas sugestões que tornaram possível a elaboração e finalização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, pelos diálogos que permitiram a construção de uma nova vertente desta investigação, em especial ao professor Dr. José Félix, pelo acolhimento e carinho de sempre.

Aos amigos Naza, Eider, Gabriel Vidinha e Romeu, pelos diálogos e pela construção do conhecimento.

Às secretárias do PPG-Crítica Cultural, Adnailsa e Raquel, pela disposição, dedicação e apoio na resolução de questões burocráticas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo desenvolver uma proposta de mediação sociocultural da leitura de poesias com estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Alagoas, provenientes de comunidades rurais do município de Água Branca-AL. Partimos da hipótese que a mediação sociocultural pode ser uma estratégia de leitura voltada para a formação do leitor crítico por meio do resgate de suas experiências identitárias e da valorização da transcodificação dos sentidos sociais do texto literário. Nossa pesquisa envolveu diferentes momentos, incluindo a sistematização teórica, o planejamento de prática de ensino e a realização das vivências literárias. O procedimento metodológico adotado foi o recepcional, ou seja, um estudo desenvolvido a partir da valorização da realidade social dos participantes, no planejamento e na construção de propostas de mediação para a leitura do texto literário. Metodologicamente, exploramos abordagens teóricas provenientes, sobretudo, das contribuições da crítica cultural de Stuart Hall (2023) e dos estudos da semiótica de Iuri Lotman (1978, 1996). O *corpus* literário selecionado foi composto pelos seguintes textos poéticos: O Cântico da Terra, de Cora Coralina (1965); o poema Meu povo, meu poema, de Ferreira Gullar (1970); os poemas Mulher Proletária (1932) e Essa negra Fulô, (1928) de Jorge de Lima; seguido do poema, Vozes-mulheres (2017), de Conceição Evaristo. Entre as temáticas abordadas destacaram-se o pertencimento à identidade rural e a relação com a natureza, direitos humanos, identidade cultural, memória cultural e resistência afro-brasileira. Para aprofundar as práticas de mediação, utilizamos o conceito de transcodificação de Lotman (1978), compreendido como o processo dialógico estabelecido entre a visão de mundo do autor e a do leitor, potencializando a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores. A investigação está dividida em quatro capítulos: no primeiro, discutimos uma revisão bibliográfica das principais abordagens de ensino de literatura no Brasil do século XXI. No segundo, destacamos o percurso metodológico para propormos uma abordagem de mediação da leitura literária, baseada nas semiosferas textual e social. No terceiro, descrevemos a sistematização das vivências literárias, destacando as especificidades das leituras negociadas e de oposição propostas por Hall e o processo de transcodificação de Lotman; Por fim, o quarto capítulo traz os resultados da nossa mediação, quando discutimos a coleta de dados e a análise da recepção dos textos poéticos selecionados, descrevendo as particularidades do processo de transcodificação desses textos pelos participantes da pesquisa. Resultados: nossas experiências de mediação de leitura literária ampliaram o horizonte de expectativas dos participantes, que passaram a valorizar seus conhecimentos e a transcodificar os textos literários não só por meio das pistas textuais, mas também de suas heranças culturais, reconhecendo as diversas disputas de poder, nas quais estão inseridos.

Palavras-chave: mediação sociocultural; leitura literária; transcodificação; ensino de literatura; crítica cultural.

ABSTRACT

This thesis aimed to develop a proposal for sociocultural mediation of poetry reading with high school students from the public education system of Alagoas, originating from rural communities in the municipality of Água Branca. We started from the hypothesis that sociocultural mediation can be a reading strategy geared toward the formation of critical readers through the recovery of their identity-based experiences and the appreciation of the transcodification of the social meanings of literary texts. Our research involved different stages, including theoretical systematization, planning of teaching practices, and the execution of literary experiences. The methodological procedure adopted was the reception-based approach, which values the social reality of the participants in planning and constructing mediation proposals for literary reading. Methodologically, we explored theoretical approaches mainly drawn from Stuart Hall's (2023) contributions to cultural criticism and Iuri Lotman's (1978, 1996) semiotic studies. The selected literary corpus included the following poetic texts: O Cântico da Terra by Cora Coralina (1965); Meu povo, meu poema by Ferreira Gullar (1970); Mulher Proletária (1932) and Essa negra Fulô (1928) by Jorge de Lima; and Vozes-mulheres (2017) by Conceição Evaristo. Key themes explored included rural identity and relationship with nature, human rights, cultural identity, cultural memory, and Afro-Brazilian resistance. To deepen the mediation practices, we used Lotman's (1978) concept of transcodification, understood as the dialogic process between the author's worldview and that of the reader, broadening readers' horizons of expectation. The investigation is divided into four chapters: the first presents a bibliographic review of the main approaches to literature teaching in 21st-century Brazil; the second outlines the methodological path for proposing a mediation approach to literary reading based on textual and social semiospheres; the third describes the systematization of literary experiences, highlighting Hall's concepts of negotiated and oppositional readings and Lotman's transcodification process; finally, the fourth chapter presents the results of our mediation, discussing data collection and analysis of the reception of the selected poetic texts, describing how participants transcodified them. Results indicate that our mediation experiences expanded participants' horizons of expectation, encouraging them to value their knowledge and interpret literary texts through both textual cues and their cultural heritage, thus recognizing the various power dynamics in which they are involved.

Keywords: sociocultural mediation; literary reading; transcodification; literature teaching; cultural criticism.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo desarrollar una propuesta de mediación sociocultural en la lectura de poesías con estudiantes de secundaria de la red pública estatal de Alagoas, provenientes de comunidades rurales del municipio de Água Branca. Partimos de la hipótesis de que la mediación sociocultural puede ser una estrategia de lectura orientada a la formación del lector crítico mediante la recuperación de sus experiencias identitarias y la valorización de la transcodificación de los sentidos sociales del texto literario. Nuestra investigación implicó diferentes etapas, incluyendo la sistematización teórica, la planificación de prácticas docentes y la realización de vivencias literarias. El procedimiento metodológico adoptado fue el recepcional, es decir, un estudio desarrollado a partir de la valorización de la realidad social de los participantes en la planificación y construcción de propuestas de mediación para la lectura del texto literario. Metodológicamente, exploramos enfoques teóricos provenientes, sobre todo, de las contribuciones de la crítica cultural de Stuart Hall (2023) y los estudios semióticos de Iuri Lotman (1978, 1996). El corpus literario seleccionado estuvo compuesto por los siguientes textos poéticos: *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina (1965); el poema *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Gullar (1970); los poemas *Mulher Proletária* (1932) y *Essa negra Fulô* (1928) de Jorge de Lima; seguido del poema *Vozes-mulheres* (2017), de Conceição Evaristo. Entre las temáticas abordadas se destacaron la identidad rural y su relación con la naturaleza, los derechos humanos, la identidad cultural, la memoria cultural y la resistencia afrobrasileña. Para profundizar las prácticas de mediación utilizamos el concepto de transcodificación de Lotman (1978), entendido como el proceso dialógico entre la visión del mundo del autor y la del lector, lo que amplía el horizonte de expectativas de los lectores. La investigación se divide en cuatro capítulos: el primero presenta una revisión bibliográfica de los principales enfoques de la enseñanza de la literatura en Brasil en el siglo XXI; el segundo detalla el camino metodológico para proponer una mediación de la lectura literaria basada en las semiosferas textual y social; el tercero describe la sistematización de las vivencias literarias, destacando las lecturas negociadas y de oposición de Hall, y el proceso de transcodificación de Lotman; finalmente, el cuarto capítulo presenta los resultados de nuestra mediación, discutiendo la recolección y análisis de los datos sobre la recepción de los textos poéticos seleccionados, describiendo las particularidades del proceso de transcodificación realizado por los participantes. Los resultados muestran que nuestras experiencias de mediación ampliaron el horizonte de expectativas de los participantes, quienes pasaron a valorar sus saberes e interpretar los textos literarios no solo a partir de las pistas textuales, sino también desde sus herencias culturales, reconociendo las diversas disputas de poder en las que están inmersos.

Palabras clave: mediación sociocultural; lectura literaria; transcodificación; enseñanza de la literatura; crítica cultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma anatomia da mediação sociocultural..... 77
Figura 2 - Mapa da cidade de Água Branca-AL..... 87
Figura 3 - O cântico da terra..... 104
Figura 4 - Meu povo, meu poema 120
Figura 5 - Mulher proletária 135
Figura 6 - *Essa Negra Fulô* 151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recepção do texto de Cora Coralina 105
Gráfico 2 - Recepção do texto de Ferreira Gullar 121
Gráfico 3 - Recepção com o texto de Jorge de Lima 136
Gráfico 4 - Recepção dos textos de Jorge de Lima e Conceição Evaristo. 152
Gráfico 5 - Total de leituras por categorias em todas as vivências 160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino da literatura.....25
Quadro 2 - Literatura e ensino.....27
Quadro 3 - Letramento literário.....29
Quadro 4 - Leitura literária.....32
Quadro 5 - Formação do leitor literário.....34
Quadro 6 - Crítica cultural e leitura literária.....37
Quadro 7 - Ensino de literatura com leitores do campo.....40
Quadro 8 - Reflexão dos estudantes – Leitura preferencial/Hegemônica sobre a poesia de Cora Coralina.....106
Quadro 9 - Reflexão dos estudantes – Leitura negociada sobre a poesia de Cora Coralina..108
Quadro 10 - Citações dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Cora Coralina.....109
Quadro 11 - Síntese das reflexões dos estudantes sobre a inclusão das identidades no sistema escolar.....115
Quadro 12 - Reflexão dos estudantes – Leitura preferencial/hegemônica sobre a poesia de Ferreira Gullar.....121
Quadro 13 - Reflexão dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Ferreira Gullar.....123
Quadro 14 - Síntese das reflexões das comunidades sobre a condição feminina no município de Água Branca-Al.....132
Quadro 15 - Reflexão dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Jorge de Lima.....137
Quadro 16 - Síntese das reflexões dos estudantes.....142
Quadro 17 - Leitura transcodificada sobre as poesias de Jorge de Lima e Conceição Evaristo.....152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista geral dos resultados entre os anos de 2000 a 2022.....43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 O ENSINO DA LITERATURA EM PESQUISAS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI 23

1.1 Ensino da literatura 24

1.2 Literatura e ensino 27

1.3 Letramento literário 29

1.4 Leitura literária 31

1.5 Formação do leitor literário 34

1.6 Crítica cultural e leitura literária 35

1.7 Ensino de literatura com leitores do campo 39

1.8 Resultados 42

1.9 Como a BNCC propõe o ensino de literatura 44

1.10 Abordagens de ensino de literatura 46

2 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL 52

2.1 Aproximações entre Estudos Culturais e ensino de literatura 56

2.2 As contribuições de Lotman e Hall para o processo de transcodificação do texto literário 61

2.3 A decodificação sociocultural 66

2.4 Da decodificação à transcodificação sociocultural 71

3 UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIAS LEITORAS A PARTIR DE POESIAS 79

3.1 A poesia social em sala de aula 81

3.2 Escola investigada 86

3.3 A estrutura e dinâmica das vivências poéticas 91

4 ANÁLISES DAS VIVÊNCIAS POÉTICAS EM UMA COMUNIDADE RURAL 95

4.1 Vivência do texto O Cântico da Terra, de Cora Coralina 98

4.1.1 Leitura do texto literário 99

4.1.2 Transcodificação do texto literário 103

4.1.3 Resultados das vivências do texto de Cora Coralina 103

4.2 Vivência do texto Meu povo, Meu poema, de Ferreira Gullar 113

4.2.1 Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico 113

4.2.2 Leitura do texto literário 116

4.2.3 Transcodificação do texto literário 119

4.2.4 Resultados das vivências do texto de Ferreira Gullar 119

4.3 Vivências do texto *Mulher Proletária,* de Jorge de Lima 130

4.3.1 Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico 130

4.3.2 Leitura do texto poético 132

4.3.3 Transcodificação do texto literário 134

4.3.4 Resultados da vivência com o poema de Jorge de Lima 135

4.4 Vivências literárias comparativas *Essa Negra Fulô* e Vozes-Mulheres 141

4.4.1 Apresentação/mapeamento do campo semiosférico 141

4.4.2 Leitura do texto literário 143

4.4.3 Transcodificação do texto literário 150

4.4.4 Resultados da vivência comparada 151

4.5 Reflexões sobre as vivências socioculturais 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 169

APÊNDICE A – FOTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO 177

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 178

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE 181

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa é a mediação sociocultural no ensino de literatura no ensino médio, desenvolvido a partir das experiências acadêmico-científicas do pesquisador em turmas da terceira série da Escola Estadual no município de Água Branca-AL. A mediação sociocultural na perspectiva do nosso trabalho propõe práticas de leitura literária como espaço de interpretação coletiva dos sentidos do texto literário, promovendo os saberes dos leitores a partir de suas experiências comunitárias e suas perspectivas críticas. Nesse sentido, esta pesquisa promove reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica, valorizando o processo de recepção literária e propondo uma abordagem voltada para transcodificação[1] dos sentidos literários a partir das experiências dos leitores.

Esta investigação propõe um levantamento de diferentes abordagens do ensino da literatura na educação básica brasileira, na tentativa de construir uma proposta direcionada para escolas de comunidades rurais. Nossa motivação emerge de uma inquietação acumulada ao longo de anos de docência, desde 2009, em escolas públicas de ensino médio, como a falta de interesse dos estudantes pela leitura literária, ou as interpretações superficiais dos sentidos do texto, presas a temas e enredos sem questionar os múltiplos sentidos de uma obra literária. Tal apatia nos despertou o interesse por propostas que buscassem superar essa desmotivação dos estudantes.

Na docência, em cursos superiores de Letras, identificamos as limitações dos graduandos quanto à interpretação do texto literário. Porém, nesse contexto, os estudantes eram divididos entre aqueles que gostavam de literatura e aqueles que adoravam a linguística. Esse quadro nos provocou reflexões, ativando memórias de como a literatura era ensinada. Infelizmente, em nossa formação, constatamos que havia uma lacuna em relação às vivências de leitura literária e a reflexões sobre práticas de leitura literária, pois os cursos de Letras estavam voltados para análise do texto literário e para formar críticos literários e não mediadores de leitura. OU seja, detecta-se nos cursos de Letras a ausência de disciplinas voltadas para a docência da literatura em contexto escolar.

A partir de 2016, ao ministrar a disciplina Prática Interdisciplinar no curso de Letras, de forma oportuna, assumimos o compromisso de contribuir para a formação de leitores literários,

[1] Nesta tese, utilizamos a transcodificação a partir da perspectiva de Iuri Lotman ao destacar que a transcodificação acontece quando a interpretação de um texto é feita por meio de conexões entre as várias semiosferas: cultural, político, estética, do leitor, por exemplo. Essa abordagem está presente nas obras *A Estrutura do texto Artístico* (1978), e *La semiosfera-I. Semiótica de la cultura y del texto* (1996).

para tanto, propomos pesquisas de campo com abordagem pesquisa-ação sobre o ensino da leitura literária em sala de aula. Essa experiência trouxe mais motivação para nos aprofundarmos em abordagens metodológicas sobre o ensino da literatura para educação básica.

Neste doutorado, passamos a ter o ensino de literatura como um desafio, tanto para mapear as abordagens existentes como repensar nossas práticas em escola pública voltada para atender alunos oriundos de comunidades rurais de Água Branca-AL. Assim, seguindo as orientações da linha de pesquisa "Letramento, Identidades e Formação de Educadores", do curso de pós-graduação em Crítica Cultural da universidade do estado da Bahia-UNEB. Propomos discutir teorias da leitura e da formação do leitor para valorizar a mediação literária a partir da perspectiva sociocultural, perpassando questões de classe, étnico-raciais e de gênero[2]. Nessa vertente, valorizamos as dimensões estético-políticas dos textos literários e os valores da comunidade escolar, entrecruzando as pistas interpretativas deixadas no texto literário com as experiências do leitor. Dessa forma, partimos da hipótese que a mediação sociocultural pode ser uma estratégia de leitura voltada para a formação do leitor crítico por meio do resgate de suas experiências identitárias e da valorização da transcodificação dos sentidos sociais do texto literário.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é desenvolver uma proposta de mediação sociocultural de leitura literária, a fim de ampliar o horizonte interpretativo do leitor, levando em conta as semiosferas do texto e do contexto cultural dos participantes. Esse objetivo se desdobra nos objetivos específicos: 1) mapear as principais abordagens de ensino da leitura literária desenvolvida em pesquisas brasileiras no século XXI; 2) elaborar uma abordagem sociocultural de leitura com base na perspectiva de decodificação de Stuart Hall, e de transcodificação de Iure Lotman; e 3) aplicar oficinas de vivências socioculturais através da mediação das semiosferas do texto e do leitor para ampliação do horizonte de expectativa da comunidade pesquisada.

Para além desses objetivos, esta investigação foi orientada a partir dos seguintes questionamentos: 1) em que perspectiva a prática de leitura literária pode ser adequada a comunidades rurais por meio de abordagens da crítica cultural? 2) como mediar o ensino de literatura a partir da exploração das semiosferas textuais e sociais, valorizando aspectos estético-políticos do texto literário? e 3) de que modo a mediação sociocultural pode despertar o interesse em estudantes pela literatura, levando em conta a memória da comunidade

[2] A abordagem sociocultural defendida nesta tese parte dos conceitos de Codificação/Decodificação de Stuart Hall (2023) e de Transcodificação de Iuri Lotman (1978). Essa perspectiva envolve a interação entre as semiosferas do texto e a dos leitores e será melhor detalhada no segundo capítulo.

interpretativa da qual eles fazem parte? Para tanto, fizemos uma revisão das pesquisas sobre abordagens de ensino de literatura com o intuito de selecionar procedimentos que se adequem ao nosso projeto.

O panorama histórico do ensino de literatura, desde a Estética da Recepção até as críticas contemporâneas à pedagogia literária, evidencia a necessidade de superar práticas que tratam a literatura como mero instrumento normativo ou elitista. Temos evidência de que a ideia do ensino de literatura ganha destaque no debate da crítica literária, no período de remonte à revolução tecnológica, mais especificamente na década de 1960, particularmente em uma perspectiva de ensino que toma o leitor como elemento significativo na relação com o texto. Contudo, há de se reconhecer que abordagens estruturalistas, como a de Roman Jakobson (1960) sobre a função poética, já previam formas de análise do texto como abordagens de ensino de literatura, só que desconsideravam o papel exercido pelo leitor.

Nesse percurso, a função e o papel do leitor ganham maior ênfase com a Estética da Recepção. Segundo os principais teóricos, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, o texto literário pode ser lido enquanto sistema de produção, de recepção e de comunicação, numa envolvente dinamicidade entre autor, obra e leitor. No Brasil, essa perspectiva foi apresentada por Luiz Costa Lima (2011), em sua tradução do livro: *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Lima, (2011, p.16) esclarece que "A questão importante consistia em articular a qualidade estética com a presença do leitor".

A partir desse primeiro passo, outros trabalhos foram desenvolvidos no país, principalmente para o contexto da educação básica, como os trabalhos de Aguiar e Bordini (1988), com a obra: *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Nesse importante estudo, as autoras trazem o processo de formação do leitor a partir de cinco métodos que podem ser aplicados na educação básica: científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico.

Além dessas relevantes obras que divulgaram as abordagens da teoria da recepção e do ensino de literatura no Brasil, fazemos um mapeamento de alguns pesquisadores/as brasileiros/as que têm se voltado para as temáticas do ensino de literatura, leitura literária e letramento literário. Para isso, foram consultados artigos e obras publicadas nas primeiras décadas do século XXI com destaque para as que trazem reflexões sobre o papel do leitor no processo de interpretação do texto literário como indicado nas obras: *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2006); *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*, Maria de Fátima Berenice da Cruz; *Literatura e formação continuada de professores* Rildo Cosson (2013); *Leitura de Literatura na escola*, organizado por Neide Luzia

de Rezende, Rita Jouver-Faleiros e Maria Amélia Dalvi (2013); *Ensino de Literatura e Cultura*, de Carlos Magno Gomes (2014); o artigo O perfil do leitor nos livros Brasileiros de ensino de literatura da década de 2010, de Camila Quadros e Mirian Zappone (2022), entre outros estudos. Ao longo da tese, retomamos essas obras e pontuamos suas principais contribuições para ampliação das práticas de leitura literária.

Diante desse levantamento sobre pesquisas em torno do ensino de literatura, ressaltamos a importância de desenvolvermos uma abordagem crítico-cultural de ensino de literatura para a educação básica, em especial para o ensino médio. Tal amostra reforça que as contribuições da crítica cultural para o ensino de literatura podem ser ampliadas, sobretudo para valorizar os saberes da comunidade onde a escola está inserida, como no caso das escolas rurais, escolas em área de quilombolas, escolas voltadas para os povos indígenas, entre outras comunidades. Essa lacuna de práticas voltadas para as especificidades desses leitores pode ser preenchida com as contribuições culturais.

Nesse debate, Osmar Santos reconhece o potencial da crítica cultural para a ampliação de práticas de ensino de literatura ao enfatizar que "[...] há um problema no campo linguístico-literário, que é a naturalização de um discurso sobre a ausência de condições para que comunidades de leitores explorem as forças da escritura [...]" (Santos,2016, p. 129). Em seus estudos sobre as contribuições dos estudos culturais para o ensino de literatura, Carlos Magno Gomes aponta para a necessidade de uma melhor articulação entre o estético e a cultura nas propostas de práticas de leitura ao reforçar que "No Brasil, a Crítica Cultural não tem buscado novas formas para fortalecer a exploração do texto literário" (Gomes, 2011, p. 28). Tanto Santos como Gomes destacam que é preciso ir além das questões temáticas para abrirmos espaço para a potência crítica do leitor.

Dentro desse debate, a contestação das contribuições dos estudos culturais para o ensino de literatura é observada nas falas de Rildo Cosson, que defende o letramento literário como o modo mais adequado e enfatiza um obstáculo na crítica cultural: "[...] há um problema no lugar da Crítica Cultural, que é ver o texto de fora para dentro. É uma ótima leitura de contexto, só que o texto não é só contexto" (Cosson, 2022, p. 20)[3]. Concordamos parcialmente com Cosson, pois sabemos que o contexto da recepção é fundamental para reelaboração dos sentidos do texto literário, mas esse movimento é de mão dupla, pois pode articular as especificidades estético-artísticas da literatura para ampliar o horizonte de expectativas do leitor.

[3] Esta entrevista foi elabora por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultura e está disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/16176/11121 Acesso em: 11/01/2023

Em nossos levantamentos, a respeito do estado da arte sobre as abordagens de ensino de literatura em pesquisas brasileiras, no século XXI, identificamos que as abordagens da crítica cultural, no período da primeira década, não foram exploradas. No entanto, na segunda década de 2011-2022, ao analisar o conjunto de pesquisas que intersecciona o eixo crítica cultural e leitura literária, encontramos algumas pesquisas, oriundas, sobretudo, do Profletras, mestrado profissional em rede, que tem contribuído para formação continuada de professores desde 2013[4]. Quanto ao programa de Crítica Cultural da Uneb, câmpus-II, que foi aprovado em 2009, identificamos diversas pesquisas que repensam o ensino de literatura, tanto com as abordagens embasadas pelos estudos culturais e das identidades como as de base marxista voltadas para conscientização e engajamento do leitor com as lutas sociais.

Das linhas de pesquisa do programa de Crítica Cultural, destacamos a de *Letramento, identidade e formação de educadores*, que tem produzido maior número de pesquisas voltadas para a perspectiva da subjetividade leitora, letramento literário e multiletramentos; por sua vez, na linha de pesquisa - *Margens da Literatura,* encontramos trabalhos voltados para a perspectiva marxista como a dissertação de Elisabeth Silva de Almeida Amorin, defendida em (2014), intitulada: *Desmontagem da literatura em educação básica: Modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder*, que teve como foco a exploração dessa crítica cultural nos escritos produzidos pelos estudantes de ensino médio.

A fim de ampliar as perspectivas já apontadas nesta pesquisa, exploramos, metodologicamente, as contribuições do processo de "codificação e decodificação", propostas por Stuart Hall (2023) acerca das possíveis leitura de uma comunidade interpretativa a partir de três posições sociais: preferencial, negociada e de oposição. Essa metodologia foi utilizada por Hall para analisar valores ideológicos que os textos carregam. Em diálogo com essa abordagem marxista, vamos retomar os estudos da "transcodificação", de Iuri Lotman, para ressaltar a etapa de ampliação do horizonte de expectativas do leitor, quando os sentidos dos textos lidos são articulados a partir de suas experiências e das memórias de sua comunidade interpretativa.

Assim, pretendemos defender que um texto transcodificado é um texto lido de forma multilinear com sentidos ampliados e compartilhados socialmente nas vivências literárias. Para sustentar nossos argumentos, exploramos alguns conceitos da semiótica de Iuri Lotman, que nos ajudam a interpretar o texto literário como parte de um sistema de significados. As abordagens de Lotman podem contribuir para desenvolvermos uma abordagem de ensino de literatura em que o leitor ganha protagonismo sem perder de vista a obra literária. Em sua obra

[4] No primeiro capítulo, apresentaremos alguns estudos desenvolvidos no Profletras que exploram práticas culturais de leitura literária.

clássica, *A Estrutura do texto artístico* (1978), Lotman trata da leitura, do leitor, da formação de sentidos literários dentro da comunidade leitora, do envolvimento com o texto e da relatividade da oposição da estética literária em diálogo com elementos extratextuais. Esses elementos constituem o que Lotman (1996) define como semiosfera, conceito que utilizamos no processo de mediação. Nesse contexto, a semiosfera textual é interpretada a partir da semiosfera cultural, possibilitando movimentos interpretativos que incorporam sentidos extratextuais. Portanto, consideramos que o horizonte de expectativas do leitor se amplia à medida que ocorre o processo de transcodificação.

Nesse sentido, nossa base teórica é articulada pelos conceitos de Hall e Lotman e visa ampliar o debate sobre a mediação sociocultural do texto literário. Com isso, esperamos oferecer caminhos para atenuar os entraves relacionados ao ensino de literatura, reforçando as contribuições da crítica cultural para a ampliação do horizonte de expectativa do leitor a partir do contexto de recepção da obra literária. Esse desdobramento teórico-metodológico vai culminar com nosso estudo da mediação sociocultural em vivências poéticas no ensino médio. Assim, a originalidade desta proposta reside na articulação tanto do recorte teórico como a aplicação dessa abordagem a leitores de comunidades rurais de Alagoas, reforçando nosso compromisso em desenvolver uma pesquisa inédita, justificando nossas contribuições para a ampliação das estratégias de ensino de literatura.

Seguindo tal vertente, tanto para a leitura sociocultural das experiências dos leitores como para a leitura literária, a relação exterior do texto literário é importante para o ato de emancipação do pensamento leitor. Todorov (2010), revisando seu posicionamento ao texto literário, na obra *A literatura em perigo*, argumenta que a competência estética convém ser alavancada para formar um leitor inquieto em articular o dentro e o fora do texto em oposição às "construções abstratas" da crítica literária (Todorov, 2010, p. 28). Nessa perspectiva, propomos uma abordagem que priorize as múltiplas interpretações do texto literário, valorizando os novos significados construídos pelos leitores a partir de seus saberes.

As vivências literárias foram aplicadas a três turmas da terceira série do ensino médio de uma escola estadual do município de Água Branca, com estudantes de comunidades rurais, por meio do projeto *Literatura da Vida e a vida da literatura*.[5] Propomos, nesses encontros, promover o engajamento do leitor com o texto literário e com seu pertencimento à comunidade rural. As nossas vivências foram sistematizadas da seguinte forma: 1) Apresentação/Mapeamento do universo semiosférico: Nesta primeira etapa, a mediação vai

[5] Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob o número de parecer: 5.842.724 em 02 de janeiro de 2023.

resgatando por meio da leitura descontraída elementos textuais e extratextuais para auxiliar na interpretação dos sentidos a partir da recepção de três campos semiosféricos: do texto, do campo/rural na cultura brasileira e da experiência do leitor; na segunda etapa, 2) leitura do texto literário: introduzimos o debate sobre as posições estéticas e culturais do eu lírico diante da sociedade; por fim, a 3) transcodificação do texto literário: objetiva ampliar o horizonte de expectativas, até a manifestação das rasuras estético-culturais e transcodificação sobre o texto literário lido, com reflexões escritas no diário literário, paródia e escrita de poemas.

Com essa sistematização metodológica, iniciamos nossas leituras com a poesia *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina (1965), que aborda a experiência territorial do trabalhador e sua conexão com a natureza. No segundo encontro, com a leitura do texto *Meu povo, meu poema* (1970), de Ferreira Gullar, avançamos as análises e discussões para a questão de memória cultural e engajamento do escritor. No terceiro momento, retomamos a questão dos direitos humanos a partir da condição feminina, nas poesias *Mulher Proletária* (1932) e *Essa negra Fulô* (1928), de Jorge de Lima e *Vozes-mulheres* (2017), de Conceição Evaristo.

Na tentativa de responder aos questionamentos propostos e alcançar os objetivos traçados, dividimos esta tese em quadro capítulos. No primeiro, mapeamos as principais abordagens de ensino da leitura literária desenvolvidas em pesquisas brasileiras entre os anos de 2000 a 2022. No segundo, dissertamos sobre a proposta teórico-metodológica para a mediação sociocultural da leitura literária. Amparada nos estudos culturais e na semiótica da cultura. No terceiro, tratamos do papel do leitor numa abordagem sociocultural de poesias sociais, e analisamos o cenário da escola investigada, sua estrutura pedagógica e sistematização para mediação das vivências literárias transcodificadas.

No quarto capítulo discutimos os resultados da aplicação da proposta didática em quatro vivências poéticas. A seleção dos dados para análises foi categorizada conforme a abordagem de "Codificação/Decodificação", de Hall (2023), identificando a recepção dos textos por três formas de entendimento: preferencial/hegemônico, negociado e de oposição. As análises foram conduzidas pelo método recepcional e a abordagem social-identitária, valorizando as semiosferas textual e social. Nas análises, comentamos as possibilidades de transcodificação leitora, levando em conta um dos princípios da transcodificação: "o valor informativo da linguagem e da mensagem [...] muda segundo a estrutura do código do leitor, segundo as suas exigências e as suas expectativas" (Lotman, 1978, p. 52). Vale destacar que a coleta de dados se deu através de descrição das vivências com o uso das gravações em plataformas digitais, fotografias, diário de pesquisa, diário literário, plataforma *padlet.*

1 O ENSINO DA LITERATURA EM PESQUISAS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI

O ensino da literatura nas duas primeiras décadas do século XXI no Brasil tem mostrado uma gama de variedades e abordagens que privilegiam tanto questões estéticas como as temáticas dos textos literários. Neste capítulo, vamos mapear algumas dessas abordagens de ensino de literatura e das percepções acerca da leitura literária desenvolvidas em pesquisas brasileiras entre 2000 e 2022. Além dos repositórios universitários de tese e dissertações, consultamos também periódicos da área de Letras. Essa investigação bibliográfica parte da perspectiva de Pizzani (2012), que ressalta a importância da revisão da literatura para a identificação de estudos já realizados e para que o trabalho científico tenha sustentação teórico-metodológica a fim de proporcionar novas reflexões sobre os temas destacados.

Para se chegar aos resultados, utilizou-se o método baseado no trabalho de Tello-Gamarra *et al.* (2018), que reconhece a necessidade do recorte temporal, do mapeamento de autores/as dessas abordagens; da identificação das fontes onde esses trabalhos foram publicados; da descrição do tipo de trabalho pesquisado e da enumeração de palavras-chave relevantes para o recorte proposto. Em um primeiro momento foi feita uma revisão sistemática sobre as publicações que estivessem trabalhando com a temática e para isso usamos seis palavras-chave: ensino da literatura, literatura e ensino, letramento literário, formação do leitor, crítica cultural e leitura literária, leitura literária na educação do campo. Essa coleta de dados foi feita entre os meses de abril a maio de 2023.

As bases de dados escolhidas para a coleta de teses e dissertações foram o banco de teses e as dissertações do Catálogo de teses e dissertações da Capes, onde buscamos por assunto e título. Foram feitas 12 pesquisas na base de dados da Capes, de modo refinado com as palavras-chave entre aspas e os anos pretendidos. Desse modo, fizemos um recorte proposital de tema e período para que pudéssemos ter tempo hábil para o mapeamento das principais abordagens utilizadas nas pesquisas selecionadas.

Em nossa triagem, entre as décadas de 2000 e 2010, identificamos um total de 397 trabalhos: 73 teses e 324 dissertações. Em um segundo momento, selecionamos sete teses e nove dissertações, totalizando 16 trabalhos que tinham um recorte específico sobre o ensino de literatura e questões culturais. Entre as décadas de 2011 a 2022, obtivemos o total de 1.253 trabalhos: 270 teses e 1.001 dissertações. Desse quadro, foram escolhidas sete teses e 12 dissertações, totalizando 19 pesquisas que relacionavam o tema estudado com a crítica cultural. Vale destacar que a partir de 2015, com a formação da primeira turma do Mestrado Profissional

em Letras em Rede (Profletras), o número de pesquisas sobre o ensino de literatura aumentou consideravelmente, reforçando a importância da formação continuada dos professores da rede pública.

Foram descartadas pesquisas que não abarcavam as perspectivas interdisciplinares do ensino de literatura, letramento literário e/ou leitura literária, bem como aquelas que metodologicamente não atendiam aos pré-requisitos do nosso recorte como, por exemplo, nos casos em que se usava a literatura como um mote para o ensino de língua portuguesa. Entre as pesquisas descartadas também estão as que versavam sobre a recepção crítica de obras literárias; processos estéticos de reescrituras de obras; letramentos no ensino fundamental; ensino de literatura e formação de professores na educação superior; presença da literatura infantil alemã no Brasil; crítica literária e os conflitos de Harold Bloom; contos de fadas na literatura brasileira e galega; crônicas do cotidiano no ensino fundamental; gêneros poéticos em livros didáticos do ensino fundamental; folclore e literatura infantil; análise de livros didáticos; educação na EJA; fluências lexicais e identidades; políticas públicas da EJA; gramática do quadrinho; gêneros textuais em livros didáticos; formação docente e TIC, entre outros.

Na sequência, passamos a detalhar os trabalhos selecionados a partir dos eixos temáticos propostos pelas palavras-chave que apresentamos anteriormente.

1.1 Ensino da literatura

Na pesquisa realizada no dia 25 de abril de 2023, no Catálogo de teses e dissertações da Capes, surgiram 668.530 resultados para as palavras-chave: ensino de literatura. Esse número reduziu consideravelmente para 554 resultados quando utilizamos as mesmas palavras entre aspas: “Ensino da Literatura”. Com essa busca redefinida, conseguimos perceber que eram 284 dissertações de mestrado acadêmico; 149 dissertações de mestrado profissional; e 121 teses de doutorado concluídas entre os anos de 2000 e 2022. Desse recorte, foram selecionadas sete pesquisas relacionadas ao ensino da literatura: três dissertações e quatro teses, descritas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Ensino da literatura

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	**2004**	MIRANDOLA, Sônia Maria Machado. **O ensino e aprendizado da literatura no ensino médio a partir da teoria histórico cultural.**
2	**2004**	CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.**
3	**2008**	MENDES, Josué de Sousa**. Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária.**
4	**2015**	WARKEN, Pedro Egídio. **A recepção de Machado de Assis por jovens leitores do século XXI.**
5	**2019**	RODRIGUES, Sara Fernandes Teixeira**. O podcast no ensino de literatura na educação básica:** Um estudo na Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, Uberlândia (MG)
6	**2022**	QUADROS, CAMILA MOSSI DE. **O ensino de literatura em livros brasileiros (entre as décadas de 1960-2010)**

Fonte: Elaboração própria (2023)

No eixo ensino da literatura, a dissertação de Mirandola (2004), intitulada o *Ensino e aprendizado da literatura no Ensino Médio a partir da Teoria Histórico-Cultural,* propõe reflexões sobre a aplicabilidade dos pressupostos do método histórico-cultural para as aulas de literatura com o objetivo de "impulsionar o ato de ler nas entrelinhas de forma crítica e contribuir de modo significativo para o hábito de ler" (Mirandola, 2004, p. 80). Já a tese de Cereja (2004), *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*, lança luz sobre a realidade do ensino de literatura em instituições públicas e privadas, argumentando que no Brasil tem se destacado o estudo historiográfico do ensino de literatura quando voltado para preparar os alunos para o vestibular, dando destaque para escolas literárias. O autor destaca as engrenagens do processo didático de ensino de literatura no início do século XXI.

> [...] discurso didático sobre literatura, produzido e apresentado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para consulta dos professores, o programa de vestibular de algumas universidades, alguns sites da internet, etc. (Cereja, 2004, p. 57).

Esses princípios levantados constatam a desvalorização da prática de leitura literária no ensino médio. Para suprir essas lacunas, Cereja sugere uma proposta de ensino com abordagem dialógica para o ensino de literatura, fundamentada pelo dialogismo de Bakhtin (2004). Na tese de Mendes (2008), intitulada *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*, encontramos uma abordagem sobre as inteligências múltiplas na formação do leitor em suas competências de leitura. O autor defende que a exploração das zonas de agenciamentos nas aulas de leitura contribui para a formação do leitor, que passa a fazer "conexão entre um texto e outros textos, ou entre partes de textos de diferentes áreas do conhecimento" (Mendes,

2008, p. 195). Essa proposta mostra-se inovadora do ponto de vista teórico, pois explora conhecimentos da psicologia para fundamentar as práticas de leituras.

Na dissertação, *A recepção de Machado de Assis por jovens leitores do século XXI*, Warken (2015) retoma conceitos da estética da recepção em comunhão aos estudos da sociologia da leitura e da literatura. Os resultados dessa proposta revelaram que "as leituras escolhidas são bem particulares, próprias da fase de cada leitor. Foi detectado por essa abordagem que as ações das personagens despertam diferentes disposições no leitor que responde de acordo com seus valores e sua visão de mundo" (Warken, 2015, p. 120). Desse trabalho, destacamos o reconhecimento de que a experiência de vida dos sujeitos leitores precisa ser considerada nas aulas de leitura literária, pois a o pertencimento geográfico do leitor também necessita ser levado em conta no processo de interpretação literária.

Com uma proposta inovadora, a dissertação de Rodrigues (2019), *O Podcast no Ensino de Literatura na Educação Básica: um estudo na Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, Uberlândia (MG)*, propõe o uso do *podcast* como uma tecnologia assistiva e de forma mediada para estimular a leitura literária. Os resultados obtidos mostraram evidências de "que tal recurso tecnológico pode ser usado como facilitador ao texto literário e também como tecnologia assistiva; a aplicação coletiva do podcast demonstrado que pode ser estimulada à leitura para alunos motivados" (Rodrigues, 2019, p. 150). Por ser de cunho auditivo, o *podcast* estimula a imaginação do leitor, despertando o prazer na fabulação mental das histórias ouvidas. Todavia, não identificamos etapas no processo de leitura que envolvesse a formação crítica do leitor.

A tese de doutorado de Quadros (2022), sobre *O ensino de literatura em livros brasileiros (entre as décadas de 1960-2010)*, apresenta uma densa pesquisa sobre livros didáticos voltados para a formação do leitor. Das obras selecionadas, a pesquisadora analisa 28 livros que trazem abordagens de ensino de literatura, publicadas entre 1960-2020 e que tiveram citações no Google Acadêmico até o momento da coleta de dados. Esse estudo identifica diferentes perfis de leitor que são propostos nas metodologias estudadas: perfil de *leitor humanizado* (moralizado), presente nos livros publicados nas décadas de 1960/1970; depois, temos o predomínio do *leitor emancipado*, nos livros da década de 1980, e finaliza com o leitor fruidor, que ganha destaque nas publicações a partir de 2010, conforme Quadros (2022, p. 279-280). Vale destacar que essa última categoria é a privilegiada pela BNCC (2018), quando ressalta a formação do leitor fruidor como uma das metas da educação básica.

Em suma, nos trabalhos analisados no eixo "Ensino de literatura", verificam-se orientações que valorizam a fruição do ensino literatura, sem abordar perspectivas de leitura politizadas. Percebe-se que o prazer da leitura é reforçado por uma estética do desejo. Tais

constatações reforçam a necessidade de também incluirmos abordagens que privilegiem a formação crítica do leitor como as abordagens voltadas para o debate da luta de classes e da valorização das múltiplas identidades que atravessam os espaços escolares.

1.2 Literatura e ensino

Os dados catalogados para o eixo "Literatura e ensino" foram selecionados no dia 09 de maio de 2023. Na busca refinada, tivemos 14 resultados entre teses e dissertações. Desses trabalhos, selecionamos três de mestrado e dois de doutorado que passamos a apresentar no Quadro 2.

Quadro 2 - Literatura e ensino

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	**2007**	NUNES, Marta Lúcia. **Literatura no vestibular: a leitura literária pelo método recepcional na 3a série do ensino médio.**
2	**2008**	LIRA, Janaina da Conceição Jerônimo**. Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento.**
3	**2008**	JESUS, Jairton Mendonça de. **Leitura cultural no ensino de literatura.**
4	**2009**	MOURA, Veronica de Fátima Gomes de. **Perspectivas e possibilidades do Estudo Poético da Canção Popular Brasileira no ensino de Literatura no Nível Médio.**
5	**2010**	OLIVEIRA, Florencio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho.**

Fonte: Elaboração própria (2023)

Inicialmente, vamos falar dos recortes teóricos dos trabalhos de mestrado. Na dissertação de Nunes (2007), *Literatura no vestibular: a leitura literária pelo método recepcional na 3ª série do ensino médio*, encontramos uma análise desenvolvida na perspectiva tradicional do ensino de literatura voltada para a aprovação do estudante no vestibular. A pesquisadora explora o método recepcional, a fim ampliar o horizonte de expectativas dos leitores interessados em prestar vestibular, sugerindo uma leitura literária a partir da relação das obras literárias com outras artes. Ela defende "o estímulo ao debate a partir da temática das obras e das relações que elas apresentam com a realidade do aluno; o destaque para as intertextualidades [...] e o trabalho com filme, videoclipe, pintura, música, escultura etc." (Nunes, 2007, p. 82).

A dissertação de Lira (2008), *Cordel na comunidade: Formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento*, abordou também as orientações da estética da recepção e constatou que "não há receitas prontas e infalíveis ao ensino de literatura tudo depende do planejamento,

do envolvimento e de uma atitude de reflexão e respeito por parte de cada educador/pesquisador, além das condições materiais" (Lira, 2008, p. 135). A pesquisa ressalta que uma "metodologia pautada no diálogo, permite uma melhor interação entre texto e leitor e que muitas vezes o educador/pesquisador apresenta dificuldades em lidar com métodos dialéticos, necessitando, pois, rever suas práticas" (Lira, 2008, p. 09).

Constatamos nessas duas dissertações que o ensino de literatura está focado nas abordagens textuais, valorizando a ampliação do horizonte estético do leitor, tangenciando as dimensões identitárias da formação do leitor. Na dissertação de Jairton de Jesus (2011), sobre *Leitura Cultural no ensino de Literatura*, identificamos a abordagem identitária do ensino de literatura, destacando as questões étnico-raciais para a formação do leitor e a ampliação do cânone literário, trazendo reflexões sobre a representação do negro na literatura com destaque para as poesias de Jorge de Lima. Para abordar como o personagem negro é retratado na literatura, o pesquisador explora de forma sistemática reflexões relacionadas à identidade e aos estudos culturais, questionando as práticas historiográficas e ressaltando a incipiência da leitura do texto literário no ensino médio, já que "as obras indicadas para leitura muitas vezes se limitam àquelas que são cobradas no vestibular" (Jesus, 2011, p. 86). Nesta pesquisa, observamos a valorização de uma leitura politizada, que questiona o silenciamento do povo negro em textos literários, a partir da revisão da história e da valorização da ancestralidade afro-brasileira.

Quanto às duas teses selecionadas para esse eixo, destacamos que Moura (2009), em *Perspectivas e possibilidades do Estudo poético da Canção Popular Brasileira no ensino de Literatura no Nível Médio*, propõe uma prática didática de leitura de canções brasileiras, a fim de emergir uma aprendizagem de literatura. Ela defende "que a canção reconhecida como poética, quando inserida no contexto da literatura e quando, na sala de aula, é abordada na perspectiva literária, amplia as possibilidades do exercício de leitura do texto poético com os alunos do nível médio" (Moura, 2009, p. 167). A importância desse trabalho está na motivação dos leitores para a interpretação das canções, aliando o prazer e o aprender e na ampliação do cânone literário ao incluir as letras de músicas brasileiras como repertório escolar.

Na segunda tese identificada nesse eixo, de Florêncio Oliveira (2010), *O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho*, observamos a aplicação do seu aparato teórico sobre as formas lírica, dramática e narrativa como estratégia de leitura. Isso é, cada gênero tem uma estrutura que deve ser respeitada. O autor conclui o seu trabalho afirmando que esse tipo de abordagem de ensino de literatura "pode apontar caminhos para uma mudança significativa no ensino de literatura no ensino médio, podendo inclusive

promover o gosto pela leitura literária entre jovens alunos, leitores em formação" (Oliveira, 2010, p. 06).

Assim, nesse eixo, a perspectiva da leitura literária a partir das pistas do texto prevalecem, convidando o leitor a ampliar seu horizonte de expectativas. Dos cinco trabalhos comentados, apenas o de Jairton de Jesus vai além ao trazer reflexões de interação entre o leitor e questões ideológicas do texto literário.

1.3 Letramento literário

Na consulta refinada com as palavras-chave "Letramento Literário", entre os anos de 2000 a 2022, obtivemos 342 resultados. Desses, foram 307 dissertações e 35 teses. Como recorte de pesquisa, escolhemos apresentar cinco trabalhos: três dissertações e duas teses.

Quadro 3 - Letramento literário

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	**2003**	MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A literatura e suas apropriações por jovens leitores'**.
2	**2009**	IMA, Sibéria Sales Queiroz de. **O dialogismo bakthiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de literatura do ensino médio'**.
3	**2009**	FURTADO, Joao Carlos Dias. **Aspectos da leitura literária no século XXI: influência promovida pela tecnologia no mercado editorial, produção literária e na formação do leitor'**
4	**2012**	BISCONCIM, LETICIA TONIETE IZEPPE. **Mangá: um estudo de sua forma ficcional e de sua recepção enquanto prática de letramento literário no município de Maringá – paraná.**
5	**2016**	TORRES, KATIA CRISTINA DE OLIVEIRA. **Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto.**

Fonte: Elaboração própria (2023)

Sobre esse eixo, no início do século XXI, identificamos pouquíssimos trabalhos, visto que nessa época o conceito de letramento literário ainda não estava consolidado. Por exemplo, Cosson publica seu livro *Letramento literário: teoria e prática* em 2006, e na década seguinte vai ser muito explorado nos trabalhos do Profletras, conforme pesquisa realizada. Para nosso recorte, vamos comentar sobre a tese escrita por Machado (2003), *A literatura e suas apropriações por jovens leitores* que aborda o conceito de letramento literário de Soares (1996) e Paulino (2002). A pesquisa mostrou que

> [...] as condições - sociais, históricas, econômicas, culturais - que definem o letramento literário de uma e outra comunidade de leitores são distintas e supõem regras contemporâneas que orientam o campo da literatura para jovens no Brasil a partir de suas próprias escolhas, porém não se vê em profundidade os modos de apropriação que se quer caracterizar (Machado, 2003, p. 140).

Nesse trabalho de Machado, percebemos que as apropriações das leituras são feitas sem debates críticos já que o prazer de ler é destacado pela pesquisadora. Já no estudo de Ima (2009), sobre *O dialogismo bakthiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de literatura do ensino médio*, a autora retoma reflexões que foram desenvolvidas por Cereja (2004), ressaltando a perspectiva do dialogismo, polifonia e intertextualidade com estudantes da primeira série do ensino médio. A pesquisa explora o conceito de hipertextualidade, propondo "a formação de um espaço mais dialógico em que os sujeitos encontram espaços para aprender os conceitos pertinentes à Literatura" (Ima, 2009, p.137). Observamos que as questões dialógicas do texto literário são exploradas de forma pertinente, apontando um caminho para a atualização do ensino de literatura.

Na tese de Furtado (2019), *Aspectos da leitura literária no século XXI: influência promovida pela tecnologia no mercado editorial, produção literária e na formação do* leitor, temos um importante estudo sobre pesquisadores que valorizam abordagens sobre o leitor e o as particularidades do texto literário, tais como Candido (1972), Lévy (1997), Papert (1980, 2008), Valente (1997), Almeida (1997). Ampliando o debate, a pesquisa analisa a influência da tecnologia na cultura do século XXI ao destacar o panorama tecnológico que impactou social, cultural, literária e mercadologicamente o contexto digital – que mudou hábitos de consumo, produção, leitura e crítica literária. Por essa perspectiva, o trabalho reforça como principal resultado o fato de "a literatura, o leitor e o crítico estão se adaptando a um mundo em constante evolução, pois a tecnologia se modifica constantemente" (Furtado, 2019, p. 130). Diante dos dados analisados, a pesquisadora confirma que os jovens consomem suas leituras, mas têm negligenciado a leitura literária. Portanto, o desafio do avanço de práticas de ensino de literatura nesse contexto é urgente.

Na dissertação de Bisconcim (2012), *Mangá: Um Estudo de sua Forma Ficcional e de sua Recepção Enquanto Prática de Letramento Literário no Município de Maringá – Paraná*, temos um estudo que defende a leitura de mangás como práticas de letramento literário, abrindo espaço para que esse tipo de publicação seja inserido no campo literário, visto que os jovens têm interesse muito grande por esse tipo de ficção. A pesquisa tem a peculiaridade de ser voltada para comunidades de leitores dos tempos digitais, em que as fronteiras textuais são tênues e o leitores transitam por diferentes gêneros textuais, pois "são jovens, que são ao mesmo tempo leitores (de mangás), espectadores (de animês) e internautas (de tantas outras modalidades), interessados em histórias de aventuras, vivenciadas por personagens bem construídas e bem caracterizadas, atuando em histórias surpreendentes e inovadoras (Bisconcim, 2012, p. 139).

Nessa pesquisa, observa-se que o letramento literário é promovido a partir dos interesses da comunidade de leitores, reforçando que o repertório literário não deve ser imposto, mas construído com os principais interessados, nossos leitores. No caso específico, são leitores que têm prazer na leitura de história de quadrinhos, literatura de ficção científica e *games*.

No próximo trabalho que selecionamos, uma dissertação de mestrado voltada para atender ao gosto do leitor contemporâneo: *Experiências narrativas: Fanfics a partir do suspense de um conto*, Torres (2016) busca alternativas para melhorar o interesse dos alunos para a escrita escolar. O trabalho aborda questões teóricas sobre leitura literária e o gênero escolhido para integrar um projeto de intervenção pedagógica, nos moldes de uma sequência didática, para a produção de *fanfic* a partir do suspense do conto: *O dedo*, de Lygia Fagundes Telles. O resultado dessa iniciativa demonstra o quanto o contexto digital é um desafio para o ensino de literatura, visto que estamos diante de leitores digitais, o uso de uma abordagem híbrida de escrita, na qual o texto literário foi usado como mediador da produção digital, apontou bons resultados como destacado pela pesquisadora: "se mostrou eficiente ao estudante, porque permitiu a inclusão ao meio digital, bem como oportunizou a produção de textos autorais e coerentes" (Torres, 2016, p. 95).

Ao analisarmos as pesquisas sobre letramento literário, observamos que houve a prevalência pela formação do leitor por meio de gêneros textuais contemporâneos. Essas pesquisas são fundamentais para entendermos os diferentes espaços em que as escolas estão situadas para podermos repensar nossas práticas a partir das experiências dos nossos alunos.

1.4 Leitura literária

Essa parte da pesquisa foi realizada no dia 06 de maio de 2023, utilizando o termo já delimitado entre aspas, mas sem delimitar o período temporal, foi encontrado um total de 861 resultados para "leitura literária". Na segunda vez, ao fazer um novo refinamento para o período estudado, entre 2000 e 2022, encontramos 347 resultados, sendo dessas 274 dissertações e 73 teses. Dessas, escolhemos detalhar duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado.

Quadro 4 - Leitura literária

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	2004	ISENSEE, Adriana Sestrem. **A leitura literária na formação humana:** um olhar discente
2	2007	FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**
3	2009	CRUZ, MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA. **Memórias de Leituras Literárias de Jovens e Adultos Alagoinhenses**
4	2010	RIBEIRO, Giselle Rodrigues**. Caminhos teóricos para a leitura literária de práticas de resistência subalterna.**
5	2021	BARROS, Kellen Fátima Wigineski de. **Estados da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no brasil (2000 - 2019)**

Fonte: Elaboração própria (2023)

O eixo leitura literária abre com a dissertação de Isensee (2004) – *A leitura literária na formação humana: um olhar discente* – que analisou o conteúdo dos discursos dos adolescentes na relação da leitura literária com a formação humana no ensino médio. Daí que os pressupostos teóricos, segundo a estética da recepção e pelo caráter formador da literatura de Candido, foram responsáveis pela estruturação dos arranjos didáticos. Pela análise, "a leitura literária feita pelo aluno participa de maneira ativa na formação humana, desempenhando um papel importante na sua tomada de posicionamento diante das questões do seu cotidiano" (Isensee, 2010, p. 120). A preocupação dessa pesquisa centra-se na formação humana.

Em alternativa aos trabalhos citados, percorremos uma interessante atitude transdisciplinar de ensino de literatura empreendida pela tese de Ferreira (2007), *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar.* Esse desempenho de ensino traz resultados positivos para a apropriação da leitura literária como uma via de mediação transdisciplinar, orientados tanto pela semiologia literária quanto pela estética da recepção. Foi possível concluir, nesse trabalho, que a leitura literária, quando mediada de forma restrita em sala de aula, é um objeto transdisciplinar de alto grau, posto que "a leitura literária pode permitir e possibilitar ao leitor real, através de um processo necessário de especulação sobre a vida e seus iniciados, consistente reflexão em torno das ocorrências individuais e coletivas tanto em instâncias mais simples como em instâncias mais complexas" (Ferreira, 2007, p. 22).

Nesse eixo, encontramos a tese da pesquisadora do pós-crítica, Maria de Fátima Cruz (2009), *Memórias de Leituras Literárias de Jovens e Adultos Alagoinhenses*, que estrutura uma proposta didático-metodológica a partir das experiências sociointeracionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo apresentou, em seus resultados, que é possível trabalhar com o texto literário na educação de jovens e adultos, pois o "aluno da escola noturna demonstra-se sedento por criar possibilidades com as quais ele possa expressar a sua luta diária para ter um

lugar de exercício do seu direito de fala, e assim puder exercitar o seu sonho e ter desejo pela ação do conhecer" (Cruz, 2009, p. 19).

Na sequência, a dissertação de Ribeiro (2010), *Caminhos teóricos para a leitura literária de práticas de resistência subalterna*; a sua relevância dá-se pelo arcabouço teórico de análises literárias que auxilia leitores e críticos literários a examinarem obras numa perspectiva descolonizada. Esse paradigma é construído pelo processo de desconstrução das subalternidades numa orientação ético-política e epistemológica com a noção bakhtiniana do "outro"; os conceitos de "relação" e de "crioulização" propostos por Glissant; as reflexões sobre o *homo situs* e os sítios simbólicos de pertencimento elaborados por Zaoual; bem como a razão cosmopolita proposta por Santos. Como resultado, esse trabalho mostrou que "o percurso teórico traçado pode potencializar a atenção de leitores para com as estratégias de resistência de narrativas que representam sujeitos subalternizados" (Ribeiro, 2010, p. 130). Consideramos essa abordagem de caráter crítica e de leitura identitária, porém o trabalho só é sugerido no âmbito da teoria e não avança para um pressuposto didático. Logo, torna-se imprescindível trabalhos com essa ótica aplicada em sala de aula.

O resultado de uma importante pesquisa sobre a leitura literária e o jovem leitor no Brasil, empreendida pela tese de Barros (2021), *Estados da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no brasil (2000-2019),* levantou um estado da arte de pesquisas desenvolvidas em práticas de ensino e identificou: confirmação e problematização do cânone do texto literário em práticas de ensino. E, com isso, Barros (2021, p. 131) evidencia quatro paradigmas de ensino de literatura no Brasil:

- Constativista-Confirmadores - Confirmam a legitimação canônica,
- Intervencionistas-confirmadores - Operam na intenção de confirmar a autoridade canônica por si.
- Constativistas-problematizadores - Questionam a legitimação canônica, mas não faz intervenções.
- Intervencionistas-problematizadores - Questiona a autoridade canônica e faz intervenções.

A identificação desses quatro paradigmas é fundamental para classificar os eixos de práticas de ensino de literatura no Brasil, tal categorização é dividida entre aqueles que são dos grupos mais tradicionais e outros que, embora levem em consideração o modo canônico, são abertos também a outras possibilidades. Nesses resultados, foi evidenciado apenas um trabalho

inserido no eixo dos intervencionistas-problematizadores, ou seja, esse paradigma pode ser considerado como o politizado, o que questiona o cânone e cria novas condições de possibilidades de enfrentamento do ensino de literatura como agenciamento de fatos da realidade para a formação do sujeito leitor. Essa forma de operar tem uma semelhança com a práxis crítica cultural.

1.5 Formação do leitor literário

A busca pelo termo "formação do leitor literário", que ocorreu também em 06 de maio de 2023 e que obtivemos 212 resultados, sendo 33 dissertações e oito teses. Desse apanhado, foram escolhidas duas dissertações e duas teses.

Quadro 5 - Formação do leitor literário

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	**2010**	CAPELLETTI, Emerson. **Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário'**
2	**2017**	DALBOSCO, Cleber Nelson. **Transmedia storytelling e seu potencial como recurso de formação do leitor: jataí, uma proposição criativa'**
3	**2018**	ROSA, Tiago Santos da. **Literatura negro-brasileira e a formação do leitor literário no ensino médio**
4	**2022**	OLIVEIRA, Samanta Barreto Matos. **Ensino de Literatura no Ensino Médio:** A formação do leitor ideal a partir do real'

Fonte: Elaboração própria (2023)

E quando se fala de formação do leitor literário, para além do que já foi discutido neste trabalho, Capelletti (2010), em sua dissertação *Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário*, divulga, também, a sequência didática arquitetada pelos campos "da educação, linguística e da pragmática do discurso literário como um fator preponderante para o ensino e aprendizagem da leitura literária na escola" (Capelletti, 2010, p. 22).

O uso da tecnologia surge como um potencial para a formação do jovem leitor no Brasil, segundo a tese de Dalbosco (2017), *Transmedia storytelling e seu potencial como recurso de formação do leitor: Jataí, uma proposição criativa,* essa pesquisa avança o ensino de literatura por meio da ótica do *storytelling*. Os resultados dessa intervenção destacam que "essa práxis ajuda no entendimento da narrativa cujo docente é o elemento central na mediação das múltiplas semioses" (Dalbosco, 2017, p. 80).

A formação do leitor literário ocorre por inúmeros caminhos, entre eles ser pensada com a ideia de uma literatura de protesto e contestação com escritores negros e negras do Brasil.

Rosa (2018), em sua dissertação *Literatura Negro-Brasileira e a Formação do Leitor Literário no Ensino Médio,* visou construir um caderno pedagógico desenvolvido para auxílio de professores que desejam dedicar-se às questões raciais para consolidar, através dessas práticas, a formação leitora. Como resultado, auxilia o professor para o planejamento de aula. Entretanto, a sugestão desse projeto pedagógico não é testada em prática, mas teorizada com mecanismos procedimentais a respeito da temática tratada. Esse enfoque é importante para se pensar numa abordagem de leitura do ponto de vista da identidade, ancestralidade e dos povos originários africanos. Esse tipo de trabalho ativa os saberes tradicionais, seus costumes, sua formação cultural e religiosa.

A formação do leitor ideal a partir do real é outro prisma a ser articulado propondo práticas metodológicas que podem dispor o ensino literário mais aproximado do leitor – como abordado na tese de Oliveira (2022), *Ensino de Literatura no Ensino Médio: A formação do leitor ideal a partir do real.* Esse trabalho buscou analisar como o ensino de literatura tem-se dado desde a construção dos textos nos documentos oficiais selecionados (BNCC e PNLD) até a sua abordagem em sala de aula. Ainda, se pretendeu a incorporar um perfil e propor sugestões para possíveis alterações pontuais nos documentos oficiais, na formação de professores para o ensino literário e na formação de leitores. Os resultados evidenciaram que "é possível se pensar, analisar e propor práticas educativas que podem fazer o ensino literário mais aproximado do estudante leitor e da sociedade em geral" (Oliveira, 2022, p. 170). Vejamos a seguir a perspectiva da crítica cultural e leitura literária.

1.6 Crítica cultural e leitura literária

Esse tópico foi pesquisado no dia 07 de maio de 2023 e ao pesquisar entre os anos 2000 a 2010, os resultados para crítica cultural e leitura literária surgiram cerca de 1.453.794 resultados. Ao refinar a busca com as referidas palavras-chave entre aspas não surgiu nenhum resultado e ao tentar pelo termo "Leitura Literária Crítica cultural", também não encontrou nenhum resultado.

Dessa forma, migramos para a plataforma de periódicos da Capes, cuja busca concentra-se entre periódicos, artigos, livros, dissertações e teses e ao fazer a busca foram encontrados 26 artigos e quatro dissertações. No entanto, esses resultados estavam focados apenas na leitura literária sem considerar o termo crítico cultural. Ao refinar a busca entre aspas, não houve nenhum resultado.

Ao refinar novamente a busca por leitura literária crítica cultural não apresentou nenhum resultado. Assim, constatamos que na primeira década do século XXI não houve no Brasil nenhuma investigação no campo dos estudos culturais envolvendo o ensino, bem como na área do ensino de literatura incluindo a crítica cultural. Essa lacuna é que motiva o desenvolvimento desse trabalho. Com isso, insistimos em fazer uma nova pesquisa delimitada entre os anos de 2011 a 2022. obtivemos 1.131.034 resultados para crítica cultural e leitura literária. Ao refinar a busca com os termos entre aspas não surgiu nenhum resultado.

Numa nova tentativa ao colocar somente o termo crítica cultural entre aspas surgiram 1.130.782 resultados para "Crítica Cultural" e “Leitura Literária”. Tornando-se impossível essa catalogação, optou-se por filtrar a busca entre a Universidade Estadual da Bahia- UNEB, nos programas de pós-graduação em Educação e Crítica Cultural Universidade Federal da Bahia-UFBA no programa de pós-graduação em Literatura e Estudos Culturais e na Universidade Federal de Sergipe-UFS no programa de pós-graduação em Literatura. Essa escolha se deu porque foi averiguado que as referidas instituições produzem alguns trabalhos na perspectiva da crítica cultural.

Levamos em consideração as teses de doutorado, e quanto às dissertações de mestrado, categorizamos os programas do Profletras, ofertados por essas instituições. Do novo refinamento, a busca para Universidade do Estado da Bahia, entre os anos de 2011 a 2018, obtivemos 103 resultados para "Crítica Cultural" e “Leitura Literária”. Sendo 52 teses e 51 dissertações do Profletras. Ao analisar todos esses trabalhos, inacreditavelmente, não houve trabalhos desenvolvidos para o ensino de literatura no ensino médio.

Com esse resultado, foi feito um novo refinamento apenas com trabalhos desenvolvidos no câmpus-II da UNEB, já que tem um programa de pós-graduação em crítica cultural e obtivemos 60 registros de dissertações entre os anos de 2011 a 2022. Dessas, foram escolhidas quatro dissertações de mestrado em crítica cultural.

Na Universidade Federal da Bahia foi feita uma busca refinada entre os anos de 2011 a 2022, obtendo 122 resultados, 79 teses e 43 dissertações do Profletras. Destes, foi escolhida apenas uma tese que dialoga com a pesquisa, porém não usa o termo crítica cultural.

Na Universidade Federal de Sergipe-UFS, a busca foi refinada entre os anos de 2011 a 2022, e obtivemos 95 resultados, 12 teses e 83 dissertações desenvolvidas no programa Profletras. Escolhida uma dissertação e nenhuma tese, que foram excluídas porque tratavam de temas diversos do campo da literatura sem levar em consideração o ensino de literatura. As dissertações excluídas tratavam do ensino de literatura na EJA, ensino fundamental, ensino de língua portuguesa, histórias em quadrinhos para produção textual. Nesse tópico, temos o total

de resultado de 277 trabalhos divididos entre 186 dissertações e 91 teses. Deste resultado, escolhemos seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese a respeito do ensino da literatura com abordagem dos estudos culturais.

Quadro 6 - Crítica cultural e leitura literária

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	2013	OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor'**
2	2014	AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **Desmontagem da literatura em educação básica:** modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder.
3	2015	CARMO, Anaximandro Alessandro Lelis do. **Caderno de leitura literária:** recepção e violência doméstica.
4	2016	CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva. **O local do cordel na escola.**
5	2017	Souza, Silvane Santos. **Multiletramentos na contemporaneidade:** Análise das práticas docentes voltadas para formação do sujeito – leitor na era da cibercultura.
6	2021	Carvalho, Fabio Fernandes Barreto de. **Leitura subjetiva:** uma prática metodológica na produção de sentidos.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Os resultados para o eixo da crítica cultural, no período de 2000 a 2010, não foram promissores na literatura acadêmica encontrada. Ao rastrear suas possibilidades de práxis alinhadas à sala de aula, não se mostrou nenhum resultado, apenas trabalhos de análises críticas de obras literárias, cinema, pinturas e teorias de comunicação da cultura de massas. Fica evidente que a crítica cultural até essa década não tinha nenhum interesse em transpor suas teorias para formular uma proposta de ensino de literatura com caráter sociocultural ou apenas cultural. Com a abertura do programa em pós-graduação em Crítica Cultural, em 2010, conseguimos mapear alguns trabalhos.

A tese de Oliveira (2013), *A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor,* que utiliza a análise do discurso como ferramenta para descrever e examinar as relações de poder presentes na sala de aula que incidem nas ações de formação do leitor. Esse enfoque privilegiou observar o não silenciamento e o assujeitamento, que gerou o reassujeitamento, com isso, privilegiando a discussão que gira em torno da constituição do sujeito-leitor na perspectiva da leitura-estar-no-mundo. Esse ângulo de perspectiva é importante para o desenvolvimento de uma prática que favoreça o processamento de construção de sentidos críticos do sujeito leitor com oportunidade de ocupar novos espaços sociais.

No esforço de se libertar do aprisionamento literário das formas tradicionais de ensino, individualizamos uma única dissertação com a vertente da crítica cultural relacionada ao ensino da literatura no ensino médio. Proposta por Amorim (2014), *Desmontagem da literatura em*

educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder, essa investigação propôs-se a identificar as táticas inventivas de estudantes da educação básica por meio de oficinas de leituras e escritas e, posteriormente, fazer uma leitura crítico-cultural da produção criativa desses estudantes.

O tipo de direcionamento aqui ofertado mostrou-se eficiente para o ensino de literatura com a formação autônoma do estudante, "[...] contribuindo com a afirmação de identidade, rompe com o ensino da tradição e combate os dispositivos de poder" (Amorin, 2014, p. 90). Essa referência de trabalho revela-se promissora numa recomendação politizada para o ensino da leitura literária. Essa pesquisa contribui para o desenvolvimento de outros trabalhos, inclusive, desta tese, visto que intencionamos uma prática interventiva crítico-cultural e problematizadora com o olhar sociocultural de leitura literária com estudantes do campo.

A proposta de dissertação escrita por Carmo (2015), *Caderno de leitura literária: Recepção e violência doméstica*, empreende a formação crítica do leitor por meio da prática interativa de leitura, que relaciona o texto literário ao intertexto jurídico da lei Maria da Penha. As peculiaridades da leitura subjetiva, horizonte de expectativa e violência contra a mulher, foram abordadas também para a formação de um produto pedagógico de leitura literária no conto *A Cartomante*, de Machado de Assis. Essa perspectiva orienta o docente na prática de como trabalhar os conceitos teóricos. Com esse arranjo, a abordagem citada propõe a formação do leitor crítico.

O procedimento do modelo de leitura cultural, sugerido por Carlos Magno Gomes (2012), é aplicado em leituras e interpretação de textos da literatura de cordel, como bem-sinalizado na dissertação de Conceição (2016), *O local do cordel na escola.* Essa pesquisa evidenciou que a vertente proposta contribui para o processo de formação leitora do educando. À vista disso, parece que a leitura cultural, proposta por Gomes (2012), é uma forte perspectiva teórica para se pensar no ensino da leitura literária de forma crítica e politizada, dado o contexto de potência interdisciplinar de leitura literária numa abordagem estético-cultural.

Da perspectiva dos multiletramentos, a dissertação de Souza (2017), *Multiletramentos na contemporaneidade: Análise das práticas docentes voltadas para formação do sujeito – leitor na era da cibercultura*, procurou cotejar o uso social da leitura e da escrita nos ciberespaços, que, a partir de diferentes contextos, mostrou-se suficiente para a formação do sujeito-leitor. Nesse sentido, tem-se conferido que a presença de diferentes contextos no âmbito do ciberespaço parece ter ajudado no desempenho de leitura e escrita dos legentes. Talvez, pelo fato de esses diversos "contextos" apresentados assemelharem-se, de algum modo, a formas de

identificação que são próprias de cada sujeito; e, com isso, tendo os multiletramentos como o meio para combater a problematização do ensino de literatura no Brasil.

Ao analisar o conjunto de trabalhos que interseccionam o eixo crítica cultural e leitura literária foram confirmadas algumas abordagens que levam em consideração a leitura subjetiva, como sugerido pela dissertação de Carvalho (2021), *Leitura Subjetiva: Uma prática metodológica na produção de sentidos*, que relata como resultados aberturas de caminhos para uma jornada de discussões que trata das narrativas dos próprios estudantes.

Como o próprio nome sugere, esse tipo de ensino é bastante subjetivo, isto é: as interpretações são plurais, sem que isso signifique ausência de rigor ou perda do sentido estético e social da obra literária. Assim, a mobilização da subjetividade dos leitores pode assumir diferentes finalidades didático-pedagógicas. Temos duas questões sobre esse método: primeiro, ou ele é utilizado para extrair da comunidade leitora as emoções e condição psicológica que o texto literário provocou, ou ele é utilizado para mobilizar a subjetividade leitora em direção à temática que a narrativa trata. Em outros termos, isso significa um trabalho de pré-leitura a direcionar os estudantes à narrativa e, ao mesmo tempo, aproximar o jogo da narrativa ao leitor. Desse modo, a leitura subjetiva pode ser uma ótima aliada para uma didática de mobilização de leitura.

1.7 Ensino de literatura com leitores do campo

A busca nesse tópico foi feita no dia 07 de maio de 2023. Na seleção refinada com recorte de palavras-chave e temporal da pesquisa, não foi mostrado nenhum resultado. Na tentativa de encontrar alguma pesquisa que trata da temática foi trocado o termo para o ensino de literatura com leitores rurais e também não foram encontrados resultados.

Ainda na insistente busca de encontrar resultados semelhantes buscou-se pelo termo ensino de literatura na educação do campo e foram apresentados 1.455.224 resultados; o próximo passo foi refinar a pesquisa colocando as palavras-chave entre aspas e delimitada entre os anos de 2000 a 2010. Foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado desenvolvida em turmas do ensino fundamental no ano de 2009. Pela escassez de pesquisas na área resolvemos escolher este único trabalho como forma de mapear as lacunas existenciais ao ensino de literatura em comunidade rural. Os mesmos resultados foram apresentados nas plataformas do Google Acadêmico, portal de periódico Capes, Scielo e Semantic Scholar.

Como resultado, é mostrado que a primeira década do século XXI não se preocupou em abordar o ensino de literatura voltada para os sujeitos do campo na modalidade do ensino médio.

Para encontrarmos trabalhos que pudessem nos dar respaldo, fizemos uma nova pesquisa delimitada entre os anos 2011 a 2022. Ao colocar o termo entre aspas não foi encontrado nenhum resultado. Ao trocar o termo entre aspas para “Leitores rurais”, também não se apresentaram resultados. Como a intenção era encontrar trabalhos voltados para abordagem da leitura literária com estudantes do campo, nova pesquisa foi feita com o termo literatura na educação do campo e, inacreditavelmente, foram apresentados apenas dois resultados de dissertação de mestrado e nenhuma tese.

Quadro 7 - Ensino de literatura com leitores do campo

ID	ANO	PESQUISAS
		TÍTULO
1	**2009**	ANDRADE, juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do pontal do Paranapanema.**
2	**2015**	JAGHER, Cleide Maria. **Concepções e práticas de leitura literária no contexto da Escola do Campo.**
3	**2019**	LUVISA, Mônica Trindade. **Políticas e práticas de leitura:** um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da Cantuquiriguaçu – Paraná.

Fonte: Elaboração próprio autor (2023)

Assim, ao se preocupar com o ensino de literatura voltado para uma educação do campo, encontramos apenas três dissertações que buscaram entender como ocorrem as práticas e as orientações do letramento literário de estudantes de zona rural. Pesquisada por Andrade (2009), em *O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema* a partir dos conceitos de Escarpit, Kleiman e Street, esse estudo resultou que “as práticas de leituras de textos podem ser identificadas como um letramento autônomo porque os sentidos construídos pelos estudantes ocorrem a partir dos resumos que o livro e professores os explicam” (Andrade, 2009, p. 90).

Desse diagnóstico, pudemos observar que os estudantes não conseguem entender o texto literário por leituras próprias, mas por elementos exteriores que guiam tal entendimento, o que nos leva a desconfiar que as práticas de leituras literárias para essa comunidade de leitores parecem ser mais eficientes ao tentar mobilizar, em primeiro plano, suas próprias experiências vividas, sentidas e direcionadas ao contexto da narrativa para depois inserir o texto.

Esclarecemos que essa forma de mediação não se caracteriza por uma via de mão única, isto é, de como o elemento extratextual pode auxiliar no entendimento do textual. Mas nas possibilidades do contrário disso, de como o contato com elementos textuais possibilitam a compreensão e revisitação de toda experiência extratextual do sujeito leitor. É com essa suspeita

que projetamos nossa sequência didática como uma viabilidade para tentar beneficiar em relação ao melhor entendimento da leitura do texto literário.

Primeiro é o da pesquisadora Jagher (2015) sobre *As concepções e práticas de leitura literária no contexto da Escola do Campo*, que visou identificar qual é a especificidade do ensino da literatura na escola do campo. Como resultado evidenciou-se que a abordagem dos textos em sala de aula está vinculada, ainda que de forma não tão efetivada, às concepções do interacionismo de Bakhtin (2000), por meio da leitura que privilegia o diálogo, a interação do leitor. No entanto, essa leitura não é tratada como um processo, mas como um fim específico, ainda, com práticas ligadas ao estruturalismo, mormente, quando se refere à leitura das obras literárias, não se leva em conta os horizontes de expectativas dos alunos e as suas subjetividades.

Constatamos, nesse estudo, certo modelo tradicional de ensino de literatura, ressaltando a historicidade da literatura, como também parece tratá-la de forma utilitária, "com fins imediatistas ao considerar a leitura literária para o vestibular ou utilizando o texto literário como forma de avaliação de aspectos cognitivos do aluno" (Jagher, 2015, p. 131).

A segunda dissertação, concluída em 2019, de Luvisa intitulada: *Políticas e práticas de leitura: um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da cantuquiriguaçu – paraná*, estabelece a discussão da política de biblioteca escolar (BE) e das práticas de leitura no contexto da Escola Multisseriada do Campo (EMC), região de Cantuquiriguaçu-PR. A pesquisa resgata a política de leitura, livros e biblioteca escolar, com foco no contexto do campo. Como resultado, delineia-se o caráter salvacionista do conceito de leitura existente na política de leitura; e "concebe a leitura sob uma lente crítica para a construção de sentido pode contribuir para a transformação social. Por fim, denúncia a necessidade de implementação de políticas públicas de leitura e biblioteca escolar na educação do campo" (Luvisa, 2019, p. 130).

Essa vertente mostrou-se esperançosa para a estruturação de uma prática cujo foco seja leitura literária para a educação do campo. E as principais abordagens da educação do campo mapeadas nessa pesquisa relacionam-se com o materialismo histórico-dialético interacionismo de Bakhtin, os conceitos da teoria literária da estética da recepção, de Jauss e Iser apresentados por Zilberman, Bordini e Aguiar, como também autores como Candido, Barthes e Todorov sobre leitura literária e o prazer estético, bem como educação do campo de Caldart, Arroyo, Molina e Leite.

No que diz respeito às principais tentativas de interpelações sobre o ensino de literatura no século XXI, temos uma imensidão de elementos com investidas de buscas e formas de ensino da leitura literária. Como visto, o que detectamos desse recorte temporal de pesquisas realizadas foi que os modos de apropriação do ensino de literatura e formação de leitor no ensino médio

seguem como o principal resultado de uma proposta histórica, fruidora, do prazer de recepcionar o texto e com ele despertar o gosto pela leitura, como consequência disso, o acordar para uma visão mais crítica de leitura literária é anulado em detrimento do prazer característico do pragmatismo imediatista da nossa sociedade.

Destarte, a partir da lacuna existencial, se o principal problema é despertar o interesse pela leitura, o que defendemos e sugerimos nesta pesquisa é, primeiramente, identificar o gosto da comunidade leitora por suas experiências de modos de vida e, com isso, traçar uma didática em uma vertente de mediação sociocultural que dialogue com as demandas territoriais de engajamento do sujeito ativo que fala e defende suas comunidades e é capaz de politizar com as cenas do cotidiano.

1.8 Resultados

Os resultados aqui cartografados atualizam e delineiam o território crítico de ensino e formação de leitor literário no século XXI abordada nas mais recentes pesquisas brasileiras. Não só indica vários extratos para se pensar nos tipos de perspectivas de ensino da leitura literária, mas objetiva também um diagnóstico de uma práxis crítica cultural averiguada no coletivo de cientistas da área, para que então, esta investigação seja capaz de sugerir uma vertente sociocultural de ensino de leitura literária para leitores de comunidades rurais. Vejamos a seguir uma lista geral de resultados.

Tabela 1 - Lista geral dos resultados entre os anos de 2000 a 2022

Buscas nas bases de dados	Total das buscas dos termos	Dissertação	Tese	Dissertação selecionada	Teses selecionadas	Total selecionado	Total não selecionado
Ensino da literatura	520	427	93	02	04	06	514
Literatura e ensino	121	96	05	03	02	05	116
Letramento literário	342	307	35	03	03	06	336
Leitura literária	277	274	03	02	02	04	273
Formação do leitor	41	33	06	02	02	04	37
Teoria crítica cultural no ensino de literatura	277	186	1	05	01	06	271
Ensino de literatura e leitores do campo	03	03	0	03	0	03	0
Total das buscas dos termos nas bases de dados	1.350	1.001	70	12	07	09	1.233

Fonte: Elaboração própria (2023)

As pesquisas aqui escolhidas lançaram mão de diversas propostas de procedimentos didáticos, entre elas: a estética da recepção e o letramento literário foram as mais abordadas e, com tantas outras, destacamos aquelas que, na presente década, marcam novas perspectivas para o ensino da leitura literária no Brasil. O mapeamento aqui apresentado serve como um retrato das conquistas científicas, para tanto, mostrando as formas como as pesquisas literárias e os jovens leitores têm sido abordados e estudados nos campos da literatura e da educação nas últimas duas décadas do século XXI.

Depois desse levantamento entre os anos de 2000 a 2022, torna-se pertinente retomarmos o debate sobre as Propostas da BNCC, para contextualizarmos nossa abordagem sociocultural dentro do espoco da legislação vigente.

1.9 Como a BNCC propõe o ensino de literatura

Ao analisar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, identificamos no referido documento como as práticas de linguagem do componente de língua portuguesa são esquematizadas em quatro eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, esses distribuídos em ação pedagógica que privilegia campos de atuação social (Brasil, 2018). Esses campos de atuações sociais estão divididos em campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. O campo que nos interessa é o campo artístico-literário, que visa à formação do leitor literário e fruição estética.

> Buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

Essa diretriz reforça a necessidade de repensarmos abordagens de leitura mais críticas e politizadas no ensino da literatura, pois pretendemos ir além da valorização da fruição nas práticas de leitura, já que nosso foco é a formação crítica do leitor literário. Para tanto, vamos debater as etapas da mediação sociocultural, a fim de incluir as experiências identitárias dos leitores conectados à ampliação de seu repertório cultural.

A BNCC sugere a exploração da intertextualidade entre diferentes manifestações artísticas, como cinema, música, teatro, *podcast* literários. Nesse sentido, notamos que, a partir desses direcionamentos, podemos ampliar nosso repertório artístico-literário por meio não só de gêneros literários, mas também gêneros artísticos: música, cinema, dança, teatro, entre outros que exploram discursos multissemióticos. Todavia, essa ampliação do repertório pode vir acompanhada de uma seleção crítica de texto para que não cairmos apenas em experiências fruidoras com o texto literário, negligenciando a dimensão crítica e sociocultural da leitura literária.

Nossa proposta de mediação sociocultural, portanto, defende uma prática pedagógica que valoriza a leitura crítica e politizada. Nesse sentido, aferimos os conhecimentos necessários

para uma formação humana crítica e emancipadora através da literatura. Em vista disso, a nossa proposta de uma abordagem sociocultural para o ensino da literatura, com base na crítica cultural e na semiótica da cultura, conecta-se às competências e habilidades propostas pela BNCC, essencialmente à formação de leitores críticos e ao respeito das identidades culturais. O documento orienta, na competência 2, a importância de "compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem" (Brasil, 2018, p. 474) e na competência 6 de "apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais", (Brasil, 2018, p. 488).

Ressaltamos que o entendimento de competência e habilidade na base é de que, "[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)" (Brasil, 2018, p.08). Tais elementos conceituais são conduzidos por meio de "habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8)

O entendimento dessas competências e habilidades expressam diretrizes que reforçam a necessidade de uma mediação pedagógica que valorize as experiências e os saberes dos estudantes, promovendo um diálogo entre o texto literário e o contexto sociocultural onde estão inseridos.

A BNCC preconiza etapas de leitura: o primeiro está voltado para leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos); o segundo reforça a necessidade de o leitor compartilhar suas compreensões, apontando as diferenças individuais e coletivas, que proporciona o aguçamento da criticidade leitora; o terceiro sugere a participação em eventos literários como saraus e festivais, tendo como objeto de conhecimento a leitura expressiva, oralidade e escrita autoral.

As descrições pautadas nas habilidades mencionadas mostram de antemão o direcionamento para o docente mediar análises dos elementos artísticos-literários para depois orientar para o processo de criação. Esse fator é importante para aproximar a relação professor /texto/leitor. Reconhecendo pertinente essas etapas, vamos propor um estudo da mediação de caráter crítico-cultural no ensino médio.

Além disso, ao enfatizar o ensino da literatura como uma prática sociocultural, nossa proposta contribui para a superação de uma visão da tradição pautada na história da literatura ou de análises estruturalistas. Por isso, defendemos a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação entre o texto literário e as experiências de vida dos estudantes. Essa

perspectiva amplia o sentido formativo da leitura, promovendo o diálogo entre as múltiplas identidades dos leitores e as alteridades presentes nas obras literárias. Assim, partimos da premissa de que a literatura, politiza, emancipa e humaniza na medida em que desperta o leitor para a existência do outro, do diferente, do contraditório. (Candido, 1995). Portanto, essa proposta de mediação leitora busca criar espaços de encontro e de contraste social entre a identidade do leitor e os mundos possíveis instaurados na leitura literária.

Essa perspectiva está em sintonia com a visão da BNCC de que a literatura "enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo" (Brasil, 2018, p. 499), mas vai além ao sugerir que esse enriquecimento pode ser alcançado por meio de uma mediação pedagógica que valorize a criticidade e a autonomia dos estudantes.

Embora a base aponte um avanço em relação à valorização da literatura como prática de linguagem, ainda há muito a ser feito para garantir que ela seja ensinada de forma crítica, contextualizada e significativa para comunidade de leitores. Portanto, ao propor uma abordagem sociocultural para o ensino da literatura, nossa pesquisa contribui para a implementação das diretrizes da BNCC, bem como para valorizar as experiências e identidades culturais dos estudantes rurais, assim, nossa proposta surge como uma alternativa a esses desafios sugerindo um itinerário possível para a formação de leitores críticos e engajados em uma prática emancipadora.

Na continuidade, a nossa proposta é diagnosticar as abordagens de ensino de literatura que dialogam com abordagem sociocultural.

1.10 Abordagens de ensino de literatura

Nas primeiras décadas do século XXI, alguns pesquisadores ganham destaque ao tentar inovar o ensino de literatura. Como já apresentado neste capítulo, a tese de Wiliam Cereja (2004), *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio,* investiga a realidade do ensino de literatura em instituições públicas e privadas. O autor observa que, em geral, o ensino de literatura tem como objetivo principal preparar os alunos para o vestibular com abordagens voltadas para as escolas literárias. Para preencher essas lacunas, Cereja (2004) sugere uma proposta dialógica para o ensino de literatura no ensino médio, aplicando o conceito de dialogismo de Bakhtin ao ensino de literatura como uma prática inovadora.

Posteriormente, Rildo Cosson, que, em 2006, ganha relevância ao tratar a perspectiva do letramento literário como uma intersecção do campo de letras e educação para ampliação da pedagogia literária. Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2006, p.12),

justifica: “A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”. O autor levantou várias preocupações sobre a pedagogia literária brasileira voltada para a educação básica, discutindo questões como a) o valor da literatura e sua função social; b) as crises no ensino da literatura na escola, com ênfase na relação entre literatura, ensino e produtos culturais; c) os processos de leitura, analisados à luz de diferentes teorias; e d) a concepção de leitura que fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento literário no contexto escolar. Esses pontos convergem para o debate sobre a didatização e a escolarização da literatura no ambiente escolar. Nos últimos anos, essa perspectiva tem atraído muita atenção como uma possível alternativa a resolução dos problemas do ensino da literatura na educação básica.

Um exemplo marcante dessa crítica é apresentado pela pesquisadora Maria de Fátima Berenice da Cruz, que, em 2012, questiona a escolarização da literatura pautado no modelo neoliberal. Em seu livro: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor.* A autora argumenta que “nesse modelo burguês de ensino a literatura se institucionaliza como um instrumento recheado de ensinamentos, de normas e de moralismo”, (Cruz, 2012, p. 55) quase sempre distanciada da realidade leitora e dos reais valores sociais que envolvem a comunidade. “Entretanto, a visão de mundo que é passada para os sujeitos escolarizados, é envolvida numa máscara de disfarce de autoritarismo e valores de uma literatura que se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado” (Cruz, 2012, p. 55).

Essa área de ensino prioriza tipos de literatura e de gênero, apenas, resumidos e rasos que são preocupados na transmissão de uma ideologia dominante e preconceituosa, pois, nesses rumos, “o estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos enxertados nos livros didáticos [...]” (Cruz, 2012, p. 55) – mesmo com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018) o cenário continua a repetir-se com essas leituras.

Cruz sugere uma alternativa a esses modelos, afirmando que “A leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto seu lugar de identificação” (2012, p.71) nesse caso, a leitura adquire um significado para o leitor porque encontra nela o seu espaço de afirmação identitária, de um horizonte de expectativa que amplia e desenvolve o sentimento de pertencimento nas relações sociais. É sobre esse tipo de leitura identitária social que a escola pode investir ao debater e ensinar em ciclos de leituras literárias.

Essa possibilidade de leitura, apontada pela autora, viabiliza, também, revisitar as heranças culturais dos leitores e suas representações na comunidade. Cruz, enfatiza que “Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com

o texto" (2012, p.71) Por isso, a memória social como o lugar de identificação da leitura literária é o elemento essencial para que o leitor consiga rever seus significados culturais e atualizar os sentidos, emoções e identificações socioculturais da qual faz parte. Assim, é o que a autora defende em seu livro, um tipo de leitor emancipado.

Dessa forma, a proposta de ensino de leitura literária que dialogue entre a memória social e a emancipação do leitor, chama atenção para refletir o cenário de formação docente. Em 2013, Rildo Cosson problematiza as lacunas presentes nos cursos de formação docente, especificamente nos de Letras e Pedagogia. No prefácio da obra *Literatura e formação continuada de professores*, Cosson observa que nem os cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária: "[...] as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura [...]" (2013, p. 16).

A centralidade da transposição didática e da identidade docente para o ensino da literatura leva-nos a inúmeros debates, entre eles estão baseados na pesquisa de Neide Rezende, que publicado também em 2013, intitulado *O Ensino de literatura e a leitura literária*, provoca-nos com um questionamento: "O que se ensina quando se ensina literatura?" (Rezende, 2013, p.99) a essa pergunta trazemos várias reflexões, tais como 1). por que estudar literatura? 2). para que ensinar literatura? 3). o que ensinar com a leitura literária? 4). quais temáticas precisam ser abordadas a partir da leitura literária? 5). como selecionar obras literárias? 6). quais gêneros literários se podem ensinar na educação básica? 7). como usar diário de leitura para o ensino da literatura? 8). como mediar e motivar os estudantes para leitura literária? E tantas outras provocações que surgem no que tange a esse espectro da sala de aula – dos mais específicos aos mais globais. Nos últimos anos, vários estudos se concentraram na tentativa de resolver essas problematizações.

Dalvi, Rezende e Jouver Faleiros (2013, p.16) afirmam que os esforços se têm concentrado em como formar "o leitor literário, indicando aspectos teórico-epistemológicos, didático-metodológicos e ético-estéticos implicados nas aproximações entre a literatura e a educação".

Nesse contexto, em *Ensino de Literatura e Cultura*, Carlos Gomes (2014) apresenta uma abordagem inovadora para a formação do leitor literário crítico. O autor destaca que a formação crítica do leitor literário engloba as habilidades de "reler o passado cultural e desvendar o jogo de poder que todo o texto carrega" (2014, p. 24). Gomes destaca a importância de relacionar a literatura com suas significações culturais, promovendo uma leitura colaborativa que dialogue

com a memória coletiva e a identidade cultural. Essa proposta busca ampliar a competência cultural dos leitores, incentivando-os a "identificar qual a temática abordada pelo texto, e as especificidades que o texto apresente quanto às representações identitárias" (2014, p. 66). A obra aproxima-se da perspectiva e da noção de mediação de leitura desenvolvida nesta pesquisa.

Reconhecemos que nos últimos anos, houve diversos avanços no campo da educação literária. Cosson (2020), em relação a esses desafios, apresentou uma perspectiva de estudo centralizado em modelo de ensino da literatura, situando o leitor em seis tipos de paradigmas, divididos em dois grupos: os paradigmas tradicionais que incorpora o moral-gramatical e o histórico-nacional. E o outro grupo formado pelos paradigmas contemporâneos que incorporam: o analítico textual; social-identitário, formação do leitor e o letramento literário.

Nos paradigmas tradicionais, o moral-gramatical centra-se em "ensinar a língua e formar moralmente os alunos[...] os textos literários são tomados por um lado como modelos de escrita e por outro, são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua" (Cosson,2020, p. 24). O histórico-nacional dá ênfase "a literatura como disciplina e prática escolar é formar brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade" (Cosson, 2020, p.46)

Nos paradigmas contemporâneos, o analítico-textual busca "desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade (Cosson, 2020, p. 77). Por sua vez, a formação do leitor se dedica em desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo" (Cosson, 2020, p.134) Por fim, "o paradigma do letramento literário, foca na experiência e apropriação literária, cujo objetivo é desenvolver a competência literária do aluno" (Cosson, 2020, p.179). Desses paradigmas, destacamos o reconhecimento que Cosson faz da abordagem cultural proposta por Gomes, renomeado o "modelo cultural de leitura" como uma prática social-identitária por promover a exploração do lugar de falar e das questões identitárias tanto dos/as autor/as como dos/as leitores/as. Esse paradigma centra-se em "desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade" (Cosson, 2024, p. 105). Portanto, exploraremos a perspectiva desse paradigma em nossa proposta de mediação sociocultural.

Uma das discussões atuais mais significativas na educação literária é sobre o perfil do leitor dentro desses paradigmas, discutido no estudo de Camila Quadros e Mirian Zappone (2022) sobre *O Perfil do leitor nos livros Brasileiros de ensino de literatura da década de*

2010[6]. As autoras traçam um levantamento de abordagens de ensino da literatura por meio de livros lançados nesse período e apontam que, na década de 2010, dominou um perfil de leitor fruído e esse conceito é incorporado na BNCC (2018) para formação de leitores. As autoras destacam o perfil do leitor que se intenciona formar nos livros publicados na década de 2010 e categorizaram como "a) emancipado; b) fruidor, esta categoria, com duas variações, i) com tendência à cidadania e ii) hedonista; e c) indefinido" (Quadros; Zappone, 2022, p.21).

Além disso, o estudo de Quadros e Zappone destaca que, nos últimos anos, a questão do engajamento do leitor foi deixada de lado para valorização de práticas que pregam o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Tal constatação é preocupante, quando pensamos no contexto da escola pública, onde esta pesquisa está inserida, visto que as orientações da educação básica e a legislação em vigor sobre o ensino de língua portuguesa e suas literaturas reforçam a importância da contextualização da memória cultural dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No geral, as autoras reforçam que a formação do leitor no Brasil tem ocorrido por diferentes caminhos teóricos e metodológicos com destaque para as abordagens voltadas para a formação do leitor crítico na primeira década do século XXI e para o leitor fruidor, na segunda década (Quadros, 2022).

Maria Amélia Dalvi (2020) faz um importante levantamento dos estudos da presença/ausência do debate sobre democracia e pobreza nas recentes investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, consagrados à educação literária; e, nesse enquadramento teórico, demonstra, por meio das pesquisas de Dalvi *et al*. (2011); Dalvi (2011); Dalvi e Rezende (2012), que há necessidade de mobilizar posicionamentos em favor de uma constituição mais efetiva, orgânica e tática do campo desses estudos.

Ademais, Dalvi (2020) também sistematizou conclusões destes grupamentos de teóricos: Ginzburg (2012); Dalvi (2013); Mortatti (2014); Antunes (2015); Dalvi (2015); Dias e Oliveira (2015); Elisbon e Valtão (2015); Zambrano (2015); Silva (2016), e, dentre alguns resultados, comprova, que, no período dessas produções

> [...] os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia concedem um espaço muito limitado à discussão sobre a educação literária de professores e sobre as possibilidades didáticas para o trabalho com os textos e sistemas literários na educação básica, e são raros os estudos de campo e com sujeitos empíricos, que pensam a educação literária face à análise e problematização de políticas públicas de cultura e educação;

[6] Este artigo traz um recorte da tese de doutorado de Camila Quadros (2022), publicado na revista Interdisciplinar, apresenta dados da última década pesquisada e está disponível em https://doi.org/10.47250/intrell.v37i1.p13-28. Acessado em: 16/12/2024.

> os programas de pós-graduação pelo país normalmente têm professores-orientadores isolados pensando a educação literária, e as bancas de avaliação raras vezes contam com especialistas com pesquisas em curso nessa interface [...];
> os estudos em Educação Literária sofrem uma desvalorização e desprestígio no núcleo duro constitutivo da área de Letras e Linguística (possivelmente como decorrência do fato de que a relação com infância e com escola básica faz emergir aquilo que ficou consignado nos estudos especializados como "feminização" do magistério) (Dalvi, 2020, p. 35).

Esse apanhado de resultados aponta dados indispensáveis para se pensar numa elaboração epistemológica do campo da educação literária. Torna-se evidente que tais constatações revelam uma escassez tanto das políticas públicas de incentivo à leitura quanto de desenvolvimento de perspectivas epistemológicas e interesses de progressos pedagógicos nos diversos centros acadêmicos do Brasil. Isso, também, demonstra que a teoria da literatura não consegue ampliar a prática de ensino, pois está limitada, em sua maioria, a teorizar abordagens de cunho analítico que caracterizam um grande problema da área do ensino na educação básica.

A partir de conjunto de pesquisas, consideramos relevante a retomada do debate acerca da formação crítica do leitor, por isso propomos uma perspectiva sociocultural de mediação de leitura literária com leitores oriundos de comunidades rurais, a fim de responder à questão dessa tese: "Em que perspectiva o ensino de literatura para leitores de comunidades rurais pode explorar as tradições locais no processo de interpretação do texto literário?" A fim de responder essa problematização, defendemos práticas de leitura que incorporem princípios da crítica cultural.

Portanto, os dados levantados sobre essas diferentes abordagens de ensino de literatura contribuem para repensarmos uma prática de leitura sociocultural, pois a partir dessas pesquisas já realizadas, vamos atualizar alguns procedimentos metodológicos de leitura literária, sobretudo quando valorizamos as perspectivas da "codificação/decodificação" de Hall e a "transcodificação" de Lotman, como veremos no próximo capítulo.

2 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL

A proposição de uma abordagem de ensino de literatura voltada para questões sociais nasce no nosso espaço de atuação em uma escola pública que atende alunos de comunidades rurais, pois temos o intuito de estimular a participação desses alunos em oficinas literárias em particularidades locais que também façam parte de nossas discussões estéticas e políticas. Partindo desse desafio, optamos por desenvolver uma metodologia sociocultural de leitura, levando em conta as contribuições de Hall, sobre os processos de "Codificação/Decodificação", nos quais o leitor pode se identificar com uma postura hegemônica, negociada e ou de oposição aos valores apontados no texto lido. Além dessa perspectiva, pretendemos que nossos alunos avancem no debate e possam realizar a transcodificação dos sentidos do texto que, segundo Lotman, pode ser acessada por meio da identificação de diferentes semiosferas. Em nossa pesquisa, vamos focar na semiosfera textual[7] e na do contexto de leitura como detalharemos mais adiante.

Como contribuição para ampliarmos práticas de ensino de literatura, ressaltamos o papel do docente como mediador dessa abordagem sociocultural, pois vamos investir em uma vertente mais politizada da leitura literária, a fim de contemplar orientações acerca de competências e habilidades preconizadas na BNCC (2018), quando se reconhece que a formação leitora deve ir além da fruição: para o ensino de literatura com o foco na "Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética" (BNCC, 2018, p. 523).

Para alcançar essas metas, apoiamo-nos em dois pilares teóricos. O primeiro é respaldado pelo processo de decodificação de mensagens proposto por Hall (2023); o segundo passa pelo processo de transcodificação das mensagens estruturado pela semiótica de Lotman (1978, 1996). Hall fornece dispositivos para compreendermos como os leitores se posicionam diante de uma mensagem: de forma hegemônica, negociada ou de oposição, ao reconhecer que todo texto é destinado a um público, denominado como "comunidades interpretativas", grupos que "compartilham as ferramentas de leitura do texto" (Hall, 2023, p. 348). Já os estudos de Lotman, sobre transcodificação nos auxiliam a pensar como o processo de leitura está atravessado pelas representações culturais, que podem ser identificadas na abordagem sociocultural, uma vez que, em sua concepção da semiosfera, a cultura se apresenta como texto,

[7] Nesta pesquisa, usaremos o termo semiosfera textual como campo textual.

sobre a qual ocorrem relações comunicativas que geram novas informações, constituindo-se em "textos dentro de textos[8]" (Lotman, 1996, p. 71). Nessa dinâmica, a transcodificação surge como uma relação "dialética do olhar do autor e do leitor sobre o texto literário" (Lotman, 1978, p.70), formando a construção de novos significados em diálogo com os códigos culturais do leitor[9]. Como argumenta Machado (2010, p.05), esse processo não só desvenda a construção do texto, mas também propõe "a leitura do encadeamento de seus interpretantes" (Machado, 2010, p.05). Por essa perspectiva, há um movimento contínuo de transcodificação leitora.

Quanto aos estudos dos pesquisadores/as brasileiros/as, vamos levar em conta as abordagens sobre vivências literárias de Maria de Fátima Cruz (2012) e as reflexões de Carlos Magno Gomes (2014), acerca da abordagem cultural de leitura literária, visto que ressaltamos as leituras politizadas do texto literário conforme o paradigma da Crítica Cultural. Nesse sentido, as abordagens de Gomes propõem que o ensino de literatura seja "explorado como um convite à leitura de diferentes coleções de textos que debatam temas voltados para os Direitos Humanos, como o fim do preconceito racial e de gênero/sexo e da violência doméstica, entre tantos outros" (Gomes, 2014, p. 25). Portanto, as propostas de Cruz e Gomes são apropriadas para práticas que pensam em contribuir para a formação de leitores críticos no sentido ético e político.

Propomos uma abordagem que se volta para a leitura literária como um espaço de negociação cultural e identitária. Como projeto de intervenção, elaboramos uma sequência didática aplicada em três turmas da terceira série do ensino médio, com estudantes oriundos de comunidades rurais do município de Água Branca-AL. Assim, nosso enfoque é a formação do leitor da escola pública oriundo de comunidades rurais. Reconhecemos que esses estudantes enfrentam desafios relacionados à escrita, mas possuem uma riqueza cultural enraizada com sua relação com o campo. Por isso, a abordagem sociocultural torna-se relevante, pois intenciona-se ir além das "vivências literárias", de Cruz (2012), e da abordagem "cultural da leitura", de Gomes (2014), já pretendemos inserir as contribuições dessa comunidade interpretativa para a elaboração dos sentidos do texto literário.

A partir da territorialidade rural, selecionamos o *corpus* poético para nossa proposta de mediação sociocultural, que é composto pelos poemas: *O Cântico da Terra,* de Cora Coralina*; Meu povo, meu poema,* de Ferreira Gullar, *Mulher Proletária* e *Essa Negra Fulô,* de Jorge de Lima, *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo. Esses poemas tratam de temas sobre o passado

[8] Essa citação é uma tradução nossa da versão espanhola: "El texto en el texto" (Lotman, 1996, p.71).
[9] Para esta tese, optamos por chamar as opções do autor, como opções textuais que serão utilizadas no processo de interpretação das obras selecionadas.

histórico e cultural de pertencimento identitário, das lutas femininas e das politizações étnicas-raciais das mulheres negras, temas de alta relevância sociocultural.

Logo, nossa proposta metodológica é estruturada por meio de mediações literárias compostas de três momentos como: 1) apresentação/mapeamento do campo semiosférico, que se constitui em elementos textuais e extratextuais a partir da recepção de três campos: do texto, do campo/rural na cultura brasileira e da experiência do leitor; 2) leitura literária, quando exploramos as pistas textuais a partir das posições ideológicas do eu lírico e às quais o leitor pode reagir de forma, hegemônica, negociada e de oposição; por fim, 3) transcodificação do texto literário: propomos protocolos de leitura que consideram diferentes semiosferas da obra. Esses protocolos destacam tanto a estrutura textual quanto as memórias evocadas pelos participantes, com o objetivo de promover a transcodificação leitora dos estudantes. Como afirma Lotman (1978, p. 52), "o valor informativo da linguagem e da mensagem [...] muda segundo a estrutura do código do leitor, segundo as suas exigências e as suas expectativas". Essa ideia orientou nossa análise das interações entre o código poético dos textos e os repertórios identitários e culturais dos alunos. Os relatos foram coletados através de gravações em áudio em plataformas digitais, fotografias, diário de pesquisa, diário literário do estudante e plataforma *padlet* para montar o painel de reflexão crítico-cultural coletiva.

Nosso procedimento metodológico retoma a reflexão de Cosson, que questiona as propostas da abordagem social-identitária, quando afirma que as leituras literárias vão além de uma leitura "de contexto", uma vez que "o texto não é só contexto" (Cosson, 2022, p. 20). Em nossa pesquisa, entendemos que uma discussão sobre a mediação de leitura passa pela valorização do contexto de recepção da obra de acordo com as abordagens de Lotman (1978, p. 173): "O efeito estético [...] é sempre uma relação do texto com a expectativa do leitor, com as normas estéticas de uma época, os estereótipos próprios do tema ou das leis dos géneros. Fora destas ligações, o efeito artístico não existe" (Lotman, 1978, p. 173). Nesse primeiro momento da recepção, o leitor precisa considerar tanto os aspectos internos quanto externos da obra — como o tema e seu contexto sociocultural, as normas estéticas, o diálogo com a época de produção e as características do gênero literário. Para o autor, ignorar esses elementos compromete a qualidade da leitura, pois impede a apreensão mais profunda dos sentidos do texto.

Nessa mesma perspectiva, identificamos outras pesquisas como a de Clarissa Jordão (2001) que discute a "concepção de literatura como local do trabalho estético com a língua numa versão dialógica" (Jordão, 2001, p. 91). Essa proposta é relevante para o nosso estudo porque a pesquisadora, ao falar do efeito estético, apoiada pelas considerações de Foucault

sobre a ordem do discurso, reconhece que “o efeito estético e a literariedade seriam assim ‘efeitos de sentido’, determinados pela inserção e/ou exclusão dos sujeitos em determinadas comunidades interpretativas, que estabelecem discursos e são estabelecidas pelos discursos que construímos e que nos constroem” (Jordão, 2001, p. 91).

Em nosso estudo, entendemos o “efeito estético” como “efeitos de sentidos” que são dialeticamente incorporados às comunidades leitoras. Assim, identificamos que a estudiosa apresenta uma visão dialógica da experiência estética, ao valorizar o papel do mediador no processo de interpretação literária, que, em nossa pesquisa, está intimamente ligada ao contexto sociocultural das vivências dos leitores.

Ao relacionar a ideia de Jordão com a concepção de Lotman — de que, “O valor informativo da estética da linguagem e da mensagem dados num único e mesmo texto muda segundo a estrutura do código do leitor, segundo suas exigências e as suas expectativas” (Lotman, 1978, p.52) —, compreendemos que o efeito estético não é um elemento fixo da obra, mas emerge da interação entre o texto e o leitor, mediada por seu contexto sociocultural. Assim, o "código do leitor", na perspectiva lotmaniana, pode ser entendido como sua inserção histórica e cultural em uma comunidade interpretativa específica, em consonância com o que propõe Jordão (2001)

Trazemos como exemplo a vivência rural que é elaborada por meio de experiências orais voltadas para o do trabalho no campo, vivenciadas coletivamente e que fazem parte da história dessa comunidade. A decodificação desses “códigos” faz parte do processo interpretativo, que pode amplificar e retransmitir para o leitor realidades diversificadas visto que cabe ao leitor decodificar “o que a linguagem literária cifrou, e então receber as imagens e aproximá-las da verdade, da realidade, do mundo social e particular de cada leitor”. (Jordão, 2001, p.78). Nesses processos interpretativos, a construção de sentido e o impacto estético da literatura não se encontram no texto de modo isolado, mas no conjunto de referências e expectativas que o leitor traz para sua interação com o texto que se constitui no processo de “transcodificação”.

Entre nossas bases de reflexão está a pesquisa de Andrade (2009), sobre *O letramento literário em uma comunidade rural do pontal do paranapanema,* em que “as práticas de leituras de textos podem ser identificadas como um letramento autônomo porque os sentidos construídos pelos estudantes ocorrem a partir dos resumos que o livro e professores os explicam” (Andrade, 2009, p. 90). Essa constatação reforça nossa hipótese de que as práticas de leituras literárias são mais eficientes ao tentar mobilizar, em primeiro plano, as próprias experiências vividas pelos leitores.

A seguir apresentamos de forma mais detalhada a sistematização teórica e metodológica da abordagem sociocultural.

2.1 Aproximações entre Estudos Culturais e ensino de literatura

Nesta seção, discorremos sobre nossa fundamentação tanto da perspectiva teórica, como metodológica para construção de uma abordagem em que a transcodificação dos sentidos do texto literário seja priorizada. Essa perspectiva dialoga com o método de codificação e decodificação de Stuart Hall (2023), em que deve haver a dinamicidade de relação entre leitura e sociedade, uma vez que para os teóricos da crítica cultural, essas duas semiosferas são inseparáveis no processo de leitura.

De acordo com Liv Sovik (2023), os estudos culturais surgiram com os trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Eduard P. Thompson. Mas foi Stuart Hall quem assumiu a causa como um projeto institucional na direção do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmigham, na Inglaterra. Na contemporaneidade, os estudos culturais estão presentes em vários continentes com abordagens diferenciadas. “Stuart Hall afirmou na (ABRALIC), em Salvador, em julho de 2000, ao falar da importância, para ele, de ler Roger Bastide e Gilberto Freyre nos anos 50. Os Estudos culturais teriam origem, inclusive, brasileira” (Sovik, 2023, p.10)

As abordagens metodológicas dos “estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas [...] há um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes todos em contenção uns com os outros” (Hall, 2023, p. 184-185). Na verdade, os estudos culturais de origem britânica são sustentados por uma teoria materialista da cultura, possibilitando as aproximações com vários pensamentos, literários, filosóficos, sociológicos, psicológicos e psicanalistas, Hall (2023), citando Raymond Williams sobre a estrutura da experiência, afirma que

> A análise da cultura é, portanto, a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos. Começa com a descoberta de padrões característicos. Iremos descobri-los não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do estudo da organização geral em um caso particular. Analiticamente é necessário estudar as relações entre esses padrões. O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa é sua estrutura de experiência (Hall, 2023,p. 126).

Abarcamos a estrutura de experiência cultural, das identidades e políticas culturais no limiar fronteiriços de inter-relações de como os códigos culturais se relacionam em diversos campos sociais. Quer dizer que não se pode, por exemplo, analisar a arte de forma isolada, mas na sua potencialidade de manifestações da cultura e relações sociais.

Os estudos culturais na vertente americana, situado por Douglas Kellner (2001, p.43), afirma que "a abordagem dos estudos culturais interdisciplinar implica a ultrapassagem de fronteiras entre disciplinas na ida do texto ao contexto, portanto dos textos à cultura e à sociedade". Trata-se, aqui, de uma análise mais pontual no campo da interdisciplinaridade. A noção de "fronteira", nos estudos culturais, refere-se à transição entre texto e contexto, destacando o deslocamento da leitura dos textos para sua inserção nas dinâmicas culturais e sociais. Esses processos são mediados pela linguagem e configurados pelas práticas sociais.

Podemos afirmar que no Brasil houve estudos pioneiros como os trabalhos publicados em *Literatura e Sociedade* de Antonio Candido (1965). Nessa obra, Candido propõe uma prática de leitura literária a partir das contribuições de pensadores da crítica cultural marxista, pois o autor em linhas gerais, examina as complexas relações entre a arte literária e o meio social brasileiro. Nesse texto, o teórico elucida o conceito de crítica dialética que propõe uma análise integrada entre texto e contexto. Candido argumenta que os elementos externos, como o social, o psicológico e o linguístico, não precisam ser tratados de forma isolada, mas compreendidos como dimensões interconectadas que, em sua interação, enriquecem a interpretação literária (Candido, 1965)

Nessa mesma perspectiva teórica, Roberto Schwarz (1990), em *Um Mestre na Periferia do Capitalismo: Machado de Assis*, realiza uma leitura marxista na obra *Memórias Póstumas* de Machado de Assis. Ao analisar o modo como as relações de classes sociais se organizam no romance, o autor articula suas análises a partir das especificidades históricas e sociais do Brasil no período imperial, evidenciando a forma como Machado plasma as dinâmicas sociais de sua época por meio de uma literatura que esteticamente entrelaça elementos sociais e culturais.

Por sua vez, Silviano Santiago, em *Declínio da arte e ascensão da cultura* (1998), analisa o período de produção cultural brasileira entre 1979 e 1981 para destacar que os estudos da cultura no Brasil ampliam a noção de arte para incluir manifestações produções populares e cotidianas. Essa abertura epistemológica favorece um espaço fronteiriço para a perspectiva das abordagens que levam em conta os entrelaçamentos do texto literário com a produção cultural. Em seus estudos, Santiago destaca elementos fronteiriços entre a música erudita e a música popular, a relação com a poesia de resistência como o samba do "malandro". Tais produções, antes marginalizadas pelos estudos literários, passaram a ter espaço sobretudo nas abordagens

comparatistas. Dessa forma, a arte passa a dialogar com a cultura popular, rompendo com sua posição burguesa e permitindo uma inversão estratégica dos parâmetros tradicionais de valor estético e cultural no Brasil.

Quanto à relação dos estudos culturais com o ensino de literatura, Gomes (2011, p.09) tem defendido a abordagem cultural como uma opção para questionarmos os modelos hegemônicos de leitura escolarizada. Nesse debate, o autor defende a formação do leitor cultural "como um espaço de produção de significados politizados. O leitor cultural leva em conta o contexto de produção literário e de sua recepção atual". De acordo com Rildon Cosson (2020), esse tipo de abordagem de ensino é identificado como próprio do paradigma social-identitário.

> Desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade; por meio do texto literário o conhecimento do outro, [...] o reconhecimento da alteridade e da diversidade dos seres humanos; a elevação da autoestima do aluno pelo fortalecimento e pela valorização de sua identidade (p. 105).

Cosson apresenta essa abordagem partir desses três pontos: 1°) a consciência crítica do estudante é pautada pela politização após sua identificação com "visão de mundo" do texto; 2°) a inclusão do outro valorizando a alteridade e a diversidade cultural; e 3°) a partir da fusão dessas visões de mundo, o leitor propõe uma leitura de revisão do texto lido. Tal síntese do "modelo cultural de leitura" também é proposta por Christina Ramalho (2014), quando reconhece que Gomes explora elementos da estética da recepção e dos estudos culturais ao destacar que nessa abordagem "o/a leitor/a deve ter competência para contrastar as diferentes identidades da pós-modernidade de acordo com seu horizonte de expectativas cultural". (Ramalho, 2014, p.10).

Na perspectiva do ensino de literatura para a formação leitora, Neide Rezende também defende a importância da formação identitária do leitor, quando reconhece que no processo de recepção há diversas trocas de sentidos: "se levados a ler efetivamente a obra e se lhes é dada a oportunidade de manifestar-se é provável que [...] outras posições possam surgir, como abordagens das comunidades interpretativas, que adquirem particularidades nos lugares em que se formam" (Rezende, 2021, p. 53) Nesse caso, a literatura pode nos oferecer caminhos éticos de valorização das diferenças e de inclusão das identidades, contribuindo para o reconhecimento de suas heranças culturais das comunidades escolares.

Ressaltamos, também, o cuidado, nessa metodologia, de entender que a expansão ou transcodificação do horizonte de conhecimentos do leitor passa pelo contexto da recepção, conforme, Rezende (2021, p. 53):

> Dependendo das condições históricas da leitura, da cultura e do lugar, o leitor pode se ater a uma interpretação ou a outra. Assim como a produção da obra responde a um horizonte sociocultural, que pode confirmar ou, ao contrário, transgredir as expectativas de uma época, também a recepção da obra se encontra dentro dos contornos desse universo de época.

Ao selecionarmos textos que se aproximem do horizonte sociocultural do leitor, teremos mais chance de despertar seu interesse pela leitura e motivá-lo para ser um coautor no processo de interpretação. Além disso, é importante apresentarmos aos alunos textos que tragam reflexões sobre como as identidades são representadas na literatura. Por essa perspectiva, "o professor precisa estar atento ao reconhecimento de outras vozes sociais presentes no texto, tanto as explícitas como as silenciadas" (Gomes, 2012, p. 171).

Esse movimento interpretativo que incorpora sentidos por meio da identificação das vozes presentes no texto, está em consonância com o processo de codificação/decodificação de Hall, quando sugere que cabe ao leitor retomar diferentes posições interpretativas "a partir de um lugar crítico, revisando os significados impostos pela sociedade" como um todo (Hall, 2023, p. 402). Logo, o debate sobre as construções dos sentidos identitários é pertinente para ressaltarmos a "visão de mundo" que o texto carrega e a que o leitor constrói no decorrer da interpretação.

Por essa perspectiva, a decodificação das identidades é um protocolo de leitura que não pode faltar em uma abordagem sociocultural. Em linhas gerais, a identidade não pode ser compreendida como algo "fixo" ou "homogêneo", mas como uma construção discursiva e dinâmica das relações socias. Stuart Hall, um dos principais teóricos dessa abordagem, em *A identidade cultural na pós-modernidade,* nos apresenta três concepções de identidade, baseada historicamente: a) sujeito do iluminismo; b) sujeito sociológico; c) sujeito pós-moderno.

Em vista disso, vamos conhecer os paradigmas de identidades reverberadas por Hall. O sujeito do iluminismo remete a uma base unificada cuja "consciência" e "ação" de identidade era vista como o "centro". "O Centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa" (Hall, 2006, p.11) assim, o sujeito do iluminismo consistia nessa característica desde o seu nascimento "[...] e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - "contínuo" ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo". (Hall, 2006, p.11). Historicamente, o iluminismo é conhecido como a era do antropocentrismo, o homem como centro do universo, por isso, a noção de centro.

A identidade sociológica é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num

diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p.11) A identidade nessa concepção é construída nas experiências sociais do sujeito. Mas que ainda tem uma “essência interior”. A identidade, assim, é construída na relação dos valores construídos no âmbito privado da família, da sua existência como sujeito de si e na incorporação dos significados e valores sociais como componente integrante de sua essência.

Esse processo é fragmentado quando chegamos na pós-modernidade em razão do caráter provisório de inovação da materialidade tecnológica e sistemática das instituições do mercado capital que influencia direta ou indiretamente no comportamento cultural.

O circuito de identidade no sujeito pós-moderno é escorregadio, não há mais nenhuma centralidade essencial ou permanente, ela é variável. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. (Hall, 2014, p.13) Essas identidades estão presentes no universo semiosférico do sujeito sendo construídas, desconstruídas e deslocadas de seus centros, no fluxo contínuo. Isso ocorre de forma dialética nas experiências culturais do indivíduo empurrando-o no processo de reconstrução identitária.

Essas concepções são cruciais para compreender como a leitura e o posicionamento de oposição pode viabilizar uma sensibilização expansiva, transcodificando os signos historicamente identitários da violência psíquica, física, étnica e de classe, pois, na leitura,

> [...] é bem possível para um indivíduo ou grupo, em um determinado momento, decodificar no que chamo de “códigos hegemônicos” e, em outro momento, usar códigos de oposição ou contestatários. Isso é simplesmente para explicar melhor a ideia de que a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é a leitura (Hall, 2023 p. 328-329).

Esse processo de decodificação nos ajuda a refletir a fragmentação da identidade na pós-modernidade. O circuito de identidade do sujeito pós-moderno é escorregadio, não há mais nenhuma centralidade essencial ou permanente, ela é variável. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (Hall, 2014, p.13).

Ao considerar a identidade como uma construção histórica e discursiva, defendemos que a leitura literária pode suscitar múltiplas posições interpretativas, que desafiam os códigos hegemônicos presentes nos textos. Diante do exposto, é possível notar que os estudos culturais, ao desnaturalizarem as identidades e considerarem sua constituição discursiva e relacional, oferecem ferramentas teóricas potentes para o ensino de literatura. Ao reconhecer o sujeito

leitor como múltiplo, fragmentado e situado culturalmente, essa perspectiva permite que a mediação literária vá além da interpretação textual, promovendo um espaço de confronto simbólico entre os discursos canônicos e os saberes identitários do leitor.

Destarte, a leitura torna-se uma prática de deslocamento e de reconstrução de sentidos, em que os estudantes podem decodificar criticamente os textos literários, tensionando representações de classe, gênero, raça e pertencimento cultural. Essa abordagem se alinha à proposta de uma educação crítica, plural e emancipadora, como defendida por Hall — e prepara o terreno para o processo de transcodificação cultural, que exploraremos a seguir.

2.2 As contribuições de Lotman e Hall para o processo de transcodificação do texto literário

Depois de mapearmos as informações sobre a relação entre estudos culturais e literatura, trazemos à tona o entendimento do universo semiosférico e do processo de transcodificação do proposto por Iuri Lotman. O autor mostra, em A semiosfera (1996) como os códigos culturais se estruturam na vida social do sujeito e ressalta a importância da transcodificação como uma leitura que pode ser estratificada pelas experiências do leitor por defender que os textos adquirem sentidos e são processados em suas consciências da cultura em *A Estrutura do Texto Artístico* (1978). O campo da Semiótica da Cultura (SC) foi desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Tártu-Moscou/ETM (década de 1960). E o conceito de semiosfera cultural foi desenvolvido pelo semioticista soviético Iuri Lotman, em 1982, que trouxe grandes contribuições aos estudos da literatura e da cultura, principalmente a noção de cultura como sistema dialógico.

Unificamos a seguir os pontos centrais do entendimento da semiosfera proposta por Lotman (1996, p. 11-27)[10]. A semiosfera faz uma analogia com a biosfera e estabelece um paralelo, que engloba as diferentes formas de vida no contexto planetário e a relação social das culturas no *continuum* de significação:

1) dentro da semiosfera, a cultura se apresenta como um texto em que ocorrem relações comunicativas, e geram novas informações “textos dentro de textos” mediante uma variedade de sistemas de signos em diferentes níveis de organização;

[10] Tradução livre entre as páginas 11 a 27. De Lotman, Iure M. La semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto. Trad. Desiderio Navarro. Madri: Ediciones Cátedra, 1996.

2) organização interna da semiosfera é determinada, em particular, pelo fato de que, sendo heterogênea por natureza inclui mecanismos de hierarquização de sentidos, memória cultural, limitações, fronteira, tradução cultural.

Em nossa abordagem, entendemos, em primeira instância, que a semiosfera é o espaço da vida, onde ocorre nossas experiências e relações sociais cujas significações são processadas e transferidas de modo variável. Na segunda instância, temos uma particularidade da semiosfera sobre a qual a cultura é um texto que "dentro de outros textos" reflete a polissemia de interpretações que se fundem numa transmutação de sentidos. Seguindo para a terceira instância, o seu caráter de organização é heterogêneo e possibilita entender como ocorrem dialogicamente as relações da pluriculturalidade na construção de novas significações culturais.

Fato é que temos a presença da cultura como semiosfera, situada em determinado contexto, desse modo, Lotman nos ensina que "A cultura organiza a si mesma em forma de um determinado 'espaço-tempo' e não pode existir fora dessa organização. Essa organização é realizada como semiosfera"[11] (1996, p. 259). Nessa vertente entendemos que a cultura não se manifesta fora de um sistema, pois ela é ordenada na dinamicidade entre o espaço e o tempo de suas manifestações.

Nesse sentido, a pesquisadora brasileira, Machado (2007, p. 16), adverte sobre a importância dessa concepção de Lotman, ao afirmar que "semiosfera é o conceito que se constituiu para nomear e definir a dinâmica dos encontros entre diferentes culturas e, assim, construir uma teoria crítica da cultura". Pela abordagem semiótica, a semiosfera pode ser entendida de duas formas: uma geral, que seria semiosfera cultural, e suas diferentes semiosferas: política, religiosa, econômica, artística, educacional, entre tantas outras como comenta Lícia Souza (2020):

> Um universo semiosférico pode ser de natureza política: capitalismo, socialismo, comunismo, democracia social [...]; de natureza religiosa: cristianismo, islamismo, -budismo, matrizes africanas, indigenismo, etc.;[...] de natureza multicultural, privilegiando a diversidade etnocultural de vários migrantes em um território [...] de natureza estética, reunindo grupos de pensamentos em torno de códigos de representação suscetíveis de se entrecruzar com a cena política, como a "negritude", por exemplo (Souza, 2020, p. 61-62).

Desse modo, Souza retoma os conceitos de Lotman ao reconhecer que o universo semiosférico é composto por subsemiosferas de natureza política, religiosa, multicultural,

[11] Original: "La cultura se organiza a sí misma en forma de un determinado 'espacio-tiempo' y no puede existir fuera de esa organización. Esta organización se realiza como semiosfera" (Lotman, 1996, p. 259)

estética. Por sua vez, Irene Machado pontua que esses universos semisoféricos são dialógicos e responsáveis pela definição da cultura. Para ela: “O que Lotman afirmava com base na observação dos encontro culturais que, [...], são impulsionados por atritos e confrontos que, do ponto de vista das relações dialógicas, definem o caráter da própria cultura” (Machado, 2013, p.138). Desses diálogos em confrontos, reconhecemos que o universo semiosférico pode ser formado por campos e espaços que podem ser denominados como micros/subsemiosferas. Ou seja, a perspectiva da semiosfera de Lotman reforça que a cultura é composta por várias semiosferas que se sobrepõem de diferentes formas, dependendo dos sujeitos que articulam esses espaços, já que nessas semiosferas “se entrecruzam correntes de pensamentos, núcleos ideológicos e posicionamentos, atravessando um lugar determinado em sua temporalidade evolutiva” (Souza, 2020, p.63).

Assim, compreendemos o universo semisoférico situado no domínio das ideias, dos discursos ideológicos, da estética, da ciência. Tal dispositivo de análise cultural reverbera dentro desse campo semiosférico o discurso da estética como a literatura indígena, afro-brasileira, pós-colonial, decolonial, neocolonial, feminina, Queen e tantas outras. Cada um desses campos semiosféricos estéticos expressam seus próprios códigos ideológicos, buscando sempre uma força de afirmação e tradução de sentidos em espaços discursivos. Assim, o conceito de semiosfera, tal como formulado por Lotman, pode ser altamente produtivo para os estudos da crítica cultural, oferecendo uma chave teórica para a análise de produções culturais — como o cinema, a literatura, a arte, a música e os modos de vida — a partir de suas trocas simbólicas e disputas de significação.

Na tentativa de traduzir a perspectiva de Lotman, reconhecemos o termo “universo semiosférico” como um espaço geral da cultura; o termo “campo semiosférico” como um dos espaços dentro desse universo. Dessa forma, vamos simplificar o pensamento de Lotman, abordando as diferentes semiosferas que envolvem o processo de leitura, valorizando a semiosfera textual e do leitor. Essa constatação é respaldada pelos esclarecimentos de Machado (2013, p.143) - quando se destaca que “para Lotman isso significa que todo texto deve estar codificado, no mínimo, duas vezes: pelo código que apreende a informação e a transforma num conjunto organizado de signos e pelo contexto sistêmico da cultura historicamente constituído”

Portanto, nesta tese, abordamos o conceito de semiosfera como um sistema de signos da vida social – que representa espaços simbólicos onde se constroem e circulam os significados dos textos culturais por meio das múltiplas intersecções dialógicas produzidas pelos diferentes sujeitos. Nesse sentido, entendemos a semiosfera como um campo híbrido, que é articulado de diferentes formas pelos sujeitos; e um campo dinâmico, por ser mutável, já que se transforma e

se (re)/(des)organiza conforme os interesses em jogo. Didaticamente, vamos destacar duas semiosferas: a do texto literário e a do leitor.

A semiosfera textual é guiada pela identificação do autor, sua localização histórica e temporal, segundo Lotman (1978, p.50): “A escolha pelo escritor de um gênero, de um estilo ou de uma tendência artística determinados é também a escolha da linguagem na qual ele pensa falar ao leitor”. Nesse caso, temos as pistas do autor que podem ser utilizadas como plausíveis no processo de mediação literária. Além disso, o campo semiosférico da obra, constitui uma microssemiosfera do autor, onde “textos dentro de textos” conversam internamente, de forma polissêmica, favorecendo uma combinação de sentidos que reflete tanto dentro como fora do texto. Portanto, a semiosfera do “texto constitui-se, assim, como espaço semiótico onde interagem, se interferem e se auto-organizam hierarquicamente as linguagens como dispositivos pensantes, dialógicos e produtores de sentido”. (Machado, 2013, p.143)

Nesse sentido, cada texto se conecta dentro de uma rede semiosférica maior, que contribui para a constante atualização dos significados culturais, pois a interpretação de uma obra, segundo Lotman (1978, p. 29), está “ligada à organização interna do texto artístico e ao seu funcionamento social”. Dessa forma, não é possível desvincular o campo semiosférico do texto e sua funcionalidade no meio social, pois essa relação envolve dimensões éticas, empáticas e reflexivas. Essa semiosfera artística torna-se, assim, um espaço privilegiado para a emergência de novos sentidos. Como afirma Machado (2013, p. 144), a arte na concepção de Lotman, “[...] se apresenta como espaço da emergência da informação nova graças ao trabalho de transformação das vivências em experiência estética e ato de conhecimento”.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o conceito de semiosfera contribui significativamente para uma leitura sociocultural na medida em que permite observar como os textos literários se constituem em diálogo com os códigos culturais dos leitores. Ao reconhecer que o texto só adquire sentido pleno quando inserido em um campo semiótico maior — que envolve o repertório simbólico da comunidade leitora —, a mediação literária passa a considerar não apenas o texto em si, mas também as experiências, valores e contextos históricos dos sujeitos que o leem. Assim, a leitura sociocultural, apoiada na ideia de semiosfera, possibilita a ativação de sentidos que dialogam com as realidades vividas, promovendo um processo de leitura crítica e situada.

Pela a semiosfera do leitor, suas experiências são fundamentais para a interpretação das pistas textuais e para que possa alcançar a decodificação e transcodificação dos significados propostos pelo processo de mediação sociocultural. Vale destacar que a semiosfera do leitor, segundo Souza (2020, p. 64) permite “identificar campos semiosféricos que vão tornar possíveis

o dinamismo dos mundos da vida", para promover novas formas de compreensão e ressignificação da sua territorialidade, pois a semiosfera do leitor se justifica na "afirmação segundo a qual o mundo que rodeia o homem fala linguagens múltiplas e que o apanágio da sabedoria está em aprender a compreendê-las, não é nova" (Lotman, 1978, p.30).

Essas diferentes sobreposições demandam um sujeito leitor que possa negociar entre essas semiosferas e seja capaz de aproximar suas fronteiras. Dessa reflexão, segundo Lotman (1996), entende-se a fronteira como uma categoria fundamental da semiosfera. "A fronteira é um mecanismo bilíngue que traduz as mensagens externas para a linguagem interna da semiosfera e vice e versa" (p. 13). O leitor pode explorar as fronteiras das diferentes semiosferas sociais que o texto carrega, transcodificando os sentidos textuais a partir de suas experiências. Essa transcodificação pode ser vista como um ato de traduzir sentidos. Segundo Lícia Souza, a identificação das fronteiras semiosféricas é fundamental para a transcodificação da mensagem.

> Os pontos fronteiriços de uma semiosfera, que são como receptores sensoriais, devem ter a capacidade de traduzir os sinais externos para os códigos aceitos por essa semiosfera da qual elas estão se aproximando. Esse processo é conhecido como tradução, e ele garante que a fronteira funcione como local tanto de união como de separação entre duas semiosferas (Souza, 2020, p. 58).

Seguindo essas orientações, vamos explorar as fronteiras entre a semiosfera do texto e a semiosfera do leitor por meio da mediação sociocultural. Tal mediação será voltada para negociações dos códigos culturais nos quais os agentes vão se posicionar. Desse modo, o leitor é responsável por traduzir os códigos textuais para sua realidade, promovendo a transcodificação do texto literário. De forma mais clara, é a tradução de uma linguagem cultural para outra.

Esse atravessamento da fronteira do texto para a cultura pode ser amarrado pelos elementos extratextuais, visto que "qualquer texto está inserido numa estrutura extratextual, cujo nível mais abstrato pode ser definido como - tipo de visão do mundo -, - imagem do mundo - ou - modelo de cultura" (Lotman, 1978, p. 427). Portanto, torna-se fundamental em uma prática de mediação sociocultural o leitor identificar a posição ideológica defendida no texto, já que está em jogo uma "visão de mundo". Partindo dessa concepção, vamos detalhar as posições propostas para a identificação do leitor com as diferentes "visão de mundo" que um texto pode apresentar no processo recepção conforme as abordagens de Hall, que passaremos a detalhar na sequência.

2.3 A decodificação sociocultural

Na literatura cientifica não há evidências concretas de que Stuart Hall tenha lido Iuri Lotman, no entanto os dois autores dialogam de forma semelhante em seus textos. Em a "Centralidade da cultura", Hall (1997) articula uma perspectiva que se alinha à teoria semiótica, em que aborda o processo de significação cultural como um objeto essencial para a análise das práticas culturais e postula que

> Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997, p .01).

Seguindo esse raciocínio de Hall, observamos que os estudos culturais dialogam com os preceitos da semiótica de Lotman, pois há uma convergência de abordagens quando pensamos que uma ação social possui natureza cultural e que as práticas sociais dão sentido às nossas ações, isto é, estamos promovendo práticas de significação. Essas práticas são promovidas por comunidades interpretativas que projetam diferentes perspectivas ideológicas como destaca Hall (1980) em Encoding/Decoding, traduzido para língua portuguesa como codificação/ decodificação[12]. Esse texto nos apresenta as posições socias de leituras que o sujeito assume ao codificar e decodificar uma mensagem que faz parte de uma comunidade interpretativa: ora repetindo uma visão hegemônica, ora negociando tal visão, ora opondo-se a ela, tal como passamos a descrever:

1) leitura dominante, preferencial ou hegemônica: o leitor adere integralmente ao código do texto[13], aceita e reproduz a leitura preferida, que pode não ter sido deliberadamente planejada pelo(s) autor(es). Nessa posição, o código do texto é percebido como "natural" e "transparente" para o leitor;

[12] Nesta pesquisa, usamos a versão publicada na obra: *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (Hall, 2023).
[13] Nesta tese o termo código do texto quer dizer significado do texto, do mesmo modo, quando se utilizam códigos culturais, quer dizer significados culturais. Essa ideia advém do Stuart Hall (2023).

2) leitura negociada: o leitor concorda parcialmente com o código do texto e, embora aceite em grande parte a leitura preferida, em alguns pontos resiste a ela, modificando-a para que reflita sua própria perspectiva, experiências e interesses;
3) leitura de oposição: o leitor discorda completamente do código do texto e o relê no contrapelo. A posição social do leitor situa em oposição ao código dominante, rejeita o código do texto, adota uma perspectiva alternativa.

Nessas três posições sociais de leitura o autor chama a atenção para o processamento da codificação e decodificação nos posicionamentos sociais de leituras como uma forma de identificar os sistemas do poder e manipulação do comportamento sociocultural. Vale destacar que esse modelo tem suas origens nas ideias de Karl Marx que abordam questões de poder e de ideologia. Ao falar sobre o contexto político, teórico e cultural da elaboração dessa abordagem, Hall revela que o "texto se situa no contexto de um debate sobre o próprio marxismo [...] a partir da noção de circuitos de produção. Produção, consumo, realização, reprodução" (Hall, 2023, p. 327).

Ao situar o contexto de sua teoria no plano marxista, Hall centraliza as três atuações de leituras no código ideológico relacionado com o que Marx e Engels (2007) denomina na *Ideologia Alemã,* as "ideias da classe dominante" como uma falsa consciência do real, conforme explicitado:

> Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (Marx, Engels, 2007. p. 48- 49).

Analisamos que os circuito de produção ideológico estão vincados aos interesses da classe dominante e, por isso elas são deterministas, reducionistas e residuais. Ambos os autores têm o interesse na reflexão crítica da dinâmica do poder. Sendo assim, quando Hall propõe a leitura hegemônica, corrobora a noção marxista de que as ideias dominantes são um produto das relações de poder, sobre as quais os códigos culturais perpetuam a hegemonia ao serem "naturalizadas" ou "transparentes" para o leitor.

Para Hall (2023), a adesão ao código dominante contribui para a internalização dessas ideias, ideia que Marx e Engels caracterizam como o interesse da classe dominante em construir simulacros dos interesses de toda a sociedade. Estruturalmente direcionada para manter o controle social através de ideias que aparentam ser "neutras" e "generalistas" mas são, na

verdade, expressão de uma dominação ideológica. Essa perspectiva está vinculada à noção de que a ideologia parte da superestrutura para a infraestrutura.

Esse processo fundamenta como Hall aplica uma abordagem marxista para entender as diferentes disputas de poder e sua reprodução ideológica. Destacamos nessa breve apresentação os termos-chave como código textual, código analítico/ interpretativo, código ideológico, código hegemônico, código preferencial, código negociado, código de oposição, código literário, código de mídia de massa, e tantos outros (Hall, 2023). A identificação desses códigos possibilita a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, quando o processo de interação leitor e texto articula elementos da cultura local.

A primeira tomada de posição nesse paradigma, de acordo com Hall, está situada no mecanismo de "Codificação/Decodificação, é em parte, a de interromper esse tipo de noção transparente de comunicação [...] A cadeia comunicativa não opera de forma linear" (Hall, 2023, p.326). Ou seja, há a intencionalidade na produção da mensagem para provocar um efeito específico na recepção pelo leitor, com isso, percebemos que o jogo comunicativo é multilinear. Esse jogo implica que uma determinada mensagem não é interpretada de modo passivo, ou seja, ela entra numa "negociação" na recepção e resulta numa interação dinâmica entre codificação e decodificação.

A segunda tomada de posição, segundo Hall, refere-se "a noção de que o significado não é fixo, de que não existe uma lógica determinante global que nos permita decifrar o significado ou o sentido ideológico da mensagem" (Hall, 2023, p.326). Esse argumento é primordial para os pesquisadores que se alinham aos estudos culturais, pois o entendimento de que os significados são codificados com valores de um determinado grupo social nos faz entender que não há neutralidade, nem sentidos universais metafísicos. É onde entra a prática de leitura politizada; a decodificação conforme, Hall (2023, p. 329), "não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes", a leitura, assim, é operacionalizada dentro de uma determinada semiosfera (universo cultural de significados) articulada no processo de reconhecimento das diferenças culturais ideológicas. A decodificação, então, permite que o leitor renegocie ou questione esses códigos, revelando o caráter ideológico presente em toda comunicação. Esse processo torna-se essencial para nossa pesquisa.

A contribuição dessas funcionalidades para a formação leitora é fundamental, pois resulta a polissemia de produção e recepção do texto, embora interligadas operem com distinções. Hall sintetiza essa relação afirmando que "Chamo de codificação e decodificação duas práticas diferentes, mas relacionadas que conectam o que pode ser analiticamente identificado". (Hall 2023, p. 331) Essas práticas interconectadas destacam que a interpretação

é sempre contextual e sujeita a uma pluralidade de significados, particularmente relevante no caso dos textos literários.

Iuri Lotman aprofunda a discussão sobre os processos de produção de sentidos ao introduzir o conceito de transcodificação que ocorre em dois níveis: interno e externo. A "transcodificação interna são possíveis sistemas semióticos, nos quais se elabora a significação [...] de modo imanente, no interior do sistema" (Lotman, 1978, p. 79) Compreendemos a transcodificação interna como a própria codificação do texto, um ponto que Lotman identifica como correspondente à codificação descrita por Hall.

A partir da noção de transcodificação interna, conforme definida por Lotman é possível compreender, o modo como o texto estrutura seus significados, dentro de uma organização semiótica própria, como por exemplo, o poema *Morte e Vida Severina*[14] de João Cabral de Melo Neto, se estrutura semioticamente e simbolicamente a partir de códigos culturais preexistentes, reorganizando-os dentro de um contexto que manifesta os elementos do catolicismo, das ladainhas, dos cânticos fúnebres e da fala oral do retirante são reelaborados para dar forma a uma crítica social.

Isso é mostrado na recorrência da repetição "Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida" sintetiza essa codificação (transcodificação interna), que expressa uma identidade coletiva marcada pela precariedade e invisibilidade — e essa identidade é construída no interior do próprio sistema textual, por meio de ritmos, paralelismos e imagens do retirante nordestino.

Do mesmo modo, o episódio do enterro em rede, conduzido pelos "irmãos das almas", ressignifica práticas religiosas populares para revelar a violência estrutural do sertão, quando um dos personagens afirma que o lavrador foi morto por "uma bala desocupada". Nesse ponto, o texto — produz, dentro de si, os mecanismos simbólicos e discursivos que o tornam crítico, ético e culturalmente marcante em seus modos de produção de vida. Esse processo interno de construção de sentidos pode ser comparado, como aponta Stuart Hall, ao momento da codificação textual, quando valores e visões de mundo são incorporados ao texto antes mesmo de sua leitura. Assim, a transcodificação interna em *Morte e Vida Severina* revela-se como um sistema estético-crítico que transforma códigos culturais em denúncia social, operando de modo imanente, como Lotman descreve.

[14] Morte e Vida Severina foi publicado em (1955), é um auto de Natal em forma de poema dramático, que narra a trajetória de um retirante nordestino em busca de uma vida menos dura. A obra denuncia a morte social dos pobres do sertão — vítimas da fome, da violência e da desigualdade — e contrapõe a persistência da vida como gesto de resistência. Escrita em versos ritmados e de forte oralidade, é considerada um marco da literatura social brasileira. Nesta tese utilizamos a publicação de *Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta*. Rio de Janeiro: José Olympio. (1974, p. 73-79).

A “transcodificação externa”, segundo Lotman (1978, p. 83), “é a revelação demonstrativa da possibilidade de comutação de um sistema (de ideias ou de estilo) em outro”.

Para Lotman, a significação, que engloba tanto a codificação quanto a decodificação, é uma prática ativa na qual “incumbe ao leitor, antes de receber a mensagem, escolher, entre a linguagem artística de que dispõe, aquela na qual está codificado o texto ou uma parte do texto” (1978, p. 61). Ou seja, a codificação é um mecanismo interpretativo usado tanto pelos autores quanto por leitores de textos. Estes exercem papéis interpretativos cruciais, reforça que a compreensão do texto depende de uma leitura contextualizada e intencional.

A codificação auxilia no mecanismo da decodificação; essa é uma fase importante para a leitura. Hall (2023, p. 336) enfatiza que “as decodificações que você faz se dão dentro do universo da codificação. Um tenta englobar o outro”, reiterando a interdependência entre os processos. De modo similar, Lotman (1978, p. 60) observa que, “na transcodificação, o receptor do texto não só deve decifrar a comunicação com a ajuda de um determinado código, mas também estabelecer em que linguagem o texto foi codificado”. Assim, ambos os autores concordam que a compreensão depende tanto do contexto de produção quanto da prática de recepção, inserida na semiosfera cultural, como no exemplo que fizemos no poema anterior.

A esse universo de manutenção da vida cultural, Hall, ao falar de decodificação como posicionamento social da leitura negociada, está “falando do processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando- esse é o processo sem fim.” (Hall, 2023, p.333) Os códigos culturais são multifacetados, de modo que a atribuição de significação depende do contexto tanto de codificação como de decodificação da leitura.

A semiosfera cultural, conforme descrita por Lotman, representa o espaço onde significados se articulam e transcendem os limites de cada sistema específico, permitindo que ideias e estilos dialoguem e se ressignifiquem continuamente. Segundo Lotman (1978, p. 93), “a significação se elabora como resultado da transcodificação mútua de numerosos sistemas-cadeias, permitindo, numa maior medida, sair, em geral, dos limites de cada sistema concreto”. Em outras palavras, a transcodificação é acessada quando o leitor passa a entrelaçar os sentidos do texto com seus conhecimentos sociais para propor diversas interpretações, entre elas, as críticas.

Nesse sentido, entendemos que as abordagens de Hall e Lotman se convergem para uma prática de leitura sociocultural, na qual os significados culturais são codificados, decodificados e transcodificados na interação entre texto e leitor. Se por um lado Hall destaca a recepção como uma leitura negociada que está vincada a um quadro ideológico e ao contexto social, por outro

lado, Lotman amplia essa perspectiva, introduzindo a transcodificação como um processo onde os códigos culturais se expandem e atravessam as fronteiras do texto para reverberar com as experiências individuais e coletivas do leitor.

Ambos apontam para a ideia de que a leitura sociocultural é uma prática ativa, heterogênea e socialmente situada, primordial para a formação do leitor crítico numa sociedade de lutas e em constante transformação como a brasileira. Em diálogo com essa abordagem, exploraremos as reflexões já apresentadas no capítulo anterior sobre as práticas de leitura desenvolvidas por Cosson (2006), com seu letramento literário, Cruz (2012) com as vivências literárias e por Gomes (2014) com "modelo cultural de leitura literária". Além disso, pretendemos dialogar com as perspectivas voltadas para a abordagem social-identitária, visto que intencionamos debater sobre as identidades das comunidades rurais e as afro-brasileiras em nossas vivências literárias.

Acreditamos que o critério de elementos extraestéticos (estético-sociocultural) precisar ser levado em conta em nossa mediação ao preparar nosso roteiro de aula, de modo a incorporar na temática de ensino os valores culturais de leituras, músicas e estilos de vida que os leitores carregam consigo. Isso é exemplificado na recepção crítica cultural de Stuart Hall (2023) a explicar sobre os processos de leitura "As leituras que você faz surgem da família em que você foi criado, dos lugares que trabalha, das instituições a que pertence, das suas outras práticas [...]" (Hall, 2023, p. 348) dentro desse universo semiosférico se dinamiza a leitura transcodificada "o processo do conhecimento da leitura ocorre assim: recepção da mensagem; escolha (ou elaboração do código); confronto do texto ou do código" (Lotman, 1978, p.114). Portanto, a transcodificação pode ser processada de diferentes formas, segundo Hall, visto que a leitura será construída a partir da comunidade interpretativa do leitor.

Posto isso, a abordagem crítico-cultural como postura sensibilizadora, problematizadora e crítica mostrou-se um posicionamento teórico apropriado para o ensino de literatura que pretenda possibilitar o debate cultural. Nesse mapeamento, elaboramos procedimentos didáticos voltados para formação de leitores críticos. No próximo tópico, exploramos as tramas das leituras negociadas sobre o texto literário.

2.4 Da decodificação à transcodificação sociocultural

No debate acerca das posições propostas por Hall e Lotman, vamos comentar a importância das três posições da decodificação de Hall para alcançarmos a transcodificação dos sentidos dos textos literários. Para isso, pensamos que uma prática de leitura sociocultural deve

ser construída por etapas nas quais as semiosferas textuais e culturais, podem ser construídas em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tais momentos se complementam e são sempre rasurados pelos sentidos do leitor.

Apresentação/mapeamento do campo semiosférico é o momento de explorarmos a semiosfera textual em suas múltiplas dimensões: a contextualização da obra, as especificidades do gênero literário utilizado, as informações autorais, entre outras selecionadas previamente pelo mediador. Nessa fase, também pode-se recolher as primeiras memórias dos leitores sobre o tema. Assim, o início do processo de mediação é fundamental para prepararmos o leitor para a codificação/decodificação das mensagens do texto, identificando algumas de suas semiosferas. Esse movimento não é homogêneo, muitas ideias surgem, muitos caminhos para adentrarmos no sentido do texto são despertados. Todavia, o mediador pode focar na preparação do leitor para a segunda fase em que a leitura do texto passa a ser feita pelas pistas do texto.

A fase da leitura, por sua vez, constitui momento para mergulharmos na semiosfera textual, selecionarmos as pistas de leitura que vão do título ao vocabulário utilizado, das expressões estéticas que consolidam o texto literário, das estratégias de como o tema é abordado no texto. Essa fase necessita se centrar nos múltiplos sentidos do texto e nas possíveis interações que vão surgindo entre o leitor e o texto. É importante destacar que o processo de leitura é móvel e abarca diferentes semiosferas, conforme as orientações da mediação. No nosso caso, optamos pelas pistas sociais do texto e da interação identitária entre o leitor e o texto lido. Assim, o processo de codificação/decodificação se constrói por etapas, mas sempre alinhado aos movimentos do texto.

Por último, a transcodificação do texto literário é um momento de compartilhamento de diferentes horizontes de expectativas. Nessa fase, o mediador vai alinhavando os principais sentidos do texto, sem aprisionar o leitor a uma "visão de mundo". A mediação deve motivar os participantes a interpretarem o texto a partir de suas experiências tanto com as pistas do texto, experimentadas no processo de leitura, como nas informações extratextuais que foram sendo adicionadas desde a apresentação/mapeamento do campo semiosférico. Assim, a transcodificação do texto literário é uma fase de sedimentação dos sentidos. Pelas quais o leitor compreende os sentidos do texto e traz para a sua realidade, podendo negociar tais sentidos, aceitando-os, negando-os, ou negociando com eles.

Esse entrecruzamento de semiosferas – a textual e a social - é fundamental para alcançarmos a transcodificação do texto literário, todavia não esperamos uma única leitura, pois a proposta se constrói a partir das pistas de leitura dos próprios sujeitos. O momento em que o leitor consegue entrecruzar os códigos simbólicos do texto ao seu repertório sociocultural está

sendo considerada como um ato de transcodificação. Para tanto, o mediador pode propor atividades em que os sentidos do texto são experimentados pelas diferentes visões dos participantes da leitura. Nesse contexto, há diferentes formas de transcodificação, que ocorrem de maneira multilinear e situada.

Na perspectiva do ensino da literatura, essa abordagem contribui para compreendermos como os estudantes podem assumir leituras preferencial/hegemônica, negociadas ou de oposição – conforme o modelo de Hall -, evidenciado como os textos literários são apropriados a partir das posições que os leitores ocupam em suas comunidades interpretativas. Por exemplo, diante de um poema de Cora Coralina, um leitor pode adotar uma leitura preferencial/hegemônica, considerando que sua linguagem simples e rural expressa apenas uma vivência pacata, sem maior complexidade estética. Outro, no entanto, pode propor uma leitura de oposição, percebendo que essa mesma simplicidade é carregada de valores culturais, afetivos e históricos, vinculados à identidade da mulher, da memória e da zona rural. Assim, as transcodificações ocorrem como movimentos interpretativos que atravessam fronteiras culturais, gerando novos sentidos a partir da interação entre visão de mundo do autor e do leitor.

Retomando as contribuições de Hall, o mediador deve ficar atento às três posições interpretativas. Nos comentários sobre uma leitura preferencial do texto, o mediador não pode deixar de mencionar a "visão de mundo" que o texto carrega, pois esse tipo de leitura "se situa no ponto onde o poder atravessa o discurso, está dentro e fora da própria mensagem, para nos dar uma pista: "leia-me desta forma" (Hall, 2023, p. 337). Desse modo, a leitura preferencial é aquela em que o leitor pouco contribui para a ampliação dos sentidos do texto, pois vai prevalecer a "visão de mundo" do autor.

No caso do mediador sociocultural, é importante saber que esse ponto de vista do texto pode ser articulado a partir de informações históricas e dados concretos da produção do texto. Para Hall, "uma leitura preferencial nunca é completamente bem-sucedida: é apenas o exercício do poder na tentativa de hegemonizar a leitura da audiência" (Hall, 2023, p. 337), ou seja, a produção de sentidos proposta pela "visão do mundo" do texto é própria de uma comunidade preferencial. Esse exercício é importante para que o leitor perceba que o texto tem suas chaves de leitura deixadas pelo autor como tão bem articula Eco (2009). No entanto, essa leitura é apenas uma das possibilidades de interpretação, por isso o mediador precisa provocar o leitor a fim de construir novos sentidos a partir de pontos de vista discordantes da mensagem do texto.

Nesse momento, o mediador pode propor reflexões acerca do "modelo cultural de leitura" que o texto carrega como nos orienta Gomes ao propor a identificação "da referência homogeneizada da comunidade interpretativa que está em jogo no processo de interpretação.

Por exemplo: contexto de lutas da identidade regional/nacional, de classe, lutas étnico-raciais, sexuais, de gênero, entre tantas outras" (2014, p. 29). Tal articulação inicial é necessária para amarrarmos os protocolos de codificação/decodificação do texto até concluirmos com a transcodificação das diferentes semiosferas envolvidas no processo de leitura. Nesse processo, defendemos a politização do cotidiano do leitor a fim de que o mesmo entenda qual seu lugar diante do texto lido, isto é, como ele se identifica com a proposta do texto.

Pedagogicamente, o segundo momento da identificação da "visão de mundo" do texto tem que ser articulado pela "leitura negociada", aquela em que tanto posições preferenciais como as de oposição passam a ser exploradas no processo de leitura[15]. Pensamos que essa estratégia é mais adequada para a formação crítica do leitor. A leitura negociada propõe uma abordagem de como os leitores interagem com os textos de maneira ativa e interpretativa, em vez de apenas receber o significado passivamente. Tal postura está vinculada à concepção de que o significado de um texto não é fixo e predeterminado, mas é confeccionado por meio de relações complexas entre as peculiaridades do texto e as experiências do leitor.

Assim, o mediador pode apropriar-se dessa perspectiva para encaminhar seus leitores para uma tomada de posicionalidade crítica de um texto, pois a versão negociada "contém uma mistura de elementos de adaptação e de oposição" (Hall, 2023, p. 369). Ao encaminhar o leitor para leitura negociada, possibilitamos a oportunidade para questionamentos das significações textuais, isso ocorre quando o leitor cumpre com o papel de "reconhecer a legitimidade das definições hegemônicas para produzir as grandes significações abstratas" (Hall, 2023, p. 369). Nesse momento, o leitor atua e identifica discursos de poder e controle da comunidade interpretativa do texto lido. Destarte, esse procedimento possibilita que o texto adquira movimentos negociáveis de sentidos, dando mais espaço para as contribuições do leitor.

Nessa trajetória, o mediador tem a possibilidade de explorar os códigos "não ditos" e passa a desmontar a "visão de mundo" do texto para que o leitor amplie as possibilidades de leitura. Consideramos os códigos "não ditos" os sentidos por trás dos enunciados, o que Hall denomina de "correferências textuais" (2023, p. 369). Esses códigos se descortinam como espaços vazios (abstratos) do texto, pois eles ajudam o leitor a fazer suposições na tentativa de

[15] A leitura negociada, nesse sentido, nos remete ao pensamento marxista, sobre as lutas de classe; temos aqui a relação da superestrutura e infraestrutura abordada por Marx (1989) em 1857 na pesquisa Contribuição à Crítica da Economia Política; esta obra é a base do materialismo histórico-dialético do autor. Explica a estrutura dominante como "base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social" (Marx, 1989, p.28) Podemos entender a superestrutura como a política, a mídia, a religião, o estado, a educação e a universidade são ideologias nos âmbitos institucionais para controlar a infraestrutura, que remete à classe dos trabalhadores. Temos então a força de produção e a relação de produções de materiais da cultura. Nesse contexto, o leitor mesmo no espaço dominante enfrenta e tenciona o código ideológico da superestrutura para transcodificar em novos sentidos de posições sociais.

questionar a "visão de mundo" que prevalece no texto lido. Ademais, é "justamente este não-dito que tem que ser atualizado a nível de atualização do conteúdo". Esse processamento aciona a negociação de leitura, quando o leitor escolherá/negociará os lances que melhor caberão atualizar no texto, portanto, isso "requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor" (Eco, 2009, p. 36). Por esse encadeamento, situamo-nos nas vias de agenciamentos negociáveis da estética textual.

Nesse sentido, o processo de leitura negociada se aproxima do conceito semiótico de Lotman quando reconhece o texto literário como não acabado: "o não acabamento do texto se torna um meio de dinamismo literário" (Lotman, 1978, p. 477). Ao negociar novos sentidos para o texto, vamos ampliando sua significação. Logo, compreendemos que tanto o processo de interação entre leitor e texto é dinâmico e mutável, pois os sentidos vão se alternando conforme novas descobertas vão sendo processadas, pois um texto literário demanda um leitor para funcionar, como afirma Eco (2009, p. 37) "o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa" de potencialidade significativa.

Ao interagir com o texto, o leitor leva também os saberes de seu campo semiosférico, proporcionando mais dinamismo ao processo de leitura. Por essa perspectiva, podemos inserir no processo de leitura o conceito de fronteira semiosférica de Lotman, pois entre o texto e o leitor, há um espaço fronteiriço entre esses campos semiosféricos. Por esse ângulo, o leitor é o intérprete da cultura que se apropria do texto literário como herança cultural para transcodificar sua tensão social entre a fronteira da "visão de mundo" do texto e suas heranças. Tal fusão, pode ser vista como uma "zona fronteiriça" em que "os contatos semióticos entre os dois mundos" acontecem promovendo novos sentidos (Lotman, 1978, p. 27).

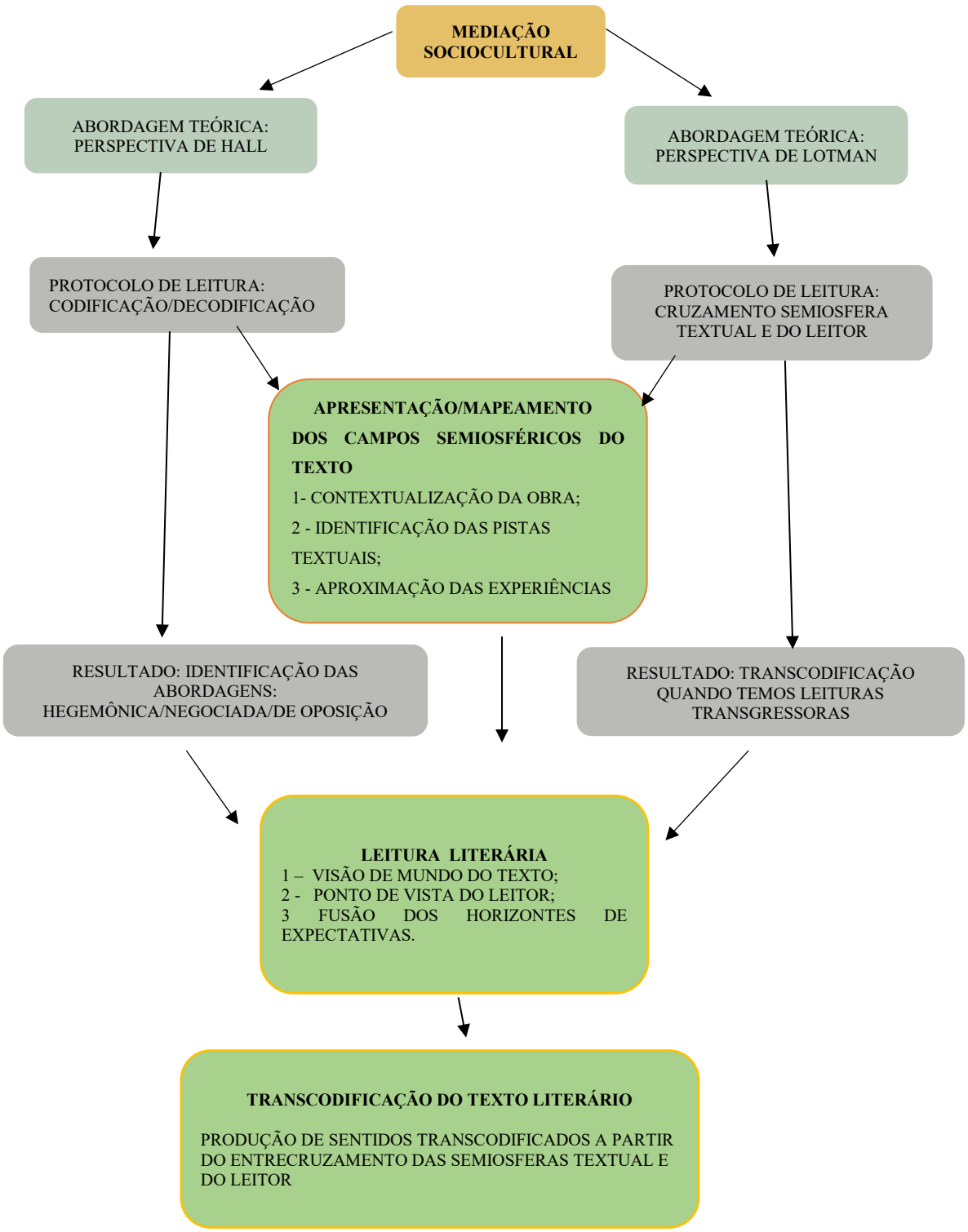
Como decorrência, o leitor pode delimitar sua atuação entre as fronteiras textuais, pois "a delimitação da fronteira depende sempre do ponto de vista do observador, o que cria grande relatividade quanto ao caráter do próprio limite" (Lotman, 1978, p. 70). Com isso, reconhecemos que essa atuação é móvel, pois o leitor tem liberdade para decidir sobre suas opções de decodificação até se concretizar a transcodificação, momento em que diferentes perspectivas do texto e do imaginário do leitor se entrecruzam.

Depois da identificação das perspectivas preferencial e negociada, passamos para a fase de leitura de oposição, momento em que a "visão de mundo" do texto é transgredida pelo leitor, isto é transcodificada por meio das diferentes semiosferas que fazem parte da leitura. A transgressão interpretativa "[…] busca revisar as questões ideológicas por trás das representações literárias" (Gomes, 2014, p. 99) para, então, desdobrar movimentos de inquietação sociocultural.

A leitura transcodificada, a partir de Lotman (1978, p. 62), ocorre quando “o receptor entra em conflito com a linguagem do emissor”, ou seja, no contexto de nossa pesquisa ela é operacionalizada pelo reconhecimento das formas repressivas cujos modos de performance artística literária permitem não apenas mapear aquilo que deveríamos contestar, mas, também, oferecem oportunidade de diagnosticar a condição de um coletivo que foi retido de seus desejos de liberdade e de afirmação da vida.

Nessa direção, a mediação literária sociocultural é finalizada com a perspectiva transcodificadora, na qual as diferentes “visões de mundo” são retomadas pelo leitor para a projeção de sua síntese interpretativa, conforme fluxograma seguinte:

Figura 1 - Fluxograma anatomia da mediação sociocultural



Fonte: elaboração própria (2024)

Esse fluxograma tenta sintetizar o modo como constituímos os fundamentos da mediação sociocultural amparados na semiótica da cultura e na crítica cultural. A mediação nessa vertente considera as heranças culturais e a prática social de leitura dos estudantes. Ao localizar o leitor em seu contexto sociocultural, o mediador, além da valorizar a leitura literária,

ou seja, as histórias de leitura do leitor, possibilita a ressignificação do texto lido como uma produção cultural rasurada pela identidade do leitor pelas relações de poder que perpassam seu cotidiano.

No próximo capítulo, apresentamos nossa proposta de mediação para o texto literário e as etapas do processo de intervenção em turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola que atende a alunos de comunidades rurais.

3 UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIAS LEITORAS A PARTIR DE POESIAS

Na construção de uma proposta de mediação de textos literários para o ensino médio, selecionamos o gênero lírico, ou seja, poesias de menor extensão para a elaboração de atividades de leitura. Por trata-se de uma proposta que dialoga diretamente com o cultural e que tem por público-alvo alunos do campo, foram selecionados textos que trabalham com a temática social. Sendo assim, esta seção tem por finalidade realizar uma aproximação entre a abordagem teórica apresentada anteriormente, - a saber uma mediação sociocultural e o gênero literário escolhido. Nossa proposta segue as diretrizes teóricas da codificação/decodificação de Hall para alcançarmos a transcodificação dos sentidos textuais conforme as abordagens da semiosfera da cultura de Lotman. Como *corpus*, focamos em textos poéticos a fim de abordar diferentes perspectivas e vozes dentro do poema. Nesse sentido, traçamos a seguir operacionalização das etapas para o processamento de leitura com o texto literário, em nossa mediação como arquitetado no fluxograma, que ocorre da seguinte forma:

1. **Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico**: nesta primeira etapa, a mediação docente inicia com apresentação da poesia com uma leitura descontraída onde todos da turma podem participar. A mediação vai resgatando elementos textuais e extratextuais para auxiliar na interpretação dos sentidos a partir da recepção de três campos semiosféricos: do texto, do campo/rural na cultura brasileira e da experiência do leitor.
    a. O campo semiosférico do texto é composto pelos elementos que o compõem. No caso do poema envolve: verso, estrofe, classificação das estrofes quanto ao número de versos, rimas e métricas. A função da linguagem estética da poética;
    b. o campo semiosférico do campo/rural na cultura brasileira é sintonizado com o campo semiosférico textual do poema. A mediação procura aproximar a poesia ao contexto histórico, social e cultural da sociedade brasileira onde ela foi escrita. A intenção é auxiliar os estudantes a perceberem como esses elementos contribuem para a construção de sentidos de resistência e oposição. Nesse sentido, a mediação busca comparar a poesia com outros textos culturais que podem apresentam visões opostas sobre o mesmo tema, propiciando um diálogo de intertexto cultural como os saberes, tradições, as lutas, resistência e identidades rurais. Assim, forma-se uma linguagem intercultural que ajuda na interpretação da poesia por meio da concepção com diferentes modos de vida e expressões culturais. Nesse ponto, recepcionamos ao mesmo tempo com o campo semiosférico da experiência identitária do estudante;

c. O campo semiosférico da experiência identitária do estudante é formado pela memória cultural e suas relações sociais. É o momento de ativação das vivências e das interpretações pessoais no processo de leitura. Perguntamos aos leitores quais suas experiências com a temática da poesia e deixaremos livres para que possam se expressar. Aqui recepcionamos as tradições e heranças culturais revisitadas por eles.

As fases da primeira etapa organizam/ interseccionam os campos semiosféricos que entrelaçam autor, texto, extratexto e leitor. A mediação e o envolvimento dos leitores com esses elementos servem de ponte para a próxima etapa, em que se analisa o poema de forma crítica.

2. **Leitura do texto literário:** nesta segunda etapa da mediação, introduzimos o debate sobre as posições estéticas e culturais do eu lírico diante da sociedade, provocando com perguntas sobre como o poema é construído esteticamente – é hegemônico? é de negociação? ou é de oposição?

Nesse processo, a mediação guia o leitor para adentrar nas tensões conceituais de uso irônico de palavras ou imagens, ou elementos que subvertem as suas expectativas, analisando a visão do texto de como o texto foi construído. Os vocábulos, a forma poética pertence a que tradição? Tentando identificar como a semiosfera estética está construída apontando para que elemento da cultura brasileira? Podemos dizer que é uma poesia social? Esses passos ajudam a identificar oposições encontradas no poema com as contradições da semiosfera social, tais como as relações de poder, identidade, classe e gênero. A compreensão das tensões e posições críticas no texto orienta os estudantes na ressignificação e produção de novas interpretações, conduzindo-o para a terceira etapa de transcodificação do texto literário.

Transcodificação do texto literário: esta etapa objetiva ampliar o horizonte de expectativas, chegando ao ponto de manifestação das rasuras estético-culturais e transcodificação sobre o poema lido, com reflexões escritas no diário literário, paródia e escrita de poemas. Consoante Stuart Hall (2023), a leitura pode ser compreendida, também, como o lugar de disputa de poder simbólico, onde os leitores, ao decodificarem o texto podem também fazer "rasuras", ou seja, ressignificam e negociam os sentidos hegemônicos, abrindo espaço para interpretações alternativas que dialogam com suas próprias identidades. Por consequência disso, surge a transcodificação; ela ocorre a partir da visão do autor e do leitor que incorpora sua experiência identitária e contexto sociocultural no processo de leitura, por isso, a transcodificação é multilinear.

Ao pensarmos o modo de como a abordagem sociocultural pode ampliar o horizonte cultural do leitor, direcionamos para identificar: a) quais as identidades presentes no poema? que valores sociais estão em jogo? b) como o leitor se identifica com esse poema? c) qual a perspectiva que ela destaca, após o debate, a leitura crítica e o cruzamento de várias posições de leitura; e por fim, d) como a escrita poética pode ser ressignificada a partir de seu campo semiosférico de experiência social de leitor/cidadão?

Essa fase resulta na transcodificação, onde as "rasuras" estético-culturais e as experiências pessoais se convertem em novas produções de significados; são textos construindo novos textos evidenciando a leitura politizada e o protagonismo do leitor/cidadão.

Com essa arquitetura, a aplicação da mediação da leitura de oposição em leituras de poemas na educação básica poderá ajudar os leitores a desenvolver habilidades críticas, a questionar o texto de maneira construtiva e a apreciar as complexidades e nuanças das mensagens literárias. Isso também incentiva uma mediação a desenvolver a capacidade dos estudantes de analisarem e compreenderem textos de maneira mais abrangente e politicamente envolvidos com as tensões sociais a sua volta.

Na continuidade, apresentamos questões relacionadas à leitura de poesia social para a formação do leitor.

3.1 A poesia social em sala de aula

Quando falamos de leitura de poesia social como função sociocultural, damos destaque para que o ensino de literatura vá além das abordagens historiográficas e estéticas para incluir as perspectivas identitárias dos leitores no contexto escolar. Por isso, estamos pensando na formação sensível e politizada do leitor. Assim, este tópico se preocupa em apresentar a relação do leitor com a poesia e seus efeitos de contribuição sociocultural.

Candido (2000), na obra *Sala de Aula: Caderno de Análise Literária*, elenca uma série de seis análises de poemas para ajudar professores e estudantes a trabalharem com textos literários. Nesse livro, o autor nos oferece dicas e sugestões para explorar a linguagem poética e aprofundar sua compreensão da literatura. Fisgamos, como gancho, os seus ensinamentos para potencializar o efeito da função sociocultural da poesia. Logo, necessitamos levar em consideração que

> [...] o poema por sua vez é parte de um conjunto formado pelas circunstâncias da sua composição, o momento histórico, a vida do autor, o gênero literário, as tendências estéticas do seu tempo etc. Só encarando-o assim teremos elementos para avaliar o

> significado da maneira mais completa possível (que é sempre incompleta, apesar de Tudo) (Candido, 2000, p. 34).

Essa contribuição corresponde ao que queremos propor como função sociocultural da poesia. Um dos primeiros passos do leitor ao ler uma poesia de denúncia social é averiguar, no plano de consistência, do lugar do pensamento da poesia, para isso, o mediador pode aproximar seus aprendizes à poesia pelas tensões históricas que levaram à produção do poema, transcorridas por meio das experiências sociais do poeta, do seu estilo de criação estética literária, assim, são fortes os indícios para colher possíveis pistas de reflexão do plano de significados da poesia.

O ensino de poesia na educação básica como função sociocultural é um grande desafio para professores. O docente crítico, que quer empenhar sua humanidade nesse tipo de abordagem, poderá contribuir até de forma decisiva na vida dos estudantes, aproximando "os momentos, os sentimentos, os intuitos da sua vida. Como elemento expressivo e [...] o lugar comum [...] fornece o padrão que objetiva e dá categoria estética à experiência individual" (Candido, 2000, p. 35).

Esse "lugar comum", mencionado por Candido, pode ser apropriado pelo poeta de diferentes formas: tanto como reforço de sentidos cristalizados na cultura — aqueles que a sociedade reproduz de forma automática, muitas vezes sem questionamento — quanto como um ponto de ruptura. Quando o poeta recusa esse uso automático do lugar comum e o transforma, reconfigurando-o a partir de sua experiência e visão de mundo, ele revela aquilo que chamamos aqui de sua autenticidade poética. Esse é o momento em que a escrita poética expõe sua ordem estético-política, isto é, seu posicionamento crítico frente aos sentidos dominantes. Com isso, o "lugar comum" deixa de ser apenas uma fórmula cultural repetida e passa a ser um território de criação singular, de fala e resistência.

Desse encontro surge a relação do leitor com a poesia. Helder Pinheiro (2018), no livro *Poesia na sala de aula*, explica que "O modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as suas emoções e sua sensibilidade" (Pinheiro, 2018, p. 18). Mediante o exposto, entendemos que a estética da linguagem poética é uma ponte de mediação entre atos criativos, vivências sociais do poeta e experiências sociais do leitor. Neste somatório, temos o envolvimento do leitor com a poesia e o poeta no triângulo de guerras discursivas até mesmo evidenciando as relações de poderes e de controle dos sujeitos em sociedade.

Pensar a mediação da leitura poética numa perspectiva sociocultural é, antes de tudo, centrar-se na aproximação do leitor com a experiência e vivência estética da linguagem poética,

cujo poema conversa com o seu interlocutor. Referindo-se aos movimentos da aproximação do leitor com a poesia, Pinheiro arremata: “Toda essa experiência coloca também o leitor diante de uma linguagem expressiva, que movimenta a língua e possibilita outro tipo de vivência com a palavra. Ou seja, favorece experimentar a língua pelo seu viés mais criativo” (Pinheiro, 2018, p. 19).

A descoberta de si como sujeito plural ocorre nessas aproximações de experiências investidas na leitura de poesia em sala de aula. A mediação sociocultural, ao zelar por esse princípio, mostra que a poesia, entre diversas contribuições, pode viabilizar e aproximar o estudante “[...]um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. [...] Cada leitor, livremente, tira ou não lições das leituras para sua vida” (Pinheiro, 2018, p. 16).

Essa suposição nos ajuda no entendimento da poesia, enquanto manifestação social, e como tal estabelece um diálogo constante entre autor e leitor. De um lado temos a linguagem (estética) poética como um convite à interação. Do outro lado, o leitor como participante da experiência sociocultural, sobre o qual faz parte de uma comunidade interpretativa. O resultado dessa íntima interação produz significados plurais no reflexo dos dilemas de realidades socioculturais.

De forma conjunta, essa ênfase avança a discussão sobre o entendimento da expansão do pensamento crítico e politizado dos estudantes, por meio da poesia. Encontra-se centrada na relação do leitor com a força da linguagem e do todo que compõe o poema. Esse encontro traz contribuições para o ensino da poesia, conforme demonstrado a seguir; a conexão do leitor com a poesia é “essencial está no fato da mensagem se organizada por meio de um determinado sistema de oposições, manifestado em ritmos, sonoridades, cortes, surpresas, fulgurações verbais, num dado contexto” (Candido, 2000, p. 80).

O leitor, ao se aproximar da estética poética relacionada ao contexto, pode capturar tais elementos como pontos de apoio, ou seja, ajuda o professor mediar o estudante para o ajuste de leitura sociocultural e outros elementos que poderemos nos atentar nas “fulgurações verbais” como pista semânticas que podem ser conectadas por semelhanças de sentidos de oposições que direcionam a leitura. Esses extratos influenciam diretamente nas formas como se pratica a leitura e a escrita em contextos culturais específicos. Daí a importância dessa intimidade para a politização do cotidiano, que não pode ficar de fora das análises poéticas, como um direito necessário a todos os cidadãos.

Sabemos que a literatura pode ajudar a promover os direitos humanos e, de acordo com Candido (2004), temos duas maneiras diferentes para isso, conforme segue, vejamos:

> Primeiro, a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Candido, 2004, p. 188).

Nesse sentido, compreendemos que o teórico sugere que a literatura pode ser uma forma universal de sensibilização para atender às necessidades humanas, principalmente das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. É com esse paradigma que confirmamos a função politizada da poesia e da literatura na educação básica porque ao aproximar o leitor a esses elementos pode ajudar a sensibilizá-los sobre as violações de direitos humanos e incentivá-los a agir para promover a justiça e a igualdade. Regina Zilberman defende que o "texto poético fornece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético" (2008, p. 18) Além disso, a poesia pode fornecer exemplos em que o eu-poético luta por seus direitos e responsabilidades, inspirando leitores a politizarem-se na realidade, como é o caso dos poemas de Carolina Maria de Jesus.

Nessa vertente, insistimos em aproximar o sujeito leitor com poesias que discutam temáticas sociais diversas, de gêneros, étnicas, de inclusão dos marginalizados, identificando cenas existenciais para cartografar os modos de subjetivação individual e coletiva da comunidade, oferecendo, assim, sentidos que conferem o direito digno de vida social. Maria Amélia Dalvi, discutindo a respeito da literatura na escola e em propostas didático-metodológicas, defende um ensino pautada na proximidade do real com a inclusão das práticas culturais e comunitárias.

> Partimos do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica a invenção, ao diálogo, [...] a contextualização individual e histórica [...] inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar (Dalvi, 2013, p. 77)

Nessa direção, entendemos que, para atingir a meta da função politizada da poesia com os estudantes na educação básica, poderemos partir para um ensino mais inclusivo, que seja crítico e criativo conectadas as práticas culturais da comunidade leitora, e para isso se faz necessário o mediador "proporcionar-lhes leituras desafiadoras que possam questionar

posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes" (Pinheiro, 2018, p. 113).

O entusiasmo de fazer pulsar o protagonismo nos estudantes exigem-se, também, bases sólidas para o enfrentamento do ensino de poesia numa vertente em que os marginalizados ganham vozes. A fim de envolvê-los no relacionamento íntimo com a poesia "Os poemas devem ser discutidos, apreciados, aproximados à vida de seus leitores. Realizada essa aproximação, as questões analíticas e teóricas – que muitas vezes são suscitadas nas discussões – poderão ser acionadas para favorecer uma ampliação da percepção" (Pinheiro, 2018, p. 123). Entendemos que um dos primeiros alicerces para isso é aproximarmo-nos das comunidades interpretativas desses leitores e averiguar seus modos de vida, preferências, o que consomem de arte e cultura. Além de criarmos laços entre o mediador, leitor e a poesia social, esse olhar afetivo testemunha, por parte do docente, uma ética que se consolida na democracia das escolhas de poesias pelos estudantes.

Nesse contexto, Dalvi (2013), ao debater sobre a diminuição de informações histórico-literária no ensino de literatura, reforça a importância de formar leitores para a vida e enfatiza que se necessita

> [...] formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com conhecimento de causa e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – porque não? – consolação indispensável à vida (Dalvi, 2013, p. 79).

Por esse ângulo, defendemos que o ensino de poesia ou de qualquer outro gênero tem que respeitar as necessidades da comunidade leitora, o cuidado desse tipo já configura o direito humano de escolha. Formar leitores para a vida é um convite para o ensino da leitura politizada sociocultural da poesia na educação básica, pois, "trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem" (Pinheiro, 2018, p. 123).

À luz dessa perspectiva, o foco pedagógico de ensino que propomos é mediar a leitura literária pelo viés estético-político sociocultural, ler e contextualizar o ato de recepção perante temas pertencentes à realidade leitora, ler e colocar em tensão os saberes desses leitores escolares periféricos. Regina Zilberman (2009), em seu artigo *A escola e a leitura da literatura,* nos ensina que "a leitura é um ato de interação entre livro e leitor que confronta concepções de mundo e consolida novas perspectivas a serem consideradas por quem lê" (Zilberman, 2009, p.

33) Trazemos, com isso, o leitor escolar para o debate a partir de seu lugar na sociedade e no processo de interpretação dos signos sociais do texto poético.

Em pesquisa desenvolvida por Vera Aguiar (2013) sobre a mediação leitora, afirma-se que "Quando a leitura ficcional e poética representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer" (2013, p.159). Processo este centrado na capacidade de perceber a literatura como um patrimônio simbólico de autorretratação, de entreter com seus imaginários pessoais, mas também de recuperar sua eficácia de ressimbolizar suas subjetividades numa arquitetura estético-sociocultural.

Acreditamos na função política da leitura de poesia na educação básica como prática que pode permitir a construção de uma sociedade mais politizada e republicana, onde os direitos possam ser conhecidos e respeitados por todos, como práticas de fortalecimento de sentidos para uma sociedade mais politizada, na qual todos têm direito ao direito. Em vista disso, a relação de intimidade do leitor com a poesia mencionado neste tópico contribui na função sociocultural de posicionar os nossos leitores para identificação da vontade de dominação sobre o outro, aproximar para uma performatividade como princípio de entendimento dos agenciamentos das subjetividades dominantes, a fim de analisar como elas influenciam no processo de construção da identidade e outras subjetividades nas relações de poderes. Desse modo, poderemos sensibilizar por meio de formas contemporâneas de se pensar no outro e, sobretudo, de revelar e empoderar a vontade de potência dos nossos estudantes para reivindicar aquilo que é seu.

A seguir, analisaremos a caracterização da escola investigada e sua estrutura pedagógica para o ensino de literatura.

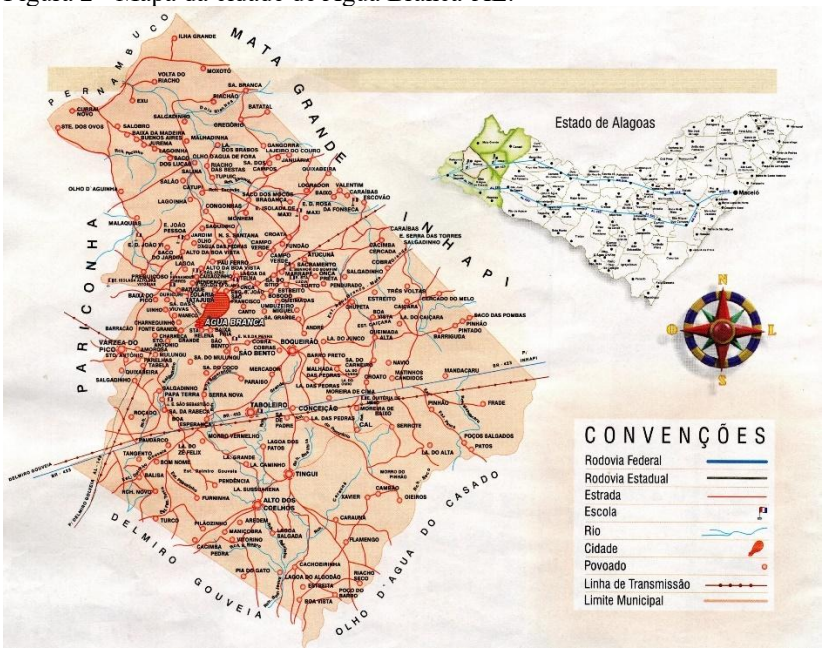
3.2 Escola investigada

A proposta didático-pedagógica, conforme a crítica cultural que, por ora, se tenta implementar, foi desenvolvida numa escola estadual, na cidade de Água Branca, alto sertão do estado de Alagoas.

Segundo dados do IBGE, a cidade de Água Branca, está localizada na região Nordeste, na microrregião do sertão alagoano, sendo seus limites: Mata Grande 42 km; Delmiro Gouveia 18 km, Olho d'água do Casado 42 km, Inhapi 48 km, Tacaratu - Pernambuco 42 km e Pariconha 8 km, e distante 312 km de Maceió e sua zona urbana com altitude que varia de 450 a 550

metros acima do nível do mar. Possui uma área de 456,7 km² e, atualmente, cerca de 22 mil habitantes, considerando a população rural e urbana.[16]

Figura 2 - Mapa da cidade de Água Branca-AL.



Fonte: <https://www.aguabranca.al.gov.br/dados-gerais/> Acesso em: 28 ago. 2024.

O município conta com escolas da rede estadual e municipal, sendo duas estaduais: uma em tempo parcial que é o nosso foco de pesquisa, a segunda em tempo integral, por sua vez, as escolas municipais estão organizadas em núcleos e cada núcleo possui várias extensões, entre elas, na sede, temos duas também. Estas atendem à modalidade ensino fundamental, e há uma creche que atende crianças de zero a quatro anos.

De acordo com o projeto político-pedagógico, na escola de realização da pesquisa, o ensino médio teve início no ano de 2017, com a implantação da primeira série 1ª A EM, 1ª B EM, 1ª C EM. A cada ano foi sendo implementada uma nova série do ensino médio ao tempo que foram diminuindo as turmas do ensino fundamental, cujo último ano foi o nono, em 2018. Desde 2019, a escola oferta somente o ensino médio nos três turnos. A partir do ano letivo de 2021, a escola passou a ofertar, no período noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) com uma turma de, em média, 50 alunos, cujo ensino foi ofertado em disciplinas. No mesmo ano, foi implantada também a EJA MODULAR, cuja disponibilidade é por módulos com ênfase, prática profissional e língua portuguesa.

[16] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/agua-branca/panorama>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Esta escola, como já indicamos, funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Possui cinco salas de aulas, sendo que todas são utilizadas nos três turnos e encontram-se em boas condições de higiene e conservação, porém são pequenas para atender à demanda dos alunos – que tem crescido de maneira significativa. A escola necessita de uma biblioteca, uma sala de audiovisual, um laboratório de física, uma quadra poliesportiva, uma sala para os professores, uma sala para a articuladora e as coordenadoras.

Ela possui vários livros, contudo não há espaço físico para montar a biblioteca, os livros são utilizados pelos estudantes em sala de aula. Como não existe sala de audiovisual os *data-shows* estão acoplados um em cada sala. Existe provedor de internet em cada cômodo com roteador próprio: nas cinco salas, no pátio, na sala de informática, na sala improvisada dos professores e na secretaria.

A clientela atendida atualmente na escola vem da cidade e povoados circunvizinhos. Alguns povoados ficam bem distantes da escola, por este motivo o governo do estado contrata motoristas para transportá-los em *caminhonetas.*

A partir de 1999 começaram a surgir as mudanças com a gestão democrática para a construção da escola cidadã como, por exemplo, a eleição direta do Conselho Escolar, Diretor e Diretor Adjunto a partir de votos dos alunos, pais, professores e funcionários, ou seja, de toda a comunidade escolar. Muitos fatos importantes aconteceram no decorrer dos anos, desde então. Nesta escola, muitos estudantes foram alfabetizados, e concluíram o ensino fundamental e, desde 2019, concluíram o ensino médio, sendo esta a única modalidade ofertada até o momento.

O quadro de servidores é constituído de um diretor; um diretor-adjunto; 14 professores efetivos; 11 professores monitores; uma articuladora de ensino; três coordenadores pedagógicos; dois profissionais de apoio pedagógico; um agente administrativo; um profissional de apoio; 12 administrativo cedido pela Secretaria Municipal de Educação; cinco vigias; oito auxiliares de serviços diversos; duas merendeiras; um profissional de manutenção predial e 1 auxiliar de cozinha.

A escola funciona em três turnos, como já indicado. Nos turnos matutino e vespertino, atende a estudantes de ensino médio regular, sendo que, no ano letivo de 2022, no turno matutino, contava com duas turmas de primeira série; duas turmas de segunda série; uma turma de terceira série. No turno vespertino, tinha: uma turma de primeira série; duas turmas de segunda série; duas turmas de terceira série. E, no noturno, a escola oferece o ensino na modalidade EJA Modular Ensino Médio. A EJA Modular funciona por módulos: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Com a conclusão desses quatro módulos, o aluno cursa o ensino médio. Ao todo, funcionam dez turmas de ensino médio regular e quatro

turmas de EJA Modular. No período da pesquisa, havia 450 alunos cursando o ensino médio regular e 245, a EJA. Dentre esses 450 alunos do regular, existem 12 que são especiais e frequentam, também, em turno contrário, a sala de AEE.

O corpo docente da escola, durante a pesquisa, era constituído por professores graduados – a maioria com especialização em sua respectiva área de atuação. Em relação aos alunos, a maioria reside na cidade ou na zona rural, sendo que muitos são responsáveis por ajudar no sustento familiar, principalmente os do turno vespertino e noturno, que precisam trabalhar fora e acabam sendo prejudicados quanto à aprendizagem. Detectamos, ainda, por meio de avaliações diagnósticas que as maiores dificuldades dos estudantes são em cálculo e leitura, interpretação e compreensão de texto. Este é imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

O atendimento pedagógico é feito nos três turnos. As coordenadoras pedagógicas distribuem-se de forma a realizar os horários de tempo pedagógico coletivo (HTPC) semanalmente com planejamentos de aulas de projetos, realização de ciclos de estudo e formação coletiva realizada quinzenalmente. Elas fazem acompanhamento com os professores do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e, para um acompanhamento mais aguçado são realizados, ao ano, quatro Conselhos de Classe, sendo um a cada bimestre e um Conselho de Classe final. Por sua vez, a Gerência Especial de Educação - GEE 11ª é um órgão superior que orienta a realização dos nossos trabalhos. Na sequência, vamos detalhar o Projeto Político-Pedagógico da escola.

As orientações pedagógicas para o ensino de literatura na unidade de ensino em foco são seguidas pelo Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), para a área de linguagens e suas tecnologias, que foi reelaborado com fundamentação na Base Nacional Comum Curricular direcionada à etapa do ensino médio e apresenta propostas para uma abordagem de ensino e aprendizagem que objetiva a educação integral dos estudantes a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

O ReCAL sugere a organização do ensino e da aprendizagem de competências e habilidades, a partir das áreas dos conhecimentos e itinerários formativos, de acordo com o contexto de cada unidade escolar, considerando os diferentes sujeitos, grupos sociais e diversidades.

> O currículo escolar deve abordar as diversidades como parte integrante das temáticas que constituem as relações sociais. Dessa maneira, o caminho para a efetivação de uma sociedade democrática, em que as diferenças sejam respeitadas e os direitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais sejam garantidos em suas representações, na organização social, política, econômica e cultural do país, só é possível por um

> processo educativo que considere e respeite as diversidades das construções humanas. (ReCAL, 2021 p. 25).

Dessa forma, o currículo precisa incluir um ensino de literatura que seja pautado nos saberes e identidades das populações, caracterizado pelos elementos das culturas indígenas e quilombolas: “artesanato, pinturas corporais, danças, jogos, lutas, lendas, religião, língua, origem; além das relações étnicas e raciais, território, história de Alagoas, história oral, costumes, tradições, processo de demarcação, remédios, chás, interação com a fauna e flora, entre outros” (ReCAL, 2021, p. 26)

Com foco no desenvolvimento integral do estudante, o novo ensino médio implementado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), convida-nos a refletir sobre a territorialidade de experiências de vida do estudante no processo de ensino-aprendizagem, pois o ensino de literatura no ensino médio pode incluir também temas transversais que tratem de questões contemporâneas relevantes para o desenvolvimento da cidadania e que afetem a vida humana em escala local, regional e global. Propiciando a efetiva integração interdisciplinar contextualizada de saberes de diferentes áreas de conhecimento (ReCAL, 2021).

O Referencial Curricular de Alagoas cita os temas transversais exigidos por legislação e normas específicas, tais como educação em direitos humanos (decreto n.º 7.037/2009, parecer CNE/CP n.º 8/2012 e resolução CNE/CP n.º 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (leis n^{os} 10.639/2003 e 11.645/2008, parecer CNE/CP n.º 3/2004 e resolução CNE/CP n.º 1/2004), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e resolução CNE/CEB n.º 7/2010).

A partir dessas normativas legais, defendemos, nesta pesquisa, que o processo didático-pedagógico carece resultar da consideração das práticas socioculturais que envolvem manifestações de linguagem (artísticas, corporais e verbais), com base na mobilização e na articulação de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares da área. Essa articulação constitui-se como fator primordial para consolidar a democratização do ensino de literatura de caráter crítico-cultural, baseada nos princípios de inter e transdisciplinaridade, de responsabilidade social e de uma prática cidadã mais justa e igualitária (ReCAL, 2021).

Assim, o ensino de literatura, orientado pelo ReCAL, necessita ocorrer a partir das manifestações das linguagens presentes também por escritores do território alagoano, representativas nos campos da dança, da música, da arquitetura, do folclore, do artesanato, do

teatro, do cinema, do esporte, da literatura e outros. Essas expressões foram constituídas pelas diversidades das culturas indígenas, africanas, europeias e, posteriormente, quilombolas; as quais favoreceram as tradições relacionadas à musicalidade, ao corpo, à língua, à culinária, às artes plásticas, à dança, ao artesanato etc. (ReCAL, 2021).

Portanto, entendemos que o ensino de literatura, na unidade de ensino onde se realizou esta pesquisa, busca promover a incorporação de valores como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. Vale destacar que, com um olhar empírico nas reuniões pedagógicas e discussões, verifica-se que poucos são os professores que usam as orientações propostas pelo ReCAL, preferindo ministrar suas aulas do modo como convém.

Destarte, nesta pesquisa, tentamos seguir as orientações do ReCAL e promovemos atividades que desenvolvam as habilidades de leituras sociocultural que permitam aos estudantes uma visão do mundo ampla e diversa, em que possam saber tomar decisões e agir nas mais diversas situações em seus territórios de vivência social. A seguir, discutimos o ensino da literatura na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

3.3 A estrutura e dinâmica das vivências poéticas

Partindo do fato de que os textos sugeridos pelo PNLD, frequentemente, afastavam-se da realidade dos estudantes, criamos um projeto literário com o título *Literatura da vida e Vida de Literatura*, justamente, para potencializar o elo entre a literatura e a territorialidade dos estudantes em busca de uma emancipação leitora, conforme as diretrizes do ReCAL (2021) e BNCC (2018).

Além disso, a portaria da Seduc/AL lançou, no ano letivo de 2024, o tema: *Comunidade escolar e território: participação, interação e compromisso social com a equidade.* O objetivo é que o professor possa trazer para a sala de aula temas que dialoguem com a comunidade dos estudantes. Nesse sentido, discutimos em sala temas geradores (como preservação ambiental, cultura regional, posição da mulher e preconceito racial) relevantes tanto para o cotidiano quanto para o ENEM, e selecionamos poesias que dialogassem com essas temáticas.

O sorteio, realizado de forma democrática com representantes das turmas, contemplou obras como 1- *O cântico da terra*, de Cora Coralina; 2- *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Gullar; 3- *Identidade*, de Vanessa Nascimento de Souza; 4- *O anjo esquerdo da história*, de Haroldo de Campos; 5- *Os homens da terra*, de Vinícius de Moraes; 6- *Morte e Vida Severina,*

de João Cabral de Melo Neto; 7- *Mulher Proletária*, *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima; 8- *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo.

Pensando de forma democrática, a turma escolheu um estudante para o sorteio das poesias. As poesias foram sorteadas no turno vespertino, o professor fez o sorteio com os representantes das turmas o terceiro matutino, e as duas turmas do terceiro vespertino. Em uma caixa de chocolate, o professor mostrou que estavam os nomes de todas as poesias ali presentes.

Nesse sorteio, o professor também pediu permissão para retirar a sua poesia, sendo o primeiro a retirar, contemplou Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo. Depois, o estudante da turma do terceiro A matutino retirou Meu Povo, Meu Poema, de Ferreira Gullar; a estudante da turma do terceiro B retirou O Cântico da Terra, de Cora Coralina; e, por fim, o estudante da turma do terceiro C retirou Mulher Proletária e Essa Negra Fulô, de Jorge de Lima.

Após a escolha das poesias, preparamos as vivências e demos início a elas no dia 13 de março de 2024. Esse projeto foi executado por um mês, com um encontro semanal de duas aulas de 50 minutos e envolveram debates coletivos sobre autores, poemas e temas escolhidos pelos alunos.

Assim, apresentamos quatro vivências nesta sequência: 1) o poema *Cânticos da Terra* de Cora Coralina; 2) o poema *Meu povo, meu poema* de Ferreira Gullar; 3) os poemas *Mulher proletária* e *Essa Negra Fulô* ambos do alagoano Jorge de Lima, 4) *Vozes-Mulheres* de Conceição Evaristo. A seguir apresentamos uma breve caracterização do campo semiosférico desses escritores.

Na primeira vivência, temos o campo semiosférico de Cora Coralina que é delineado por sua identidade como mulher, habitante de Goiás e do seu translado entre o interior e a capital de São Paulo. Embora já escrevesse desde jovem, tornou-se conhecida como escritora somente aos 76 anos**,** com a publicação do livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (1965) e mais tarde com outras publicações entre elas, *Meu livro de cordel (1976), Vintém de cobre: meias confissões de Aninha" (1983); Tesouro da Casa Velha, (1996) (póstumo) Vila Boa de Goiás, 2001 (póstumo.* (Denófrio, 2018).

Logo, Cora Coralina traz em suas escritas as experiências sociais de sua vida no interior do país e de ser mulher num mundo patriarcal dominante e sua ligação simbólica com a terra é evidente em suas poesias. Tais elementos têm forte influência na afirmação como escritora determinando os significados sociais, identitário e críticos presentes em suas obras poéticas.

De acordo com Darcy França Denófrio, "Jamais tolerou a métrica e, se chegou a usar a rima, não o fez do modo convencional, uma vez que sua alma reclamava mais esta liberdade – a criadora -, carro-chefe da estética de 22" (Denófrio, 2018, p.15). Em seus poemas podem ser

abordados vários temas, em o *Cântico da Terra* pode tratar das relações de gênero, do sentido da vida, os excluídos, do trabalho na sociedade local, que sustentam uma acentuada sensibilidade estética-política.

Na segunda vivência, apresentamos o campo semisoférico de Ferreira Gullar, permeado inicialmente na cidade de São Luiz do Maranhão, onde nasceu em 1930. Na fase adulta se mudou para Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo. Seu estilo literário é conhecido como a poesia participante. Iniciou no movimento literário Concretista, pois de acordo com Alfredo Bossi (1994, p. 435): Em "A Luta Corporal (1954) abriu caminho para a afirmação da poesia concreta no Brasil". A sua poesia é marcada por um forte apelo psíquico, ideológico e revolucionário. Posteriormente rompe com o movimento concreto para iniciar com o neoconcretismo, fase mais politizada de sua produção artística.

Expressa em suas poesias a voz do povo em busca de seus reconhecimentos, assim como, representado no poema: *Meu povo, meu poema,* publicado no livro *Dentro da noite veloz* (1975). Beth Brait, em revisão crítica à sua obra, afirma o universo semiosférico estético do autor pautado na "exclusividade da experiência humana individual diante da realidade, da transitoriedade das pessoas e a permanência das coisas são motivos que perpassam por toda a obra de Ferreira Gullar, e que estão presentes também em *Dentro da Noite Veloz*" (Brait,1988, p. 57)

Essa fase de Gullar contextualiza uma semiosfera de natureza militante, de bravura e luta por um Brasil ainda sobre regime militar. Usou as suas escritas contra o sistema consolidando-se como poeta, crítico, ensaísta, tradutor, dramaturgo e eleito membro da Academia Brasileira de Letras.

Na terceira vivência, trabalhamos com o campo semiosférico do escritor Jorge de Lima. Natural de Maceió viveu sua infância e adolescência em terras alagoanas, posteriormente mudou-se para o Rio de Janeiro. O escritor fez parte da segunda geração modernista, característico da literatura de engajamento social. Foi poeta, ensaísta, médico e professor. O seu universo semiosférico poética é caracterizado por Bossi (1996, p. 267) como "poemas afro-nordestinos", a empatia do escritor branco em ressoar em seus poemas uma leitura de oposição aos sistemas opressivos e de respeito às ancestralidades afrodescendentes marcam o seu tom de escrita política.

Esses elementos passaram a fazer parte de sua preocupação estética regionalista alagoana, conforme, os estudos de Gomes (2009, p. 85), "Em *Poemas negros*, de 1948, Jorge de Lima retoma algumas preocupações estéticas regionalistas ao valorizar a cultura afro-brasileira". Embora nessa obra retrate todas as questões relacionadas a crenças e preconceitos,

já anunciava anterior a essa obra, no livro *Novos Poemas* publicado em 1929, com a poesia *Essa Negra Fulô,* numa semiosfera histórica e popular afro-brasileira, "[...] Tematicamente, temos um acréscimo da inclusão da identidade do negro como parte do espaço regional de Jorge de Lima" (Gomes, 2009, p.86)

A representatividade da mulher e da mulher negra no campo semiosférico da poética de Jorge de Lima sempre fizeram parte de uma reinvindicação de justiça social. Na obra *Poemas Escolhidos*, publicado em 1932, o poema *Mulher Proletária,* critica a semiosfera patriarcal e a modernização capitalista. "Apesar de se referir a um espaço urbano, percebe-se que a mulher subalterna se encontra sufocada pela modernização [...] sobre a forma como as mulheres são oprimidas pelo sistema patriarcal" (Gomes, 2009, p.92-93) Assim, o universo semiosférico da estética de Jorge de Lima abarca uma forte crítica de reconhecimento da invisibilidade do negro, da mulher e da mulher negra, ambas pertencentes ao sistema opressor, permite, desse modo, revisionar a identidade dessas subalternidades.

Nesse contexto de revisão das heranças culturais e históricas, não poderíamos esquecer da quarta vivência com o campo semiosférico de Conceição Evaristo. Autora contemporânea, negra, é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. É professora, pesquisadora, ensaísta e escritora O seu universo semiosférico é sinalizado pelas suas vivências na favela de Minas Gerais. Foi empregada doméstica e ingressou no curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro de forma tardia.

O campo semiosférico de sua literatura é conduzido por uma escrita de politização da identidade e diferença étnica-racial em que nasce suas escritas como uma semiosfera de produção, recepção e reprodução simbólica de significados ancorados no passado das memórias coletivas dos afrodescendentes. Essa produção simbólica e politizada emerge o poema*: Vozes Mulheres,* contido no livro, *Poemas da recordação e outros movimentos,* publicado em 2008.

O conjunto semiosférico do poema perpassa por gerações de vozes afrodescendentes, essa estratégia temporal de Conceição Evaristo é característica de suas escritas. De acordo com a investigação de Humberto Pereira e Natália Lisboa, sobre a decolonialidade de personagens femininos em Conceição Evaristo, evidencia que "[...] a pobreza e a violência urbana se fundem na representação de mulheres negras, faveladas, domésticas, mães, enfim, num, num caleidoscópio de mulheres presentes na sociedade brasileira" (Pereira & Lisboa, 2019, p.174).

No próximo capítulo, vamos detalhar nosso processo de intervenção e como as dinâmicas de codificação/decodificação foram importantes para a transcodificação das semiosferas culturais no processo de recepção dos poemas selecionados.

4 ANÁLISES DAS VIVÊNCIAS POÉTICAS EM UMA COMUNIDADE RURAL

Este capítulo examina nossas vivências com estudantes do Ensino Médio de comunidades rurais de Água Branca-AL. Vale ressaltar que na análise que fizemos no estado da arte, a tese da professora Camila Quadros (2022) sobre o ensino de literatura em livros brasileiros apontou que as propostas de ensino de literatura da década de 2010 está focalizada numa leitura fruidora. Melhor dizendo, passaram a ser menos política. O nosso objetivo é retomar a tradição política, principalmente das poesias engajadas.

Ao longo desta experiência, dois objetivos emergiram do esforço da investigação e apoiaram na construção deste capítulo. O primeiro, de caráter, abrangente é desenvolver uma proposta de mediação sociocultural de leitura literária, a fim de ampliar o horizonte interpretativo do leitor, levando em conta as semiosferas do texto e do contexto cultural dos participantes. Seguido do segundo objetivo, mais específico, analisar através da mediação sociocultural como os leitores leem poesias a partir de suas experiências socioculturais de vida. Serão testados significados "negociados" e "de oposição" para seu posicionamento crítico frente aos problemas de sua comunidade.

Levamos em consideração nessa mediação que o leitor aprenderá de antemão de que o texto literário é uma produção de um sujeito histórico e culturalmente situado a uma época, cujas vontades e desejos estão inscritas nas entrelinhas da obra. Diante disso, cabe ao mediador encaminhar o leitor para perceber os inumeráveis sentidos e ideias do poema, entrelaçando-os às suas experiências identitárias. É nesse movimento de encontro entre o campo semiosférico do autor e o campo semiosférico do leitor que se ativam três mecanismos fundamentais para a leitura literária: 1) apresentação/mapeamento do universo semiosférico, 2) leitura do texto literário, 3) transcodificação do texto literário.

A sistematização dessas três etapas metodológicas foi fundamentada pela discussão teórica em dois princípios epistemológicos: da semiótica da cultural de Iure Lotman (1978) e da crítica cultural de Stuart Hall (2023), conforme discutida no segundo capítulo. Os resultados dessas etapas permitem a compreensão, interpretação e transcodificação (nova interpretação) do texto literário. Para alcance dessa proposta e objetivos, adotamos como recurso metodológico a análise interpretativa das poesias sociais a partir da mediação sociocultural apresentada anteriormente.

A coleta e a categoria de análises de dados ocorreram como já dito pelo método da crítica cultural por modalidades de tipos de leituras: preferencial/hegemônica, negociada ou de oposição de Hall (2023) e sobre a ampliação do horizonte de expectativas do leitor quando

transcodificam os sentidos do texto lido da semiótica da cultura (Lotman, 1978). Esta pode ser observada quando se compreendem, ouvem, selecionam, interpretam e descrevem os relatos dos estudantes em sala de aula, por meio de diários de pesquisa do professor e diários literários dos estudantes, pequenos cadernos doados pelo docente, bem como transcrição feita no *Padlet*, gravações de áudios em plataformas digitais.

Nesse sentido, este capítulo se define como o espaço de resultados e discussões, ademais apresenta o percurso de desenvolvimento concretização da pesquisa, que além de alcançar os objetivos propostos, busca também, responder, o seguinte problema: a mediação sociocultural pode ser uma abordagem produtiva para despertar o interesse em estudantes pela literatura, levando em conta a memória da comunidade interpretativa da qual eles fazem parte?

As respostas para essa questão estão centradas nos resultados aqui discutidos e são expostos pelas três etapas de mediação nas vivências poéticas, que envolvem o mediador, o autor, o leitor e a poesia; discutimos os tipos de leituras operadas pelos estudantes à luz do referencial teórico/metodológico.

Por questões éticas de pesquisa, os nomes dos participantes não serão divulgados, porém, para critérios linguísticos de fluidez textual resolvemos atribuir nomes fictícios[17].

O processo de preparação das vivências ocorreu durante o mês de fevereiro de 2024, quando trabalhamos com o gênero poesia nas turmas da terceira série do ensino médio, integrando conversas que alinharam a proposta à realidade dos estudantes. Baseando-nos na crítica cultural, questionamos os alunos sobre seus hábitos de leitura para identificar causas que dificultavam o entendimento dos textos literários e os motivos para o desinteresse. Em geral, os estudantes afirmaram: “esses textos têm uma linguagem difícil, diferente dos dias atuais, por isso temos toda uma dificuldade de entendimento” (Diário de pesquisa, fevereiro, 2024).

Observamos que textos distantes da realidade desestimulavam a leitura como, por exemplo, poesia de Castro Alves, O navio negreiro. Deixavam os leitores dispersos pela dificuldade de compreensão do vocabulário rebuscado do português do século XVIII. Quando líamos algumas poesias modernistas como o caso de Clarice Lispector, A lucidez perigosa, chamava mais atenção, apesar das complexidades filosóficas da escrita desta autora sua linguagem se aproxima do nosso tempo. Utilizamos momentos de anamnese literária para explorar temas relacionados ao pertencimento, à identidade e à condição da mulher, de modo a aproximar os códigos culturais e contextuais dos alunos, em consonância com as orientações da BNCC (2018) e do ReCAL (2021).

[17] As citações e reflexões dos estudantes foram transcritas tal qual. Por isso, o leitor deve-se considerar nesta pesquisa o termo, ipsis litteris, em todas as interpretações analisadas.

Após mapear a experiência sociocultural dos leitores, em março, convidamos três turmas – uma matutina (52 alunos, majoritariamente de zona rural) e duas vespertinas (42 e 32 alunos, oriundos de comunidades quilombolas e rurais) – para uma experiência de leitura de poemas. Nessas turmas, identificamos baixa prática de leitura, dificuldades de interpretação e desafios socioeconômicos, embora alguns alunos vissem a educação como uma chance de transformação. Os estudantes e seus familiares vivem do labor da terra, das plantações do feijão, do milho, do trabalho nos canaviais cortando cana, da criação do gado, das ovelhas. Homens são vaqueiros e têm a vaquejada como seu maior esporte. As mulheres seguem uma tradição de donas do lar.

A turma matutina (3ª A) era uma classe mista, de estudantes que moravam na zona rural, estes ajudavam seus familiares no labor da agricultura no turno oposto. No total, eram 52 estudantes cuja maior parte interessava-se nos estudos, sendo atenciosos às aulas de língua portuguesa, gramática e literatura, com algumas dispersões nas aulas de literatura. Em sua maioria, não apresentavam o hábito da leitura.

Ambas as turmas vespertinas eram compostas de estudantes que residiam e trabalhavam, no período desta pesquisa, em comunidades tradicionais quilombolas e rurais.

A turma do terceiro B compunha-se por 42 estudantes; e a terceiro C, por 32 estudantes. Esses estudantes revelavam-se como de maior carência socioeconômica, por isso, precisavam trabalhar, no turno matutino, na agropecuária para ajudar no sustento da família. Inclusive, alguns se encontravam em extrema humildade econômica, por conseguinte, apresentando dificuldades de leitura e interpretação textual. Exceto alguns estudantes que se destacavam por gostar de estudar e viam o processo da educação como uma oportunidade para mudar a sua realidade de vida.

Apresentamos a proposta de vivências poéticas para desenvolver a interpretação da poesia social e a relação com a territorialidade, ampliando uma visão crítica e o protagonismo juvenil na compreensão das estruturas sociais. Informamos que essas vivências, parte de nossa pesquisa de doutorado, visavam contribuir para práticas pedagógicas inovadoras – incentivando a produção de diários no *Padlet*, debates, seminários e a investigação dos modos de ler dos estudantes.

Na continuidade, discorremos nossa trajetória e resultados de nosso processo de mediação, envolvendo não só os textos poéticos, como também abordamos os temas como a relação do homem com a natureza, a memória e identidade cultural, a empatia, a representatividade, a equidade étnico-racial e o empoderamento feminino negro articulado na mediação didático-pedagógico. A seguir discutimos a mediação das vivências.

4.1 Vivência do texto O Cântico da Terra, de Cora Coralina

A primeira vivência, nomeada como *O Cântico da Terra,* de Cora Coralina foi aplicada dia 13 de março de 2024, durante os turnos matutino e vespertino, com as três turmas das terceiras séries do ensino médio. A abordagem prática envolveu todos os 122 estudantes, sendo 74 meninas e 48 meninos que compunham, à época, as três turmas.

1. **Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico**:

O início das atividades deu-se com a primeira vivência lírica, cujo objetivo era desenvolver a compreensão do poema *O Cântico da Terra,* de Cora Coralina, promovendo na mediação uma reflexão de relação entre o contexto do território leitor e a sua conexão com a natureza com o plano de vivência a ser descrito a seguir.

Iniciamos as vivências poéticas com a primeira etapa da mediação no formato de rodas de leituras. O professor iniciou a leitura do título da poesia e cada estudante fez a leitura de um verso. Ao término da leitura, adentramos no **campo semiosférico do texto poético**, como a versificação, o verso, a estrofe e classificação das estrofes quanto ao número de versos e rimas. Tratamos de mostrar a função da linguagem estética da poética. Explicamos que a poesia tem uma musicalidade dentro dela e é composta por versos, estrofes, rimas e métricas, o mesmo acontece com a música, bem como esclarecemos cada um dos elementos que compõem o poema. Explanamos sobre a rima e o lugar dela dentro do poema, destacando que a poesia tem o poder de, além de expressar sentimentos, trazer, também, com o ritmo, uma entonação de significações que reverbera muitos sentidos, a depender de como o leitor receberá.

Nesse processo, fomos percebendo essas cadências e ritmos. Por isso é necessário na mediação ler em voz alta para sentir o ritmo do poema para nos ajudar também na interpretação. Foi explicado aos alunos que há ritmos que são mais lentos justamente para trazer a um sentido de tristeza de nostalgia ao mesmo tempo um sentido de calma, e outros já expressam uma poesia que é relacionada a uma perspectiva muito rápida para trazer o encadeamento a uma cadência de alegria e de tantos outros sentimentos. Fomos perguntando sobre a identidade da voz que fala no texto. De quem é a voz que se pode escutar no poema? Para quem essa voz fala? Como ela fala? Quais são os elementos lexicais utilizados?

Após esse momento de mobilização, vinculamos o **campo semiosférico rural na cultura brasileira**, através da estratégia didática tempestade de ideias. Chamando atenção dos leitores para o tema: *O Cântico da Terra,* título da poesia de Cora Coralina, provocamos os estudantes com perguntas do tipo: quando vocês ouvem o nome desse tema o que vem,

primeiramente, à sua mente? Obtivemos várias respostas diante de suas perspectivas. Numa perspectiva mais identitária, Helena diz que, “é a dependência da terra porque agente depende dela para sobreviver e por isso que o cântico da terra parece mais uma veneração, respeito pelo que é nosso” (Diário de pesquisa, março, 2024).

Ao discutirmos questões de sentimentos a respeito da valorização da flora e a fauna, a jovem Iara, reflete numa preocupação ambiental ao afirmar “Tenho medo de ficarmos sem água, o ser humano está destruindo o planeta e desperdiçando com a água” (Diário de pesquisa, março, 2024).

A partir dessas respostas, formamos uma nuvem de palavras-chave e promovemos um debate sobre as tradições e heranças culturais revisitadas por eles. Nesse momento, já passamos a trabalhar **o campo semiosférico da experiência identitária do estudante**. Foi perguntado - tentem sentir a territorialidade e comunidade de vocês, e agora quais sentimentos são despertados? Conseguem sentir algo que é pertencente a vocês? Há elementos no poema que remetem à sua vivência?

A estudante Kaline, argumentou que vem na mente a “Ancestralidade, memória da nossa cultura dos antepassados que envolve receitas, mitos, histórias e costumes” (Diário de pesquisa, março, 2024).

O estudante Manoel disse que “As comidas de milho no São João, canjica, bolo de milho, minha avó disse que tem um segredo para fazer essas coisas e ensina a cada uma das netas para que um dia possamos ensinar as nossas filhas e netas também” (Diário de pesquisa, março, 2024)

Como visto, nesse momento de mediação, os estudantes relacionaram o poema à ancestralidade, à memória cultural e ao respeito à terra, à religiosidade, à culinária e ao conhecimento da tradição. A esses elementos denominamos de intertexto cultural e notamos que foi notável, no compartilhamento de interpretação, uma participação mais ativa dos estudantes da zona rural, pois trouxeram suas interpretações a partir da vivência social e contextos interpretativos de suas comunidades.

A estratégia didática para essa recepção foi a tempestade de ideias e rodas de conversa, em que os estudantes compartilharam suas experiências territoriais. Essa tática didática permitiu que os estudantes revisitassem suas heranças culturais para retornar a leitura da poesia de forma mais engajada.

4.1.1 Leitura do texto literário

A segunda etapa focou na leitura do texto poético; esta fase metodológica se preocupa em uma mediação de leitura aprofundada individual e coletiva, encaminhando para uma leitura negociada e de oposição através da recepção crítica do poema. A mediação direcionou o debate sobre as posições estéticas e culturais do eu lírico em relação à semiosfera social com questionamentos: o poema reflete uma visão hegemônica, de negociação ou de oposição? na ocasião foi explicado cada uma dessas visões.

Na leitura da poesia, fundimos o campo semiosférico de Cora Coralina com o campo semiosférico da poesia enlaçados pela conexão com a natureza, da vida, do trabalho rural, da memória e identidade cultural de sua comunidade. Dona de uma poética arrebatadora de versos livres sem preocupação com a métrica, a estrutura de seu poema se organiza nas multiplicidades de signos identitários culturais, principalmente na reciprocidade entre o homem e a natureza, isso se concretiza no poema a seguir:

O cântico da terra[18]
Hino do lavrador

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da coberta de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranquila ao teu esforço.
Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe Universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.

[18] Poema publicado em 1965. Nesta pesquisa, utilizamos a versão contida na obra *Melhores poemas* (2018) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD. Coralina, Cora, 1889-1985. Melhores poemas Cora Coralina/ Seleção de Darcy França Denófrio; 5ed. - Curitiba: 2018.

E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.

Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
Do gado e da tulha.
Fartura teremos
E donos de sítio
Felizes seremos.
(Coralina, 2018, p. 221-222)

Após a releitura mediada do texto, foi possível identificar como a vivência da poetisa com a vida no campo reverbera na semiosfera poética de sua obra. Essa semiosfera é atravessada por um ethos do trabalhador rural, que se manifesta em imagens, ritmos e temas ligados à terra, ao corpo em esforço e ao cotidiano do sertão. A partir dessa mediação, os leitores passaram a associar tais elementos ao signo da luta, da fertilidade, do pertencimento identitário e aos princípios vitais que sustentam a existência coletiva. Essa leitura simbólica permitiu que a poesia fosse compreendida não apenas como expressão individual, mas como tradução de uma experiência cultural partilhada, inserida na universalidade da vida humana.

O campo semiosférico da poesia mostra o tom místico e religioso na primeira estrofe e ancora-se na terra como princípio da vida e memória. Notamos, em seu início como o Eu lírico assume a voz da terra para refletir a origem da vida. Ela atribui à terra um espaço simbólico que transcende sua materialidade. Esses elementos poéticos conectam as experiências do eu lírico do campo semiosferas culturais mais amplas, que ecoam em crenças religiosas, como a evocação da criação do homem a partir do barro, que reflete tanto na tradição bíblica quanto na simbologia da terra como a progenitora da existência da vida. Instigamos os estudantes a relacionar esses elementos aos povos que os possuem.

Isso inscreve sua poética numa estética popular de *continuum* cultural, pois o poema enquanto um campo semiosférico literário integra vários circuitos de significações. Posiciona um vínculo entre o “sagrado” e o “humano”, à terra situa o espaço fronteiriço entre o “divino” e aspectos “mundano”, há também, uma forte relação da terra como uma metáfora da “fertilidade” e do “feminino”, da “mãe” e da “filha” reforça a potencialidade de respeito que deveremos ter pela figura feminina e pela terra sagrada, bem como a noção de que o *ethos* da cultura é significado como um “texto dentro de textos” (Lotman, 1996), conforme é demonstrado nos versos “Plantemos a roça”, “Lavremos a gleba”, que reflete o trabalho rural marcado pela identidade do esforço no cotidiano agrícola. Foi perguntado após essas análises, como os elementos da cultura brasileira estão representados nessa poesia? alguns estudantes

responderam: “Retrata a vida do trabalhador rural, essa é a nossa a vida, a vida dos nossos pais e avôs” (Diário de pesquisa, março, 2024).

Examinemos uma identidade dos modos de vida rural, que remete a semiosfera da autora, a figura do trabalhador rural no desempenho de seu papel nos extratos semânticos “plantemos” ,“lavrar a gleba” e “cuidar do ninho,” “do gado” emana sentimentos entre o esforço e a gratidão, pois a “fartura” é fruto da dedicação ao trabalho e assim “donos de sítio” “felizes seremos”. Nesse sentido, há também um deslocamento do olhar capitalista para a identidade rural da relação do homem com a natureza pautada não no desenvolvimento agrário capitalista, mas na essência de sobrevivência da terra a partir do próprio cultivo.

Dentro desse campo semiosférico poético temos, no ensino da leitura literária, o diálogo com o campo semiosférico do leitor que pode resultar na transcodificação da materialidade cultural no poema. Este, por sua vez, ativa a memória cultural e representa experiências tanto individuais como coletivas relacionadas ao meio rural. O leitor pode decodificar diversos sentidos nas estrofes a depender de sua semiosfera local, por exemplo, o leitor Antônio que tem vivências rurais a poesias da seguinte forma: “Esses versos estão falando para agradecer a Deus pela vida e me fez lembrar da tradição de Santo Antônio e do cultivo de feijão agradecendo por ele ter mandado chuva para que possamos plantar o nosso alimento” (Diário de pesquisa, março, 2024).

Notamos que o leitor interpretou, a partir dos valores comunitários, da tradição local, do cotidiano agrícola. Em outras semiosferas de experiências urbanas, a estudante Alana compreendeu a poesia no sentido, “de respeito e cuidado, da preservação, sustentabilidade da terra” (Diário de pesquisa, março, 2024). É uma reflexão necessária diante da desconexão que a contemporaneidade tem provocado nos sujeitos. Nesse momento, direcionamos os estudantes a fazerem uma leitura individual silenciosa analisando as vozes presentes no poema, questionando se há múltiplas perspectivas e posicionamentos alternativos no discurso poético?

É nesse sentido que Hall defende os leitores como negociadores de significados, cuja recepção de texto é multifacetada por suas semiosferas de identidades culturais e posicionamentos sociais de leitura (Hall, 2023). Daí que a transcodificação ocorrerá de forma plural porque o código do texto literário e em especial o poético é plural, leitores são ativos e dinâmicos.

A interação do campo semiosférico do poema e do leitor provocam reflexões individuais transcodificadas em reflexões coletivas. Isso evidencia como a semiosfera é um sistema dialógico, no qual as fronteiras entre autor, textos, leitores e culturas se cruzam, permitindo que novos sentidos sejam produzidos continuamente (Lotman, 1996). Nessa

interlocução contínua temos a poesia como um intercâmbio cultural entre as identidades leitoras num fluxo de sentidos em permanente negociação de significados transcodificados. Chegamos, assim, na terceira etapa.

4.1.2 Transcodificação do texto literário

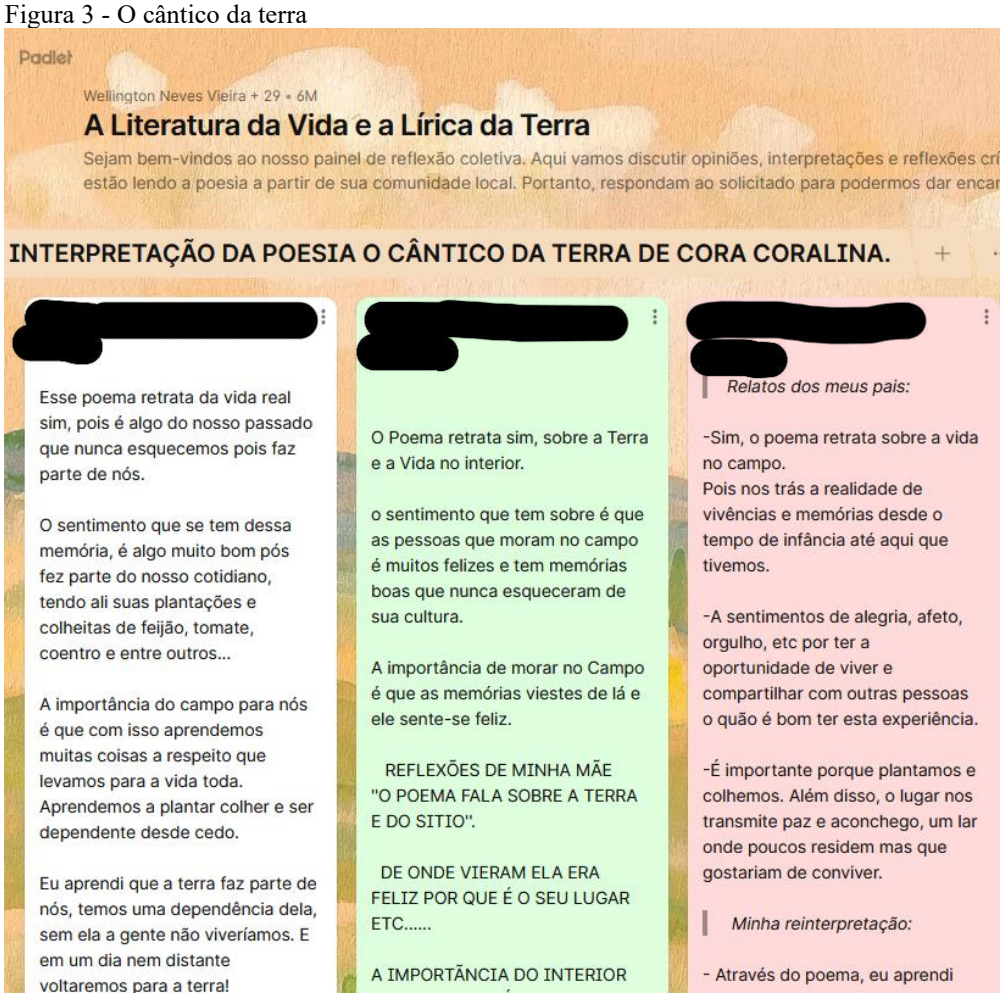
Nesta última etapa, buscamos ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, incentivando a manifestação de interpretações e reescritas baseadas na experiência identitária de cada um. Analisemos as interpretações sobre a poesia de Cora Coralina com os participantes envolvidos nas vivências. Nesse sentido, a mediação direciona os estudantes a refletirem sobre questões como

a) O que o leitor aprendeu sobre a leitura da poesia *O Cântico da Terra,* de Cora Coralina?
b) A obra pode ser classificada como poesia social?
c) Que valores sociais ela expressa?
d) Quais identidades estão presentes no poema?
e) Como o leitor se identifica com a obra?
f) Após o debate e o cruzamento de diferentes leituras, quais relações de poder, identidade, classe e gênero estão implicadas no discurso poético?
g) Como a escrita poética pode ser ressignificada a partir do seu campo semiosférico de experiência social do leitor/cidadão?

4.1.3 Resultados das vivências do texto de Cora Coralina

Após a mediação de releitura, solicitamos uma reflexão escrita no diário literário e, posteriormente, a transcrição no aplicativo *Padlet*, formando um painel coletivo de reflexões. Os alunos puderam produzir textos dissertativos, paródias ou novos poemas a partir do texto original, conforme imagem, a seguir:

Figura 3 - O cântico da terra

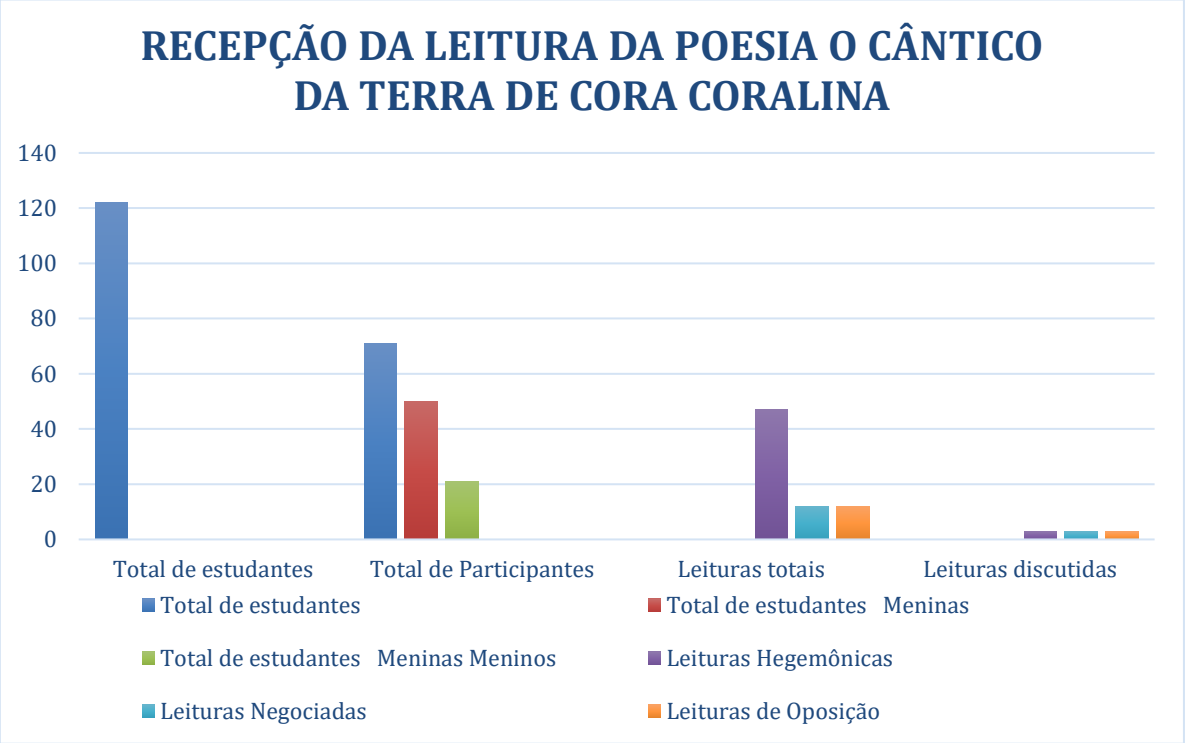


Fonte: Padlets produzidos por estudantes participantes da pesquisa. Elaboração do autor. (2024)

Essa atividade objetivou revisar o passado das heranças culturais dos estudantes, possibilitando, mediante a leitura da poesia, uma transcodificação da leitura cultural. Nessa primeira vivência lírica, em descrição empírica, percebemos que os estudantes da cidade ficaram mais passivos em relação aos estudantes da zona rural nas discussões da poesia, embora os leitores que residiam na cidade serem filhos de pais que vieram do campo, mas suas vivências eram na cidade. Tal fato evidencia que, quando lemos algo pertencente à nossa comunidade de vivência social, isso nos deixa mais à vontade para opinar e falar a respeito.

Esta mediação tem contribuído em sua práxis até o momento, na ativação do sentimento de pertencimento, identidade, memórias construídas no modo de vida do campo. Assim, lançamos o nosso próximo desafio em discutir tal contribuição nas atividades escritas. Analisemos o gráfico com o total de leituras por categorias.

Gráfico 1 - Recepção do texto de Cora Coralina



Fonte: Elaboração própria (2024)

Lembramos aqui em termos quantitativo de 122 participantes desta vivência. Porém, participaram da atividade escrita, o total de 71 estudantes, sendo, 50 meninas e 21 meninos.

Destes relatos utilizamos, como categoria de análises de dados, os tipos de leituras preferenciais/hegemônicas, negociadas e de oposição. Alcançamos como resultado nesta vivência o total de 47 leituras preferenciais/hegemônicas; 12 leituras negociadas e 12 leituras de oposição. Destas escolhemos para discussão o total de três leituras preferenciais/hegemônicas, três leituras negociadas e quatro leituras de oposição.

Discutimos as reflexões dos estudantes distribuídas em quadro categorizados por tipos de leituras preferencial/hegemônica, negociadas e de oposição.

Quadro 8 - Reflexão dos estudantes – Leitura preferencial/Hegemônica sobre a poesia de Cora Coralina

ESTUDANTE	REFLEXÃO
Antônio	Esse poema mostra uma conexão profunda entre o homem e a natureza em que habita, retratando a terra como a fonte primordial de vida e amor, destacando a importância de elementos naturais. Além disso, o poema afirma que, no final, é a terra que retornaremos em busca de descanso.
Cleidiane	Valoriza o campo, onde rege a vida, traz fartura e conexão com a natureza e, particularmente, o poema faz uma referência linda ao sagrado feminino, gerar, amar e criar. Traz também uma reflexão interna sobre nossa relação com a terra e a vida.
Joseane	Aos meus olhos, o poema faz menção a delicadeza feminina, quando no primeiro parágrafo é citado o seguinte verso: "De mim veio a mulher e veio o amor." A citação expõe que o amor está relacionado à terra e à feminilidade. Observo que as memórias afetivas são resgatadas com o cântico da terra, mas que também são sempre acompanhadas da força e resistência das mulheres, ou seja, podemos dizer que uma mãe é comparada à terra, que fecunda e gera. Essa relação é linda e ensina para o leitor a importância de zelar da natureza e de tudo que nela há.

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre a poesia O Cântico da Terra de Cora Coralina. (2024).

Averiguamos a contribuição da mediação sociocultural no processo de ensino de leituras poéticas destes estudantes examinando os resultados da mediação de ensino sugerida e discutimos as citações acima que foram categorizadas como leitura preferenciais ou hegemônicas.

O leitor Antônio infere que a poesia reflete, de modo primordial, a terra como fonte de vida e amor, e observa os signos naturais e a representatividade do cotidiano, apesar de bem descrita sua reflexão, cujo resultado dessa escrita indica que ainda está amparada numa visão preferencial; o leitor não consegue deslocar o seu olhar para sua realidade comunitária e prende-se, apenas, nas unidades poéticas de representatividade da natureza.

A importância do reconhecimento do universo sociocultural do sujeito leitor contribui para acolhermos e entendermos a realidade leitora diante dos seus posicionamentos. Entre as explicações plausíveis para esses resultados está apontada no referencial curricular de Alagoas - Recal (2021), que orienta para o ensino de literatura sobre o qual, na prática docente precisa ser “considerada o contexto, na produção dos saberes, e estimulam a relação entre a cultura local, regional e global visando ao protagonismo do estudante no desenvolvimento de suas capacidades de abstração, interpretação e ação no mundo” (Recal, 2021, p. 150).

O documento incentiva a mediação a partir de textos que incluam os espaços locais do educando na leitura da palavra. E, a partir dela, espera-se como resultado que o leitor, com uma visão ampliada, possa retomar o seu universo social (mundo, sociedade, comunidade, territorialidade) com uma visão ampliada em nível de criticidade global.

Nossa abordagem crítico-cultural de ensino de leitura poética se esforçou para adaptar a mediação pedagógica alinhada a esses parâmetros e para isso ancorou-se, também, na leitura interdisciplinar, que, a partir das pistas poéticas como atos cooperativos de interpretação, permite uma revisão ideológica dos aspectos culturais locais, o que é consistente, conforme a perspectiva defendida por Gomes (2014). Isso é bem perceptível na reflexão feita pela estudante, Cleidiane.

Essa estudante interpretou a poesia dentro dos aspectos culturais preferenciais/hegemônica de leitura em que se mostra a identidade de conexão do sujeito com a natureza e focaliza-se na figura feminina em gerar, amar e criar, numa relação sentimental entre a terra e a vida. A descoberta dessa reflexão é diferenciada das demais porque traz o primeiro olhar sobre o feminino e sua condição de amor.

A observação mais marcante que surgiu das análises desses dados foi que a poesia cumpre com o efeito de sentido de pertencimento de identidade do leitor. É interessante notar que essa correlação está relacionada tanto aos estudos de Jordão (2001) como no de Lotman (1978).

Jordão destaca o efeito estético dialogado com as experiências leitoras concluindo que "Caberiam as leitoras decodificarem o que a linguagem literária cifrou, e então receber as imagens e aproximá-las da verdade, da realidade, do mundo social e particular de cada leitora." (Jordão, 2001, p.78) O estudo anterior de Lotman, concluiu que "o texto, para ser percebido esteticamente, deve possuir obrigatoriamente mais alguma coisa que uma função estética (e, por exemplo, política, religiosa)" (Lotman,1978, p. 133).

Dessa forma, as conclusões desses estudos contribuem para a nossa investigação tanto para nos orientar em formas de mediações leitoras como sugere o mapeamento das subjetividades territoriais dos sentimentos e modos de vida do campo dos leitores. É o que ocorre nas demais reflexões dos estudantes.

Seguindo nesse mesmo rastro, Joseane traz reflexões de pertencimento a esse contexto ecológico. A dedicada estudante afirma que essa poesia resgata as memórias afetivas acompanhadas pela força e resistência das mulheres, nesse ponto, vejamos que a nossa mediação tem contribuído para que a leitora negocie sua leitura para uma vertente de oposição, assim, entendendo as entrelinhas da poesia, da comparação da força da natureza com toda a delicadeza e potencialidade que é a mulher e, por isso, a poesia ensina a sensibilizar o leitor para a valorização da natureza e de todos que existem nela.

Passamos a discutir agora as reflexões de leitura negociada, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Reflexão dos estudantes – Leitura negociada sobre a poesia de Cora Coralina

ESTUDANTES	REFLEXÕES
Bruno	[...] se formos compararmos o passado com o presente de agora, as coisas estão mais fáceis pois hoje em dia ninguém mais quer plantar feijão ou investir em algo que seja sobre agricultura. O poema expressa mais o antepassado dos povos antigos.
Ana	É um poema como um chamado para apreciar a beleza da terra, conexão com a natureza, com as raízes rurais e com a essência da vida no campo. Que nem sempre é fácil, alguns do desafio é o acesso limitado a serviços básicos como a saúde e educação, mais tem uma tranquilidade enorme pra apreciar o ar, o cantar dos pássaros, tudo carregado de simplicidade [...]
Mariana	A poesia revela a valorização da simplicidade e da resiliência humana, contrastando com a sociedade moderna, obcecada pelo progresso material e ressalta a importância de reconectar-se com a natureza e com as raízes culturais

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre a poesia O Cântico da Terra de Cora Coralina. (2024).

O estudante Bruno tem suas experiências amparadas em vivência rural e transmite em sua leitura o reconhecimento do valor histórico e simbólico do poema, mas contrasta com a realidade atual, fazendo uma crítica à perda dos valores rurais. O estudante negocia os sentidos do texto com sua percepção contemporânea, mostrando a transformação do valor da terra e da agricultura — Esse resultado indicou que o leitor não trouxe uma leitura de oposição ao poema, mas negociou os sentidos com deslocamento crítico dos aspectos ideológicos das crenças e dos valores de sua territorialidade.

Essa leitura opera o que Stuart Hall (2023) classifica como decodificação negociada, pois o texto é parcialmente aceito, mas reinterpretado à luz das condições sociais vividas. Do ponto de vista da semiótica da cultura, essa leitura transcodifica o conteúdo do poema para dentro de sua própria semiosfera social, revelando tensões entre o lirismo da obra e as desigualdades estruturais do meio rural.

É o que parece ocorrer nas demais interpretações aqui discutidas como o da estudante Ana, aprecia as pistas poéticas das origens rurais e da beleza e da paz e do lirismo do campo, porém não se prende apenas à leitura preferencial e traz uma leitura negociada, oposta, referente à caracterização do espaço da sua territorialidade com o lugar remoto de acesso limitado, traz a experiência de precariedade social no seu território falta à assistência básica de saúde e educação e enxerga isso como um desafio de sua comunidade. A leitura se torna crítica e situada, sem romper totalmente com o discurso poético — típica leitura negociada conforme Hall. A leitura de Ana se move entre aceitação e crítica, revelando um processo de transcodificação interna, como descreve Lotman (1978), em que os sentidos do texto são reorganizados a partir de códigos socioculturais mais recentes. Essa atitude demonstra como o

leitor ativa sua semiosfera para produzir significações híbridas, situadas entre o que o texto propõe e o que sua realidade permite compreender.

A nossa abordagem crítico-cultural seguiu também uma mediação na qual as pistas poéticas de leituras funcionaram como atos “cooperativos”, “conscientes” e “ativos” de leitura, conforme foi orientado por Eco (2009, p. 36). Por esse encadeamento, a partir da leitura poética, situamo-nos nas vias de agenciamentos negociáveis do contexto social da leitora, assim, constatamos que por meio da mediação a estudante conseguiu tanto interpretar as pistas poéticas como relacionar a sua realidade de vida. Logo, a mediação sociocultural tem contribuído para a formação leitora de poesias sociais resultando em expansão e transcodificação de visão cultural, compreendendo as reais limitações do seu espaço sociocultural de vivência.

Seguindo nesse mesmo rastro, Mariana reflete sua leitura de memória cultural numa transição entre a leitura preferencial/ hegemônica e a leitura negociada de oposição. Para essa estudante, a poesia de Cora Coralina dá pistas para completar e pensar na resiliência humana, nas raízes culturais, da essência da vida, que reside nas pequenas coisas e, ao mesmo tempo, fornece evidências de negociação da sua leitura preferencial/hegemônica entendendo que estes elementos são valores que contrastam com a sociedade moderna – obcecada pelo progresso material. Sendo assim, o resultado mais surpreendente que emerge dessa reflexão é que a leitora consegue identificar tanto os elementos cruciais estéticos da poesia como fazer uma relação com suas experiências socioculturais.

os próximos dados dizem respeito às leituras de oposições, conforme selecionamos no Quadro 10.

Quadro 10 - Citações dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Cora Coralina

ESTUDANTES	REFLEXÕES
Vandelma	O poema vem retratar a vida do campo, onde viver é bom e agradável, porém, na vida real, nem sempre é assim. A vida do campo é puxada e árdua, nem sempre gera resultados positivos. Por outro lado, o poema fala sobre o seio da terra, o planeta mãe, mostrando uma realidade que, para ela, não se encaixa perfeitamente.
Carlos	[...] o poema retrata a vida bela do campo, o amor à natureza e à simplicidade, porém, a vida real do campo não se encaixa perfeitamente no poema, pois [...] deixa de lado as tristezas e sofrimentos que os indivíduos passam.
Diego	O poema retrata as belezas encantadoras do campo [...] Porém nem tudo que o texto retrata acontece na vida real, pois o trabalho na roça é algo que exige muito esforço e dedicação [...]

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre a poesia O Cântico da Terra de Cora Coralina. (2024).

A leitora Vandelma compreendeu o cerne da poesia de Cora Coralina, e aprendeu sobre a identidade e os costumes do homem do campo, bem como o respeito para com a natureza.

Até aqui, prende-se numa leitura preferencial/hegemônica regida pelas pistas da própria poesia, porém, no decorrer da leitura, ao reinterpretar, traz o seu posicionamento crítico a partir de sua experiência comunitária, pois, ao dizer que “na vida real a vida do campo nem sempre gera resultados positivos”, a leitora ancora-se na sua realidade social para negociar uma leitura de oposição como um mote para afirmar que a poesia é também uma idealização otimista da vida do campo.

Essa recusa ativa de uma representação idealizada é o que Hall (2023) denomina de leitura de oposição, em que o leitor rejeita os valores embutidos na codificação do texto. Do ponto de vista lotmaniano, essa leitura expressa uma fricção entre semiosferas, na qual os sentidos atribuídos à poesia são deslocados por experiências concretas de sofrimento e resistência, transcodificados de modo a tensionar a representação poética com a vivência real dos sujeitos.

O que a leitora expressa confirma àquilo que, Lotman discute sobre as várias significações e visão de mundo opositiva no processo de transcodificação do texto artístico, sobre o qual, “O modelo do objeto não muda, mas a relação como esse modelo, quer dizer que um novo tema se modela” (Lotman, 1978, p. 96) De um lado temos a visão de mundo do autor, do outro a visão de mundo do leitor. Ambas semiosferas se complementam para o leitor produzir novas significações do mundo social. Assim, o mecanismo de transcodificação perpassa pela ligação de signos com outros signos produzindo novos signos interpretativos.

Nessa trajetória, a nossa mediação mostrou-se eficaz, pois, por meio da reflexão da estudante, foram confirmados os pressupostos da interpretação poética dentro da sua experiência de vida. Foi identificado que, dentro das relações sociais estudantil, o processo interpretativo transita entre a leitura preferencial e a de oposição, dessa negociação faz funcionar o seu olhar crítico a partir do seu contexto territorial.

Essa ação leitora é um reflexo da nossa mediação pedagógica cujo resultado é consistente com as conclusões de estudos anteriores de Hall sobre os tipos de leituras, que “dentro da versão negociada, contém uma mistura de elementos de adaptação e de oposição” (Hall, 2023, p. 369). Consistente com as descobertas do autor, descobrimos que uma dessas leituras se situa na adaptação da experiência de vida negociada entre a poesia social e a comunidade do leitor.

Nessa trajetória, a nossa abordagem mostrou-se eficaz, pois, por meio da reflexão da estudante, foram confirmados os pressupostos da interpretação poética dentro da sua semiosfera, como orientado por Lotman (1996), de que “a semiosfera [...] inclui dentro de si tanto os sinais dos satélites como os versos dos poetas e os gritos dos animais. A interconexão

de todos os elementos do espaço semiótico não é uma metáfora, mas uma realidade" (Lotman, 1996, p. 35, tradução nossa).

É notável que, dentro da semiosfera estudantil, o processo interpretativo transita entre a leitura preferencial e a de oposição, dessa negociação faz funcionar o seu olhar crítico a partir de sua semiosfera territorial, por isso a importância dessa mediação pedagógica está amparada na crítica cultural e na semiótica da cultura.

Nessa mesma perspectiva, o estudante Carlos também realiza uma leitura de oposição ao afirmar que "a vida real do campo não se encaixa perfeitamente no poema". Ao negar a idealização do campo expressa no texto e evidenciar "as tristezas e sofrimentos que os indivíduos passam", o estudante promove uma leitura que desnaturaliza a estética poética dominante. A codificação do texto, segundo Hall (2023), é contestada pelo repertório sociocultural do leitor. Aqui, a transcodificação interna proposta por Lotman é atravessada por uma leitura que reorganiza o sistema semiótico da obra em confronto com a memória e a realidade coletiva de uma comunidade historicamente marginalizada.

Carlos evidencia a representação sociológica de sua identidade conforme as pesquisas de (Hall, 2006). A identidade sob essa visão é desenvolvida nas experiências sociais do sujeito. Mas que ainda tem uma "essência interior". Em outros termos há pontos de referência da tradição e dos valores da família que o tornam sujeito de si e ao mesmo tempo negocia significados sociais que possam ser integrados à sua identidade.

O posicionamento do estudante condiz, também, com os resultados dos estudos de Cosson sobre o paradigma social-identitário que "[...] requer do aluno é a emancipação identitária, o empoderamento ou o autoempoderamento que a leitura e a análise crítica do texto literário podem proporcionar ao aluno" (Cosson, 2020, p.111). Nesse sentido, o leitor tem consciência de sua identidade sociológica ao perceber que a hiperconectividade anula os valores tradicionais.

A respeito da dependência dessa terra, a interpretação do estudante Diego evidencia uma leitura que se posiciona contra a narrativa dominante do poema. Embora reconheça a beleza do campo, afirma que "nem tudo que o texto retrata acontece na vida real", pois o trabalho rural exige esforço e dedicação muitas vezes invisibilizados na representação poética. Essa recusa parcial não é uma simples rejeição do texto, mas uma releitura crítica que questiona os sentidos hegemônicos naturalizados. Na perspectiva da semiótica da cultura, essa leitura manifesta a presença de um "código cultural alternativo" (Lotman, 1978) que reorganiza a obra em função da vivência do leitor, ativando um processo de transcodificação que revela os limites da transcodificação da universalidade estética quando confrontada com a realidade local.

As leituras de oposição analisadas revelam como os estudantes não apenas decodificam criticamente os sentidos hegemônicos do texto, mas também reconfiguram esses sentidos a partir de suas próprias semiosferas, tensionando as representações poéticas com a vivência concreta no campo. Esses movimentos interpretativos demonstram que a leitura literária, quando mediada de forma sensível e crítica, pode se tornar um espaço de produção simbólica contra-hegemônica, onde os sujeitos leem com desconfiança, resistem à naturalização de discursos e reivindicam o direito de se ver e se dizer no texto. Na perspectiva de Stuart Hall (2003), essa recusa é uma forma legítima e politicamente ativa de leitura. Ao mesmo tempo, conforme Lotman (1978), ela evidencia o papel da transcodificação interna como processo de emergência de novas significações, nascidas do atrito entre diferentes sistemas culturais. Assim, as leituras de oposição não apenas reafirmam a potência crítica da literatura no espaço escolar, mas também consolidam o papel do leitor como agente de transformação simbólica e cultural.

Em conclusão, os resultados alcançados, através dos relatos dos estudantes, aqui, discutidos em suas interpretações, identificamos, por meio das socializações nas mediações de leituras e escritas das suas reflexões, que a leitura de poesias ampliou o mecanismo de leitura poética, em vista disso, tem mostrado que a mediação sociocultural de leitura lírica empreendida nesta pesquisa propiciou a manutenção das memórias afetivas, culturais, críticas e identitária da vida do campo, conforme resultados esperados pelas orientações da BNCC (2018, p. 523): “[...] Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética”.

Ao tentar alcançar essas resoluções de ensino, nossa pesquisa sugeriu a construção de uma mediação sociocultural e entre outras contribuições mostrou que: a) os estudantes seguiram as pistas poéticas de leituras e interpretação, assim, transitando entre as leituras preferenciais e as negociadas de oposição; b) ampliou sua visão poética de forma opositiva e tendo como recorte a realidade de seu contexto territorial. Sobre tais aspectos, observamos: c) o sentimento de pertencimento, de identidade dos aspectos culturais, das dificuldades enfrentadas, da revisão ideológica das crenças e fé dos agricultores.

Destarte, constatamos que, ao oportunizar aos estudantes momentos de leituras poéticas em sala de aula, permitimos na mediação pedagógica de cunho sociocultural a oportunidade de expandir sua visão de leitura, como analisar, pelas pistas poéticas, a valorização feminina e sua comparação com a natureza, da valorização da identidade marcada numa vivência rural. Por isso, a relevância de mediação sociocultural de leitura poética com viés crítico-cultural. Sigamos para a segunda vivência.

4.2 Vivência do texto Meu povo, Meu poema, de Ferreira Gullar

Esta segunda vivência, nomeada como *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Gullar, foi aplicada no dia 20 de março de 2024, durante os turnos matutino e vespertino, com as três turmas da terceiras séries do ensino médio. A abordagem prática envolveu 115 estudantes, sendo 67 meninas e 48 meninos.

4.2.1 Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico

Inicialmente, foi apresentado o objetivo dessa vivência literária: mediar leitura literária para compreensão leitora do pertencimento identitário, da resistência e da luta da comunidade para a equidade social.

Após explicar esse objetivo, partimos com a apresentação de *Meu povo, Meu poema,* de Ferreira Gullar, lido de forma descontraída; os meninos liam uma estrofe e as meninas outra, para que todos os estudantes pudessem participar. Essa leitura coletiva serviu para resgatar elementos textuais e extratextuais que orientassem a interpretação do poema.

Após a leitura, dialogamos sobre **o campo semiosférico do texto poético:** falamos um pouco da importância do campo semiosférico da poesia engajada e sua relação com o social, suas características, a importância da poesia como forma de expressão e resistência. Em seguida reforçamos a noção de versificação, estrofe, ritmos fazendo um alinhamento com o movimento literário modernista e elementos do pós-modernismo. Mapeamos o poema através da crítica literária, o qual é evidenciado que não tem um esquema rítmico fixo, o seu ritmo é livre e tal liberdade reflete em versos flexíveis com variação na contagem de sílabas poéticas que apresentam símbolos e metáforas que apontam para algo. Perguntei: eles apontam para o quê? A estudante Alana, afirmou que “aponta para o trabalho no canavial” (Diário de pesquisa, março, 2024).

Nesse ponto, foi oportuno para **discutirmos o campo semiosférico rural na cultura brasileira.** Perguntei, vocês conhecem o trabalho no canavial? Muitos responderam que, “sim”. O estudante Josias, disse “O meu pai trabalha em Minas no canavial. Nas férias fiquei um mês trabalhando junto e quando terminar os estudos vou voltar porque a gente precisa trabalhar para viver e aqui não tem trabalho” (Diário de pesquisa, março, 2024) Foi perguntado se ele poderia relatar um pouco da experiência? Afirmou: “A gente se levantava às 03:30 da manhã por causa do sol e só tomava café lá pelas 09:00 da manhã, depois voltava ao trabalho, parava às 14:00h

para almoçar e voltava a trabalhar até as 16:00h ou às 17:00h dependia do dia" (Diário de pesquisa, março, 2024)

Na fala do estudante, observamos a luta, resistência e experiência humana do labor na cana-de-açúcar. Vejamos como a poesia traz elementos extratextuais que aproximam o contexto histórico e cultural que demarca a sociedade brasileira. Ou seja, é ativada uma reflexão para a identidade coletiva do povo brasileiro que vivem da terra.

Quando debatemos o campo semiosférico rural, já estávamos também recepcionando o **campo semiosférico da experiência identitária do estudante:** possibilitamos uma aproximação da poesia com os códigos culturais de suas identidades. Com o objetivo de criar repertório para ajudar na decodificação da poesia fizemos a seguinte dinâmica:

Escrevemos no quadro o tema: "Territorialidade e comunidade escolar: meu território, minha comunidade escolar". E disse que iríamos fazer uma discussão com essa temática. Em seguida, dividimos a turma em cinco grupos e entregamos uma folha de papel A4 dobrado com estas perguntas:

a) De que modo a comunidade escolar pode participar, interagir e contribuir para a construção da equidade em minha comunidade?
b) Qual a importância da identidade da minha comunidade para a inclusão escolar?
c) Qual a importância da diversidade cultural da minha comunidade para o debate escolar?
d) Qual a importância de reconhecer a resistência e a luta da minha comunidade para a equidade social?
e) De que modo posso me engajar ativamente para que o meu território seja reconhecido na comunidade de Água Branca-AL?

Nessa segunda atividade – de comunidades compartilhadas – a seguir, solicitamos que, coletivamente, escrevessem um texto ou poesia respondendo às questões que tinham recebido. Iniciamos a segunda aula com o momento de compartilhamento das potencialidades de suas comunidades, para tanto, cada grupo, em seus locais, compartilhou a resposta referente à pergunta que recebera. Denominamos essa atividade de comunidades compartilhadas, pois cada grupo compartilhou suas inferências sobre a temática, envolvendo-os numa roda de conversas. Segue o compartilhamento.

Ao indagar as três turmas da terceira série do ensino médio: de que modo a comunidade escolar pode participar, interagir e contribuir para a construção da equidade em minha

territorialidade? – obtivemos respostas politizadas, e escolhemos respostas com pontos chaves de discussão entre os grupos. Sintetizamos essas ideias no quadro a seguir:

Quadro 11 - Síntese das reflexões dos estudantes sobre a inclusão das identidades no sistema escolar.

Estudante	Ideias principais de discussões
Tárcio	A escola pode promover equidade ao integrar eventos culturais da comunidade, como artesanato e danças tradicionais.
João	A identidade cultural precisa ser incluída na escola, mas muitos ainda têm receio de afirmar suas origens.
Cleber	A escola deve valorizar o saber tradicional e a diversidade cultural da comunidade para fortalecer a identidade local.
Gilmara	Reconhecer a resistência e a luta da comunidade fortalece a identidade coletiva e promove a equidade social.
Raquel	A divulgação da cultura local por meio das mídias pode aumentar o reconhecimento e a valorização do território.

Fonte: textos escritos por estudantes com o título sínteses das reflexões dos estudantes. Para isso foi utilizado como instrumento de coleta de dados o diário de pesquisa do professor mediador. (2024).

O grupo liderado pelo estudante Tárcio discutiu a importância da escola como uma influenciadora para a valorização dos saberes locais, através de eventos culturais mostrando, danças de reisados e das senhoras pastoril que é muito forte na região, assim, reafirma uma ação escolar voltada para o fortalecimento da identidade e equidade local.

As questões de identidade e inclusão na comunidade escolar ficaram de responsabilização do grupo do João, examinando a seguinte questão: qual a importância da identidade da minha comunidade para a inclusão escolar? o grupo debateu a importância da inclusão da identidade cultural para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, mas reconhecem que muitos têm vergonha de afirmar suas origens.

Ao tratar da diversidade cultural, encarregamos essa discussão para o grupo - três de cada turma, em que se discutiu a seguinte questão: qual a importância da diversidade cultural da minha comunidade para o debate escolar? são perguntas que se aproximam umas das outras, mas isso foi proposital para a complementação do debate; o grupo liderado por Cleber reconheceu que há grande diversidade cultural local, os pontos de debate do grupo foi a necessidade de incluir essas múltiplas identidades no currículo escolar para incentivar o orgulho das identidades culturais locais.

Abordamos, também, questões envolvendo a resistência e luta comunitária que ficaram a encargo do grupo de Gilmara, em que se debateu a seguinte questão: qual a importância de reconhecer a resistência e luta da minha comunidade para a equidade social? os estudantes desse

grupo compreenderam que o reconhecimento da luta comunitária é importante para o fortalecimento da equidade social, pois busca por justiça e igualdade para todos.

Por fim, falamos sobre o engajamento estratégico para que o território seja reconhecido, o grupo de Raquel responsabilizou-se pela discussão a partir da seguinte pergunta: de que modo posso me engajar ativamente para que o meu território seja reconhecido na comunidade de Água Branca-AL? Sugeriram um engajamento ativo apresentado através de vídeos nas mídias, destacando os pontos turísticos e eventos culturais para que mais sujeitos possam conhecer a cultura e identidade local. O grupo destacou que ao mesmo tempo essa estratégia vai fortalecendo o pensamento de reconhecimento daqueles que ainda não se aceitam identitariamente.

Depois desse compartilhamento, avançamos para a segunda etapa, momento de aprofundamento da leitura literária.

4.2.2 Leitura do texto literário

Nesta segunda etapa recepcionamos a leitura do texto poético com o objetivo de explorar seus elementos socioculturais e políticos incentivando a reflexão crítica. Quando partimos para leitura do texto literário jamais poderemos nos desvincular do campo semiosférico do autor, porque existe pistas que embasam a interpretação, como já dito, o de Gullar é marcado pelo insistente posicionamento político de visibilidade da coletividade minorizada, pois sua experiência semiosférica no país marcado pela desigualdade, com repressão política, sendo perseguido na ditatura, permite uma reflexão sensível, a qual usa a poesia como uma ferramenta para expressar a semiosfera cultural entre o passado e o futuro, o individual e o coletivo. Tais pistas são fundamentais para seguir adiante com a leitura da poesia.

Em *Meu povo, meu poema*, Ferreira Gullar nos arrebata para imagens identitárias de progresso numa interface entre a semiosfera do autor, do poema e da sociedade. Retornamos a sua leitura:

Meu povo, Meu poema[19]

Meu povo e meu poema crescem juntos
como cresce no fruto
a árvore nova

[19] O poema faz parte da coletânea *Dentro da Noite Veloz*, publicado em 1975. Porém, a versão utilizada nesta pesquisa corresponde ao livro do mesmo título reimpresso pela editora Companhia das Letras, em 2018, com prefácio de Armando Freitas Filho.

No povo meu poema vai nascendo
como no canavial
nasce verde o açúcar

No povo meu poema está maduro
como o sol
na garganta do futuro

Meu povo em meu poema
se reflete
como a espiga se funde em terra fértil

Ao povo seu poema aqui devolvo
menos como quem canta
do que planta
(Gullar, 2018, p.22)

O poema de Gullar mostra certa interdependência com a semiosfera do povo brasileiro, como referência no processo criativo artístico para desembocar no campo semiosférico do eu poético politizado. Nesse contexto, a mediação foi mostrando aos estudantes os extratos semânticos, contidos nos versos: “Meu povo e meu poema crescem juntos”, “como cresce no fruto”, “a árvore nova”. Encaminha o leitor para integrar uma semiosfera simbólica do eu lírico politizado que se junta ao povo na luta pelos seus direitos, e justifica esse ato no verso: “No povo meu poema vai nascendo”.

Nesse caso, temos tanto autoria como posicionamento político como um desejo da práxis dialeticamente compartilhada por um sentimento da coletividade. Isso mostra, na perspectiva dos estudos culturais, como as representatividades sociais ficcionalizadas por meio da literatura narradas e compartilhadas pelo viés de resistência geram e afirmam identidades culturais “localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Hall, 2006, p.7).

No entanto, para que a mediação leitora se aproxime verdadeiramente da exploração da semiosfera textual, é necessário considerar que esse universo simbólico não se restringe apenas aos conteúdos político e temático, mas se manifesta também na linguagem poética enquanto forma estruturante. O poema se organiza em estrofes compostas por tercetos, o que imprime ao texto um ritmo de crescimento cíclico, coerente com a imagem do poema como fruto, como planta, como semente.

O uso de figuras de linguagem como a comparação ("como cresce no fruto / a árvore nova") não apenas aproxima o texto da oralidade, mas carrega uma função simbólica e pedagógica que insere o povo — muitas vezes excluído da linguagem literária — como parte da experiência estética. A repetição anafórica de “meu povo / meu poema” constrói uma identidade poética coletiva, evocando o ethos popular como fonte e destino do fazer literário.

Ao explorar esses elementos com os estudantes, o mediador amplia as possibilidades de significação e ajuda o leitor a perceber que a forma é também ideologia codificada, como propõe Hall (2023), e que os mecanismos internos de construção textual são centrais na transcodificação interna, como afirma Lotman (1978).

Dessa forma, retomamos a perguntar aos estudantes sobre o que o poema reflete. Quais significados poderíamos retirar desses versos? O estudante Ricardo disse: “significa, professor, que o poema só existe porque tem o povo para fazê-lo nascer, a inspiração do poeta está nesse povo que ele fala”. Seguiu-se a pergunta: quem é esse povo? O mesmo estudante respondeu: “é o povo do Brasil” (Diário de pesquisa, março, 2024).

Vejamos como a semiosfera do autor junto com a análise dos versos dão pistas para o estudante se aproximar da expressão "coletividade", pois a poesia reverbera uma identidade coletiva e politizada por meio das metáforas naturais do contexto dos trabalhadores rurais, um intertexto cultural como expresso nos versos: “no canavial / nasce verde o açúcar” e “a espiga se funde em terra fértil”. Após mencionar essas pistas deixamos os estudantes à vontade para fazer suas anotações e interpretações.

Em análise, sabemos que tais pistas textuais marcam o espaço e o tempo simbólicos de um contexto que representa a semiosfera dos sujeitos do campo. Trata-se dos estes explorados nos canaviais, com condições precárias de trabalho, como já testemunhado por um estudante que viveu essa experiência. Saem de suas casas de madrugada com suas marmitas prontas, os chamados “boias frias”, que sustentam toda uma economia agrícola sem vínculo empregatício.

Esses elementos extraestéticos e extratextuais podem ser compreendidos como espaços da exclusão pertencente ao campo semiosférico do poema, e que refletem realidades sensíveis para questionar as desigualdades. Nesse jogo interpretativo, no qual conectamos a semiosfera estética da linguagem poética às dimensões da semiosfera extraestética, é onde surgem as leituras de oposição, pois está claro que a poesia reflete especificamente as relações de poder e classe como elementos de contradição da semiosfera social elitizada.

Daí que, no contexto de ensino, a significação dessa poesia está diretamente ligada com a expectativa identitária do leitor, quer dizer, com sua semiosfera de relação social. Por exemplo, para aquele estudante pertencente a uma semiosfera urbana, o poema pode refletir apenas a constituição da poesia influenciada pelo povo e a natureza. Já no contexto semiosférico de vivência rural, onde estudantes/leitores têm familiares que ainda hoje trabalham em canaviais, o poema pode ativar sua memória cultural de história, de luta, de pertencimento e, quem sabe, até de se politizar comunitariamente. Essa ligação entre o universo semiosférico do autor, do poema e do leitor ajuda no processo de transcodificação descrito por Lotman (1978),

pois os códigos culturais do poema são ressignificados a partir das experiências culturais e sociais do leitor. Assim, resulta que não existe leitura literária fora do universo semiosférico do receptor.

No desfecho do poema, Gullar articula o sentimento de empatia pelo trabalhador, ao dizer: “Ao povo seu poema aqui devolvo”, “menos como quem canta”, “do que planta”. Nesses versos, Gullar testemunha a poesia como uma semente que, em solo fértil contido no povo, é resultado de uma luta compartilhada, ou seja, da afirmação de escrever politicamente em nome comunitário. Depois dessa leitura e anotações, realizamos a mediação da terceira etapa.

4.2.3 Transcodificação do texto literário

Nesta etapa final, buscamos ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, incentivando a manifestação de interpretações e reescritas baseadas na experiência identitária de cada um. Discutiremos os resultados das interpretações sobre a poesia de Ferreira Gullar com os participantes envolvidos nas vivências. Nesse sentido, a mediação direciona os estudantes a refletirem sobre questões como:

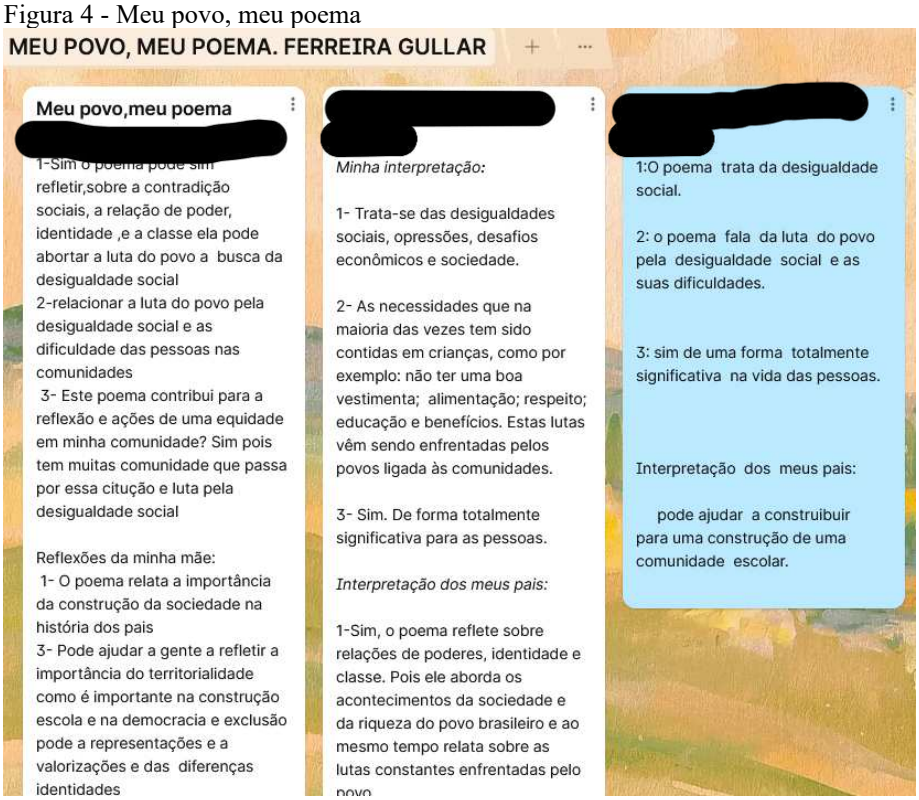
a) O que você, leitor, aprendeu sobre a leitura da poesia “Meu povo, meu poema” de Ferreira Gullar?
b) A obra pode ser classificada como poesia social?
c) Que valores sociais ele expressa?
d) Quais identidades estão presentes no poema?
e) Após o debate e o cruzamento de diferentes leituras, quais relações de poder, identidade, classe e gênero estão implicadas no discurso poético? O poema consegue refletir essas contradições sociais?
f) Como a escrita poética pode ser ressignificada a partir do seu campo semiosférico de experiência social do leitor/cidadão? Despertou em você sobre a importância da territorialidade na construção de um espaço escolar mais democrático e inclusivo?

4.2.4 Resultados das vivências do texto de Ferreira Gullar

Após esse momento de explicação da atividade de reinterpretação do poema “Meu povo, meu poema”, foi solicitado que os estudantes escrevessem suas reflexões no *Padlet*, formando

um painel coletivo de reflexões. Os alunos puderam produzir textos dissertativos, paródias ou novos poemas a partir do texto original, conforme imagem, a seguir:

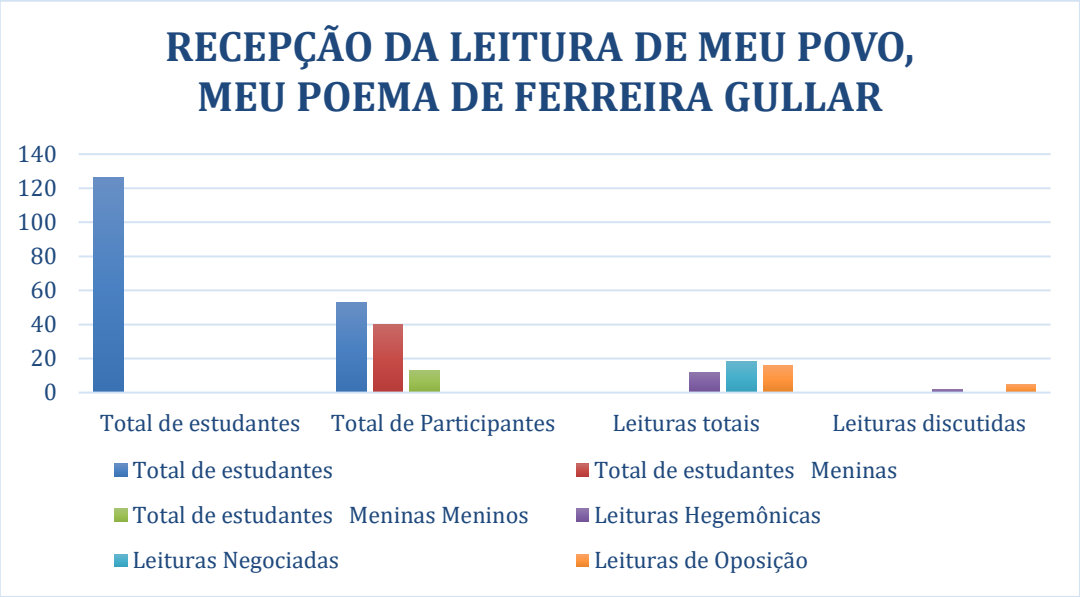
Figura 4 - Meu povo, meu poema



Fonte: Padlets produzidos por estudantes participantes da pesquisa. Elaboração do autor. (2024)

A partir dessas reflexões, discutimos os resultados das abordagens das nossas vivências líricas. Nesta vivência participaram da atividade escrita as três turmas cuja totalidade analisemos no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Recepção do texto de Ferreira Gullar



Fonte: Elaboração própria (2024)

O gráfico acima mostra que participaram nesta vivência o total de 126 estudantes. A participação da atividade escrita, nas três turmas houve o total de 53 participantes, sendo, 40 meninas e 13 meninos. Utilizamos também como categoria de análises de dados os tipos de leituras preferenciais/hegemônicas, negociadas e de oposição. Alcançamos como resultado nesta vivência o total de 12 leituras preferenciais/hegemônicas; 18 leituras negociadas e 16 leituras de oposição; escolhemos para discussão o total de duas leituras preferenciais/hegemônicas e cinco leituras de oposição.

Os critérios de inclusão destas categorias para análise e discussão se deu porque em relação à primeira vivência poética, tivemos uma quantidade menor de leituras preferenciais e uma quantidade maior de leituras de oposição. Vejamos a análises e discussões dos resultados desta vivência, como segue.

Quadro 12 - Reflexão dos estudantes – Leitura preferencial/hegemônica sobre a poesia de Ferreira Gullar.

Estudante	Reflexão
Alexandro	O poema nos mostra que quando há a união das pessoas, elas conseguem crescer juntas. No poema é possível perceber que se trata da labuta dos povos das comunidades rurais que na maioria das vezes é uma comunidade humilde. O refrão do poema Meu povo e meu poema crescem juntos é uma veneração aos agricultores e de toda a sua luta em busca de terras e de sobrevivência. (Estudante Alexandro).
Guilherme	O poema traz principalmente a relação da agricultura e união, um exemplo disso é que na minha comunidade é praticado o compartilhamento de sementes para que as pessoas tenham a oportunidade de construírem suas plantações (Estudante Guilherme).

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre o poema Meu povo, meu poema de Ferreira Gullar. (2024)

Notamos que o estudante Alexandro não conseguiu avançar e mostrar, na poesia, a existência das contradições sociais; ficou preso na leitura preferencial hegemônica, e nos encaminhou para outro olhar, a união como signo do progresso coletivo.

O leitor Guilherme relatou sobre a união da comunidade no compartilhamento de sementes como uma forma de permitir que todos possam plantar; esse olhar da coletividade é importante para a construção das identidades rurais. De perceber como a poesia reverbera de algum modo nos traços identitários da semiosfera da comunidade do leitor, porém resulta que o estudante não avança a sua decodificação para uma negociação de leitura opositiva.

Assim, percebemos em ambos os estudantes o resultado da leitura contida em domínios dos sentidos preferidos, conforme sinalizado nas pesquisas de Hall (2023, p. 365) isso corre porque há um: “conhecimento cotidiano das estruturas sociais, do modo como as coisas funcionam para todos os propósitos práticos nesta cultura”. Assim, definem identidades, práticas e crenças de relações sociais que são cultivados em suas comunidades culturais e que são transmitidos de geração em geração. Dessa discussão, passamos para a análise das leituras de oposição/transcodificada.

Quadro 13 - Reflexão dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Ferreira Gullar

Estudantes	Reflexões
Clarisse	Alguma relação que percebi entre o poema e a realidade da comunidade foi a importância de inserir na escola a cultura, história, memórias, natureza e a desigualdade social. (Estudante-Clarisse)
Cecília	O poema desperta em mim reflexões sobre a importância da territorialidade na construção de um espaço escolar mais democrático e inclusivo. Ele reforça a valorização das experiências e saberes locais, incentivando a promoção de uma educação que reconheça e respeite as particularidades de cada comunidade. Isso é essencial para criar um ambiente escolar onde todos se sintam representados e incluídos (Estudante Cecília).
Ligia	O poema ressoa com as lutas, resistências e identidades das comunidades, como a minha que é uma comunidade quilombola. Os membros da minha comunidade frequentemente se unem em torno de suas memórias culturais compartilhadas e tradições, buscando preservar a identidade em meio às adversidades. Nos versos de Gullar, vejo sua força coletiva e sua capacidade de enfrentar as contradições sociais e as relações de poder desiguais. São dificuldades que sempre enfrentamos por justiça e igualdade. Isso é muito frequente na minha comunidade quilombola. Vejo que o poema pode inspirar nos estudantes e até mesmo os moradores da comunidade a reconhecerem e valorizarem a diversidade de experiências, perspectivas e contribuições de todos (Estudante Ligia)
Rachel	A poesia traz elementos da vida cotidiana e da realidade, através da valorização da cultura e da identidade do povo da minha comunidade. Essa valorização pode se refletir no reconhecimento das múltiplas culturas, tradições e realidades regionais dentro do espaço escolar, promovendo uma maior inclusão e representatividade. Além disso, o poema pode estimular discussões sobre a importância de incluir conteúdos que abordem a diversidade cultural entre diferentes classes sociais e experiências dos alunos. (Estudante Rachel)
Adélia	A poesia se reflete aos marginalizados pela sociedade, retratando a voz do povo em luta para um dia poderem alcançar a tão desejada equidade. As relações do poema a nossa realidade, é que, mesmo que o povo seja sempre desvalorizados, sempre estarão lutando, mesmo com um governo corrupto que tira o pouco do pobre para realizar as suas futilidades. Como se diz na quarta estrofe [...] Meu povo em meu poema se reflete como a espiga se funde em terra fértil [...] dando a entender que estando juntos irão superar todos os obstáculos, ele lutará com a voz para representar o povo e o povo lutará usando a sua resistência (Estudante Adélia).

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre o poema Meu povo, meu poema, de Ferreira Gullar. (2024)

Frisamos que a nossa abordagem pedagógica tentou mediar a leitura poética sempre no processo de reconstrução dos sentidos direcionados à experiência social identitária do estudante, e como resultado desse processo identificamos, que, embora as estudantes não tenham repetido os sentidos explícitos contidos no texto de Ferreira Gullar, suas leituras não podem ser desconsideradas como desvios ou equívocos. Na perspectiva da crítica cultural de Stuart Hall (2023), os leitores ocupam posições sociais específicas que influenciam a forma como codificam e decodificam os textos. No caso das estudantes Cecília, Lígia, Rachel e Adélia, o que se observa é um processo legítimo de leitura negociada e de oposição, em que o texto é interpretado a partir das semiosferas culturais das próprias leitoras. Como afirma Lotman (1978, p. 93), o sentido não se encerra no texto, mas emerge do "entrecruzamento de numerosos sistemas semióticos", incluindo os repertórios culturais ativados pela leitura.

Nesse contexto, tais leituras não são falhas, mas expressões claras do que Lotman conceitua como transcodificação externa, processo pelo qual o leitor não apenas decifra o texto, mas também identifica em que linguagem simbólica ele foi codificado e o reposiciona dentro de sua própria experiência. Assim, ao relacionar o poema com questões de territorialidade, identidade quilombola, diversidade e justiça social, as estudantes não extrapolam arbitrariamente, mas reconhecem no poema um dispositivo simbólico para refletir sobre suas próprias realidades, demonstrando que a leitura literária, sob a mediação sociocultural, torna-se um ato político de escuta, reconhecimento e representação. Esse processo é, portanto, constitutivo de uma leitura crítica e transcodificadora, que evidencia a potência da literatura como campo de construção de identidades e enfrentamento simbólico das desigualdades.

A primeira leitora, Clarisse, uma postura crítica e politizada de inclusão da sua realidade comunitária para a discussão no ambiente escolar com reflexão obtida por parte da estudante, resultando no processo de transcodificação, tal processo confirma, os estudos anteriores de Lotman (1978), a respeito da transcodificação "[...] o ponto de vista confere ao texto uma orientação determinada relativamente ao seu assunto [...] qualquer texto está inserido numa estrutura extratextual, cujo nível mais abstrato pode ser definido como - tipo de visão do mundo -, - imagem do mundo - ou - modelo de cultura" (Lotman, 1978, p. 427) A percepção leitora ao identificar a estrutura extratextual do texto transcodifica seus sentidos e atribui novas práticas de significados ao seu universo semiosférico.

Com isso, até aqui, percebemos como essa abordagem de transcodificação leitora pode ser valorizada nos espaços escolares, a fim de desenvolver um paradigma crítico e politizado da leitura literária, não somente com poesias, mas com diversos gêneros literários, cujos resultados transmitem novos sentidos de práticas sociais em comunidades dos sujeitos leitores.

Essas reflexões trazem um resultado positivo para nossa mediação sociocultural, pois confirmam as conclusões do estudo de Gomes (2012, p.169), que "o leitor passa a ser um coautor dos sentidos dos textos, podendo intervir a partir do seu campo social". Foi o que ocorreu nessas interpretações; os participantes – estudantes – relataram, suas leituras, necessidades de refletir as desigualdades a partir de suas vivências territoriais. Assim, a presente descoberta mostrou como resultado que a realidade sociocultural desses sujeitos influenciou nas formas de interpretação da leitura poética, com isso identificamos também reflexões relacionadas aos direitos humanos e valorização da alteridade, do local do sujeito leitor como preconizado pela BNCC (2018).

A leitora Cecília se engaja no posicionamento de leitura negociada opositiva e crítica sobre o modo de como a poesia reflete a importância do sentido do seu espaço sociocultural,

para interpelar temas mais abrangentes como a construção de um espaço pedagógico democrático e inclusivo. Essa visão transcodifica sua interpretação para o senso politizado de inclusão. Essa decorrência condiz com os estudos de Lotman, sobre a qual na transcodificação "O ponto de vista artístico tornava-se a ligação da verdade com o mundo representado[...] descobrindo-se de maneiras diversas às diversas consciências"[20] (Lotman,1978, p. 426), nessas variabilidades de consciências, a estudante Cecília rasurou suas visões hegemônicas para transcodificar de forma opositiva e dá um sentido empático ao espaço escolar e comunitário.

Lígia pontua, a partir das pistas poéticas, pontos de reflexões essenciais na poesia *Meu povo, meu poema*, de Ferreira Gullar; notamos que, inicialmente, a estudante ao argumentar do que se trata a poesia ao explorar elementos globais do país relacionado a uma identidade brasileira, da cultura e resistência do seu povo. A leitora conseguiu expandir sua leitura para uma leitura de negociação crítica e opositiva; ela destaca questões de resistências, identidades implicadas em contrariedades sociais, econômicas e políticas.

Essa ação leitora é consistente com o que Hall (2023, p. 328-329) denomina de decodificação de "códigos hegemônicos" e, em outras situações, o sujeito leitor pode operar "códigos de oposição ou contestatários". Na verdade, o protagonismo da jovem leitora negra de comunidade quilombola pode ser compreendida como um efeito de "rasuras", conceito que Hall (2009, p. 104) usa para explicar que a identidade precisa ser lida "numa vertente deslocadora que subverta as antigas noções de significações fixas". Dessa forma, a estudante rasura sua leitura hegemônica, mencionando a valorização das memorias culturais de sua comunidade para desafiar as contradições sociais e as relações de poder desiguais.

A rasura das contradições sociais sinaliza a busca por justiça e igualdade. Esse processo, demonstrado na reflexão da estudante leitora, possibilita, nesta pesquisa, avançarmos para o fenômeno de transcodificação cultural, porque a estudante, ao identificar as zonas de relações de poderes por meio da poesia, transita e negocia sua leitura crítica e de oposição para o seu contexto territorial, em rasuras sociais atribuindo novas formas de significados socioculturais, daí surge uma transcodificação dos signos culturais.

Na reflexão da estudante Rachel, analisamos que ao relacionar a poesia com seu espaço local, arrebatou para os modos de vida cotidianos amparados na valorização da cultura e identidade de sua comunidade. Essa decodificação, em comparação aos estudos de Hall (2009, p. 104) revelou a rasura das identidades culturais, sobre a qual é necessário "continuar a se

[20] Nota do autor. O conceito de ponto de vista remonta na ciência russa aos trabalhos de M.M. Bakhtine.

pensar com eles - embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma que eles foram originalmente gerados”

Com efeito desse processo, a estudante, também, conseguiu transcodificar sua visão poética para o seu contexto territorial, bem como a sua inclusão no espaço educacional, pois ela refletiu sobre a valorização da diversidade sem negar as culturas múltiplas, tradições e realidades regionais no espaço escolar. Essas rasuras revelam e apoiam o estudo de Lotman, que concluiu que no processo da transcodificação “o valor informativo da linguagem e da mensagem dados num único e mesmo texto muda segundo a estrutura do código do leitor, segundo suas exigências e as suas expectativas” (Lotman, 1978, p. 52)

Temos como evidência que a mediação quando centrada nesse processo de relação estética poética com a transcodificação dos seus efeitos contribui para promover maior inclusão e representação dos povos, e outro ponto interessante expandido pela leitora foi a discussão sobre a importância de incluir conteúdos que tratem da diversidade cultural.

Com isso, identificamos como resultado dessa mediação sociocultural o papel da escola que culmina com a pesquisa de Cosson (2020, p.112) sobre o qual pode possibilitar “os alunos que reconheçam ou se identifiquem com as representações sociais dos textos. O papel da escola é se constituir como um espaço político, pois o que se busca é ter no ensino escolar da literatura a conscientização das tensões sociais”. Nesse sentido, a estudante sugere uma educação que possa ser apreendida e apreciada levando em conta as diversas identidades e experiências dos espaços socioculturais do estudante/leitor. Assim, a escola pode ser uma micro/subsemiosfera de socialização das diversidades e reconhecimento das diferenças.

Adélia é uma leitora poetiza, adora poesia e tem um senso crítico sobre seu espaço sociocultural, filha de feirantes, conhece a luta e resistência da vida. Inicialmente, a leitora mencionou que a poesia reflete os marginalizados em luta pela equidade social. Ao relacionar com sua realidade sociocultural, enfatizou como a população é oprimida por governos que sacrificam os pobres em prol de interesses próprios. Durante a nossa abordagem pedagógica, zelamos pela mediação do processo de leitura sociocultural apoiada nas investigações, também, de Gomes, segundo o qual, “o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais” (Gomes, 2012, 177).

Como se percebe pela reflexão da estudante, essa proposição teórica traz benefícios para uma mediação sociocultural cujo efeito de ensino é o crítico-cultural, pois, na prática, constatamos como descoberta que a estudante não se perdeu na leitura poética e seguiu suas pistas citando partes da quarta estrofe para argumentar uma ideia de união e resiliência ao nível de representação e resistência para o centro das dificuldades dos seus espaços sociocultural em

busca de justiça e igualdade. Essa reflexão desvela como a leitora se engajou na negociação de sua leitura poética entre a poesia e as rasuras da real condição de vida em comunidade. Conseguimos alcançar o objetivo desta pesquisa quando percebemos a força de ativação da poesia numa relação de passado histórico, lutas, resistências e memória cultural.

A leitora Cíntia resolveu trazer suas reflexões na composição de um poema. Analisemos.

Terra esquecida ou terra querida[21]?

De uma terra, não tão distante.
Esquecida pela sociedade...
Mesmo com a falta de equidade...
É a terra mais importante!
O vento que bate em suas palmeiras, ecoa com sonoridade...

Então, meu povo, me responde...Por que as lágrimas vêm de novo?
A insegurança vem de um mundo injustiçado.

E o motivo vem do mundo amargurado...
Eu não sou poeta!
A Poesia surge como uma melodia
Minha escrita vem da melancolia...

Só aqueles que pisam neste chão seco entendem...
A dor que um nordestino sente.
Mas não abandono o meu território...
Então, por quê, sociedade?
Por quê nos deixar no necrotério?

Então suplico em nome de Deus...
Ó pai da terra e do universo!
Me ajuda a escrever mais um verso...

Onde afirmo que minha terra ainda vive e persiste...
Mesmo na discriminação, ela resiste...

Pois vos digo de bom tom...
Meu território é simbólico!
Minha gleba vem do amor!
Da minha terra vem a força sem pudor!
Mesmo com traço melancólico.

Espero que você entenda a dimensão...
Que este poema foi feito na improvisação...
Mas com muita admiração...

Pois em cada verso...
Eu peço e expresso...
Que o meu poema seja mais uma estrela...
Pois o meu território é o meu universo!

[21] Poema escrito pela estudante como resultado das nossas vivências literárias. O nome da estudante foi preservado, pois o que consta nesta pesquisa é fictício como todos os outros. O poema foi inscrito e selecionado pelos técnicos da 11ª Gerência Regional de Educação/ Piranhas-AL para representar a região do Alto-Sertão no encontro estudantil de sarau de poesias que ocorreu em Maceió em dezembro de 2024.

Desculpe-me terra querida...
Por estas estrofes não virem de um poeta como "Ferreira Gullar"...
Sou apenas uma moradora deste lar...
Grata por vir de um solo que tem história a ser vivida. (Estudante-Cíntia)

Essa estudante consegue captar a essência do poema de Gullar, transformando suas reflexões em poesia social. Esse resultado tem demonstrado a contribuição da nossa abordagem para a reflexão crítica e politizada em sala de aula. Ao explorarmos os diferentes campos semiosféricos culturais, permitimos o cruzamento de diversos significados de ordem estética, política e sociais. Daí que a sistematização da nossa mediação em três etapas: 1°) apresentação/mapeamento do universo semiosférico; 2°) leitura do texto literário; 3°) transcodificação do texto literário. Próspera uma mediação de intercâmbio cultural onde os significados são codificados, decodificados negociados e rasurados/transcodificados.

Portanto, nesse movimento, permitimos aos estudantes explorar diferentes subsemiosferas para construir suas reflexões, pois na composição poética da estudante, ela critica a falta de equidade na sua comunidade, mas mesmo com essa decadência valoriza o seu território trazendo traços da natureza, da sonoridade dos ventos ao bater nas palmeiras.

A partir das tensões da sua semiosfera reflete sua tristeza pelas injustiças sociais como motriz para motivar a sua escrita, com isso, resgata a memória cultural do nordestino, as crenças e esperança de resistir aos desafios conforme os versos: “Onde afirmo que minha terra ainda vive e persiste...” “Mesmo na discriminação, ela resiste...” A estudante Cíntia realça a potencialidade de sua identidade, numa comunidade com muitos problemas, mas não o abandona, como nos versos: “Pois o meu território é o meu universo!” e faz menção a Ferreira Gullar para mostrar que a sua poesia social tem uma influência do referido poeta, e reafirma o orgulho de pertencer a esse lugar. Em linhas gerais, a estudante consegue sensibilizar-se a partir do poema de Gullar para compor sua própria estética social e falar pela sua territorialidade incutindo a voz da coletividade em busca de uma equidade social.

Como se pode notar, conseguimos alcançar, com a nossa mediação pedagógica, a meta de mobilizar a teoria crítico-cultural no encaminhamento do leitor para as rasuras estéticas-políticas com a capacidade de “retomar suas consciências a partir de um lugar crítico, revisando os significados imposto pela sociedade como um todo”. (Hall,2023, p. 402). Como resultado, a nossa pesquisa retroalimenta o estudo do autor e ao mesmo tempo avançamos essa ideia ao introduzir o conceito de “transcodificação externa”, segundo Lotman (1978, p. 83), “é a revelação demonstrativa da possibilidade de comutação de um sistema (de ideias ou de estilo) em outro”. Assim, o estudante ao revisar a significação cultural do seu universo semiosférico

por meio da leitura poética, se posiciona de forma oposta crítica para o alcance da transcodificação leitora, ou seja, a sua interpretação rasura o texto, integrando-o às experiências diversas do leitor.

Esses conceitos teóricos-metodológicos podem ampliar os estudos de Cosson (2020, p. 107) no paradigma social-identitário. O autor afirma: "[...] nessa nova proposta de ensino da literatura, o conteúdo do texto não é dado apenas pelo autor, mas também pelo leitor, que o reconstrói escolhendo o modo como o texto é lido". Destarte, inferimos que a mediação de ensino defendida nesta ocasião não pode ser somente generalista e deixar com que o leitor leia de qualquer forma. Esse leitor da escola pública residente de comunidades rurais precisa de um encaminhamento para a decodificação do texto literário.

A mediação necessita ser sensível às representatividades, peculiaridades e experiências específicas de cada universo semiosférico ocupado pelos estudantes/leitores, contemplando, conforme dito pela estudante, "os saberes locais"; e isso foi o que priorizamos na nossa mediação sociocultural de caráter crítico-cultural de ensino. E o resultado disso é a transcodificação dos saberes locais com possibilidade de ampliação da experiência de vida do leitor. O suplemento transcodificação é algo novo para se pensar as rasuras e as novas significações do texto incorporado ao paradigma social-identitário expresso por Cosson.

Por isso, a importância de uma mediação amparada na crítica cultural para o ensino de leitura poética, levando em consideração a leitura do espaço sociocultural dos leitores. Com isso, essa abordagem pode contribuir para se pensar numa educação literária holística de consciência crítica e mais orgânica para o fortalecimento coletivo da comunidade de leitores.

Diante dos relatos aqui expostos, reafirmamos a relevância da nossa abordagem pedagógica sociocultural delimitada por discussões temáticas. Com esses resultados a nossa mediação alcança o protagonismo crítico do leitor, conforme o Recal (2021) nos orienta que os professores em suas atuações pedagógicas "contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas" (Recal, 2021, p. 92).

Outro ponto que queremos dar o destaque é o alcance da transcodificação da leitura poética para os centros das problematizações territoriais do leitor. Nesse contexto, a nossa mediação alcança o resultado que é esperado no Recal (2021) quando as práticas pedagógicas de linguagens "são considerados a territorialidade, partindo−se do local para o global, e as manifestações socioculturais, numa perspectiva inclusiva, que poderão auxiliar cada vez mais no Protagonismo Estudantil"; (Recal 2021, p. 149) foi o que privilegiamos na nossa mediação,

como já dito, reafirmamos que a intenção é provocar uma leitura ativa, negociada e de oposição/rasuradas/transcodificadas a partir das experiências de vida do leitor.

Posto isso, foi o que conseguimos comprovar com as reflexões poéticas e suas relações com o espaço de vida estudantil, reverberado numa transcodificação em busca de uma equidade territorial, esse é o resultado de uma abordagem de leitura negociada interdisciplinar e de oposição; o que nos faz refletir quanto ao fortalecimento de uma abordagem de ensino educacional pautada numa temática de caráter libertador, seja literário ou de qualquer outro objeto, como significativo a ser contemplado nos currículos da educação básica.

Os resultados dessa vivência atingiram as expectativas da pesquisa. Conseguimos impulsionar os jovens leitores às reflexões de senso politizado com a ideia de emancipação do pensamento do jovem leitor na identificação e nas rasuras dos sentidos hegemônicos, das disputas de poderes e da transcodificação desses elementos em significados de resiliência, igualdade, inclusão do respeito e dignidade humana.

4.3 Vivências do texto *Mulher Proletária,* de Jorge de Lima

Esta vivência ocorreu no dia 10 de abril e teve uma discussão calorosa entre as turmas. Primeiramente foi apresentado o objetivo desta vivência: promover estratégia de leitura literária para a reflexão crítica da condição feminina a partir do poema *Mulher Proletária,* de Jorge de Lima. Os passos da nossa mediação se deram da seguinte forma:

4.3.1 Apresentação/Mapeamento do campo semiosférico

Nesta primeira etapa, apresentamos aos leitores os elementos textuais e extratextuais que compõem os campos semiosféricos do autor, do texto, do contexto cultural da experiência do leitor. A mediação iniciou com a leitura descontraída e coletiva do poema *Mulher Proletária*, de Jorge de Lima.

Nesse momento, foi feita uma conexão com o campo semiosférico do texto poético. Seguida da discussão sobre a importância da poesia engajada e suas características e da sua importância como forma de expressão, resistência e denúncia social. Sempre retornamos aos paradigmas formais do poema como a estrutura poética, versos livres, curtos e rimas variáveis. Linguagem simples e direta, focando atenção para metáfora da mulher como “fábrica de filhos”.

Nesse ponto, inserimos o campo semiosférico rural na cultura brasileira. Discutimos a exploração sistêmica da mulher na cultura brasileira e seguimos no diálogo falando sobre a

importância da mulher na comunidade água-branquense, suas identidades, valores e atuações, posteriormente, escrevi o tema: “Mulher Proletária”, indagando-os quem é mulher proletária? O leitor Ivo respondeu: “É a mulher do sindicato dos trabalhadores rurais” (Diário de pesquisa, abril, 2024). Perguntei por quê? E o estudante disse: “Porque ela é a presidente do sindicato, é braba e luta pelos direitos da nossa comunidade rural, principalmente para aqueles que têm seus benefícios negados” (Diário de pesquisa, abril, 2024).

O leitor Monteiro Lobato disse que “Mulher proletária é a mulher trabalhadora, que cuida da casa, dos filhos e é fiel ao homem” (Diário de pesquisa, abril, 2024). O ponto de vista desse leitor se deu porque na sua comunidade a mulher é educada para ser dona do lar. Nem todos concordaram com a posição desse estudante, pois reflete o pensamento machista marcado pelo patriarcalismo.

Anilda afirmou: “que há um poder do homem que vê a mulher como sendo sempre a senhora do lar. E o pior que algumas mulheres concordam com isso.” (Diário de pesquisa, abril, 2024). A discussão desenvolveu-se entre alguns estudantes do sexo masculino que defendiam o sistema patriarcal e entre os do sexo feminino que defendiam a sua valorização.

Ao passo que debatíamos essas condições foi inserido também o campo semiosférico da experiência identitária do estudante. Dividimos a turma em comunidades (grupos), no pátio da escola, para uma aula ao ar livre. Chamamos, aqui, comunidades e não grupos. Passamos com uma caixa comunitária onde estava escrito: Na minha territorialidade discutimos? Dentro da caixa, havia três perguntas: 1) como é a mulher na sua territorialidade, ela é valorizada e tem direito à fala? 2) qual a importância da identidade da mulher na sua territorialidade? 3) como se engajar ativamente para que o território possa reconhecer a luta e resistência da mulher para uma equidade social na comunidade de Água Branca-AL?

Reunidos em suas comunidades, orientamos para que discutissem a questão para, ulteriormente, apresentarem-na a outras comunidades. Vale ressalta que para essas comunidades criamos nomes atribuídos a escritoras femininas da literatura brasileira. Vejamos as discussões de cada comunidade por frases chaves no quadro a seguir:

Quadro 14 - Síntese das reflexões das comunidades sobre a condição feminina no município de Água Branca-Al

Comunidade	Ideias Principais de discussões
Conceição Evaristo	Ampliar políticas de conscientização para combater a desvalorização do trabalho feminino.
Carolina Maria de Jesus	Reconhecer o trabalho múltiplo das mulheres na agricultura, casa e autocuidado
Mirian Alves	Desconstruir o machismo estrutural e desenvolver projetos para garantir direitos.

Fonte: textos escritos por estudantes com o título sínteses das reflexões das comunidades. Para isso foi utilizado como instrumento de coleta de dados o diário de pesquisa do professor mediador. (2024)

Em observação aos diálogos entre as comunidades, anotadas no diário de pesquisa, os homens ficaram mais passivos, apenas as mulheres colocaram-se de forma ativa. De forma geral, as discussões aqui expostas resultaram: a) na promoção da educação e diálogo consciente sobre a igualdade de gênero; b) há uma herança cultural dos antepassados na desvalorização da mulher, gerando a desigualdade de gênero que leva o homem a uma visão de poder; c) mulheres são presas a relacionamentos abusivos; d) mulheres têm o poder de tomar suas decisões sobre suas próprias vidas, é importante reconhecer e apoiar esse direito e poder das mulheres para viver numa sociedade mais justa; e) a luta feminina alcançou resultados positivos, entretanto, na realidade atual, ainda há várias violentação contra a mulher; f) criação de políticas de conscientização de valorização da mulher e ser divulgada pelos gestores públicos. Os estudantes nessa fase se familiarizaram com a temática e agora avançamos para a segunda etapa.

4.3.2 Leitura do texto poético

Esta segunda etapa metodológica encaminha o leitor para a recepção crítica do poema. Mediamos sobre a posição estética e cultural do eu lírico em relação à semiosfera social. A principal pergunta que guia a leitura nessa fase é se o poema reflete uma visão hegemônica, de negociação ou de oposição? Retornamos a leitura coletiva.

Mulher proletária[22]
Jorge de Lima
Mulher proletária — única fábrica
que o operário tem, (fábrica de filhos)

[22] Poema publicado em 1932, porém nesta pesquisa usamos a versão publicada no livro: LIMA, Jorge de, 1893-1953 Novos poemas; Poemas escolhidos; Poemas negros / Jorge de Lima. — Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1997

tu

na tua superprodução de máquina humana
forneces anjos para o Senhor Jesus,
forneces braços para o senhor burguês.

Mulher proletária,
o operário, teu proprietário
há de ver, há de ver:
a tua produção,
a tua superprodução,
ao contrário das máquinas burguesas
salvar teu proprietário.
(Lima, 1997, p. 27)

Jorge de Lima cativa seus leitores pela liberdade do tom modernista de se fazer arte. O campo semiosférico do poema está situado na exploração sistêmica da mulher tanto no sistema patriarcal como no econômico. Evidente nos versos: “Mulher proletária — única fábrica”, “forneces braços para o senhor burguês”. Fui sinalizando essas pistas aos leitores. A mulher é uma metáfora da fábrica, o poeta a instrumentaliza para denunciar a sistematização das injustiças que a reduz como objeto de reprodução e força motriz de uma mão de obra para a lógica capital. Nesse sentido, o poema insere o leitor numa semiosfera de resistência que o leva a refletir sobre o lugar de representação do significante “mulher proletária”.

O poema pode provocar um olhar de negociação cultural, pois na concepção das pesquisas de Hall há possibilidades de diversas leituras de acordo com a recepção semiosférica de identidade do leitor. O leitor, por exemplo, inserido numa semiosfera patriarcal e religiosa, interpretará o poema à luz de uma leitura preferencial, contido na função tradicional da mulher e na declaração do moralismo religioso, as pistas para esse pensamento estão presentes nos versos: “na tua superprodução de máquina humana”, “forneces anjos para o Senhor Jesus”. Chamei atenção dos estudantes para a reflexão desses versos. Que podem envolver a dádiva da maternidade e naturalidade do sacrifício feminino em gerar e ao mesmo tempo perder vidas, a mortalidade infantil de um tempo hostil.

Examinando o outro lado da leitura, leitor de bom senso e sensível à semiosfera feminina, negocia esse sentido como uma crítica da representação do controle e opressão historicamente sofrida pela mulher no sistema patriarcal, religioso e capitalista. Perguntamos aos estudantes quais caraterísticas temos nesse poema? Todos responderam “que há uma caraterística machista, caracterizando como um poema machista” (Diário de pesquisa, abril, 2024)

"Nesse poema, podemos dizer que Jorge de Lima opta pelo olhar transculturador ao descrever a condição da mulher parideira". (Gomes, 2009, p. 92) Ou seja, o poema é produzido à luz de uma semiosfera que resgata as heranças culturais do colonizador sobre o posicionamento da mulher na sociedade. "Ele resgata a imagem da mulher subalterna como uma proletária que impulsiona a máquina do capitalismo" (Gomes, 2009, p. 92).

O poema traz pistas para um tema muito atual relacionado ao debate sobre gênero, e principalmente, sobre a invisibilidade do trabalho doméstico, alinha ao movimento feminista que denuncia esse lugar, e sobretudo o da hierarquização de gênero. Ficamos nesses exemplos de como o texto pode ser transcodificado em circuitos culturais contemporâneos, a transcodificação ocorre dentro do processo pelo qual o texto atravessa fronteiras culturais e onde o leitor atualiza novos significados (Lotman, 1978).

Portanto, o que examinemos e mediemos a leitura numa vertente de negociação e transcodificação entre os universos semiosféricos do poema e do leitor constata a marginalização da mulher na semiosfera social. O poema abrange uma semiosfera dinâmica, ao passo que reforça o ponto de vista hegemônico, incute, também, pontos de resistência num fluxo contínuo de negociações culturais, pois a própria poesia se configura como uma leitura de oposição, cede terreno àquilo que se pretende questionar: o reflexo das relações de poder e identidade de gênero. Discutiremos esses resultados na terceira etapa.

4.3.3 Transcodificação do texto literário

A nossa última etapa de mediação objetiva ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, através de interpretações e reescritas baseadas na experiência identitária de cada estudante. Analisemos as interpretações sobre a poema debatido com os participantes envolvidos nas vivências. Nesse sentido, a mediação direciona os estudantes a refletirem sobre questões como

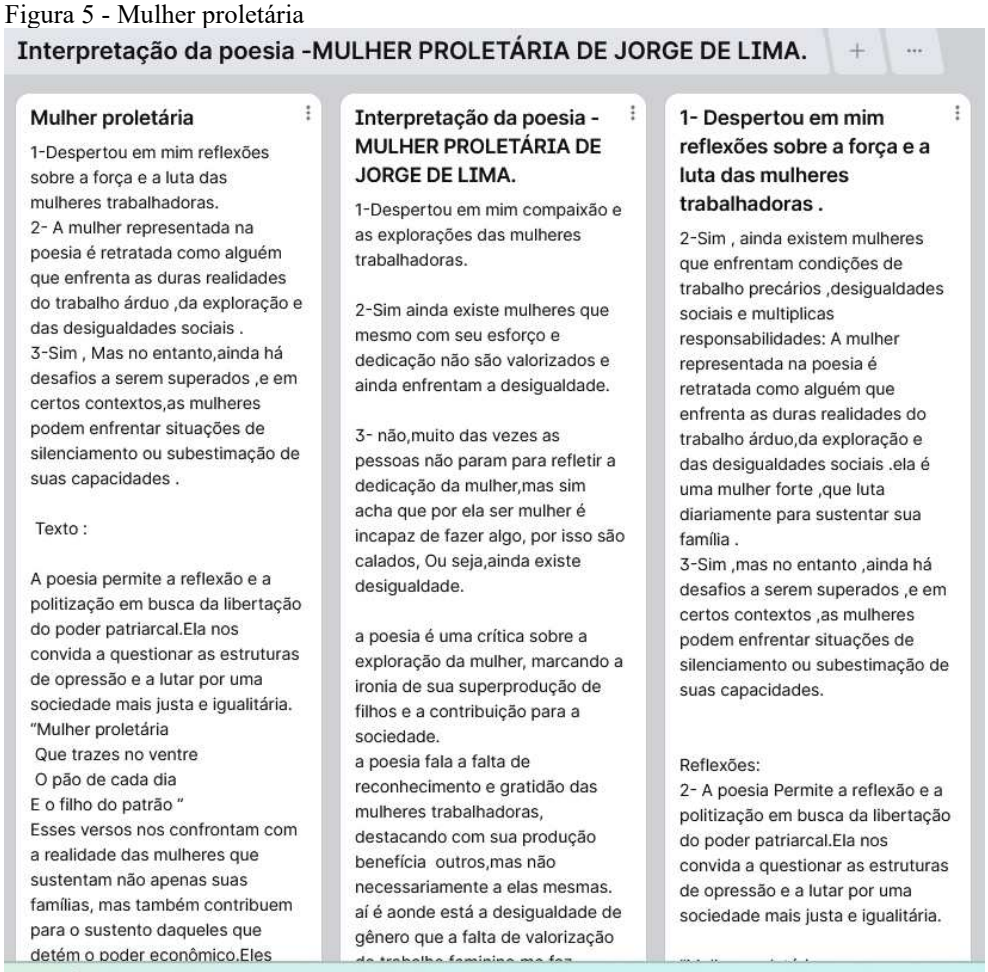
a) o que o leitor aprendeu sobre a leitura da poesia *Mulher Proletária*, de Jorge de Lima?
b) a obra pode ser classificada como poesia social?
c) que valores sociais ele expressa?
d) quais identidades estão presentes no poema?
e) como o leitor se identifica com a obra?
f) após o debate e o cruzamento de diferentes leituras, quais relações de poder, identidade, classe e gênero estão implicadas no discurso poético?

g) como a escrita poética pode ser ressignificada a partir do seu campo semiosférico de experiência social do leitor/cidadão?

4.3.4 Resultados da vivência com o poema de Jorge de Lima

Após a mediação de releitura, solicitamos uma reflexão escrita no diário literário e, posteriormente, a transcrição no aplicativo *Padlet*, formando um painel coletivo de reflexões. Os alunos puderam produzir textos dissertativos, paródias ou novos poemas a partir do texto original, conforme a Figura 5.

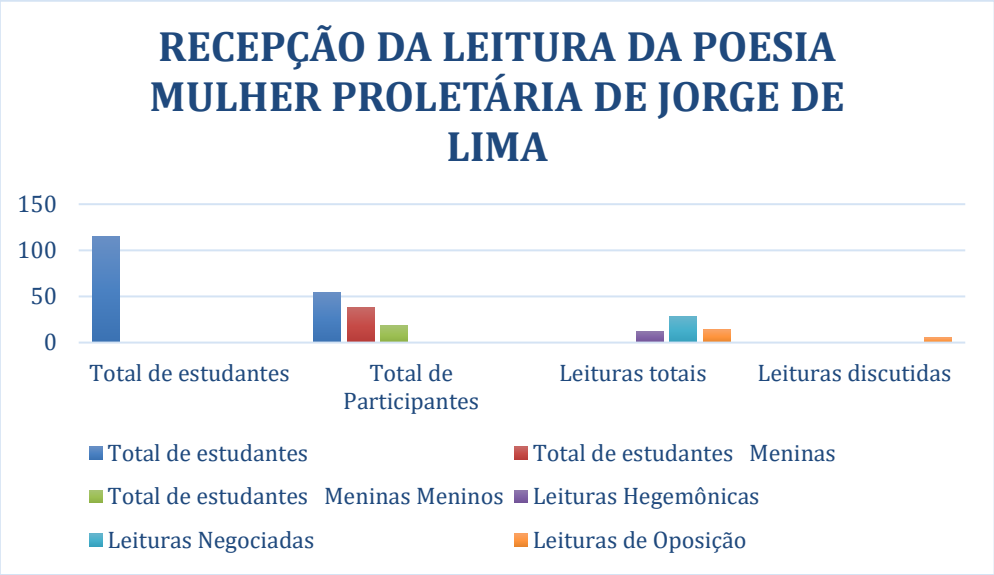
Figura 5 - Mulher proletária



Fonte: Padlets produzidos por estudantes participantes da pesquisa. Elaboração do autor. (2024)

Em termos quantitativos expressam os seguintes resultados para essa vivência:

Gráfico 3 - Recepção com o texto de Jorge de Lima



Fonte: Elaboração próprio autor (2024)

Como se pode notar na leitura do primeiro gráfico obtivemos o total de 115 estudantes participantes. Porém, diagnosticamos na atividade escrita o total de 54 participantes, sendo, 36 meninas e 18 meninos. Deste quantitativo utilizamos como categoria de análises de dados, os tipos de leituras preferenciais/hegemônicas, negociadas e de oposição. Alcançamos como resultado nesta vivência o total de 12 leituras preferenciais/hegemônicas; 28 leituras negociadas e 14 leituras de oposição.

Deste quantitativo escolhemos cinco leituras de oposição para análises e discussão dos resultados. Os critérios de escolha ocorreram com a finalidade de alcançarmos o objetivo da nossa pesquisa. Sigamos para as discussões.

Quadro 15 - Reflexão dos estudantes – Leitura de oposição sobre a poesia de Jorge de Lima.

Estudantes	Reflexões
Vinícius	No poema pode-se perceber uma visão preconceituosa, onde a mulher é vista como uma 'máquina humana de superprodução de máquina humana'. Esse poema me fez refletir e pensar como mudar essa visão preconceituosa, assim umas das formas de amenizar esse problema seria a ampliação e promulgação de leis que combata esse preconceito e investir no meio das redes sociais e palestras que tivessem como principal foco combater a visão preconceituosa que se tem sobre a mulher (Estudante Vinícius)
Nísia	A poesia pode ser interpretada de várias maneiras diferentes. Ao invés de ver a mulher como um meio de produção para atender as necessidades alheias, poderiam ressaltar a ideia de que as mulheres são protagonistas de suas vidas, merecedoras de respeito e com liberdade para moldar seu próprio destino. Os trechos: Ela que fornece anjos para o senhor Jesus/ e braços para o senhor burguês", ao refletir esses trechos dá a entender que as mulheres são frequentemente colocadas em papéis de servidão e submissão aos homens, sendo exploradas e utilizadas como objetos para atender as necessidades dos outros (Estudante – Nísia)
Maria	Há oposições que se pode perceber nessa poesia: A opressão versus liberdade. Força versus fragilidade. Invisibilidade versus visibilidade, assim a poesia permite a politização e a busca por uma libertação do poder patriarcal, especialmente quando destacamos trechos que ressaltam a resistência e a capacidade de transformação das mulheres. Um trecho que me impactou foi: Ela é a mulher sem nome e sem história / Que se levanta antes do sol nascer' (Estudante –Maria)
Francisco	Essa visão desumanizante das mulheres como meros instrumentos de produção é perturbadora e injusta, destacando a necessidade urgente de desafiar e mudar as estruturas que perpetuam a exploração e a desigualdade de gênero. Como pode-se notar na parte onde o poeta diz: [...]Mulher proletária[...] O operário, teu proprietário [...]. Com isso o poeta busca apontar e problematizar essa ideologia. (Estudante– Francisco)
Mirian	A poesia traz uma reflexão e uma crítica ao sistema e ao patriarcado. Representa um sistema social e cultural onde a mulher é inferiorizada e silenciada. No trecho "mulher proletária- única fábrica que o operário tem (fábrica de filhos)" Retrata a mulher como objeto de reprodução, é tamanha misoginia em relação a mulheres. Despertou-me um sentimento de tristeza em relembrar a luta e a dor de todas essas mulheres que foram reprimidas pelo sistema. Mesmo cercadas de dor e todas as interferências possíveis, a luta destas mulheres nos possibilitou liberdade de escolha, livre arbítrio, poder de escolha. Um trecho de Cecília Meireles define bem o recomeço e a força feminina. Aprendi com as primaveras a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira (Estudante – Mirian)

Fonte: textos escritos por estudantes com o título reflexões sobre o poema Mulher Proletária de Jorge de Lima. (2024)

A discussão dos resultados acima expostos, inicia-se pelo leitor Vinícius, que segue as pistas da leitura poética para marcar a visão preconceituosa da "mulher como máquina de produção humana". A fim de rasurar essa postura patriarcal, ele cita a ampliação e promulgação de leis, o uso de redes sociais, palestras, cujo foco dar-se-ia no combate ao preconceito sobre a mulher.

Esse olhar sensível nos chama atenção para os campos da transcodificação cultural expressos pelo sujeito leitor, em pesquisa sobre ao modelo cultural de leitura. Gomes (2012, p. 169) aponta que "a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura". Nesse sentido, observamos que o leitor não se desvencilhou da leitura

poética focando na ideologia representada na poesia, que a usa para expressar seu inconformismo sobre a condição da mulher.

Essa é uma forma politizada e crítica de leitura poética, porque permitiu o estudante atravessar para os problemas de sua realidade social. Parece que a nossa mediação sociocultural amparada na crítica cultural de ensino de leitura negociada em sala de aula tem servido de base para auxiliar o estudante leitor a politizar-se em suas bases interpretativas.

A estudante Nísia responde com certo amadurecimento ao dizer que pode ser interpretada de diversas formas, dentre elas, destaca uma ideia oposta da mulher proletária, e traz o protagonismo feminino como liberdade para escolha dos seus próprios caminhos. Observamos como a leitora posiciona as desigualdades de gêneros e exploração de submissão da mulher ao patriarcado.

Essa sensibilidade permitiu-lhe entender como o sistema patriarcal foi dominador. Tal postura mostra como a leitora identifica na poesia um tipo de identidade essencialista demarcada pelo patriarcalismo. Esse tipo de identidade é argumentado nas investigações de Hall (2006, p.11) como a identidade do iluminismo que tem o centro unificador desde quando "o sujeito nascia era "contínuo" ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo". Isso categorizava cada sujeito social em determinados papéis de homens, mulheres, crianças e idosos de forma imutáveis.

Ao passo que se analisa tal identidade ao observar se a poesia permite contribuir para a politização do combate à lógica do poder patriarcal, a estudante citou trechos da poesia e transcodificou sua visão mencionando que "as mulheres são exploradas e utilizadas como objetos para atender as necessidades dos outros", ou seja, entendemos que o seu olhar politizado se enquadrou nas condições de subalternidade da mulher, e isso precisa ser rompido.

A leitora Maria segue a pista poética no sentido de leitura negociada opositiva; essa estudante afirmou que a poesia pode apresentar contrastes envolvidos na dualidade entre "liberdade x opressão", "força x fragilidade", visibilidade x invisibilidade".

A reflexão dessa leitora aponta para as investigações anteriores de Hall, a respeito da noção de rasura. Para o autor "A Identidade é um desses conceitos que operam "sob rasuras", no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga" (Hall, 2009, p.104) Dentro desse modelo é perceptível como a reflexão da leitora reinscreve a identidade feminina em novo contexto. Ela rasura o discurso opressor em significações opostas de luta e resistência, torna para cima o que estava para baixo.

Na verdade, esses elementos estão presentes nas entrelinhas do tecido poético como um contradiscurso para denunciar o sistema patriarcal e, nesse sentido, a leitora conseguiu, por

meio das pistas de leituras negociadas, identificar esses paradigmas entre a opressão e a emancipação feminina, e rompe com uma identidade do iluminismo para projetar uma identidade feminina do pós-moderna, fragmentada, mas politizada.

Desse lugar que se toma posição por meio da leitura, é evidenciada, na pesquisa de Hall (2023 p. 331), a capacidade de "[...] reconhecer a diferença em cada ponto", a esse exercício defendemos como uma atividade ativa de sistema sociocultural de leitura porque a leitora, em sua maturidade, como diagnosticado aqui, identifica os pontos patriarcais e encontra alternativas transcodificadoras de oposição aos operadores dominantes.

No segundo momento, a leitora despertou o sentimento de resiliência das mulheres que, mesmo sem reconhecimento, enfrentam seus desafios. Esse resultado comprovou a contribuição dos estudos da transcodificação para o ensino da leitura literária. Na vertente de Lotman (1978, p. 93), "a significação se elabora como resultado da transcodificação mútua de numerosos sistemas-cadeias, permitindo, numa maior medida, sair, em geral, dos limites de cada sistema concreto". Isto quer dizer que são significados rasurando significados, assim o surgimento do novo sentido dentro de uma cadeia evolutiva sem fim.

Nesse processo de elaboração de significados, a estudante transcodificou sua visão compreendendo que a poesia permite uma politização por uma libertação do poder patriarcal e segue as pistas poéticas citando o trecho; "Ela é a mulher sem nome e sem história /Que se levanta antes do sol nascer" – como impactante porque ressalta a resistência e a capacidade de transformação da mulher.

Em relação aos sentidos de oposição, o estudante resultou que, ao passo que se colocam em situações de desafios, ao mesmo tempo, é mostrado coragem e resistência, mesmo quando silenciada, fazem suas vozes serem ouvidas, nesse caso, o estudante já avança da leitura poética para uma leitura sociocultural envolvendo sua experiência de vida. Deixamos livres a interpretação da estudante, pois no processo de recepção do texto literário, não poderemos estabelecer apenas uma única visão, como afirmado por Lotman. "A sujeição do texto a um único ponto de vista é vista como tirania da expressão sobre o conteúdo como poesia" (1978, p. 431) e diversos outros gêneros. E quando se trata do sentimento despertado na leitura, a jovem estudante confessa a visão desumanizante das mulheres de uma condição injusta, refletindo sobre uma necessidade urgente de desafiar as estruturas de exploração e desigualdade de gênero.

Notamos com esse posicionamento um reflexo crítico e politizado de atribuir novos sentidos. Isso comprova um efeito positivo para o sucesso da nossa mediação sociocultural, sobre a qual destacamos em nossas práticas as conclusões da pesquisa de Hall, que sugere "As

questões políticas também têm de lidar com a construção e reconstrução do sentido, o modo como o sentido é contestado e estabelecido" (Hall, 2023, p.327)

A nossa prática pedagógica confirma esse processo de tal maneira que o estudante citou partes da poesia que podem ser usadas para desmascarar a ideologia dominadora. Por isso que insistimos em trabalhar com essa temática na tentativa de sensibilizar leitores na valorização da mulher.

A estudante Mirian descreveu sua interpretação atrelada à representação do sistema social e cultural violento: de inferiorização e silenciamento da mulher. Assim, reverberou o seu sentimento de tristeza em relação a todas as mulheres que foram reprimidas pelo sistema patriarcal. Seguindo as pistas poéticas para construção de sua interpretação, citou um trecho da poesia para afirmar que a poesia retrata uma misoginia quando coloca a mulher como objeto de reprodução, posicionando as lutas como a conquista da "liberdade de escolha", "livre-arbítrio" e "poder de escolha", por fim, citou também um trecho da poesia de Cecília Meireles como um intertexto cultural para definir "o recomeço da força feminina". Assim, a diversidade de visões de mundo transcodificadas que foi discutido nessa vivência confirma o ponto de vista do autor, conforme Lotman, "como uma construção supratextual: a intersecção de todos os pontos de vista" (1978, p.434) Assim, temos semiosferas em intersecções, se rasurando e configurando novas visões de mundo.

O alcance dos resultados dessa vivência aponta para as conclusões da pesquisa de Gomes (2012, p. 171): "Ao questionar o hegemônico, o professor inclui questões de pertencimento identitário e suas tensões no roteiro de sua interpretação para identificar a camada ideológica do texto". No processo de planejamento, tivemos o cuidado de seguir essas recomendações, o que demonstrou sua eficácia na contribuição do fortalecimento da nossa mediação sociocultural.

Destarte, como vimos, o questionamento hegemônico foi contemplado nas análises dos estudantes, pois foram autênticos à leitura poética, mostrando seus posicionamentos críticos e politizados, revisitando as heranças historicamente tiranas, refletindo sobre a emancipação feminina e transcodificando sua compreensão sobre os direitos da dignidade humana, da alteridade e equidade de gênero, das comunidades de tradição rural, quilombola, indígenas e diversas outras realidades. Essa perspectiva dialoga com o resultado da investigação de Cosson (2020, p.105), ao afirmar que o objetivo de ensino da literatura na abordagem social-identitária "[...] teria como fundamento gerar dentro e fora da escola a empatia, quer como modo de reforçar os laços de solidariedade social pela tolerância e pelo respeito às diferenças, quer como maneira de humanizar"

A nossa mediação permitiu esse olhar humanizado guiando para que os estudantes interpretassem a poesia a partir de suas experiências identitárias, aproximando-nos a questão central desta pesquisa que é identificar, através da mediação sociocultural, como os leitores leem poesias a partir de suas experiências de vida. A resposta, pelo menos nessa vivência com os estudantes até aqui discutidos, evidencia que a leitura crítica e reflexiva é fortalecida na conexão dos campos semiosféricos, do autor, texto e realidade sociocultural dos leitores. A seguir discutiremos a última vivência.

4.4 Vivências literárias comparativas *Essa Negra Fulô* e Vozes-Mulheres

Esta vivência ocorreu no dia 17 de abril com a temática sobre empatia. Foi discutido um pouco sobre o seu objetivo que é reconhecer a diversidade cultural, identitária, de valores étnico-racial a partir do poema *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima e Vozes Mulheres de Conceição Evaristo. Posteriormente seguimos a estrutura de planejamento da nossa mediação.

4.4.1 Apresentação/mapeamento do campo semiosférico

Nesta primeira etapa, apresentamos aos leitores os elementos textuais e extratextuais do poema seguido dos campos semiosféricos do autor, do texto, do contexto cultural da experiência do leitor. A mediação iniciou com a leitura coletiva do poema *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima.

A leitura desse momento serve para familiarizar o leitor com o texto e para a caracterização da poesia engajada criamos uma ponte com **o campo semiosférico do texto poético.** Aludimos aos elementos formais do poema, como a estrutura poética, versos livres, curtos e rimas variáveis, bem como a repetição de rimas, como expressa pela repetição dos versos “Essa negra Fulô” e “Ôh, Fulô.” Os alunos foram indagados - o que será que essa rima quer nos dizer? Há alguma musicalidade que nos remete a algum ritmo musical? Os estudantes não responderam.

Então, partimos para explorar **o campo semiosférico rural na cultura brasileira.** Retornamos o debate sobre a exploração mulher negra na cultura brasileira, os preconceitos sociais que enfrentam a condição dessa mulher na área rural, a respeito de como ela vive, quais os trabalhos e papéis que desempenha.

Para implementar um debate sobre a condição da mulher negra no campo semiosférico rural, interseccionamos com **o campo semiosférico da experiência identitária do leitor.**

Fizemos a seguinte dinâmica: passamos uma caixa com a denominação *Diversidade Cultural*; nesta, havia vários números de 1 a 6, então, solicitamos que cada estudante pegasse seu número premiado. Depois, eles foram indicados a formar seus grupos conforme os números escolhidos (a ideia era misturar os grupos e deixá-los heterogêneos).

Após a formação dos grupos, distribuímos uma folha de papel A4 e solicitamos que a dividissem em duas partes. Na primeira parte, poderiam escrever três aspectos positivos da representação étnico-racial na sua comunidade; e, na segunda parte da folha, três aspectos negativos da representação étnico-racial vivenciada em sua comunidade. Os estudantes discutiram, de forma geral, os pontos positivos e negativos, como seguem:

Quadro 16 - Síntese das reflexões dos estudantes

Estudante	Ideias principais de discussões
Flávia	A representação étnico-racial traz o fortalecimento da identidade de grupos historicamente marginalizados.
Gilmar	A diversidade étnico-cultural desses povos influencia nos costumes do nosso espaço comunitário. A manutenção desses costumes pode ser feita através do Festival de Inverno que mostra a sua cultura e a sua culinária nas danças.
Joelma	Há preconceito do modo de vida e fala a discriminação racial por entenderem que as pessoas estão em posição inferior na comunidade por questões relacionadas à estereotipação pelos cabelos afros, por exemplo, pois pessoas brancas sofrem um tipo de preconceito por ter o cabelo encaracolado, o cabelo é afro; dizem que quem são brancos devem ter cabelo escorridos e não cabelo de negro.
Oswaldo	Há um preconceito com os indígenas pela falta de respeito porque se vestem diferentes e têm um modo de viver diferente, pois são desvalorizados por algumas pessoas.

Fonte: Textos escritos por estudantes com o título sínteses das reflexões dos estudantes. Para isso foi utilizado como instrumento de coleta de dados o diário de pesquisa do professor mediador. (2024).

As discussões foram calorosas, uma vez que alguns estudantes faziam parte de comunidades quilombolas e indígenas. Conseguimos, assim, observar, nas socializações, dois comentários positivos e dois negativos. Os dois últimos comentários negativos são de estudantes negros e pertencentes a comunidades quilombolas e indígenas. O debate ocorreu por marcas de lutas e resistência da identidade e memória cultural negra das comunidades dos estudantes, conquanto alguns não se tenham afirmado como tais pelo forte preconceito existente na sociedade água-branquense.

Essa foi a oportunidade para discutir e mostrar a riqueza da diversidade cultural e histórica na tentativa de encaminhá-los para uma leitura interpretativa de oposição que os possibilite combater as formas hegemônicas de preconceitos étnico-raciais. Para isso, partimos para a leitura mais profunda da poesia: *Essa Negra Fulô*

4.4.2 Leitura do texto literário

Nesta vivência sociocultural exploramos a leitura dos poemas *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima e *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo, por sequência, tal qual escrito no enunciado seguiremos as análises de forma mediada.

Em *Essa Negra Fulô,* Jorge de Lima, nos convida a refletir o passado histórico do Brasil escravocrata, da sexualidade e o do abuso da mulher negra por uma ordem de inferioridade de raças.

Essa negra Fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no banguê dum meu avô
uma negra bonitinha
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama,
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô
ficou logo pra mucama,
para vigiar a Sinhá
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“Minha mãe me penteou
minha madrasta me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá
chamando a Negra Fulô.)
Cadê meu frasco de cheiro
que teu Sinhô me mandou?

— Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!
O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa.
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô.)

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê meu lenço de rendas
cadê meu cinto, meu broche,
cadê meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou.
Ah! foi você que roubou.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.

A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
minha a negra Fulô

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê, cadê teu Sinhô
que nosso Senhor me mandou?
Ah! foi você que roubou,
foi você, negra Fulô? Essa negra Fulô
(Lima, 1997, p. 8)

Ao analisarmos a subsemiosfera estética do poema, identificamos uma musicalidade expressa pela repetição dos versos "Essa negra Fulô" e "Ôh, Fulô." Essa ambivalência na linguagem poética apresenta dois movimentos distintos: por um lado, nos lembra os cantos, danças e rituais afro, como a capoeira, o maracatu, o Jongo[23] com uso do reco-reco e batuque, sugerindo uma conexão com as raízes culturais das mulheres negras que dançavam nos terreiros dos quilombos.

Por outro, a repetição, inicialmente melódica, assume um caráter opressor, ecoa a visão do colonizador, que enaltece o corpo da negra, apenas, para reduzi-la, ao longo do poema, a um objeto de prazer sexual, consolidando a objetificação da personagem. Portanto, a musicalidade é construída por uma metrificação de extração popular, o verso de sete sílabas métricas ou redondilha maior. Porém, o texto é heterométrico[24], pois os versos O Fulô? O Fulô? E Essa negra Fulô apresentam seis sílabas métricas. Portanto, os momentos em que se menciona o nome da escrava, há uma distinção métrica.

Um aspecto fundamental para a compreensão do poema "Essa negra Fulô" é a identidade da voz que o enuncia. O texto se inicia com o verso: "Ora, se deu que chegou (isso já faz muito tempo) / no banguê dum meu avô / uma negra bonitinha / chamada negra Fulô", o que indica que o eu lírico é um descendente de alguém que comandava um engenho de açúcar, o "banguê". Essa informação nos leva a perguntar: quem é esse sujeito que narra a história? Se considerarmos, de um lado, que o banguê pertenceu ao avô do eu lírico, e que essa figura histórica era, geralmente, um senhor de engenho branco e escravocrata, a voz que fala seria

[23]Ritmo de música africana que influenciou o surgimento do samba. "Por meio do jongo, os escravizados exprimiam as suas dores, planejavam revoltas e fugas e celebravam os seus festejos" (RIBEIRO, 1984). Citado por Rute Costa e Alexandre Fonseca (2019, p. 2). Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/f3zpJXhrSXgNgwRVcw348LG/#. Acessado em: 10/02/2024.
[24] Na crítica literária heterométrico são versos que não têm a mesma quantidade de sílabas, ou seja, são irregulares.

possivelmente a de um herdeiro branco, que rememora esse passado — o que implicaria em uma narrativa ambígua, entre a nostalgia de uma ordem social violenta e a sua crítica velada.

De outro lado, se entendermos o "avô" como uma figura simbólica ou como um trabalhador negro que coordenava atividades no engenho, o poema ganha outra dimensão: a de uma voz ancestral negra, que reconstrói, com ironia e dor, a memória de uma violência sistematicamente silenciada. Essa ambiguidade da voz poética é um dos elementos mais potentes da obra e precisa ser mobilizada na mediação com os estudantes, pois ativa múltiplas camadas interpretativas e permite reflexões profundas sobre identidade, memória e herança social. Trata-se, portanto, de um texto que opera intensamente através da transcodificação interna, construindo o sentido não apenas por meio do conteúdo, mas pela complexa relação entre o sujeito que fala e o sistema cultural que o constitui — o que Lotman (1978) compreende como o funcionamento interno da semiosfera textual.

A subsemiosfera política do poema é centralizada na naturalização das tarefas domésticas e no julgamento moralista que recai sobre a mulher negra. Versos como "forrar a cama," "abanar o corpo," "coçar a coceira," e "vem balançar minha rede" reforçam as atribuições de uma servidão desumanizadora. Essas ordens, proferidas pela Sinhá, ilustram o regime opressivo que Fulô enfrenta, enquanto o poema se desenvolve para um desfecho de acusações infundadas, como se lê em: "Cadê meu frasco de cheiro, que teu Sinhô me mandou?" e "Ah! foi você que roubou."

Tais versos denunciam o campo semiosférico do sistema de subjetividade escravocrata capitalista que, além de explorar a mão de obra negra como barata e descartável, perpetua o estereótipo do negro como ladrão e transforma a mulher negra em objeto de exploração física e sexual. O poema constrói uma imagem degradante da dignidade feminina negra, evidenciada no trecho em que Fulô é obrigada a submeter-se ao senhor para evitar castigos. Perguntamos aos estudantes como é *Essa negra Fulô*? E muitos estudantes responderam; "É a escrava, a serva, a que tinha que dá prazer aos senhores, mesmo sem sentir nada por eles" (Diário de pesquisa, abri, 2024).

A submissão sexual de Fulô é apresentada no poema como uma forma ambígua de "negociação" de sobrevivência. Segundo Gomes (2009, p. 90), "tal sexualidade funciona como um 'salvo-conduto,' uma chance para que Fulô ela possa transitar livremente pelos espaços da casa grande." No entanto, essa "liberdade" é marcada por uma tensão simbólica: embora historicamente mulheres negras tenham sido vítimas de estupros e abusos, Jorge de Lima não representa Fulô apenas como objeto passivo da violência, mas como uma figura que resiste de forma enigmática, simbólica e sensualizada.

O eu lírico revisita, por meio da linguagem figurada e ambígua, um passado marcado por uma subsemiosfera político-cultural opressora e patriarcal, mas o faz criando uma personagem que desestabiliza os códigos da casa-grande. Fulô aparece como babá, contadora de histórias, cabeleireira da Sinhá — funções que remetem à servidão — mas, ao longo do poema, sua presença se torna cada vez mais poderosa, encantatória e indomável. No desfecho, quando a Sinhá diz: "foi você que roubou [...] meu Sinhô", há um deslocamento simbólico de poder: Fulô não apenas sobrevive — ela submete o senhor ao seu encantamento. O poema, portanto, pode ser lido como um canto narrativo à mulher negra, que, embora marcada pela opressão, reconfigura sua agência e se inscreve no imaginário como força de resistência e sedução ancestral.

No contexto de uma leitura que adentra a subsemiosfera sociocultural, o poema confronta o leitor a negociar sentidos. Por um lado, conforme Stuart Hall, um leitor preso à leitura preferencial pode decodificar o texto apenas como representação da condição da mulher negra no Brasil escravocrata. Embora válida, essa interpretação limita o alcance crítico do poema. Por outro lado, uma decodificação opositora permite que o leitor extraia questões mais amplas, como as relações de poder e a denúncia da indiferença social. Sob esse olhar, emerge a interseccionalidade entre as semiosferas de raça, gênero e classe — questões contemporâneas que merecem destaque em debates acadêmicos e pedagógicos do ensino da literatura.

Esse contraste, ressoa profundamente na semiosfera das mulheres negras brasileiras, especialmente nordestinas e alagoanas. Como observa Gomes (2009, p. 91), "o regionalismo literário de Jorge de Lima privilegia o passado cultural da região. Esse encontro com o passado ora se mostra festivo, ora se mostra envergonhado com os maus-tratos sofridos pelos corpos escravizados." Dessa forma, a subsemiosfera da estética literária de Jorge de Lima convida o leitor a revisitar e revisar outras subsemiosferas, como as condições históricas que moldaram a realidade das mulheres negras alagoanas, proporcionando um espaço para ressignificações que promovam valorização e visibilidade social.

A negociação entre as semiosferas do autor, do poema, do rural na cultural brasileira e do leitor resulta em um diálogo contínuo de resistência e transcodificações. Esse movimento é essencial para a busca de uma emancipação sociocultural, transformando a leitura de *Essa Negra Fulô* em um ato crítico de denúncia e reflexão histórica.

Em andamento a essa temática, trazemos para leitura o poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo, como resposta de um intertexto cultural. A intenção foi ampliar os sentidos da poesia de Jorge de Lima, quando comparada aos lugares das mulheres, assim, visando

possibilitar uma transcodificação e ampliação da condição feminina negra. Assim distribuímos os poemas e fizemos uma leitura coletiva.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(Evaristo, 2017, p. 24-25).

Conceição Evaristo insere seu poema em uma submiosfera estética entrecruzada com a subsemiosfera política da diversidade étnico-racial e da negritude. Trazemos à tona **o campo semiosférico do poema**, ancorada nas ancestralidades de mulheres negras; a obra constrói um

canto que atravessa o passado, o presente e o futuro. Evaristo adota uma estratégia temporal que posiciona um duplo lugar de fala: o de denunciar as semiosferas de opressões históricas e o de projetar a semiosfera de autenticidade étnico-racial como representação histórica e coletiva em busca de emancipação sociocultural.

Nesse campo semiosférico do poema, o leitor é convidado a interagir com uma semiosfera dinâmica de códigos culturais. Sob a perspectiva de Lotman (1996), as microssemiosferas/subsemiosferas politizadas representadas pelas vozes da “bisavó,” da “avó,” da “mãe,” e da “minha voz” tornam-se arquivos culturais que evidenciam as negociações entre as fronteiras das semiosferas do poder relacionadas à raça, ao gênero e à classe. Essas vozes, marcadas pelos verbos “ecoou” e “recolhe,” simbolizam a resistência intergeracional e a recuperação de discursos silenciados, culminando na devolução futura de um "eco da liberdade." Trata-se de uma afirmação identitária que reflete uma política de reconhecimento.

Dentro dessas subsemiosferas, encontramos “a submissão da avó”, “revolta silenciada da mãe”, “a voz” do eu-poético, ainda presa em “versos e “rimas” de contestação. Por fim, temos a atuação “libertária da filha”, que representa a transformação dessas vozes em ação política concreta. Quer dizer que são sucessões de vozes que se rasuram para rasurar outras vozes do poder, que em outras palavras são identidades que rasuram identidades, pois de acordo com Hall (2009, p.110) “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta”. No caso das mulheres negras, é a falta de visibilidade e legitimidade que transforma suas falas em dispositivos intrinsecamente políticas, clamam por disputas de poder e reivindicações de identidade.

A semiosfera poética dialoga com a semiosfera extraliterária, delineada por questões simbólicas marginalizadas, como a imagem da mãe, representada nos versos “no fundo das cozinhas alheias” “debaixo das trouxas” “roupagens sujas dos brancos” “pelo caminho empoeirado rumo à favela”

Ao investigarmos a subsemiosfera social, confidencia uma denúncia das condições degradantes de trabalho, como cozinheira ou lavadeira, e de sua residência marginalizada na periferia urbana. Esse espaço, comumente interpretado como caótico, é, na verdade, politizado, revelando dinâmicas socioculturais que negociam diferenças entre "nós" e o "outro." Essas práticas culturais — como a dança da capoeira ou os rituais do candomblé, aceitos na favela, mas rejeitados em outros espaços — evidenciam que a afirmação identitária é mediada pelas semiosferas e pelas interações sociais que as constituem.

Enquanto o passado e o presente configuram uma reflexão historicamente opressora, a voz da filha projeta um futuro de "vida-liberdade." Essa voz sugere o fortalecimento de uma

identidade politizada, pautada na busca por direitos sociais historicamente negados. O indivíduo fala a partir de uma posição histórica e cultural específica. (Hall, 2023). Nesse contexto, não à toa, a voz da filha representa uma transcodificação, autorizando o eco de discussões sobre exclusão, direitos humanos, equidade e empatia étnico-racial.

Conceição Evaristo convida os jovens leitores a negociar os códigos culturais das vozes do passado, presente e futuro, reconhecendo-se como sujeitos ativos no protagonismo identitário. No âmbito do ensino da leitura literária, discutir identidade e diferença oferece uma oportunidade para formar leitores críticos. Conforme Lotman, conectar a semiosfera literária ao universo semiótico da sociedade encoraja o reconhecimento das diversidades e a construção de empatia. O investimento na leitura politizada permite que os estudantes reconheçam a leitura literária como um espaço de negociação cultural, conforme Hall onde leituras/ narrativas preferenciais hegemônicas podem ser desconstruídas.

A mediação da leitura literária a partir dessa ótica da semiótica da cultura unida aos estudos culturais contribui para sensibilizar o jovem leitor a conviver harmoniosamente a diversidade cultural. Portanto, *Essa negra Fulô*, de Jorge de Lima e *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo são poemas que provocam discussões sobre o contexto étnico-racial brasileiro emergindo um reflexo da identidade cultural em análise as tensões entre o local e o global. Ao trazer para sala de aula essas temáticas, podemos, enquanto professor, estimular a sensibilização crítica sobre como as identidades são produzidas e negociadas no discurso poético. A seguir, vejamos a transcodificação desses dois poemas na terceira etapa.

4.4.3 Transcodificação do texto literário

Nesta última etapa, buscamos ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, incentivando a manifestação de interpretações e reescritas baseadas na experiência identitária de cada um. As poesias debatidas em sala de aula trazem provocações para revisitar as visões hegemônicas sobre a figura feminina negra. Assim, as atividades de reflexões seguiram alguns critérios, entre eles foi solicitado que o estudante pudesse refletir acerca de algumas perguntas, como

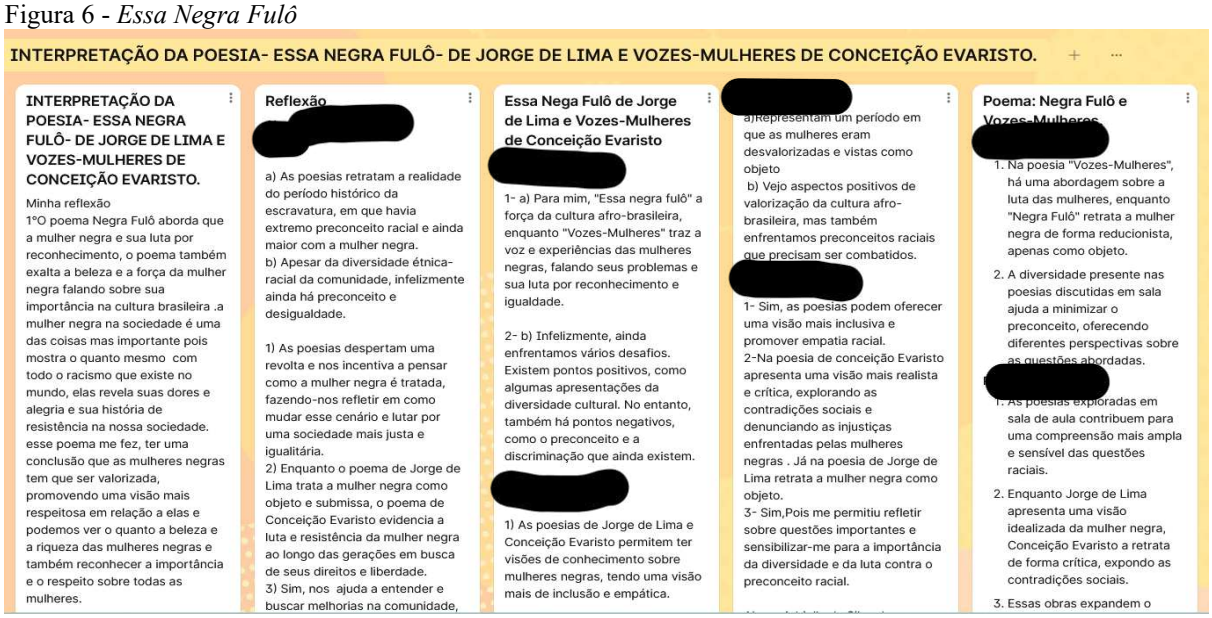
a) essas poesias nos dão condição de oferecer uma visão mais inclusiva de empatia racial?
b) ambas as obras podem ser classificadas como poesia social?
c) que valores sociais ele expressa?

d) após o debate e o cruzamento de diferentes leituras, quais relações de poder, identidade, classe e gênero estão implicadas em ambas as poesias?
e) como a escrita poética pode ser ressignificada a partir do seu campo semiosférico de experiência social do leitor/cidadão?
f) relate suas experiências sobre a metodologia de ensino do professor, sobre os temas abordados, e se atenderam suas expectativas? e por quê?

4.4.4 Resultados da vivência comparada

Após a mediação de releitura, solicitamos uma reflexão escrita no diário literário e, posteriormente, a transcrição no aplicativo *Padlet*, formando um painel coletivo de reflexões. Os alunos puderam produzir textos dissertativos, paródias ou novos poemas a partir do texto original, conforme imagem, a seguir:

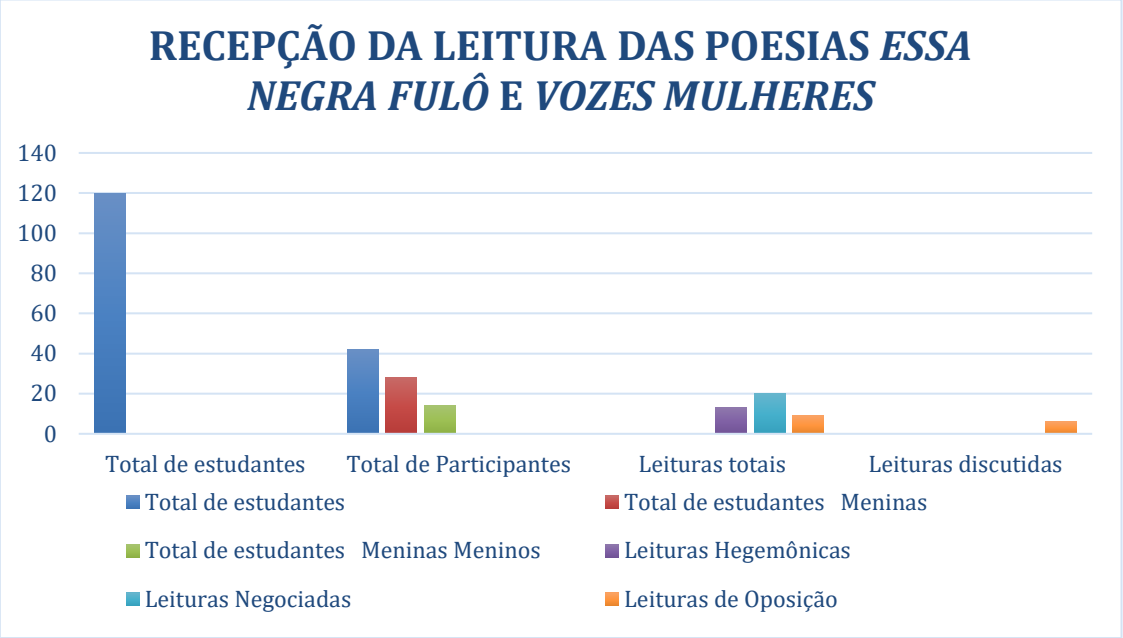
Figura 6 - *Essa Negra Fulô*



Fonte: Padlets produzidos por estudantes participantes da pesquisa. Elaboração do autor. (2024)

Os/as estudantes aqui escolhidos/as alcançaram a nossa expectativa de pesquisa. Agora, analisemos o gráfico a seguir sobre a nossa mediação nessa vivência: examinemos os resultados dessas discussões.

Gráfico 4 - Recepção dos textos de Jorge de Lima e Conceição Evaristo.



Fonte: elaboração própria (2024).

Como se pode observar no gráfico acima, nesta vivência, participaram 120 estudantes dos quais, o total de 42 se envolveram nas atividades escritas sendo, 28 meninas e 14 meninos. utilizamos também como categoria de análises de dados os tipos de leituras preferenciais/hegemônicas, negociadas e de oposição. Alcançamos como resultado nesta vivência o total de 13 leituras preferenciais/hegemônicas; 20 leituras negociadas e nove leituras de oposição. Destas, escolhemos seis leituras de oposição para análises e discussão dos resultados. Os critérios de escolha ocorreram porque os demais tipos de leitura não fazem parte dos nossos objetivos de pesquisa. Agora, examinemos os resultados dessas discussões.

Quadro 17 - Leitura transcodificada sobre as poesias de Jorge de Lima e Conceição Evaristo.

Estudantes	Reflexões
Djamila	As poesias despertam uma revolta e nos incentivam a pensar como a mulher negra é tratada, fazendo-nos refletir em como mudar esse cenário e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, enquanto o poema de Jorge de Lima trata a mulher negra como objeto e submissa, o poema de Conceição Evaristo evidencia a luta e resistência da mulher negra ao longo das gerações em busca de seus direitos e liberdade. (Estudante Djamila) **Metodologia do professor** "ajuda-nos a entender e buscar melhorias na comunidade, além de ter um repertório cultural. Depois de ler essas poesias, entendi sobre as questões étnico-raciais, que trouxe uma reflexão sobre as experiências das mulheres negras e as formas que são representadas na sociedade. (Estudante Djamila)
Mel	Sim, as poesias debatidas em sala oferecem uma visão mais inclusiva de empatia racial ao desafiar e revisitar as visões hegemônicas sobre a figura feminina negra, ajudando a construir pontes de compreensão e empatia entre diferentes grupos raciais. Jorge de Lima e Conceição Evaristo representam mulheres negras de maneiras distintas em suas poesias. Enquanto Jorge de Lima pode retratar a mulher negra de forma mais idealizada e simbólica, Conceição Evaristo frequentemente

Estudantes	Reflexões
	traz uma representação mais realista e crítica, denunciando as contradições sociais e as injustiças enfrentadas pelas mulheres negras (Estudante Mel) **Metodologia do professor** Após esses momentos de vivências poéticas, pude ampliar minha visão sobre as questões étnico-raciais. A metodologia de ensino do professor, juntamente com os temas abordados, superou minhas expectativas ao proporcionar uma reflexão profunda sobre a representatividade e a luta das mulheres negras na sociedade. Isso me fez compreender a importância de dar voz e visibilidade a essas questões e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.
Aline	Ao utilizar as pistas poéticas que guiam para uma leitura de oposição, crítica, denúncia e contradição social, percebo que essa discussão nos leva a refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar as diferentes vozes e vivências das mulheres negras, bem como combater ativamente o racismo estrutural, pois as poesias desafiam as visões hegemônicas sobre a figura feminina negra, na poesia. Ela traz a expressão de valorizar a comunidade independente da sua cor origem ou cultura, também busca a maior compreensão das desigualdades e injustiças que afetam essas comunidades. Nas poesias fala-se que a mulher negra é como uma figura de força, resistência e espiritualidade. Conceição Evaristo traz em suas poesias a representação mais imediata e cotidiana da mulher negra (Estudante Aline) **Metodologia do professor** É importante e interessante essa vivência poética, pois é fundamental estudar sobre os temas de forma mais profunda. É muito importante o professor trazer esses temas de forma poética para guiar e criar conexões emocionais.
Jarid	Ambas as poesias estão falando sobre a mulher negra escravizada, e nos mostram como a mulher negra sofreu sendo abusada fisicamente e psicologicamente. No poema 'Essa Negra Fulô', Jorge de Lima nos apresenta uma mulher cujo único dever é servir e ser submissa à sinhá. No poema 'Vozes Mulheres', de Conceição Evaristo, mostra como esse sofrimento se repetiu, passando de geração em geração, com a última geração tendo voz ativa de sujeito. Nas duas poesias, as mulheres negras são relacionadas como pessoas sofridas, pois ambas retratam o período da escravidão, o lugar das mulheres negras era a submissão e a obediência, além das humilhações físicas e psicológica (escravas) (Estudante Jarid) **Metodologia do professor** Sim, através das poesias passadas em aula, eu consigo ter uma visão sobre as questões étnico-raciais. Inclusive, a metodologia de ensino do professor me fez aprender mais e trouxe conhecimento junto com os temas abordados. (Estudante Jarid)
Geni	O tipo de mulher negra que é representada nas poesias é uma mulher escrava, acorrentada pela sociedade capitalista." Ambas as poesias mostra que ainda hoje, há o preconceito racial, e como cidadãos de uma sociedade, devemos aniquilar esse preconceito. Afinal, para que a empatia possa acontecer, é necessário a exclusão desse empecilho (Estudante Geni) **Metodologia do professor** Sim, minhas experiências ainda estão sendo desenvolvidas, mas percebo que faz abordagens de diferentes tipos de temas, para que nós venhamos a nos reconectar com as culturas e modos de vivências passadas. (Estudante Geni)
Lélia	A poesia retrata a figura feminina negra como um objeto sexual; como uma criminosa que sempre é castigada pelos brancos por algo que não fez. E isso nos faz refletir sobre o racismo e o machismo presentes na poesia, além da luta durante a escravidão e após a abolição. Nas duas poesias, as mulheres negras são relacionadas como pessoas sofridas, pois ambas retrata o período da escravidão o lugar das mulheres negras era a submissão e a obediência, além das humilhações físicas e psicológica (escravas) (Estudante Lélia) **Metodologia do professor** Como pode-se notar nas poesias, há fortes críticas étnico-raciais. Durante a aula, o professor nos proporcionou debates sobre determinados temas. Assim, podemos nos pôr no lugar das figuras retratadas e nos direcionarmos à empatia racial (Estudante Lélia)

Fonte: Textos escritos por estudantes com o título leitura transcodificada sobre o poema Essa negra Fulô de Jorge de Lima e Vozes Mulheres de Conceição Evaristo. (2024).

A estudante Djamila, ao ser provocada a respeito das visões hegemônicas sobre a figura feminina e se essas poesias condicionam a uma visão mais inclusiva de empatia racial, a estudante é bem enfática. E aponta em sua reflexão uma vontade de potência politizada de se falar em nome de quem não teve sua vez de fala na sociedade. Isso comprova que a poesia, quando bem mediada, pode oferecer recursos reflexivos para a busca de uma emancipação reflexiva do jovem leitor.

No segundo momento, mediamos argumentar sobre o lugar da mulher negra em ambas as poesias, seguindo as pistas poéticas que guiam para uma leitura de oposição, crítica de denúncia e contradições sociais. Djamila Ribeiro apontou, na poesia *Essa Negra Fulô,* a mulher negra como submissa; em Vozes-mulheres, "a resistência ao longo das gerações em busca de seus direitos e liberdade". Vejamos como na reflexão da estudante, a identidade da mulher negra é rasurada, reescrita e renegociadas a partir de suas experiências históricas e socioculturais. A frequência da rasura como discutido por Hall (2009, p.105) "É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada - no interior do paradigma". Assim, a identidade feminina negra analisada em ambas as poesias é circunscrita nesse processo. Saindo de uma posição submissa em *Essa negra fulô*, para uma, de resistência e luta, em *Vozes mulheres*.

Uma questão importante que também priorizamos na nossa mediação sobre a questão de identidade foi o embasamento orientado por Gomes com a possibilidade de "dialogar com as preferências identitárias a partir da identificação das vozes sociais presentes no texto, tanto as explícitas como as silenciadas" (Gomes, 2012, p. 171). Com isso, notamos como olhar estudantil pôde-se sensibilizar para uma discussão de pautas mais inclusivas na comunidade escolar.

A fim de confirmar se essa abordagem de ensino foi positiva para os estudantes leitores, foi perguntado se esses momentos de vivências poéticas conseguem ampliar sua visão sobre as questões étnico-raciais. O relato da estudante foi positivo e notamos, então, que essa abordagem possibilitou também um retorno de reflexão para a sua experiência territorial de como as questões étnico-raciais podem ser mais respeitadas, pois a estudante destacou a importância da leitura dessas poesias para entender como as mulheres negras são representadas na sociedade.

Essa reflexão fortaleceu a nossa mediação em saber que questões humanas sensíveis podem ser refletidas sobre um olhar inclusivo dentro das relações de poderes existenciais na sociedade. Entra também em concordância com a investigação de Cosson (2020, p.109), a mediação do professor se fará na "indicação dos textos adequados para a turma, a habilidade de motivação e preparação dos alunos para a leitura, a capacidade de relacionar criticamente o texto literário com a sociedade". Nesse sentido, conseguimos alcançar um dos nossos objetivos

de pesquisa, desenvolver uma proposta de mediação sociocultural de leitura de poesias sociais a fim de ampliar o horizonte interpretativo do leitor a partir de suas experiências pessoais. Assim, caracterizamos nossa mediação como sociocultural.

Partimos, então, para analisar a reflexão da estudante Mel que não perdeu o fio da meada e compreendeu a importância das poesias debatidas em sala para uma empatia racial. Analisamos suas palavras-chave de valorização e interpretação, tais como "desafia", "revisita visões hegemônicas", sobre "a figura feminina", bem como "constrói pontes de compreensão" entre "diversos grupos raciais". As rasuras permitem intersecção entre as semiosferas da identidade cultural. Como mencionado por Hall (2009, p. 110): "Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta". Essa ausência motiva a busca de outras unidades identitárias que possa se identificar por suas diferenças, por isso, o cruzamento para outros espaços onde possam se reinscrever identitariamente, daí encontra-se em zonas fronteiriças. Como discutido por Gomes (2015, p.86): "a identidade cultural é híbrida e de fronteiras, uma estratégia que não pode faltar ao crítico cultural é explorar as oposições em jogo de forma rasurada". (Gomes 2015, p. 286) O proveito da nossa mediação revelou-se no entendimento da "construção de pontes de compreensão", aqui a leitora, compreendeu que esta compreensão é um processo em rasuras e como processo se conecta dinamicamente com as fronteiras das diversidades étnico-raciais.

Vale ressaltar que a nossa abordagem levou em consideração as pautas dos direitos humanos, como sinalizado por Gomes (2014), pois comprovamos, na nossa pesquisa, que o cumprimento dessa agenda é de grande proveito para a formação de leitores crítico-culturais na educação básica.

A leitora Mel apontou distinção de representatividade da mulher negra em ambos os autores, e para a leitora, Jorge de Lima representa a figura feminina negra de forma idealizada e simbólica. Conceição Evaristo é mais realista e crítica, denuncia as contradições sociais e as injustiças enfrentadas pelas mulheres negras. Nesse jogo interpretativo de rasuras, notamos como a estudante foi objetiva e clara, posicionando o lugar da mulher negra em ambas as poesias. Podemos afirmar que esse é o resultado da arquitetura metodológica empreendida nesta investigação, com isso, fortalecendo a contribuição da abordagem crítico-cultural na educação básica para o ensino de leitura literária poética, sem fugir do diálogo reflexivo e crítico dentro do contexto comunitário dos estudantes/leitores.

Em relação à abordagem metodológica do professor, como visto, no relato da estudante, essa abordagem trouxe como resultado uma ampliação da visão sobre as questões étnico-raciais. Em concordância com a pesquisa de Gomes (2012, p.172) sobre a formação do leitor cultural a

“[...] diversidade de fronteiras identitárias nos ajuda a entender como a formação crítica do leitor é indispensável para a formação crítica do cidadão”. Isso valida o nosso procedimento pedagógico centrado na mediação sociocultural para formação do leitor sociocultural politizado.

Conforme destacado, a nossa metodologia, com as temáticas abordadas, evidenciou que os estudantes superaram as expectativas do docente e proporcionou uma reflexão profunda da representatividade e luta das mulheres negras na sociedade. A mediação sociocultural transcodificou a compreensão leitora na importância de abordar às questões étnico-raciais e contribuiu para o entendimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse resultado, provamos mais uma vez que todas as etapas estruturadas da mediação fundamentada no nosso arcabouço teórico-metodológico sucedem no processo de transcodificação cultural, o qual tem contribuído para formação leitora. “A frequência da transcodificação permite construir um núcleo semântico [...] que é percebido como a significação, a saída dos limites das estruturas de signos no mundo do objecto” (Lotman, 1978, p.84)

Dessa forma, o objetivo e as respostas da problematização desta pesquisa foram alcançados. Essa comprovação mostra a relevância de uma abordagem crítico-cultural que leva em consideração uma leitura sociocultural politizada, pela qual se possa revisitar as diversas formas de poderes na sociedade e, com isso, atribuir um novo sentido. E foi isso que a leitora Mel, em outras palavras, conseguiu alcançar, nesta ocasião, as rasuras da sua interpretação, deslocando o seu olhar do centro de interpretações fixas para semiosferas de interpretações críticas, politizadas e deslocadoras, para que uma sociedade com diversos grupos étnico-raciais, de gênero, de identidade que, por alguma ocasião, foram silenciados possam ter direito ao direito.

Em diálogo com a estudante, Aline, em certa medida, interpretou a leitura da poesia como um ato de reivindicar o olhar hegemônico sobre a figura feminina, sendo a poesia uma grande aliada para “reconhecer e valorizar as diferentes vozes e das mulheres negras para o combate do racismo estrutural”. Ao posicionar esse olhar rasurado, a compreensão da estudante destaca-se por uma leitura negociada politizada, onde as diferentes vozes podem ser recuperadas e reescritas resignando-as em um ato de resistência contra o racismo, ou seja, essa tomada de posicionalidade transcodificou e inseriu-se como um ato político de se pensar no outro e na sua comunidade.

O que notamos é que a poesia de Conceição Evaristo chamou mais atenção da estudante, talvez por ser negra e vê-se refletida dentro da poesia com o posicionamento ativo relacionado

a preconceitos raciais. Nessa mesma essência, Hall esclarece que “Não se trata da leitura puramente subjetiva: ela é compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de que você é parte de uma instituição” (Hall, 2023, p.348) E sendo parte de tal comunidade, fala em nome dela e dos seus integrantes; essa perspectiva reforça, também, o estudo de Lotman de que dentro do universo semiosférico os sujeitos “adquirem uma identidade própria a partir da maneira específica como organizam a informação” (Lotman, 2001, p. 63) Dessa organização de informação identitária temos suas caracterizações institucionais, ou melhor, de falas comunitárias e territoriais. Assim, entendemos o protagonismo da leitura da estudante como um ato de transcodificação politizado de reconhecimento de si e da alteridade.

Em relação à metodologia do professor, a estudante relatou serem interessantes e importantes os temas debatidos na vivência poética e destacou o valor do professor em debater “as temáticas através das poesias, pois cria uma conexão emocional”. Com isso, constatamos o poder da poesia em sensibilizar a subjetividade humana para temas mais sensíveis sobre os direitos da dignidade do ser humano. O retorno pedagógico dessa vivência foi saber que se pode seguir adiante para uma pedagogia inclusiva de expansividade e transcodificação sociocultural na educação básica.

Quando analisamos as reflexões da estudante Jarid, esta apontou que ambas as poesias retratam a mulher negra escravizada, que foi violentada tanto física como psicologicamente. A estudante não foge do seu foco e aduziu que, na poesia de Jorge de Lima, a mulher é apenas submissa à sua sinhá. Em Conceição Evaristo, há uma repetição dessa condição, sendo rompida na última geração, a qual se manifesta como sujeito. O que notamos na reflexão da estudante é que ela percebeu, em sua leitura, o percurso das rasuras da condição da representatividade feminina negra como objeto até o alcance de sair dessa condição e assumir como sujeito com voz ativa. São rasuras como atos de transcendências identitária. Este reflexo é o de sensibilização pela busca de uma equidade social.

O entendimento por uma empatia social está arraigado nas reflexões da leitora Geni; ela compreendeu que as poesias debatidas em sala conseguiram fornecer uma visão de inclusão e empatia social, visto que há preconceito racial; e pensou – como tarefa cidadã – de tentar amenizar esse cenário decadente e reforçar que, para que ocorra empatia, necessita haver o combate para excluir o preconceito da sociedade. A importância dessa reflexão para o nosso estudo está situada nessa visão de mundo dinâmico crítico e de oposição conforme o pensamento de Lotman (1978, p. 444), de que “o ponto de vista diametralmente oposto- seja dotado de dinamismo. [...] não só aniquila, mas também os ressuscita, os dinamiza. Assim, se

cria a estrutura polifónica complexa dos pontos de vista, que constitui a base da narração literária contemporânea".

As rasuras dentro do sistema de interpretação polifônicas são dinâmicas e permitem deslocar as intenções hegemônicas. Desse modo, a leitora revelou um olhar sociocultural e está politizando-se e compreendendo o protagonismo de cidadã dentro da realidade de seu universo semiosférico. Com isso, contribuímos em nossa mediação com o poder de emancipação que uma prática pedagógica de cunho crítico e reflexivo possa fornecer, com bases para a construção de emancipação do pensamento do sujeito leitor.

É notável que a leitora tenha compreendido que a representação da mulher negra nas poesias é daqueles que foram vítimas de uma sociedade cuja subjetividade está pautada no poder capitalista, a qual tem a mulher negra como ser humano mercantilizado. Esse entendimento é importante para perceber as relações de poder no envolvimento entre o capital e o sujeito social. Assim, a leitura poética cumpre com sua função de formação de leitora crítica e reflexiva sobre a semiosfera que está ao seu redor. Por isso que defendemos esta abordagem como uma leitura sociocultural.

Com isso, vislumbramos a avaliação da estudante sobre abordagem de ensino do professor-pesquisador, ou seja, certo amadurecimento da estudante/leitora, pois afirmou que suas experiências leitoras ainda estavam sendo desenvolvidas, mas já percebia o encaminhamento que se dá na reconexão com os modos de vidas e heranças culturais para se fazer entender o presente, não só, como também desconstruir com os sentidos que foram impostos por uma ordem discursiva institucionalizada sobre os sujeitos historicamente silenciados; com este exercício de leitura, a intenção é atribuir novos sentidos de inclusão. Os estudos de Cosson reforçam que "a metodologia do paradigma social-identitário é análise crítica dos textos literários" resultam na identificação "das tensões sociais e nas identidades de grupos minoritários" (Cosson, 2020, p. 107) Assim, as três etapas de sistematização metodológica desenvolvida nesta pesquisa podem contribuir na ampliação metodológica do paradigma social-identitário.

Chegamos, dessa forma, na discussão da última estudante Lélia. Notamos a leitora com um senso crítico, pois posiciona a visão hegemônica sobre a mulher negra ao revisitar o passado histórico, sobre a qual a mulher é colocada apenas como objeto sexual, criminosa sendo vítima de uma sociedade brancocentra, trazendo o reflexo sobre o racismo, machismo abordados na poesia. Já notamos maior sensibilização da estudante relacionada a questões étnicas e raciais, talvez, por ser negra e estar inserida numa sociedade preconceituosa, e tem o pensamento e o protagonismo de politização étnico-racial.

Nesse contexto, trazemos à tona o pensamento de Hall (2009, p.111) “as “identidades” só podem ser lidas a contrapelo”. O pensamento do teórico evidencia que não há uma identidade única, o que ocorre é uma briga pela busca de significação e afirmação de identidades, assim revisita no tempo e no espaço diversas semiosferas culturais, sobre as quais a mulher negra vivenciou rasurando suas identidades de tempos em tempos.

Ademais, a estudante reflete que ambas as poesias retratam o período escravocrata, identificando o lugar da mulher negra como submissão, obediência, humilhações físicas e psicológicas. Essa reflexão resulta no procedimento que nos embasamos sobre a visão de mundo, sustentada por Lotman, sobre o qual o ponto de vista na transcodificação “torna-se um elemento sensível da estrutura artística a partir do momento em que [...] se projeta o texto num outro texto com um outro ponto de vista” (1978, p. 425).

Nesse sentido, ao trazermos a poesia Vozes Mulheres como resposta opositiva à poesia “Essa negra fulô”, notamos como a nossa abordagem de ensino ajudou a estudante revisitar o passado histórico e identificar o lugar da mulher negra, a intenção era atribuir nova significação no presente, mostrando como o passado coisifica a mulher negra e, agora, há uma necessidade de reflexão mais sensível para essas questões. A estudante, ao conseguir identificar as zonas de massacres historicamente marcadas nas mulheres negras, pôde emancipar o seu pensamento no reconhecimento da hegemonia sociocultural.

Esse resultado foi alcançado com respaldo nos estudos prévios da crítica cultural, conduzido por Hall “Um texto contém o que só posso chamar de significantes “indicativos”, que tentam se imprimir dentro da própria mensagem na qual podem ser codificados”. (2023, p.343). Portanto, a nossa mediação foi conduzida nesses panoramas indicativos do texto poética para a identificação dos circuitos opressores.

Ao perguntarmos se após esses momentos de vivências poéticas, você consegue ampliar sua visão sobre os aspectos culturais de sua territorialidade? Relate suas experiências sobre a metodologia de ensino do professor, sobre os temas abordados, se atenderam suas expectativas? E por quê? A estudante/leitora reflete que o professor proporcionou debates sobre temas envolvendo questões étnico-raciais e, como consequência, colocou-se no lugar dessas figuras e aludiu para uma empatia racial.

A abordagem de ensino foi cuidadosa e direcionada para que se pudesse entender conforme os resultados de Hall, que “uma leitura sistemática do ponto de vista oposicionista, [...] retira do mesmo texto exatamente o oposto”, ou seja, a nossa mediação sociocultural valoriza “a decodificação” como o ato de “reler o texto a contrapelo” (Hall, 2023, p. 341/343).

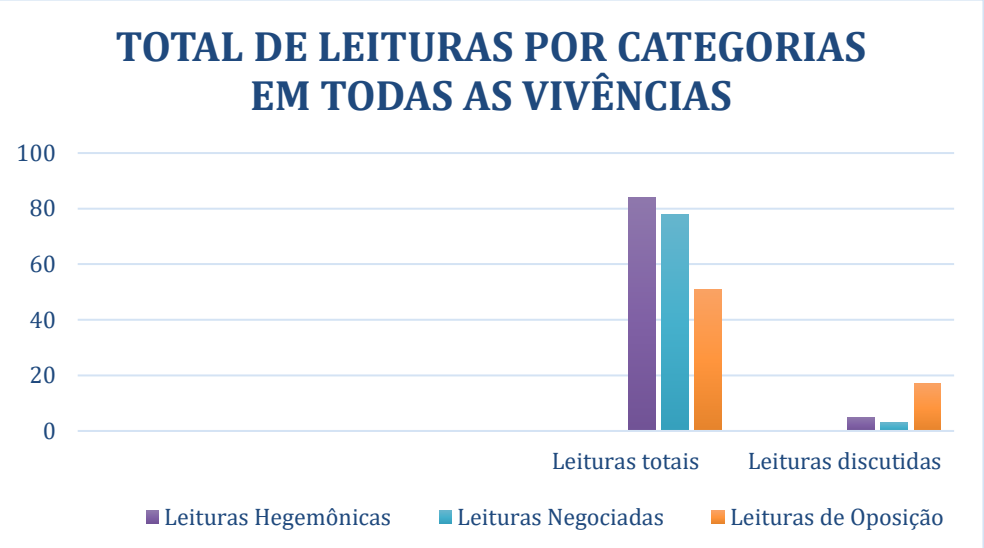
E conforme as conclusões de Lotman, sobre a transcodificação, de que “o funcionamento do texto no meio social produz uma tendência para decompor o texto em variantes”. (1978, p.107)

Entre as explicações plausíveis para os resultados discutidos, destacamos o fato desta abordagem crítico-cultural ter se mostrado promissora, pois pudemos constatar, na reflexão dos estudantes aqui selecionados, que este estudo de mediação sociocultural de leitura poética contribuiu para uma expansividade e transcodificação sociocultural ao relatar os lugares das representatividades: do campo, das relações de poderes, da questão feminina negra a direcionar para uma sensibilização de empatia de gênero e étnico-racial das comunidades tradicionais rurais.

4.5 Reflexões sobre as vivências socioculturais

Esse tópico se encarrega de concluir os resultados obtidos. A seguir, resumimos no Gráfico 5 o total de tipos de leituras que obtemos em todas as oficinas.

Gráfico 5 - Total de leituras por categorias em todas as vivências



Fonte: Elaboração própria.

Desta quantidade analisamos e discutimos o total geral de cinco leituras preferenciais/ hegemônicas, três leituras negociadas e 32 leituras de oposição.

Como resultado, diagnosticamos, na primeira vivência, que o processo interpretativo dos estudantes/leitores transitou entre a leitura preferencial e a de oposição entre as pistas poéticas e a sua realidade de experiência de vida. A leitura de oposição resultou numa transcodificação do poema. Conforme, Lotman (1978, p.84) “A frequência da transcodificação permite construir um núcleo semântico[...] que é percebido como a significação, a saída dos

limites das estruturas de signos no mundo do objecto." Esse núcleo semântico na transcodificação permite a oposicionalidade de sentidos, tornando-se importante para a criação de forças expansivas em circuitos críticos da cultura.

Dessa negociação, fez-se funcionar o olhar crítico aplicado à sua territorialidade a partir da leitura poética de Cora Coralina. Constatamos, assim, que, por meio da mediação sociocultural, os estudantes leitores conseguiram tanto interpretar as pistas poéticas como relacionar a sua realidade de experiência de vida, contribuindo numa expansão e transcodificação de visão cultural, compreendendo as reais limitações do seu espaço territorial de vivência.

Em conclusão à primeira vivência, comprovamos que a leitura lírica propicia a manutenção das memórias afetivas, culturais e identitárias da vida do campo nos estudantes. Ainda que limitados em suas interpretações, identificamos, pelas socializações e escrita das suas reflexões, que a leitura ampliou o mecanismo de leitura poética, transcodificando e atribuindo novos sentidos aos seus espaços de vivências socioculturais. Essa abordagem na escola é algo que incluem e mantém viva a memória cultural dos estudantes e de suas comunidades, por isso a sua relevância de abordagem de leitura poética com víeis crítico-culturais.

Os resultados para a segunda vivência mostraram que, por meio da poesia de Ferreira Gullar, os estudantes sensibilizaram-se para as representatividades e experiências de cada espaço ocupado por eles na contemplação dos "saberes locais"; e foi o que priorizamos na nossa mediação sociocultural centrada na crítica cultural de ensino. O resultado disso é que a mediação da leitura poética trouxe como efeito a expansividade e transcodificação dos saberes locais com possibilidade de ampliação da experiência de vida do leitor. Por isso, defendemos a importância de uma abordagem crítico-cultural de ensino de leitura poética levando em consideração a leitura sociocultural das experiências socioculturais dos leitores. Com isso, essa abordagem pode contribuir para se pensar numa educação literária holística de consciência crítica e mais orgânica para o fortalecimento coletivo da comunidade de leitores.

A terceira vivência foi uma das mais calorosas com a leitura da poesia *Mulher Proletária,* de Jorge de Lima, que resultou aqui em inúmeros resultados, entre eles: a) que os estudantes leitores conseguiram transcodificar sua visão poética para a sua semiosfera territorial: b) a sua inclusão para o espaço educacional reflete a valorização da diversidade sem negar as culturas múltiplas, tradições e realidades regionais na escola; c) as reflexões sugerem uma educação que possa ser aprendida e apreciada levando em conta as diversas identidades e experiências dos espaços comunitários do estudante/leitor, d) produção de vídeo-poema.

Nesta vivência, a mediação didática, segundo a crítica cultural, sistematizada como já vimos, com a) apresentação/mapeamento do campo semiosférico; b) leitura do texto; c) transcodificação do texto literário. Essa sistematização mostrou um resultado positivo por confirmar, por parte dos leitores selecionados, a essência politizada de atribuir uma nova estrutura de sentidos, deslocando-se das interpretações hegemônicas fixadas sobre a condição feminina, para uma interpretação negociada crítica e de oposição. Dentro desse processo de leitura sociocultural, a negociação de sentidos ocorreu quando os estudantes revisitaram o seu passado cultural e identificaram as estruturas patriarcais da sua territorial para atribuir novos sentidos de empoderamento feminino. O resultado disso é uma transcodificação das zonas de poderes.

Na quarta e última vivência, exploramos a leitura comparativa da representatividade da mulher negra presente nas poesias: Essa Negra Fulô*,* de Jorge de Lima, e Vozes mulheres*,* de Conceição Evaristo. Nesta vivência, reafirmamos a defesa da nossa tese da mediação de uma leitura sociocultural, pois os resultados mostraram que os leitores, por meio da poesia social, seguiram a mediação de leituras negociadas críticas e de oposição, completando assim os sentidos pretendidos a respeito da representatividade feminina negra e, de forma geral, foram capazes de revisitar suas heranças culturais e reconhecer os campos de disputas de poderes pelas diversidades de identidades e vozes da representação social, por conseguinte, alcançando a expansão e transcodificação de sua compreensão a respeito dos direitos e dignidade humana, conforme a competência 2 da BNCC (2018, p. 484) assume que é necessário:

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

O cumprimento dessa agenda foi alcançado, nesta pesquisa, por meio da abordagem que por ora construímos, logo constatamos que tal mediação contribuiu aos estudantes uma sensibilização para uma equidade dos direitos de gênero, étnico-raciais das comunidades de tradição rural, quilombola, indígenas e diversas outras realidades representadas na realidade da educação básica. Tais aspectos reforçam, cada vez mais, a necessidade de debatermos temáticas socioculturais em detrimento da possibilidade de sensibilizar os jovens leitores para essas questões mais sensíveis para que, no futuro, tenhamos uma sociedade mais empática.

Constatamos, também, a funcionalidade da leitura poética nessa vertente para o debate de temas mais sensíveis sobre questões éticas de respeito aos direitos da dignidade do ser humano. O retorno pedagógico dessa vivência foi saber que se pode seguir adiante para uma pedagogia inclusiva de expansividade e transcodificação sociocultural na educação básica no estado de Alagoas. Assim, inferimos que as experiências socioculturais do universo semiosférico desses sujeitos influenciaram nas formas de interpretação da leitura poética, com isso, identificamos também reflexões relacionadas aos direitos humanos e à valorização da alteridade, do local do sujeito leitor como preconizado pela BNCC (2018): "Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética" (BNCC, 2018, p. 523).

Com esses pontos conseguimos comprovar com as reflexões das poesias sociais e suas relações do espaço local estudantil, que reverberaram numa expansividade de transcodificação em busca de uma equidade territorial – esse é o resultado de uma abordagem de leitura negociada interdisciplinar e de oposição. Nessa vertente de mediação de leitura, tentamos apoio, em nossas abordagens pedagógicas, nos ensinamentos de Gomes, que prioriza a ideia de como os elementos da cultura são representados numa obra por meio dos elementos estéticos, e o autor concluiu que "o texto necessita de uma leitura que interprete os significados estéticos como sociais e relacione o texto a suas heranças culturais" (Gomes, 2010, p. 31-32). Ainda nessa perspectiva, a investigação desse teórico mostra que, ao relacionar os efeitos de sentidos literários no diálogo com as heranças culturais, aponta-se para a perspectiva de um "leitor cultural". Já em nossa pesquisa, avançamos esse conceito para o leitor sociocultural, porque ao conectar os sentidos estéticos da poética como leitura das heranças culturais não envolvemos somente a cultura, mas também os elementos sociais de como essa cultura organiza-se no sistema social reconhecendo as formas do poder hegemônico. Nesse processo de mediação, surge o leitor sociocultural.

Nessa metodologia existe três princípios que ajudaram no processo de transcodificação leitora: 1) a função do universo/campo semiosférico; 2) a função das heranças culturais.3) a função da decodificação. O universo semiosférico constitui o espaço de circulação dos significados identitários culturais, conectando o leitor e o texto em um diálogo contínuo. Nesse processo, as heranças culturais funcionam como um diálogo dinâmico entre os códigos culturais do leitor e os textos literários. A decodificação tem a função de agenciar significados de um código cultural para outro, o que, por sua vez, gera novos textos e sentidos por meio da

transcodificação leitora. Desse modo, cada um dos elementos se ressignificam: autor, texto e leitor deslocados de suas significações originais.

O leitor como agente ativo transcodifica e renova os significados de seu universo semiosférico. Nesse sentido, é crucial alertar os leitores para a importância de assumir posições discordantes e múltiplas em relação ao texto porque promove uma metodologia que rasura as informações "fixas" e valoriza a pluralidade interpretativa da obra. A rasura permite a transcodificação no sentido de que a "nova significação não suprime uma antiga, mas entra em correlação com ela". (Lotman, 1978, p. 441) entre a visão de mundo do autor e a visão de mundo do leitor- portanto, transcodificar é rasurar essas duas semiosferas.

E isso nos faz refletir sobre o fortalecimento de uma abordagem de ensino educacional orgânico pautado numa temática de caráter libertador, seja literário ou de qualquer outro objeto como significativo a ser revisto nos currículos da educação brasileira. Portanto, esses resultados abrem também outras portas para inspirar um modelo educacional com proposta didática relacionada a um currículo cultural mais democrático em que todas as vozes possam ser respeitadas e inclusas em suas territorialidades. Seguimos, posto isso, para nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de indagações sobre quais as melhores estratégias para o ensino de literatura, levando em conta as contribuições do processo de codificação/decodificação de Hall e da semiosfera da cultura de Lotman. A transcodificação do texto literário foi nossa meta, pois promovemos debates para que os leitores pudessem fazer interferências a partir das posições de leitura conduzidas no processo de mediação. Inicialmente, propomos o desafio de investigar se a mediação sociocultural poderia contribuir para o ensino de leitura literária no ensino médio de comunidades rurais?

Na tentativa de oferecer uma resposta à questão em análise, apresentamos a trajetória investigativa que nos conduziu aos resultados a seguir. No primeiro capítulo, discutimos uma revisão bibliográfica das principais abordagens de ensino de literatura em pesquisas no Brasil do século XXI, destacando as lacunas metodológicas existentes e investigações que poderiam – pela proximidade temática – nos ajudar a encaminhar nossas respostas.

No segundo, transcorremos nosso percurso metodológico, e propusemos um modelo teórico-metodológico baseado nos estudos culturais e na semiótica da cultura enfatizando como a crítica cultural pode contribuir para a formação do leitor de comunidade rural. Assim, oferecemos suporte para a mediação da leitura de poesias sociais. Construímos a mediação no sentido de que o professor pode ter consciência no momento do ensino da leitura poética: a) tema expansível – nesta primeira ação o mediador traz à tona as experiências sociais, ou seja , o universo semiosférico dos leitores para dentro da temática poética; b) leituras negociadas – na segunda ação o professor leva os alunos a resgatar na estética da linguagem elementos que distorcem realidades e os reificam e alienam; c) leituras de oposição – nesta terceira ação o mediador impulsiona por meio da linguagem estética poética a leitura a contrapelo, revisita as heranças culturais e de um ponto crítico atribuindo novos sentidos, podendo resultar numa transcodificação leitora.

No terceiro capítulo, apresentamos a proposta de mediação de nossas vivências poéticas e contextualizamos o Projeto Pedagógico da Escola. Na perspectiva de propor debate sobre os diferentes campos semiosféricos, destacamos as questões da “visão de mundo” das obras lidas, e o ponto de vista do leitor. Nesse sentido, tratamos da relação do autor, poema e leitor como função de leitura sociocultural, e analisamos o cenário da escola investigada, a estrutura pedagógica, revelando-se os desafios do ensino de leitura poética em contextos de leitores rurais.

Por fim, no capítulo quatro foi exposta uma análise detalhada dos resultados da nossa mediação, discutimos a coleta de dados e a análise dos resultados demonstrando que os estudantes foram capazes de reinterpretar e transcodificar os significados dos textos poéticos, conectando-os com suas experiências socioculturais. Essas constatações foram apresentadas por meio de gráficos com os percentuais de posições políticas e foram lidos os textos: preferencial, negociada ou de oposição. Após as mediações, observou-se que a maioria dos estudantes conseguiu elaborar o processo de transcodificação ao entrecruzar conhecimentos de diferentes campos semiosféricos.

Essa jornada foi muito gratificante pelos resultados alcançados a partir das vivências poéticas, que demonstraram a eficácia da mediação sociocultural na ampliação da experiência de leitura dos estudantes. Portanto, com base nos dados coletados e nas análises conduzidas, apresentamos a seguir as respostas encontradas para a questão proposta.

A resposta está sustentada nos resultados alcançados, e evidencia-se que a mediação sociocultural, ao integrar o contexto de vida dos estudantes com a leitura poética, não só possibilita uma recepção crítica e reflexiva dos poemas, mas também constatou que, em geral, contribuiu para o reconhecimento das heranças culturais e a identificação dos campos de disputas de poderes pelas diversidades de identidades e vozes da representação social, produção de vídeo-poema, assim, alcançando a transcodificação de sua compreensão a respeito dos direitos e dignidade humana. Além disso, o estudo individuou uma pedagogia expansiva e transcodificada, da leitura negociada e da leitura de oposição no ensino de poemas de caráter estético-sociocultural para formação de leitores capazes de negociar e reinterpretar significados à luz de sua realidade sociocultural. Isso confirma nossa hipótese e reforça a tese de que a leitura poética mediada pelas relações socioculturais dos estudantes promove uma reflexão crítica sobre identidade, resistência e direitos humanos.

Comparando os resultados alcançados com nossa abordagem sociocultural, reforçamos que partimos das contribuições das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores/as brasileiras que destacam a formação crítica do leitor em pesquisas sobre o ensino de literatura, como os de Cosson (2006/2020), Cruz (2012), Gomes (2012, 2014), Quadros (2022), entre outras. Nossa perspectiva metodológica que explorou as abordagens da codificação/decodificação e da transcodificação conseguiu ampliar as estratégias de leitura literária preocupadas em valorizar os saberes locais nas interpretações de textos literários.

Outro ponto que tivemos o cuidado em atender foi as orientações da BNCC (2018) e do ReCal (2021); ambas destacam o ensino de literatura pautado nos saberes e identidades das populações, das relações étnicas e raciais, em escala local, regional e global, para atender essas

lacunas que desenvolvemos e aplicamos a mediação sociocultural, pois a maior contribuição deste trabalho é o desenvolvimento de um modelo pedagógico que não apenas valoriza a leitura literária, mas a posiciona como ferramenta para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Ressaltamos que o arcabouço teórico e metodológico utilizado faz parte das abordagens oriundas da crítica cultural, que valorizam produções culturais como manifestações políticas de grupos invisibilizados pelo cânone escolar. Os bons resultados alcançados no processo de leitura literária crítica, por meio do processo de transcodificação dos textos selecionados em uma escola de espaço rural, respaldam a possibilidade de essa abordagem ser adaptada a outros contextos educacionais como as escolas quilombolas e indígenas.

No tocante às implicações práticas, observamos que o trabalho com a semiosfera textual em diálogo com a semiosfera do leitor oportunizou a ampliação do horizonte de expectativas dos envolvidos de forma concreta como destacado na análise dos resultados, quando reconhecemos que houve um processo de transcodificação dos sentidos textuais a partir do contexto local da intervenção.

Nesse sentido, as evidências deste estudo constatam que a abordagem sociocultural é uma estratégia adequada para as aulas de literatura em que o processo de identificação do leitor com a temática do texto possa ser mediado pelas pistas textuais e extratextuais. Esta proposição destaca o protagonismo do leitor no processo interpretativo, valorizando a interação entre leitor e texto, ajudando-o a entender não só os sentidos do texto literário, mas também como se posicionar politicamente diante das temáticas ressaltadas na mediação literária: no nosso caso as reflexões sobre o trabalho no campo e as heranças afro-brasileiras.

Ao final desta investigação, reconhecemos que a abordagem sociocultural é indicada para escolas que tenham um projeto político voltado para a valorização das tradições locais. Quanto ao gênero literário lírico, reforçamos a necessidade de trabalho com a posição do eu lírico diante dos temas sociais. Esse recorte foi importante para que os leitores se sentissem mais próximos do texto e pudessem se projetar diante das tensões sociais que envolvem os poemas selecionados *O Cântico da Terra*, de Cora Coralina, *Meu povo, meu poema* (1970), de Ferreira Gullar, *Mulher Proletária* (1932) e *Essa negra Fulô* (1928), de Jorge de Lima e *Vozes mulheres* (2017), de Conceição Evaristo.

Destarte, esta pesquisa tem sua relevância para o campo da educação literária, especificamente na cidade de Água Branca-AL, onde as práticas pedagógicas ainda apontam como desafios para tornar a leitura de poesias mais acessível e significativa para os estudantes de escolas públicas. Posto isso, oferecemos um estudo que pode servir de referência para

professores e outros pesquisadores brasileiros que intencionam empreender práticas de leituras associadas com a realidade e herança socioculturais de seus estudantes.

Esta pesquisa levantou muitas questões que precisam de mais investigação. As descobertas fornecem os seguintes *insights* para pesquisas futuras: sugerimos a ampliação do estudo para outros gêneros literários, como romances, contos, crônicas com a temática social. Recomendamos também a aplicação da metodologia em diferentes contextos escolares, tanto urbanos quanto rurais. Além disso, investigar a eficácia da mediação sociocultural com estudantes de outras faixas etárias como o ensino de poesias para crianças talvez enriqueça a compreensão do impacto dessa abordagem no desenvolvimento ativo de estudantes e de leitores críticos promovendo o protagonismo juvenil no decorrer dos anos escolares.

Portanto, é pertinente concluir que este trabalho, como um objeto cultural, abarca e materializa a representação dos saberes locais e críticos das identidades dos sujeitos das comunidades do município de Água Branca-AL. Representação essa que remete a comunidades interpretativas específicas. Assim, a vivência nessa jornada de mediação sociocultural conduziu para uma experiência de recepção crítico-cultural transformadora, pois possibilitou entender que a poesia é apropriada de maneiras distintas no ambiente escolar. A oportunidade de experimentar e aplicar uma proposta pedagógica em um contexto rural permitiu-nos enxergar a literatura como um dispositivo de emancipação do saber estudantil.

Essa trajetória reafirmou para nós, professor e pesquisador, a importância de um ensino de literatura que valorize as vozes e as subjetividades socioculturais dos estudantes, tornando-os protagonistas de suas leituras e reflexões. Logo, ensinar literatura na escola pública é um ato que articula sensibilidade poética, cultural e política.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas do ensino de literatura

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **Desmontagem da literatura em educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder.** Orientador: Osmar Moreira dos Santos. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2014.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de**. O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema.** Orientadora: Mirian Hisae Yaegashi Zappone. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BARROS, Kellen Fátima Wiginescki de**. Estados da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000–2019).** Orientadora: Maria Nazaré Mota de Lima. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BISCONCIM, Letícia Toniete Izeppe. **Mangá: um estudo de sua forma ficcional e de sua recepção enquanto prática de letramento literário no município de Maringá – Paraná.** Orientadora: Maria Nazaré Mota de Lima. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CAPELLETTI, Emerson. **Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário.** Orientadora: Sueli Cristina Marquesi. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARMO, Anaximandro Alessandro Lelis do. **Caderno de leitura literária: recepção e violência doméstica.** Orientadora: Leda Maria Martins. 2015. 120 f. Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal de Sergipe, Natal, 2015.

CARVALHO, Fábio Fernandes Barreto de. **Leitura subjetiva: uma prática metodológica na produção de sentidos.** Orientadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. 2021. 81 f. Mestrado em Crítica Cultural – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2021.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** Orientadora: Elisabeth Brait. 2004. 314 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CONCEIÇÃO, Claudia Zilmar da Silva. **O local do cordel na escola.** Orientadora: Maria Nazaré Mota de Lima. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2016.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoinhenses.** Orientadora: Dinéa Maria Sobral Muniz. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DALBOSCO, Cleber Nelson. **Transmedia storytelling e seu potencial como recurso de formação do leitor: Jataí, uma proposição criativa.** Orientador: Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.2017. 122 f. Tese (Doutorado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar.** Orientadora: Marly Amarilha. 2008. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

FURTADO, João Carlos Dias. **Aspectos da leitura literária no século XXI: influência promovida pela tecnologia no mercado editorial, produção literária e na formação do leitor.** Orientador: Márcio Roberto do Prado. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

IMA, Sibéria Sales Queiroz de**. O dialogismo bakthiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de literatura do ensino médio.** Orientadora: Ângela Álvares Correia Dias. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ISENSEE, Adriana Sestrem. **A leitura literária na formação humana: um olhar discente.** Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

JAGHER, Cleide Maria. **Concepções e práticas de leitura literária no contexto da Escola do Campo.** Orientador: Claudio de Almeida Mello. 2015. 140 f. Mestrado em Letras – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

JESUS**,** Jairton Mendonça de. **Leitura cultural no ensino de literatura.** Orientador: Carlos Magno Santos Gomes. 2011. 113 f. Mestrado em Letras – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011

LIRA, Janaina da Conceição Jerônimo. **Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento**. Orientador: José Helder Pinheiro Alves. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

LUVISA, Mônica Trindade. **Políticas e práticas de leitura: um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da Cantuquiriguaçu – Paraná**. Orientador: Marcos Gehrke. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A literatura e suas apropriações por jovens leitores**. Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária**. Orientador: Robson Coelho Tinoco. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MIRANDOLA, Sônia Maria Machado. **O ensino e aprendizado da literatura no Ensino Médio a partir da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Maria de Lourdes Spazziani 2004. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2004.

MOURA, Veronica de Fátima Gomes de. **Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura no nível médio**. Orientador: José Edílson Amorim. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

NUNES, Marta Lúcia. **Literatura no vestibular: a leitura literária pelo método recepcional na 3ª série do ensino médio**. Orientadora: Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

OLIVEIRA, Florencio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho**. Orientadora: Ana Cristina Marinho Lúcio.2010. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. Orientador: Dinéa Maria Sobral Muniz. 2013. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Samanta Barreto Matos. **Ensino de Literatura no Ensino Médio: a formação do leitor ideal a partir do real**. Orientador: Diana Navas. 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

QUADROS, Camila Mossi de. **O ensino de literatura em livros brasileiros (entre as décadas de 1960–2010)**. Orientador: Mirian Hisae Yaegashi Zappone. 2022. 313 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues. **Caminhos teóricos para a leitura literária de práticas de resistência subalterna**. Orientador: Mário César Lugarinho. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Sara Fernandes Teixeira. **O podcast no ensino de literatura na educação básica: um estudo na Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, Uberlândia (MG)**. Orientador: Otaviano José Pereira. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

ROSA, Tiago Santos da. **Literatura negro-brasileira e a formação do leitor literário no ensino médio**. Orientador: Vera Lúcia Cardoso Medeiros. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

SOUZA, Silvane Santos. **Multiletramentos na contemporaneidade: análise das práticas docentes voltadas para formação do sujeito–leitor na era da cibercultura**. Orientador: Elisângela Santana dos Santos. 2017. 141f Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2017.

TORRES, Katia Cristina de Oliveira. **Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto**. Orientador: Leiva de Figueiredo Viana Leal. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

WARKEN, Pedro Egidio. **A recepção de Machado de Assis por jovens leitores do século XXI**. Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini. 2015. 631 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2015.

Referências gerais

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.153-161

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas**. Maceió: SEDUC, 2021.

ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. **Educação & Realidade**, Campina Grande, v. 52, p. 103-119, 2014.

ALVES, José Helder Pinheiro. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

BRAIT, Beth. In: GULLAR, Ferreira. **Seleção de textos, notas, estudo biográfico e crítico de Beth Brait**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 174-175

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169–191

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas Cora Coralina**. Seleção de Darcy França Denófrio. 5. ed. Curitiba: A Página, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Prefácio. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flavia Brocchetto (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 27–46, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52584. Acesso em: 21 maio 2022.

DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67–97

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ECO, Umberto. **Lector in fabula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, Carlos Magno. A mulher negra no modernismo. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, ano 3, volume 6, p. 81–95, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/5499. Acesso em: 21 maio 2025.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais**.** ***Revista Brasileira de Literatura Comparada*****,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 25–44, 2010.

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. ***Acta Scientiarum.*** *Language and Culture*, Maringá, v. 34, n. 1, p. 17–22, 2012.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada:** *Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167–183, jan./jun. 2012. Disponível em: http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/572. Acesso em: 14 fev. 2022.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. **Pontos de Interrogação:** *Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 9–23, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/v1n1/v1n1-9-23 .pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

GOMES, Carlos Magno. Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica. Jundiaí**: Paco Editorial**, 2014.

GOMES, Carlos Magno. A gramatologia da crítica cultural. **Revista da Anpoll,** n. 38, v. 1, p. 278–291, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.18309/anp.v1i38.855. Acesso em: 17 out. 2024.

GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz**. Prefácio de Armando Freitas Filho. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaide La Guardia Resende et al. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 356–371.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). ***A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105–118.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). ***A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67–84.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A educação literária no lado dos anjos**. Orientador: Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, 2001. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001215770. Acesso em: 06 set. 2024.

LIMA, Jorge de. **Novos poemas; Poemas escolhidos; Poemas negros**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1997.

LOTMAN, Iure. **La semiosfera I.** Semiótica de la cultura y del texto. Trad. Desiderio Navarro. Madri: Ediciones Cátedra, 1996.

LOTMAN, Iure. **A estrutura do texto artístico**. Trad. Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MACHADO, Irene. Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 136–156, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/7Ptm9SR6kR7nRpLgSG8Dknn/abstract/?lang=en. Acesso em: 29 nov. 2024.

MACHADO, Irene. Cultura em campo semiótico. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 157–166, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13822. Acesso em: 3 dez. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

PEREIRA, Humberto; LISBÔA, Natália. Análise decolonial das personagens femininas da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 11, n. 22, p. 159–177, jan./abr. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/items/7162027a-9180-4c41-8dfc-810c1990513c. Acesso em: 29 nov. 2024.

PIZZANI, L. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012.

QUADROS, Camila Mossi; ZAPONNE, Mirian. O perfil do leitor nos livros brasileiros de ensino de literatura da década de 2010. **Interdisciplinar –** Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 37, n. 1, p. 13–28, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/18328. Acesso em: 23 jan. 2025.

RAMALHO, Christina. Prefácio. In: GOMES, Carlos Magno. **Ensino de literatura e cultura:** do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 9-12.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99–112.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitores em diferentes tempos: a recepção do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 41–56, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15688/11733. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Eider Feitoza; MARIANO, Nazarete; VIEIRA, Wellington Neves. Cosson com a palavra... Rildo José Cosson: entrevista com Rildo Cosson. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 10, n. 2, p. 247–268, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/16176. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, Osmar. **A luta desarmada dos subalternos** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 185. Disponível em: http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil -- 1979-1981 (Cultura versus Arte). ANTENELO, Raul (org.). **Declínio da arte:** ascensão da cultura. Florianópolis: ABRALIC: Letras contemporâneas, 1998. p. 11-23.

SOVIK, Liv**.** Para ler Stuart Hall. In: SOVIK, Liv (org.). ***Da diáspora:*** *identidades e mediações culturais.* Tradução de Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2023. p. 9–21.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo:** Machado de Assis. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 1990.

SOUZA, Lícia Soares de. **Pragmática pós-metafísica: o infradireito na literatura e cinema brasileiros**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

TELLO-GAMARRA, Jorge Estuardo; MACHADO LEO, Ricardo; AVILA, Ariane Mello Silva; WENDLAND, Jonatas. *Innovation studies in Latin America: a bibliometric analysis*. ***Journal of Technology Management & Innovation*****,** v. 13, n. 4, p. 24–36, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242018000400024 Acesso em: 21 maio 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17–39.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: ALB, 2008. p. 09–21.

APÊNDICE A – FOTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

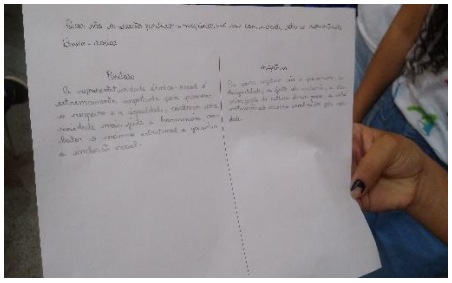


Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

Figura 9

Figura 10 - Vídeopoema

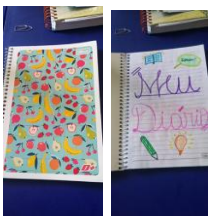


Figura 11 - Vídeopoema

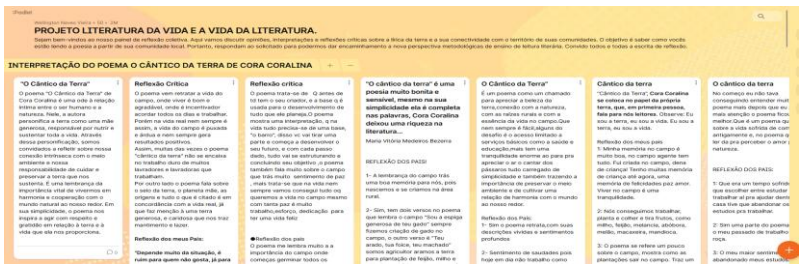


Figura 12 - PADLET

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

CÂMPUS II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL:

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: _____

Documento de identidade nº: _____Sexo: F ( ) M (

Data de nascimento: _/_____/_____

Endereço:_____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (_) _____/(_) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1.TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: "ESTUDO DA MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL EM VIVÊNCIAS POÉTICAS NO ENSINO MÉDIO".

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: WELLINGTON NEVES VIEIRA

3. CARGO/FUNÇÃO: DOUTORANDO EM CRÍTICA CULTURAL

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: "**Estudo da Mediação Sociocultural em vivências poéticas no ensino Médio**[25], de responsabilidade do pesquisador WELLINGTON NEVES VIEIRA, doutorando da Universidade do Estado da Bahia que tem **como objetivo:** demonstrar a contribuição da mediação sociocultural para o ensino da leitura literária crítico-cultural no ensino médio. Para isso, será feita uma sondagem com o (a) senhor (a) através de metodologia utilizada na proposta de atividade em sala de aula que abordará a leitura poética relacionada ao seu território de vida. A realização desta investigação trará ou poderá trazer os seguintes **benefícios:** contribuir com o desenvolvimento de pesquisas no âmbito das práticas pedagógicas do ensino da leitura literária na educação básica, a teoria semiótica da cultura como uma intervenção de prática pedagógica crítica cultural poderá impulsionar o leitor/ estudante como um operador de leitura das representações do seu espaço sociocultural, das experiências de vivências individuais de leitura como agenciamento de subversão da escolarização do texto literário. Produção de diários e/ou relatos de leitura, partindo do princípio da valorização social do leitor; criação de observatórios de leitura literária em modalidade presencial; oficinas, rodas de debates, seminários, produção de paródia, poemas, músicas, investigando seus gostos literários, seus modos de ler, enquanto trajeto metodológico para a estética da professoralidade do ensino do texto literário. A abordagem de uma nova metodologia de ensino de leitura literária conectada com as tensões políticas, sociais, culturais e econômicas dos discentes. Ativação dos arquivos culturais presentes na trajetória de vida das pessoas envolvidas na pesquisa impulsionados pela leitura do texto literário. Caso aceite, o(a) senhor(a) será submetido à leitura de textos literários em sala de aula e em sua residência. Os relatos de leitura serão escritos no diário de leitura e depois entregue ao pesquisador doutorando Wellington Neves Vieira, do curso de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia-câmpus II. Em decorrência do método de coleta das informações, que busca articular a leitura literária com experiências políticas e socioculturais de vida, o(a) senhor (a) poderá relatar aspectos de sua vida privada ao lembrar de momentos marcantes de sua vida, pois isso não trará **RISCOS OCORRIDOS.** Informa-se de acordo com a resolução CNS 466/2012 do Conselho de Ética que dispõe sobre a preservação da identidade dos depoentes que o (a) senhor (a) não estarão submetidos a risco da divulgação de suas identidades, permanecendo em sigilo pelo pesquisador, pois a divulgação de seus relatos em revistas de divulgação científica ou em resultados da pesquisa serão identificados na pesquisa por letras alfabéticas, tipo: estudante- A, estudante- B e assim sucessivamente. Os dados serão analisados por método interpretativista e qualitativo, pois tem-se a preocupação em saber como o mundo social é interpretado, entendido e produzido (Hall, 1989/2023). Por isso, usam-se os **critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa:** serão incluídos na pesquisa para análise dos dados 120 estudantes com idade entre "17" e "18" anos regularmente matriculados no ensino básico, nas três turmas da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Domingos Moeda. Serão excluídos da pesquisa indivíduos com deficiência cognitiva, auditiva, visual ou impossibilitado de comparecimento nas oficinas por motivos de saúde.

Frente aos expostos, estaremos atentos aos sinais de desconforto que o possa manifestar, bem como ao desejo de que seja ocultada alguma informação expressa nos textos; garantir a não violação e a integridade dos documentos, bem como ficar garantido que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa não previsto no termo de consentimento, bem como, será prestada a devida assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo patrocinador, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com

[25] Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob o número de parecer 5.842.724 em 02 de janeiro de 2023.

sigilo e, portanto, o (a) senhor(a) não será identificado(a). Caso queira, (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o(a) senhor (a) tem direito à indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma via deste termo, no qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Wellington Neves Vieira
Endereço: Rua do Sossego, nª 205, Centenário, Paulo Afonso- BA, **Telefone: (75) 9 9248-5584**, **E-mail: wellington.nevieira@gmail.com**

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa "PROPOSTA DE ENSINO CRÍTICO-CULTURAL DE LITERATURA PELA SEMIÓTICA DA CULTURA", e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim. Ambas as vias serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas.
Água Branca-AL, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente

Assinatura do professor responsável

(orientando) (orientador)

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Gabinete da Reitoria | UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PÓS-CRÍTICA

Autorizo o pesquisador Wellington Neves Vieira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "**TRANSCODIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL"**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Alagoinhas, 20 de julho de 2022

.....

Assinatura e carimbo do
responsável institucional