

## A LITERATURA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES INTERCULTURAIS

*E se a realidade não é a realidade, mas a questão; se a verdade não é a verdade, mas o problema; se perdemos já o sentido da realidade e se, como o porqueiro, desconfiamos da verdade, teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo.*  
(LARROSA, 2010, p.165).

**Resumo:** Este artigo trata sobre a importância da literatura como fonte de inspiração para a construção de práticas pedagógicas interculturais. O objetivo do trabalho é apresentar algumas considerações que evidenciem como os processos educativos vivenciados a partir da literatura resultam em reflexões por parte dos/das estudantes sobre a atuação humana no mundo. Em termos metodológicos fizemos uma incursão por obras de autores que abordam a literatura como elemento cultural, simbólico e social, além de estudiosos que pesquisam sobre práticas curriculares interculturais. No decorrer do texto, socializamos brevemente nossas experiências como professoras de turmas da educação superior e entendemos que este estudo poderá contribuir para a ressignificação de práticas curriculares vividas na formação de professores e professoras.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo e Interculturalismo. Práticas curriculares. Literatura.

### Principiando uma conversa

A epígrafe do texto nos fala sobre valores e critérios, sobre relações de poder, sobre posições de sujeitos. Ilustra o que vivemos nesse tempo em que as certezas já não são incontestáveis, em que a realidade está circunscrita ao mundo das coisas sensíveis, ou seja, ao mundo das aparências; em que a verdade já não se define como essência, mas como interpretação que resulta de diferentes pontos de vista,

de posições distintas, de perspectivas várias. E nos convida a rever, a repensar nossos modos de olhar, de aprender e de ensinar.

Na atualidade, todos nós educadores e educadoras temos inúmeras questões em relação ao cotidiano das nossas salas de aula, nas quais o fazer docente se depara com muitos desafios. Isso porque, mais do que nunca, estamos vivendo um tempo em que se tem cobrado muito dos/as docentes no sentido de atender a grande diversidade cultural representativa de diferentes interesses, modos de ser, de estar e de atuar socialmente que constituem as histórias daqueles e daquelas que adentram o espaço escolar nos vários níveis, etapas e modalidades de ensino.

No âmbito da formação de professores e professoras, nossos desafios parecem ainda maiores, posto que, estamos diante da formação profissional de sujeitos que terão pela frente responsabilidades com a formação de outros sujeitos – crianças, jovens e adultos. Logo, estarão contribuindo em maior ou menor grau com o desenvolvimento intelectual, moral, social e cultural de pessoas e terão diante de si a possibilidade de se comprometerem com práticas educativas que possam proporcionar a essas pessoas oportunidades de vivenciar experiências de aprendizagem no sentido que Larrosa (2002, p. 21) atribui ao termo experiência. Ou seja, a experiência entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nessa perspectiva é que nos perguntamos como tornar significativa nossa atuação como formadores/as de outros formadores/as? Como fazer com que os espaços de formação desses sujeitos possam se constituir como espaços de experiências e não apenas de obtenção de informações? Quais práticas curriculares eleger com vistas a dar sentido ao que nos passa, ao que nos acontece, ao que nos toca, fazendo com que esses elementos se transformem em experiências para os sujeitos? Se as práticas curriculares centradas numa perspectiva monocultural já não correspondem às demandas da sala de aula, como promover experiências educativas que possam abarcar a diversidade de interesses e possibilidades dos licenciandos e licenciandas? Nesse sentido, entendemos que essas indagações

poderiam ser traduzidas na seguinte questão: quais situações didáticas seriam pertinentes para a efetivação de um currículo multi e intercultural na formação de professores e professoras?

Sabemos que esse questionamento, aparentemente simples, não apresenta uma única possibilidade de resposta e nem é fácil de ser discutido em poucas páginas. Entendemos, por outro lado, que as dificuldades talvez residam no fato de que, embora estejamos vivendo um período de profundas mudanças, em diferentes esferas da sociedade, ainda estamos de alguma forma, presos a um antigo paradigma, cuja explicação da realidade estava circunscrita ao homem racional e consumidor, fragmentado e desvinculado da totalidade sociocultural.

Nessa perspectiva, nosso fazer docente ainda estaria permeado por rituais que impregnam as rotinas diárias. Na escola básica, assim como na universidade, estamos acostumados com a realização de tarefas já vivenciadas por várias gerações de outros professores e professoras. Como exemplo, temos as práticas docentes envolvendo as datas comemorativas, a realização de tarefas de casa e de classe, as leituras desvinculadas dos problemas sociais, quase sempre sem sentido para a vida dos educandos e educandas.

Enfim, poucas vezes questionamos o significado do que fazemos, posto que a ênfase do fazer docente parece estar na promoção de um acúmulo de informações, enquanto a experiência é cada vez mais rara, seja em razão do próprio excesso de informação, de opinião, de trabalho, de movimento e agitação, seja pela velocidade nos ritmos do tempo, que parece imprimir aos elementos da vida social a marca da efemeridade.

Desse modo, observamos que embora na contemporaneidade o paradigma da racionalidade científica esteja em crise, no ritmo rápido em que vivemos não paramos para ouvir nossa intuição, para considerar nossos sentimentos, para sentir nosso corpo, para respeitar nosso coração, para apreciar as palavras, para ponderar sobre o valor do saber da experiência. Como no dizer de Larrosa (2002, p. 24):

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade.

Diante desse cenário, nossas práticas educativas no campo da formação docente clamam por pedagogias mais próximas desse tempo, no qual outros modos de ser e de lidar com a realidade vêm sendo inventados. Nesse sentido, objetivamos compartilhar neste texto vivências com práticas curriculares que têm se revestido de certa abertura à incorporação de linguagens e procedimentos que possam se constituir como experiências formativas para os licenciandos/as. Para isso, temos enfrentado o desafio de considerar, como ponto de partida, o poder que tem a palavra na produção de sentidos, na criação de realidades e na constituição de subjetividades. É por meio da palavra que operamos sobre as coisas do mundo, construímos nossas representações sobre múltiplas realidades, pensamos, sonhamos e criamos um universo de possibilidades de interpretar os diferentes tempos e espaços da atuação humana no universo. Assim:

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, elege as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. (LARROSA, 2002, p.21).

Pensando sobre a importância que têm as palavras na criação da realidade, na construção das subjetividades e na prática educativa, propomo-nos neste texto a apresentar algumas considerações sobre o papel da literatura na vivência de práticas curriculares multiculturais e interculturais. No primeiro momento fazemos uma breve incursão sobre estas duas categorias – multiculturalidade e interculturalidade – e, em seguida, apontamos a literatura como um dos caminhos a serem trilhados nas nossas salas de aula. Finalizando o texto, apresentamos

experiências docentes com turmas de dois cursos de Pedagogia, nos quais nossas disciplinas são ministradas através de diversas linguagens, dentre elas a literatura, na tentativa de vivenciar práticas curriculares multi e interculturais.

### **Multiculturalidade e interculturalidade: dialogando com os conceitos**

Nos tempos atuais, podemos dizer que a escola se encontra em um estado de permanente tensão. Entre as razões dessa tensão estaria a sua insistência na prática de uma linguagem estável, naturalista e essencialista que descreve, revela e retrata a realidade como se esta fora constituída independentemente das palavras e dos sujeitos que a inventaram. Diante disso, devemos concordar que as formas de ensinar e de aprender nessa escola precisam romper – no sentido mais radical do termo – com a unicidade e a universalidade de sua linguagem que, ao contrário de ser neutra, inocente e desinteressada, constitui a expressão do ideário moderno de homogeneização social, fazendo com que na escola,

não se escute... as linguagens de raça, etnia, gênero, sexualidade; da mídia, cinema, novela, revistas, shopping, hip hop, pagode; dos novos corpos, dos novos sujeitos da história, das novas lutas..., que povoam de vozes e palavras 'forasteiras' as paisagens e os tempos pós-modernos, em que vivemos e educamos. (CORAZZA, 2000, p. 98).

Entendemos, contudo, que a condição de seletividade da escuta operada pela escola, não se circunscreve apenas à escola de educação básica, mas, ao contrário, abrange também a universidade e a formação de professores e professoras. Diz respeito à forma como os currículos se organizam e, porque não dizer, à própria concepção de currículo que orienta os fazeres nos cursos de formação de docentes. Refere-se à complexa relação entre educação, cultura(s) e poder, cuja indissociabilidade parece ainda não apontar para a centralidade que a cultura deveria assumir nas políticas e práticas curriculares.

A esse respeito convém argumentar que o currículo constitui um construto social complexo e polissêmico que, ao selecionar elementos da cultura, atende a determinados interesses em detrimento de outros, o que equivale a dizer que o currículo expressa uma intencionalidade e está, permanentemente, envolvido com jogos de poder. Poder que se anuncia nas formas de sua organização espaço-temporal, hierárquica e disciplinar e, se exerce na seleção dos saberes a serem ensinados, nos discursos veiculados e nas práticas vivenciadas. Inferimos ainda que colocar a cultura no centro do debate educacional significa ampliar as linguagens da escola e da universidade para além de suas fronteiras físicas, estender a escuta aos vários sujeitos da educação, problematizar questões que os inquietam. Significa alargar os discursos através de práticas curriculares implicadas politicamente com a compreensão de que uma pluralidade cultural adentra o espaço escolar e que as identidades culturais são historicamente construídas, logo são relacionais, fragmentadas, múltiplas, contraditórias e descentradas. Nesse sentido, Moreira e Macedo (2002, p. 25) defendem que “o trabalho curricular articule a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula”. É nessa perspectiva que o currículo pode se constituir como multi e intercultural.

Mas, do que estamos falando quando nos reportamos às vivências multiculturais ou interculturais do currículo? Multiculturalismo e interculturalismo seriam categorias equivalentes? Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre elas? E mais, de que multiculturalismo estamos tratando?

De forma breve podemos dizer que existem várias concepções de multiculturalismo e que às vezes na literatura estes dois termos (multiculturalismo e interculturalismo) são tomados como sinônimos. O multiculturalismo não nasceu na universidade, ao contrário, foi um movimento que eclodiu a partir das lutas dos movimentos sociais e que teve nas artes um *locus* frutífero. De forma sintética, é possível dizer que o multiculturalismo crítico defende uma política da diferença e o reconhecimento dos direitos dos grupos marginalizados ao longo do tempo. No seu

sentido mais conservador, o multiculturalismo pretende que os grupos marginalizados assimilem as tradições estabelecidas pela elite dominante (HALL, 2006). No dizer de Amorim e Silva (2013, p.6),

[...] a ideia da interculturalidade leva a intercâmbio, a trocas, à interdependência e a formulações por meio de diálogos e de negociações das diferenças e de conflitos que marcam as culturas. Seria verdadeiramente a vivência de práticas democráticas que permite construir encontros com culturas diferentes. Só que essas práticas não se dão no vazio, mas por meio de metodologias que levem à ressignificação da realidade de dominação de um sobre o outro.

Pelo exposto acima, percebemos que o interculturalismo constitui uma proposta de diálogo. E o diálogo não pode acontecer sem a escuta e o reconhecimento do outro. Dialogar implica estar aberto a diversas formas de ser e de estar no mundo. A multiculturalidade, por sua vez, consiste em formas de convivência entre grupos culturais diferentes. A interculturalidade possibilita a superação de conflitos por parte das pessoas e o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua humanidade. O trabalho com a literatura, por sua vez, possibilita questionamentos sob diversos pontos de vista, levando os educandos e educandas a se posicionarem sobre as relações humanas e a “... favorecer o crescimento e o enriquecimento mútuo dos sujeitos” conforme salienta Melo (2007, p.21).

### **Literatura em sala de aula: alguns desafios, muitas possibilidades**

As possibilidades que a literatura pode oferecer à adoção de práticas curriculares multi e interculturais nos convidam a refletir sobre seu papel social e sua influência na formação de ideias, de representações e, porque não dizer, de pessoas. Compreendida como arte da palavra, como produto artístico que tem suas raízes no social, como manifestação artística que (re)cria a realidade, a literatura constitui um componente da comunicação e da interação social, cujo papel inclui a difusão da(s) cultura(s) de uma sociedade, entendendo que a cultura constitui “a

totalidade das linguagens e das ações simbólicas próprias de uma comunidade”, conforme afirma Chartier (2010a, p.35).

Não se trata aqui de entender a cultura em sua dimensão uniformizante, que a reduziria aos bens materiais e simbólicos produzidos pelos segmentos sociais de maior notoriedade e dos quais todos deveriam se apropriar por se constituírem elementos de prestígio social. Trata-se, ao contrário, de entender a cultura em sua dimensão não hierárquica, plural, adjetivada e representativa dos diversos modos de vida em sociedade, da qual a literatura faz parte através dos mais diversos gêneros textuais.

A exemplo das demais formas artísticas, os textos literários nos fornecem pistas sobre os modos de ser, de estar, de sentir, de agir e de pensar de uma sociedade na qual esses escritos se originam e com a qual se comprometem criticamente, posto que o escritor não é indiferente à sua cultura. Deste modo, ao contrário de expressar uma posição de neutralidade, o escritor, na condição de sujeito histórico de seu tempo, impregna a obra literária com suas interpretações, seus sentimentos, suas ideias, sua visão de mundo, seus interesses políticos e ideológicos, de forma que a literatura, ao retratar o contexto socioeconômico e político-cultural de um determinado tempo-espço, também dá a conhecer sobre aspectos sócio-históricos e contribui com processos de transformação social. Assim, “os processos que conferem existência ao escrito em suas diversas formas, públicas ou privadas, efêmeras ou duradouras, também se convertem no próprio material de invenção literária”. (CHARTIER, 2010a, p.42).

Além disso, é importante destacar que a literatura detém um privilegiado potencial atrativo para a leitura, posto que o texto literário abarca a capacidade de conduzir o leitor/a a mundos imaginários, despertando emoções e causando prazer aos sentidos e às sensibilidades humanas. Ademais, a literatura comporta uma pluralidade de significações que possibilita ao leitor e à leitora inscrever-se no texto, imaginar o não-escrito, interpretá-lo e recriá-lo. Como afirma Chartier (2010b, p. 25), “as formas do escrito ou as competências culturais dos leitores estreitam os limites

da compreensão. Mas, sempre igualmente, a apropriação é criadora, produção de uma diferença, proposta de um sentido possível, porém inesperado”.

Isso nos leva a concordar com Henriques (2012), quando afirma que a interpretação dada a um texto por seu autor, é apenas mais uma, entre as muitas interpretações possíveis de serem dadas por seus leitores. Nesse sentido, a existência de uma obra literária supõe a existência do leitor como sujeito do seu processo de interpretação.

[...] a obra é apenas uma possibilidade que o autor realiza, podendo o mesmo inclusive desconhecer a sua profundidade, e levar o crítico a revelações que ele como autor nem sequer suspeitava, o que faz com que a força da obra não esteja naquilo que o autor subentendeu por ela, mas na maneira como esta age sobre o leitor. (HENRIQUES, 2012, p.323).

Diante das potencialidades da literatura, identificamos razões para que sua inserção como linguagem na sala de aula possa ser considerada um elemento desencadeador de aprendizagens constitutivas de experiências acadêmicas, como as que vivenciamos na condução dos processos de ensino aqui relatados. Conforme dito anteriormente, trata-se de vivências com disciplinas integrantes dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Pernambuco e expressam parte de um processo de reflexão e análise da nossa prática docente que objetiva oferecer aos licenciandos/as condições necessárias para experimentação de aulas que contribuam para a construção de aprendizagens significativas pelos educandos e educandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, nas nossas experiências como professoras, percebemos que a literatura é um elemento fulcral para os processos de ensino e de aprendizagem por tratar sobre problemáticas sociais de forma lúdica e criativa e por despertar a reflexão.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizamos esse trabalho com a disciplina Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, que é vivenciada

no primeiro período do curso. Apesar de se constituir como uma das bases de sustentação teórica para o estudante ao longo do curso, a mesma é oferecida apenas neste primeiro momento. A disciplina tem como proposta tratar sobre a História da Educação da Antiguidade aos dias atuais, perpassando pela História da Educação do Brasil e pela História da educação local. Está dividida em eixos temáticos, tais como: (1) Educação e sociedade: ontem e hoje, a concepção de Infância e de criança; (2) História e educação da mulher no passado e no presente; (3) História da educação na África e a construção da Paz no planeta Terra.

O primeiro eixo perpassa toda a disciplina e é o eixo mais tradicional, pois trata da história da educação da antiguidade aos dias atuais, os demais eixos são vivenciados por meio de seminários. Em termos de objetivos específicos elaboramos os seguintes: a) apreender traços gerais da História da Educação e da Pedagogia a partir de eixos temáticos diversos; b) analisar a História da Educação brasileira na perspectiva da diversidade cultural; c) analisar alguns dos principais pensadores da História da Educação da Europa e do Brasil (nacional e local).

Os textos da disciplina foram amplamente discutidos, ora os estudantes faziam comentários, ora intercalamos com os textos literários, ora utilizamos documentários e vídeos. O objetivo foi pensar o que estávamos estudando, relacionando o passado vivido com o momento presente. Para tanto, várias indagações foram feitas no início e no decorrer das aulas, com o objetivo de refletirmos e construirmos o conhecimento coletivamente.

O objetivo da organização em eixos temáticos é propiciar certa unidade ao trabalho e fazer com que os estudantes despertem para temáticas pouco trabalhadas na história da educação. Dizendo de outra forma, trabalhar com eixos temáticos é partir de conceitos e temas que dirigem os estudos históricos para as questões sociais, em que o ponto de partida é a realidade social em que estudantes estão envolvidos. Outra característica do trabalho por eixos temáticos é o olhar para as transformações sociais ao longo do tempo, o uso de diversas fontes, a observação e a confrontação de interpretações (AMORIM, 2005).

Assim, é possível dizer que, por ser uma disciplina densa e complexa, ao mesmo tempo, o trabalho com a literatura a torna mais leve, rica e criativa. No Quadro 1 apresentamos de forma sintética os pontos principais trabalhados com a literatura.

### Quadro 1 – Vivências com literatura na disciplina Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia - UFAL

| Temática   | literatura  | Situações didáticas   |
|--|---|---|
| A educação nas sociedades tradicionalistas, grega e romana até chegar à educação contemporânea. A educação na sociedade alagoana.    | Diversas literaturas de cordéis desde os gravíssimos problemas da educação no Brasil, o mito da caverna, Sócrates, Zumbi dos Palmares etc.. | As situações didáticas começam com estudos sobre cordéis, sua origem e a sua importância para a educação. Os estudantes em grupo devem ler o cordel e apresentar a história em forma de embolado, teatro, teatro de fantoche, paródia, etc. Complementar a apresentação com vídeos e outros textos sobre a temática relatada no cordel. As apresentações dos cordéis são sempre no início das aulas e perpassam do início ao fim da disciplina. |
| Diversas, como exemplo: Ao estudarmos a educação em Roma lemos alguns trechos de livro de Cícero A amizade e o Dever - tomo II e III | Literatura infantil e infanto-juvenil.  | Aproveitamos o debate e lemos um livro de literatura infantil que trata sobre a amizade e sua importância para as nossas vidas. Mostramos para o grupo que a amizade, assim como outras questões da vida sempre foram elementos de reflexão do ser humano ao longo do tempo.  |
| Educação na Idade Média<br>Educação da mulher e do cavaleiro   | Solicito aos estudantes que tragam poesias sobre amor, saudades, amizade etc.   | Leituras coletivas de poemas que tratam sobre tais questões e sua importância para entendermos o papel dos trovadores no período medieval e a questão da  |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
|                                     |   | educação da mulher e do cavaleiro do período em tela.  |
| Estudo sobre o continente africano. | Literatura infantil e contos africanos<br>Como exemplo, temos: o cabelo de Lelê de Valéria Belém e História Africana para contar e recontar de Rogério Andrade. | Realizamos intensos debates sobre o continente africano e sua representação na sociedade brasileira. Estudamos sobre educação e modos de vida da África chamada “tradicional”. |

**Fonte: quadro produzido pelas autoras.**

Como instrumentos avaliativos selecionamos as seguintes situações: a apresentação dos cordéis, a produção de fichamento de conteúdo, a apresentação dos seminários temáticos, provas (denominada de atividade reflexiva e que contem contos africanos, cordéis, ou outros textos literários, questões obrigatórias (estas devem ser respondidas, isto é, não são optativas e questões para escolha), relatório do idoso, ou produção de um portfólio, ou ainda, análise de documentos ou construção de um memorial. Cada semestre estas últimas atividades vão se alternando de acordo com a turma.

Nos depoimentos dos estudantes, verificamos o gosto pela disciplina (apesar de muitos textos como eles e elas afirmam), a aprendizagem significativa e as relações que vão fazendo entre passado e presente ou presente e passado. No geral, afirmam também que a disciplina desconstruiu muitas questões históricas (“mal trabalhadas”) na educação básica. A finalidade das atividades didáticas vivenciadas é proporcionar uma educação que faça sentido para a vida dos e das estudantes.

Por sua vez, a disciplina Fundamentos do Ensino de História é ministrada no 4º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e também está organizada em eixos temáticos: (1) histórias do ensino de história e história cultural; (2) currículo de história; (3) metodologias e avaliação dos conhecimentos históricos; e, (4) experiências didáticas. Apresenta como objetivos: a) promover reflexões sobre os princípios que orientam as diferentes perspectivas do ensino de História nos anos iniciais da escolaridade; b) compreender os conceitos

de tempo, espaço e cultura no território dos significados e da multiplicidade de interpretações; c) analisar a importância das diferentes linguagens na construção das narrativas históricas compreendendo-as como artefatos culturais; e, d) investigar e construir práticas pedagógicas que permitam pensar sobre a adoção de diferentes linguagens do mundo contemporâneo (literatura, cinema, música, propaganda, entre outros) para o ensino de História.

No programa da disciplina incluímos estudos que se processam através de várias linguagens, entre elas os textos literários. Como resultado, no período seguinte, quando os licenciandos/as cursam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 4 na qual realizam estágio curricular interdisciplinar envolvendo a História e a Língua Portuguesa, observamos que a elaboração dos planejamentos para as regências de aulas, em sua maioria, estão apoiadas em textos da literatura infantil, da literatura de cordel, em poemas, entre outros.

Na disciplina Fundamentos do Ensino de História, inicialmente promovemos discussões sobre a leitura de alguns textos teóricos utilizados como ferramentas para realização de uma crítica aos modelos de ensino centrados nas dimensões política e econômica que acompanharam a trajetória da disciplina de História na escolaridade básica. Em seguida, discutimos a respeito das perspectivas atuais para o ensino desse componente do currículo que vêm sendo construídas nas últimas décadas, quando a história passou a ser objeto de intensos debates e pesquisas das quais resultou uma produção acadêmica voltada, especialmente, para a área das metodologias de ensino. Essas metodologias, por sua vez, apontam para a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino dos conhecimentos históricos, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, como mostram alguns estudos (FONSECA, 2003; GRILLO, 2009; DUARTE, 2013; BARROSO NETO, 2013).

Nessa primeira fase da disciplina, as argumentações e os exemplos trazidos pelos licenciandos/as nos dão conta de que estes/as carregam em suas memórias vivências pouco significativas em relação ao ensino de História, seja como

estudantes, seja como observadores/as de práticas docentes vivenciadas nas salas de aula dos primeiros anos da escolaridade nas quais realizam o estágio curricular.

No segundo momento assistimos a um filme: *nós que aqui estamos por vós esperamos*, cujo roteiro conta um pouco das histórias do século XX de forma não convencional para os padrões da historiografia tradicional, posto que não se limita à linearidade dos acontecimentos, não privilegia os heróis individuais, nem se atém aos fatos políticos. Ao contrário, recorrendo a alguns recortes temáticos, o filme expressa contrastes e contradições do mundo contemporâneo, conflitos individuais e coletivos, nacionais e internacionais e, evidencia a oposição entre o desenvolvimento tecnológico e as condições da existência humana em diferentes tempos.

Em seguida à exibição e discussão sobre o filme, desencadeamos um novo diálogo provocado pela leitura de uma crônica: *as nossas histórias* e “*A História*”, através da qual o autor relaciona histórias individuais da vida cotidiana de pessoas comuns aos acontecimentos registrados através das grandes narrativas históricas. Nesse debate, os elementos referentes às formas de construção da narrativa histórica, discutidos nas aulas anteriores, vão aparecendo nas falas dos licenciandos/as e dando luz à compreensão sobre os elementos da cultura implicados na sua construção, bem como sobre os diferentes interesses nelas envolvidos. Para os licenciandos/as, parece ficar cada vez mais evidente que a narrativa histórica, como expressão da cultura, pode ser entendida também como expressão de sentimentos, de ideias e de representações dos sujeitos; pode ser compreendida igualmente como fenômeno plural, contraditório e dinâmico que pode assumir múltiplas formas, sem que estas sejam necessariamente excludentes.

O momento seguinte da disciplina envolve a exibição e discussão de mais um filme: *narradores de javé*, através do qual se evidenciam elementos da cultura local de uma comunidade do Sertão Nordestino envolvida no desafio de registrar sua história com o objetivo de salvar o “Vale do Javé” da extinção, para dar lugar à construção de uma represa. O filme mostra as dificuldades de escritura de uma

história que busca, a partir da oralização das memórias de um povo, cuja participação inclui a diversidade étnica, religiosa, de gênero, de classe, de geração, construir uma narrativa única e representativa daquele coletivo. Assim, ao dar voz à pluralidade dos sujeitos e privilegiar a escuta à diversidade cultural da comunidade, a proposta de construção de uma narrativa única, que abarcasse as múltiplas memórias relatadas, tornou a escrita da história inviável, posto que a construção de uma história única é incompatível com uma escuta plural.

Nas discussões provocadas pelas narrativas veiculadas por essas linguagens, ganha relevo, sobretudo a relevância que elas assumem na construção das subjetividades, das identidades e das representações que vão sendo forjadas na vivência com os discursos difundidos, visto que, como elemento da cultura a narrativa pode assumir um tom multicultural crítico, mas também, pode difundir discursos preconceituosos ou folclóricos, ou ainda, silenciar, ofuscar e opacificar diferentes identidades culturais. Nesse sentido, destacamos a importância de compreender a narrativa história como construção espaço-temporal que expressa a posição de sujeito dos seus autores, pois, assim como o discurso curricular a narrativa histórica não constitui elemento transcendente e atemporal, mas ao contrário, “tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade”. (SILVA, 1996, p. 83).

Em relação às experiências aqui descritas podemos inferir que as linguagens cinematográfica e literária se apresentam como uma chave para interpretação dos escritos acadêmicos trabalhados nas disciplinas e da narrativa histórica como uma elaboração complexa que precisa ser analisada com referência no contexto em que é produzida, a partir do ponto de vista de sua produção e da posição de sujeito do seu produtor.

## **Rematando a conversa**

As experiências docentes que aqui relatamos nos instigam a compreender que se faz necessária a defesa de uma educação que possibilite a formação de pessoas que saibam (con)viver com as diferenças e que considerem a diversidade cultural como um elemento que favorece o desenvolvimento e o crescimento do ser humano. Os educadores e as educadoras, ao acreditarem que a convivência com as diferenças constituem formas de crescimento para os seres humanos e proporcionam momentos de aprendizagem em diversas dimensões, possibilitam a construção de novos olhares sobre o mundo.

Nessa perspectiva, entendemos que a literatura, se bem vivenciada na sala de aula, tomada como elemento produtor de reflexões poderá contribuir com práticas interculturais, pois possibilita pensar sobre si e sobre o outro. Assim, consideramos a educação como uma atividade cultural e uma possibilidade para promover o desenvolvimento crítico do sujeito por meio da problematização de questões relacionadas à convivência humana e acreditamos, com base em Freire (1996), na inconclusão do ser humano.

Através da mediação que realizamos com os textos literários, verificamos maior interesse dos licenciandos e licenciandas pelas discussões, pela participação nas aulas, além da criação de ideias e a elaboração de conexões entre as questões estudadas e os problemas vividos no dia a dia. A compreensão das situações problematizadas guarda em si uma dimensão, ao mesmo tempo, intelectual e afetiva (RIOS, 2011) dos sujeitos envolvidos. Enfim, podemos afirmar que a educação é um processo que permite a nossa configuração como humanos.

**Abstract:** This article is a study that emphasizes the importance of literature as a source of inspiration for building intercultural teaching practices. The objective is to present some considerations that demonstrate how educational processes experienced from the literature result in reflections on the part of / the students about human agency in the world. In methodological terms made a raid by works of authors who treat literature as a cultural, symbolic and social element, and scholars who research on intercultural curriculum practices. Throughout the text briefly socialize our experiences as teachers of classes of higher education and we believe that this study may contribute to the redefinition of lived curriculum practices in teacher

education and teachers. Keywords: Literature. Curricular practices. Multiculturalism and Interculturalism.

Keywords: Literature. Curricular practices. Multiculturalism and Interculturalism.

## Referências

AMORIM, Roseane Maria de. SILVA, Andrea Giordanna Araújo da. *Multiculturalismo, diversidade e diferenças nas práticas pedagógica*. VII Colóquio de Educação e Contemporaneidade 19 a 21 de setembro de 2013. São Cristóvão, Sergipe, 2013.

AMORIM, Roseane Maria de. *História temática e eixos temáticos: uma questão em debate*. Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco –CEVASF. Belém do São Francisco, ano 4, nº 4 dez./2005.

BARROSO NETO, Cláudio da Costa. A história em quadrinhos maus em sala de aula. In: SILVA, Marcos. (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013.

CALLIGARIS, Contardo. As nossas histórias e “A História”. In: Folha de São Paulo, 2 de agosto de 2007.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2 ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

CHARTIER, Roger. "Escutar os mortos com os olhos". *Estud. Av.* [online]. 2010b, vol.24, n.69, pp. 6-30. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 20/02/2014.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes, Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos. (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

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

GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel. (Orgs.). *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Textos literários e a formação do professor: novas possibilidades de narrar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 319-334, set.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/02/2014.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEREILES, Cecília. *Ilusões do mundo: crônicas*. Nova Fronteira, 1982.

MELO, Rejane Oliveira de. *A literatura na perspectiva de uma educação mul/interculturalidade*. Recife: Bagaço, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Professores: autores e atores nos dizeres da escola – a contribuição da reflexão filosófica. In; SEVERINO, Antônio Joaquim et al. (Orgs). *Perspectivas da filosofia da educação*. Cortez. São Paulo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.