

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

JANAINA DE SOUZA CORDEIRO

**A LEITURA LITERÁRIA NO VIÉS DA PEDAGOGIA DO
IMAGINÁRIO: OFICINAS PEDAGÓGICAS COM O DIÁRIO DE
LEITURAS NO ENSINO MÉDIO**

**JUAZEIRO-BA
2022**



JANAINA DE SOUZA CORDEIRO

**A LEITURA LITERÁRIA NO VIÉS DA PEDAGOGIA DO
IMAGINÁRIO: OFICINAS PEDAGÓGICAS COM O DIÁRIO DE
LEITURAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* III, para obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade

Orientador: Prof. Dr. Geam Karlo Gomes
Coorientador: Prof. Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior

**JUAZEIRO-BA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) por
Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

C794p

Cordeiro, Janaina de Souza

Práticas com o diário de leituras da literatura local: a pedagogia do imaginário como possibilidade de reflexão identitária / Janaina de Souza Cordeiro. Juazeiro-BA, 2022.

127 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. Geam Karlo-Gomes.

Coorientador(a): Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

1. Práticas de leitura. 2. Diários de leituras. 3. Literatura local. 4. Pedagogia do imaginário. 5. Identidade. I. Karlo-Gomes, Geam. II. Silva Júnior, Silvio Nunes da. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. IV. Título.

CDD: 342.41

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A LEITURA LITERÁRIA NO VIÉS DA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO: OFICINAS PEDAGÓGICA COM O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO MÉDIO"

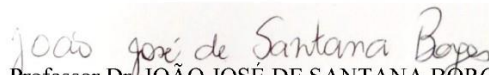
JANAÍNA DE SOUZA CORDEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 14 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **GEAM KARLO GOMES**
Data: 28/12/2022 20:05:33-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professor Dr. GEAM KARLO-GOMES (Orientador)
Doutorado em Literatura e Interculturalidade
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB


Professor Dr. SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR (Coorientador)
Universidade de Pernambuco – UPE
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal de Alagoas – UFAL


Professor Dr. JOÃO JOSÉ DE SANTANA BORGES (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Professora Dra. MARIA DO SOCORRO PINHEIRO (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Doutorado em Literatura e Interculturalidade
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Documento assinado digitalmente
 **HELOISA JUNCKLAUS PREIS MORAES**
Data: 03/01/2023 14:32:44-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professora Dra. HELOISA JUNCKLAUS PREIS MORAES (Examinadora Externa)
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
Doutorado em Comunicação Social
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

DEDICATÓRIA

*A Deus, como confissão de amor de uma filha ao pai que
tudo torna possível;
Pelo infinito amor e carinho em todos os momentos da
minha vida;
Que me concedeu o dom da vida iluminando meus
caminhos, dando-me sabedoria e entendimento.
Que me fez acreditar nos meus sonhos e superar os
obstáculos, oferecendo-me mais do que eu merecia;
Por cada dificuldade, por cada conquista, por acreditar
em mim e fazer-me capaz;
Por dar-me coragem e fazer-me crer que “tudo posso
naquele que me fortalece”.
Dedico não só este trabalho, mas minha vida.
Muito obrigada Senhor Deus, minha vida sem você não é
nada, descobri que a verdade é o caminho, não estou
sozinha, tenho Jesus pra me guiar.*

AGRADECIMENTO

Na vida, tudo que realizamos é fruto da nossa imaginação, dos nossos sonhos e devaneios. Se queremos ser grandes, grandes sonhos devemos ter. Como diz o poeta “*Navegar é preciso*”, sonhar é possível nessa imensa nau que é a vida. Sonhar é buscar construir uma nova história a cada dia, uma história que seja digna de ti e te mereça. Foi nessa aventura dos grandes sonhos e ressignificação da minha história, que adentrei no mundo acadêmico. Nessa caminhada, muitos contribuíram para essa realização e aqui registro carinhosamente a todos(as) meus agradecimentos.

A Deus, pelo incondicional amor, pelo milagre da vida, por ter me sustentado em todas as dificuldades e ter me consentido muito mais do que merecia;

À Wilma, minha mãe, a qual muito me orgulho, que esteve presente em todos os momentos, apoiando-me;

À Zélia, minha Vó, que assim como minha mãe, fez o seu melhor para que eu pudesse realizar meus sonhos;

Aos meus irmãos, Thaylor, José e Natanael por fazerem parte da minha vida, dá-me as mãos e caminharmos juntos, concretizando o que de fato chamo de família;

À Antonella, filha amada, que impulsiona meus sonhos e alegra meus dias, razão de cada leitura e de cada respirar, que mesmo em sua infância entende minha ausência;

Aos amigos que conheci durante o mestrado, João, Maurício e Andréa, que dividiram comigo as angústias, sorrisos e conhecimento, apoio tão necessário para que conseguissem continuar nos momentos mais difíceis;

Ao Professor Dr. Geam Karlo-Gomes pela acolhida, atenção e orientação tão assertiva, pelo seu exemplo humano e competente;

Ao Professor Dr. Silvio Júnior pelo olhar atento, pela leveza em direcionar os melhores caminhos teóricos, pelo coração sensível e pela tranquilidade;

Ao professor Dr. João José de Santana Borges, à Professora Dra. Maria do Socorro Pinheiro e à Professora Dr. Heloisa Juncklaus Preis Moraes por aceitarem participar dessa trajetória, avaliando e contribuindo com orientações relevantes para o enriquecimento do meu trabalho;

A UNEB, por proporcionar acesso à pesquisa e ao conhecimento e oferecer um ensino público e de qualidade, o que muito me orgulho;

À Cleide Rangel pelo acolhimento, disponibilidade e presença constante nos momentos de dúvidas;

Ao Colégio Guiomar Barreto Meira (nas pessoas de Alírio, Maria José e Jucimar), pelo apoio, compreensão e espaço para desenvolvimento da pesquisa;

Ao colégio Ester Martins pelo incentivo à pesquisa e por acreditar no poder transformador da leitura;

Aos estudantes e pais dos sujeitos da pesquisa, por colaborarem com o desenvolvimento da proposta de leitura, num movimento ativo, tornando nossos momentos de aprendizagens em algo leve e prazeroso;

Aos escritores de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, especialmente Manollo Ferreira, Pók Ribeiro, Jamy Dantas, Soraya Amorim, por contribuírem com literatura de qualidade que tocam a alma e despertam a poética de cada um de nós.

Sintam-se abraçados, meu coração se alegra por cada um ter passado/estado comigo na realização desse sonho, nessa aventura chamada VIDA.

Muito obrigada!!!

“A imagem é uma criação pura do espírito. Ela não pode nascer da comparação, mas da aproximação de duas realidades mais ou menos remotas. Quanto mais longínquas e justas forem as afinidades de duas realidades próximas, tanto mais forte será a imagem – mais poder emotivo e realidade poética ela possuirá”
Pierre Reverdy.

RESUMO

A leitura envolve possibilidades de criar sentidos, redescobrir o mundo, olhar para si e para o outro. Além disso, ler é um ato de existência (PETIT, 2009, 2019). Pela leitura, o sujeito manifesta sua visão de mundo e encontra seu lugar. As práticas de leitura com a literatura podem aproximar os educandos do seu contexto, sua cultura e suas histórias de vida, problematizando discussões sobre questões identitárias e as diversidades sociais. Têm-se assim, como questão norteadora: as práticas com o diário de leituras no viés da pedagogia do imaginário, podem ser um fio condutor para favorecer a sensibilidade dos estudantes para refletir as questões identitárias em poéticas do cotidiano? Nesse sentido, o presente trabalho agrega a literatura às questões identitárias, uma vez que por meio do contato sensível com os textos, os sujeitos constroem novos sentidos para si e para a forma de ver e se relacionar com o mundo. Nessa perspectiva, a pedagogia do imaginário vem contribuir na busca por uma prática pedagógica que considere o ser humano em sua totalidade, considerando as emoções e subjetividades, percorrendo um caminho novo, dinâmico e criativo para as práticas de leituras. A partir dessas reflexões, este estudo propõe analisar as contribuições da pedagogia do imaginário em práticas de leituras – instrumentalizadas pelos diários de leituras – para a reflexão sobre as questões identitárias com estudantes do ensino médio. Para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa e a vertente da pesquisa de desenvolvimento, por meio de uma pesquisa exploratória, de natureza interventiva. Nesse intuito, foram elaboradas oito oficinas, instrumentalizadas pelos diários de leituras para constituir práticas de ensino e observação de resultados, com os estudantes do 3º ano do ensino médio, que integram a rede estadual de ensino da Bahia. Os diários de leituras compõem a base de análise desta investigação. O processo de análise de dados foi realizado a partir da análise textual-discursiva. Os dados indicaram que os diários de leituras são instrumentos potenciais para o desenvolvimento de práticas que despertam a imaginação e a sensibilidade dos estudantes, pois se materializam como gênero que acolhe e abre espaços para que os estudantes se expressem. Ao utilizar a literatura produzida por autores de Juazeiro - BA e Petrolina - PE evidenciou-se que esta aproximou os estudantes da sua realidade e demarcou identificação com o sujeito leitor, contribuindo para fomentar a participação efetiva, o gosto pelo ato de ler e a formação do leitor crítico, visto que nas oficinas, pelo viés da pedagogia do imaginário os estudantes revelaram os imaginários antropológicos que norteiam suas vidas, ideias e comportamentos. Pelos regimes de imagens, percebemos fugas, lutas e, às vezes, eufemismos diante as angústias e adversidades da vida. A pesquisa aponta caminhos para possibilidades de práticas de leituras por uma pedagogia que aguça o imaginário, desperta o prazer no ato de ler e olha o sujeito a partir das suas subjetividades para contemplar a formação humana integral.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; Diários de leituras; Literatura; Pedagogia do imaginário; Identidade.

ABSTRACT

Reading involves possibilities of creating meanings, rediscovering the world, looking at oneself and at the other. Furthermore, reading is an act of existence (PETIT, 2009, 2019). Through reading, the subject manifests his worldview and finds his place. Reading practices with literature can bring students closer to their context, culture and life stories, questioning discussions on identity issues and social diversities. Thus, the guiding question is: can the practices with the reading diary in the bias of the pedagogy of the imaginary, be a guiding thread to favor the sensitivity of students to reflect on identity issues in everyday poetics? In this sense, the present work adds literature to identity issues, since through sensitive contact with texts, subjects build new meanings for themselves and for the way of seeing and relating to the world. In this perspective, the pedagogy of the imaginary contributes to the search for a pedagogical practice that considers the human being in its entirety, considering emotions and subjectivities, traveling a new, dynamic and creative path for reading practices. From these reflections, this study proposes to analyze the contributions of the pedagogy of the imaginary in reading practices - instrumentalized by reading diaries - for the reflection on identity issues with high school students. To achieve the proposed objective, this research is based on the qualitative approach and the development research aspect, through an exploratory research, of an interventional nature. To this end, eight workshops were developed, using the reading diaries to constitute teaching practices and observation of results, with students in the 3rd year of high school, who are part of the state education network in Bahia. The reading diaries form the basis of analysis of this investigation. The data analysis process was carried out from the textual-discursive analysis. The data indicated that reading diaries are potential instruments for the development of practices that arouse students' imagination and sensitivity, as they materialize as a genre that welcomes and opens spaces for students to express themselves. When using the literature produced by authors from Juazeiro-BA and Petrolina-PE, it was evident that it brought the students closer to their reality and marked identification with the reader, contributing to foster effective participation, the taste for the act of reading and the formation of the critical reader, since in the workshops, from the perspective of the pedagogy of the imaginary, the students revealed the anthropological imaginaries that guide their lives, ideas and behaviors. Through the image regimes, we perceive escapes, struggles and, sometimes, euphemisms in the face of life's anguish and adversities. The research points out ways for possibilities of reading practices by a pedagogy that sharpens the imagination, awakens the pleasure in the act of reading and looks at the subject from their subjectivities to contemplate the integral human formation.

KEYWORDS: Reading practices; Reading diaries; literature; Pedagogy of the Imaginary; Identity.

LISTA DE SIGLAS

ATD – análise textual discursiva

BNC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de ética e pesquisa

CLAE – Círculo Literário Analítico Experimental

DL– Diário de Leituras

DBR – *Design-Based Research*

FLIJUÁ– Festa literária de Juazeiro

IBGE – O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPP– Projeto político pedagógico

PPGESA– Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

PRA – Programa de Ressignificação da Aprendizagem

SEC/BA – Secretaria de educação da Bahia

TCC– Trabalho de conclusão de curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

VSF – Vale São Francisco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras completas disponibilizadas para os estudantes	56
Quadro 2 – Coletânea de textos utilizados nas oficinas.....	57
Quadro 3 – Roteiro para a produção diarística.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da estrutura imaginária.....	48
Figura 2 – Representação da Teoria Geral do imaginário.....	50
Figura 3 – gaiola de poemas	72
Figura 4 – caixa surpresa	72
Figura 5 – painel de palavras	73
Figura 6 – cesto com livros	73
Figura 7 – materiais da oficina	74
Figura 8 – Obras literárias	75
Figura 9 – Obras literárias	75
Figura 10 – cartaz temático	76
Figura 11 – Material para acolhida das oficinas	77
Figura 12 – Material para acolhida das oficinas	77
Figura 13 – Identificação DL- 05.....	101
Figura 14 – Identificação DL- 11	101
Figura 15 – Representação da leitura	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	23
2.2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA E DESENVOLVIMENTO.....	24
2.3 A PESQUISA E DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	25
2.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURAS.	27
2.5 O LOCUS DA PESQUISA.....	28
2.6 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	30
2.7 OS SUJEITOS QUE DÃO VOZ A PESQUISA.....	32
2.8 ETAPAS DA PESQUISA.....	33
3 A MEDIAÇÃO LEITORA NA ESCOLA INSTRUMENTALIZADA PELO DIÁRIO DE LEITURAS	36
3.1 O LUGAR DA LITERATURA PRODUZIDA POR AUTORES LOCAIS NA ESCOLA.....	39
3.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURAS LITERÁRIAS NO VIÉS DA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO.....	45
3.2.1 Por uma pedagogia do imaginário: traçando conceitos.....	46
3.2.2 Redescobrimos as práticas de leitura pela pedagogia do imaginário.....	51
3.3 A LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A DIMENSÃO IDENTITÁRIA	58
3.4 O DIÁRIO DE LEITURAS E A FUNÇÃO IMAGINANTE.....	62
4 PRÁTICAS DE LEITURAS: IMAGINÁRIO DA LITERATURA NA SALA DE AULA.....	68
4.1 A SELEÇÃO DOS TEXTOS E VIVÊNCIAS: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS E ESCRITA.....	69
4.2 AS OFICINAS.....	87
4.2.1 O que as leituras trazem de mim?.....	88
4.2.2 Outros caminhos, novas narrativas mediadas pelos diários de leituras.....	89
4.2.3 Leituras: reinvenção do “eu” pelo imaginário.....	91
5 O QUE OS DIÁRIOS DOS ESTUDANTES REVELAM?.....	94
5.1 VIVÊNCIAS DAS LEITURAS.....	95

5.2 OS DIÁRIOS DE LEITURAS E A LITERATURA PRODUZIDA POR AUTORES LOCAIS.....	105
5.3 POR ENTRE OS FIOS DA IMAGINAÇÃO.....	111
5.4 OS ‘EUS’ QUE ME CONSTITUEM PELO IMAGINÁRIO.....	118
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DESCOBERTAS.....	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	

1 INTRODUÇÃO

Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história.
(Michèle Petit)

Ler é elaborar sentidos e dialogar com as múltiplas identidades, experienciar outras formas de pensar, adentrar a mundos possíveis e reais que se elabora pela verdade interior do sujeito, não uma verdade feita, intacta e visível, mas uma verdade provisória, metamorfose de um ser que ainda não encontrou sua plenitude. Compreende-se aqui o termo identidade, segundo a concepção do sujeito pós-moderno apresentado por Hall (2006), como representação ou interpelação construídas sócio historicamente, entendida como processo mutável, múltiplo e variável do sujeito em diferentes momentos e contextos.

Desse modo, é pela leitura e na leitura que o perigo de mudança se instaura, pois essa é uma nem tão secreta fórmula de visão ampliada sobre nós mesmos e sobre o mundo. Visão essa que se faz mar revolto de tempestade a cada leitura que degustamos, a cada devaneio que é provocado pelo pensamento e pela criatividade que essa atividade desperta. Leitura é caminho livre para passear as ideias e construir histórias.

Como atividade imprescindível ao desenvolvimento humano, a leitura vai além das aprendizagens de conteúdos formais, ela representa suporte para a formação crítica e reflexiva do sujeito, atitude relevante para a formação de uma sociedade justa e empática. Nas vivências de práticas de leituras, o leitor se reconhece, constrói sentidos, encontra acolhimento e refúgio de emoções e sentimentos. A leitura é ponto de ancoragem existencial.

No entanto, o que se evidencia nas diversas pesquisas é o alargamento do índice de não leitores. Na pesquisa Retratos da leitura no Brasil realizada pelo Instituto Pró-Livro que acontece a cada quatro anos, desde 2007, constatou que continuamos com um patamar de quase 50% de não leitores. Em sua última edição, a redução no percentual de leitores caiu de 56% (edição 2015) para 52% em 2019. Nesse cenário, nosso desafio enquanto educadores(as) se torna mais evidente, como ampliar o acesso à leitura na escola e estimular a formação leitora? É preciso destacar que na análise da pesquisa alguns fatores significativos se sobressaem como: 60% das escolas brasileiras faltam bibliotecas e a falta de investimento em profissionais de ensino, o que atinge diretamente nosso papel de educar e o nosso contexto de vivências educativas.

Diante destas constatações, é urgente que se pense em estratégias voltadas ao fomento à leitura, à formação de leitores e ao acesso ao livro para os estudantes. Ações que possam devolver o prazer ao ato de ler, encantar e envolver nossos estudantes, aproximando-os do mundo da leitura. Que essa possa sugerir novos caminhos e significados próprios para cada discente, num processo de reinvenção da prática educativa.

Enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura, atuante na educação básica, percebo a importância da leitura literária na formação do leitor crítico, e como muitas vezes o ensino mediado pelas práticas literárias não consideram o sujeito como construtor da sua realidade, que dialoga com o texto para buscar sentidos. Nessa trajetória de aproximar os estudantes dos textos literários, uma inquietação me foi constante, por que não utilizar a literatura produzida por autores locais como instrumento pedagógico para aproximar os estudantes da sua realidade, da sua cultura e refletir sobre suas identidades? Essa inquietude gerou uma pesquisa anterior, realizada na graduação. Percebemos que os textos literários produzidos por autores da região não circulavam nos corredores da escola e ainda eram pouco conhecidos por professores e estudantes. Além de não haver estímulo para que a literatura compusesse o currículo das escolas públicas da região, nem lei específica que a sinalizasse como possível instrumento para prática de ensino. É importante salientar que o estado da Bahia não tem políticas públicas, lei ou portaria que garantam espaços para a literatura produzida em sua região no currículo escolar.

Na sala de aula, tornei-me sensível às necessidades dessa prática educativa, o que me despertou o interesse em contribuir para além da sala de aula, pesquisando e compartilhando descobertas, contribuindo para a formação leitora e abarcando um trabalho que buscasse desenvolver além das diversas aprendizagens. Um educar-se pelos sentidos, que aguce as emoções, a imaginação e os sonhos, em que o sujeito possa celebrar a vida e compreender a si e ao mundo, num movimento de encontro com o seu lugar, sua cultura e sua história. No despertar do interesse sobre as práticas de leitura utilizando a literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, em diálogo com meu orientador, pensamos desenvolver oficinas instrumentalizadas pela produção de diários de leituras, como forma de diálogo do sujeito com ele mesmo, num fazer reflexivo e criativo da leitura.

Em um primeiro momento, trabalhar com a literatura produzida por autores locais, seria reviver a memória, a cultura de um povo, aproximar os discentes da sua realidade, dando significado às práticas de ensino-aprendizagem. Ao delimitar o objeto de estudo, algumas reflexões foram se agregando ao pensamento inicial, por exemplo, como utilizar a literatura para aguçar a formação do pensamento crítico, tornando os aprendizes em protagonistas do seu

conhecimento? Quais caminhos seguir? Nesse ínterim, surge a pedagogia do imaginário para aguçar e dar voz às subjetividades desses sujeitos. E, por que não trabalhar no viés identitário, para que os sujeitos possam pensar sobre si e sobre o outro, sobre sua cultura, num movimento de reflexão e reconhecimento das identidades? Para instrumentalizar essa prática, foi pensado a produção dos diários de leitura, que é um gênero que permite que o sujeito fale para si, dê vazão ao seu imaginário, se coloque e reflita sobre os diversos temas.

Ao atrelar as práticas de leituras às questões identitárias, deparamo-nos com a pedagogia do imaginário, que trabalha com as construções de imagens do sujeito sobre si e sobre o mundo, pela imaginação. É pelo estímulo à imaginação – despertar da função imaginante – que o aprendente recria sua realidade, de forma crítica e criativa. Trata-se de uma educação poética, em que, impulsionado pelo estado de contemplação, o devaneio engendra um movimento de imagens mentais, criando outras consciências, outras realidades, que se efetivam a partir dos sonhos, pelos processos criativos do ser.

A pedagogia do imaginário como didática da invenção é a possibilidade para cultivar a afetividade e a sensibilidade diante da imaginação sobre o mundo. Como norte para as práticas de leitura, ressignifica as lentes pelas quais os sujeitos se reconhecem e constroem significados, representa assim, um valioso caminho para ensinar os estudantes sobre o “poder real do imaginário” (TEIXEIRA, 2006).

Dessa forma, as práticas de leituras no viés identitário, apresenta o mundo ao leitor e o permite reinventá-lo, faz pensar a arte de melhor viver. Pela identificação com personagens, contextos ou emoções, reflete sobre as diversidades, suas origens, possibilitando reelaborar sua realidade e compreender as confluências das múltiplas identidades. Nota-se que a partir dos textos literários pensamos sobre as relações sociais, sobre nosso lugar no mundo, numa condição de leitor crítico, que analisa, constrói e subverte os símbolos e mitos existentes, transformando perspectivas com um novo olhar, ressignificado e consciente.

Os mitos e símbolos são sistemas organizadores que evocam o simbólico que constituem nossas ações e a forma como nos posicionamos no mundo e demarcam o imaginário que nos conduz. Entende-se por símbolo, uma relação entre algo ausente, que estabelece um sentido concreto e mitos como sistema simbólico que funda uma cultura e dá significado a ela, estabelecendo a relação entre homem e o universo (PITTA, 2017). A partir da compreensão de como os mitos e símbolos colaboram para a produção e transmissão das imagens, é possível perceber como as identidades se estabelecem socialmente, e como reconstruir um imaginário que contemple as múltiplas identidades e suas constantes transformações.

Pelo viés identitário, os textos literários, aliados às produções de diário de leituras, a partir da pedagogia do imaginário, propõem uma prática pedagógica crítica, criativa e introspectiva. Assim, reconhece-se e considera o sujeito aprendente na sua totalidade, validando sua identidade, legitimando-o como produtor de conhecimentos e sentidos, através do estímulo à leitura, redimensionando a leitura escolar para além dos muros da escola, pois a leitura faz viver, e situa o leitor nas relações do seu cotidiano, tornando-o melhor socialmente e mais humano.

Exposto a justificativa da delimitação desta pesquisa, cabe reafirmar que a literatura produzida por autores locais desperta o interesse, por se apresentar ainda muito tímida no contexto escolar, por acreditar que esta possa ser um subsídio proveitoso para promover um diálogo entre o povo e seus costumes, suas crenças, identidades e seu espaço, desenvolvendo a partir do diário de leituras a função imaginante do aprendente. Vista a possibilidade de adentrar no universo das produções literárias locais, percebe-se o quão ricas são as produções literárias da região, que contempla os diversos gêneros textuais, além de tratarem de temáticas diversificadas, que vão desde temas regionais, a exemplo da produção de Erika Pók Ribeiro, às abordagens sociais de Ioná Pereira, além de temas comuns como o amor, saudade, entre outros. Dentre outros nomes importantes da literatura produzida nas regiões de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, podemos citar: Manuca Almeida, Layse de Luna Brito, Cátia Cardoso, Monollo Ferreira, Antonila da França Cardoso. Segundo Rosa (2020), o levantamento do NEPEL (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Literatura), registra uma média de quarenta e sete autores locais de Juazeiro - BA e trinta e sete autores de Petrolina - PE, totalizando 84 autores locais, que em sua maioria ainda encontram-se produzindo.

Assim, o interesse neste tema de pesquisa surge da possibilidade de intervenções na forma de pensar o processo de ensino aprendizagem, articulando a pedagogia do imaginário, às práticas de leitura no viés identitário, contribuindo para a formação leitora do aprendente, pelo estímulo à imaginação, aos sentidos e pela experiência do ser, que busca simbolicamente se constituir nas suas esferas de vivências.

Por ser um estudo que parte de uma realidade observada, que me inquieta, esse não se dá de forma distanciada de uma prática reflexiva cotidiana que pulsa nos anseios da pesquisadora, assim, os discursos aqui contidos não se afastam, de forma que em alguns momentos, justifica a fala na primeira pessoa do singular, revelando uma aproximação entre os sujeitos, os leitores e o universo da pesquisa.

Acredita-se que o texto literário faz reviver a realidade, florescer um patrimônio cultural da sua comunidade, transformando sobremaneira a realidade por meio das palavras, que permite

a fantástica intervenção no mundo dos homens através da leitura como arte, como prazer estético, que aguça o imaginário, constrói e ressignifica símbolos e imagens, como resgate da cultura de um povo, de um lugar, de uma localidade, para o fortalecimento das identidades do sujeito.

Em seu desvelamento, a pesquisa foi tomando forma e configurações teóricas, e suas especificidades foram delimitadas, havendo necessidade de sutis ajustes em seu título, e como o texto é um todo coerente, algumas alterações foram necessárias. O título inicial aprovado junto ao CEP, “Práticas de leitura com a literatura local: a pedagogia do imaginário na construção de uma educação positiva, aberta e dialógica da identidade intercultural”, lê-se agora: “A leitura literária no viés da pedagogia do imaginário: oficinas pedagógicas com o diário de leituras no ensino médio”.

Nesse sentido, a questão norteadora da pesquisa precisou ser ajustada para melhor atender o que se propõe, antes: As práticas de leitura com a literatura local, no viés da pedagogia do imaginário, favorecem a sensibilidade dos estudantes para fazer pensar sobre as identidades e possibilitar sua construção e transformação? Passa a ser: as práticas com o diário de leituras no viés da pedagogia do imaginário, podem ser um fio condutor para favorecer a sensibilidade dos estudantes para refletir as questões identitárias em poética do cotidiano? Para responder à problemática, tem-se como objetivo geral: analisar as contribuições da pedagogia do imaginário em práticas de leituras – instrumentalizadas pelos diários de leituras – para a reflexão sobre as questões identitárias com estudantes do ensino médio.

Como objetivos específicos elencam-se as seguintes proposições: a) definir o conceito de literatura, suas especificidades, características e autoria; pesquisar as produções literárias locais, seus autores e as diferentes mídias (*podcast*, *e-books*, *website*) de circulação e representações ; b) desenvolver oficinas de leituras que promovam a construção de identidade, partir da pedagogia do imaginário; c) analisar o imaginário dos estudantes em diário de leituras produzidos na vivência de oficinas de leituras; d) avaliar as contribuições da pedagogia do imaginário na construção e transformação das identidades. A fim de atingir os objetivos propostos, a pesquisa se baseou numa pesquisa de desenvolvimento, com abordagem qualitativa e exploratória, com a prática de uma proposta pedagógica, a partir de oficinas de leitura, instrumentalizadas pelos diários de leituras.

Para este estudo, será utilizado a Teoria Geral do Imaginário a partir de Durand (2012), Pitta (2017), Teixeira (2006), Araújo, Mont’alvene (2017); os conceitos de Candido (2004 e 2006), que entende a importância da literatura como elemento imprescindível à vida; as

abordagens sobre leitura de Petit (2009 e 2019); Rouxel (2012) sobre a formação leitora; Machado (1998, 2005 e 2007), Karlo-Gomes, Barricelli (2018), Rios, Karlo-Gomes (2019) que tratam sobre os diários de leituras enquanto instrumentos para as práticas de leituras; Hall (2003, 2006) que aborda sobre o trânsito das identidades e como essas se estabelecem na modernidade e Freire (2017), que discorre sobre a leitura do mundo e uma educação para a liberdade.

Com base no delineamento da pesquisa, este trabalho está organizado em seis capítulos, sendo este capítulo, a introdução, que apresenta e delimita o objeto de pesquisa, suas motivações e seus conceitos fundamentais. Consta como parte de uma visão geral do trabalho, a problemática que norteia essa pesquisa, justificativa e relevância do estudo bem como seus objetivos e sucintamente suas escolhas metodológicas e teóricas que fundamentam esse estudo, além da estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, são apresentados detalhadamente os caminhos metodológicos que foram utilizados no trabalho para alcançar os objetivos elencados. Evidencia a abordagem e sua viabilidade para esse tipo de pesquisa, destacando os pressupostos da pesquisa de desenvolvimento e suas contribuições para contexto escolar. Além dos instrumentos escolhidos para a pesquisa - os diários de leituras e as características que o compõem - bem como sua utilização enquanto artefato de análise. Por fim, situa o leitor apresentando um panorama geral do desenvolvimento da pesquisa a partir de suas etapas.

O terceiro capítulo, elucida seus referenciais teóricos na seção intitulada de “*A mediação leitora na escola instrumentalizada pelo diário de leituras*”, nessa seção apresenta-se os pressupostos que embasam a pesquisa, os quais abordam a relevância da inserção dos textos literários produzidos por autores locais na sala de aula e como esses podem favorecer a sensibilidade dos estudantes para refletirem sobre o processo construção identitária em poética do cotidiano. Buscou-se identificar a concepção de leituras que norteará as oficinas literárias no viés da pedagogia do imaginário, refletindo sobre o que constitui uma prática embasada pela pedagogia do imaginário e como essa redimensiona o sentido da leitura. Nessa perspectiva, evidenciou-se a leitura literária como possibilidade de reflexão identitária e conclui, com o artefato de análise- diários de leituras, atrelando a sua prática à função imaginante.

O quarto capítulo “*Práticas de leituras: Imaginários da literatura em sala de aula*”, traz o percurso da intervenção pedagógica e seus achados iniciais, aborda desde a seleção dos textos, passando para a organização das oficinas e como essas foram vivenciadas e por fim, uma amostragem dos primeiros resultados de análise da aplicação das oficinas, deixando em desenvolvimento a análise dos diários dos estudantes.

O quinto capítulo que se inscreve sob o tema “*O que os diários dos estudantes revelam?*”, apresenta os diários dos estudantes enquanto instrumento mediador que desenvolve a leitura e a escrita, redimensionando as práticas escolares pelo viés da sensibilidade, dando vazão aos sentimentos, falas e posicionamentos dos estudantes, pela função aprendente, apoiando-se nos pressupostos de Teixeira (2006). Aponta as contribuições da literatura e analisa as escritas diarísticas com base nos regimes de imagens de Durand (2012).

Enfim, no capítulo 6 (seis), “*Algumas considerações e descobertas*”, aponta as principais reflexões e achados propiciados por essa pesquisa e apresenta elucidações que dão suporte a construção do objeto da pesquisa e responde à questão da pesquisa, situando os interlocutores sobre a relevância do estudo para a dinâmica social, apresentando percepções a cerca de uma prática que tem no estímulo à imaginação seu maior vetor.

Com efeito, as possíveis contribuições que esta pesquisa pode trazer, é apresentar possibilidades de práticas de leituras, como instrumento de reconstrução de significados, de forma a aguçar as sensibilidades dos educandos para as diversidades e estabelecer um olhar mais plural sobre o ser humano e suas inter-relações sociais, permitindo pela reflexão, desvelar, reconhecer e auto afirmar identidades. Este estudo traz como contribuição científica, a abertura de espaços para novas possibilidades de pesquisas e construção de conhecimentos, que tenham um olhar peculiar sobre a utilização de práticas de leituras, mas especificamente ao diário de leituras, com a literatura, a partir da pedagogia do imaginário.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no mundo para construí-lo.
(Antonio Chizzotti)

O processo de produção de conhecimento é o caminho para o novo, para a descoberta de realidades e também para a busca de si mesmo. É, pois, pela investigação que desconstruímos e ressignificamos o mundo, na busca de respostas para incógnitas e lacunas existentes sobre um determinado objeto que se busca desvelar. Assim, a metodologia da pesquisa se faz relevante diante da necessidade de nortear os rumos da pesquisa pelo objetivo que se intenciona alcançar. Essa traça os caminhos, e os instrumentos usados para fazer ciência, consistindo em uma disciplina instrumental, a serviço da pesquisa científica (DEMO, 1995).

Para Minayo (2001), pensar a pesquisa científica por um viés filosófico, é entendê-la como atividade básica da Ciência, que busca construir a realidade e alimentar a atividade de ensino frente à realidade do mundo, que apesar de estar atrelado à teoria, vincula pensamento e ação. Neste sentido, a pesquisa científica em educação se faz necessária, para trazer à tona a ampliação de saberes sobre um determinado objeto, de forma planejada e intencional, que para Demo (2000, p. 20), “é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem”. É a partir da busca por novos conhecimentos, que apreendemos a realidade que nos cercam, contribuindo para que os saberes circulem socialmente, ampliando olhares sobre os fenômenos desconhecidos ou que se quer ampliar o olhar.

Posto isso, o desvelamento de determinado objeto se dá pela inquietação ou problema, que é investigado, por meio de métodos que delineiam a abordagem do estudo, assim no percurso deste trabalho e na busca de atingir os objetivos propostos, delimita-se os procedimentos metodológicos. Gil (2002) compreende que a pesquisa é necessária a partir de problemáticas que não obtém informações suficientes para serem respondidas, ou quando estas se dispõem em um estado de desordem que não o possa explicar. No percurso investigativo, o pesquisador como importante condutor do estudo, é desafiado a pensar criticamente sobre as particularidades da pesquisa, sua viabilidade e contribuição no campo científico.

Descrevemos neste capítulo, o desenho da pesquisa e suas especificidades metodológicas, apresentando uma ampla visão das metodologias e do método abordado para a coleta dos dados e apresentação dos resultados. Tratando-se de uma pesquisa de abordagem

qualitativa de natureza exploratória, com base na pesquisa de desenvolvimento, é imprescindível o detalhamento das ações que levem o leitor a compreender como as práticas de leituras podem sensibilizar os indivíduos a refletir sobre as questões identitárias.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

A pesquisa em educação possui em sua característica um fazer científico que considera o sujeito em sua totalidade, pautando-se na subjetividade humana, considerando o local que os sentidos se constroem e como os sujeitos interagem com o objeto de estudo para a ele dar significado. Chizzotti (2003, p. 228) compreende “a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais”. Os sujeitos entendidos nos seus contextos de vivências, permeados pelas multiplicidades de significados e suas culturas, são determinantes para a compreensão dos fenômenos investigados.

Desse modo, este estudo se justifica como uma busca de compreensão das realidades, a partir das sensibilidades dos sujeitos, que não podem ser quantificadas, precisam ser consideradas em suas complexidades, evidencia-se, assim, a necessidade de um estudo qualitativo. Considera-se que a investigação qualitativa é comprometida com a transformação social e emancipação humana que mantém uma intrínseca relação com as questões ético-políticas e sociais (CHIZZOTTI, 2003).

Nessa perspectiva, esta pesquisa é de abordagem qualitativa por adotar uma postura de partilha com pessoas, locais e fatos para constituir o objeto em estudo, para na complexidade das relações, buscar os significados visíveis e latentes, que serão captados pelo olhar sensível do pesquisador, que a partir da análise textual discursiva desvelará o objeto de pesquisa. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa mantém “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, preza por fazer uma análise abrangente e significativa, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais em sua complexidade. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa, trabalha com os desejos, valores, crenças e atitudes, buscando espaços profundos para entender os processos e os fenômenos que não podem ser mensuráveis à operacionalização de variáveis.

No campo educacional, a abordagem qualitativa traz relevantes contribuições. A esse respeito, Zanette (2017) enfatiza que

o uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTE, 2017, p.159)

Vê-se assim, que, no âmbito educacional a abordagem qualitativa, traz inúmeros benefícios, pois tem uma visão ampliada do processo de aprendizagem, considerando suas facetas e todos os fatores objetivos e subjetivos que contribuem para os diversos saberes que se entrecruzam nessa dinâmica, configurando-se por um movimento inclusivo e humanizador para os sujeitos aprendentes.

No que tange ao estudo em questão, que foi realizada no contexto educacional, mais especificamente, no desenvolvimento de práticas de leituras para captar as sensibilidades dos sujeitos, a pesquisa qualitativa abre a possibilidade do pesquisador estar inserido no processo de coleta de dados, compreendendo a aprendizagem em sua múltipla dinâmica e os fatores contextuais que interferem direta e indiretamente na constituição do sujeito, que não é visto apenas como aprendiz escolar, mas como um sujeito que constrói sua história e transforma sua realidade.

2.2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO

Como método da pesquisa qualitativa, a pesquisa de desenvolvimento, conhecida no contexto internacional por *Design-Based Research* (DBR), inicialmente foi utilizada no contexto da produção e desenvolvimento de produtos e processos em áreas como gestão, sistemas de informação e engenharia, e, posteriormente, na área educacional. É uma investigação norteadas por uma busca de resposta mediada pela aplicação prática de um produto em um determinado público, para obtenção e busca de compreensão/ explicação sobre um determinado problema.

Pertencente às pesquisas de natureza interventiva, a DBR completa o grupo da pesquisa-ação, pesquisa experimental, pesquisa de aplicação, pesquisa sobre a própria prática, entre outras. Todas com características que articulam ação e pesquisa, porém com suas particularidades, assim, optou-se pela pesquisa de desenvolvimento por acreditar que essa melhor se enquadre aos objetivos e contextos elencados para essa pesquisa.

Para Teixeira e Megid Neto (2017, p.1072), “as pesquisas de desenvolvimento têm seu foco na descrição e análise do processo de desenvolvimento do produto ou processo”. Desta forma, possuem uma abordagem mais descentralizada, ampliando o olhar do pesquisador para os demais elementos que influem direta e indiretamente na solução do problema em estudo, considerando todo o processo de aplicação e suas possíveis variáveis.

A esse respeito, Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 24) compreendem que a pesquisa e desenvolvimento

é uma inovadora abordagem de investigação que reúne as vantagens das metodologias qualitativas e das quantitativas, focalizando no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas.

A pesquisa de desenvolvimento surge da urgência em encontrar resultados expressivos, que fossem pautados na aplicação e intervenção direta nos diversos ambientes, construindo soluções adaptadas ao local e suas especificidades. É importante destacar que a DBR parte da teoria para uma proposta prática, potencializando os resultados da intervenção, outro ponto a destacar é seu caráter colaborativo, já que todos os envolvidos no processo colaboram com a sua construção, constituindo um comportamento responsivo pelos participantes, moldado pelo constante diálogo. Por fim, a característica mais marcante é a interatividade, que está voltada a um perfil de continuidade em que cada etapa e ponto de partida para ao próximo momento de aperfeiçoamento e melhorias (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014).

Desse modo, pode-se dizer que a pesquisa de desenvolvimento se trata de um estudo sistemático, que traz à tona relevantes contribuições nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que envolve embasamento teórico, métodos e procedimentos para produção e análise dos dados para gerar novos entendimentos e novas inquietações.

2.3 A PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Na área educacional, a abordagem da pesquisa de desenvolvimento é fruto, principalmente, das pesquisas sobre tecnologia educativas, com o intuito de promover, de fato, uma transformação na prática e no cotidiano escolar a partir de intervenções que considerem como plurais os processos educacionais. Por conseguinte, percebe-se que nas últimas décadas, esse método vem se destacando, como revela o periódico *Educational Researcher*, que em 2003 destacava as suas contribuições para o enfrentamento dos problemas educacionais (EDUCATIONAL RESEARCHER, 2003).

Para Matta, Silva e Boaventura (2014),

a DBR se propõe a superar a dicotomia e mesmo a discussão sobre pesquisa qualitativa ou quantitativa, desenvolvendo investigações com foco no desenvolvimento de aplicações e na busca de soluções práticas e inovadoras para os graves problemas da educação (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 25).

Nesse cenário, as intervenções são parte do estudo científico, materializadas através de produto educacional que podem ser apresentados sob o desenvolvimento de teorias, artefatos pedagógicos, que buscam soluções para uma problemática e sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem. Suscitando a partir do processo de análise e refinamento, ao fim da investigação, a utilização dos materiais/ produtos por outras pessoas em diversos contextos. “Portanto, um dos resultados esperados da pesquisa de desenvolvimento é a disponibilização do produto para uma população mais ampla do que aquela envolvida na sua geração” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p. 530).

No contexto escolar, a pesquisa de desenvolvimento significa a mudança educacional, o conhecimento e compartilhamento de novos caminhos possíveis para potencializar as práticas pedagógicas para impulsionar a qualidade no ensino, aliando a teoria aos saberes do docente, considerando os múltiplos contexto reais. Para Barbosa e Oliveira (2015, p. 533), “para delinear/desenvolver produtos educacionais com potencial de subsidiar propostas de mudanças, deve contar com aqueles atores envolvidos nos próprios processos de mudanças nos contextos pedagógicos”.

Trazer a pesquisa de desenvolvimento para o contexto educacional, mais delimitadamente para as práticas de sala de aula, é possibilitar que este ambiente seja visto como “laboratório” de possibilidades, um espaço de busca incessante de um saber que considere as especificidades dos estudantes e que esses sejam protagonistas das descobertas e achados. E nesse ínterim, percebe-se que os estudantes aprendem, enquanto professores aprimoram seus saberes que posteriormente poderão ser replicados por outros docentes.

Nessa linha de pensamento, Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 34) entendem “que a DBR acaba pondo em diálogo produtivo e prático o conhecimento universitário e científico com o saber popular comunitário, de maneira que os dois passam a ser parceiros respeitados e companheiros de construção para benefício mútuo”. Ao considerar o saber comunitário, a pesquisa de desenvolvimento contribui para a visibilidade e legitimidade dos valores e saberes locais, quebrando a hegemonia que existe ao saber científico em detrimento ao popular/local.

Compreende-se aqui a importância dos sujeitos na busca pela melhoria dos processos de aprendizagens e o respeito aos múltiplos contextos evidenciados na real situação de

aplicação, com o intuito de redimensionar o pensar as práticas pedagógicas e as metodologias, aproximando a pesquisa científica das reais situações de aprendizagens. Essa atitude é considerada por Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p. 41) como uma resposta às críticas de que a pesquisa educacional não teria grandes relevâncias para solucionar os problemas da educação”.

Assim, tais enfoques sobre a pesquisa de desenvolvimento revelam seu potencial no contexto escolar, uma vez que a investigação viabiliza ações de intervenção na realidade propondo experiências de qualidades que possam ser produzidas e repassadas para contribuir com um melhor desempenho na prática educacional.

2.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURAS

Para instrumentalizar a coleta de dados, foi utilizado o diário de leituras, que é um gênero textual dialógico e reflexivo, caracterizando-se por um espaço legítimo de fala do autor leitor. Enquanto instrumento didático, viabiliza a construção de diversos discursos e posicionamentos, permitindo a expressão do sujeito em sua totalidade. Por ser um gênero em que o leitor escreve para si, abre espaço para que ele expresse seu ponto de vista, a partir da leitura realizada, refletindo sobre si e sobre sua realidade.

Sobre as características básicas do gênero, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p.109), o define “como um texto que vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, enquanto vai lendo outro texto, tendo como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma “conversa” com o autor do texto lido, de forma reflexiva”. Assim, o desenvolvimento da leitura e da escrita fluem como um diálogo criativo, em que a cada leitura, novos sentidos são construídos pela compreensão, produzindo novos discursos, outros eventos da linguagem.

Nas pesquisas das ciências da educação, essa prática é útil tanto para professores quanto para os estudantes, pois se configura não só como objeto de pesquisa, mas também como instrumento de ensino aprendizagem. Fornece materiais de análise aos pesquisadores e propicia “o desenvolvimento de um aprendizado autônomo, que encoraja os estudantes a assumirem responsabilidade diante do seu próprio aprendizado e a desenvolverem suas próprias ideias” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p. 114)

Considerado um artefato, esse gênero se revela como instrumento de pesquisa, possibilitando que a investigação aconteça com estudantes em situações de aprendizagem. Dessa forma, ao tempo que promove o desenvolvimento leitor, produz dados relevantes para o

desdobramento das análises de dados. Visto que essa pesquisa se trata de uma pesquisa de desenvolvimento, é fundamental que os dados advinham de uma intervenção prática e aplicável, a qual o instrumento e metodologia aplicada, será produto da descrição detalhada de todo processo de desenvolvimento (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

A escrita diarística dos estudantes foi analisada tomando por base a análise textual discursiva, a partir de categorias de análises que permitiram um entendimento sistematizado dos elementos cruciais que elucidaram a problemática elencada nesta pesquisa.

2.5 O LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa se contextualiza às margens do rio São Francisco, cidades que inspiram canções e poesias, marcada por uma produção cultural de representação nacional e diversos artistas e autores locais. Este trabalho se refere a cidades polo, Juazeiro - BA e Petrolina - PE, por se tratar de cidades unidas pelo rio São Francisco e pertencerem ao Vale São Francisco (VSF), caracterizando-se pelo constante trânsito entre seus habitantes, que compartilham o imaginário, conflitos, interesses, hábitos culturais e história, num entrelaçamento de representatividades que contemplam as duas cidades.

Polo da agricultura irrigada, Juazeiro - Petrolina se destaca como referência no Nordeste Brasileiro, com a produção e exportação de frutas e outros produtos agrícolas. No entanto, Juazeiro também apresenta potencial turístico, que engloba o cenário das tradições e lendas de traços medievais de raízes portuguesas, adaptadas por características próprias do local.

Nas águas que banham as cidades, o grande rio molda os hábitos mais elementares e alimenta a vida espiritual desse povo, com suas lendas, crenças, que representam a cultura própria dos ribeirinhos, que dão à região uma particularidade ímpar as terras do Velho Chico, como é conhecida.

Encontra-se como característica marcante cultural, as figuras antropomorfos (carrancas)¹, lendas como o Nego d'água², Mãe d'água³, Serpente da Ilha do Fogo⁴, o caboclo

¹ Artesanato talhado em madeira, representada por uma figura mitológica colocadas na proa dos barcos que os remeiros acreditam que serviam de mascote contra os maus agouros, principalmente para afugentar o negro d'água (ANDRADE, 2010)

² Criatura fantástica de hábitos noturnos, que mora no fundo do rio, surpreendendo as embarcações e levando para a morte os pescadores desprevenidos (ANDRADE, 2010).

³ Ser mítico que povoa o imaginário dos remeiros, representada por uma sereia que vive no São Francisco e vem à tona à meia-noite, quando o rio dorme (NERES, 2010)

⁴ A lenda diz que uma serpente gigante que vive na ilha do fogo presa por três fios de cabelo de Nossa Senhora das Grotas, padroeira da cidade de Juazeiro, e que quando esses fios partirem, ela se soltaria e toda a região seria inundada, sem restar mais vida humana.

d'água⁵, danças como o Samba de Véio⁶ e as manifestações de Reisado⁷ e crenças diversas, entre elas, o destaque para os Penitentes, as Alimentadoras de alma e os Disciplinadores. É uma região de diversas representações culturais, que abrem possibilidades para uma produção literária rica, plural, que traz em si as marcas características de um povo.

Essa investigação parte de um olhar sensível para a produção literária produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE e sua possibilidade de inserção no contexto da sala de aula, trazendo importantes contribuições no que tange ao despertar o imaginário dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa se aplica a uma intervenção realizada em uma escola pública estadual, localizada no interior da cidade de Juazeiro, mas especificamente no distrito de Massaroca.

Como parte do contexto apresentado, Massaroca é um dos nove distritos de Juazeiro - BA, localizado a 54 km da sede, em direção ao Sul, composto por aproximadamente 2267 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE (2010), distribuídos no distrito e em suas comunidades rurais. A localidade é composta por grande diversidade de situações ambientais, características do trópico semiárido do Brasil. Marcada pela sua produção agropecuária, que constitui sua principal fonte de renda. (BARROS *et al.*, 1999).

No campo cultural, o distrito de Massaroca se destaca pelas suas diversas manifestações, como Samba de Véio, Rodas de São Gonçalo⁸, Reisados, com destaque para as quadrilhas⁹ nos festejos juninos. Apresenta também manifestações religiosas representadas pela festa do Padroeiro, um evento católico marcado por novenário e festas dançantes, além de uma cultura de terreiro de candomblé, comemorado em setembro a partir das figuras de São Cosme e São Damião¹⁰.

2.6 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A instituição de ensino *lócus* desta pesquisa se caracteriza por ser pública, estadual e está localizada na microrregião de Juazeiro-Ba, no distrito de Massaroca, se constitui como

⁵ É um ser mítico, descrito como troncudo e musculoso, de pele cor de bronze, defensor do Rio São Francisco, que assombra os pescadores e navegantes, chegando mesmo a virar e afundar embarcações.

⁶ Símbolo da cultura popular, é uma mistura de sons africanos, que manifesta a ancestralidade e o cotidiano de uma comunidade

⁷ Manifestação popular profano-religiosa que anuncia a Chegada do Messias e homenageia os Três Reis Magos. Formada por grupos de músicos, cantores e dançadores.

⁸ Tradição do folclore brasileiro, realizada a partir de uma dança em homenagem a São Gonçalo do Amarante como agradecimento às graças recebidas e pagamento de promessas.

⁹ Dança folclórica coletiva, tradicionalmente junina, que ocorre em pares, trajando roupas caipiras, vivenciada em quase toda parte do país.

¹⁰ Festa em homenagem aos gêmeos amigos das crianças que segundo a crença popular, em troca de comidas, doces e guloseimas realizariam pedidos e milagres.

extensão da escola sede, que se localiza na cidade de Juazeiro - BA, em um bairro periférico da cidade e atender um público de 1096 estudantes em três turnos. Assim como a escola sede, o funcionamento da extensão lócus da pesquisa é regido pelas determinações da SEC/BA e atende a um público de 90 (noventa) estudantes, oriundos em sua maioria de fazendas circunvizinhas. Como única escola que oferece ensino médio no distrito, recebe estudantes de 8 (oito) localidades (Caldeirão, Fazenda Baraúna, Fazenda Canoa, Fazenda Papagaio, Poções, Caldeirão do Tibério, Caraibeiras, Lotério), distribuídos em 3 (três) turmas, no turno noturno, e funciona de forma compartilhada na escola municipal localizada no mesmo distrito.

Apesar de estar localizada na zona rural, a escola funciona como escola regular. O corpo docente da instituição é composto por 5 professores, que recebem acompanhamento pedagógico e administrativo na escola sede, com o intuito de refletir sobre o processo educativo para adequarem as propostas didáticas e metodológicas à realidade e especificidades dos educandos, a fim de proporcionar maior qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à estrutura física, como a instituição funciona de forma compartilhada, o prédio é utilizado em parceria com o município, os espaços são limitados, dispondo apenas de três salas de aula e os espaços coletivos, não disponibilizando espaços de incentivo à pesquisa e leitura.

As perspectivas educacionais da instituição que registramos nesta seção constam no Projeto político-pedagógico da escola (PPP) e foi disponibilizado pela direção e coordenação da escola, com a ressalva que se encontra desatualizado.

A escola firma-se por concentrar sua atenção no discente e seu direito de aprender, vislumbrando experiências pedagógicas significativas que respeitem as especificidades dos educandos, para que possam integrá-los nas complexas demandas sociais, de forma a intervir e transformar positivamente sua realidade, como cidadãos críticos. Freire (1996, p. 69) entende que a aprendizagem deve estar atrelada “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, essa consolida-se como espaço educacional de referência em ensino, voltado para a formação integral do educando, desenvolvendo competências e habilidades que lhe permita interagir e intervir conscientemente na sociedade em que está inserido, garantindo-lhe a aquisição de meios necessários para inserção no mercado de trabalho e nas unidades de ensino superior. Fundamentando sua prática em três pilares fundamentais: a estética para a sensibilidade, a política para as relações com justiça e a ética para a alteridade.

Nesse sentido, a instituição apresenta como missão:

oferecer ensino de qualidade, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao educando a sua atuação como cidadão responsável, crítico e consciente dos seus direitos e deveres, fomentando o desejo pelo desenvolvimento profissional e alcance do ensino superior (PPP, 2019)

De acordo com o PPP, a instituição zela pela garantia da aprendizagem dos estudantes, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, aprendizados e valores necessários à inserção dos sujeitos em sociedade, garantindo a continuidade dos estudos e a promoção de perspectivas profissionais, proporcionando aos discentes uma formação integral.

Norteados pelos seguintes princípios educativos e valores:

educação centrada no direito de aprender dos estudantes; respeito à diversidade de gênero, raça, religião; incentivo ao protagonismo juvenil; valorização e preservação do meio ambiente; gestão democrática. Vislumbrando as seguintes metas: aumentar para 95 % o índice de aprovação; reduzir para 1% o índice de evasão escolar e diminuir a repetência do noturno; assegurar o cumprimento dos 200 dias letivos; reduzir a infrequência e a defasagem de aprendizagem dos alunos; aumentar o hábito de ler dos alunos; a proficiência dos discentes; para aprimorar a escrita dos alunos; elevar o compromisso dos alunos com os estudos; fomentar a melhoria das relações familiares e escolares; prevenir que nossos alunos se envolvam com consumo de drogas ilícitas; elevar a autoestima dos alunos; elevar a participação da família na escola; manter 98 % de participação dos alunos nas avaliações externas; criar de uma rede de apoio multiprofissional de apoio educacional (PPP, 2019).

A escola vem avançando nas ações que buscam oferecer aprendizagens significativas à comunidade, executando programas para a ampliação do tempo de aprendizagens, como: PRA (Programa de Ressignificação da Aprendizagem)¹¹, Projetos Estruturantes da SEC-BA¹², Mais Educação¹³ (com aulas de judô, música, informática e aulas de reforço de matemática e português) tendo em vista a conclusão do ensino médio para ampliar as oportunidades de acesso às universidades, concursos e inserção social. Além de oferecer projeto de formação interdisciplinar artístico cultural, projeto de leitura que contemplem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação de leitores. Conta também com grêmio estudantil e colegiado escolar, que funcionam ativamente nas demandas da comunidade escolar.

Outro aspecto observado em seu PPP, refere-se ao seu currículo, que segundo os registros, envolve práticas docentes e institucionais com o intuito de ampliar e construir novos

¹¹ É uma das medidas do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno e se constitui em uma ação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para o enfrentamento da distorção idade/série.

¹² Constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens (SEC/BA).

¹³ O Programa Mais Educação, instituído e implantado no país em 2008, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) como estratégia para a implementação da Educação Integral no país.

conhecimentos, contemplando valores e ações que proporcionam a produção e a socialização de significados, cumprindo papel relevante na construção das identidades socioculturais a partir do processo educacional. Dito isso, vê-se que os objetivos e ações da instituição convergem com a proposta da pesquisa desenvolvida, uma vez que se acredita que as intervenções da investigação fomentam práticas engajadas com a valorização do sujeito como protagonista da sua história, que esteja atento às diversas realidades e identidades socioculturais.

Percebe-se, desta forma, a relevância desta instituição ser lócus dessa pesquisa, pois se mostra comprometida com formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, e um olhar sensível para os sujeitos como pessoas humanas, diversas, com culturas e valores que precisam ser reconhecidos e legitimados.

2.7 OS SUJEITOS QUE DÃO VOZ À PESQUISA

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa se realiza pela intervenção em contexto real de aprendizagem, materializando-se pelo desenvolvimento de oficinas de leituras, instrumentalizadas pelos diários de leituras, utilizando as produções literárias locais, para a testagem e mensuração dos resultados do desenvolvimento. O público-alvo da pesquisa são estudantes do 3º ano do ensino médio, que compõem a turma em sua totalidade, em sua maioria, menores de 18 anos, de uma escola estadual, localizada no interior do município de Juazeiro - BA.

Os discentes, em sua maioria, são moradores de comunidades rurais, que se deslocam para estudar na sede do distrito. Visto este como único caminho para a busca do conhecimento formal e possibilidade de ascensão a partir dos estudos, e para muitos a oportunidade de construir para si e para família uma nova história, consolidada pela educação.

Seus contextos são caracterizados por serem famílias pouco escolarizadas e que sua subsistência provém da agropecuária, tendo nessa atividade um aprendizado informal, que se enraíza no seio familiar, passando essa prática de geração a geração. Por entre os plantios de tomate e a criação, ainda há felicidade e esperança de melhor colheita. Colheita na plantação e na vida, quem sabe um diploma para orgulhar seus antepassados que tanto sofreram sem conhecer as leis e as letras.

E aqui, não basta vida farta, é preciso transitar nos lugares, conhecer outros mundos, refazer-se enquanto sujeito de sua fala, de sua cultura, ter ciência do seu papel sócio-histórico, e impor-se para só assim ser reconhecido.

Esses estudantes, são marcados por um imaginário que reforça um estereótipo de homem do interior, sujeitos a serem limitados por um olhar social que inferioriza as culturas e saberes locais/regionais e todo indivíduo que advém dessa comunidade. Ser um sujeito rural, do campo, não é fácil, num mundo tão “civilizado” em que não há lugar para todos, é assim, que se precisa reconstruir todos os dias, transformar identidades e se perceber enquanto ser legitimado nessa imensidão que segrega.

Por esse viés, a escola se torna um espaço de problematização das representações criadas socialmente, refletindo como esse imaginário pode agir diretamente na constituição do indivíduo. Para Albuquerque Júnior (2000, p. 18) “é a problematização de si mesmo que a educação deve fazer [...] uma educação que seja capaz de, por si mesma, colocar o sujeito em questão, de colocar o que somos hoje em questão, desnaturalizando tudo que para a gente é natural, é dado”.

A educação, assim, se torna veículo de transformação, por possibilitar novas reflexões sobre as realidades produzidas, viabilizando a construção de novas narrativas sobre si, consequentemente a (re) construção das identidades e uma ressignificação do olhar do estudante sobre o mundo que o cerca.

Nesse sentido, a opção por realizar a proposta de trabalho se faz pertinente para esses sujeitos, como forma de pensar suas identidades, em uma proposta de educação em que esses indivíduos possam pensar sobre si, sobre seus contextos e sua cultura. Desse modo, a pesquisa intenta compreender a visão do sujeito e sua imbricada relação com o objeto de pesquisa, a partir do seu contexto histórico-cultural, considerando a questão do humano, pelo âmbito educacional (ZANETTE, 2017). A pesquisa só existe no momento em que se realiza no mundo do sujeito, considerando-o como elemento imprescindível para o acontecer da pesquisa, pois essa objetiva contribuir diretamente para a melhoria de vida dos participantes, assim como impulsionar novos caminhos para a educação.

2.8 ETAPAS DA PESQUISA

O planejamento da pesquisa consiste nos caminhos escolhidos pelo pesquisador para a sua execução, como métodos e procedimentos de análise dos dados, que foram materializados a partir da elaboração do projeto de pesquisa. Para essa etapa, foi realizada busca da literatura específica consultando as principais bases de dados: periódicos Capes e biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, além de revisitar referências bibliográficas que serviram base teórica para esse estudo.

O projeto foi apresentado à escola coparticipante, após obtidas as cartas de anuência devidamente assinadas pela direção da Escola, bem como as cartas de concessão, o trabalho foi enviado para o aval do comitê de ética e pesquisa (CEP). Visto que o trabalho desenvolvido será com seres humanos e em seu contexto de produção, mesmo com a garantia de sigilo, foi necessária sua submissão ao CEP, por meio da Plataforma Brasil. Essa ação é imprescindível para a garantia ética na pesquisa, que tem como objetivo “preservar a integridade dos sujeitos, objeto da pesquisa científica, bem como apreciar previamente os projetos de pesquisa” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.47)

Após a aprovação do CEP (parecer: 5.261.336 de 24/02/2022), houve momento de escuta e socialização com o objetivo de apresentação do projeto e convite aos sujeitos para a participação na pesquisa, em que estes juntamente com seus responsáveis, já que se referem a aprendentes menores de 18 anos, assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), como aceite à pesquisa. O momento serviu para o conhecimento da proposta de intervenção a ser realizada a partir do desenvolvimento de oficinas de leituras e na oportunidade foram esclarecidas as possíveis dúvidas, deixando claro que será mantido o anonimato, e apresentadas todas as medidas protetivas para a integridade dos participantes, durante e após o término da pesquisa.

Depois de assinado o TCLE e devidamente datado, foi dado o início do planejamento das oficinas de leituras, para a produção dos diários de leituras, a partir da pedagogia do imaginário contemplando a literatura produzida por autores da região. As oficinas ocorreram semanalmente, durante 6 semanas. No período de planejamento, foi realizada a busca bibliográfica para obtenção dos materiais que foram utilizados nas oficinas, no que tange aos textos literários produzidos por autores locais e o seu espaço de circulação- podcast, websites e e-books.

A partir do planejamento da sequência didática para a realização das oficinas, foi colocada em ação as oficinas de leitura com a proposta de produção contínua de diários de leituras, que aconteceram de forma paralela à atividade de leituras. As oficinas foram caracterizadas pelo seu caráter dialógico, que legitima as vozes dos estudantes, garantindo-lhes lugar e espaços de fala. Ao finalizar as oficinas, as produções foram analisadas considerando suas discursividades, no viés da problemática da pesquisa, observando as abordagens reflexivas dos estudantes sobre as diversas identidades.

O plano de descrição e análise dos dados foi norteado pela análise textual discursiva – ATD como ferramenta analítica, é considerada como um processo em que a partir da produção textual, se inicia uma unitarização, em que o texto adquire significado, que são redimensionados

a partir da interlocução empírica, teóricas e interpretativas do pesquisador, surgindo outros conjuntos de unidades simbólicas (MORAES, 2006)

Na interpretação dos textos produzidos pelos aprendentes na oficina, investigando os significados atribuídos pelos autores, evidenciou a busca pelo questionamento que norteia esse estudo. A organização dos resultados e a interpretação da pesquisa foram feitas, exercitando a apropriação das vozes intrínsecas ao texto, para aprofundar sua compreensão. Nesse processo, as categorias de análise surgiram a partir das unidades de significados semelhantes, deslocando-a do empírico para a abstração teórica, na interpretação e argumentação do pesquisador.

3 A MEDIAÇÃO LEITORA NA ESCOLA INSTRUMENTALIZADA PELO DIÁRIO DE LEITURAS

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse os nossos mais fundos desejos.
(Manoel de Barros)

Mediar leituras é permitir que o imaginário do leitor flua frente aos textos literários para compreensão de si e do mundo, propondo uma aproximação com caráter interlocutório, em que o sujeito leitor interaja ativamente na construção dos sentidos, expressando seus desejos, suas ansiedades e seu olhar sobre o mundo, possibilitando caminhos para a uma postura crítica, e ativa diante do texto. Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 30) entende que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. O leitor assim examina o texto, suas pistas e a partir do processo de previsão e inferências contínuas, resultantes das suas experiências de leituras e vivências nos diversos contextos, constrói a sua compreensão textual.

O leitor, ao experimentar esse contato com o texto de forma a contemplá-lo pelo desejo de ler, atraído por uma leitura que lhe seja familiar, que represente um diálogo, um momento de escuta, em que esse sujeito ao ler atue como protagonista dos significados, seja voz presente no sentido que emerge na/ pela leitura, conduz uma prática de leitura que estimula o desenvolvimento do leitor crítico e de entrega do leitor para a leitura. Pois, “os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que leem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura” (SOLÉ, 1998, p.15).

Esse prazer que não é algo reivindicado, imposto e ensinado, mas percebido pelo significado que a leitura impõe na construção do sentido da vida para o leitor e sua identidade. Para Petit (2019), ler está atrelado ao sentido da vida e da existência, para compreender melhor a verdade interior de cada um, tornando os leitores sujeitos da sua história, aguçando o pensamento e a criatividade pela capacidade imaginativa. Ler elucida as experiências individuais do sujeito, fazendo-o compreender o outro que vive em si, perceber as realidades e captar o mundo em sua coletividade, com respeito às diversidades e ao inusitado.

Esta proposta busca desenvolver práticas de leituras que agucem a sensibilidade e as experiências do sujeito e sejam eficientes na formação do leitor crítico e reflexivo, que construa seu conhecimento para a transformação de si e de sua realidade, tendo na leitura uma prática social, que o torna melhor a cada dia, no sentido de conviver com o outro e consigo mesmo,

num movimento de encontro com as diversas identidades e com as múltiplas culturas. É nesse conhecido trajeto da leitura da palavra, para a leitura do mundo, “refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2011, p. 7).

Convém que a escola, principal ambiente de fomento à mediação leitora, proporcione alternativas que promovam a aprendizagem a partir de leituras que considerem a autonomia do sujeito e despertam o prazer pelo ato de ler, garantindo uma interação significativa entre texto e leitor. Porém, cabe mencionar que essa mesma leitura que é fomentada pela escola e deve iniciar por ela, não se encerra aí, transcende os muros da escola, rompe limites espaciais e temporais da nossa vida, faz viver, e conduz ao exercício de uma cidadania plena.

Isso significa que o papel da escola “é a formação de um sujeito livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua percepção” (ROUXEL, 2013, p. 20), pensando na constituição de um sujeito sensível, aberto ao mundo e ao outro, emergindo sua subjetividade e dialogando com as diversidades de forma respeitosa. É, pois, pela leitura sensível que o sujeito se constrói e constrói sua humanidade.

Aqui não se refere ao ensino da leitura enquanto aquisição do código, mas de apreender a leitura no sentido mais amplo, em que o leitor possa questionar seu conhecimento, reconstruindo-o continuamente, interrogando-se sobre sua realidade e o mundo a sua volta, construindo representações das realidades, da cultura, valores e imaginários. E, para alcançar tais objetivos, não há receita pronta, ou caminhos certos a seguir, é preciso situar a leitura e experimentar estratégias para o fomento de práticas que aproximem os estudantes do ato de ler.

Nesse viés, a mediação leitora na escola segue na busca de experiências que despertem o prazer no encontro com o texto, valorize as subjetividades como novo modo de representar o mundo. É nesse cenário que o diário de leituras se inscreve como possibilidade de instrumentalizar uma prática que desenvolva uma postura crítica e ativa, em que o sujeito de forma consciente possa refletir sobre seus processos de aprendizagens por meio da leitura.

Nesse sentido,

o diário de leituras oportuniza ao aluno construir a sua leitura, mas em diálogo com o texto, consigo próprio, com os colegas e professores da sala, percebendo que existem várias leituras possíveis e na interação com os demais, em cada momento novas compreensões vão sendo co-construídas (BUENO; ZAMARIAN; DIOLINA, 2018, p. 111)

A produção do diário de leituras é uma alternativa didática para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, uma prática interlocutória, pois é um momento de diálogo entre o leitor, o texto e os sujeitos que compartilham esse momento de construção de sentidos, uma socialização de ideias, impressões, sensações, descoberta do próprio pensamento, que vão se desvelando, na possibilidade da dúvida, do questionamento e do novo que emerge em cada leitor a partir da escrita, configurando-se em uma leitura única, experiência ímpar na formação leitora do sujeito. É preciso salientar que “as competências de leitura e escrita estão totalmente imbricadas. Difícil dissociar a leitura da escrita a não ser de forma meramente didática. Escrever requer leitura e a leitura desencadeia novas produções escritas” (KARLO-GOMES *et al.*, 2017, p. 9).

Por ser um instrumento que contempla a leitura e a escrita de forma simultânea, o gênero nasce a partir de uma leitura e de todas as reações que advém dessa, é composto pelo olhar do leitor sobre o texto lido, que expressa livremente suas impressões, sensações, julgamentos e críticas. Machado (1998) aponta o diário de leituras como ação didática marcada pelo sentido da liberdade, com predomínio da experiência pessoal e vivências do leitor-autor, sem estabelecer um destinatário empírico, ou seja, não há especificamente um receptor real, o diarista pode dirigir sua produção a um destinatário ideal ou fictício, marcado por sua confidencialidade e intimidade. Esse destinatário é marcado pela liberdade de representações e cumplicidade que propicia a fluência do pensamento num elo indissociável entre o diarista e o seu destinatário, que pode também ser representações de si mesmo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007).

Sobre as contribuições do diário de leituras como alternativa significativa, para o desenvolvimento da leitura crítica e ativa, Rios e Karlo-Gomes (2019, p. 265) acrescentam:

Ao ler escrevendo, o estudante sai da condição de mero receptor do texto e passa a ser “coprodutor” do discurso lido, questionando o autor, suas posições ideológicas, fazendo relação do conteúdo com outros conhecimentos prévios, apresentando suas dúvidas ou descobertas. Em suma, um verdadeiro instrumento de leitura analítica e crítica.

Desta forma, “o diário de leituras se apresenta justamente como um instrumento ou ferramenta para que o sujeito fale da sua experiência íntima com o leitor, para deixar traçar livremente sobre o que se pensa do que está lendo (questões, comentários, definições, etc.) regulando assim a ação da leitura” (DOLZ, 2018, p. 12). Assim, se insere como gênero reflexivo, que a partir das diversas leituras estruturadoras e críticas dos textos, encaminha uma escrita dinâmica, caracterizada por marcas individuais do leitor, concretizadas pelos sentidos, conhecimentos prévios, sentimentos e ações. Nesse sentido, Dolz (2018, p. 11) afirma que

a escrita convoca sempre a leitura quando escrevemos, nos documentos, tomamos como referência as leituras precedentes nos releemos permanentemente no processo de escrever. Mas a questão do diário de leituras é de saber como a escrita pode influenciar concretamente a leitura e permitir um desenvolvimento do letramento.

O diário de leituras representa uma possibilidade de mediação leitora que tenham como ponto de partida os diversos gêneros textuais e abre espaço para uma leitura que considera todos os processos de construção de sentido, desde o antes da leitura a reestruturação do texto lido, que dá origem a um novo gênero, primando pelo processo dialógico que esse instrumento didático propõe. Para Bueno, Zamarian, Diolina (2018, p. 109) “trata-se de uma produção individual de um diário a respeito da leitura de determinada obra, texto e da troca, da socialização de ideias, impressões com outrem sobre esse processo”.

A produção do diário de leituras pode otimizar as diversas aprendizagens, nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo considerado como prática central da ação didática que efetiva uma ação comunicativa em intrínseca relação com a realidade existente e a realidade dos enunciados alheios, instaurando novos papéis dos agentes que participam do processo de leitura (MACHADO, 1998).

Ao lado dessa função de promover as aprendizagens, a escrita diarística aproxima o leitor das práticas de leitura, por seu caráter espontâneo e autônomo, em que o sujeito se coloca diante das leituras e sua voz é ouvida, num movimento de efetivação do discurso pelo registro escrito, sendo assim se consolida como gênero sócio-histórico, pela capacidade de expressar a civilização por meio do pensamento que o sujeito expõe. No diálogo com esse instrumento, considera-se que os textos literários ganham vida, saem do trânsito de práticas estritamente escolares para cumprir sua função de fazer pensar a vida por meio das palavras. E por que não pensar na literatura produzida por autores locais na sala de aula, como leituras para instrumentalizar as produções de diários no contexto escolar?

3.1 O LUGAR DA LITERATURA PRODUZIDA POR AUTORES LOCAIS NA ESCOLA

A literatura é uma mostra da realidade transformada pelas palavras, fonte rica de representações e narrativas que podem elucidar determinado contexto e refletir os modos de vida, cultura e identidades. “O autor literário consegue enxergar o cotidiano de forma peculiar e transformá-lo em releituras (in)comuns porque consegue avistar além do que está posto” (ROSA, 2020, p. 38). Os textos literários trazem em si significações e representações da vida social a partir das lentes do autor, confirmando ou refutando imagens socialmente construídas, ressignificando olhares e identidades, buscando legitimá-las.

Para Candido (2006, p. 65), “a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada”, assim, anuncia e denuncia o social estabelecido, suscitando um olhar para o mundo pelo processo dialógico que faz pensar e refletir o real mencionado, construindo pelo ingresso ao mundo da ilusão, a capacidade de transformar, reinventar uma realidade ali posta.

Lajolo (1989), ao buscar uma definição sobre literatura, aborda diversos aspectos que a fazem transitar por inúmeras possibilidades, desde considerar os autores “conhecidos” como aqueles anônimos, que discretamente escrevem seus versos e os publicam por iniciativa própria, em que sua arte se restringe a um pequeno grupo. Fala-se aqui também dos cantadores, cordelistas e repentistas, que nas feiras apresentam suas produções. E, por que não considerar as narrativas locais que são contadas e carregam o imaginário local durante várias gerações? A literatura é uma atividade ampla, em que seu conceito depende do ponto de vista e da perspectiva que se busca defini-la. O que se pode afirmar de fato é que, é elemento social, em que sua existência se afirma no intercâmbio social da efetivação da leitura. O texto produzido precisa ser lido, discutido e realizado na e pela circulação em sociedade.

A leitura como produto social permite que o leitor dialogue com o texto seus pensamentos imagéticos, seus engajamentos e sua busca por representações, no momento em que o texto se apresenta aberto para sua completude, que se efetiva de fato nesse intercâmbio social que se dá pela construção dos sentidos. Ler imageticamente é romper silenciamentos, em que o texto, não o texto escrito em si, mas o texto instituído no ato da leitura, se apresenta como veículo e expressão de simbolizações de uma determinada cultura, sociedade e das individualidades humanas (BATISTA, 2002).

Nesse pensamento, Lajolo (1989, p. 38) entende que a literatura se configura na “relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto”. É nessa relação que os textos literários ganham vida como representação da realidade, não uma verdade social, mas, uma tradução, que suscita sensibilidades do real, que se transforma a todo momento como objeto que tenta elaborar, como elemento móvel, dinâmico e diverso.

No dinamismo entre o leitor e as obras, estas trazem uma carga de influência na sociedade, que são recepcionadas por um público que, nesse entrelaçar de ideias, são capazes de ressignificar comportamentos de grupos sociais e estabelecer relações entre os sujeitos. A literatura se mostra como espaço da criação, liberdade de pensar, retirando os leitores da passividade própria de uma sociedade dominadora. Por esse viés, Candido (2006, p. 84) afirma

que a literatura “é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.

A função social da literatura é reconhecida desde as sociedades pré-históricas. Conforme Candido (2006, p. 36), “nas sociedades primitivas ocorre o reconhecimento desta sempre que corresponda a necessidades coletivas.” As manifestações das artes refletem as necessidades de os sujeitos representarem seus valores e sentimentos, expressar suas ideias e marcar o seu momento de vivência.

Dessa forma, a literatura se propõe, enquanto produto social, exprimir condições do momento histórico em que ocorre (CANDIDO, 2006), permitindo a reflexão das condições de vivências sociais, compreendendo as construções das diversas identidades, propondo legitimidade e espaços de fala dos diversos sujeitos. Assim, a partir do diálogo com o texto na ordem das representações simbólicas, as quais concorrem às noções de consciência e de imaginário, os leitores são capazes de estabelecer relação entre os indivíduo e sociedade que vivem, transformando as identidades numa perspectiva de interação igualitária, diálogo e respeito entre as diversidades.

A literatura assim pensada, possui poder transformador e humanizador, conduz o sujeito ao seu reconhecimento, ressignificando o seu olhar sobre si e sobre o mundo, mediando conhecimentos e aprendizagens que o conduzem a legitimidade de voz e espaço social. Candido (2006) sinaliza como função da literatura, quando se pensa nesta, como elemento imprescindível ao equilíbrio social, confirmando o homem na sua humanidade, atuando no subconsciente e no inconsciente. E complementa: “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177)

Ao pensar a literatura como produto social, objetiva-se tratar de questões sociais globais, partindo dos textos literários produzidos na região, evidenciando o autor local e sua produção. Enfatizando assim, a valorização aos sujeitos pertencentes nesse contexto de vivências e sua cultura. Não se pretende aqui uma valorização da literatura produzida pelos autores locais em detrimento a literatura cânone, mais um equilíbrio que abre espaço para a legitimação da arte e cultura local. Destaca-se o saber local, as representações pelo olhar do autor local, que parte de um lugar de fala situado, na cultura e identidades que compartilham esse mesmo lugar, aproximando o olhar do leitor das especificidades da localidade a qual se parte a produção literária, para pensar o saber global e como as diversas identidades e culturas se interseccionam.

Entende-se por autor local, os sujeitos que produzem textos literários dos mais diversos gêneros literários, poemas, crônicas, contos, romances, memórias, fábulas, entre outros, e

compartilham de um contexto sócio-histórico de uma determinada região. Destarte, é relevante considerar os textos produzidos nos diversos contextos, não somente àqueles academicamente consagrados e conhecidos, vale-se aqui o estudante-autor, os cordéis, as palavras cantadas, as poesias nas diversas redes sociais.

Para Candido (2006, p. 83, 84), “o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social”. Esse papel social refere-se à relação que os textos produzidos estabelecem com seu contexto de produção e circulação, o que Candido (2006) entende como um diálogo vivo entre criador e público. Função esta que “esculpe na sociedade as suas esferas de influência, cria o seu público, modificando o comportamento dos grupos e definindo relações entre os homens” (CANDIDO, 2006, p. 84).

Assim, a literatura produzida por escritores de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, vista como instrumento para as práticas de leituras, pode contribuir na formação do sujeito crítico, impulsionando as transformações em suas relações sociais, estabelecendo reflexões sobre sua condição, seu lugar social e sua legitimidade, possibilitando compreensões sobre a cultura local e as diversas identidades que circulam nesse território. As especificidades regionalistas revelam-se como uma autodefinição da consciência local (CANDIDO, 2006)

Desta maneira, acredita-se que a literatura demarque representatividade de grupos sociais tidos como excluídos ou minorias, observando as narrativas não vistas e negligenciadas historicamente, mas que são fundamentais para as mudanças e rupturas sócio-históricas, como ato de resistência, em defesa da diversidade étnico-racial e cultural, a partir das diferenças, promovendo um diálogo com o leitor, proporcionando uma reorganização de suas percepções de si e do mundo, atuando no processo de construção das identidade.

Para Souza e Barreiros (2015, p. 72) “a projeção da identidade dos leitores num texto literário pode se tornar mais evidente quando estes são produzidos por escritores que compartilham os mesmos espaços, crenças e valores dos seus leitores”. A leitura de textos literários locais representa o encontro do leitor com sua cultura e sua história, provocando um sentimento de representatividade, criando assim laços de empatia entre o estudante e a ação pedagógica desenvolvida. Assim,

ao perceber que aspectos culturais de seu entorno estão representados nos textos literários, os sujeitos identificam-se com a literatura a ponto de se sentirem representados culturalmente, estabelecendo uma empatia e interesse pelo texto literário” (SOUZA; BARREIROS, 2015, p. 71).

Quando se busca na literatura produzida por autores locais um recurso para o processo de ensino-aprendizagem no seio da sala de aula, intenciona-se aproximar os estudantes da sua cultura, da sua história, inscrevê-lo no cenário das aprendizagens com protagonismo, colocando esses sujeitos como construtores da sua história e das diversas realidades.

É inegável que a literatura permeia todas as ações didáticas no contexto de sala de aula, entendendo que se educa por meio da linguagem, essa se materializa pelos textos literários. Porém há de se pensar como está literatura é acolhida no contexto escolar? Não estamos falando em inserir a literatura como pretextos para atividades de análise linguísticas, sintáticas, ou estilístico semântica, estamos evidenciando a literatura como instrumento para explorar a experiência humana, para enriquecer o imaginário dos estudantes e despertar a sensibilidade. Ao propor escolarizar ou pedagogizar a literatura, estamos podando seu poder humanizador, toda a riqueza de símbolos que esta contém.

Os textos literários devem se realizar como construção viva de sentidos, uma literatura em defesa para a vida, norteadas por fomentar a formação do leitor crítico, que pelo prazer de ler, reconstrua sua realidade. Uma literatura que não seja presa aos tempos e aos espaços pedagógicos, mas que possa permear sua vida.

Complementando essas reflexões, Dalvi (2013, p. 95) sinaliza três pontos relevantes para a transformação das práticas de educação literária: “1) garantir (ou se esforçar por) a apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aula de literatura; e 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura”

A leitura literária na escola promove a interação entre leitor e texto, transforma as informações em conhecimento e constrói pensamentos que participam da transformação identitária. E, então não estamos mais nos referindo a ensinar com a literatura, e sim aprender com a literatura, mas especificamente a literatura produzida por autores locais, democratizar os textos literários, e proporcionar o acesso à sua diversidade. Aprender sobre si, sobre o mundo, de uma forma mais significativa, que envolva a complexidade da realidade, tornando os momentos de aprendizagens mais criativos, críticos e prazerosos.

Entende-se que a leitura é uma forma de inserção no mundo, essa transcorre em toda atividade humana, não é possível viver de forma plena e reflexiva, sem estar envolvidos em processos de leituras, e esses se ratificam na literatura pela discussão das suas vivências e reflexões para as contradições presentes no contexto em que vive, reavaliando visões de mundo. Reafirmamos que nessa perspectiva, ampliar os espaços de leitura de textos literários produzidos na região no contexto escolar se torna imperioso para a formação crítica e social do sujeito leitor, uma vez que essa prática viabiliza também o reconhecimento e valorização da

arte literária local, abrindo espaços de compartilhamentos e disseminação de conhecimentos por um olhar próprio e singular da cultura local.

A literatura discutida como objeto de conhecimento, age de forma viva e dinâmica, faz refletir e transformar realidades, leva o indivíduo a questionar o mundo e a si mesmo, numa ressignificação de sentidos e significados. Quanto a isso, Lajolo (2011, p. 11) afirma que, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”. Assim, os textos literários revelam e desvendam a realidade em que vivemos, imprimindo sentidos, aproximando-se do imaginário de diferentes grupos sociais, é a representação dos discursos existentes na e pela sociedade e está intimamente ligada à cultura e as diferentes formas como os sujeitos se percebem através dos tempos e diferentes lugares.

Segundo Lajolo,

a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula. (LAJOLO, 2011, p. 21)

A literatura provoca o pensamento crítico e a reflexão, tornando-se uma prática social, pois, age sobre a realidade dos indivíduos, a partir da compreensão da sua própria existência, e refletindo sobre ela, percebe o mundo em sua complexidade. O sujeito assim se torna capaz de duvidar, questionar e reelaborar sua existência e o mundo, elaborando novas representações, outros imaginários.

A presença da literatura de Juazeiro - BA e Petrolina - PE no contexto escolar representa um instrumento de mediação das diversas aprendizagens, pode ser pensada de forma interdisciplinar, visto que essa agrega várias temáticas, fazendo refletir uma visão do mundo como um todo, fomentando conhecimentos sobre o mundo, a partir do seu contexto e do seu reconhecimento, enquanto sujeito que compartilha o texto, que lhe é familiar, que é algo seu, pelo significado que constrói, mas também pela identificação da situação de produção. Para Rosa (2020, p. 18), “o texto literário, muitas vezes, tem, na sua essência, marcas dos contextos em que é produzido, sendo possível a aproximação com os aspectos culturais e espaciais, despertando uma sensação de pertencimento e diálogo”.

A literatura produzida por autores locais na escola redireciona o olhar do estudante para os seus costumes, valores e preconceitos, é possibilidade de transgressão do estabelecido, vista como uma prática cultural, é caminho para a conscientização social e fonte de prazer. Dentre outros aspectos, contribui para a implementação de uma educação contextualizada com a

realidade do semiárido, valorização dos artistas locais, e comprometimento com uma educação sensível, que considera o sujeito, suas especificidades e seus saberes. Desenvolvida no viés da pedagogia do imaginário, como é apresentado adiante, detém no poder da leitura literária, uma chave para romper as barreiras da realidade pelo diálogo entre o mundo real e o mundo imagético, despertando no estudante a função imaginante. O texto literário se constitui em mais uma importante fonte para nos aproximarmos do imaginário de diferentes grupos sociais.

3.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURAS LITERÁRIAS NO VIÉS DA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

As práticas de leituras desenvolvidas pela perspectiva do imaginário é um ato que transcende a leitura e se torna interferência no mundo. Um exercício imaginativo que conduz o sujeito leitor ao reconhecimento de si e a projetar pelo estímulo, o pensamento sobre o que sonha e almeja para os mundos que o constitui. A leitura é espaço de liberdade e flui da imaginação, é voo livre que vagueia por todos os espaços ainda não habitados pelos sujeitos, mergulho no inconsciente que revela a mística da vida.

Propor desenvolver leituras literárias pela pedagogia do imaginário é um educar para a imaginação, para a vida das imagens, investindo em atitudes pedagógicas intencionalmente planejadas para estimular o acesso dos estudantes aos seus símbolos, envoltos em uma prática humanista, pluralista e cosmopolita. Para Araújo e Mont'Alverne (2017, p. 75), é imprescindível pensar em “uma educação que ensine a viver com os conceitos (logos) e com os símbolos vivos da cultura (mythos) e do imaginário ancestral embebido dos seus mitos trans históricos e transculturais, ou seja, mitos de ontem, de hoje e de sempre”.

Nessa perspectiva, compreende-se a relevância de uma educação que agrega as múltiplas competências imaginativas, e estimula o contato com os mitos agregadores, capazes de equilibrar o imaginário social de forma a explorar o universo do imaginário, percebendo os sujeitos como seres simbólicos, que simboliza sua existência e está a todo momento imerso em atitudes imaginárias que os conduzem.

Por esse viés, o contexto das aprendizagens deve voltar seu olhar para estimular a imaginação dos discentes, fomentando práticas de leituras que encorajem os estudantes a pensamentos inusitados, criativos, divergentes e abertos ao novo que se constrói a cada leitura, revelando-as como prática simbólica de expressão do eu. Uma leitura que se concretiza como ato de liberdade e existência (PETIT, 2009).

Para esse exercício imaginativo de possibilidades, transitamos pela Teoria Geral do Imaginário proposta por Durand (2012) e pelos estudos de Teixeira (2006) que dialoga com a teoria durandiana ressaltando a relevância do estímulo à função imaginante.

Esse tópico divide-se em dois subtópicos que nortearão nosso olhar para as possibilidades de promover a leitura literária no viés da pedagogia do imaginário, o primeiro apresenta de forma sucinta a Teoria Geral do Imaginário de Durand (2012) e alguns conceitos necessários para esse estudo e o segundo traça perspectivas e caminhos para o desenvolvimento de práticas de leituras que agucem a função aprendente dos estudantes por meio da imaginação.

3.2.1 Por uma pedagogia do imaginário: traçando conceitos

Enveredar pela pedagogia do imaginário é propor uma prática humana, sensível, aberta à criação e ao pensamento, que permite o fluir da imaginação, dos sonhos, do devaneio para recriar os mundos existentes em nós. Mundos que construímos em nós mesmos, pela percepção e descobertas do inconsciente, transformando-as em ações que constituem parte do mundo em que vivemos.

Como pedagogia que se constitui na experimentação e na invenção é caracterizada pelo exercício constante do ser, que busca perceber o real pelos fios da imaginação. Sem limitar seu olhar pelas percepções imediatas, mergulhando cada vez mais em novas e outras explorações do mundo interior e exterior à consciência, não satisfazendo sua ânsia do novo e do possível, num percurso infinito de possibilidades. Uma prática que imprime liberdade ao sujeito e o considera em sua completude, que atrela paralelamente o sentido dos conceitos e das imagens, o concreto e o abstrato, o mundo objetivo e suas subjetividades, partes que se complementam no todo da existência humana como equilíbrio da alma.

Para Teixeira (2006, p. 218-219), a pedagogia do imaginário transita principalmente no sentido de uma prática que ultrapassa os muros da escola, consistindo em um sistema pedagógico que resulte de projeções imaginárias e míticas, cuja função é ressaltar a marca da cultura na humanidade. São essas atitudes imaginárias que “determinam modos de vida, que são codificadas em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos”.

Muito mais que uma forma de conduzir as aprendizagens, a pedagogia do imaginário, propõe uma harmonia e entendimento sobre a formação cultural, perde-se a classificação e rotulação cultural, e se busca perceber a polarização predominante, e nesse dinamismo encontra-se o trajeto antropológico, pelo qual Durand (2012) apresenta o imaginário.

Para se abordar sobre a teoria do imaginário é necessário definir alguns conceitos e conhecer a estrutura imaginária que transitarão na tessitura dessa discussão.

O trajeto antropológico, por exemplo, “é o incessante intercâmbio existente, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND 2012, p.41). É equilíbrio entre razão e imaginação pelo simbólico que consiste em um sistema dinâmico que organiza as imagens para podermos modular e melhorar o mundo. São atitudes imaginativas que revelam o posicionamento dos sujeitos e são expressos por uma interação entre *schèmes*, arquétipos e símbolos. É a base para a compreensão do imaginário em Durand.

Os Schèmes, são “dimensões que ligam os gestos inconscientes (biológicos, levando em conta as emoções e afeições) e o cultural (representações simbólicas), que traduz a intenção ao imaginar” (KARLO-GOMES, 2022, p. 95). São movimentos, gestos inconscientes, atitudes recorrentes e suas representações, que revelam arquétipos. Exemplos: à verticalidade da postura humana pode representar a ascensão; o aconchego, representado pela amamentação.

Arquétipos, por sua vez, “são imagens primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia (Jung). Ele constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (PITTA, 2017, p. 22-23). Assim, são imagens afetivas representadas pelos *schèmes*, que embora inconscientes modelam o sentir e o pensar humano, em que estão contidos os símbolos. Exemplos: o *schème* do aconchego representado pelo arquétipo da mãe; o *schème* da coragem e força, representando o arquétipo do herói.

Com efeito, em um nível de representação em cada cultura, os **símbolos** são expressões concretas e culturais dos arquétipos, imagem primordial, que pela influência do meio físico (clima, fauna e vegetação) ou cultural (tecnologia, práticas alimentares, organização familiar ou social) despertam sentidos concretos. “Pode-se dizer que o símbolo não é do domínio da semiologia, mas daquele de uma semântica especial, o que quer dizer que possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão” (DURAND, 2012, p.31).

Para Karlo-Gomes (2022, p.95) “difere de uma imagem passível de explicação ao nível do signo, visto que se trata de uma carga emotiva expressa somente por meio da epifania¹⁴ de um mistério. Os símbolos são polissêmicos, cada comunidade os compreende levando em consideração as identificações e os contextos sociais, desta forma representa a “realidade”, significada por cada um, ou seja, como cada sujeito simboliza imagens e palavras,

¹⁴Em grego: epiphaneia, significa manifestação divina ou aparição.

transcendendo seu sentido manifesto imediato. Exemplo: Ao arquétipo de Grande Mãe, temos o símbolo Iemanjá.

Quanto ao **mito**, é um “**relato fundante** da cultura: ele vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si” (PITTA, 2017, p. 23, grifo do autor).

Sintetiza-se mito nas palavras de Durand (2012, p. 62-63):

Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquema.

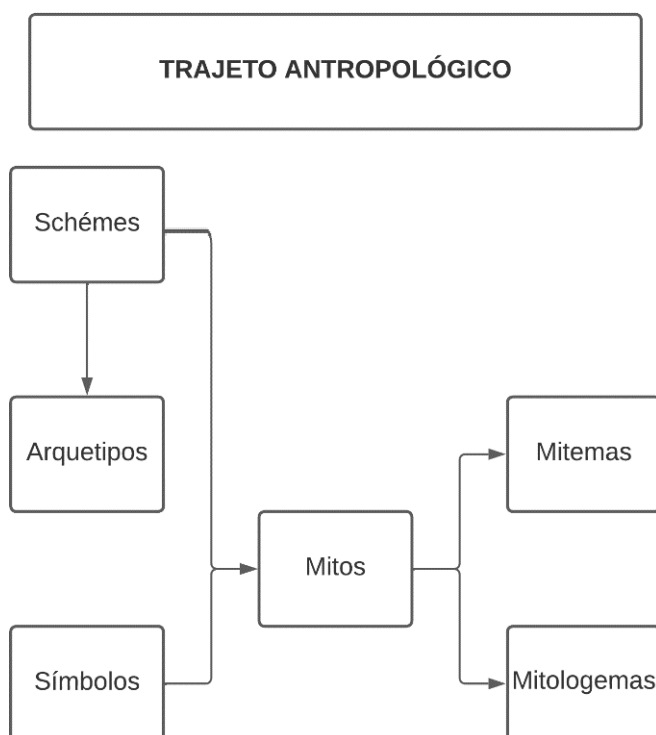
Os mitos instruem comportamentos por meio dos modelos arquétipos e simbólicos e propiciam a construção individual e coletiva da identidade de um povo, ou seja, mobiliza *schèmes*, arquétipos e símbolos. São narrativas que legitimam as lendas, as crenças, os contos populares, entre outros. À exemplo, têm-se o mito do herói, o mais conhecido em todo o mundo. O mito se decompõe em diversos mitemas e mitologemas, que lhe conferem os sentidos arquétipos e a receptividade das lições conferidas à narrativa. Os mitemas são as menores e essenciais unidades do discurso mítico que se manifestam pelas recorrências e visa à repetitividade, sincronicamente lhe confere os sentidos arquétipos; nas narrativas religiosas podemos encontrar as recorrências da proteção divina, profecia, nascimento difícil. Já os mitologemas são as “unidades menos significativas e menos redundantes do que o mitema. É uma linguagem originária (imagística) de processos psíquicos” (KARLO-GOMES, 2022, p. 94) que diacronicamente expressa as lições que legitimam comportamentos.

O imaginário entrelaça o homem ao mundo, os conecta entre si e com ele mesmo, abre possibilidades de pensar os sujeitos e seus comportamentos. É essência do espírito, alimento da vida, pois tudo começa ou passa pelo imaginário, visto que tudo é fruto de um pensamento, aquilo que é racional e irracional, que está posto nas sensações, no sensitivo advém de nossas pulsões subjetivas e assimiladoras, construindo nossa forma de ver o mundo e a imagem que construímos de nós mesmo. “É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas” (TEIXEIRA, 2006, p.217), desse modo, aprendemos a realidade múltipla do mundo e nos reconhecemos enquanto sujeitos, pelo imaginário.

Segundo Durand (2012, p.18), o imaginário é “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* - aparece-nos como grande

denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano”. Assim, é fonte e matéria de tudo que de fato existe.

Figura 1 – Representação da estrutura imaginária



Fonte: Autora

Ao elaborar a Teoria Geral do Imaginário, Durand (2012) desenvolve a noção de polaridade e a estrutura em dois regimes do imaginário, mergulhando em um sistema dinâmico organizador de imagens. Esses regimes são expressos por atitudes imaginativas que estabelecem nossa projeção no trajeto antropológico diante da angústia, da certeza da finitude, isto é, nosso trajeto perante as faces do tempo (*Chronos*) e da morte (*Thánatos*).

Esse dinamismo é apresentado como uma tensão entre dois regimes, o diurno (estruturas esquizomorfos) e o noturno (estruturas sintéticas e místicas). Ambos estabelecem representações pela sensibilidade heroica, mística e dramática. Cada regime organiza a polarização de suas imagens, antítese ou antífrase, como linhas de força de coesão, em que elas se entrelaçam em torno de núcleos que estabelecem a simbolização.

Os regimes diurno e noturno, apresentados por Durand (2012), compreendem o imaginário como sistema móvel, conduzido pela fluidez da imaginação, dessa forma, os sujeitos transitam entre os regimes, buscando encontrar-se pelo desejo de ser e criar. Estes regimes de imagens se apresentam em três reflexos dominantes que “dão resposta à questão fundamental

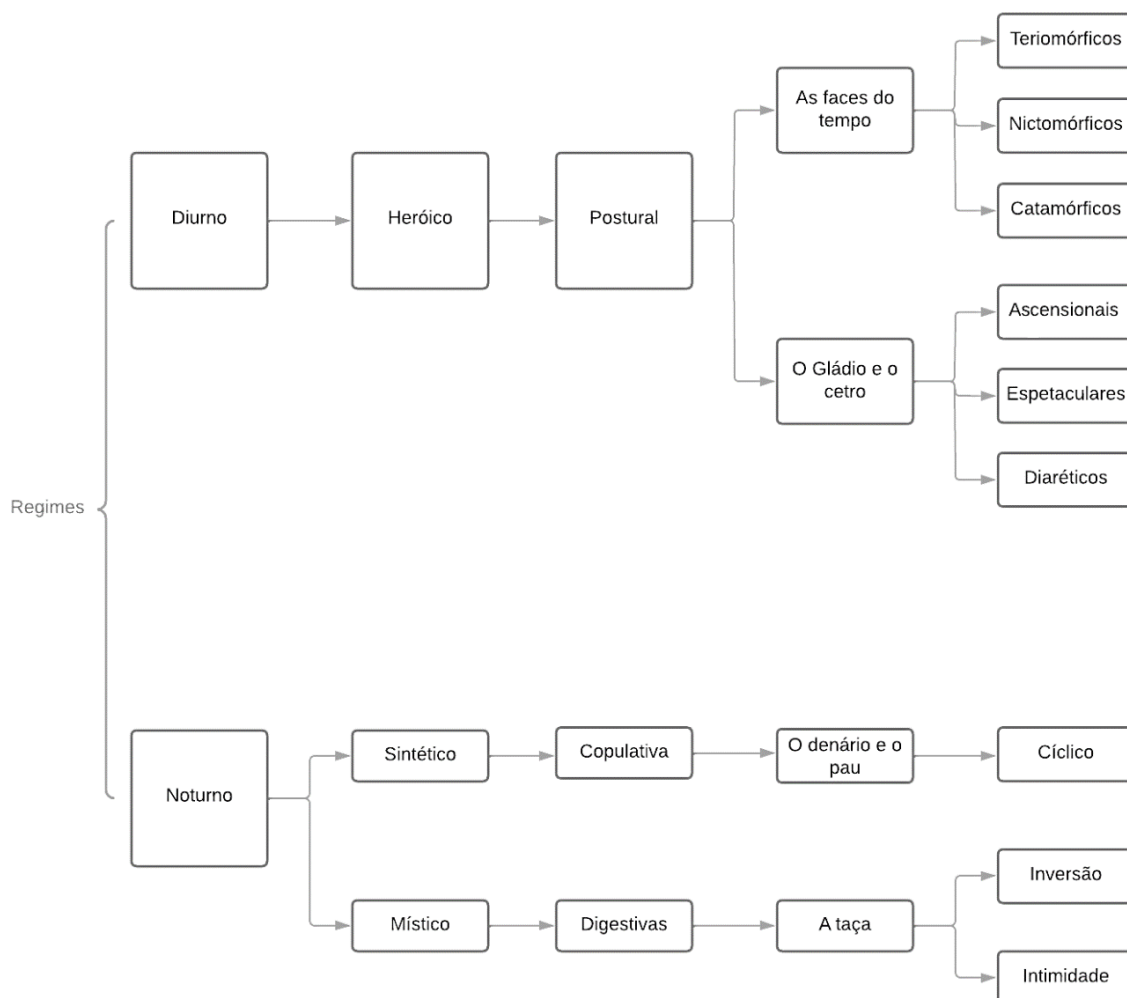
do homem que é sua **mortalidade**” (PITTA, 2017, p. 26, grifo da autora), são elas: postural (diurno), que está ligada à verticalização, representado pelo esquema heroico, de lutas, das antíteses, que incluem os símbolos de ascensão (elevação), símbolos espetaculares (relativos à visão) símbolos da divisão (ou diairéticos); o segundo gesto é a dominante de nutrição ou digestiva (noturno), ligado ao colocar para dentro, engolir e as matérias da profundezas- neste reflexo está presente o esquema místico (incluir), representados pelos símbolos da inversão e intimidade; no terceiro reflexo temos a dominante copulativa (noturno), que se referem aos gestos rítmicos, que trazem o imaginário da conciliação; neste gesto encontramos o esquema sintético que unem as imagens divergentes, representados nos símbolos cíclicos.

Nesse transitar entre os regimes, vê-se no regime diurno o confronto, forças que se polarizam, definindo-se pelas antíteses e ligado à verticalidade do ser humano (estruturado pela dominante postural) trata-se de uma separação, divisão entre o bem e o mal representados pelas figuras heroicas. Por isso os arquétipos são caracterizados pela ideia de potência e força, como o gládio e o cedro, mecanismo de defesa que a psique desenvolve para combater as oposições. Para Durand (2012, p. 67) “semanticamente falando, pode-se dizer que não há luz sem trevas, enquanto o inverso não é verdadeiro; a noite tem uma existência simbólica autônoma”. Prevalece no regime diurno a ideia de dividir e reinar, enquanto no regime noturno, fundir e harmonizar (PITTA, 2017).

O regime diurno se subdivide em duas grandes partes: as faces do tempo e o gládio e o cetro. As faces do tempo estão ligadas à morte e angústia existencial, e seus símbolos se dividem em três grandes temas: teriomórficos -relativos à animalidade, nictomórficos -relativos à noite, catamórficos- relativos à queda. O gládio e o cetro estão ligados à estrutura heroica (ou esquizomórficas), e se divide em três constelações de imagens: ascensionais - elevação, espetacular - relativos à visão, diairéticos - divisão (PITTA, 2017).

No regime noturno desenha-se uma outra captação imaginativa, percebemos a inversão: “do regime heroico da antítese vai suceder o regime pleno de eufemismo” (DURAND, 2012, p. 194). O eufemismo como característica do regime noturno, representa a aceitação (enquanto reduto interior), o repouso, a calma para equilibrar a psique para vivenciar as situações de angústias diante da morte e do tempo (Cronos). Nesse regime encontram-se duas atitudes imaginativas, “a descida e a taça” que são símbolos da inversão que representam o valor afetivo, exemplo: a morte não é vista como algo negativo, mas como repouso e descanso. E a segunda atitude imaginativa chamada de “o denário e o pau”, representados por símbolos cíclicos, marcado pela dominação do tempo, como exemplo, pode-se dizer que no regime noturno, a noite é necessária ao dia e promessa de aurora.

Figura 2 – Representação da Teoria Geral do imaginário



Fonte: Autora

Entende-se que os regimes representam o dinamismo equilibrador que perpassa as questões existenciais humanas, para Durand (2012) a imaginação é a reação natural do inconsciente contra a inevitabilidade da morte, assim é a busca de minimizar as angústias existenciais em face da consciência do tempo e da morte. É no imaginário que organizamos e estruturamos as imagens que constituem a mítica que impulsiona nossa forma de ver e transformar o mundo, recriando-o, cotidianamente por intermédio do pensamento.

3.2.2 Redescobrimo as práticas de leitura pela pedagogia do imaginário

Educar pela imaginação é estimular o pensamento e compreender que a essência humana integra uma dimensão complexa do ser, que abrange as dimensões cognitivas,

simbólicas, razão e sensibilidade, racional e simbólico. A imaginação enquanto faculdade imaginante conduz o aprendente à busca da liberdade criativa do pensar, mediando os sentidos, formando imagens produzidas pela consciência. Para Postic (1993, p. 13), “imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós”.

Assim, pela imaginação, o ato educativo se desenha por uma prática ousada, que se realiza pela experimentação e inovação, modificando a rotina de professores e estudantes, num pleno exercício de descobertas impulsionadas pelo pensar divergentemente. Nessa jornada imaginativa, os conhecimentos são elementos imprescindíveis, “o conhecimento aprofundado em determinado domínio abre maiores possibilidades de pensamento, assim como de formular mais hipóteses, quer dizer de tornar o pensamento mais criativo e, conseqüentemente, mais imaginativo” (ARAÚJO; MONT’ALVERNE, 2017, p. 82).

Nesse sentido, envereda-se pela pedagogia do imaginário, que pelo seu caráter inovador, não possui um conceito que a encerra, mas possibilidades para se pensar a prática educativa para a transformação constante. No entanto, pode-se dizer que sua essência, figura-se como metáfora do percurso que conduz a vida e forma o imaginário, caracterizando-se por uma educação fática¹⁵, uma educação da alma e da sensibilidade. Uma pedagogia que se constitui na exploração prática de novas oportunidades de sentir o real pela percepção ampliada das faculdades do ser, e não se limita ao imediatismo, convidando o sujeito a novas experiências do mundo exterior e interior pela consciência imaginativa (ARAÚJO, MONT’ALVERNE, 2017).

A pedagogia do imaginário se alicerça nos pressupostos de Durand (2012), que compreende o indivíduo em seu processo de desenvolvimento como um ser antropológico, orientado pela construção de sentidos a partir da dinâmica dos símbolos e se justifica pela função eufêmica da imaginação, buscando o equilíbrio biológico, sociológico, psíquico e remitologizador, organizados de forma integrada e não linear, afastando o processo de aprendizagens de uma visão cartesiana, positivista e empirista.

Pela pedagogia do imaginário, a leitura encontra espaço para os sujeitos emanarem suas pulsões subjetivas e manifestar seu trajeto antropológico, que revela os regimes que regem nossa visão de mundo e que constroem nossa identidade pessoal e coletiva, trabalhando com a essência do espírito humano, conduzida pela eufemização da imaginação. Esta simboliza a

¹⁵ Conceito desenvolvido por Paula Carvalho que entende o fático como fator simbólico. Uma educação fática trabalha a formação humana pela sensibilidade poética (*mytho*), engendra a cultura e a educação da alma para compreender a dimensão humana.

busca pelos modos de melhorar a relação do homem com a vida e com a morte, caracterizando-se como esperança viva para os estados de consciência que busca amenizar as objetividades do mundo. “É, pois neste fim último que reside o projeto da função fantástica e, por conseguinte, é este mesmo projeto que ajuda quer a compreender melhor os estados de consciência, quer a hierarquizar as faculdades da alma” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2010, p. 11).

Assumir uma atitude pela pedagogia do imaginário é compreender a relevância dos processos de simbolização para restaurar o equilíbrio entre razão e imaginação, que interliguem objetividade e subjetividade de forma a contemplar a formação humana integral. Assim pela imaginação, o homem realiza suas ações e ativamente participa do processo de desenvolvimento das culturas, ciência e educação, pois define suas competências simbólico-organizacionais enquanto indivíduo que constitui uma comunidade (TEIXEIRA, 2016).

As práticas pedagógicas a partir da pedagogia do imaginário percebem o humano a partir de suas ações e como ele se manifesta, se percebe/reconhece no mundo, como indivíduos autônomos, responsáveis por sua existência, que se realiza pelo seu caráter criador e pela função fantástica (a imaginação). Uma dinâmica que entende que o ser cria sobre o mundo, assim suas vivências são criações humanas conscientes, em que imaginar é criar, deformar, transformar, subverter e pôr em movimento a existência, buscar o impossível e expandir as formas de ser e estar no mundo, produzindo novas experiências.

Na concepção de Durand (2012), estamos falando de uma prática simbólica que envolve todo o universo imaginário que compõe o sistema sociocultural, que valida os principais valores de uma sociedade. Valores estes que são transmitidos por meio de mitos, contos de fadas, artes, disseminando imagens arquetípicas que modulam nossa forma de agir, pensar e nos reconhecer. Nesse viés, a pedagogia do imaginário atribui à prática educacional o papel de utilizar as imagens em seu potencial pedagógico para transformá-las em imagens vivas de sentidos simbólicos que disseminam e recriam narrativas através dos mitos, expondo sua suprema liberdade de alternar e inverter arquétipos em um mesmo indivíduo ou em uma sociedade.

Apesar de ser uma pedagogia que amplia as visões de nossas imagens internas, aberta ao sonho, ao devaneio e à fantasia, que tem as artes como instrumentos de sua prática, não podemos assim defini-la, encerrando-a em um conceito, um modelo, pois estaríamos contrariando seu caráter inconstante, renovador e multifacetado, fugiríamos do seu processo inventivo. Podemos apenas apontar caminhos que se desvelam no processo que se efetiva. No entanto, compreendemos que algumas premissas sempre estarão presentes, como o reconhecimento de se desenvolver uma educação que vise a uma cultura da alma, que afete o sujeito e suas emoções e sensibilidades, voltada ao interior, para o imaginário da psique.

Teixeira (2006) a reconhece como a “didática da invenção” e indica três atribuições (que não são as únicas) de uma pedagogia do imaginário na escola,

1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo (TEIXEIRA, 2006, p. 225).

Essas atribuições evidenciam uma didática norteada por uma razão simbólica, que busca despertar nos sujeitos os significados não revelados, reencontrando suas pulsões elementares pelo devaneio e poder da imaginação. Todas essas atitudes pedagógicas visam desenvolver nos sujeitos a função imaginante, inspirada pelo espírito da liberdade de pensar, ousar e romper as rotinas estabelecidas, com um novo jeito de ensinar e aprender.

A imaginação, enquanto elemento de redimensionamento da leitura, compreende o processo de simbolização das imagens construídas pelo leitor, possibilitando um equilíbrio psicossocial que permite ao indivíduo compreender as coisas do mundo e assumir sua humanidade. Somente pela imaginação pode-se alcançar toda a dimensão da experiência humana, e essa tem sua amplitude concretizada pelo contato com a literatura, revelando assim, a intensidade da experiência literária para a constituição do indivíduo no mundo.

A leitura, assim, torna-se instrumento para estimular a função aprendente ou imaginante, conduzindo o leitor a uma postura criativa diante do texto, para reconhecer-se humano inserido na múltipla realidade do mundo pela imaginação, elemento imprescindível à formação do imaginário. Segundo Teixeira (2006, p. 217), “é o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas”.

O imaginário, nesse viés, pode ser considerado

essência do espírito, na medida em que o ato da criação (tanto artístico, como o de se tornar algo significativo), é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimento, sensibilidade, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano, existe. (PITTA, 2017, p. 20)

É, pois, pelo imaginário que o homem compreende os significados que atribuímos ao mundo, aos objetos, os atos que constitui nossa relação enquanto ser cultural e social. Assim, ser simbólico é condição intrínseca a todo ser humano, e essa não pode ser desconsiderada nos processos de ensino e aprendizagem.

O ato de ler, constituído a partir do imaginário, conduz o leitor a interagir ao longo do processo de leitura na bacia semântica que constitui o imaginário, para legitimar, justificar, negar as ideias dominantes de uma sociedade, promovendo a formação do leitor crítico, que interfere e questiona a sua realidade, de forma consciente e autônoma, instituindo uma formação leitora para a vida, pelo aprimoramento da capacidade imaginativa.

Assim, o texto como espaço fértil para o campo das ideias, pode ser conduzido as mais diversas inferências, já que a pedagogia do imaginário desperta no leitor, seu papel de protagonista nessa construção, porém não se pode perder de vista que as ideias devem representar a resistências do que é real sobre as próprias ideias. Nesta perspectiva, a pedagogia do imaginário representa a luta contra as ideias estabelecidas, para uma complexa forma de construção do pensamento, que dialogue com a realidade, questionando-a e pondo em xeque suas concepções pré-definidas.

Compreende-se a leitura como um sentido e razão de ser, em que os significados são construídos e reconstruídos repetidas vezes, não se finda em si e nem se reproduz. Esses significados são processos pelo qual a função imaginante nos conduz para a vida, ativando símbolos, mitos, sonhos, estimulando a sensibilidade e fantasias, situando o sujeito aprendente no seu lugar, estabelecendo sua voz de autoridade no mundo, situando-o historicamente (TEIXEIRA, 2006).

Mediada pela pedagogia do imaginário, a concepção de leitura assumida aqui compreende uma prática de leitura sensível, que propõe a formação de sujeitos críticos e autônomos para agir e transformar o meio em que vive pelas percepções que constroem do mundo que desejam viver. E esse desejo se realiza pelas imagens aguçadas por uma mediação que compreende os indivíduos em sua totalidade, seus medos e suas diversidades. A leitura transporta as representações de um mundo objetivo e racional para as subjetividades e pulsões, percebendo pelo diálogo entre as imagens que convergem e se organizam as relações de positividade que podem exprimir, encorajando os sujeitos leitores a vivenciarem suas experiências de forma plena, pelo reconhecimento de si, da sua cultura e do seu papel na comunidade que vive.

Petit (2009) nos apresenta duas concepções de leituras encontradas em sua pesquisa: a primeira vertente marcada pelo poder atribuído ao texto escrito, em que a palavra é absoluta em seus significados, apropriando-se do texto escrito para impor regras, hierarquias, para submeter os sujeitos à forma de um preceito e prendê-los à uma identidade coletiva. Em oposição, a segunda vertente deriva da liberdade do leitor sobre o texto, onde mediados pelo texto os leitores interpretam à sua maneira, munidos pelos seus desejos e vivências, atribuem

significados próprios à leitura realizada. Assim como Petit (2009), acreditamos na concepção que percebe a leitura como elemento essencial à formação do sujeito crítico e livre, que vê na leitura seu poder de provocar deslocamento da realidade e resistir às adversidades. A leitura aliada ao poder imaginativo do leitor é estímulo ao pensamento que necessita lazer, desvios, caminhos diversos e múltiplos de pensar a vida, é a abertura ao devaneio.

Para Petit (2009), o leitor trabalhado por sua leitura, apresenta um papel ativo e produtivo. Ele reemprega, introduz variantes, reescreve, altera o sentido e se permite ser transformado pelas leituras não previstas, constituindo-se autor de sua própria vida. Nesse intenso diálogo entre leitor e o texto, a alquimia da leitura revela-se em uma experiência particular de leituras.

A leitura, nesse sentido, passa a ser lugar de acolhimento, em que o leitor se encontra e se reconstrói, entre palavras e imagens, revelam especificidades ocultas, que até o momento não foram notadas. Nesse espaço que a leitura envereda não há limites simbólicos. O leitor se veste de liberdade para devanear, sonhar, pensar a vida, o mundo, e as coisas do mundo, recolocando-as a partir de novas significações, em outros espaços ou representações.

Ler é uma atividade interativa de construção de sentido, um diálogo do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, é conhecer-se mais intimamente percebendo suas subjetividades, tornando os leitores, atores da sua história. É encontrar seu lugar no mundo, criar vínculos, e inserir-se em uma determinada comunidade. Como assevera Petit (2009, p.72), “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar sentido à própria experiência, à própria vida, para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.”

Ler é atribuir sentido às coisas do mundo e as palavras, a partir do mundo, um entre lugar entre os autores e as possibilidades de construção a partir e pelas vivências. Para Freire (2017, p.13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Assim, a leitura da palavra–mundo¹⁶ se constitui em um espiral que se entrelaça para escrever o mundo, reescrevê-lo e transformá-lo, a partir de práticas conscientes e libertadoras, que se redimensiona pelo contato crítico e ativo com o texto.

O ato de ler, visto por este viés, se torna uma prática democrática de emancipação do homem, permitindo sua inserção no mundo escrito, pelo caráter sublime e inspirador da leitura, em que o sujeito acessa e produz informações e conhecimentos ao mesmo tempo. Vista como

¹⁶ Expressão Freiriana, que entende a leitura como experiência humana (experiência de formação do indivíduo) que interliga valor da palavra ao significado do ato de ler o mundo e a vida.

prática social, a leitura viabiliza condições para que o sujeito compreenda o mundo expresso a partir das palavras significantes, que integra o indivíduo à vida social, possibilitando além da inserção social, a vivência de experiências do imaginário, desenvolvendo habilidades cognitivas, afetivas e emocionais.

As práticas de leituras pela pedagogia do imaginário, desenvolvem as habilidades criativas, aguça a imaginação, possibilitando que o leitor amplie, compreenda e construa diversos significados que o norteará a interagir nas diversas esferas do convívio em sociedade, ou seja, criar sobre/para o mundo. E isso, inclui o criar para si, desmistificando os confrontos interiores e revelando as profundezas da psique numa comunhão arquetípica da alma para compreensão da sua existência humana.

Por isso, Gilbert Durand encara a pedagogia do imaginário como aquela que tem uma particular vocação para equilibrar sinteticamente os dois regimes de imagem e lhe assinala como sua principal tarefa ou missão inventariar os recursos imaginários, uma espécie de Arquetipologia geral, em ordem a fundar um Museu Imaginário (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2010, p. 13).

Esse museu imaginário ao qual Durand se refere, age diretamente no processo das aprendizagens mediadas pela leitura, pois as imagens criadas pelo homem, interferem na compreensão do leitor sobre o texto e como este utiliza a leitura como elemento social, visto que a todo momento somos construídos e influenciados por essas imagens que formam o imaginário e conectam o homem ao mundo, como elo social que Maffesoli (1996) reconhece como *cimento social*.

O imaginário contempla uma educação estética ou fantástica, que coloca no centro do psiquismo uma fantástica transcendental, em que as imagens se convergem e vai desde os aspectos neurobiológicos ao cultural, expressando uma visão de mundo pelas expressões simbólicas. Desta forma, compreende os significados humanos em completude, e busca a partir de análise simbólicas, caminhos para pensar sobre o reconhecimento dos sujeitos com respeito às suas identidades. “O imaginário ultrapassa o inconsciente pessoal, ou seja, ele é real e está baseado na forma como uma sociedade pensa, age e compreende o mundo” (KARLO-GOMES; SANTOS, 2019, p.3)

Uma leitura orientada pela pedagogia do imaginário deve ser um processo pedagógico que compreende um caminho dialógico novo, que rompe os paradigmas estabelecidos, uma prática ousada, inseridos numa pedagogia da “função imaginante” (TEIXEIRA, 2006). É preciso deslizar sobre caminhos irregulares com capacidade de adaptação, uma experiência rica e que produz sentidos e compreende o imaginário dos outros, um processo de construção

respeitosa, num reconhecimento do poder real do imaginário para exprimir a realidade que se busca no cotidiano. Assim, Karlo-Gomes (2020, p. 4) entende que, a pedagogia do imaginário desvenda “o sentido da vida, as identidades, as angústias, os desejos, pensamentos e ações; potencializando a compreensão das representações do mundo.”

Entende-se a proposta da pedagogia do imaginário como caminhos para uma aprendizagem norteada pelo cultivo e estímulo à imaginação, que agucem a sensibilidade e afetividade dos sujeitos, que o ensine a devanear, e compreender que o imaginário é real, capaz de inseri-lo na poética do cotidiano (TEIXEIRA, 2006). De forma que, os significados são compreendidos à luz da interpretação ir de símbolos, metáforas, mitos, que refletem a própria existência humana e seus valores, imprescindíveis as diversas vivências, fomentando, desta forma, uma reflexão e transformação das identidades.

3.3 A LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A DIMENSÃO IDENTITÁRIA

Os textos literários interagem na vida de todo ser humano para torná-lo crítico, questionador, transformador e atuante. Nesse sentido, ao repensar sobre sua vida e sobre o seu espaço no mundo, o homem se reconhece e ressignifica as imagens construídas de si e do outro, com um olhar humanizador, percebendo sua relevância no mundo a partir da valorização das diversidades.

Pela perspectiva pedagógica do imaginário, o texto se apresenta como um conjunto de imagens opacas, ávidas de um leitor que lhe imprima cores e significados. Desta forma, a leitura subjaz a construção de um mundo próprio do leitor, que ao longo da leitura será ratificado ou transformado. Mas, o que de fato importa, é compreender que essa constelação de imagens, advém do leitor para o mundo, pelas suas vivências e experiências, mas sempre uma aventura que busca romper silenciamentos e dar voz a esse leitor, que discretamente complementa o texto. Enquanto materialização de significados, o texto se mantém sempre aberto a outros sentidos, outros leitores, outros diálogos, pois representa um espaço vivo e dinâmico de construção de sentidos, consistindo em uma metamorfose, pois cada leitor em sua individualidade e em seu contexto o constrói e reconstrói a cada leitura.

É pelo caráter dialógico da leitura, que esta faz refletir de forma sensível sobre as diversas identidades, pela abertura ao diálogo que as ideias se entrelaçam no sentido de ouvir o outro, se encontrar e se perceber pelo sentimento de pertencimento, desconstruindo preconceitos e representações estabelecidas socialmente.

Petit (2009, p. 17) acredita que

por meio da leitura mesmo esporádica, **os sujeitos** podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar sentido. A mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Dessa forma, a leitura literária, vista como prática social de reflexão e transformação das identidades, age reelaborando o mundo interior do sujeito leitor, para que este possa refletir sua relação com o mundo interior e exterior. Essa reflexão que visa interferir e transformar a realidade, se dá pelo estímulo à imaginação. Assim, a mediação leitora tem seu sentido ampliado pelo ensino a devanear, imaginar e sonhar um mundo de igualdade e oportunidade social para todos. “Em termos gerais é um caminho para elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento” (PETIT, 2009, p. 57).

Toma-se aqui o conceito de identidade apoiando-se nas ideias de Hall (2003), que compreende as identidades em constante processo de mudança e transformação, essas na modernidade tardia, não podem ser consideradas unificadas e estanques, pois são multiplamente construídas ao longo das práticas sociais e dos discursos que se entrecruzam ou divergem.

Assim as identidades,

surgem da narrativa do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de fora alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2003, p. 109)

Discutir a transformações das identidades mediadas pelo texto literário, não significa compreender quem somos, nem atrelarmos nossas reflexões sobre nossa origem, é muito mais, entender quem podemos ser e como estamos representados no jogo do poder, sendo relevante pensar como as representações estabelecidas sobre nós afetam a representação que temos de nós mesmo. Assim, propor uma projeção do que sonhamos e queremos, buscando preencher aquilo que falta, ou seja, as identidades se constroem na diferença e não pela semelhança.

Entende-se que pela prática de leituras literárias, numa concepção interativa, o leitor dialoga com o texto e constrói sentidos que fazem refletir sua realidade, num movimento de autorreconhecimento, elevando sua autoestima pelo fortalecimento de suas identidades.

De acordo com Cosson (2020, p.105),

o texto literário passa a ser lido tanto como um espaço de questionamento de estereótipos, naturalização e inferiorização do outro quanto um veículo de resistência, ressignificação e autorrepresentação positiva de identidades minoritárias na sociedade, colocando em evidência a perspectiva dos que são discriminados e fazendo da literatura uma ferramenta de empoderamento de indivíduo e grupos sociais.

Visto desta forma, os textos literários vão além de representações sociais, eles são espaços vivos de construção social, em que o leitor pelo encontro com o texto, imagina possibilidades para construir sentidos e repensar o meio em que vive, criando pelo simbólico, múltiplas representações de si e do outro. Nessa perspectiva, considera-se o processo de leitura como formação do leitor literário, já que a reflexão se dá pelo refletir, imaginar, permitindo que o leitor se coloque na leitura, desenvolvendo seu caráter crítico-criativo e o gosto pela leitura.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as práticas de leituras devem pela experimentação “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018, p. 157). Assim, a leitura literária é concebida como experiência singular, que afirma sua subjetividade e que pela sensibilidade evidencia o papel do sujeito leitor, enquanto construtor responsivo da sua história e que também nessa construção social afeta o meio em que vive, pois compreende que os significados estão sempre se modificando e suas atitudes estão imbricadas nesse processo de mudança.

Nesse processo de entender a leitura como caminhos para construção identitárias, é fundamental definir que tal prática, segundo Rouxel (2013, p. 20) é norteada pela

formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico- capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] é também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Para desenvolver a reflexão sobre a importância de um processo de ensino e aprendizado voltado para a construção identitária, no sentido de valorar as diversidades culturais, é preciso se pensar em uma educação em que seus pilares sejam estabelecidos pela liberdade de pensar, de aceitar e dialogar com a diversidade. Segundo a BNCC, as questões identitárias, precisam ser contempladas nos currículos desde a educação infantil, objetivando “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 40).

Nessa perspectiva, uma educação conduzida para a liberdade, deve incentivar que o educando se aventure ao desconhecido, que aceite o novo e dialogue com os sentidos estabelecido, aceitando o olhar do outro e permitindo a dúvida, o questionamento e o refazer-se a todo instante, compreendendo que o homem é um ser plural e em desenvolvimento. “A

leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT 2009, p. 73).

A literatura provoca o confronto do leitor com as contradições expressas pelas relações de controle, silenciamento e exclusão de identidades e grupos sociais desconsiderados pela cultura dominante e que não se adequam ao padrão social estabelecido por um imaginário que reforça uma sociedade marcada pelo segregacionismo e pela injustiça sociocultural. “A leitura de representações sociais e expressões identitárias positivas presentes nas obras literárias favorece a empatia social, que é compreendida como uma competência essencial para a construção permanente de uma sociedade plural e democrática” (COSSON, 2020, p. 101).

Pelo contato com os textos literários, pela identificação com personagens, situações e vivências, os estudantes refletem sobre si e problematizam conflitos internos que inquietam os sujeitos sobre sua identidade, permitindo compreender comportamentos, sentimentos e emoções pelo confronto com as narrativas lidas.

A leitura representa o ponto de tensão, entre o leitor e o texto, fazendo pensar sobre as representações ali contidas, de forma a acolher ou repulsar, provocando uma reorganização de si e de suas identidades. Imersas na leitura, as múltiplas identidades são questionadas, refeitas e transformadas, pelo respeito ao seu processo de mudança. Ação imprescindível para que o sujeito se situe enquanto ser social, múltiplo e em construção. Os textos configuram-se como sistema cultural em que os sujeitos são representados e interpelados para se concretizar o que Hall (2006), considera como “celebração móvel” das identidades.

Ao pensar as construções identitárias por meio de práticas de leituras literárias, propõe-se considerar o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Pelo entrelugar onde moram os sonhos, a imaginação e a fantasia, reelabora-se o real pelo questionamento que o sujeito faz de si e do mundo em que vive, restabelecendo sua relação com o mundo e seu posicionamento, num processo que não se limita ao exterior, mas que vê o sujeito e suas questões psíquicas.

Ler permite construir narrativas internas de inserção no espaço sociocultural e acolhimento das múltiplas identidades, efetivando uma prática educativa sensível às diversidades, com o objetivo de sociabilidade e intervenção no mundo para o bem coletivo, um reconhecimento consciente do sujeito como parte de uma coletividade social.

É, pois, nesse sentido que a literatura reverbera as representações da sociedade, suas culturas e identidades. Um instrumento que viabiliza a construção proposta por Hall (2003), enquanto espaço de abertura para culturas da diferença e de lutas em torno da diferença, para fazer emergir novas identidades e o fortalecimento de novos sujeitos no cenário político. Entretanto, essas representações devem ser repensadas e interpretadas, possibilitando adesão

ou repulsa pelos indivíduos a partir do sentimento de pertencimento, assim vê-se a literatura como instrumento de mediação da possibilidade de leituras das diversas identidades representadas. “A literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (CANDIDO, 2004, p. 180)

As leituras literárias pela abertura dos sentidos, aproximam o leitor do imaginário de diferentes grupos sociais e o leva a pensar as convenções estabelecidas e as imagens criadas para representar homens e mulheres no cenário social, e assim, surgem questões que o fazem perceber como seres que carregam uma representação que se constrói e reconstrói mutuamente e se agregam em representação coletiva. Compreendendo-se como ser que carrega uma imagem construída, esse compreende a relevância de se refazer pela valorização da sua cultura, pelo espaço em que vive e seus costumes, dialogando com outras culturas e outras especificidades, permitindo o diálogo e a abertura aos outros, em um mesmo espaço de convivência.

A leitura literária, é assim como já citado anteriormente e defendido por Petit (2019), um lugar de acolhimento às minorias, uma forma de inclusão, pela qual os sujeitos imprimem sua voz, se coloca sobre as diversas questões, questiona o mundo e constroem o imaginário. Contribui, assim, como possibilidade de construção, reconstrução ou desconstrução de representações sociais em diálogo com as diversidades e reconhecimento às diferenças, com perspectiva igualitária sobre as diversas identidades socioculturais e históricas.

3.4 O DIÁRIO DE LEITURAS E A FUNÇÃO IMAGINANTE

A produção de diários é uma prática social desenvolvida há séculos que traz inúmeros benefícios, no que tange às práticas educativas escolares, referindo-se, mais especificamente aos diários de leituras de estudantes, desenvolve o aprendizado autônomo e um espírito crítico e criativo. Uma prática que articula a leitura, reflexão e a escrita responsável, em que o sujeito leitor incorpora de forma unificada e transformada a leitura feita, constituindo-se de uma ação racional, criativa e autônoma. “O jogo entre as diferentes leituras escolhidas e a escrita permitiria a formação da própria identidade, na qual as diferentes vozes que constituíram poderiam encontrar uma certa unidade” (MACHADO, 2007, p. 115).

O diário de leituras, diferente do diário íntimo, é um gênero público, visto como discurso, requer que a escrita seja realizada a princípio para si, sem um interlocutor estabelecido. É um texto produzido por um leitor, que compartilha pela escrita, suas impressões de leitura enquanto lê, estabelecendo um diálogo reflexivo com o autor do texto lido (MACHADO, 2007). Nessa perspectiva, o diário de leituras se configura como produção

textual marcada pelo intimismo, em que as evidências do privado do leitor, são contextualizadas e relacionadas às coisas do mundo para produzir sentidos.

A leitura ativa o fenômeno da identificação do leitor com o texto, tornando-se singular para cada leitor, num envolvimento pessoal, livre e autônomo. Os sentidos se enraízam na experiência do leitor, que completa o texto com sua forma de pensar e sentir o mundo, as coisas do mundo e a si mesmo, buscando encontrar-se, e estabelecer seu lugar social. O ato de leitura, desta forma, concretiza-se “favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais” (ROUXEL, 2012, p. 276), se efetivando de fato pelo leitor.

Como recurso didático pedagógico, de caráter social, o diário de leituras envolve de forma simultânea as instâncias pessoais e sociais do sujeito leitor, à medida em que o texto o afeta, numa perspectiva dialética. A escrita diarística, desta forma é percebida não como expressão do pensamento, mas uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, vislumbrando um sentido de liberdade e imaginação, em que os agentes produtores se colocam no texto, desenvolvendo capacidades fundamentais de posicionamento sobre o mundo, questionando-o (MACHADO, 1998).

Dessa forma, o diário de leituras é caracterizado como uma conversa, entre o produtor e o autor do texto, num fazer intrinsecamente dialógico, desenvolvendo no educando a habilidade de reconhecimento dos diversos discursos verbais e não verbais que constituem enquanto construtores de conhecimento. “Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2005, p. 65).

O diário de leituras mediado pela pedagogia do imaginário articula a formação do leitor crítico pela sensibilidade, atua como possibilidades para auxiliar a construção de conhecimento, associando a prática escolar à formação humanizadora do indivíduo, considerando os valores sociais e formais presentes na obra lida; permitindo a construção e desconstrução de representações e imagens presentes na sociedade. Ao dar voz e vez para reflexão dos discentes, legitimando seus discursos, o espaço pedagógico se torna um ambiente democrático de saber, em que os sujeitos dialogam para constituir suas identidades. “Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência” (ROUXEL, 2012, p. 278).

A produção do diário de leituras traz à tona as intensidades das expressões e sentimentos construídos pelo simbólico e que, muitas vezes, encontram-se adormecidas nas entranhas da singularidade do sujeito, assim a leitura dos textos aguça as construções, que serão externadas pelos significados que permeiam a formação do eu. Evidencia-se por este viés, a busca pelo autoconhecimento e o diálogo do enunciador consigo mesmo, evidenciando a reflexão da

própria consciência como afastamento da autocensura e construção e ressignificação de imagens socialmente construídas.

No que concerne ao gênero como instrumento de ensino e aprendizagem, que tem a pedagogia do imaginário como norteadora dessa abordagem, a *práxis* viabiliza a construção de imagens que possam se inserir num movimento antropológico, que inicialmente encontra-se no nível neurobiológico, para posteriormente chegar ao nível cultural. Sendo assim, a leitura revela os encontros do sujeito e sua posição no mundo e consigo mesmo, fazendo-o reconhecer-se por meio da afetividade e sensibilidade que os textos impõem, externando a subjetividade do leitor.

Assim, as produções do diário de leituras, como representação das inferências do leitor, ativam no sujeito as suas percepções, figurações simbólicas, ou pensamento figurativo, capazes de representar as imagens pregnante de conteúdos produzidos por aspirações, impressões, que são aprendidas e vivenciadas, fazendo suscitar novos posicionamentos e percepções sobre o mundo a sua volta, num diálogo entre o subjetivo e a realidade que o cerca. Para Rouxel (2012, p. 280), “seja qual for o ponto de vista adotado, o resultado é o mesmo: o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor.”

Por ser um gênero que permite ao produtor ser protagonista do seu texto e escrever a partir do que pensa e sente, refletindo sobre a leitura, a partir da própria experiência, o diário de leituras se torna um elemento possível para o desenvolvimento da pedagogia do imaginário. Uma vez que essa redefine o caminho das aprendizagens do sujeito, agindo no inconsciente para proporcionar diretivas de ação consciente, que revalorize as relações simbólicas presentes na noosfera.

O diário de leituras, como campo de significados, de semântica criadora, abre possibilidades de criação de narrativas as quais deem sentido e razão de ser às práticas educativas, que através da pedagogia do imaginário, contribuem para a veiculação de mitos que agregam e equilibram o imaginário social (TEIXEIRA, 2006).

As práticas de leituras no viés da pedagogia do imaginário visam desenvolver a função imaginante, ou seja, estimular o imaginário aprendente. Isso significa utilizar a força sublime da imaginação para romper os limites do que é óbvio e estabelecido nos processos de aprendizagens. Imaginar, sentir, experimentar e ousar são ações constantes no desenvolvimento da função imaginante. “Imaginar é criar o mundo, é criar o universo, seja através das artes, através das ciências, ou através dos pequenos atos, profundamente significativos, do cotidiano” (PITTA, 2017, p. 40).

Dessa forma, uma prática pautada pela pedagogia do imaginário, que tem como principal norte o estímulo à função imaginante, é um exercício de liberdade, em que as técnicas

e estratégias dão vazão a sensibilidade e a construção de novas formas de aprender e ensinar, pois, todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem experimentam o inusitado pela criatividade. Assim a pedagogia é vista como metáfora do processo pelo qual o imaginário nos constitui enquanto seres humanos e atribui sentidos à vida, nos alcança a alma e compreende a profundidade do espírito, integrando razão e imaginação. “Uma pedagogia que se inventa e que começa no momento em que somos capazes de compreender o imaginário dos outros. É a isso que chamo pedagogia do imaginário como metáfora” (TEIXEIRA, 2006, p. 226).

O imaginário como experiência de abertura às novidades, essência do espírito, permite que através da força imaginativa, se possa romper os limites do que é óbvio e natural nos processos de aprendizagens, assim como nas relações do homem no mundo e com a natureza, para torná-lo ousado, empreendedor em suas descobertas, fazendo da experiência de ser um processo novo e completo paralelamente.

A função imaginante permite a construção do conhecimento pela sensibilidade e emoção e ativa as experiências humanas como vetor para as diversas aprendizagens. O homem enquanto ser simbólico simboliza para melhor viver e entender as raízes míticas e simbólicas que o ajudam a se encontrar no mundo como um ser completo. É pelo imaginário que tudo existe. “Nessa perspectiva ampliada, podemos, então, considerar a pedagogia do imaginário como o resultado de projeções imaginárias e míticas. Estas determinam modos de vida, que são codificadas em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos” (TEIXEIRA, 2006, p. 218).

É, pois, pela função imaginante, impulsionada pelas pulsões subjetivas, que as aprendizagens se estabelecem em sua complexidade, reinterpretando as relações sociais e o modo como o homem se vê e se reconhece. Compactuando com essa perspectiva, reconhece-se que,

o imaginário também está altamente relacionado ao modo como o ser humano vê o mundo, suas concepções, ideais, os anseios para o futuro, a morte; como enxerga as experiências, isto é, diz muito a respeito das representações que a sociedade (re) produz ou (re) cria e atribui significado a todas as coisas. (KARLO-GOMES e SANTOS, 2019, p. 3)

Para Pitta (2017, p. 23), “a sensibilidade própria de uma cultura em interação com um meio e circunstâncias determinadas, valoriza mais ou menos os *schèmes* que, como um todo, correspondem à condição humana”. Desta forma, em uma cultura encontra-se um universo de divisões e paradigmas estabelecidos, posto que esses são ratificados por *schèmes* estabelecidos como certo/ errado, positivo/negativo, numa oposição que segrega os espaços e limita o ser humano. Como prática de liberdade, os diários de leituras são instrumentos de quebras de

paradigmas, tanto pela sua forma de desenvolvimento e construção de discursos, como pela permissão de espaço crítico para reelaboração das narrativas impostas socialmente. Consoante com essa ideia, Machado (2021, p. 317) afirma que

encontros com atividades fundamentadas no mitológico revelam aos próprios estudantes imagens que lhes sirvam de “guias”, “conselhos”, “sugestões”, sem o tão habitual aconselhamento moralista oriundo das culturas patriarcais, onde reina a mentalidade colonizadora de uma ontologia totalizante.

Assim, o universo do imaginário explorado na produção dos diários de leituras, evidencia o sujeito aprendente em suas vivências e o permite se reelaborar enquanto indivíduo, pelo processo humanizador que essa prática impõe. Esse processo permite por meio das pulsões subjetivas e assimiladoras dos regimes de imagens, trabalhar os medos, as inferioridades e o lado obscuro que vive no sujeito na busca de confirmar sua existência. Para Machado (2021, p. 312), toda representação busca, assim, por uma continuidade, no sentido do existir. A humanidade cria, em várias instâncias, de várias formas, para assegurar a sua existência diante do tempo. Assim, pela arte literária não seria diferente, essa viabiliza o desenvolvimento de práticas imagéticas que tocam as profundezas do ser.

Nesse sentido, a função imaginante na prática de produção de diário de leituras, possibilita “a integração da dimensão cognitiva e simbólica, da razão e sensibilidade, do racional e simbólico, bem como **desenvolve** a função educativa da imaginação, entendida como faculdade que assume e constrói a coerência do ser, tece e projeta as imagens” (GOMES, 2013, p. 14-15, grifo nosso).

Pela liberdade concedida ao leitor, a função imaginante age fazendo do texto uma leitura imagética. “Compreendemos o termo *imagética* como conjunto de imagens mentais e materiais que se apresentam como representação do real, tais como os objetos/coisas representadas” (GOMES, 2013, p. 55). A imaginação entra em cena para contemplar uma prática que trabalha a leitura, articulada à escrita, que tem como principal instância desenvolver a imaginação.

Assim, é possível compreender que pela dimensão simbólica que o desenvolvimento da função imaginante impõe, o trabalho não se propõe a seguir roteiros prontos, caracteriza-se, principalmente pela construção coletiva e participativa dos sujeitos, em que todos os olhares são considerados. A curiosidade deve mover as inquietações que constroem redes de significados que devem ser reconstruídas ao longo do processo. Assim, imaginar é ponto de partida, mas não há ponto determinado de chegada. Acredita-se “que a dimensão simbólica não sugere coisas a fazer e, sim, propõe coisas a imaginar a respeito das possíveis redes de

significações que cada pessoa associa a seu cotidiano, imprimindo-lhe aquilo que não é expresso com palavras, sinais ou gestos” (GOMES, 2013, p. 22).

Contudo, a função imaginante como condutor para a produção de diários de leituras, reconhece o aprendente em sua autonomia e protagonismo, colaborando com seu autorreconhecimento e seu posicionamento no mundo, compreendendo melhor seu estágio de consciência e as faculdades da alma. Configurando-se por uma libertação do pensar, impulsionada pela imaginação.

4 PRÁTICAS DE LEITURAS: IMAGINÁRIOS DA LITERATURA NA SALA DE AULA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

O percurso pedagógico deve ser vivenciado como um caminho de descobertas, encontros, desencontros e experimentações. A *práxis* docente aberta ao imaginário, requer a ousadia da reinvenção, do olhar sensível, das possibilidades, é um caminhar de liberdade do pensamento e ações, a busca do desconhecido, sem regras, sem pré estabelecidos, mas com objetivos muito bem delineados, como fica evidenciado na posição de Freire que inicia este capítulo.

As práticas de leituras vistas como abertura de novos horizontes, orientam o sujeito leitor na construção de um olhar ressignificado sobre si e sobre o mundo. Assim, o contato com os textos literários como preconiza Petit (2019), é um elemento imprescindível ao desenvolvimento das habilidades emocionais, imaginativas que possibilitam ao sujeito a construção de novas narrativas que deem sentido à vida. A leitura reaviva a interioridade, aguça o pensamento, permite a troca e a inserção do sujeito leitor no seu cotidiano. Ela é instrumento de instrução, mas também de existência e resistência às adversidades. Foi a partir dessas perspectivas que ingressamos na nossa prática.

Nas dinâmicas das oficinas, o texto literário foi visto como elemento que carrega em si a afetividade, e propõe ativar sensações e sentimentos adormecidos e desconhecidos do leitor, para fomentar a reflexão sobre os imaginários existentes e possibilitar a expressão de novos imaginários. Se por um lado compreendeu-se a literatura como possibilidade para uma prática que aguça os imaginários dos estudantes, por outro lado, vislumbrou-se potencializar as reflexões identitárias com a inserção da literatura produzida por autores locais como textos base para as leituras.

Os textos literários produzidos nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE trabalhados nas oficinas contemplavam temáticas e gêneros diversificadas, reportando cenários que familiarizaram o leitor com seu espaço, sua cultura, apresentando narrativas vivenciadas, que aguçaram a reflexão sobre diversas situações do cotidiano dos discentes

A intenção em agregar a literatura à pedagogia do imaginário, era permitir ao leitor, partir da sua realidade, ou de vozes que ecoam do seu contexto de vivências, para pensar sobre si e se inserir no mundo, além de estimular o pensamento sobre sua situação sociocultural. Pela

literatura produzida por autores locais, buscou-se despertar o sentimento de pertencimento, pois os textos têm uma essência familiar aos leitores, são caracterizados por marcas do contexto de produção, permitindo um diálogo entre leitor-autor e texto, pela aproximação com os aspectos culturais e espaciais ali presentes.

O parâmetro que norteou as oficinas foi direcionar o olhar dos aprendentes para pensar a leitura como um lugar de fala, de imaginação e estímulo ao pensamento. As nuances dessa prática promoveram um encontro de um “eu” desconhecido com o que se pensa ser, sem preconceções de imagens, mas como atividade ativa de metamorfoses de imagens.

A proposta foi um educar para as imagens e permitir que os estudantes tivessem acesso a uma cultura viva, representada pelo simbólico, para agir diretamente na vida desses sujeitos, contribuindo para a reflexão das identidades.

Tendo a imaginação, invenção e criatividade como motriz dessa prática, era necessário atribuir às realidades concretas e abstratas um novo sentido. Isso se evidenciou no caráter dialógico de construção de sentidos, que foi evidenciada na participação dos estudantes durante o processo de elaboração das oficinas.

Assim, aliar às práticas de leituras com o imaginário em sala de aula foi permitir que a imaginação floresça, despertando nos sujeitos as possibilidades do real. Imaginar para transformar, buscar o real ainda não percebido, reequilibrando a consciência de forma lúdica, criativa e inovadora. Esta prática se fez necessária, porém não se pode perder de vista, que todos os caminhos trilhados foram fundamentados e de forma intencional, em que todos os sujeitos envolvidos no processo – aprendentes e ensinantes pudessem cultivar a imaginação e juntos agir buscando novas formas de aprender, modificando a rotina e estimulando o pensamento divergente.

4.1 A SELEÇÃO DOS TEXTOS E VIVÊNCIAS: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS E ESCRITA

Para selecionar os textos que foram utilizados nas oficinas, foi realizada uma busca nos diversos meios digitais e plataforma de pesquisa, sobre os autores locais e suas obras. O ponto inicial partiu de alguns trabalhos realizados pelo PPGESA, entre eles o trabalho de Ariane Samila Ferreira de Oliveira Rosa, *O discurso e a prática da inserção de autores locais no currículo: um estudo na cidade de Juazeiro/BA* (2020) que trata da inserção de autores locais no currículo e apresenta um mapeamento sobre a literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE. Outro trabalho relevante para essa pesquisa foi a dissertação de

Erika Jane Ribeiro, professora e poeta da região, *Vozes femininas na poética contemporânea de reexistência no Vale do São Francisco* (2019) que aborda sobre a poesia contemporânea de mulheres do Vale do São Francisco e seus reflexos para o letramento de reexistência. Além desses trabalhos, encontramos a pesquisa de Wiliana Coelho de Souza, mestra pela Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada de *A inserção da literatura de Juazeiro - BA nas aulas de língua portuguesa* (2016).

Esses trabalhos trouxeram contribuições relevantes, pois indicavam alguns caminhos que nortearia a busca pelo acervo da literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE. A partir desse momento, iniciaram os contatos, partindo dos autores mencionados nas pesquisas. Percebeu-se que muitas obras eram produções independente e que havia um movimento de mulheres autoras que buscavam legitimar seu espaço no campo literário, encontramos assim algumas antologias, entre elas, as obras *Tessituras Narrativas – a produção literária de mulheres negras no Sertão do São Francisco* (2021), organizada Raylane Nayara Souza Batista, e *Antologia Literária das mulheres do Vale do São Francisco* (2021) organizada por Naiara Soares de Oliveira.

Em contato pelas redes sociais, conseguimos dialogar com alguns pesquisadores e autores, entre eles, Ariane Samila, que ciente da pesquisa a qual estávamos iniciando, nos indicou alguns nomes que contemplavam a busca que estávamos realizando. Nesse momento, nosso objetivo seria conseguir obras para disponibilizarmos nas oficinas. Percebeu-se que as obras por serem produções independentes, não se encontram nas livrarias locais, em sua maioria eram vendidas pelos autores de forma particular. Como essas têm uma tiragem pequena, algumas pelo tempo de lançamento, já não se encontram disponíveis.

Assim, pelas redes sociais, *Instagram* e *WhatsApp*, enviamos aos autores, mensagens explicitando a proposta da nossa pesquisa e a necessidade de acesso à sua produção. Prontamente, Manollo Ferreira, autor da obra *A quem me degusta por me sorver...!*, nos respondeu disponibilizando uma coletânea ainda não publicada de seus textos e iniciamos uma conversa que culminou com um encontro presencial, em que adquirimos sua obra e dialogamos sobre as possibilidades e dificuldades encontradas para a inserção da literatura produzida em Juazeiro - BA e Petrolina - PE no contexto escolar. Esse contato se manteve durante toda a aplicação das oficinas, sinalizando para o autor o percurso do trabalho desenvolvido.

Outro contato que rendeu grandes contribuições foi com a poeta Erika Pók Ribeiro, conversamos algumas vezes e essa me indicou alguns sites, que poderiam ter acesso às produções literárias e marcamos a entrega dos livros *Pedilua* (2017) e *Endométrio* (2019).

Durante o encontro, dialogamos sobre a importância da representatividade feminina no cenário literário local e falamos sobre as tensões da pesquisa de forma geral.

Um caminho encontrado para aquisição das obras literárias foi a busca em sebos da cidade, encontramos algumas produções e selecionamos aquelas que se encaixariam no perfil das oficinas, que trouxessem uma provocação identitária e fosse produzida por autores que fizessem trânsito nas cidades de Juazeiro - BA e Petrolina - PE. Nesse percurso, nos deparamos com obras de autores nascidos nas cidades, mas que residiam a muito tempo em outras regiões, não sendo relevantes para esse trabalho por considerá-los afastados de suas raízes de origem e do contexto de delimitação da pesquisa.

As autoras Soraya Amorim e Jamy Dantas, que compõem a *Antologia literárias das mulheres do Vale São Francisco* (2021), por serem educadores na mesma rede de ensino ao qual faço parte, transitam comigo o mesmo espaço, e assim mantemos uma relação de proximidade. Outro colaborador que chegou à pesquisa pelo contato nos contextos educacionais, foi o professor João Trapiá, que apesar de também produzir literatura, organiza a publicação de textos de estudantes do ensino fundamental, produzidos durante suas aulas. Como tomamos aqui como escritor local, toda publicação literária desenvolvidas nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE e pessoas que compartilham dessa cultura e desse espaço social, os estudantes se incluem como autores em potencial que carregam uma diversa riqueza representada pelos temas identitários contidas em suas obras e demarcam uma voz marcante daquele que a produz. Alguns contatos com a produção local se deram por eventos *on-line* como a FLIJUÁ 2021, que reunia diversos eventos potencializados pela literatura, como saraus, mesa redonda, encontro de escritores, shows, entre outras atividades. Outros contatos para coleta de textos para a coletânea utilizada nas oficinas, se deram a partir de sites¹⁷ produzidos por pesquisadores e autores, porém encontram-se desatualizados. Acreditamos que muito se produziu e circulam nas redes pessoais dos autores.

Parte dos textos foram retirados do acervo pessoal da pesquisadora, reunido durante a pesquisa desenvolvida para o TCC da graduação em Letras-Português e suas literaturas, *Literatura local: um estudo acerca da inserção da literatura ribeirinha no currículo das*

¹⁷ Sites de busca de acervo literário local: <http://juazeiropoesia.blogspot.com>, <https://poesiaerikaribeiro.blogspot.com>, <http://clae-literatura.blogspot.com>, <http://literaturadejuazeiroba.blogspot.com>, <https://escritoresdejuazeiro.wordpress.com>

escolas públicas de Juazeiro - BA (2010), momento em que houve o despertar do olhar para as produções literárias locais.

Após especificar as obras disponíveis e os sites de acesso, uma outra delimitação deveria ser realizada a partir da temática de abordagem. Foram selecionadas obras e textos com ênfase nas temáticas que provocassem uma reflexão sobre aspectos identitários culturais. Assim, optou-se por textos sobre o empoderamento feminino, a diversidade racial e religiosa, e sobre questões sociais de forma geral, entre outros que traziam reflexões sobre autorreconhecimento e que suscitasse uma reflexão sobre si, sua história e enraizamentos.

A escolha a partir de temas identitários se deu por acreditar que esse é o caminho para uma educação sensível, que considere e respeite os sujeitos em suas múltiplas identidades, acolhendo e promovendo uma reflexão sobre si e seu contexto cultural. As leituras com abordagens identitárias, lançam luz sobre questões de preconceitos e marginalização social, uma vez que pela possibilidade de identificação com a leitura, os sujeitos se veem representados, compreendendo assim, traumas, medos, comportamentos e escolhas. Desta forma, entender e legitimar suas identidades é um pressuposto fundamental para que o sujeito se insira socialmente e ressignifique o olhar que tem sobre si e sobre seu espaço no mundo. Rouxel (2013, p. 24), frisa a importância de “propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”.

Assim, as práticas de leituras representam um espaço em que as diferentes vozes ecoam, um lugar de existência, pois no encontro do sujeito com ele mesmo, ele reafirma e legitima sua existência, como ser passível de mudanças, compreendendo que as identidades são socialmente construídas e desempenhas paralelamente, não somos constantes, nem temos que seguir padrão estabelecido por uma sociedade que reforça um imaginário que classifica, exclui e inferioriza.

Desta forma, trazer à tona aspectos identitários, mediados pela pedagogia do imaginário, é vivenciar uma prática pedagógica na perspectiva da inclusão, do pensamento, da imaginação, em que o real é pensado para permitir que os sujeitos se coloquem nos diversos espaços sociais, que possam se perceber no seu contexto de vivências. Numa prática que jamais será hegemônica, mais que se inventa e reinventa todos os dias, em constante mudança, assim como as identidades, aberta ao novo que se encerra e nasce todos os dias.

Dentre as obras pesquisadas (Quadro 1 e 2), apresentam-se aquelas utilizadas e disponibilizadas para a elaboração dos diários de leituras:

Quadro 1 – Obras completas disponibilizadas para os estudantes

Título/ano	Autor(a)/ Organizador(a)
1- <i>Tessituras narrativas - a produção literária de mulheres negras no Sertão do São Francisco</i> (2021)	Org. Raylane Nayara Souza Batista

2- <i>Antologia Literária das mulheres do Vale do São Francisco organizada por Naiara Soares de Oliveira</i> (2021)	Org. por Naiara Soares de Oliveira.
3- <i>Dentes brancos, Mandíbula presa</i> (2020)	João Victor Gomes Varjão
4- <i>Retalhos</i> (2015)	Maria Elizabeth Pereira da Silva
5- <i>A quem me degusta por me sorver...!</i> (2015)	Manollo Ferreira
6- <i>O contrário de B.</i> (2015)	Bruno Liberal
7- <i>Pedilua</i> (2017)	Erika Pók Ribeiro
8- <i>Endométrio</i> (2019)	Erika Pók Ribeiro
9- <i>O despertar dos contos</i> (2021)	Org. João Trapiá
10- <i>O livro das fábulas</i> (2018)	Org. João Trapiá
11- <i>Eu te conto</i> (2019)	Org. João Trapiá
12- <i>Metamorfose de memórias</i> (2020)	Org. João Trapiá
13- <i>Era uma vez...</i> (2019)	Org. João Trapiá

Fonte: Autora

Quadro 2 – Coletânea de textos utilizados nas oficinas

Título do texto	Autor(a)
1- <i>Aos homens, o poder supremo!</i>	Pok Ribeiro
2- <i>Pandemia, tempo de reflexões e ressignificação de vida</i>	Ana Maria Alves e Magalhães
3- <i>Matrix</i>	Bárbara Pontes
4- <i>Felicidade?</i>	Beatriz Oliveira Mello Braga
5- <i>Mosaico</i>	Cátia Cardoso
6- <i>A feminista que habita em mim, desperta a feminista que habita em você!</i>	Érica Daiane da Costa Silva
7- <i>Natureza manifestada em nós</i>	Jaqueline dos Santos
8- <i>Memórias de uma sertaneja</i>	Rosiane Rocha Oliveira Santos
9- <i>Lugar de mulher, é onde ela quiser!</i>	Soraya Simone
10- <i>Despertar</i>	Thalynni Lavor
11- <i>Alegoria</i>	Milena Silva
12- <i>Kamdoombele</i>	Ioná Pereira
13- <i>Ancestral</i>	Ioná Pereira
14- <i>Tributo ao povo preto</i>	Ioná Pereira
15- <i>Racismo</i>	Ioná Pereira
16- <i>O sertão está sofrendo</i>	Marta Luz Benevides
17- <i>Reflexões sobre o crime</i>	Joseph Wallace Faria Bandeira
18- <i>As razões do tempo</i>	Maria do Carmo Sá Nogueira
19- <i>São João- apenas um pretexto...</i>	Gisélia Lino de carvalho
20- <i>A mão</i>	Josemar Martins “Pinzoh”
21- <i>À cor da minha pele...!</i>	Manollo Ferreira
22- <i>Mundo em ebulição!!</i>	Manollo Ferreira
23- <i>24- O mistério da passagem</i>	João Gilberto Guimarães
24- <i>A ordem do vice-rei</i>	João Gilberto Guimarães
25- <i>*sem título</i>	Euvaldo Macedo
26- <i>Alegoria</i>	Milena Silva
27- <i>Brasís</i>	Milena Silva
28- <i>Sobre quem eu escrevo?</i>	Milena Silva
29- <i>A vida acontece</i>	Jaquelyne Costa
30- <i>Botoei um incendiário silêncio</i>	Jaquelyne Costa
31- <i>Aos meus contemporâneos</i>	Milena Silva
32- <i>“Lugar de mulher, é onde ela quiser!!”</i>	Soraya Amorim
33- <i>Tudo do que nada temos</i>	Manollo Ferreira
33- <i>Uma baleia</i>	João Victor Gomes Varjão

34-	<i>Inadequada</i>	Pók Ribeiro
35-	<i>Verso solto</i>	Pók Ribeiro
36-	<i>Risco e perigo</i>	Laiane dos Santos Amorim
37-	<i>A vida ou o nó de cada um</i>	Luana Dantas Freitas
38-	<i>Brasil, 8 de fevereiro de 2022.</i>	Natan Damasceno Sudário
39-	<i>O argumento de Syg</i>	João Gilberto Guimarães
40-	<i>*sem título</i>	Jamy Dantas

Fonte: Autora

Realizada a coleta literária, então, foi o momento de buscar as possibilidades de leituras, de forma a contemplar o imaginário dos estudantes e fomentar sua capacidade imaginativa na perspectiva da formação leitora.

Ao iniciar o planejamento das oficinas, fomos movidos por buscar estratégias que estimulassem a leitura e a escrita pelo despertar da função imaginante, e que pela leitura os sujeitos pudessem se ver, reelaborando a imagem de si e reconstruir suas identidades. As oficinas serão instrumentalizadas pelos diários de leituras, com o objetivo de mediar a formação leitora, a partir da reflexão crítica sobre a leitura realizada, de forma que os estudantes possam desenvolver sua imaginação aprendente. Para uma prática embasada pela pedagogia do imaginário, era preciso um primeiro elemento: imaginação.

Educar pela imaginação é abrir espaço para pensar os pensamentos e sonhar os devaneios, é uma prática de liberdade, em que os sujeitos envolvidos devem se reinventar, se perceber e vislumbrar possibilidades de construção do real, capaz de expressar algo inexprimível, sem a responsabilidade de explicação empírica. Isso não quer dizer que seja uma arte de bem criar imagens, mas uma atividade que engendra as imagens produzidas pela consciência para mediar os sentidos e o pensar abstrato, para revelar, substituir ou ampliar o real sentido e pensado, tornando-o possível (ARAÚJO; MONT'ALVENE, 2017).

Num primeiro momento, precisamos nos envolver no movimento imaginativo para pensar e fazer refletir como os sujeitos seriam provocados a imaginar, quais temas e caminhos poderiam ser trilhados, como ponto de partida, já que a cada oficina, novos rumos iam sendo desvelados. Cada oficina pensada, deveria aguçar o pensamento e um olhar atento para si e para o mundo, com o objetivo de torná-lo mais confortável para viver.

Foram elaboradas oito oficinas, que seriam ministradas durante as aulas de Língua Portuguesa, inicialmente duas vezes por semana e, posteriormente, semanalmente. Esse planejamento se deu a partir do tempo pedagógico disponibilizado.

No quadro 4, apresenta-se possibilidades de roteiro para a produção dos diários de leituras. Estas questões nortearão nas primeiras oficinas as reflexões que as leituras podem

suscitar. É importante frisar que o roteiro é sugestivo, não é imposto, podendo o estudante traçar outros caminhos para a escrita.

Quadro 3 – Roteiro para a escrita diarística.

Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo(a):

- conte um pouco o que leu, descreva o que o texto traz de interessante quanto à forma e o conteúdo;
- descreva em que o texto lido contribui para sua compreensão da realidade e de si mesmo - pode utilizar trechos do texto que são significativos para você;
- relacione as informações do texto sobre o que pensa, confrontando suas ideias com o que o texto apresenta (concordando, criticando ou comentando);
- levante temas para discussão- quais questões o texto suscita?
- Em que momento me percebi no texto? Esse texto se afasta ou se aproxima da forma como percebo a vida e as coisas do mundo?
- Demarque sua identificação com o texto.

Fonte: (MACHADO, 1998 – adaptado)

A seguir, apresentaremos a organização das oficinas, suas motivações e estratégias que nortearam o desenvolvimento dessa prática.

Figura 3– gaiola de poemas



Fonte: Autora

Oficina 1 - Liberte um poema - É um momento de dar voz aos textos, trazendo a ideia que o sentido do texto só se concretiza no ato da leitura, a oficina sugere que o leitor liberte o poema, dê vida ao texto que se encontra preso, sedento de ânsia para tornar-se concreto e vivo no diálogo com o leitor.

Intenções pedagógicas - Despertar o interesse pela leitura e vislumbrar as possibilidades de construção de sentidos a partir da premissa que os sentidos se efetivam no ato da leitura.

Passo a passo - A oficina se inicia em uma roda de conversa sobre o tema da oficina – em que a construção de sentidos da leitura poderá se tornar o foco principal.

Nesta oficina, os poemas estarão dispostos em uma gaiola, onde os estudantes poderão escolher os poemas para sua produção, bem como trocar de poemas. Não há limitação à quantidade de leituras determinadas.

Figura 4– caixa surpresa



Fonte: Autora

Materiais utilizados - Gaiola, poemas e diários.

Tempo pedagógico - 2h/a

Oficina 2 - Meu mundo é... - A oficina suscita um refletir sobre si a partir das cores, estabelecendo ou não uma relação de identificação do sujeito e como esse vê o mundo a partir das cores. Mas, também abrindo espaço para que os estudantes elaborem uma imagem do seu

mundo no decorrer da leitura, tomando outros caminhos, que não se relacionem diretamente com as cores.

Intenções pedagógicas - Promover o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de uma leitura reflexiva e criativa guiadas pela identificação do leitor com as cores e propiciar a participação dos estudantes no processo de construção das oficinas.

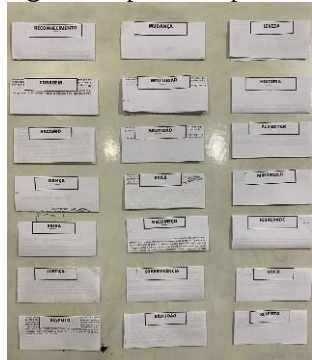
Passo a passo - Para esta oficina, os aprendizes irão escolher os envelopes coloridos contendo os textos que serão base para a reflexão e produção dos diários. Acompanhando o texto, terá uma tarjeta que eles irão utilizar no início da próxima produção diarística. Durante o tempo pedagógico, os discentes poderão trocar seus envelopes e registrar a troca nos diários.

Ao final da produção, devem devolver o envelope com o texto e o registro em uma palavra sobre o significado da leitura realizada.

Materiais utilizados - Caixa surpresa com envelopes coloridos e diários.

Tempo pedagógico - 2h/a

Figura 5 – painel de palavras



Fonte: Autora

Oficina 3 - *O que diz uma palavra?* A atividade confronta as vozes dos sujeitos leitores. Pela indicativa da leitura pela palavra, o estudante leitor pode concordar ou discordar com a relação estabelecida pelo leitor anterior com o texto. A partir do confronto, outros sentidos são contemplados e a palavra se torna ponto de ancoragem para a voz dos sujeitos.

Intenções pedagógicas – Inferir os sentidos da leitura, dialogando e estimulando o pensamento e a imaginação no confronto das ideias a partir de uma palavra-chave.

Passo a passo - A palavra indicada para representar o texto na aula anterior, será ponto de partida para essa oficina. Por meio da palavra sinalizada, os estudantes deverão escolher seus textos para a produção diarística e durante o processo de leitura poderão concordar ou discordar da palavra sinalizada para representar os sentidos do texto.

Figura 6 – cesto com livros



Fonte: Autora

Materiais utilizados - Painel de leitura e diários.

Tempo pedagógico - 2h/a

Oficina 4 - *Inspirações* - É um momento que a partir da fala do outro vislumbramos novos pensamentos, ideias, que nos levem a refletir a leitura, mas também imaginar outras possibilidades de ser e sentir o mundo. Partir do pressuposto que o outro me completa e me faz melhor, à medida que me vejo com mais profundidade.

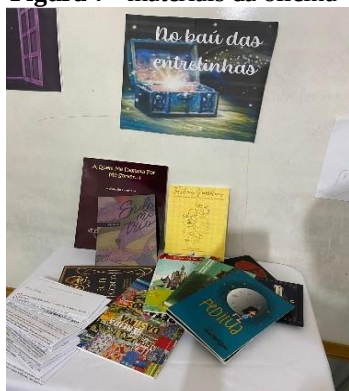
Intenções pedagógicas - Aguçar a imaginação para sentir o outro em sua experiência de leituras, inspirando a busca por si pelas diversas leituras disponibilizadas construindo imagens representativas de sentidos.

Passo a passo - O momento inicia com o compartilhamento dos diários de leituras, três diários são escolhidos de forma aleatória para serem compartilhados. Quem apresenta os diários não necessariamente serão os autores, assim inicia-se uma abertura para o diálogo sobre as temáticas abordadas. Em seguida, os estudantes irão visitar e folhear as obras dispostas para escolher sua leitura. Ao final da aula, todos irão escolher uma obra para na próxima aula e trazer uma imagem ou desenho que se relacione com a leitura.

Materiais utilizados - Diários, textos selecionados, livros e revistas para recorte.

Tempo pedagógico - 2h/a

Figura 7– materiais da oficina



Fonte: Autora

Oficina 5 - *No baú das entrelinhas* - O que há atrás de imagens? Quantas falas? Quantos olhares? Quantos sentimentos? Desvelados, escondidos e mostrados, escancarados, a passar despercebidos. Contradição?? São as entrelinhas do que lemos e dos sentidos construídos e instituídos pelo leitor no ânimo da leitura.

Intenções pedagógicas - relacionar, confrontar imagens para ampliar os sentidos da leitura e pensar os sentidos que uma imagem atribui para compreender o imaginário que conduz o

sujeito, considerando os regimes que guiam nossa forma de ver e perceber o mundo.

Passo a passo - Para iniciar, serão expostas as imagens trazidas pelos estudantes, e em grupo, irão refletir pela imagem a temática abordada (Pela imagem, você acha que o texto trata sobre o quê?), as ideias serão socializadas e registradas. Após a discussão em grupo, as imagens e falas dos estudantes servirão de indicação para a escolha da próxima leitura e produção dos diários. Nos últimos 10min, será feito o questionamento se as ideias iniciais se concretizaram ou se eles se surpreenderam com a imagem relacionada ao texto.

Materiais utilizados - Diários, imagens, obras literárias

Tempo pedagógico - 2h/a

Figura 8 – Obras literárias

Fonte: Autora

contextos e emoções, de forma a incitá-lo a reorganizar suas relações internas e externas de forma consciente, compreendendo sua identidade.

Passo a passo - A partir do livro *Era uma vez...*, escrito por estudantes, os leitores experimentarão uma leitura que vem do contexto de aprendizagem que lhes é familiar. Assim como os autores, são estudantes que vivenciam diversos conflitos. A obra traz os mais variados temas, de forma leve e descontraída, fazendo refletir pelas representações contidas em cada narrativa, levando o leitor a se construir e reelaborar as narrativas a partir de um olhar próprio e singular.

Materiais utilizados - Diários, obras literárias.

Tempo pedagógico - 2h/a

Figura 9– Obras literárias

Fonte: Autora

Oficina 6- *Todos somos nós* - A temática da oficina propõe uma identificação dos leitores com os autores, pelo fato dos textos serem produzidos por estudantes. Mas também vai além dessa particularidade, desvela o compartilhamento de ideias, angústias, encantos e formas de expressão, partindo do pressuposto que pela leitura somos todos construtores de sentido, somos iguais nas nossas diferenças.

Intenções pedagógicas - Perceber-se nas diversas leituras, propiciando a identificação do leitor com personagens,

Oficina 7- *A leitura que cabe em mim* - Nesta experiência de leitura busca-se a identificação do leitor com o texto, de forma que esse possa se perceber numa estreita relação com as narrativas, com as personagens ou com os sentimentos aguçados que lhe rememoraram a forma como percebe a vida e seu agir no mundo. De forma que, o leitor se situe na e pela leitura.

Intenções pedagógicas - Provocar o encontro do leitor com o texto lido, de forma que pela imaginação a leitura seja reflexo de vida para o leitor.

Passo a passo - Como escolha coletiva, todos farão a leitura do mesmo texto. Iniciar o diálogo com a exposição do título do texto no quadro, levantando hipóteses de leitura, confrontando ideias e instigando-os a refletirem criticamente sobre as possibilidades que o texto propõe. No segundo momento seguem as produções dos diários de leituras. Todas as obras estarão expostas

para eventual troca de leitura partindo das questões: Onde me encontro nessa leitura? Aqui me reconheço, me identifico? O que esta leitura me agrega e me faz refletir?

Materiais utilizados - Diários, texto selecionado, livros literários.

Tempo pedagógico - 2h/a

Figura 10 – cartaz temático



Fonte: Autora

Oficina 8 - *O que me move?* A leitura desta oficina, suscita memórias que guardamos e que nos impulsionam aprendizados, que nos inspiram coragem. Assim, a oficina “O que me move?” propõe uma busca interior de nossas fraquezas e fortalezas que nos sustentam, fazendo refletir sobre as adversidades da vida como possíveis caminhos de recomeço.

Intenções pedagógicas - Realizar uma reflexão sobre sua identidade e sobre os alicerces que estruturam a sua existência, pensando suas possibilidades e dificuldades no enfrentamento às adversidades.

Passo a passo - A oficina inicia com compartilhamento de alguns diários, apresentados pelos discentes. No segundo momento uma roda de conversa sobre a temática da oficina. Possibilidades serão levantadas sobre a leitura iminente que será base para a produção dos diários de leituras. Esta oficina propõe uma busca interior para refletir sobre nossos medos e como lidamos com as adversidades. A partir do texto (sem título) de Jamy Dantas, que pelas memórias da infância, compreende a importância das adversidades para o crescimento do sujeito.

Materiais utilizados - Texto impresso e diários.

Tempo pedagógico - 2h/a

Para iniciar as oficinas, foi feita uma reunião com os participantes convidados e seus responsáveis para apresentação da pesquisa e explanação de como esta proposta seria viável e produtiva para a aprendizagem dos estudantes. Uma vez apresentado o objetivo, riscos e benefícios, os participantes aceitaram em sua totalidade a participação na pesquisa e assinaram os termos de concordância com a pesquisa, termo de livre esclarecido e assentimento.

Nesse primeiro encontro, foram combinados os encontros na aula de Língua Portuguesa, uma vez que a pesquisa agrega habilidades comuns a esse componente curricular, e enfatizado que a participação ou não dos convidados não acarretaria prejuízo em sua avaliação. No entanto, a participação na pesquisa poderia contribuir de forma ímpar com sua formação leitora.

No encontro seguinte, em sala de aula, foi apresentada a proposta das oficinas, seus objetivos e como esta seria desenvolvida. Assim, foi discutido as características do gênero diário de leituras, e como desenvolveríamos essa atividade de forma a manter o sigilo do participante. Cada estudante recebeu um caderno, junto com materiais a serem utilizados e uma mensagem de reflexão que incitaria refletir sobre os rumos que o trabalho tomaria: “*Sua vida é a história que você escreve todos os dias*”.

Os diários deveriam ser identificados com imagens, produzidas pelos estudantes ou pesquisadas, como forma de identificação pessoal, ou seja, qual imagem me representa, me nomeia? Desta forma, somente o estudante reconheceria seu diário. O uso da imagem como identificação, pôde funcionar como uma representação do imaginário pessoal que construímos sobre nós e sobre a relação que estabelecemos com as outras pessoas e no mundo, motivando o aprendente a uma atividade simbólica, despertando sentidos ainda não desvelados.

Figuras 11 e 12 – Material para acolhida das oficinas



Fonte: Autora

Esses diários ficariam com os estudantes, com o intuito de criar um vínculo, entre o estudante e a sua produção, reforçando a ideia de que eles escreveriam para si. Assim, garantiríamos que os participantes pudessem se expressar livremente sobre os mais diversos assuntos e posicionamentos, fato que eles prontamente entenderam ao serem orientados sobre a identificação, e já percebemos um olhar positivo sobre o anonimato.

Nesse momento, o educador se apresenta como mais um leitor do texto produzido, comprometendo-se a respeitar tudo o que escreverem, sem censuras, e olhar crítico, assim não

se dispõe a assumir o papel de avaliador, esse se apresenta como membro de uma comunidade leitora, que estimula o exercício crítico da leitura e da escrita (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p. 118).

O início das oficinas é marcado por incertezas e novidades, os discentes se questionam como escrever, o que podem e o que não podem. Diante do costume de que todas as atividades escolares são marcadas por regras fixas e imposições, os estudantes se sentem inseguros, frente a liberdade proposta nas leituras e produção dos diários de leituras.

No período de produção das oficinas, o ambiente de realização da pesquisa, vivenciava um momento de retorno às aulas presenciais e ao mesmo tempo o prédio escolar passava por reforma estrutural, em que tivemos que organizar o momento pedagógico para enfrentar a evasão escolar (um número bem pequeno de estudantes frequentes) e improvisos de espaços pedagógicos adequados para as atividades, o que dificultou algumas atividades, como o contato direto com autores locais e utilização de recursos que pudessem diversificar ainda mais as oficinas.

Vamos adentrando a prática desenvolvida...

OFICINA – Liberte um poema (12/04/2022)¹⁸

Inicialmente foi realizada uma leitura sobre o fazer poético, leitura do texto: *Protesto* de Marcelino Freire (2020), algumas proposições são levantadas, sobre a relação do texto com o trabalho que ali se inicia. Logo depois, inicia-se uma roda de conversa sobre o tema da oficina: “Liberte um poema”, os estudantes levantam hipóteses, o educador registra na lousa e direciona a discussão para o entendimento que os sentidos do texto se constroem pela interação do leitor com o texto no ato da leitura, assim a leitura se torna vívida.

Nessa oficina, foram trabalhados somente o gênero poema, esses estavam dispostos em uma gaiola - despertando e provocando a curiosidade, ficando expostos a escolha e troca dos estudantes. Para nortear a escrita nessa primeira oficina, foi apresentado e dialogado um roteiro de possíveis reflexões que as leituras poderiam suscitar. Deixando claro que o roteiro não é algo que deve ser seguido ou respondido, mas um norte para os diaristas iniciantes. A partir do

¹⁸ As datas sinalizadas nas oficinas se tratam da data da vivência, ou seja, aplicação das oficinas.

roteiro, os estudantes deveriam refletir sobre as leituras e registrar os significados suscitados pelo contato com o texto.

Outra orientação relevante e que ativou um ponto de dificuldade para os diaristas é a forma de escrita, na produção dos diários de leituras, os estudantes não leem para depois escreverem, mas escrevem paralelamente à leitura, tornando a prática um processo contínuo e paralelo, não uma síntese, mas um novo texto que vai se desenhando no ato da leitura, descobrindo novos sentidos, construindo novas narrativas. O que em alguns casos percebemos a resistência do estudante à essa orientação, esses pelo costume em ler todo o texto e só depois produzir, apresenta dificuldade em desconstruir essa prática.

Por fim, durante o processo de escrita os estudantes se mostraram concentrados e reflexivos, não houve recusa sobre a escrita e buscaram outras leituras, se direcionando até a gaiola e trocando de texto algumas vezes.

OFICINA 2 – Meu mundo é ... (19/04/2022)

As cores são marcas importantes nessa oficina, pois trazem conotações simbólicas que indicaram a escolha dos textos. Pensar sobre si e seu mundo interior pelas cores é nosso objetivo. A intenção era provocar pela cor, que os aprendentes externassem características pessoais, discursos de representação e posicionamentos, veiculando percepções ancoradas no simbolismo das relações humanas. Para assim, dialogarmos sobre os sentidos e imaginários que nos conduzem e o que as cores trazem de sentido para nossa existência.

Justificada a escolha temática da oficina, essa se inicia com a exposição do roteiro de leituras (possibilidades de reflexão), que novamente é discutido no grupo, até que os discentes se familiarizem com a proposta de escrita. Também foram expostos e apresentados diários de leituras produzidos por outros estudantes. A proposta seria apresentar possibilidades de produção dos diários de leituras, os diários expostos possuíam características distintas quanto à escrita, um era mais intimista, outro mais metódico, e outro trazia trechos do texto lido complementado por situações cotidianas do diarista.

Para a dinâmica, foi exposta uma caixa surpresa com envelopes coloridos, onde os aprendizes escolheram a sua leitura. Logo após a escolha dos envelopes, a docente questiona os estudantes sobre as cores escolhidas, que em sua maioria respondem que a cor da sua escolha não tem a ver com representação, mas por afinidade e em número menor, diz que a escolha foi aleatória. Após esse momento, foi questionado sobre o sentido das cores. Os estudantes confrontam suas ideias sobre a representação das cores para cada um, como exemplo sugerem

que o branco seja paz, o rosa a alegria, e assim, outros discordam dizendo que o branco é a neutralidade, quando não se quer escolher.

Os textos contidos nos envelopes são base para a reflexão e escrita dos diários. Dentro dos envelopes os educandos receberam uma tarjeta, para ao final da escrita expressarem em uma palavra o sentido do texto. Durante o tempo pedagógico, os discentes poderiam trocar seus envelopes, mas foram orientados a registrar essa troca nos diários.

Ao final da oficina os estudantes devolveram os envelopes contendo os textos e o registro em uma palavra sobre o significado da leitura. Essa palavra norteou a próxima oficina. Durante o processo de leitura e escrita, os estudantes permaneceram comprometidos com o trabalho realizado.

OFICINA 3 – O que diz uma palavra? (22/04/2022)

As palavras adquirem sentidos no contexto ao qual está inserido, assim a atividade dialógica é o motivo que dá vida às palavras. Para essa oficina, os estudantes construíram na oficina anterior um painel de palavras que representava para eles a leitura realizada. Essas palavras trazem conotação sobre a identificação do leitor, a forma como veem e sentem a leitura, assim, as palavras são representações coerentes do sujeito aguçadas pelo pensamento no ato da leitura.

Esse painel será ponto de partida para a escolha dos textos para a produção dos diários. Pela palavra indicada os estudantes deveriam escolher seus textos. Sempre na perspectiva de liberdade de leitura, os estudantes ficavam livres para trocar de textos sempre que julgassem necessário. Ao final da produção dos diários, os últimos 15 minutos, foram destinados ao confronto da leitura, cada estudante deveria comentar sobre a sua escolha dizendo sua concordância ou não com a palavra sinalizada e indicando outros sentidos para a leitura, como possibilidade de construções de novas narrativas, reinventando a leitura a partir de um olhar próprio, crítico e autônomo.

Em sua maioria, encontravam justificativa para a escolha dos colegas, mas traziam um olhar particular sobre os sentidos empregados. Outros discordavam e indicavam um outro sentido (palavra) para representar o texto e também outras justificativas a partir de suas vivências sobre o que definiam o sentido do texto. Nesse círculo de discussões os estudantes dialogavam sobre os textos e imprimiam um olhar próprio sobre a leitura realizada, não apenas um processo de interpretação do texto dado, mas num movimento de construção de saberes.

OFICINA 4 – Inspirações (26/04/2022)

A oficina iniciou com o compartilhamento dos diários dos estudantes, o que houve uma resistência em fazer a leitura para o grupo, até que alguns estudantes se prontificaram. Em círculo, os estudantes escolhiam um diário exposto na mesa, a escolha foi aleatória, ou seja, o estudante não necessariamente fazia a leitura do seu diário. Essa atividade se faz necessária para que o estudante entenda que sua voz tem um espaço, que precisa ser respeitado e que essa voz não precisa necessariamente ser igual à do outro. Mas, que os compartilhamentos nos fazem pensar sobre nós, o que pensamos, e quem somos, reelaborando nossos discursos, nosso papel social e nossa identidade. Foram socializados três diários produzidos pela turma, e nessa oportunidade iniciava-se a abertura para o diálogo sobre diversas temáticas abordadas. No momento da socialização, os demais discentes comentaram a leitura, complementando e trazendo outras proposições sobre o tema que suscitou a escrita diarística, analisaram personagens, histórias e reconstruíram títulos e buscaram outras possibilidades que o texto não apresentou.

Percebemos que ao comentar sobre as leituras realizadas, os aprendentes se sentiram mais à vontade do que na exposição de leitura dos diários.

Para a leitura dessa oficina foram disponibilizadas obras literárias produzidas por autores locais, para os estudantes folhearem e escolherem suas leituras. Nesse ínterim, de escolha, os discentes eram orientados a registrar suas ações na produção diarística, lembrando sempre que a escrita é um encontro do leitor consigo mesmo, um movimento de escrita para si. Um pensar o mundo interior pela linguagem, imaginar pela leitura caminhos irreais para reinventar a realidade. Refletir: O que me inspira? O que me norteia? Quem sou eu nessa leitura? É importante frisar que, nessa oficina os discentes não dispõem mais de roteiro, pois já se familiarizaram com a escrita diarística, as dúvidas e sugestões são dialogadas em grupo.

Ao final da produção, os estudantes foram orientados, para na próxima aula, trazer uma imagem (pesquisadas) ou desenho (produzidas por eles) que se relacione com a leitura realizada.

OFICINA 5 – No baú das entrelinhas (03/05/2022)

Para esta oficina intitulada de “No baú das entrelinhas”, as imagens trazidas pelos estudantes revelam seu olhar sobre o texto, desvelando os sentidos das entrelinhas que a relação

do leitor com o texto estabelece. A imagem é a construção de um conhecimento novo, a partir da leitura, que traz uma carga simbólica do sujeito que produz, é representação de si.

Cada estudante expõe na lousa a imagem que caracteriza a leitura anterior. A partir da exposição, o grupo discutiu as possíveis temáticas advindas pelas leituras das imagens. Pela imagem vocês acreditam que o texto trata sobre o que? Os estudantes diziam suas proposições e o professor registrava suas respostas. Uma fala chama a atenção, antes da questão se iniciar, um discente observa as imagens e diz que todas remetem para “tristeza”. Logo em seguida as falas se iniciam e diversos temas vão se entrelaçando, entre eles: abandono, maus tratos, saudade, suicídio, arrependimento, solidão, amizade, diversidade, alegria, felicidade, entre outros... E uma aura de sentimentos são expostos.

Após as proposições dos estudantes a respeito das imagens, discutimos quais elementos apresentados na imagem revelavam as ideias colocadas pelos estudantes. Em seguida, o diarista que trouxe a imagem, falava sobre a leitura realizada e quais representações a imagem lhe sugeria frente à essa leitura. Agora, toda a discussão desperta a curiosidade dos aprendentes sobre as diversas leituras apresentadas nas entrelinhas desse baú de imagens, e essa curiosidade serve de indicação para a leitura do momento para a produção dos diários. Podendo o estudante pela leitura tomar outros caminhos diferentes do que tenha sido exposto ou complementar a leitura com um olhar novo de leitor que envereda por uma narrativa pela primeira vez. Durante a oficina, algumas intervenções foram necessárias para atenuar momentos de dispersão, já que o primeiro momento foi um momento coletivo pautado na oralidade.

Ao final da leitura, os estudantes são questionados se as ideias iniciais da leitura se concretizaram ou se eles se surpreenderam com a imagem que o colega relacionou ao texto. Nessa oficina houve boa interação da turma e essa se mostrou ativa na proposta apresentada.

OFICINA 6 – Todos somos nós (10/05/2022)

A oficina inicia com a leitura a partir da capa do livro, apresentamos o título do livro e questionamos as possibilidades que o título propõe, a maioria dos aprendizes dizem se tratar de contos de fadas. São questionados o que são contos de fadas? Os discentes se remetem ao final feliz e uma estudante questiona se final feliz existe? Assim há o diálogo sobre como cada um vê as histórias de vida.

A obra “Era uma vez...” pela escrita criativa recria narrativas que nos fazem refletir sobre inúmeras questões do nosso cotidiano, é apresentada como obra realizada por estudantes em oficinas de leituras organizadas pelo professor João Trapiá. Segue-se a leitura e produção

dos diários de leituras. Ao final, os discentes são questionados sobre o que acharam das leituras e quais temas de discussão eles identificaram, entre os temas são citados: a pobreza, amizade, diversidade, preconceitos, entre outros... Eles externam sobre o discurso proposto na narrativa, fazendo uma relação com suas vivências e o que observam em seu contexto, um exercício de pensar sua realidade, um pensar livre, sem vigilâncias e censuras. Há instituído um debate.

Para finalizar a leitura, os estudantes comentaram em que se surpreenderam na obra, segundo os estudantes “não parece texto produzido por estudantes”, a partir dessa fala desmistificamos a ideia que aprendizes não são capazes de produzir com qualidade e falamos da importância social da escrita, e como essa compartilha e institui lugar social.

Por fim, todas as obras selecionadas para leitura são expostas e os estudantes precisam escolher coletivamente, a leitura que mais se identificaram, e que tenha se aproximado durante as oficinas, os estudantes vão construindo sugestivas de leituras e chegam ao consenso, texto: o fazendeiro rico. Esse será o ponto de partida para a próxima oficina.

OFICINA 7 – A leitura que cabe em mim (17/05/2022)

Nesta experiência, busca-se a identificação do leitor com o texto lido, de forma que esse possa se perceber numa estreita relação com as narrativas, com as personagens, com os sentimentos aguçados que lhe rememoraram a forma como percebe a vida e seu agir no mundo. De forma que, o leitor se situe na e pela leitura, imaginando e pela leitura criando possibilidades de vivências reais. A reflexão parte de questionamentos como: qual leitura me representa? Onde me encontro nessa leitura? Aqui me reconheço, me identifico? O que essa leitura me agrega e me faz refletir? São essas questões que nortearam a escrita diarística nesse momento.

Assim, inicialmente de um único texto, escolhido pela turma, inicia a produção dos diários de leituras. Porém, ao ler o texto aqueles que não se identificarem, puderam buscar outras leituras, que estavam disponíveis na mesa de leitura, para assim construir sua produção atendendo a proposta. A proposta da oficina seria uma atividade mais introspectiva, que em diálogo com o texto o estudante pudesse pensar e reelaborar a sua própria narrativa de vida.

Nessa oficina, observamos que além do texto lido, os estudantes, puderam vivenciar outras leituras, pelo caráter de liberdade de escolha admitido durante todo o processo das oficinas, percebeu-se que eles muito além do que estava direcionado para ser lido, buscavam outras leituras e sinalizavam o interesse em terminar as obras escolhidas.

OFICINA 8 – O que me move? (20/05/2022)

Essa última oficina, tinha como foco principal pensar as identidades a partir de memórias que nos constituem. Para essa oficina foi escolhido o texto (sem título) de Jamy Dantas, um texto que traz reminiscências da infância e como essas experiências contribuem para nos fortalecer no enfrentamento às adversidades, medos e anseios diante da vida e da morte, enquanto angústias da existência. Para iniciar o círculo de conversas sobre a temática da oficina, questionamos aos discentes sobre o texto que seria proposto, de acordo com a temática da oficina, vocês acham que o texto versa sobre o que? Eles pensaram e externaram diversas proposições como: sonhos, sentimentos, algo especial e marcante, objetivos e conquistas. As respostas sugeriram sempre algo positivo, quando se referiu à motivação.

Um segundo questionamento foi levantado. O que os movem? Quais imaginários que nos norteiam? Esses por sua vez responderam: os sonhos, objetivos, família, dinheiro, fé, amor, esperança, persistência. Um dado a ser registrado foi o fato de dois estudantes não se reconhecerem e externar que não sabiam identificar o que os moviam na vida e enquanto pessoa. Depois desse diálogo sobre a relevância de reconhecermos as diversas situações como parte que nos constituem enquanto sujeito de múltiplas identidades, compreendemos que em nosso interior lidamos com nossas fraquezas e as fortalezas que nos sustentam, fazendo refletir sobre as adversidades da vida como possíveis caminhos de recomeço. Para finalizar, os aprendentes realizaram a leitura proposta para produção dos diários de leituras.

4.2 AS OFICINAS

As estratégias utilizadas na elaboração das oficinas visaram desenvolver a autonomia leitora dos estudantes de forma que esses se colocassem como sujeitos críticos e participativos na construção das propostas. Isso é evidenciado nas temáticas das oficinas em primeira pessoa, como um estímulo de aguçar o olhar para si e para a forma de ver o mundo. Estabelecendo, por meio da leitura, um caminho para se pensar as identidades e construir pelo imaginário um mundo melhor para viver. Dessa forma, as oficinas eram preparadas a partir das vozes dos sujeitos, partindo de uma premissa construída por eles e para eles, considerando seu olhar sobre os textos e os caminhos designados coletivamente para a compreensão da leitura e da escrita, configurando-se num processo dialógico e participativo na construção das aprendizagens. Tornando-se um novo trilhar a cada oficina, a cada olhar apresentado, numa prática que se renova e se ressignifica a cada passo elaborado.

Para análise das oficinas foram definidas três categorias: *O que as leituras trazem de mim?* Que aborda sobre o leitor e a literatura produzida por autores locais; *outros caminhos, novas narrativas mediadas pelos diários de leituras* que apresenta o contato do leitor e o gênero regulador de discursos— diários de leituras e *Leituras: reinvenção do “eu” pelo imaginário*, que apresenta o despertar da função imaginante. Essas categorias estão intrinsecamente ligadas ao objetivo que norteia essa pesquisa bem como sua questão problema. É relevante frisar que aqui analisamos somente a vivência da aplicação das oficinas; o que foi produzido (diário de leituras) será objeto de análise de outra seção.

4.2.1 O que as leituras trazem de mim?

O contato com os textos literários produzidos por autores locais sensibilizou os estudantes para a leitura, aguçando a curiosidade sobre essas produções, uma vez que os discentes não as conheciam. Por demarcar representatividade da cultura, modos de vida e partir de um olhar local, a literatura utilizada possibilitou a reflexão sobre as diversas identidades presentes na sala de aula, trazendo à tona, as experiências dos estudantes como ponto de ancoragem para discutir a leitura. Em muitos momentos (principalmente na oficina *Inspirações*) escutamos, *eu sempre vivi assim, parece comigo*, instituindo íntima relação entre o leitor e a obra. Assim, percebeu-se que a partir de um lugar próprio de pertencimento, os discentes puderam pensar sobre outras possibilidades de existência, sobre seu papel social e o imaginário que conduz suas ações e seu modo de ser e pensar.

A leitura vivenciada para construir sentidos permitiu que os estudantes pela leitura, não apenas construíssem sua formação leitora, mas construíssem um olhar para si, sua identidade, seus valores, confrontando o que pensa e sente com a narrativa, promovendo o encontro e construção de outras narrativas que dessem sentido a sua vida e a forma como interage consigo mesmo e com os outros no mundo. Considerando a leitura como caminho para se construir, Petit (2009), acredita que pela leitura podemos pensar à vida e dar sentido à nossa existência, dar forma aos nossos desejos, sonhos e voz às nossas angústias, produzindo um equilíbrio entre os sentidos e o seu lugar social.

Essa aproximação proporcionada pela identificação com personagens, contextos e situações vivenciadas nas narrativas inspiraram sonhos – na dimensão de perspectivas futuras, e a busca de si, a partir da sua realidade, criando um ambiente de participação ativa dos estudantes, em que esses foram estimulados a pensar, imaginar e buscar novas possibilidades

pela leitura. Para Petit (2009,19) “reconhecer-se enquanto sujeitos inseridos no contexto legitimado pela leitura, possibilita a construção de um sentido para si nesse espaço”.

Assim, por meio das vivências de leituras com a literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, os sujeitos puderam experienciar uma leitura que traz em si um olhar sensível à identidade local e puderam discutir e refletir sobre questões muito particulares da região, confirmando sua existência como ser inserido nos contextos das diversas leituras. Nesse sentido, o texto literário despertou a sensação de pertencimento e diálogo, pois sua essência evidenciou as marcas dos contextos dos estudantes, possibilitando a aproximação entre leitor e texto, dando significados às narrativas (ROSA, 2020).

Durante o desenvolvimento da oficina *Liberte um poema* percebeu-se uma relação de sentir, degustar, uma afetividade demonstrada na atenção dada aos textos pelos estudantes. Eles comentaram, sugeriram a leitura aos colegas e mesmo sem indicação de obrigatoriedade, progrediram na leitura, sempre superando as leituras indicadas para aquela oficina.

Outra relação evidente no contato com os textos locais foi a quebra de paradigma que para ser autor é preciso estar inserido na literatura cânone. Ao se deparar com textos produzidos por diversos autores, entre eles, textos de estudantes na oficina *Todos somos nós*, os discentes se sentiram estimulados ao processo de escrita, potencializando seu olhar para a possibilidade da produção literária.

Evidenciou-se dessa forma, que a literatura produzida por autores locais presente em todas as oficinas potencializou as práticas de leituras, apresentando-se como leitura atrativa, que estimulava a curiosidade sobre seus autores, fazendo dessa atividade um momento de construção e descobertas, sobre o texto, sobre si e seu ambiente de vivências.

4.2.2 Outros caminhos, novas narrativas mediadas pelos diários de leituras

O diário de leituras é um gênero que permite a atividade do pensamento e a liberdade de criar e refletir sobre a leitura, assim na prática desenvolvida, os estudantes encontraram acolhida para os pensamentos com respeito e legitimidade de fala, percebendo-se como sujeitos do seu discurso.

A ideia de escrever um diário de leituras foi recebida com muito entusiasmo na primeira oficina. Primeiro, por ser anônimo e dar possibilidades aos estudantes expressarem livremente o que pensa e sente sobre os diversos assuntos, sem julgamentos e juízo de valor. Segundo, por ser uma atividade dinâmica que se diferenciava das atividades propostas na escola - sempre com

regras definidas e impostas. Para leituras, eles tiveram a liberdade de escolha dos textos e participaram com protagonismo no processo de construção das oficinas.

Por ser apresentado aos discentes como uma escrita dinâmica, norteadas como escrita para si, em que eles escreveriam a partir de uma leitura sobre um olhar próprio, refletindo suas experiências, o diário de leituras estimulou os estudantes a pensarem sobre suas identidades. Assim, compreendendo como as interpretações que construímos do texto tem muito sobre o que somos e sobre nossa identidade – instigando refletir e transformar nosso jeito de ser e agir no mundo. Isso se evidenciou nas discussões que antecipavam a escrita e no confronto de ideias nas dinâmicas das oficinas, a exemplo, fica a vivência da oficina *O que diz uma palavra?*, em que antes da produção dos diários os sentidos foram dialogados na coletividade e diversas possibilidades foram evidenciadas para as leituras.

A produção diarística foi tomada como caminhos para a reflexão leitora, para permitir que durante as oficinas os estudantes realizassem uma leitura estruturadora, reflexiva e crítica dos textos e desenvolvessem a escrita de forma criativa e dinâmica, em que os sentidos foram regulados pelas vivências dos estudantes, sentimentos e interações com o texto no ato da leitura. Nessa perspectiva, Machado (1998) enfatiza que os diários de leituras se configuram como um instrumento que permite ao leitor uma formação crítica, um desenvolvimento ativo e interativo dos conhecimentos, que envolvem um diálogo franco consigo e com o outro, mediado pelas impressões, sentidos e vivências do diarista.

Assim, pela leitura, foi possível buscar sentidos para construir uma narrativa nova nos diários de leituras, como possibilidade para reinventar a realidade, não só textual, mas uma reinvenção na forma de pensar e ser dos estudantes. A prática desenvolvida estabeleceu com os aprendentes um elo de confiança, um abrigo para si e uma fuga para os sentimentos, pois os estudantes entenderam a produção dos diários como lugar de acolhimento das identidades, segundo eles “*nos diários podemos ser nós mesmos*”.

Como gênero reflexivo, a prática diarística viabilizou que os discentes descobrissem suas próprias ideias nos círculos de leituras e compartilhamentos, ocorridos principalmente nas oficinas: *Inspirações* e *Todos somos nós*, em que os estudantes apresentaram alguns diários produzidos, dialogaram sobre a possível leitura realizada pelo diarista e também discutiram sobre as leituras que vinham realizando durante as oficinas.

Visto que se analisa aqui o contato inicial com a proposta, pois não trazemos os diários produzidos, apenas um olhar sobre o contato dos estudantes com o gênero. Percebemos que pela proposta do gênero, os discentes ampliaram sua visão de mundo ao reelaborar as leituras, questionaram o estabelecido nas proposições dos colegas, pondo em dúvidas posicionamentos,

paradigmas sociais e identidades em conflitos. Assim, promoveram, pela leitura, a compreensão de seus medos, conflitos e fraquezas, o que contribuiu para o enfrentamento às adversidades, exercício evidenciado na oficina *O que me move?*

Como instrumento para as práticas de leituras, os diários permitiram um percurso crítico e criativo do processo de leitura e de escrita, atendendo à proposta de uma ação pedagógica inventiva, que permitiu o desenvolvimento do pensamento, sem as amarras de uma “lição escolar” que determina o que se pode e deve dizer, direcionando a aprendizagem para um processo autônomo, que valoriza a subjetividade e legitima a fala do diarista.

Machado (1998) defende que a escrita diarística seja uma forma de descoberta dos pensamentos, em que o conhecimento de si seja parte essencial de um conhecimento geral e esse possa ser provocado pelas emoções, sentimentos, baseados na experiência pessoal do leitor. Entendemos que pelo despertar dos pensamentos, construímos outras narrativas possíveis para melhor compreender a si, ao mundo e suas identidades. Um exercício criativo, em que a cada leitura, novos sentidos são construídos pela compreensão, produzindo novos discursos, outros eventos da linguagem, reelaborando seu olhar pela voz do outro, buscando novas significações.

4.2.3 Leituras: reinvenção do “eu” pelo imaginário

Durante as oficinas, as ações dialógicas levaram os discentes a imaginar, criar possibilidades de discursos aguçando o pensamento; a fluidez da imaginação foi nossa matéria. Os aprendentes eram estimulados, a partir de questionamentos, a encontrar novos sentidos, buscar o irreal, o improvável e transformar conscientemente os conceitos reais pelo simbólico. Isso se evidenciou nas temáticas das oficinas em que os estudantes, pelo processo dialógico, discutiram olhares sobre o tema proposto e buscavam encontrar essa relação a partir de suas vivências e da identidade que os constituem. Essa prática foi constante nas oficinas: *Meu mundo é...*, *No baú das entrelinhas*, *A leitura que cabe em nós*, *O que me move*. Nessas oficinas, era trabalhado o simbólico que vive no mundo interior dos discentes, fazendo-os refletir e reelaborar a forma como se vê e como compreende o mundo à sua volta. Essa reflexão se deu pelos questionamentos: como imagino meu mundo? Quais cores representam minha identidade? O que vejo na leitura? Que imagem representaria meu olhar sobre o texto? O que essa imagem representa para mim? Descreva a imagem de forma direta e indireta. Quais sentimentos me movem? Quais os meus alicerces na vida? Entre outras questões que nortearam debates e discussões em sala de aula.

Para despertar o pensamento, as faculdades simbólicas e aguçar a função imaginante, utilizamos além de textos, cores e imagens, que nos conduzissem a compreender o imaginário que permeia as identidades dos sujeitos. A intenção é que o diálogo a partir desses elementos fornecessem um novo saber e não apenas uma interpretação, num movimento de descobrir verdades secretas ainda não pensadas e externadas, permitindo que os estudantes pela sensibilidade, alcançassem o entendimento sobre suas identidades, confrontando-a e relacionando-a pela leitura. As questões surgiram quando os alunos tiveram que associar uma imagem a sua leitura, uma imagem produzida por eles ou pesquisada, aqui tratamos a imagem não como algo visual, mas como imagens construídas mentalmente no ato da leitura e que fizessem referência, trouxessem lembrança ou projeções.

As imagens iconográficas evocam representações inconscientes, construídas pelo imaginário para exprimir as subjetividades do leitor e estimular a criatividade, fazendo refletir simbolicamente sobre os imaginários que permeiam nossas ações e nossos comportamentos. Para Durand (1988), as imagens simbólicas revelam um sentido secreto, é transfiguração de um real e concreto que se mantém sempre abstrato, é atividade do pensamento.

Dessa forma, instigar o pensamento foi nosso ponto de ancoragem em todas as oficinas, pensar a partir dos textos, imaginar para construir imagens mentais e visuais, pensar sobre sua relação com o texto, consistindo em um vai e vem de novos significados que renasciam pelo exercício da leitura. Fazer do texto um diálogo com as histórias dos estudantes, despertando emoções, sentimentos, lados obscuros e desconhecidos, reconstruindo memórias (oficina: O que me move?). Nessa oficina, três estudantes perguntaram: Posso falar sobre algo que aconteceu comigo? Esse questionamento permitiu inferir que o texto promoveu um encontro desse estudante com o seu cotidiano e suas vivências. Um caminho para uma educação pela sensibilidade.

A oficina que estimulava a identificação a partir das cores e imagem sugeriram os regimes (diurno ou noturno) que regulam a nossa sensibilidade em relação ao meio em que vivemos, aproximando a nossa forma de ser e agir pelo imaginário. “É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas” (TEIXEIRA, 2006, p. 217). Compreender como os sujeitos organizam suas experiências pelo imaginário, é refletir sobre uma força que orienta seus comportamentos, ações e propondo uma intervenção pela da consciência crítica na construção de um novo percurso para a formação das identidades, para assim estabelecer a busca pelo equilíbrio social.

Na oficina *A leitura que cabe em nós*, os estudantes refletiram sobre suas vivências, sobre a imagem que tem de si para buscar sentidos e identificação com a leitura, essa atividade assumiu uma postura de reinvenção da realidade, onde os discentes pela capacidade imaginativa buscavam fazer parte da leitura, rememorando sua história, a forma como direciona sua vida, seus valores, crenças e atitudes, para se encontrar na narrativa.

Pela abertura de espaço pessoal do leitor, pela valorização dos pensamentos do sujeito, as oficinas propuseram uma desconstrução do ambiente escolar, construindo uma ambiência simbólico, estabelecendo o espaço escolar como busca de saberes e construção coletiva de caminhos para as aprendizagens, não como lugar de rotinas estabelecidas. Isso fica claro na participação ativa dos estudantes nas construções das oficinas, na escolha coletiva para a leitura e na construção do painel de leitura para a oficina *O que diz uma palavra?*

A proposta elencada nas oficinas era fazer fluir a imaginação, desde a sua organização, à prática vivenciada. Para esse fim, havia um objetivo e norte a seguir, porém o caminho não seria estático. Desenvolver uma prática a partir do imaginário foi abertura para o novo, para reinventar, agregar e possibilitar outras paisagens que possam surgir no trajeto. Para Araújo e Mont’Alverne (2017), essa pedagogia “só tem sentido na medida em que convida o indivíduo para todas as explorações práticas e novas do mundo exterior e interior à consciência”, dessa forma, entende-se que é pela vivência do dinamismo e pela percepção constante que o sujeito desenvolve suas relações com o mundo, mediados por um processo imaginativo capaz de reinventar o imaginário predominante a partir da educação.

Estabelecer nas práticas de leituras um olhar constante para o imaginário é entender que pelo simbólico organiza-se as experiências e as ações humanas, contemplando pela sensibilidade o sujeito em sua totalidade. Pensar as leituras inserindo-se nesse universo, para compreender o mundo e a si mesmo, poder se reinventar e encontrar-se, é desenvolver a função imaginante.

5 O QUE OS DIÁRIOS DOS ESTUDANTES REVELAM?

No diário (...) eu me crio. É um veículo para o meu sentido de individualidade. Ele me representa como emocional e espiritualmente independente. Portanto (infelizmente) ele não apenas registra minha vida diária real, como — em muitos casos — oferece alternativa a ela. (Susan Sontag)

Quando escrevemos um diário ativamos nossas experiências para aprofundar o entendimento sobre nós e descobrirmos quem somos e o que podemos ser. Construímos uma autocrítica pelo aguçar dos pensamentos. É um momento de encontro com o desconhecido e adormecido no mais íntimo do ser, desvelando a poética do cotidiano que nos conduz. E, neste refletir e reencontrar, criamos e encontramos alternativas para nossa existência, possibilitando outros caminhos para si e para a forma de ver, pensar e agir no mundo. A leitura assim, nos apresenta o mundo, nos possibilita uma experiência poética do espaço para efetivamente habitarmos os lugares em que vivemos e construir nossa morada interior (PETIT, 2019).

A escrita diarística revela o posicionamento do leitor frente à leitura realizada, consistindo em um processo dialógico e criativo, em que a cada texto lido, narrativas são criadas e recriadas, permitindo um percurso singular de elaboração de novos conhecimentos e aprendizagens. Isso implica um fazer reflexivo e ativo do leitor, para olhar o texto e compreendê-lo como instrumento que ativa o contexto e suas experiências de mundo prévio para construir significados que se entrelaçam à sua realidade. Assim, o leitor complementa, recria e elabora um sentido novo para o texto, confirmando ou refutando hipóteses, que o texto apresenta na perspectiva de encontrar caminhos diversos para um pensar sensível sobre sua realidade e suas identidades. “Ao ler escrevendo, o estudante sai da condição de mero receptor e passa a ser “coprodutor” do discurso lido: questionando o autor, suas posições ideológicas, fazendo relação do conteúdo com outros conhecimentos prévios, apresentando suas dúvidas e descobertas” (PIRES; KARLO-GOMES, 2018, p. 263).

Desta forma, os diários de leituras (DL) apresentaram as vozes dos estudantes embebidas do imaginário que os constituem enquanto atores sociais e demonstram como as leituras realizadas aguçaram a sensibilidade dos estudantes para refletir sobre suas identitárias em poéticas do cotidiano. Mediados pela pedagogia do imaginário, os discentes foram levados a imaginar, descobrir novos pensamentos e reinventar o caminho de ensinar e aprender.

Os textos ora analisados foram produzidos durante oito oficinas de leituras, que tinham a intencionalidade de suscitar a formação do leitor crítico e aguçar o imaginário discente pelo estímulo à função imaginante. Neste capítulo será apresentado, a partir de categorias de

análises, os diários produzidos pelos estudantes, bem como o imaginário presente em suas falas, para compreendermos as contribuições do diário de leituras e da literatura no viés pedagogia do imaginário como fio condutor para refletir sobre os processos identitários.

Por conseguinte, elencamos quatro categorias dessa investigação. A primeira: *Vivências das leituras*, apresenta a relação dos estudantes com o instrumento diários de leituras, suas percepções em relação à leitura e a forma como construíram seus diários; a segunda categoria: *Os diários de leituras e a literatura produzida por autores locais*, aborda com especificidade os aspectos da literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE e como essa produção literária contribuiu para a reflexão identitária dos estudantes; o terceiro subtópico: *Por entre os fios da imaginação*, traz as contribuições da pedagogia do imaginário para as práticas de leituras; e por último: *Os ‘eus’ que me constituem pelo imaginário*, alicerçado na Teoria Geral do Imaginário de Durand (2012), tece considerações sobre o imaginário discente presente nos diários dos estudantes.

5.1 VIVÊNCIAS DAS LEITURAS

O diário de leituras enquanto instrumento de mediação às atividades de leitura e escrita, permitiu a liberdade e autonomia do leitor, num percurso crítico e criativo. Como gênero dialógico, propiciou a expressão do universo pessoal dos estudantes, e por meio do diálogo consigo mesmo expuseram suas emoções, ações e pensamentos relacionados às suas vivências.

Nesta seção apresentamos o olhar dos discentes e da pesquisadora sobre a experiência com o gênero produzido, abordando os caminhos percorridos para sua produção, bem como a proposta contribuiu para o estímulo à formação leitora.

A escrita diarística representa espaço de construção de significados em que os estudantes se expressaram livremente, expuseram seu olhar sobre a leitura, apreciando-a e deleitando-se. Sem que se perceba, a leitura flui e a escrita se torna necessária para registrar os achados de si que o texto desvela no contato com o leitor, num movimento de ler, pensar e reelaborar as imagens de si e sobre o mundo. Ao se deparar com a proposta de leitura e escrita, alguns estudantes se veem diante de mais uma “tarefa” escolar, e a enfrenta com a resistência que muitas vezes nós professores nos deparamos na sala de aula, mas ao finalizar as oficinas, percebemos um olhar ressignificado sobre a vivência de leitura instrumentalizada pelos diários de leituras.

De acordo com um dos estudantes:

Esse projeto foi muito bom, nele tinham textos, livros dos mais diversos gêneros, autores, títulos e histórias. A produção também foi a critério, escrevíamos o que vinha na cabeça, sobre o tema e sobre nossa vida. O diário foi o estopim para o aprendizado, na escrita, na leitura e interpretação, com este projeto fomos instigados a imaginar, criar, escrever e ser, e também um diferencial, foi algo novo. Sou muito grato por ter participado, aprendi, conheci novas histórias e pude aprimorar o conhecimento. (DL-08)

O estudante reconhece a contribuição da oficina para o enriquecimento das aprendizagens pelo despertar da função imaginante proposta por Teixeira (2006), que permite elaborar um novo percurso para o aprender pelo estímulo do pensar e criar. Para nós, pesquisadores, o diferencial citado se refere ao não estabelecimento de regras fixas na produção. A atividade é marcada por objetivos e intencionalidades, exposto no planejamento das oficinas, mas apresentada aos discentes num viés de dar voz para que eles se expressem. Percebemos nos momentos didáticos que os estudantes estavam sempre preocupados com o que pode e o que não pode, e essas amarras estabelecidas, muitas vezes ou quase sempre, tornam o ato de ler enfadonho e cansativo, pautado em mais uma obrigação escolar, o que nada tem a ver com a vida e o cotidiano dos estudantes. Machado (1998, p. 44) entende que além de ser um instrumento potencializador da leitura e escrita, os diários funcionam como “instrumento de ruptura com as normas preestabelecidas”, permitindo repensar as estratégias de ensino, de forma que essas sejam significativas para os estudantes e possam motivá-los.

Os estudos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 112) também apontam que em geral as estratégias de leituras em sala de aula, não permitem que

os estudantes se expressem por sua própria iniciativa, que quase nunca fazem avaliações sobre o que leem de forma pessoal e justificada; que sacralizam o escrito, não ousando criticar um texto, mesmo quando mal organizado ou com argumentação inconsistente, e que não encontram espaços para que suas diferentes interpretações, suas dificuldades e suas reações pessoais venham à tona e a discussão.

Diante dessa realidade, o diário de leitura propõe um repensar as práticas de leitura em uma perspectiva diferente, capaz de transformar o contexto da sala de aula em um espaço de fala e expressão dos estudantes, promovendo momentos de escuta, motivação e descobertas de novas estratégias de ensinar e aprender com a literatura, em que as leituras se atrelem aos sentidos da vida e às experiências dos sujeitos. Sujeitos que são únicos e heterogêneos, de múltiplos olhares, interpretações e histórias.

A leitura foi vivenciada para aproximar os estudantes de si mesmo, da vida e do conhecimento que os transformam. Como vemos em mais um relato a seguir:

Achei bem livre e legal, pois me senti solto dentro desse diário, como também aprendi a me expressar. É algo prazeroso de fazer, não tem aquela regra de falar sobre tal título, e sim falar sobre seu pensar, sobre suas emoções, sentimentos e vivências. Espero que tenha mais propostas como essa.
(DL-06)

O relato do discente evidencia o objetivo central da proposta de leitura e produção dos diários, que era estabelecer um diálogo do leitor com o texto, promovendo uma reflexão crítica e autônoma sobre a leitura a partir de suas experiências de vida, tornando-os sujeitos ativos na construção de sentidos, valorando sua fala, abrindo espaço para a fala, a escuta e expressão do pensamento ao passo que estimula a leitura e a escrita. O caminho da escuta é estímulo à expressão livre dos estudantes e conduz a autonomia nas diversas aprendizagens, tornando-os confiantes, seguros e estimulados a participarem ativamente das atividades propostas, criando significado e vínculos com o espaço escolar e as propostas de aprendizagens.

Para além de propor atividades que despertassem o interesse dos discentes e os estimulassem a produzir com prazer, as oficinas instrumentalizadas pelos diários de leituras - romperam paradigmas como “o não gosto de ler”, “não gosto de escrever”. Isso foi evidenciado em suas produções diarísticas, por participar ativamente das leituras indicadas e até mesmo propor-se a ampliar a quantidade de leitura sugeridas nas oficinas. Seus relatos ao final das oficinas explicitaram seu olhar ressignificado sobre o ato de ler e escrever. Confirmando que as estratégias aproximaram os estudantes que ainda se diziam resistentes à leitura e à escrita, os envolvendo em um processo de leitura e escrita livre, espontânea e prazerosa.

De forma geral, tivemos boa receptividade e comprometimento dos estudantes com a proposta das oficinas, incentivando a recuperação de hábitos leitores, que por estarem afastados da escola (por conta da pandemia do COVID-19) encontravam-se adormecidos. Assim, pudemos, de fato, ter resultados e desenvolvimentos nos objetivos elencados, no que se refere a formação leitora.

A exemplo, vejamos os diários a seguir:

Para mim foi algo que me surpreendeu. Eu gosto muito de ler, mas não curto muito escrever. Ou era o que eu imaginava. Adorei ler e falar sobre todas essas histórias fantásticas.
(DL-03)

Como me sentir? Uma experiência muito nova porque já fazia dois anos sem eu ler um livro sequer. Apesar que eu não gosto de ler, mas me chamou muita atenção, conhecendo histórias novas sempre tentando entender mais sobre a leituras e seus contos. Várias experiências novas conhecendo mais meus amigos de sala, conhecendo novos autores e muito mais coisas, sempre escrevendo algo sobre as leituras. Foi uma experiência incrível. Gostei muito. Sempre motivando os alunos a ler cada vez mais.
(DL-04)

Uma vez que se evidenciou que esse gênero teve boa receptividade pelos estudantes que se mostravam resistentes à leitura e à escrita, mudando seus posicionamentos sobre essas atividades, vê-se possibilidades de desenvolvimento de sujeitos leitores mais críticos, ativos e interativos, que possam agregar à leitura, suas impressões e sentimentos, na construção de novos conhecimentos pela “descoberta dos seus pensamentos”, ação que Machado (1998) considera como instrumento de pesquisa interna, uma forma de autorreconhecimento e balanço das próprias ações. Pelo seu caráter de intimidade com o leitor, o diário age como elemento de automotivação para leitura e escrita, uma vez que a escrita diarística funciona como acolhimento dos pensamentos, sentimentos e ideias do leitor. O leitor, dessa forma, depara-se com um destinatário (ele mesmo) ideal e confiante, com o qual celebra o mais íntimo que existe em si, compartilha seus mundos, seus medos, se revelando sem censuras, limites e imposições. As escritas acima demonstram que o diário de leituras pode ser uma ferramenta eficiente para despertar o gosto pela leitura e fomentar a produção escrita, sinalizando um caminho para a formação do leitor crítico.

Assim, o diário de leituras como instrumento didático que considera o conhecimento de mundo dos estudantes, pode ampliar o vocabulário e fomentar a autonomia e criticidade dos estudantes para que sejam capazes de produzir textos com maior competência, argumentando e refletindo sobre os diversos temas, a partir de uma leitura crítica e escrita dinâmica. Os discentes se apresentam como leitores “dialógicos e criativos, que, a cada palavra que **busca** compreender, **responde** com uma série de **suas** próprias palavras” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2007, p. 109, grifo nosso).

A partir da leitura do texto *Vidas negras importam...*, de Ioná Pereira, da coletânea *Tessituras narrativas* (2019), o estudante discute sobre racismo estrutural e expõe seu ponto de vista acerca do tema em questão, traz à tona questionamentos, que lhe leva a refletir comportamentos sociais e expõe seu posicionamento frente os fatos apresentados.

Quando eu li o título já me senti desconfortável, afinal já sabia do que se tratava. Ao longo do tempo, quem era dono da cor negra sempre sofreu, apanhou, foi escravizado, preso ou até mesmo chamado de bandido, mas não por algum crime que cometeu, mas apenas por ser diferente. Quantos jovens e senhores e senhoras foram menosprezados por ter o cabelo crespo e a pele escura? Quantas crianças negras em favelas foram mortas por “bala perdida”, que saiu da arma de um policial? Mesmo em escolas onde deveriam tratar todos por iguais, os professores e alunos racistas são os primeiros a apontar e achar engraçado.
(DL-09)

Ao estimular o gosto e o hábito para a leitura, as oficinas contribuíram para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes e a construção de novos conceitos como o discutido nessa oficina: “racismo estrutural”, trazendo para o seio da sala de aula discussões

para além da esfera escolar, mas narrativas possíveis de reelaboração das suas vivências sociais, pelo refletir sobre comportamentos e as identidades que circulam no seu contexto. Estabelecemos assim, não apenas a liberdade de pensar e se expressar, mas um elo de descobertas entre leitor e texto, em que a leitura fomentava um novo olhar sobre si e sobre o outro.

Como gênero de caráter livre, introspectivo e pessoal, o diário de leituras não estabelece uma estrutura fixa, podendo ser desenvolvido sob diversas formas, já que esse se configura como relato para si mesmo. Pelas produções observa-se que os discentes percorreram diversos caminhos, como a elaboração de uma nova narrativa inspirada a partir da leitura, com textos criativos, que expressavam experiências particulares memorizadas no diálogo entre leitor e texto, manifestando compreensão a partir de síntese ou paráfrases. Ao relacionarem os textos com suas vivências, expressaram seus posicionamentos favoráveis ou contrários às ideias do autor, o que consideramos relevantes na formação do leitor crítico, já que acrescentaram argumentos que embasaram as perspectivas abordadas. A partir da leitura do texto: *Felicidade?* de Beatriz Oliveira Mello Braga, parte da *Antologia Literária das mulheres do Vale do São Francisco* (2021), que traz reflexões acerca do ato de ser feliz e como esse sentimento é desvelado e compreendido pela sociedade; o estudante diz em seu diário:

Felicidade? Para você, o que é felicidade? Para mim, felicidade é tudo aquilo que me faz bem. Ser feliz quer dizer ser eu, fazer o que me faz bem. Nem sempre vamos estar felizes, nem sempre vamos estar bem, nem sempre vamos acordar com ânimo pra viver a vida com alegria e está tudo bem. Você não precisa de alguém para ser feliz. Você precisa de você. Viaje, dance, cante, escreva, assista filmes... E o mais importante, viva sem rótulos. Deram um nome à felicidade e um caminho para seguir a vida. Seja feliz!
(DL-03)

O estudante em sua escrita reelabora o texto lido, faz um caminho introspectivo sobre si, se questiona e dialoga consigo sobre o ato de ser feliz e traz proposições novas sobre o texto. Ao tempo que dialoga consigo mesmo, se dirige a si como destinatário de seus próprios pensamentos. Num convite à reflexão de suas ideias, imprimindo conselhos, sugestões e caminhos para reelaborar o mundo suas ações e vivências. Além de elaborar sobre si, aborda sobre a relevância de ter autonomia sobre suas decisões e não se manter preso às questões arraigadas como os rótulos sociais que norteiam os comportamentos e ditam as normas do ser e estar no mundo.

Ao examinar as escritas diarística, em sua maioria, prevaleceram as marcas do autor, sendo registrados em primeira pessoa, fazendo referências explícitas a si mesmo, seja quando

produz um texto autêntico ou quando sua produção tem como base as leituras em forma de síntese. Em seus estudos, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p.116) enfatizam que:

em relação às unidades enunciativas, o produtor normalmente escolhe integrar ao texto referências explícitas a si mesmo, com o uso de unidades de primeira pessoa do singular, ao espaço e ao tempo de produção. Entretanto não são raros fragmentos ou os diários inteiros em que o produtor apaga essas marcas, utilizando a terceira pessoa.

Como se pode notar nos Diários 03, 09 e 04, a produção diarística se desenvolve pelo seu caráter de liberdade, como não se dirige a um destinatário empírico, o compromisso do estudante é consigo mesmo transitando entre os diferentes papéis, podendo oscilar entre 1ª e 3ª pessoa, porém evidenciamos nos diários uma prevalência da 1ª pessoa. Não podemos deixar de sinalizar que apesar de não haver um destinatário específico, o estudante pode criar um destinatário ideal, fictício ao qual revela suas confidências, como no DL-03.

No diário (DL-14) a seguir, percebemos um posicionamento diferente dos diários anteriores, nele o estudante transcreve o texto lido, poema “Tou onde?” de Érika Pók Ribeiro, da obra Pedilua (2017), com apenas um único detalhe: acentua o eu-lírico como masculino, enquanto no texto prevalece o feminino, registrado na palavra “vivo”, ao final do texto.

Tou onde? / Eu tou ali/ Bem cá neste canto/Onde teus olhos vesgos não entorta nem encosta/ Eu tou aqui/ tão além desse infinito/ circunscrito que teu nariz limita e bem mal imita/ Eu vou ali,/ mais que esse horizonte vertical que tu guardas num potinho de conserva./ Vou além dos prazos de validade que te preservam./ Eu sou vivo!!!
(DL-14)

Apesar de se manter o texto em sua integridade, sem evidenciar marcas de autoria, consideramos que a escolha das leituras que marcam o registro pode ter significado para o discente, sendo o texto uma representação de algo que o identifica ou traz alguma ligação com a forma de ver o mundo ou imagem que revelam seu próprio mundo interior.

Vimos em alguns registros que os discentes apresentaram também escritas que apresentavam as principais ideias dos textos lidos, selecionadas pelo leitor, como fatias da leitura sem nenhuma reelaboração crítica do texto, mas que essas produções mesmo sem um olhar crítico do leitor, constituem sentidos pelas escolhas constituídas nos trechos transcritos. Essas ocorrências foram evidenciadas na oficina 7, em que todos os estudantes trabalharam com o mesmo texto *O fazendeiro rico* de Lucas Gonçalves de Oliveira que compõe a obra: *Era uma vez...* (2019). Isso deixa claro que permitir a livre escolha das leituras é relevante para a identificação do estudante com o texto, propiciando um elo da leitura com as vivências dos discentes, bem como estímulo para o aguçar do senso crítico e a reflexão, favorecendo a formação do leitor.

Percebemos também que nesses casos deveriam ter sido ofertadas orientações da docente pesquisadora no sentido de potencializar essa atividade, transformando-a em uma prática de leitura crítica e analítica, que se justifica pelo estímulo a uma construção textual pessoal, norteadas pela apreciação do texto lido sob um olhar cuidadoso e crítico do leitor. Essa intervenção garantiria para que a leitura não se tornasse superficial, com apenas trechos transcritos, evidenciando uma concepção de leitura tradicional e passiva, que não era o nosso objetivo. O olhar para essa problemática traz relevantes reflexões para que em outra oportunidade a professora pesquisadora possa estar atenta para essas intervenções, agindo no sentido de orientar as turmas vindouras a recriar narrativas e promover de fato um diálogo com o autor e uma reflexão crítica sobre a leitura.

O diário de leituras não é utilizado como instrumento avaliativo com atribuições de notas (isso romperia sua característica de liberdade dialógica), mas funciona como diagnóstico individual dos estudantes, constituindo ponto de partida para outras atividades e intervenções (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2007, p.119)

Sobre a estrutura dos diários, todos foram escritos em prosa como veremos no DL-07, 03 e 05; alguns traziam marcadores de tempo da realização da escrita como datas, porém a maioria não evidenciava o momento da produção. Outro elemento que os discentes evidenciaram na produção diarística foi a identificação do título e autor do texto ou representado pela temática das oficinas. Essa recorrência é observada na metade dos diários.

Durante a leitura dos diários produzidos, registramos como ato dos diaristas, expressões da leitura a partir de desenhos, sugestões de outros títulos para os textos lidos que vislumbraram novos desfechos e situações possíveis nas narrativas, como em *A volta da chuva* de Alysso Bruno Costa Miranda, em *Era uma vez...* (2019). Sobre o texto que retratava a saga de Cléber e sua família ao enfrentar as dificuldades para sobreviver na roça perante a falta de chuva, o diarista sugere:

*O título dessa história também poderia ser:
A vida dos nordestinos.
As tristezas e alegrias dos fazendeiros.
A esperança pela chuva.
Os desafios de viver na roça.
(DL-07)*

Em seu diário, suscitado pela mesma leitura, o estudante diarista, descreve suas impressões sobre o texto lido, relacionando-o com a sua vida e como ele o inspira:

O personagem Cléber é um rapaz pobre e humilde, vivendo com a sua mãe e sua avó, que são pessoas idosas. A dificuldade era grande, mas ele nunca perdeu a esperança de que um dia iria chover na sua fazenda. As coisas eram tão complicadas que para

obter água ele ligava para o Pipa, e para piorar, o dinheiro era pouco e tudo que produzia mal dava para pagar. [...] O mesmo acontece na minha casa nos tempos de seca a situação fica ruim tudo começa a morrer e a gente faz o possível para evitar que isso aconteça, mas não tem jeito a solução é ter fé e pedir a Deus por dias melhores [...] Esse texto me inspira a ser forte, trabalhadora e guerreira para alcançar meus objetivos.

(DL-07)

Ao avaliar a fala do DL-07, percebemos o quanto à produção diarística vai além de uma compreensão textual, ela é reelaboração textual, expressão do sujeito leitor e reflexão sobre si, demonstrando como a leitura pode promover a vida, encorajar, motivar e inspirar os leitores. Compreendemos que os títulos sugeridos para o texto dão vazão a como o leitor percebe a leitura realizada, e quais inferências realiza pelo seu conhecimento de mundo e contexto ao qual está inserido, assim, os títulos revelam suas emoções e seus anseios diante da sua realidade.

Quanto à linguagem, os textos caracterizam-se pela informalidade e espontaneidade, com expressões próprias da oralidade que revelam no discurso um tom de conversa, reflexão e escuta dos próprios pensamentos do leitor. Verificou-se também o uso de *emoticons* e onomatopeias como elementos construtores do texto. A presença da oralidade na escrita revela as marcas de como a língua é utilizada nas redes sociais, confirmando a influência do mundo digital nas práticas de leitura e escrita, demandando novas situações comunicativas. “Nessa perspectiva, é importante refletir sobre os aspectos linguísticos dos textos digitais, considerando as infinitas possibilidades de interação através da linguagem oral e escrita, resultantes das mudanças e demandas tecnológicas” (PIRES; KARLO-GOMES, 2018, p. 270). Assim, como o DL é um gênero informal, em que predomina o diálogo e o tom reflexivo, é natural que ao dialogar consigo mesmo os estudantes utilizem os diversos recursos ao qual estão imersos, como os recursos digitais. É importante frisar para os estudantes que o uso da linguagem requer adequação quanto ao gênero, contexto e interlocutor ao qual se dirige.

Para esta análise, utilizamos o diário produzido a partir da leitura do texto: *Kandoombele* de Ioná Pereira, parte do livro *Tessituras narrativas* (2021), que em tom religioso fala sobre a ancestralidade, sobre o candomblé com um olhar sensível sobre a diversidade religiosa.

Esse é bom já deu pra ver no início, vamo que vamo iruuuu. Kkk, põe o cinto que vamos começar; a primeira frase é “Quem dera que todo mundo pudesse ver as belezas que eu vejo em você” já gostei porque já começa romântico e pá!! Já ia me esquecendo o título ksks, só pra lembrar que ks é uma risada 😊. Voltando ao assunto, o título é “Kandoombele”.

(DL-03)

A linguagem utilizada sugere a intencionalidade do gênero e demarca seu tom reflexivo e dialógico, com traços identitários próprios da faixa etária dos estudantes, visto que esses são adolescentes imersos no contexto das redes sociais. O uso de uma linguagem com

características típicas da oralidade revela o tom de diálogo proposto pelo gênero em questão, demarcando fluidez, espontaneidade e proximidade com o interlocutor, que no caso não é empírico.

Nas buscas de compreensão e diálogos, várias interrogativas e modalizadores de dúvidas são evidenciadas. São recorrentes questionamentos sobre a leitura e sobre diversas situações que a partir da leitura são aguçadas, podemos observar essas ocorrências no DL-09, sobre o texto *Vidas negras importam...* e no DL-03 sobre o texto *Felicidade?*.

As inquietações demonstram reações e emoções sobre o que se lê e ao mesmo tempo sobre o que se diz, sabendo que é um processo paralelo de leitura e escrita. Esse fazer institui problemáticas ao ato de leitura que são relevantes para a compreensão e apreensão de si, do mundo e sua realidade. Entendemos essas indagações como uma forma de externar seus pontos de vistas sobre o que lê, tornando o texto um lugar de construção e desconstrução de ideias, uma tempestade de significados que são elaborados ao longo da leitura, estimulando o pensar, questionar o dito e o estabelecido e elaborar novos pensamentos, diversos, divergentes e críticos.

Outro ponto positivo observado nas oficinas foi a livre escolha dos textos, permitindo que os estudantes selecionassem textos com temáticas que fossem significativas para si, abrindo espaços para as expressões e subjetividades do sujeito leitor pela afinidade, identificação e coerência. É sempre relevante considerar o sujeito leitor nas escolhas das leituras, observando a pertinência da leitura, o contexto ao qual nossos estudantes estão inseridos e sua realidade. O texto deve promover o encontro entre sujeito leitor e texto.

Pra mim a experiência com os diários foi bem interessante porque eu não fiquei apenas presa aos textos passados, mas escrevi o que eu queria e as experiências também. E isso para mim foi algo novo pois sempre que alguém pedia para eu fazer um resumo sobre um determinado texto não podia, tinha sempre o tema específico e isso muitas vezes era chato e não empolgante. Também gostei do fato de não precisar falar o nome, porque às vezes a gente fica com vergonha de expor nossas ideias.
(DL-05)

No registro do diário (DL-05) o estudante revela sua motivação com a atividade proposta, situando-nos de como as características do gênero e condução da atividade podem despertar ou não o prazer para a leitura. Para isso, demonstra como as atividades rotineiras pautadas em predeterminação e fixação de regras que muitas vezes não condizem com o real interesse dos estudantes, se fazem desgastantes no contexto da sala de aula.

Ao fazer uma comparação entre o diário de leituras e o resumo, entendemos que a liberdade proposta pelos diários e a autonomia na escolha das leituras são pontos relevantes para a motivação leitora. Para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), trazer para a sala de

aula a ideia de que cada texto tem um sentido em si, único e imutável, e que os alunos precisam necessariamente “recuperar” esse sentido real e correto, faz com que o processo de compreensão exclua o leitor e o torne apenas decodificador em busca de um sentido distante a si e a sua realidade. Dessa forma os diários de leituras apontam para novos paradigmas com a leitura e a escrita no contexto escolar, trilhando um caminho para fazer pensar, fluir a imaginação, num processo dinâmico, crítico e criativo.

O encontro promissor entre o estudante e o texto, permitiu que o discente construísse sua leitura de forma dinâmica, pelo despertar das emoções, curiosidade e dúvidas que o texto sugere, expressando suas vivências de mundo, refletindo suas identidades e a poética do cotidiano que orienta seus posicionamentos. Esse poder de expressão foi potencializado nas oficinas pelo anonimato, que tinha como principal objetivo encorajar os estudantes a falar o que pensa e sente sem censura, podendo arriscar-se sem medo da exposição. Isso contribuiu para que os estudantes se sentissem mais seguros nas discussões que ocorreram ao longo das oficinas, desenvolvendo também a oralidade na exposição de suas ideias sobre diversos questionamentos sobre a temática da oficina, os textos, as representações por imagens ou exposições sobre si e sua forma de pensar.

É importante ressaltar que em nenhum momento os estudantes foram obrigados a expor publicamente seus diários ou suas falas, respeitando suas limitações, porém foram incitados a se expressarem, assim como ouvirem seus colegas e discutirem respeitosamente todos os pontos de vista colocados no grupo. “Dessa forma, preserva-se o caráter privado e livre da escrita **diarística** inicial, não se obrigando o **estudante** a expor publicamente o que não gostaria de expor” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p.119, grifo nosso).

A produção diarística amparada pela pedagogia do imaginário foi um trabalho que trouxe contribuições tanto para os estudantes como para o professor, pois, desde o planejamento às ações desenvolvidas, acreditamos na autonomia, no poder da criatividade, no estímulo do pensamento e principalmente na descoberta de novas estratégias de leituras para motivar os estudantes. Uma condução aberta, que permitiu que a proposta se reelaborasse durante o processo, redesenhando-se durante as oficinas a partir das devolutivas e participações dos discentes. Dessa forma, assumimos uma atitude pedagógica que requer a coragem de inventar um percurso novo e diverso das práticas tradicionais, romper paradigmas, que determinam regras e classificações que rotulam (TEIXEIRA, 2006).

Pela prática desenvolvida aproximamos os alunos da literatura, utilizamos esses textos como instrumento para fomentar a reflexão identitária de forma que os estudantes pensassem

sobre si, sua história e sua inserção no mundo, movidos pelo imaginário que orienta sua construção enquanto ser simbólico.

O diário de leituras, além de conduzir nossos objetivos e nortear nossas análises, apontaram caminhos para o desenvolvimento de outras atividades e possibilidades de intervenções, enriquecendo a prática pedagógica num viés dinâmico e criativo, contemplando o prazer de aprender e ensinar, evidenciando a quebra de paradigmas de práticas de leituras estritamente escolares, que não condizem e nem despertam a atenção dos estudantes. Traçando assim, um novo cenário para o desenvolvimento de atividades com a leitura, norteados pela imaginação que despertem prazer, reflexão e motivação.

5.2 OS DIÁRIOS DE LEITURAS E A LITERATURA PRODUZIDA POR AUTORES LOCAIS

Desenvolver os diários de leituras utilizando textos da literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE aproximou os estudantes da sua realidade, provocando identificação com os diversos contextos, personagens e situações próprias das vivências dos estudantes. Como gênero que mergulha nas sensações, pensamentos e experiências do leitor (MACHADO, 1998), nada melhor do que partir de uma leitura que valoriza os saberes locais e a arte literária local em que circulam as vivências e memórias dos estudantes, mais especificamente a literatura produzida por autores das cidades de Juazeiro - BA e Petrolina - PE, cenário que essa pesquisa se desenvolve.

Quanto aos conteúdos escolhidos para leitura, em sua maioria foram escolhidos textos que provocassem questões identitárias, como racismo, desigualdade, feminismo ou aspectos culturais locais, estimulando a reflexão com perspectivas pessoais e emocionais. Textos que falavam sobre a vida ou sobre algo comum aos leitores, suas aspirações com abordagens identitárias, situando os estudantes como ator social que busca por caminhos para ressignificar sua vida e seus pensamentos, assumindo a defesa de sua própria voz a partir da escrita diarística. Dessa forma, essa perspectiva corrobora com as ideias de Candido (2006, p. 30), que defende que a arte literária “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”.

Durante a vivência das oficinas e no contato com os textos literários, os estudantes se perceberam enquanto sujeitos que compartilham da mesma ambiência dos autores. Ao ler sobre situações, modos de vida e expressões que identificam a região, os estudantes se sentiram muito à vontade para expor ideias, reconstruindo as narrativas com um olhar próprio sobre a temática

em questão. Pela leitura do texto, *O fazendeiro rico* de Lucas Gonçalves de Oliveira, do livro *Era uma vez....* (2019), que retrata as vivências de uma família que vivia em uma humilde fazenda com grandes dificuldades financeiras, apesar da situação difícil, eram uma família unida e acreditava em dias melhores. Leitura realizada na oficina 7– *A leitura que cabe em mim*, que propôs o encontro do leitor com o texto como caminho para a reflexão identitária, o estudante propõe:

Nesse texto eu consigo me identificar, pois nele os principais personagens me trazem lembranças, parece dessa vida ou não, não sei, mas, consigo me imaginar naquela situação. Aquela situação me remete e creio que a maioria de seus leitores também, pois ela é rica em conteúdo, traz muito a importância da união, do amor da família e das maravilhas que Deus é capaz de fazer.

(DL-08)

Percebemos que os textos criaram vínculos com as histórias de vida dos estudantes, o que torna o processo de compreensão textual algo fluido, que vai se consolidando no jogo da relação simbólica estabelecida entre leitor e texto, revelada quando esse retrata condições que fazem referência à vida dos leitores, buscando os sentidos para compreender a sua existência; isso é percebido quando os leitores comparam o tema abordado com suas vivências e os relacionam à valores como: amor em família, união e Deus. E nessa construção de sentidos, as aprendizagens plenas de significados conduzidos pelos textos são fortalecidas. O texto que inspira o diário narra uma história de superação de uma família do interior que por um “milagre” vence as dificuldades e adversidades da vida. Esse texto além de aproximar os discentes da leitura pelo contexto retratado traz um forte apelo religioso, algo marcante na nossa região.

Esse sujeito que se vê pela leitura e a utiliza para interagir com os mundos exterior a si, modificando sua forma de pensar e ser, capaz de conviver com suas subjetividades, permitindo-se envolver-se pela interação social, é o sujeito sociológico proposto por Hall (2006). Um sujeito que produz e alimenta sua identidade cultural pelo sentimento de pertencimento que ao mesmo tempo que o fragmenta, propõe refazer-se, num círculo contínuo de formação identitária. Assim, pelo contato com a literatura produzida por autores locais, borbulham reflexões sobre questões culturais que emergem pela fala do autor local; como sujeitos que partem da sua realidade para problematizar sua região e as identidades que os circundam. Dessa forma as identidades não são vistas como algo dado e pronto, mas lugar de conflito, para desvelar a maneira de ser e viver num determinado contexto, que identifica um povo e uma comunidade pelo que mantém comuns a todos.

Dessa forma, refletir sobre as identidades partindo da literatura, acrescenta à prática literária a valorização e legitimidade da arte local, reafirmando o espaço do sujeito leitor como

produtor de conhecimentos inseridos num cenário global das produções, sejam elas artísticas, culturais e identitárias. Os textos trazem as marcas do autor, que a partir da linguagem, do cenário das narrativas e do seu olhar que imprime e revela familiaridades aos leitores, aproximam os estudantes do universo da leitura e os encorajam para o mundo da escrita.

Pelo despertar do vínculo dos estudantes para as manifestações culturais características da nossa região, no diário a seguir, o discente apresenta em sua escrita diarística as suas memórias sobre a comemoração ao São João, uma festa muito significativa, comemorada no mês de junho. Para esse exercício do pensar o texto escolhido pelo discente foi: *São João- apenas um pretexto...* de Gisélia Lino de carvalho¹⁹, que apresenta proposições sobre as festas juninas, como perda das suas raízes que antes comemorava chegada do precursor da Fé e hoje é vivenciada como investimento na sociedade do consumo.

[..] O motivo a qual peguei esse tema foi porque sinto saudades da época que escutava o som dos bombos da sanfona, calor da fogueira e cheiro de milho cozido. Uma das épocas que eu mais amo, tradição a qual me reúno com minha família toda. Muitas coisas boas, danças, comidas, entre outras coisas...
(DL-08)

O diário confirma que a escolha do texto se dá na identificação do leitor pelo tema abordado, mostrando o quanto a literatura pode aguçar a sensibilidade dos estudantes, mover as aprendizagens pela emoção, pelo encontro do leitor com o texto, fazendo um percurso de leitura prazerosa e ao mesmo tempo reflexiva, já que a todo momento as percepções e vivências do leitor ultrapassaram a leitura pelo encontro do leitor com aspectos que são próximos da sua realidade e por despertar suas memórias afetivas. Estamos falando aqui de uma literatura que percebe e expõe o contexto de vivências dos estudantes, de um autor que conhece de perto a realidade e a reinventa a partir da escrita. Isso agrega ao ato de leitura um conteúdo existencial, que propiciou um contato estético e uma reflexão ética, explorando a experiência humana para a formação do leitor crítico pelo descentramento do olhar sobre si e sobre o outro, para a formulação de novos pensamentos (ROUXEL, 2013).

Na produção diarística em questão, o texto despertou diversas memórias afetivas do leitor e o aproximou da sua cultura, refletindo sobre a relevância de celebrar esses momentos que marcam a história de todo sujeito, já que somos frutos de uma raiz sociocultural. Esse fazer reflexivo, propõe ao sujeito leitor reconhecer-se parte da sua história, reinventar-se pela sensibilidade do real que a leitura impõe, organizando seu mundo interior para a compreensão do mundo a sua volta, como sugere Candido (2004).

¹⁹ Texto sem referência de publicação, coletado no TCC da pesquisadora: *Literatura local: um estudo acerca da inserção da literatura ribeirinha no currículo das escolas públicas de Juazeiro-BA* (2010).

Uma prática aberta à sensibilidade dos estudantes, elabora um sentido para sua existência, dá forma às experiências de vida e representam acolhimento de lembranças e porto seguro das suas verdades interiores (PETIT, 2019). No diário a seguir, realizado durante a oficina 4, a leitura é inspiração para pensar sobre si, sobre sua identidade, a partir de uma leitura crítica, em que o discente construa inferências ao questionar a narrativa lida. Mediado pela leitura do texto: *Rosas brancas*, de Sarah Gabriela dos Santos Moreira, que retrata a trajetória de vida do narrador despertada pela constante da cor branca, a partir das suas lembranças enfatiza a saudade que sente da sua mãe, parte da obra *metamorfose de memórias* (2020). Pela leitura o estudante revela:

O livro “metamorfose de memórias”, me chamou a atenção de fato pelo título, mas não sei bem se ele tem tanto a ver com o seu contexto, bom a metamorfose é algo que muda, tipo uma borboleta, ela faz a transição de lagarta para borboleta, ou seja, ela passou por uma metamorfose. Já no texto é apresentado um assunto sobre literatura... Bom, mas concordo com o fato de se mantermos nossas mentes e coração jovens, assim seremos eternas crianças! “Rosas Brancas”, li esse subtítulo, gostei do pequeno texto, me fez lembrar de alguém que amo e não está mais aqui. Ela amava rosas brancas, tinha medo de trovões, mas amava a chuva. Eu tinha medo quando criança, agora não tenho mais, deixei de ter para cuidar dela quando tivesse.
(DL-09)

Percebemos no diário apresentado que a discussão se inicia ao inferir sobre o título do livro, o estudante faz proposições, dialoga, questiona, e ativa seu contexto e seu conhecimento prévio para levantar possibilidades de compreensão e recriação do texto. Nesse movimento imaginativo, as memórias surgem simbolizadas pela rosa branca e cria um elo afetivo entre o leitor e o texto. A leitura faz reviver, reencontrar-se “pelo desenvolvimento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas” (PETIT, 2019, p.10).

A literatura pôde, dessa maneira, representar um espaço para fluir as emoções, uma abertura para o imaginário, um lugar de expressão e reflexão das suas identidades, de forma que estudantes se projetaram nos textos, reviveram situações e vislumbraram perspectivas de mudanças e reafirmação de seus comportamentos, ideias e posicionamentos.

O próximo diário foi mediado pela leitura do texto: *Despertar*, de Thalynni Lavor (*Antologia Literária das mulheres do Vale do São Francisco* - 2021). O texto em estudo traz reflexões sobre autorreconhecimento e a busca por si mesmo. E vê nesse redescobrir um encontro com o mais íntimo de nós mesmos, conhecer nossas verdades, nossas especificidades que compõem as identidades que formam nossa essência. O diário foi elaborado na oficina 3- *O que diz uma palavra?* Nessa oficina a curiosidade é aguçada pela identificação do texto por uma palavra-chave (no texto em questão a palavra era *coragem*), que provocou que o estudante

estabelecesse relação entre o texto e os seus anseios reais, externando a imagem que possui de si mesmo e exprimindo suas emoções:

O texto fala várias coisas que acontece no nosso dia a dia. Quando menos esperamos surgiu a coragem de realizar um sonho antigo, muitas vezes queremos mudar para agradar pessoas. Tentar se encaixar em um padrão inatingível. Muitas vezes ficamos revoltados e muito decepcionados por achar que somos diferentes [...] muitas das vezes precisamos de um colo, acolhimento, precisamos ter coragem. Pois o que a vida quer da gente é coragem e precisamos acreditar que somos corajosos. Apesar da dor precisamos erguer a cabeça e seguir em frente. [...] Precisamos reencontrar nossa essência. Quando um beija-flor bate as asas não identificamos a cor de tão rápido que é. Quando vimos uma roseira brotar uma cor única, diferente de todas as demais. Quando nos conhecemos não precisamos ficar pedindo opiniões alheias. É cada um com uma cor única.

(DL-02)

Aprender com a literatura produzida por autores locais, no viés da pedagogia do imaginário, é reelaborar o conhecimento pela sensibilidade, é permitir a expressão do sujeito leitor a partir das suas vivências, para promover a compreensão das identidades em conflito. Esses conflitos muitas vezes são frutos das constantes alterações nos paradigmas sociais que motivam e descentralizam os sujeitos nas relações consigo mesmo e na sociedade. Para Hall (2006), as mudanças nas estruturas sociais estão abalando os quadros de referência que estabilizam o sujeito em relação ao seu mundo social.

Além de despertar o olhar dos estudantes para suas identidades, a literatura vem recheada de aspectos culturais e regionais, retratando os modos de vida e as particularidades de um povo, representando suas condições de vida e sua luta diária. A literatura assim, revela a construção imaginária do povo sertanejo.

No diário a seguir, realizado pela leitura *A volta da chuva* de Alysson Bruno Costa Miranda (texto já apresentado nessa análise), parte da obra *Era uma vez...* (2019) o estudante reconhece um retalho das suas vivências:

Nesse texto mostra os sofrimentos que o povo nordestino passa por falta de chuva, sem poder molhar as plantas e matar a sede dos animais [...] O mesmo acontece na minha casa nos tempos de seca, a situação fica ruim, tudo começa a morrer, a gente faz o possível para evitar que isso aconteça, mas não tem jeito, a solução é pedir a Deus por dias melhores.

(DL-07)

Percebemos a reflexão do estudante sob a ótica criada para paisagem imaginária da região nordeste, uma representação que apresenta o Nordeste como fatos humanos que envolve muito mais que a natureza geográfica, mas “pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 23). Histórias que marcam

a construção social das características de um povo em constante busca por dias melhores, mas que são marcados e estereotipados, “nordestinados”, predeterminados à luta para a sobrevivência. Isso é evidenciado na fala do estudante ao se reconhecer frente a um texto que descreve a luta e as dificuldades diante da falta de chuva. De alguma forma, confirma o quanto as imagens veiculadas sobre si, os influenciam a construir o imaginário que constitui a si e sua comunidade. Ao estabelecer essa relação, a literatura abre espaço para discutir causas e ações, problematizando situações vivenciadas pelos estudantes, promovendo esclarecimentos e compreensões de mundo para que esses possam enfrentar e compreender sua realidade.

Ao analisar a fala dos estudantes sobre sua região, percebemos que eles mantêm a imagem criada para a região Nordeste, não se posicionando criticamente sobre esse imaginário que exclui, inferioriza, sempre destacando as características do sofrimento e dificuldades como características do povo “Nordestino”, apontamos aqui uma lacuna na proposta de estimular a criticidade dos estudantes. Este diário poderia ter sido trabalhado como vetor para suscitar reflexões acerca dessa imagem que se reproduz sobre o povo nordestino e como essa imagem foi criada, trazendo uma reflexão e propiciando um novo discurso pautado num olhar sensível sobre sua região, observando suas belezas e riquezas regionais e culturais, colocando-a com um enfoque positivo.

O diário 5, assim como o diário anterior, reafirmam a necessidade de problematizar os entendimentos que os estudantes possuem sobre si, enquanto identidade nordestina e sobre a imagem que alimentam da sua região. O texto que inspira essa produção é *Memórias de uma sertaneja*, de Rosiane Rocha Oliveira Santos, que compõe a *Antologia Literária das mulheres do Vale do São Francisco* (2021), traz uma narrativa de memórias que reflete sobre a identidade sertaneja seus estigmas, lutas e enfrentamentos como ato de resistência e existência.

O texto fala do sertanejo e da sua força e em como ele é arretado de morar num lugar que as coisas são difíceis, mas a gente sempre dá um jeito “o sertanejo se faz em força e recuperação” essa foi a frase que eu mais gostei.
(DL-05)

Ao se aproximar dos estudantes pelo conteúdo e temática desenvolvida, a literatura produzida nos municípios de Juazeiro - BA e Petrolina - PE abre espaços para a discussão sobre a sua realidade, propondo a elaboração de novas narrativas para compreender a vida, seu espaço no mundo com um olhar crítico e questionador que possa conduzir os estudantes ao estímulo do pensamento. Pensar outras proposições acerca do que é dado como verdade é reelaborar os conhecimentos de mundo que existem em nós, modificar a sua existência e imagem que possui

de si e do mundo, para efetivamente participar do processo de leitura e se constituir enquanto leitor crítico.

Quando os textos apresentam vidas comuns à dos estudantes, ele humaniza suas causas e fomentam perspectivas de vida, desta forma, as oficinas com a literatura produzida por autores locais tinham as marcas particulares de escritores que compartilhavam com o leitor seu contexto de vida, seus hábitos e costumes de uma região, banhados por imaginários em comuns. Aprender com a literatura foi sentir-se representados, legitimados e vistos pelo olhar sensível sobre a sua realidade, num percurso de autoafirmação e autorreconhecimento de si mesmo e sua história propiciando um maior envolvimento dos leitores com a narrativa.

É preciso salientar que apesar dos textos trazerem as marcas de autores que compartilham as vivências e experiências com os leitores, nessa produção literária nem todos os autores falam sobre a região, há presença e ausências de aspectos da região do Vale São Francisco, mas especificamente Juazeiro - BA e Petrolina - PE. Percebemos temas como as vivências no semiárido (DL-08), aspectos culturais (DL-06), religiosos (DL-03) e identidade (DL-05) que inspiraram as produções diarísticas.

Nosso intuito era viabilizarmos a diversidade textual na sala de aula, o conhecimento dos autores regionais e suas produções, além de propor a construção do conhecimento partindo da realidade dos estudantes. No entanto, podemos afirmar que a literatura produzida por autores locais é um instrumento que promove a reflexão sobre as identidades ao retratar os costumes, as características regionais e culturais e pode ser utilizada como instrumento para o ensino e aprendizagem.

5.3 POR ENTRE OS FIOS DA IMAGINAÇÃO

Estimular a imaginação nas práticas educativas é redefinir o sentido da educação por um caminho que considere as subjetividades dos sujeitos, e proponha um mergulho na “fantástica transcendental”, termo utilizado por Durand (2012) para designar a imaginação que excede os limites do mundo sensível. Propor uma atividade constante de desconstrução de saberes instituídos por novos caminhos de aprendizagens, em que todos os sujeitos envolvidos estejam abertos ao novo e ao inusitado é entrelaçar a construção do conhecimento na reflexão e compreensão das transformações identitárias, estimulando os estudantes a reconhecerem seus processos de mudanças e ressignificações pelo mundo simbólico.

Nessa perspectiva, as oficinas foram elaboradas para conduzir os estudantes a despertar sua imaginação e expandir seus processos criativos, encontrar nos textos o não dito, o

improvável, mas permitido. É preciso se permitir a devanear, produzir e ser, considerar a fala, as incertezas e os trajetos que surgem intempestivamente. A pedagogia do imaginário é um caminho que se faz caminhando, se percebendo e se reconstituído (TEIXEIRA, 2006).

Para esta análise, utilizamos a perspectiva abordada por Teixeira (2006) sobre as atribuições da pedagogia do imaginário na escola, marcada pelo estímulo à imaginação e ao devaneio para encontrar o verdadeiro poder do imaginário, num percurso marcado pela sensibilidade e afetividade. Um imaginário que se faz real na vida dos estudantes e aponta caminhos para realizarem ações e se realizarem, enquanto seres atravessados por suas histórias e diversas culturas.

Estimular o pensamento e a imaginação para refletir sobre as identidades, foram pilares presentes em todos os momentos das oficinas. No primeiro contato, os estudantes construíram uma identificação nos diários a partir de imagens. Para nós o anonimato era ponto crucial no nosso objetivo, pois permitiria a livre expressão dos estudantes, sem medo de censuras, rótulos ou qualquer tipo de julgamento. Representar-se pelas imagens foi uma forma de pensar sobre si, sobre como os estudantes se reconhecem. Muito além de uma imagem iconográfica, era uma imersão no mais íntimo do que conhecemos de nós, de como nos simbolizamos, ou inconscientemente uma busca do desconhecido de nós mesmos. Para Durand (2012), a imagem é sempre simbólica e múltipla de sentido, e nos revela muito mais do que os olhos podem ver e alcançar. São essas imagens que construímos de nós mesmos (que povoam nosso imaginário) que regulam nosso comportamento e formam nossas identidades.

Figura 13– Identificação DL-05



Fonte: Autora

Figura 14– Identificação DL-11



Fonte: Autora

Percebemos na imagem 1, uma identidade representada por um mosaico, sugerindo um sujeito que se compreende plural, de múltiplas faces e fases. A imagem é composta por vários

rostos, mas não apresenta as outras partes do corpo, simbolizando um ser incompleto, dividido, em consonância com o regime diurno da imagem, que busca por encontrar-se em sua totalidade. O colorido pressupõe a positividade e um olhar de abertura para o mundo.

Na imagem 2, vê-se um anjo, rosto escondido, entristecido, pernas encolhidas e entrelaçadas, com destaque para as grandes asas, simbolizando que apesar de estar presa em si mesmo, fechada em seu mundo, encontra-se pronta para voar. A imagem simboliza uma identidade introspectiva, que revelam um sujeito guiado pelo regime diurno que representa separação e distanciamento de outros sujeitos. Trata-se de um anjo em queda, apontando para a face simbólica catamórfica, uma queda moral que tem a ver com o medo, a dor, representa a falta de motivação do sujeito.

As imagens que representam a identificação dos estudantes reafirmam as identidades dos sujeitos a partir do que pensam e sentem, trabalham com as emoções, subjetividades para falar sobre si, representam a busca do que somos para nós mesmos. Toda imagem arquetípica²⁰ é “portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária” (DURAND, 2012, p. 29), assim uma imagem diz muito sobre quem somos, quais arquétipos, símbolos e mitos que explicam nossas ações e nossos pensamentos.

Essa produção artística pelas imagens acolhe o pensamento e a imaginação, abre espaço para uma pedagogia sensível, que olha para o ser, aceita as subjetividades e o direciona para refletir sobre si mesmo, se reconhecer no projeto imaginativo, provocando a construção de metáforas de si mesmo, simbolizando sua existência para compreender além de si, o outro, para apreensão da múltipla realidade do mundo. Esse exercício de representação por meio das imagens poderia ter sido melhor explorado durante as oficinas. Trabalhar a leitura das imagens produzidas confirmariam o papel dos discentes como produtores de sentidos, refletindo sobre como percebem sua identidade e os envolveriam ainda mais na condução do processo de aprendizagem.

Todas as leituras foram voltadas para estimular a imaginação do sujeito leitor, para que pensassem sobre si em sua singularidade, como estudantes, filhos, sujeitos que constituem sua comunidade, refletindo sobre sua condição humana. Assim, durante a leitura, os estudantes se projetaram nos personagens, pela escrita diarística recriaram suas histórias de vidas. Ao escolher uma leitura que lhe fosse comum, proposta desenvolvida na oficina 7, em que os estudantes escolheram realizar a leitura de um único texto: *O fazendeiro rico* de Lucas

²⁰ Diferente das imagens iconográficas que são representados por imagens artísticas podendo ser visualizadas, as imagens arquetípicas são realizações metafóricas sobre os arquétipos, são representações que atingem a consciência.

Gonçalves de Oliveira parte da obra *Era uma vez...* (2019), o discente demonstra o vínculo entre a proposta e sua história, seu imaginário e a reflexão que conduz ao pensar sua identidade.

[...] Sabe, nesse primeiro parágrafo, eu disse é para mim, realmente parece minha vida, totalmente, a casa, a situação dos irmãos. A fome é algo inevitável, passar fome é uma das piores coisas que existem. Por que tem que ser assim? A gente perde o dinheiro, quando mais precisamos. A feição de um pai já diz tudo, vejo muito isso no meu pai, já sei quando está tudo bem ou não[...].
(DL-11)

No diário acima, percebemos o quanto a leitura mexeu com a sensibilidade do leitor, fez refletir sobre sua família, o modo como vivem e sobre as relações estabelecidas entre pais e irmãos. Ao acreditar que tudo que realizamos é fruto da imaginação, podemos considerar que todo ato de reflexão é um movimento de agir, impulsionando os sujeitos a enfrentar suas angústias e reelaborar suas histórias pelo poder da imaginação. Para Pitta (2017), o imaginário é a essência do espírito, e toda criação advém do impulso oriundo do ser que pensa e age sobre o mundo, é matéria de tudo aquilo que existe.

E Durand (2012, p. 41) acrescenta:

O imaginário não é mais que o esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam pelas “acomodações anteriores ao sujeito e ao meio objetivo”.

Assim, as pulsões individuais alimentam o leito social, no qual formam ou fragmentam as identidades, construindo a matéria que constitui o ser, seu comportamento, pensamentos e ideias enquanto sujeito simbólico, que pelo poder do imaginário direciona e norteia tudo que de fato existe.

O aguçar dos pensamentos esteve presente em todas as oficinas, como caminhos para compreender o poder real do imaginário como condutor das nossas ações e constituição do que somos. Se a proposta era ensinar a bem devanear, proposta abordada por Teixeira (2006), as imagens povoaram as oficinas a todo momento, mas explicitamente nas oficinas 2, 5, 7 e 8, em que os estudantes eram questionados sobre como se reconheciam, como percebiam o mundo a partir das leituras e o que os moviam no jogo da vida, o que os impulsionaram.

Durante a oficina 2, pela temática abordada, eles teriam que imaginar sobre “*Meu mundo é...*”, não o mundo visível, mas seu mundo interior no qual somente cada estudante habilita, suas pulsões, seus sentidos e a partir desse ponto guiar a sua leitura pela metáfora das cores. Muitas vezes as cores, as atitudes, os gestos revelam muito sobre cada um de nós. Buscamos captar o sujeito nos detalhes mais discretos e até distante das interpretações casuais.

Falar sobre si é buscar imagens adormecidas, inéditas e produzidas, ponto de ancoragem para a tomada de consciência que produz atitude no mundo, intervenção ativa da criatividade humana para compreensão e expressão da poética do cotidiano que o envolve.

É na reflexão que percebemos os imaginários que nos norteiam. No diário seguinte, realizado a partir da leitura do texto: *Aos homens, o poder supremo!* Em que Erika Pók Ribeiro (2020)²¹, direciona o leitor para refletir sobre posicionamentos sociais que externam o machismo que segundo a autora ainda impera na nossa sociedade. A partir da leitura o estudante utilizou a linguagem para expressar a poética do cotidiano que o conduz:

As mulheres deveriam ter mais valor na sociedade e os homens deveriam valorizar mais as mulheres. Mulher é algo valioso sim, precisa do carinho, amor, zelo, paixão, tudo de bom. Mulher tem que ser respeitada. Os homens hoje em dia na sociedade estão em padrão alto e as mulheres cada dia sendo rebaixadas.
(DL-06)

Percebemos a discussão sobre um estereótipo social, em que o estudante questiona uma imagem socialmente construída, mostrando que seu imaginário o encaminha para mudança de atitude ao questionar e afirmar, buscando reelaborar as suas atitudes e intervir em uma situação que não o agrada. Dizer o que se quer dizer é espaço de construção, sem que se perceba a leitura flui e a escrita se torna espaço de existência, necessária para registrar os achados de si que o texto desvela no contato com o leitor, num movimento de ler, pensar e reelaborar as imagens de si e do mundo. A imaginação nesse caso transcende o limite do mundo sensível para interferir na realidade vivida, ela segundo Durand (2012) funda e transcende as atividades da consciência.

Pela escrita diarística, a imaginação transcende a realidade, percorre o mundo do “eu” desejável, como fuga de si mesmo e busca extravasar os sentimentos contidos para reencontrarse como forma de amenizar os seus conflitos internos para reafirmar suas identidades.

A partir da leitura de *Retalhos* (2015), de Maria Elizabeth Pereira da Silva, que traz poesias que representam todo um percurso do tempo, retratam narrativas de ontem, hoje e cantam o futuro, o discente a partir do texto: *Quero morrer amanhã*, realizada na oficina 5, *no baú das entrelinhas*, fala de sua vida, dos seus sentimentos e como compreende a vida.

Morrer às vezes é a única opção, eu mesma quero morrer, ficar sozinha nunca foi uma opção, muitas a solidão é uma companhia. A vida nunca tem sentido, se viver fosse uma opção, nem estaria mais aqui, decepção faz parte da vida, será mesmo? Morrer é tão esperado por muitos, viver sozinha é algo rotineiro. Morrer jovem é desesperador, mas é a opção que muitos escolhem[...]Feliz é algo que nem sei o que é. Amor, amor é uma grande perda, sem futuro, sofrer todo mundo sofre, nem que seja pouco. O mundo é pura ilusão. (DL-11)

²¹ Texto disponível na página pessoal da autora:

<https://poesiaerikaribeiro.blogspot.com/search?q=aos+homens+o+poder+supremo%21>

No diário acima, percebemos que a leitura despertou as angústias existenciais do sujeito revelando um “eu” em conflito, que ao mesmo tempo que percebe a morte com sofrimento a acentua por símbolos catamórficos, de inferioridade, de mergulho no sentimento, que revela o regime diurno pelas imagens do tempo negativo, se vê diante da busca de compreensão desse sentimento para vencê-lo. Em sua escrita, há um questionamento sobre se vale a pena se entregar à morte. Ela questiona “será mesmo?” Ao questionar assume uma atitude heroica, da luta perene na busca de entender e ressignificar a vida. É o regime diurno que guia para o conhecimento, a sapiência, a luz. A luz é revelação do seu entendimento sobre a morte, da percepção de que muitos jovens fazem essa escolha. O mundo indica o caos que se instala no seu íntimo e revela a psique humana que vive em si mesmo e alimenta sua mente e seu espírito. Ao afirmar que o mundo é uma ilusão, busca o conhecimento, a ascensão que leva ao alto e ao saber. Ao expor suas ideias e sentimentos, e reconhecer que o mundo é uma ilusão, a estudante expressa sua relação com a morte não como entrega, é uma consciência crítica que só é possível graças à visão/percepção, já que ver é saber, é distinguir entre o bem e o mal – símbolo diarético.

Dessa forma, a literatura se revela como ambiente propício para as manifestações das atitudes simbólicas. Durand (1988) entende que as artes realizam a mediação entre o eterno e o temporal e proporcionam o desenvolvimento da atividade dialética do espírito. Desvelando as imagens e suas relações que constitui o capital pensado do *homo sapiens*. E, é a partir da expressão dessas relações constituídas pelo imaginário, que o homem transforma a si e ao mundo.

Por esse transitar simbólico, as oficinas se desenvolveram, ao mesmo tempo que a imaginação era estimulada, havia um olhar para como os estudantes se percebiam e se expressavam, e como as imagens atravessavam os sistemas simbólicos na compreensão de si e do mundo. Para instigar o pensamento pela sensibilidade com abertura para as subjetividades dos sujeitos envolvidos, foi necessário que tanto a professora-pesquisadora quanto os estudantes vivenciassem o processo de forma criativa imergindo na inconstância, ou seja, um planejamento que se desvelou a cada oficina, isso se evidencia na participação ativa dos discentes no planejamento, em que a oficina era construída com a contribuição dos aprendizes, uma constante nas oficinas 3 e 5. Em que os estudantes elaboraram o painel de leitura (oficina 3) e construíram uma exposição de imagens reveladas na leitura anterior (oficina 5). Ao dialogar sobre as imagens expostas, eles puderam expressar os sentimentos, sensações e interpretações que sentiram e perceberam pela leitura da imagem. Na escrita diarística era registrado o motivo da escolha das imagens. Sobre a imagem abaixo, essa representa a leitura do texto: *lembranças*,

de Yasmim Costa Oliveira, que faz parte da obra *Eu te Conto* (2019). Texto que narra a história de uma menina de 7 anos que é deixada pela mãe no orfanato e a reencontra depois de 17 anos.

Figura 15– Imagem trazida pela estudante para representar a compreensão que teve da leitura realizada.



Fonte: Autora

[...] Quando li o livro o sentimento que sentir foi de tristeza e de abandono, pois a criança foi abandonada pela mãe.
(DL-01)

A leitura do discente revela o schème da divisão (diaréticos), trata-se da separação cortante, representada pelo abandono. É evidenciado também o desprendimento do arquétipo materno simbolizando a queda (catamórfico) causando a angústia da solidão. Percebe-se um regime diurno na busca de vencer a solidão, enquanto morte simbólica, pelo reencontro da mãe (princípio da sua existência).

A imagem trazida pelo estudante (DL-01) representa seus sentimentos aguçados pela leitura do texto e estimula as possíveis interpretações, sentimentos e emoções dos colegas de classe. Ao serem expostas as imagens, foram realizadas indagações sobre o que viam, que sentimentos despertavam, quais conteúdos continham implicitamente na imagem.

Os diários de leituras deram liberdade para que a pedagogia do imaginário se realizasse, porque é um gênero que permitiu a expressão dos sentimentos, da imaginação, da exposição de si e do que os estudantes pensam e sonham para si e para o mundo. Instigaram a descoberta de novas narrativas e reelaboraram a própria narrativa de vida dos estudantes, representando um canal de abertura que levou a leitura para o mundo, redescobrimo, reinventando realidades.

As oficinas de leitura pelo viés criativo, comprometeu-se em estimular a imaginação aprendente, visto que as ações levaram os estudantes a se reconhecerem e imaginarem para realizar, pelo cultivo à sensibilidade, com um olhar atento à complexidade dos sujeitos, seus

sentimentos e emoções. Uma pedagogia que se reinventou pela prática, com espírito de liberdade e descoberta, com autonomia para pensar, criar e reelaborar, sem amarras e conceitos de certo e errado, propondo-se inventar e refazer-se a cada ação instituída. Um percurso pedagógico que se fez através da arte, e da arte de imaginar dialogando com o “real” de cada um.

Assim, entendemos que a pedagogia do imaginário, ancorada nos pressupostos de Teixeira (2006) e Durand (2012) contribuiu para uma prática de leitura que mergulhou no íntimo dos estudantes, revelando pelas subjetividades, as angústias, sonhos, desejos e sentimentos, num percurso introspectivo, que levou a compreensão da poética do cotidiano que os norteiam, para compreendermos seus posicionamentos, suas histórias de vida e propormos perspectivas que possam contribuir na superação de suas questões existenciais, promovendo um encontro do sujeito com ele mesmo e com o outro, para inserir-se e transformar o mundo em que vive, pelo conhecimento do seu mundo interior.

5.4 OS ‘EUS’ QUE ME CONSTITUEM PELO IMAGINÁRIO

Enquanto seres simbólicos, nossa existência é marcada por símbolos que despretensiosamente estabelece nosso trajeto antropológico que guia nossa forma de ser e agir e restabelecer nosso equilíbrio nas relações sociais. Assim, é pelo simbólico que expressamos nossa forma de ver o mundo e compreendê-lo, seja por ações ou pela linguagem, construímos os caminhos da nossa história de vida e nossa identidade.

Quando produzimos ou lemos um texto, os significados que construímos estão carregados das referências arquetípicas que compõem o nosso imaginário. Conduzidos pelos regimes de imagens da Teoria de Durand (2012), apresentaremos os diários produzidos pelos estudantes nessa pesquisa que atrela a pedagogia do imaginário e a construção identitária.

Percebemos que a produção diarística, ao aguçar a imaginação dos estudantes, conseguiu sensibilizá-los para refletir sobre suas identidades, revelando luta constante para superar estereótipos, preconceitos, buscando reconhecimento e legitimação das suas vozes, enquanto sujeitos que se constituem na dinâmica biopsíquica e sociocultural.

Vamos à escrita diarística realizada a partir da leitura: *São João - apenas um pretexto...* de Gisélia Lino de carvalho (texto já mencionado nessa análise):

A mensagem de São João representa Cristo, amor que ele teve por nós... traz luzes para animar a sociedade, a vida das pessoas. A pandemia trouxe aprendizados e também tristezas para algumas pessoas, tirou muitas vidas e também mostrou que a

vida é curta, temos que aproveitar o máximo da nossa vida, amar, beijar, correr, gritar, fazer tudo que possamos, pois, a vida é curta.
(DL-06)

O diário apresenta Cristo como simbolismo do pai, representando um bem supremo para fazer referência às festividades locais, imprimindo a esse evento um significado de algo que fortalece e protege a todos e encoraja os sujeitos a seguir em frente diante das contradições vivenciadas pela pandemia. Um apego à fé para resgatar a vida. O discente representa essa contradição com *tristezas* ao lado de *aprendizados*. Outro elemento que caminha para fortalecer a imagem do São João ligada a Cristo é a “luz” que combate as trevas situada no campo diurno, representado pela antítese luz x trevas, simboliza a busca pela vitória da luta diária da vida das pessoas no momento de pandemia. Temos um imaginário de contradição situado no regime diurno, como beijar (afeiçoar-se, estar junto, acolher) e ao mesmo tempo correr (fuga, distanciamento, medo), que simboliza enfrentamento, marcado pelas estruturas heroicas. Outro elemento que evidencia o imaginário com predominância diurna é a preocupação e angústia com a brevidade da vida, uma forma de combater as faces do tempo.

Esse movimento de enfrentamento e busca pela superação se fortalece com a presença de Cristo, que como o gládio representa o poder para vencer e revela traços de um sujeito que se encoraja pelas adversidades e busca experimentar todas as suas experiências e oportunidades como forma de vivenciá-la plenamente e superá-las. Essa atitude imaginativa de enfrentamento está ligada à dominante postural - verticalidade do ser humano, pertencente ao regime das matérias luminosas, visuais e ascensionais e técnicas de separação. Remete-se ao imaginário de luta, divisão e separação (PITTA, 2017, p. 29).

Nessa tessitura, vamos conhecendo o universo identitário dos estudantes representados na escrita diarística, universos estes que organizam suas ações, seus modos de vida e os aproximam da sua cultura, determinando a forma como estes lidam com as angústias da vida frente às situações do cotidiano.

Ao fazer uma provocação para falar sobre seus pensamentos e emoções, mergulhamos no interior dos leitores, desvelando questões muitas vezes desconhecidas pelo próprio estudante. E nesse redescobrir sobre si mesmo, apreendemos sobre nossos processos identitários e posicionamentos ainda contraditórios que se instalam em nós. Instigado pela leitura do texto que compõe o livro *Tessituras narrativas* (2019): *Vidas negras importam...* de Ioná Pereira (apresentado anteriormente), o discente comenta:

[...] Elas saem de suas casas felizes e sorrindo, mas voltam tristes e chorando. Eu mesma não sou negra, mas minhas raízes são africanas, tenho axé e dança, sou

jogadora de capoeira e tenho os meus guias do Candomblé e Umbanda, acredito em Deus e em Jesus do mesmo jeito e peço que por favor eles acabem com esse preconceito. Nosso sangue é da mesma cor, seja você branco, amarelo, azul, negro ou rosa... A morte chega pra todos e ela não quer saber de cor, dinheiro ou saúde, ela é a amiga distante que nunca visita, mas quando vem não avisa, na sepultura debaixo do chão vai ser só osso do nosso caixão.

(DL-09)

Percebe-se um sujeito que ao dialogar sobre suas raízes as reafirmam perante uma contradição, apesar de admitir que têm raízes africanas, identifica-se como não negra e posteriormente demonstra todo um comportamento que reafirma sua identidade, como a dança e a religiosidade. Essa contradição é fruto de um imaginário social que segrega, envolto de preconceitos e representações instituídas e evidencia aqui a identidade como lugar de conflito, em que o sujeito se percebe e passa a refletir seus comportamentos para construir sua maneira particular de ser, confirmando um momento de transformação identitária, sua voz demarca toda uma carga de valores culturais e sociais que imbricados constituem a tessitura do ser.

Percebemos que ao finalizar sua escrita, o estudante usa o noturno místico, pois suaviza a morte (amiga) e sinaliza uma relação de proximidade e espera para eufemizar a angústia da morte diante dos atritos decorrentes de conflitos de credos, utiliza as armas espirituais para combater os preconceitos e representações de imagens que o desagradam. Para Durand (2012, p. 269), no noturno místico “se conjugam uma vontade de união e um certo gosto de intimidade secreta”, assim se revela a relação do estudante com a morte, revelando seu olhar sobre a fase trágica do tempo, ele suaviza, eufemiza a morte, convive e reconhece-a como ciclo natural da vida, o eterno retorno.

Os diários revelam as subjetividades mais íntimas do ser, por ser um gênero livre e introspectivo, permite uma produção própria, sem estrutura definida, um trajeto singular para cada leitor, deixa fluir, revela e possibilita o encontro com o outro pelas emoções, pela identificação, tornando-o um sujeito melhor pelo questionar e aceitar as diversidades. No momento em que se coloca no lugar do outro, dividindo dores e sentimentos, e pela identificação e empatia, reconhece sua igualdade, independente de cor, raça ou condições diversas.

Como vemos no diário que segue, elaborado na oficina 2 (*Meu mundo é...*), a partir do texto *Racismo*, de Ioná Pereira, da obra *Tessituras narrativas* (2021), as reflexões circulam em torno da temática do texto que aborda sobre raça, etnia, diferença e diversidade.

Oh diário, o título do texto é bem forte né? “Racismo” é um tema muito falado hoje em dia. Por existir muito racismo por todo o canto, essa primeira frase do texto “raça e etnia, cor da pele” ano passado fiz um trabalho sobre esse tema, gostei muito de fazer. É um tema muito importante e precisamos de mais respeito.

Eu não consigo imaginar a dor que é uma pessoa que sofre racismo, imagina só, passar a vida toda sofrendo, sendo feito de escravo, humilhado, perseguido, sendo machucado, isso é o tipo de situação que me machuca demais. Eu acredito que todos nós precisamos de respeito e merecemos respeito e não ser julgado pela cor da pele.
(DL-01)

A escrita diarística dialoga com o texto lido - texto: *Racismo* de Ioná Pereira, parte da coletânea *Tessituras narrativas* (2021), fazendo reflexões e se posicionando frente às diversas formas de preconceitos vivenciados socialmente. A tensão diante do racismo gera a dor - é um símbolo catamórfico - uma queda moral do ser humano. A queda é moral porque é uma afronta à dignidade humana. O discente ao estabelecer seu olhar sobre racismo, ratifica sua identidade, pela sensibilidade ao outro e posiciona-se contrário a toda forma de desrespeito ao ser humano. Sua fala é caracterizada pelo regime diurno (diarético), demarcando afastamento- símbolo diarético- busca se distanciar da ideia desse sentimento negativo, racismo. É uma estrutura heroica, em que o herói se distancia do monstro simbólico da perversidade (o racismo), ação que estabelece a separação cortante entre bem e mal, racista e não racista, revelando a antítese que marca seu comportamento e as reflexões suscitadas na leitura. Pensar sobre as identidades representa ponto de partida para a construção da realidade social, contribuindo para a quebra de paradigmas estabelecidos, surgindo novas narrativas de inclusão.

No diário a seguir, percebemos um sujeito que se percebe cercado por tradições e paradigmas sociais que impõem comportamentos e determinam suas histórias de vidas, mas ao fazer comparação com a vida da personagem o leitor passou a refletir sobre si e sobre as possibilidades de novas trajetórias de vidas, caminhos possíveis para experienciar outras identidades. O texto reafirma uma identidade rural aguçada pela leitura. A leitura que inspira a produção diarística a seguir é *Pedilua* (2017) de Erika Pók Ribeiro, o texto se intitula: *A menina*, dedicado a Carlos Drummond de Andrade, a poetisa faz pensar sobre os padrões sociais estabelecidos para as mulheres e aguça nos leitores um olhar questionador, crítico e feminista. A atividade foi realizada na oficina 7, *A leitura que cabe em mim*, nessa oficina todos os estudantes foram orientados a fazerem uma mesma leitura, porém a discente sugeriu escolher uma outra leitura, como nosso objetivo era estabelecer a liberdade de escolha, foi permitido que ela reelaborasse sua trajetória de leitura para aquele momento.

Nesse trecho é relatada a história de uma menina que foi criada para ser igual as outras, seguir tradições. Depois de uns anos foi determinado que ela fosse estudar, ser como as outras e casar cedo, ter filhos e cuidar da família, desistir de seus sonhos e “ser normal”. No decorrer de sua vida Maria foi discípula, mestra, retirante. Criou o seu próprio destino. Mas o sistema reapareceu e determinou que ela voltasse às suas origens, onde havia fome, miséria, e que todos seguem as regras. Na minha vida

é parecida a situação pois todos somos criados na doutrina de trabalhar na roça, cuidar dos animais e das plantações e viver na fazenda.
(DL-08)

Como fica evidenciado, o estudante se imaginou por meio da personagem e com um olhar sensível sobre sua história, suas raízes, percebeu os imaginários que o conduziam enquanto sujeito em sua identidade. Vê-se possibilidades na dinâmica social além de estabelecer reconhecimento. Ao imaginar, o estudante elaborou ações reais de intervenção e ação nos mundos social e interior.

Na poética do cotidiano, as identidades posicionam os sujeitos em seu contexto histórico cultural, os situando mediante suas individualidades e sua inserção no mundo. Essas identidades são formadas por repertórios culturais que marcam a história do sujeito em um determinado tempo e espaço, já que as identidades são móveis e mutáveis. E são esses traços identitários que permeiam nosso imaginário, que constroem nossas diferenças e nos tornam únicos frente à coletividade.

Assim, os diários de leituras vão revelando o trajeto antropológico dos leitores escritores que a partir das suas produções revelam os regimes que os orientam a pensar, ser e agir. No próximo diário o estudante ressalta sua identificação com o texto lido, em que a partir da parte do corpo “mão” há representatividade de uma vida inteira e a apresenta como instrumento com perspectivas diversas.

O texto escolhido pelo estudante para a leitura na oficina 1, *liberte um poema* foi: *A mão*, de Josemar Martins “Pinzoh”²², texto que utiliza a metáfora da mão para representar as mil facetas que a vida nos apresenta e como escolhemos nosso caminho, nossa trajetória, enfrentando as adversidades.

No título do texto à mão serve para tudo, é uma mão trabalhadora, lutadora e tocadora e está presente nos instrumentos e nos esportes. A mão é o nosso instrumento de trabalho, é com ela que ganhamos o nosso ganha pão. Nesse texto fala as qualidades e os benefícios que a mão possui. Essa poesia é muito interessante, porque mostra toda trajetória de uma vida que a mão percorre. Achei esse texto bem legal porque diz sobre uma mão trabalhadora, isso faz-me lembrar do meu dia a dia, em que todo dia há sempre trabalho para fazer. Achei muito importante o que o texto diz, que a mão é lutadora no sentido de realizar os seus objetivos, batalhar por suas conquistas. Mas, às vezes ela pode ser cruel, traiçoeira e perversa, fazendo um monte de maldades. É bem satisfatório quando o bem acaba com o mal.
(DL-07)

²² Texto sem referência de publicação, coletado no TCC da pesquisadora: *Literatura local: um estudo acerca da inserção da literatura ribeirinha no currículo das escolas públicas de Juazeiro-BA* (2010).

Há no DL 07, uma discussão provocada pelo título do texto “mãos”, o discente percebe que a mesma que realiza todas as tarefas, fonte de realizações de desejos e aspirações, que luta e trabalha para garantir o sustento da família, pode ser utilizada como oposição a todas essas qualidades. Como inversão de valores, as mãos representam também o mal- descritas como cruel e perversa (símbolos teriomórficos) encontramos um imaginário orientado pelo regime diurno, estrutura heroica marcada pelo schème da animalidade. E essa força é notável por ser um membro superior e estar ligada à verticalidade postural. O olhar do diarista representa conflito e luta (regime diurno) a partir de sentimentos como bem contra o mal, porém a satisfação ao final do texto demarca o encontro com a calma encontrada com a vitória do bem sobre o mal, características do regime diurno diairético.

Pode-se notar que para o discente há sempre duas forças organizadoras, que se tensionam durante a vida, que há sempre os dois lados a ser percorridos como objeto de escolhas, e que é necessário se afastar do mal para superar a satisfação ou o encontro com o bem, ou seja, ao final reina o regime noturno em que a harmonia abre espaço para o alento.

O diário seguinte, elaborado na oficina 8, *O que me move*, traz percepções a partir do texto de Jamy Dantas²³, que pelas memórias da infância relata a superação dos seus medos e como muitas vezes esse sentimento nos impulsiona para conquistar algo que julgamos impossível. A escrita diarística expressa a angústia da morte a partir do medo, mas ao mesmo tempo esse medo é ponto de impulso para superação. Ao propor encarar o medo de frente, o discente se mostra em postura heroica, confrontando seus medos. Ao invés de virar as costas, o confronto de frente em posição de enfrentamento. Ao falar sobre medo, traz memórias de uma menina, relato em 3ª pessoa, que demonstra um certo distanciamento ainda sobre o acontecido, como forma de se proteger de algo que ainda hoje o incomoda. Ao relatar suas características como menina fechada, revela sua inocência, presa sem forças para lutar, temos o símbolo catamórfico como queda na prisão de si mesma, sem liberdade, que ao mesmo tempo que se vê frágil, foge do medo e resolve mudar, revelando o regime diurno diairético. A antítese²⁴ fechar e abrir, são pontos relevantes na história de vida do diarista. Outro ponto em evidência é o momento em que tudo se resolve na narrativa, a sexta à tarde representa o momento de transição entre o dia e a noite, juntamente com a negativa das qualidades de estar sozinha e se tornar fria, deixa evidente a busca pelo aconchego e acolhida de estar com o outro aquecida. E por fim se

²³ Texto sem título, produzido em 2019, fornecido pela autora; consta em seu acervo pessoal, ainda não publicado.

²⁴ As antíteses são forças opostas que se contrapõem revelando o conflito e a luta do regime diurno. A exemplo temos luz-trevas.

mostra determinada, destemida e crente de possibilidades pelos desafios que são impostos pelo medo.

O texto me faz pensar que muitas das vezes deixamos com que o medo nos abale e faça parar no meio do caminho. Mas isso não é o correto, pois temos que encarar nosso medo pela frente. Temos que encarar os medos e enfrentar os medos, as vezes sentimos medo de coisas tão pequenas que nos desanima e nós faz querer desistir sem nem mesmo tentar. Uma menina muito pequena que tinha seus 5 anos de idade, era tão corajosa nem parecia ter a idade que falava. Ela enfrentou muitos medos sozinha. Uma menininha tão nova. Uma menina jovem, muito fechada, mas numa sexta à tarde, uma menina que tinha medo de se abrir, decidiu se abrir e não deixou com que aquele medo a fizesse se tornar uma pessoa fria e sem sentimentos. Ela decidiu se abrir e contar o que estava acontecendo com ela algum tempinho atrás, suas inseguranças e seus medos. Ela deixou seus medos lá traz e se sentiu até melhor, pois ela começou a se abrir mais e isso foi mudando a vida dela. Encarou todos os seus medos. Às vezes pensamos que a forma que a gente ver o medo pode mudar muita coisa na nossa vida. Pode até não ser fácil, mas acredito que é possível.

(DL-02)

Nesse sentido, o imaginário que a conduz é permeado pela prevalência do regime diurno, motivando-a a enfrentar suas dificuldades, medos e angústias frente às adversidades da vida e aos determinismos, encorajando-a a assumir novas atitudes e tomar decisões importantes para mudança da situação vivenciada. O contrário se evidencia na escrita diarística a seguir. Uma escrita marcada pelo pessimismo, evidenciando um imaginário que percebe o mundo como um lugar cruel, em que não é possível ser o que somos, assumir nossa identidade, sendo a máscara (duas faces opostas- símbolo diaréticos) elemento necessário à condição humana, que esconde a verdadeira face e mantém os sentimentos restritos por desacreditar no outro, e representa o amor como inexistente ou não valorizado. O mundo é visto como lugar perigoso, considerando monstro da existência e a sorte como ponto de salvação que não é para todos.

E por fim, em meio de tantos desalentos encontra um feixe de esperança e acredita em um mundo diferente e propõe expectativas, porém não deixa claro que tipo de expectativas são essas já que continua a desacreditar na existência humana e se apega aos animais e a natureza como verdadeiras companhias. Podemos considerar o apego aos animais e a natureza como busca materna- (arquétipo da natureza como Grande Mater) que a acolhe e protege nesse turbilhão de angústias que o cercam, situando-se no regime noturno da imagem como tentativa de eufemizar as atitudes, dramas latentes da condição humana.

Já no diário seguinte, realizado na oficina 1, *liberte um poema*, a partir do poema *A ordem do vice-rei* de João Gilberto Guimarães²⁵, texto que trata das estruturas sociais pré estabelecidas e a necessidade de mudanças no pensamento e comportamentos, encontramos:

²⁵ Texto publicado na rede social do autor: <https://www.facebook.com/poesiaedesmantelo/>

Às vezes nem tudo que parece é, muitas vezes se escondem atrás de máscaras. O mundo em si é um lugar cruel, onde mais ninguém sabe amar! Hoje em dia brincar é moda e amar é coisa de idiota. Ele se tornou um lugar muito perigoso de se estar. Para quem está aqui há muito tempo, sabe que sorte vem do destino. Às vezes somos magoados, às vezes somos amados, mas temos que ter expectativa nessa humilde vida... Eu mesma ainda prefiro os animais e a natureza, pois não há companhias mais verdadeiras.

(DL-09)

Logo, percebemos um imaginário regido pela obscuridade e ao mesmo tempo por um espírito de conformismo, não evidenciando movimentos de lutas para a superação dos conflitos vivenciados. O diarista dramatiza suas angústias e convive com elas pacificamente, o que é próprio do regime noturno. E, por fim, consola-se buscando reduto interior ao se aproximar dos animais, o que causa ambiguidade em seus pensamentos, pois se mostra confuso entre aceitar e buscar aconchego/abrigo.

Assim, são os imaginários que conduzem nosso cotidiano, nossos costumes e nossa construção identitária, que une o natural e o cultural e norteia nossas ações e a nossa forma como nos reconhecemos, interagimos e sentimos o mundo.

Então, por mais que se perceba uma prevalência de um regime do imaginário na escrita dos estudantes, sempre há forças opositoras que propiciam o aparecimento de ações próprias desse determinado regime. Forças que guiam o entendimento do humano sobre si e sobre o mundo e como reagir pelo viés simbólico, diante às adversidades da vida. Podemos dizer que há fugas e lutas, e às vezes, eufemismos diante das angústias que esses jovens vivem em seu contexto de vivências, situados na área rural, pois ao mesmo tempo que esse contexto os acolhem, os tensionam por novas perspectivas de futuro e pela possibilidade de trânsito de seu lugar social. Estamos diante de jovens que vivenciam um momento de questionamentos, inseguranças sobre suas identidades e busca pela maturidade nas suas decisões, que se percebem frente aos desafios de definir seus projetos de vidas.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DESCOBERTAS

Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas e o próprio ser já se modificou. (Heráclito)

A pesquisa é sempre ponto de partida para outras investigações e surgimento de novas proposições, é caminhos de descobertas e inquietações, que pelas reflexões teóricas e práticas abrem possibilidades de mudanças e abertura ao novo. Este trabalho que visou apresentar como as práticas com os diários de leituras e a literatura produzida por autores locais podem contribuir pela pedagogia do imaginário para despertar a sensibilidade dos estudantes para as questões identitárias, apontou que estimular a imaginação nos processos de ensino aprendizagem favorece a formação integral dos sujeitos, num processo dinâmico, sensível e crítico, para a formação do leitor.

É relevante salientar que, por mais que nem todos os diários tenham sido expostos em sua integridade na redação de análise dos dados, todos foram pertinentes para o nosso entendimento e estão presentes nas nossas falas quando apresentamos os resultados. Independente da estrutura adotada pelo estudante, as narrativas criadas demonstraram um olhar singular sobre a leitura, com impressões, sentimentos e pensamentos próprios de cada estudante.

Diante essas considerações, retoma-se aqui a pergunta problema para elencarmos algumas reflexões acerca das indagações que nortearam a pesquisa: as práticas com o diário de leituras no viés da pedagogia do imaginário, podem ser um fio condutor para favorecer a sensibilidade dos estudantes para refletir as questões identitárias em poética do cotidiano?

Durante as oficinas de leituras realizadas, percebemos que aprender com a literatura produzida por autores locais pela pedagogia do imaginário favorece a sensibilidade e aguça o imaginário aprendente, uma vez que pela prática desenvolvida abre-se espaço de liberdade para o estudante expressar suas subjetividades, descobrir seus pensamentos e pensar sobre si e sobre o mundo, considerando as diversas possibilidades de ser e estar no mundo, num processo de autoconhecimento e reafirmação de suas identidades.

Os diários de leituras evidenciaram que ao imaginar possibilidades, questionamos, confirmamos e reconstruímos a nossa forma de ver e sentir o mundo. Ao abrir espaço para a fala e os pensamentos dos estudantes, possibilitamos que construíssem democraticamente os saberes, desenvolvendo a criticidade tão necessária na formação de sujeitos pensantes e ativos na sociedade que os constituem, conforme as análises apresentadas.

Assim, ao expor seus posicionamentos, os estudantes compreenderam a dinâmica social e perceberam a poética do cotidiano que os conduzem, traduzindo suas ações, pensamentos e a própria representação que possui de si e do outro. São essas imagens, que descobriram a partir das leituras que desvelaram suas identidades, levando-os ao reconhecimento e à autoafirmação, proporcionando novas vivências sociais, bem como oportunidades de reconstrução de pensamentos e ideologias.

A prática das oficinas demonstrou o despertar do interesse dos estudantes, pela constante identificação desses com as obras lidas, os diários eram marcados por misto de leitura e vivências dos estudantes, realizando na leitura o reflexo da sua realidade. Nesse entrelaçar, várias interrogativas foram surgindo, aguçando o senso crítico dos estudantes e os questionando sobre diversas situações sociais.

Apesar de constar uma reflexão identitária nos diários analisados, não podemos deixar de enfatizar que trabalhar com as questões identitárias não pode se dar em uma prática estanque, que se encerra ali e agora, quando estamos falando de identidades requer um trabalho contínuo que apoie os sujeitos em suas escolhas, posicionamentos, encorajando-os a mudança constante, ao que Hall (2003) considera trânsito das identidades. É imprescindível que se proponha outros trabalhos a partir das escritas diárias; que algumas intervenções sejam realizadas a partir do produzido e que as questões identitárias possam permear todas as atividades didáticas no contexto da sala de aula. Dessa forma, a pesquisa aponta caminhos e possibilidades para fazer pensar as identidades e apoiar pela leitura as transformações identitárias, porém não temos a pretensão de afirmar que pela leitura as identidades são construídas, mas essas podem ser ponto de compreensão, entendimento e ancoragem para a constituição e transformação das identidades.

A literatura de Juazeiro - BA e Petrolina - PE além de oportunizar a diversidade de textos literários em sala de aula, aproximou os discentes de sua realidade, criou vínculos, elos, evidenciando uma leitura espontânea e prazerosa, redimensionando o sentido da leitura para além da sala de aula. Uma leitura para refletir, em que eles se reconheciam e davam significados à vida. Assim, a leitura foi vivenciada na perspectiva de Petit (2019), quando reconhece que a leitura demarca existência, desvelando as verdades interior de cada sujeito.

Acreditamos que uma prática de leitura viva é aquela que traz “significados”, e é justamente por esse caminho que a pedagogia do imaginário transita, pois considera o sujeito em sua individualidade, o permite pensar, expor suas ideias e participar ativamente na prática desenvolvida, guiando novos caminhos e reinventando o ensinar e aprender de todos os sujeitos envolvidos nas propostas de aprendizagens.

Percebemos que a escrita diarística se apresentou como estratégia para motivar nos estudantes o hábito da leitura prazerosa e aparentemente descompromissada, pelo viés de liberdade, eles experimentaram a escolha, a recusa, a crítica e o deleite. A produção diarística se revelou um importante instrumento para acolher as subjetividades dos estudantes, deu vazão ao imaginário, voz aos estudantes, pela liberdade que o gênero propicia, desescolarizando a leitura e a literatura, permitindo um percurso novo, numa prática sem amarras da avaliação, da correção, dos limites impostos. A escrita fluiu sem pressão, mas com o objetivo de fazer pensar, imaginar e criar sujeitos melhores, abertos para si e para o mundo, produzir existência na vida. No reinventar da prática, foi necessário reaprender uma nova pedagogia, abandonar alguns discursos e ver o que os olhos não viam.

Nesse processo de visão ampliada, apresentamos os imaginários presentes nos diários dos estudantes, que revelaram em sua maioria um regime diurno, de busca de superação e encorajamento para enfrentar as adversidades, assim como, afastamento de preconceitos e questões tão relevantes para se pensar em uma sociedade que busca por justiça e igualdade. Os regimes analisados revelam o trajeto antropológico dos sujeitos e a poética do cotidiano que os constituem. Entendimento necessário para compreender quem são os estudantes, o que os orientam e como intervir para que reflitam sobre suas identidades e compreendam as transformações e angústias as quais passamos, em relação ao tempo e à morte, não a morte enquanto fim da vida, mas enquanto angústia existencial.

No tracejar metodológico, a pesquisa de desenvolvimento (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014), a partir de uma abordagem qualitativa, deu suporte a essa aplicação prática, que gerou resultados para impulsionar transformações no universo educacional pela intervenção real no cotidiano da sala de aula, considerando as diversas problemáticas e adversidades com um olhar sensível para os processos plurais que envolve a dinâmica pedagógica, assim, essa pesquisa traz contribuições e revela novas proposições a serem implementadas no contexto das diversas aprendizagens, superando a dicotomia entre teoria e prática.

Pelo viés da pedagogia do imaginário, aliada ao diário de leituras, que é um gênero pessoal, dialógico e reflexivo, foi possível desenvolver práticas de leituras que estimulassem o pensamento dos discentes, permitindo que pelas atitudes imaginativas revelassem seus posicionamentos e a poética do cotidiano que os orientam, num percurso de reelaboração de si e do mundo, para compreender sua realidade.

Os diários dos estudantes revelaram que as oficinas despertaram o gosto e o prazer pelos processos de leitura e escrita, apresentando uma outra perspectiva para as práticas de leituras

na escola. Uma proposta que permite o espaço de fala dos estudantes, suas escolhas, críticas e proposições acerca dos textos, reelaborando e ampliando as narrativas a partir do seu conhecimento prévio de mundo, trazendo para a leitura toda sua vivência e experiências enquanto sujeito social, que vive suas angústias e seus conflitos existenciais. Pela projeção nas leituras, os discentes puderam se reinventar, imaginar para criar o real, refletir suas identidades e se reconhecerem como filhos, sujeito rural que faz parte daquele contexto, como membro de uma cultura, da sua comunidade, como ser humano que vive e transforma a sociedade.

Investir em práticas permeadas pela pedagogia do imaginário é ensinar os estudantes a devanear e reconhecer o poder do imaginário na orientação da sua vida e como os mitos e os arquétipos dizem muito sobre nós, nosso comportamento, pensamentos e sentimentos. É percorrer a partir das leituras um caminho aberto à sensibilidade, subjetividade, promovendo uma aprendizagem que transcende os muros da escola, uma formação do ser em sua totalidade.

Nossa experiência didática indicou que os diários de leituras são instrumentos pedagógicos estratégicos, pois, podem ser utilizados nos mais diversos contextos e objetivos, além de constituírem um importante recurso diagnóstico, podendo a partir desses planejarmos intervenções para as dificuldades apresentadas pelos estudantes, assim também como potencializar as habilidades apresentadas.

Não podemos deixar de frisar que, nesse percurso investigativo, enfrentamos alguns desafios, como a falta de estrutura e espaço para o desenvolvimento das oficinas, já que a instituição escolar se encontrava em reforma, em alguns momentos tivemos que traçar novas estratégias para que as oficinas ocorressem. O momento que estávamos vivenciando era o retorno à aula presencial, momento de evasão escolar e reconquista do espaço de aprendizagem e seu significado social. Além de, a todo instante, lidarmos com a premissa da leitura ser uma atividade desestimulante pautada em mais uma tarefa escolar - ponto que foi desmistificado ao longo das oficinas pela característica dos diários de leituras e pela proposta da pedagogia do imaginário, isso evidenciado nos diários dos estudantes.

Ao avaliar as lacunas deixadas durante a aplicação da pesquisa, consideramos relevante pontuar que toda prática deve ser pautada na ação e reflexão constante, assim ao permitir a produção contínua dos diários de leituras, em que os alunos só entregaram ao final das oficinas, deixamos de fazer intervenções sobre alguns posicionamentos, no sentido de aguçar a criticidade dos discentes, explorar as imagens construídas pelos estudantes como ponto de partida para novas proposições. Além de observar como a construção se desenvolvia essa atitude potencializaria a reelaboração das narrativas (identificamos diários com apenas transcrições). Todas as proposições observadas servirão para aprimorar um futuro trabalho de

leituras no sentido de refazer e reinventar a prática vivenciada, proposta que é bem vinda pela pedagogia do imaginário.

Entendemos as possibilidades que este estudo proporciona no campo das pesquisas em educação, visto que semeia um novo olhar sobre as práticas de ensinar e aprender, um reinventar didático-pedagógico, trazendo reflexões teórico-prática sobre a possibilidade de nos afastarmos de pedagogias tradicionais e enveredarmos por caminhos de uma pedagogia sem hábitos, sem repetições e rotina, mas, ousada, aberta ao inusitado, que se reinventa a cada dado novo, esse é o poder de uma pedagogia do imaginário.

Visto dessa forma, é relevante investir em formação de professores que contemplem abordagens de novos percursos de ensinar e aprender com a literatura, abrindo espaços para a diversidade de gêneros contemporâneos no ambiente escolar, estimulando os docentes a ousarem e reinventarem suas práticas, considerando a imaginação como vetor para implementar a aprendizagem de seus estudantes, bem como ampliar sua visão para possibilidades de mudanças constante em sua metodologia.

Dessa análise, fica evidente que o diário de leituras é um gênero em potencial para a prática de leitura e escrita em sala de aula, permitindo a expressão do sujeito leitor, levando-o a pensar, refletir e imaginar para transformar sua realidade. Ao estimular a imaginação, caminhamos para uma educação com um olhar sensível para o sujeito, uma prática que toca a alma e adentra na psique pelo poder simbólico. Levar os estudantes a se reconhecerem, devanear é utilizar a imaginação em direção ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **As invenções e representações em torno do semiárido**: implicações na educação. In: Seminário Regional: Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2000.
- ANDRADE, Debora Safira. Histórias, contos, lendas e tradições das comunidades ribeirinhas do rio São Francisco. **Revista de desenvolvimento econômico**. Ano XII, Ed. Esp. Dezembro de 2010. Salvador, BA. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwui69vz6X4AhVGq5UCHX37CWwQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.unifacs.br%2Findex.php%2Fde%2Farticle%2Fdownload%2F1245%2F988&usg=AOvVaw3uxNqOBdAl3OSqnB7fzUkU>. Acesso em 11/06/2022
- ARAÚJO, Alberto Filipe; MONT'ALVENE, Iduína. Educar para a imaginação. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp. dossiê II, p.73-105 Maio/ago.2017. Disponível em:
https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5230. Acesso em: 28/04/2022
- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 4, 2 mar. 2010.. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539> Acesso em 17/02/2022
- BARBOSA, Jonei Cerqueira.; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira. Por que a pesquisa de desenvolvimento na Educação Matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1462> Acesso em 18/03/2022
- BARROS, Edonilce da Rocha; SABOURIN, Eric; PERES, José Isac G; CARON, Patrick. **O Desenvolvimento Local e associações de pequenos agricultores- o caso de massaroca (Juazeiro-BA)**. Doc/127, Embrapa Semi-Árido, maio/1999.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/ São Paulo, Editora Record: 2004.
- BATISTA, Angelina. **Imaginário e redação: leituras possíveis**. São Paulo: ZouK, 2002.
- BATISTA, Raylane Nayara Souza (org). **Tessituras narrativas** – a produção literária de mulheres negras no Sertão do São Francisco. Juazeiro/BA: Oxente, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2021.
- BUENO, Luzia. ZAMARIAN, Maria Jussara. DIOLINA Katia. **O diário de leituras: por uma formação crítica do leitor**. In: KARLO-GOMES, Geam. BARRICELLI, Ermelinda. O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018, p. 95-115.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em 24/03/2022

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORDEIRO, Janaina de S. **Literatura local: um estudo acerca da inserção da literatura ribeirinha no currículo das escolas públicas de Juazeiro–BA**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Pernambuco – UPE, Petrolina, 2010.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: proposta didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.67-97.

DEMO, Pedro, **Introdução à metodologia da ciência**, 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 5- 8, jan./fev. 2003. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjgw5eY-rz8AhUqjJUCHcPfAHUQFnoECAoQAAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.designbasedresearch.org%2Fprepubs%2FDBRC2003.pdf&usq=AOvVaw3xbZ_PsuWI7g1lSPn0NkC Acesso em: 12/08/2021.

DOLZ, Joaquim. **Prefácio**. In: KARLO-GOMES, Geam. BARRICELLI, Ermelinda. *O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018. P. 9-15.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à Arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 4. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 5**. 1.Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

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

FREIRE, Marcelino. **Protesto**. In: VARJÃO, João Victor Gomes. Dentes brancos, mandíbula presa. Ed. Urutau. Bragança Paulista, 2020.

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

GIUDICE, Dante Severo. História cultural turismo e desenvolvimento em Juazeiro- BA. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE** - Ano XVII - Edição especial - dezembro de 2015 Salvador, BA – p. 540 – 557. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/4021>. Acesso em 14/12/2021.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. Ed.– Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KARLO- GOMES, Geam. **A genealogia de uma conversão cristã em Assunção de Salviano: matrizes arquetípicas e simbólicas e antropologia do imaginário**. Curitiba: CRV:2022.

KARLO- GOMES, Geam.; SANTOS, M. E. dos. Literatura e imaginário educacional em Ofélia, a ovelha, de Marina Colasanti. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 01–20, 2020. DOI:10.5216/rir.v15i4.58952. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58952>. Acesso em: 2 ago. 2021.

KARLO-GOMES, Geam; SILVA, Josimeire maria da; SANTOS, Josefa Maria dos. **Práticas de leitura e escrita a partir da noção de gêneros e tipos textuais**: um enfoque sobre o diário de leitura. IV Simpósio nacional de linguagens e gêneros textuais. 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjyc29Lz8AhVYpZUCHWDC7IQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.editorarealize.com.br%2Feditora%2Fanaais%2Fsinatge%2F2017%2FTRABALHO_EV066_MD1_SA16_ID186_09022017100138.pdf&usg=AOvVaw0Z0aa3PdbNpHEQOjrU4f8d. Acesso em: 8/10/2021.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. (Educação em ação)

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 10. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1989

LIBERAL, Bruno. **O contrário de B**. Rio de Janeiro. Confraria do Vento, 2015.

MACHADO, William Gustavo. Arquetipologia e educação: Considerações para uma pedagogia do imaginário. **Cadernos Cajuína**-Revista interdisciplinar V. 6, N. 1, 2021, p. 310-325. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/542>. Acesso em 10/06/2022

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: nº 15, agosto 2001, p. 74 -81. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123> Acesso em: 23/04/2022

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. SILVA, Francisca de Paula Santos da. BOAVENTURA Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCo56Rva34AhXupZUCHaRMDoYQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.uneb.br%2Findex.php%2Ffaeaba%2Farticle%2Fdownload%2F1025%2F705%2F&usg=AOvVaw0pZNqJUqnAbTpWFI0TH36Z> Acesso em: 15/02/2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p.09-29.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo De Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21/12/2021.

NEVES, Zanoni. “Os Remeiros do São Francisco na Literatura” em: **Revista de Antropologia**. São Paulo, vol. 46, n.1, 2003; Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/tyjtkXVzvcFDqw87tH4qznQ/?lang=pt> Acesso:11/ 06/2022.

OLIVEIRA, Naiara Soares de (org). **Antologia literária das mulheres do Vale do São Francisco**. 1ª ed. Juazeiro, BA, 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**. 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiksGnvq34AhURuZUCHRdOAggQFnoECAkQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.unirios.edu.br%2Frevistarios%2Fmedia%2Frevistas%2F2019%2F21%2Fmetodos_%2520e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf&usg=AOvVaw3Rz0uyMryB8asrqQ6bJ3XI Acesso em 13/02/2022

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2019

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009

PIRES Auricélia. KARLO-GOMES, Geam. **O uso de aplicativo digital na produção do diário de leituras: uma prática educativa na área de linguagens**. In: KARLO-GOMES, Geam. BARRICELLI, Ermelinda. O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de letras, 2018.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PPP– **Projeto político pedagógico**. Colégio Estadual Dona Guiomar Barreto Meira, Juazeiro–BA, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS. Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Erika Jane. **Pedilua**. Juazeiro, Ed. CLAE, 2017.

RIBEIRO, Erika Jane. **Endométrio**. Juazeiro, Ed. CLAE, 2019.

RIBEIRO, Erika Jane. **Vozes femininas na poética contemporânea de reexistência no Vale do São Francisco**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Juazeiro, 2019.

RIOS, Renata Ferreira; KARLO-GOMES, Geam. O diário de leituras dos quadrinhos: do livro didático às práticas no ensino médio. **Revista Intersecções**- Edição 27- ano 12- Número 1- maio/2019, p. 263 – 279. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1397> Acesso em: 10/05/2022

ROSA, Ariane Samila F. de Oliveira. **O discurso e a prática da inserção de autores locais no currículo: um estudo na cidade de Juazeiro/BA**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Juazeiro, 2020.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução adaptada, com a devida autorização, de “Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur ?”, publicado em *Le Français Aujourd’hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007. CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SILVA, Emanuel Ferreira da. **A quem me degusta por me sorver...!** Ed. Arte Ofício. Juazeiro-BA, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Wiliana Coelho de; BARREIROS, Patrício Nunes. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA. **Revista A Cor das letras**, v. 16, p. 70-90, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras> Acesso em: 10/08/2021

SOUZA, Wiliana Coelho de. **A inserção da literatura de juazeiro-BA nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Juazeiro, 2016.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n.2, p. 215-227, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461>. Acesso em 28/02/2022.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educere Et Educare**, Revista de educação. V. 11 Número 21 jan./jul. 2016. p. 047 – 054. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CONTRIBUI%C3%87%C3%83O-DA-OBRA-DE-GILBERT-DURAND-PARA-A-E-Teixeira/0573dc4d02c86d189bba8844887d11c8b3885326> Acesso em: 10/09/2022.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini.; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02/02/2022.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo. **O livro das fábulas**. 1ª ed.- Petrolina/PE: Editora Vecchio,2018.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo. **Era uma vez**. 1ª ed.- Petrolina/PE: Editora Vecchio,2019.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo. **Eu te conto**. 1ª ed.- Petrolina/PE: Editora Vecchio,2019.

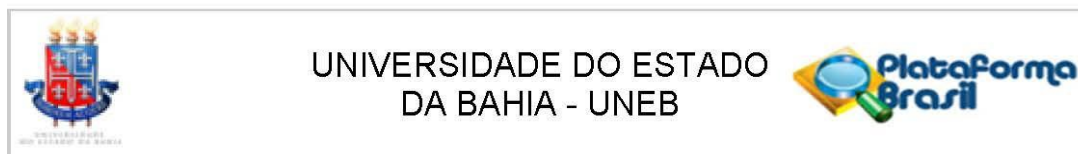
TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo; Silva, Raíssa Rosa da; Et al. **O despertar dos contos**. 1ª ed.- Petrolina/PE: Editora Vecchio,2021.

TRAPIÁ FILHO, João de Sá Araújo. **Metamorfose de memórias**. 1ª ed.- Petrolina/PE: Editora Vecchio,2020.

VARJÃO, João Victor Gomes. **Dentes brancos, mandíbula presa**. Ed. Urutau. Bragança Paulista, 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt> Acesso em 13/12/2021

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leituras com a literatura local: a pedagogia do imaginário na construção de uma educação positiva, aberta e dialógica da identidade intercultural

Pesquisador: JANAINA DE SOUZA CORDEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52481021.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.237.471

Apresentação do Projeto:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis. A metodologia está adequada aos objetivos propostos. Os benefícios estão descritos conforme os princípios da eticidade em pesquisa. Os riscos estão informados no Projeto, no Termo de assentimento do menor e no Termo de esclarecimento livre e esclarecido. São informados no Projeto os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são claros e exequíveis.

Objetivo primário:

1. Analisar as contribuições da pedagogia do imaginário para a construção de uma educação positiva, aberta e dialógica da identidade intercultural, com estudantes do ensino médio, por meio da vivência de práticas de leituras - instrumentalizadas pelo diário de leituras.

Objetivos secundários:

1. Definir o conceito de literatura local, suas especificidades, características interculturais e autoria;
2. Pesquisar as produções literárias locais, seus autores e as diferentes mídias (podcast, e-books,

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

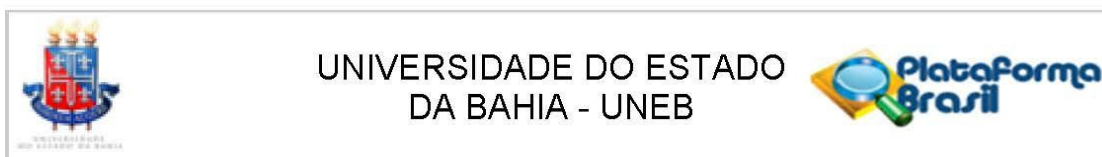
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.237.471

website) de circulação e representações;

3. Desenvolver oficinas de leituras que promovam a construção de identidade positiva, aberta e dialógica a partir da pedagogia do imaginário;
4. Analisar o imaginário dos estudantes em diário de leituras produzidos na vivência de oficinas de leituras;
5. Avaliar as contribuições da pedagogia do imaginário na construção positivas de identidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados conforme os princípios da eticidade em pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa traz contribuições positivas aos estudos educacionais, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da formação leitora, a partir de leituras críticas e engajadas, que desvelem diversas culturas e identidades, muitas vezes marginalizadas e discriminadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

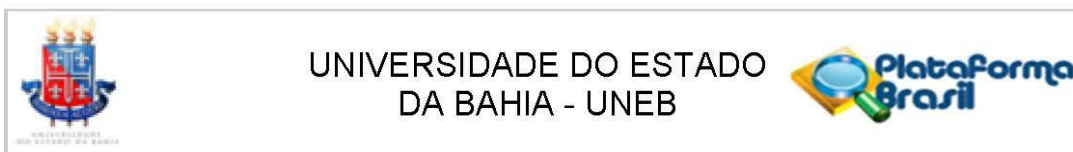
Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para a apresentação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos:

1. Termo de compromisso do pesquisador;
2. Termo de confidencialidade;
3. Folha de rosto;
4. Carta de anuência proponente da pesquisa;
5. Termo de autorização institucional da proponente da pesquisa;
6. Termo de autorização institucional da coparticipante da pesquisa;
7. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
8. Termo de assentimento do menor;
9. Termo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555			
Bairro: Cabula		CEP: 41.195-001	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 5.237.471

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1840409.pdf	07/12/2021 16:20:59		Aceito
Outros	Resposta_pendencia.pdf	07/12/2021 16:17:04	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_v2_7dez21.pdf	07/12/2021 16:15:13	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_v2_7dez21.pdf	07/12/2021 16:05:13	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2_7dez21.pdf	07/12/2021 16:02:05	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	11/10/2021 15:53:26	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	11/10/2021 15:51:54	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

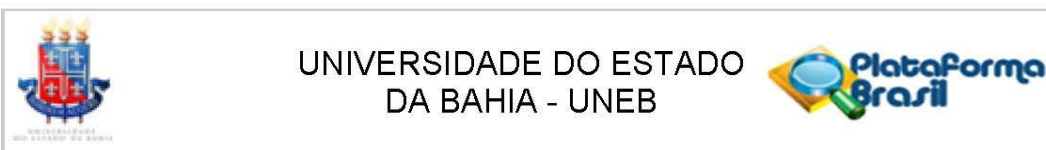
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.237.471

Outros	TERMO_DA_COPARTICIPANTE.pdf	11/10/2021 14:42:14	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/10/2021 13:37:07	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	10/10/2021 12:12:22	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	10/10/2021 11:16:27	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Outros	anuencia_escola.pdf	10/10/2021 11:03:40	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Outros	Termo_instituicao_proponente.pdf	10/10/2021 10:58:32	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/10/2021 20:07:59	JANAINA DE SOUZA CORDEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br