XXVII Encontro
de Iniciação à Docência

Pró-reitoria de graduação – ENID – 2025

https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/enid/index

ARTIGO SUBMETIDO AO XXVII ENID - 2025 - UFPB
LITERATURA CONTRA A CULTURA DO SILÊNCIO: NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL E O CONTO POPULAR INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alfredo Gustavo Vilar Gonçalves Silva Barros;
Diléia Maria de Oliveira Leonel;
José Micael Simões Cordeiro;
Wellina de Lima da Silva;
Marcos Túlio Fernandes;
Henrique Miguel de Lima Silva.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I – João Pessoa - PB

INTRODUÇÃO

Com a passagem de componente curricular autônomo a conteúdo curricular integrado à disciplina de Língua Portuguesa na maioria das escolas públicas dos estados brasileiros, pressupunha-se que o ensino de literatura havia se tornado obsoleto ou, na melhor das hipóteses, dependente de outros saberes que justificassem a relevância de uma educação propriamente literária (Cosson; Paulino, 2009). Competindo carga horária com os demais conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, os métodos de letramento literário vêm se reinventando de acordo com as mudanças nas formas de comunicação da atualidade, alterando a própria concepção de textos literários no contexto educacional e resultando em diferentes maneiras de manuseá-los, relacionados às diversas formas de manifestação literária e às variadas modalidades de ensino de língua materna. Compreende-se por letramento uma aprendizagem sociocultural de significar a si e ao mundo, irrestrita ao campo da escrita, e por literário, diferente de somente um conjunto de textos que recebem essa alcunha, o repertório ou a linguagem que se utiliza para significar simbolicamente nas palavras a experiência de ser e estar no mundo (Cosson; Paulino, 2009). Assim, o letramento literário se refere ao próprio modo de ler a linguagem simbólica presente nos textos literários, como forma de contemplar a experiência de mundo e suas diferentes maneiras de construção de sentido, na complementariedade entre o repertório de leitura quanto o próprio texto literário, resultando em um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Cosson; Paulino, 2009, p. 67). Outrossim, para efetivar-se, acrescem problemáticas pertinentes ao ensino em geral, como a precarização do espaço escolar, a superlotação das turmas, o desinteresse no ensino, o pouco uso (ou ausência) de bibliotecas, dentre tantos outros. Além disso, é considerável levar em conta o que consta no documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 sobre as políticas de letramento e as sugestões de envolvimento dos alunos de ensino básico em experiências que contribuam para uma ampliação significativa dos letramentos previstos na base e o desenvolvimento das competências resultantes das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o cenário é ainda mais desfavorável. A EJA é compreendida como uma modalidade em particular, atuando como rede de assistência e de acolhimento às camadas populares marginalizadas, conforme Paiva (2003), proporcionando a retomada da vida escolar interrompida e garantindo o direito universal à educação, enquanto política de promoção à equidade e à democratização de bens materiais e simbólicos. No entanto, além das limitações cronológicas mais rigorosas devido ao período em que as aulas ocorrem, a dificuldade em estabelecer um espaço propício para a formação de leitores e, sobretudo, leitores literários, perpassa fatores como a heterogenia do público assistido, advindas da diversidade de faixas etárias e contextos socioculturais distintos, correspondendo à diferentes experiências de domínio de leitura e escrita de mundo, além da disputa entre a vida profissional e a vida escolar, que desembocam em inúmeras evasões ao longo do ano letivo. Nessas turmas, o desinteresse no ensino se manifesta de maneira ainda mais preocupante, em que os alunos duvidam da própria capacidade de aprender e, por se sentirem à margem, optam por não se engajarem no ambiente educacional. Como menciona Paiva (2003), a invisibilização das vozes desse público resulta na criação de uma cultura do silêncio.

Na formação docente em Letras, pouca ou nenhuma atenção é dada à EJA na grade curricular obrigatória, decorrendo em profissionais pouco preparados para atuar na modalidade. De acordo com Paiva (2003), a figura e o papel do professor são determinantes no processo de trabalhar o método democrático como funcionamento da escola de caráter público, responsáveis por produzir situações e estratégias de aprendizado que valorizem os conhecimentos dessa classe social, assim como os saberes e sentidos que os sujeitos pertencentes à estas classes atribuem ao mundo. Para ela, a atividade de leitura de textos literários como exercício do método democrático ocupa um lugar especial, cuja natureza desses textos “[...] presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação. De inventividade, de ousadia [...]” (Paiva, 2003, p. 120). Defronte aos impeditivos, a EJA requer do educador a adoção e adaptação de métodos pedagógicos que não pormenorizem as diferenças entre os alunos da sala de aula e, pelo contrário, as valorize enquanto experiência e conhecimento de mundo adequadas às suas necessidades para assim construir saberes realmente significativos na partilha de diferenças.

Nesse contexto, o ensino de literatura apresenta-se como um dos meios de transpassar a cultura do silêncio e perfazer um caminho de resgate dos múltiplos saberes por meio da história e memória destes sujeitos invisibilizados. Para tal, as narrativas da tradição oral, conforme Cascudo (1984), mostram-se potentes aliadas, pois são parte constitutiva da cultura dos povos, mesmo no dia a dia, desde sua natureza histórica, como documento ou testemunho, até a literária, como mito ou conto, dialogando diretamente com as experiências de vida dos educandos. O conto popular, nesse sentido, é “[...] uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; ele é parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas" (Leal, 1985, p. 12), tornando-se uma via de acesso privilegiada ao letramento literário.

O presente trabalho relata uma experiência de letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentada na sequência básica de Cosson (2018), que utilizou como objeto de estudo o conto popular indígena “A pele nova da mulher velha”, do povo Nambikwara, recolhido por Daniel Munduruku em sua obra Contos Indígenas Brasileiros.

A narrativa, que relata a história de uma idosa solitária que busca o rejuvenescimento através de um ritual, mas vê seu destino tragicamente alterado pela destruição de sua pele antiga por crianças, culminando na transformação da cobra em símbolo de renovação cíclica, foi selecionada por uma convergência de fatores temáticos, culturais e pedagógicos. A abordagem de temas universais – como o desejo de rejuvenescimento, o abandono dos idosos e os ciclos vitais, assim como o diálogo intercultural entre a tradição oral indígena e o repertório cultural dos próprios alunos, permite articular literaturas popular, folclórica e indígena como expressões complementares de transmissão de saberes, os quais ressoam profundamente nas experiências de vida dos educandos da EJA. Além disso, assumiu-se o caráter político-pedagógico de visibilizar e valorizar as culturas originárias, combatendo o apagamento histórico e fomentando uma educação libertadora.

A intervenção, portanto, partiu do resgate dos contatos prévios dos educandos com a literatura oral para, através da leitura do conto indígena, debater as relações entre oralidade, escrita e memória, destacando o papel dessas narrativas como agentes de promoção da leitura e de construção de perspectivas de mundo no contexto específico da EJA.

METODOLOGIA

Este relato de experiência, de natureza qualitativa, foi desenvolvido no âmbito do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A aula foi ministrada na Escola Municipal Plácido de Almeida, em Cabedelo-PB, com a turma do Ciclo IV da EJA, conforme os parâmetros previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas habilidades EF69LP44 e EF89LP33, em que, respectivamente, a leitura contempla a presença de valores sociais, culturais e humanos que se manifestam no texto literário, assim como os múltiplos olhares sobre identidade e representatividade sob a luz do contexto social das partes; além de promover a leitura de forma autônoma e a compreensão dos alunos a partir de estratégias de leitura objetivas de acordo com as características elementais dos gêneros literários, expressando de maneira crítica considerações sobre o texto e sua orbita social (Brasil, 2018).

O método adotado para a intervenção se pauta na sequência básica para o letramento literário de Cosson (2018), em que se estabelece quatro passos fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação. O autor ressalta que as etapas, tanto da sequência básica quanto da sequência expandida, não são estanques, e devem ser adaptadas conforme as necessidades dos alunos, do professor e da escola. Para adequação às particularidades do EJA, como a limitação cronológica, optamos por comprimir as quatro etapas de maneira dinâmica, conforme a Tabela 1.

TABELA 1 - Narrativas de tradição oral e o conto popular indígena

ETAPAS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	TEMPO
MOTIVAÇÃO	Despertar o interesse para a obra, ativando o repertório cultural dos educandos e preparando-os temática e conceitualmente para a leitura.	a) Instigar o repertório: Questiona sobre narrativas da tradição oral que marcaram a infância dos alunos (ex.: "histórias de Trancoso", contos de assombração). b) Problematizar a função e o meio de transmissão: conduz a turma a refletir sobre os meios de transmissão (oralidade) e os valores/ensinamentos veiculados por essas histórias, articulando-as à ideia de que são tecnologias sociais ancestrais. c) Introduzir a temática: Faz a transição para o conto indígena, apresentando-o como parte dessa mesma tradição de narrativas que ensinam.	10 min.
INTRODUÇÃO	Apresentar o conto indígena em seu contexto sociocultural.	a) Breve contextualização do povo Nambikware, da obra e do organizador Daniel Munduruku, enfatizando seu papel na preservação da cultura oral; b) Informações sobre vocábulos específicos (ex.: *sixsú*) e elementos culturais (urucum, jenipapo).	10 min.
LEITURA	Promover o contato direto e atento dos educandos com o texto	Realização da leitura em voz alta do conto "A pele nova da mulher velha".	15 min.

	literário.		
INTERPRETAÇÃO	Construir, coletivamente, sentidos para o texto, indo da compreensão literal à interpretação simbólica.	Conversa mediada por indagações progressivas: a) Impacto inicial; b) Personagens; c) Motivações da protagonista; d) Representação do espaço; e) Símbolos. O professor atua como mediador, valorizando as inferências dos educandos.	10 min.
REGISTRO DE INTERPRETAÇÃO	Sistematizar as reflexões e ampliar o diálogo com a cultura, por meio da escrita.	Produção de textos curtos com o registro de interpretação, relacionando o conto com as histórias do momento de motivação.	15 min.

Fonte: Adaptado de Rildo Cosson (2018, p. 51-73)

Respectivamente, na motivação busca-se explorar a antecipação que o leitor faz diante do texto literário. Conforme Cosson (2018) salienta, a leitura envolve saber e prazer, e o sentido do texto literário não é dado apenas pelas palavras, mas também pela situação que permite interagir de modo criativo com elas e, portanto, a motivação prepara o leitor para a recepção da obra selecionada. Em seguida, na introdução, são apresentados o contexto, o autor e a própria obra literária - de preferência, em sua versão física -, ressaltando os elementos paratextuais. Com a introdução, o leitor se aproxima da obra apresentada, e, por essa razão, é necessário selecionar criteriosamente os elementos a serem explorados, dando ênfase a determinados aspectos conforme os objetivos da aula. Evidentemente, tanto na motivação quanto na introdução, é preciso permitir que o aluno-leitor descubra aspectos relacionados à obra por si mesmo, cabendo ao professor apresentá-los de maneira apropriada.

Já na leitura, parte fundamental da sequência, o professor atua como mediador da experiência literária dos alunos, a fim de direcioná-la conforme os objetivos estipulados. Nesse sentido, a leitura literária não se trata tão somente das informações sobre a história da obra, mas à própria experiência de leitura, que somente é acessada no contato direto com o texto e jamais pode ser substituída pela leitura de resumos. Após a leitura, segue-se a interpretação, i.e., a partir do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, chega-se à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Ela se efetua tanto na leitura solitária, em que o texto é decifrado em seu primeiro contato - sendo, portanto, de caráter particular -, quanto na partilha das experiências literárias, em que a interpretação coletiva materializa a interpretação como um ato de construção de sentido dentro de uma comunidade. Com ela, distingue-se a leitura literária realizada no âmbito particular daquela escola, pois os sentidos são ampliados coletivamente, para além dos sentidos atribuídos individualmente, permitindo que o diálogo entre os leitores da comunidade escolar seja estabelecido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação da sequência didática junto à turma da EJA permitiu observar como o letramento literário, quando ancorado ao repertório cultural dos educandos, pode efetivar um diálogo significativo entre diferentes saberes e suas leituras prévias. No primeiro e segundo momentos, correspondentes a motivação e a introdução, ao serem instigados a recordar as histórias ouvidas na infância ou na juventude, os educandos citaram uma variedade de narrativas, desde causos pessoais envolvendo o sobrenatural até lendas regionais. Um fator interessante que surge da avaliação desse momento atenta-se para o fato de que, dentre as histórias compartilhadas pelos alunos, a maior parte relacionava-se à literatura folclórica, de tal maneira que houve uma pronta identificação pelos próprios alunos de que a oralidade era o meio comum de transmissão dessas histórias, a qual carregavam um intuito, seja de tom pedagógico ou de divertimento.

Ao contrário do que se possa imaginar, a relação entre a literatura popular e a literatura

folclórica não constituem uma barreira, mas uma demonstração prática de interpenetração das diferentes manifestações da literatura oral na cultura popular e memória coletiva, como aponta Cascudo (1984). Para ele, todas as manifestações de recreação popular, mantidas pela tradição, pertencem à literatura oral, com ou sem o seu registro escrito, já que toda ela "[...] foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta [...]" e assim "[...]serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular[...]" (Cascudo, 1984, p. 14). Seu aspecto central está em persistir pela oralidade, veiculando-se a duas fontes fundamentais, sendo uma exclusivamente oral e outra baseada em fixações espaço-temporais pela escrita - como é o caso do conto selecionado para a intervenção didática.

A partir da partilha de saberes e experiências, foi possível transicionar da introdução para a leitura do conto, apresentado como uma manifestação dessa mesma tradição de narrar como forma de dar sentido a um próprio modo de ser e viver o mundo. A estratégia da leitura em voz alta, por sua vez, tinha o intuito de valorizar a experiência coletiva de contato com o ritmo e a sonoridade do texto. Diante do vocábulo sixsú (casa) da língua Nambikwara, os alunos anotaram o significado da palavra como nota de rodapé ao final da página.

Seguindo os procedimentos estipulados na sequência básica, após a leitura, os alunos debateram acerca dos símbolos e demais categorias narrativas presentes no conto Nambikwara – como personagens, espaço, motivações, dentre outros. Nesta etapa, que configura a interpretação, os alunos explanaram, de modo ainda mais significativo, as diferenças entre o modo de vida descrito no conto, ainda que de maneira secundária, e seus próprios modos de vida, comparando os diferentes modos de ser e viver do povo Nambikwara e as suas próprias realidades citadinas. Contudo, acrescemos uma pergunta norteadora – “o que se aproxima e o que se diferencia entre as suas histórias do início e este conto?” - para entrelaçar as conexões entre suas inferências, o momento inicial e o texto literário. Eles, assertivamente, identificaram os elementos “místicos”, “sobrenaturais” e o “tom educativo” presentes em ambos. Nesse contexto, a fala de um aluno no campo foi particularmente elucidativa: relatou que, na sua infância no campo, as lendas narradas por um parente mais velho não eram recebidas como meros contos de imaginação, mas sim como uma realidade factível. Espontaneamente, essa reflexão tangencia questões complexas e abstratas inerentes à ficção literária. Conforme atentam Leal (1985) e Cascudo (1984): a narração e a narrativa para os povos indígenas carregam consigo uma relação de tenuidade entre ficção e realidade.

Após o debate alicerçado pela leitura literária, concluímos levantando uma reflexão com os alunos: as narrativas indígenas constituem, elas mesmas, uma forma de ser e viver. São, portanto, registros vivos de suas respectivas histórias, à semelhança das histórias contadas no início da aula, que constituíam parte fundamental de suas próprias vidas. Embora hoje revisitem essas memórias com outro olhar, o fato de elas representarem lembranças boas ou más é o que perpetua a sua própria história enquanto sujeitos. Por fim, consolidou-se a compreensão de que a "intenção" dos contos, por meio do uso de elementos fantásticos e míticos, dizia menos sobre o sobrenatural e mais sobre o mundo real, suas regras, perigos e ensinamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo central relacionar o repertório prévio dos educandos, composto por narrativas orais transmitidas geracionalmente, à leitura do conto popular indígena “A pele nova da mulher velha”. A aplicação da sequência básica de Cosson (2018), adaptada ao contexto da EJA, demonstrou a eficácia de se estabelecer uma ponte entre a cultura popular e a literatura institucionalizada como estratégia de letramento literário. O conteúdo foi muito bem recebido pelos alunos, que, ao compartilhar histórias de sua juventude, construíram coletivamente uma relação dialógica e significativa com o tema proposto.

Como mencionamos anteriormente, a limitação cronológica é um grande impeditivo para as aulas da modalidade em geral. Na sequência básica, estipulamos um momento específico destinado ao registro da interpretação coletiva, porém, devido aos rumos que a aula tomou, foi preciso readequar o planejamento inicial para não ultrapassar o tempo de aula, integrando a interpretação e o registro da interpretação como um único momento. Outro impeditivo está em relação ao suporte do texto. O ideal no trabalho com textos literários em sala de aula é o contato direto com o livro, mas, devido ao estado da biblioteca da escola, que não mais era utilizada em razão da reforma pela qual está passando, os textos literários usados na disciplina são impressos

em folhas sulfite.

Ainda assim, a intervenção reforçou a importância da oralidade como veículo transmissor de experiências e saberes. Durante a leitura do conto do povo Nambikwara, a contextualização acerca dos povos originários – abordando sua diversidade linguística, territorial e cultural – mostrou-se fundamental para combater visões estereotipadas e para evidenciar o apagamento histórico a que estão submetidos. A partir da leitura e da interpretação coletiva, os alunos não apenas identificaram os elementos narrativos típicos das tradições orais, como também reconheceram a universalidade da fabulação enquanto necessidade humana de interpretar e significar o mundo, seja nas suas histórias de vida ou na literatura.

Para começar a romper a cultura do silêncio, a base do trabalho docente deverá ser a visão crítica dos alunos para a tessitura de conhecimentos sobre o texto literário, permitindo com que ele se aproprie do instrumento que é a leitura, construindo e representando a sua história de leituras e de seus pares (Paiva, 2003). A experiência com a leitura crítica do conto popular indígena confirmou o potencial da literatura como instrumento de resgate de vozes silenciadas e de valorização de múltiplos saberes, reforçando seu papel privilegiado para romper a cultura do silêncio desses jovens e adultos que compõe o público assistido. A aula, centrada no diálogo e na valorização das experiências dos alunos, mostrou que o letramento literário na EJA pode ser um caminho fértil para a construção de sentidos, a formação de leitores críticos e o reconhecimento da própria história como parte integrante do patrimônio literário e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. Literatura oral no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

LEAL, José Carlos. A natureza do conto popular. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos - encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica; Fae; UFMG, 2003. p. 111-126.