

# Na ponta do lápis

ano XVI • número 36 • dezembro de 2020



**COMO SERÁ O AMANHÃ?**  
(re)descobrir, juntos,  
os caminhos possíveis

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

**Coordenação**

Claudia Maria Micheluci Petri – Itaú Social  
Samara Fonteles da Cunha – Itaú Social  
Bianca Cesario da Silva – Itaú Social  
Maria Aparecida Laginestra – CENPEC

**Texto e edição**

Esdras Soares  
Tereza Ruiz

**Revisão**

Rosania Mazzuchelli

**Edição de arte**

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

**Ilustrações**

Criss de Paulo

**Editoração**

Agwm Editora e Produções Editoriais

**Contato com a redação**

Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP  
CEP 01244-010  
Telefone: 0800-7719310  
e-mail: [escrevendofuturo@cenpec.org.br](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)

INICIATIVA



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO TÉCNICA



EDITORIAL

# O caminho que fazemos ao caminhar

*“Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.”*

Antonio Machado (poeta espanhol)

“No meio do caminho tinha uma pedra”, um dos versos mais conhecidos da literatura brasileira. Uma das possíveis interpretações do poema de Carlos Drummond de Andrade diz respeito aos entraves e percalços que encontramos no decorrer da vida: as “pedras”, inesperadas ou não, nas quais tropeçamos nessa caminhada.

Em 2020, em função da pandemia do Novo Coronavírus, foram muitas as pedras encontradas. Além das inúmeras vidas perdidas, colhemos os impactos físicos, psicológicos e emocionais causados pelo distanciamento social. Diante disso, “Como será o amanhã?” é uma questão que nos inquieta dia após dia.

A possibilidade de uma vacina para o primeiro semestre de 2021 fortalece nossas expectativas. No universo educacional, é evidente a preocupação de governos, secretarias de Educação e gestores em planejar cuidadosamente os protocolos sanitários para uma volta segura às escolas. Assim, é primordial a valorização do conhecimento científico e seu papel na preservação da vida.

Muitas demandas surgem nessa retomada às aulas presenciais. É indispensável considerar o acolhimento e a escuta dos profissionais da educação, dos estudantes e de seus familiares. Faz-se necessário observar quais foram as aprendizagens acumuladas no período de distanciamento e pensar em medidas que evitem a evasão escolar. Além disso, precisamos refletir sobre a função social da escola e reconhecer o protagonismo de professores e professoras.

Nesse contexto a equipe do Programa Escrevendo o Futuro planeja a próxima edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, que será realizada em 2021. Tudo está sendo pensado para que se concretize uma edição em que os saberes e as práticas docentes, com foco na aprendizagem dos estudantes, ganhem ainda mais destaque e relevância. Mais informações serão divulgadas no início de 2021.



A flor dente-de-leão simboliza liberdade, otimismo, esperança e luz espiritual.

São muitos os desafios, mas vamos descobrir as rotas possíveis. Como guia, tomemos os versos de outro poeta, Mario Quintana, sobre os atravancos do caminho: “Eles passarão... / Eu passarinho!”. Vamos juntos!

## Nesta edição

Logo nas primeiras páginas, leitores e leitoras podem ler uma entrevista com o escritor e ilustrador Yaguarê Yamã, que fala do trabalho dele com os mais velhos do seu povo e da leitura de autores indígenas nas escolas. Na Página literária, há um texto de sua autoria, um dos mitos do povo Maraguá: “A gênese maraguá e a origem do mundo”.

Em Óculos de leitura, no texto “Representações de África em *O rei Leão*: que África é essa?”, a escritora, editora, antropóloga e pesquisadora Heloisa Pires Lima propõe o “ajuste de foco”, um novo olhar para produções culturais que habitam o nosso imaginário.

A seção Especial conta com o artigo “Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais”, assinado pelo trio: Eliana Merlin Deganutti de Barros, Márcia Cristina Greco Ohuschi e Joaquim Dolz. Para aprofundamento e compreensão da discussão apresentada, o grupo elaborou um Itinerário Didático a partir da sequência didática do Caderno *Poetas da escola*, da Olimpíada de Língua Portuguesa.

As seções De olho na prática e Tirando de letra propiciam a necessária e fundamental discussão sobre aulas a distância e cultura digital. Primeiro, no artigo “Do letramento da letra aos letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa”, a professora Jordana Thadei reflete sobre o papel da escola diante dos contextos digitais e propõe algumas atividades que podem ser realizadas com alunos e alunas. Depois, no relato “Aulas remotas: um olhar para além da tela”, a professora Elizete Vilela de Faria relembra a jornada percorrida nesse período e as mudanças que enxerga tanto na escola e nos professores quanto nos estudantes e suas famílias.

Ótima leitura e excelente 2021!

## 4 Entrevista

Yaguarê Yamã

Pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade

## 10 Especial

Itinerários didáticos

## 20 Página literária

Yaguarê Yamã

A gênese maraguá e a origem do mundo

## 24 De olho na prática

Do letramento da letra aos letramentos digitais no ensino de Língua Portuguesa

## 32 Tirando de letra

Aulas remotas: um olhar para além da tela

## 38 Óculos de leitura

Representações de África em *O rei Leão*: que África é essa?

ENTREVISTA

# YAGUARÊ YAMÃ

Pelos **livros**,  
trazer a beleza  
da **aldeia**  
para a cidade



Arquivo pessoal

*Com quase 30 livros publicados, o escritor e ilustrador Yaguarê Yamã fala sobre sua busca por aproximar o mundo da aldeia e o da cidade. Indígena, dos povos Maraguá e Saterê-Mawé, ele conta que cresceu ouvindo as contações de histórias dos mais velhos. Nesta entrevista, o autor fala sobre seu trabalho com os anciãos de seu povo e defende a importância de ler autores indígenas e de evitar os estereótipos ao falar sobre eles em sala de aula.*

---

Por Marina Almeida S. Nascimento

## ■ **Pode contar um pouco da sua história e a vida entre a aldeia e a cidade?**

Nasci no Amazonas, e só saí para fazer faculdade na cidade de São Paulo (SP). Minha infância foi uma das melhores possíveis. Eu gostava muito de ouvir histórias e isso me influenciou. Sou geógrafo, porque me interessei pelos lugares; sou artista plástico, porque desenhava na aldeia; também sou ativista indígena e professor. E tudo veio da infância. Nasci e cresci numa aldeia chamada Novo Horizonte Yābetue'y, que fica no Paraná Urariá, um rio no município de Nova Olinda do Norte, a 130 quilômetros de Manaus. Quando aprendi português já era maiorzinho, ou seja, a influência externa veio depois. É importante vivenciar sua cultura em casa. Fui criado dentro da floresta, ouvindo contação de histórias. Infelizmente, muitos não indígenas já perderam parte de sua cultura tradicional, das histórias, da espiritualidade – o que na aldeia ainda temos bastante. E talvez seja esse o segredo para que a gente se sintam bem e saiba viver melhor nesse mundo. Saí da aldeia porque lá não tinha escola e meu pai queria que estudasse. Fomos para a cidade de Parintins (AM), que era um pouco maior, e depois para Manaus. Foi quando surgiu a oportunidade de estudar em São Paulo. Fui em 1999 fazer faculdade de geografia na Universidade de Santo Amaro (Unisa) e vivi lá por seis anos. Nesse período, eu me juntei a algumas lideranças indígenas, que também estudavam na cidade, e participei de palestras sobre meio ambiente e temática indígena. Era muito chamado por escolas para falar com o público infantojuvenil, uma forma de levar às crianças o

que nós temos de melhor. Quando conversamos, a cultura indígena que elas descobrem não é aquela estereotipada que ainda vemos por aí.

## ■ **E como é viver entre esses dois mundos, o indígena, da floresta, e o não indígena, urbano?**

São mundos totalmente diferentes um do outro, mas acredito que, como seres humanos, precisamos conhecer os dois. Quem conhece só o mundo da cidade se perde, e quem conhece só o mundo da floresta também não aprende muitas coisas importantes. A falta de espiritualidade que vemos na cidade é o que mais temos no interior, na aldeia, já o conhecimento da cidade sobre o mundo moderno, não encontramos na aldeia. Precisamos dividir o conhecimento e aprender juntos para poder viver. A convivência também combate os preconceitos, que têm origem no desconhecimento. Agradeço muito às pessoas que me deram essa oportunidade de conhecer o mundo da cidade.

## ■ **Como se descobriu escritor? O que o inspira a escrever?**

O mundo indígena é de contação de histórias e, quando a gente sai da aldeia, vê que é necessário trazer a floresta para o mundo urbano, para tirar esse ódio e preconceito, mostrar nossa cultura, nossas histórias. Foi isso que me motivou a ser escritor: queria mostrar as belezas da aldeia para a cidade, mas de que maneira? Por meio dos livros. Escrevendo também contribuo com o movimento indígena.

■ **Que autores você lê e influenciaram seu trabalho? E quanto às histórias da tradição indígena Maraguá: elas chegaram até você por meio da oralidade, pela voz dos seus familiares?**

Leio muito, a leitura sempre me fascinou. Gosto de literatura fantástica, mas não acho que é porque li bastante Edgar Allan Poe, mas porque ouvi muita história de fantasma quando eu era criança. Os Maraguá são conhecidos como o povo das histórias de assombração. Em roda, durante a noite, contamos muitas dessas histórias, que têm a floresta e suas entidades como cenário. Elas falam de um certo medo de andar pela floresta. Isso mexe muito comigo e gosto de passar para os leitores, por isso a literatura fantástica é o carro-chefe do meu trabalho. Também temos as histórias de origem e aquelas que têm um fundo moral, as fábulas. Mas não podemos deturpá-las para transformar em algo de interesse comercial apenas. Queremos que as pessoas leiam nosso trabalho, mas precisamos olhar para a nossa espiritualidade, ver o que realmente elas precisam, não de uma maneira financeira, mas espiritual. Pensar: o que nós temos para contribuir?

■ **Em alguns de seus livros de contos e mitos tradicionais indígenas, como em *A origem do beija-flor: Guanãby Murũ-Gáwa*, você cita o nome de pessoas, anciãos da comunidade, que lhe transmitiram aquelas histórias. Como foi esse trabalho de ouvi-las para depois transformar esses registros em textos? As histórias foram contadas na língua Maraguá e traduzidas por você?**

Eu me reuni com eles e disse que precisávamos repassar nossos conhecimentos. E o que temos de melhor são nossas histórias. Falei: “Vamos fazer um livro? Vocês contam, eu gravo, passo para texto e coloco seus nomes, porque as histórias são suas”. Esse é um livro do povo Maraguá. Juntamos os que eu considero, atualmente, os

“Antes de contar sobre a questão indígena, tem de aprender um pouquinho, o mínimo para evitar estereótipos contra os quais nós lutamos tanto.”



Arquivo pessoal

melhores contadores de história e repassamos suas contações para a escrita. A maioria deles contou a história na sua língua e foi preciso fazer a tradução. Mesmo aqueles que falam português, às vezes têm dificuldade de se expressar e era preciso ajudar a procurar a melhor palavra para a tradução. Assim nasceu Murû-Gáwa, que significa origem. Queria dar esse nome porque é a origem de tudo, da história, do nativismo. A editora gostou, fez um pagamento e a gente dividiu. Na época eu morava na cidade e mandei uma mensagem para eles. Dali uma semana, todo mundo chegou de canoa vindo da aldeia, ansiosos para saber: cadê o livro e cadê o dinheiro? Foi uma alegria muito grande. Não pelo valor em si, que era simbólico, mas pelo reconhecimento.

■ **Que cuidados você recomenda que o estudante tenha ao ouvir a história de uma pessoa mais velha para recontá-la por meio da escrita?**

É difícil ir para uma comunidade tradicional ou ouvir a contação de histórias de um velho sem primeiro se identificar com essa pessoa ou sua tradição. Ir para esses lugares com um certo preconceito, atrapalha mais do que ajuda. Para ouvir essas histórias, a gente tem que se vestir de novo. Tirar toda essa pré-ideia que temos das coisas e aprender diretamente com eles. Quando vamos de espírito aberto, aprendemos, e é muito prazeroso, porque parece que aquilo vive dentro de nós, passamos a nos considerar alguém de lá e aí conseguimos fazer um trabalho lindo. É o que falta para a maioria dos pesquisadores que vem para cá. É preciso se despir e renascer para poder entender a beleza, a essência, o que é o importante.

■ **Como se aproximar da cultura retratada num determinado livro e não reproduzir estereótipos sobre os indígenas brasileiros?**

Ontem eu estava assistindo uma contação de histórias na internet do meu livro *A origem do beija-flor: Guanāby Murû-Gáwa*,

a história é linda e a moça contou de maneira sensacional, mas percebi que ela carrega um estereótipo muito forte dentro de si. Antes de contar sobre a questão indígena, tem de aprender um pouquinho, o mínimo para evitar estereótipos contra os quais nós lutamos tanto. Ainda que ela tenha contado com toda a maestria a história, faltou se despir do preconceito. Por exemplo, ela falou em tribos<sup>1</sup>, que é um dos conceitos que mais temos combatido no Brasil. Como é que uma pessoa vai contar a história de um povo e fala em tribo, em índio<sup>2</sup>? Com nossos livros, queremos justamente combater os estereótipos. Isso acaba fazendo o trabalho do anti-indígena, aquela pessoa que quer manter uma imagem ruim sobre os indígenas e que, infelizmente, influencia muita gente.

■ **Você poderia comentar sobre a importância do trabalho com autoras e autores indígenas dentro da escola? Que cuidados os professores devem ter ao apresentar livros de autores indígenas para seus alunos?**

É necessário trazer tanto a língua quanto a cultura indígena para o povo brasileiro conhecer a si mesmo. O brasileiro não valoriza o Brasil, porque ainda não se descobriu, não reconhece sua essência indígena. Lutamos para isso. Uma coisa importante é não falar de cultura indígena como se só fosse uma coisa única. As pessoas não têm ideia de que esse é um universo imenso. Cada um dos mais de 300 povos é um universo e um dos maiores erros é colocar tudo num caldeirão, como se fosse a mesma coisa. Ao trabalhar as culturas indígenas na sala de aula precisa ter essa consciência. Primeiro, eu preciso saber sobre que povo estou falando, qual é sua cultura. Meu amigo [o escritor] Daniel Munduruku, quando

1. Considerado pejorativo por historicamente ter sido utilizado para se referir a culturas consideradas primitivas.
2. O termo oculta a diversidade étnica desses povos; prefere-se "indígena", que se refere ao que é originário de determinado país, região ou lugar.

perguntam se ele é índio, responde: “Não sou índio, sou Munduruku”. Aí a pessoa entende que ele tem sua tradição, sua identidade com um povo. Assim, também é comigo, Yaguarê. No movimento de literatura indígena, cada um escreve sobre o que se acha capacitado, sobre como entende a vida a partir de sua própria cultura. Eu, por exemplo, não me sinto confortável para falar sobre a cultura Parintintim, porque não conheço o suficiente. Se for até lá e aprender, quem sabe eu poderia escrever, mas pedindo licença para fazer isso.

■ **Seu trabalho como escritor indígena é também o de fazer uma tradução entre línguas e culturas. Além disso, você está produzindo um dicionário Maraguá-Português. Pode falar um pouco sobre sua relação com o português, o Maraguá e as línguas indígenas?**

Tinha 7 ou 8 anos, quando aprendi português. Até então só falava as línguas indígenas. Na nossa aldeia, tem o pessoal que fala saterê, o que fala nyëëgatú, maraguá, é uma saladá. Muitas vezes na conversa, um fala saterê, o outro responde em maraguá, mas a gente reconhece a língua do outro e se entende. Terminamos dois dicionários: o de nyëëgatú, que foi lançado em agosto de 2020 [em colaboração com Elias Yaguakãg, Egídia Reis e Mário José, pela editora Cintra]. Esse é um dicionário de leitura, funciona como um curso. Se você quiser aprender, é a coisa mais fácil. Nyëëgatú é a língua geral do Amazonas, herdeira do tupi e ainda falada pela população, é uma língua linda e está havendo certa procura por conhecê-la, apesar do descaso do poder público. O brasileiro não percebe, mas já fala um pouco. Muitas palavras que usamos vem do nyëëgatú ou do tupi, além de outras línguas indígenas. Muitas outras palavras têm origem em línguas africanas, ou seja, nosso

idioma é uma mistura de tudo isso. O segundo dicionário que está para ser lançado é o de maraguá, uma língua que esteve em vias de extinção. Quando fomos organizar a língua para inseri-la nas escolas, havia apenas seis velhos falantes – e desses, três já morreram. Trabalhamos com eles, pesquisando, fazendo análise, comparando, um trabalho de anos, mas, hoje, nas nossas escolas indígenas as crianças estão aprendendo maraguá e o que era uma língua fadada à extinção é falada nas aldeias, nas casas. Hoje, estamos na luta pela demarcação da área do povo Maraguá. Enquanto isso, assistimos a muitos conflitos na região entre traficantes e a polícia, bandidos ameaçando os indígenas. Só vai melhorar realmente quando tiver a demarcação das terras.

■ **Você mesmo ilustra muitos de seus livros com imagens ou grafismos tradicionais de seu povo. Pode contar um pouco sobre a importância desses grafismos para os Maraguá?**

O grafismo não é um desenho comum, são escritas próprias de cada povo, como os hieróglifos ou os ideogramas, em que cada grupo de traços representa algo. O desenho não é simplesmente uma imagem, é o símbolo que é mais importante. Tudo tem um significado, se a pintura é facial ou corporal, não é simplesmente se pintar à toa, está ligada à religiosidade, ou ao que é festivo. Atuo muito com grafismo. Aprendi a desenhar no terreiro da aldeia usando uma espinha de peixe, a terra é o nosso papel, nosso caderno. Com o tempo, fui me especializando, mas mantenho o que aprendi quando era criança. Uso também o desenho realista, mas prefiro o grafismo. E gosto de explicar o que significa. Tenho para mim que estou trazendo o que nós temos de belo para que as pessoas conheçam, aprendam o que somos.



O que aconteceu, alguém virou índio? Não, ninguém vira índio, mas as pessoas começaram a se autoidentificar, a se valorizar. Nosso trabalho fala sobre esse reconhecimento ser necessário.



Arquivo pessoal

■ **Com o projeto “De volta às origens”, você busca conscientizar a população de seu município sobre sua identidade indígena. Pode contar como funciona o projeto? E por que é importante que as pessoas se reconheçam indígenas?**

Aqui no Amazonas, acredito que cerca de 70% da população tem características indígenas, mas segundo o IBGE é apenas 4,8%. Para onde vai o restante? Nesse trabalho, ao nos ouvir, as pessoas começam a se olhar e se identificar. A gente sabe que o preconceito, o racismo dos militares, e mesmo de antes, fez com que tivéssemos vergonha de ser indígena. Mas só quando conhecemos nossa identidade, podemos valorizar e lutar. Estudei geopolítica e sei que quanto maior a quantidade de um grupo, maior seu poder. Isso foi usado contra os povos indígenas. É a falta dessa identidade que faz com que a gente se torne minoria hoje. E não é verdade, a maioria somos nós, é o negro, é o indígena. E não é nem uma questão de aparência, mas de causa, amor, identificação. Comecei a organizar esse projeto junto com meus amigos e aliados aqui no Amazonas. Para se ter uma ideia, Nova Olinda do Norte, a cidade em que moro, era um dos últimos lugares em quantidade de população indígena até 2005, hoje somos o 5º colocado no Estado. O que aconteceu, alguém virou índio? Não, ninguém vira índio, mas as pessoas começaram a se autoidentificar, a se valorizar. Nosso trabalho fala sobre esse reconhecimento ser necessário. As pessoas começam a entender essa importância, procurar sua origem. Cada um de nós tem a sua e temos de valorizá-la, claro que sem preconceito e sem racismo com os demais, sem achar que somos melhores, jamais. Nosso trabalho é fazer essa conversa, depois ajudamos a levar a documentação da pessoa para a Funai e fazer uma procuração com seu histórico, para conseguir a comprovação de que são indígenas.

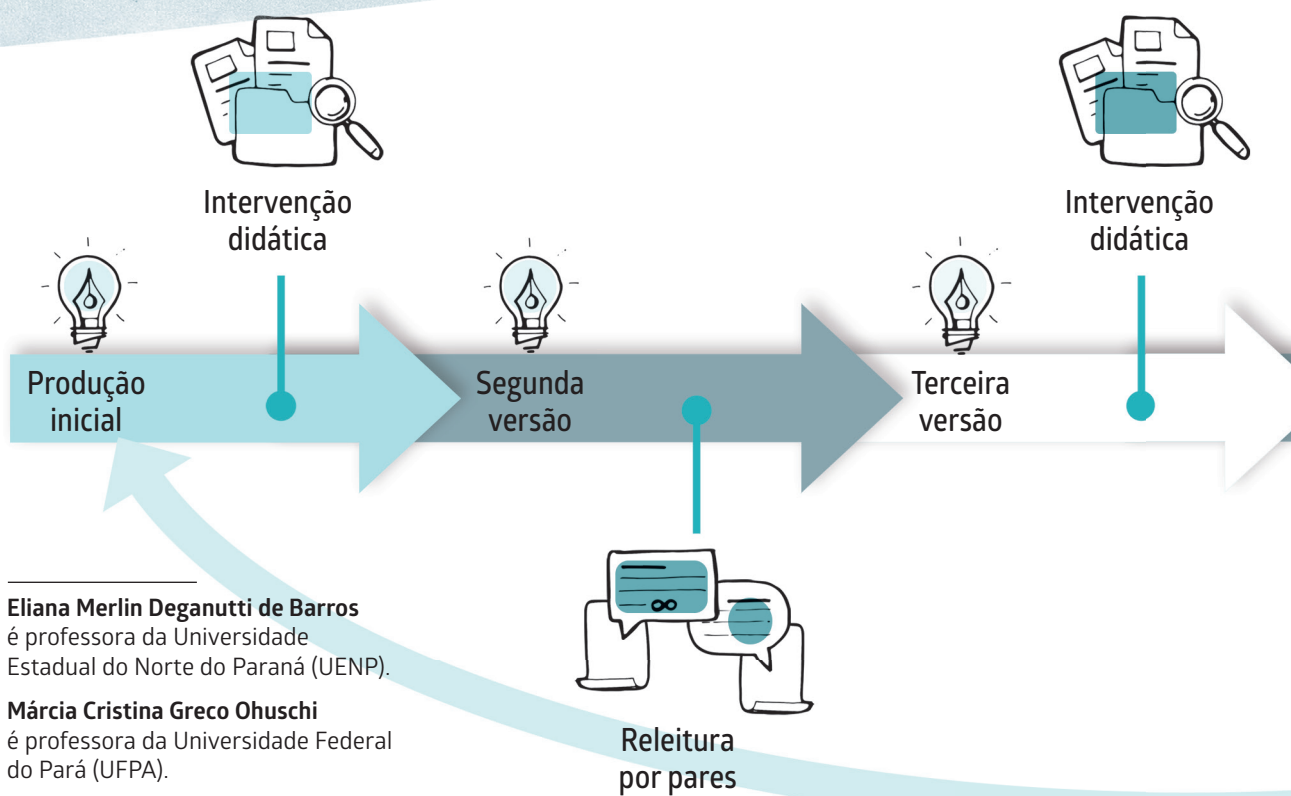
# ITINERÁRIOS DIDÁTICOS

UM NOVO CAMINHO PARA SEQUENCIAR ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS

Eliana Merlin Deganutti de Barros,  
Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Joaquim Dolz

Os Itinerários Didáticos foram sistematizados por Stéphane Colognesi (2015), em sua tese de doutorado defendida em contexto belga, “Faire évoluer la compétence scripturale des élèves”, tendo como foco o ensino da produção escrita a partir de um gênero predeterminado.

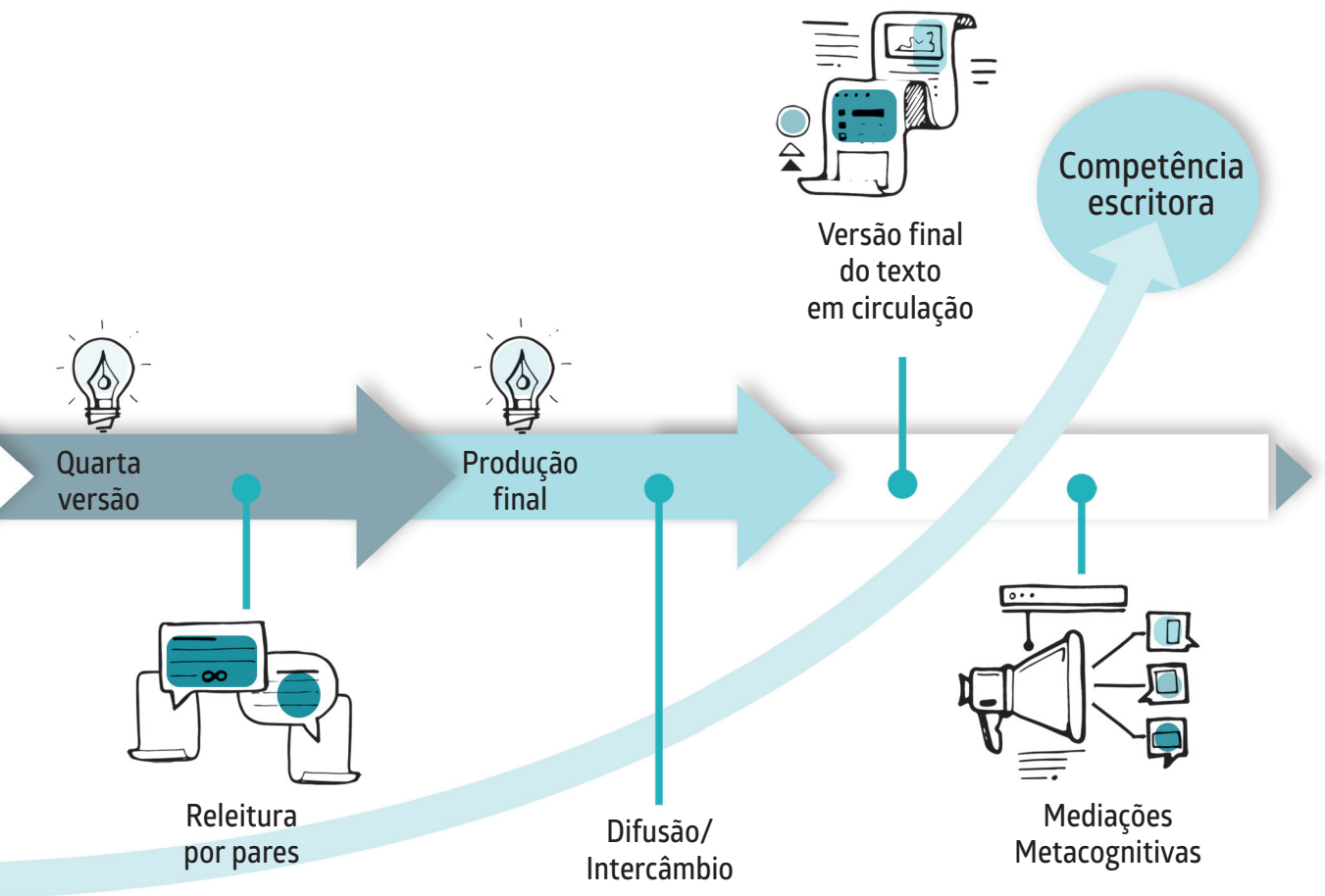
A figura abaixo é uma versão da esquematização citada em Colognesi e Lucchini (2017), em um texto que explora o dispositivo em contexto boliviano.



**Eliana Merlin Deganutti de Barros** é professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

**Márcia Cristina Greco Ohuschi** é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Joaquim Dolz** é professor da Universidade de Genebra (UNIGE).



Fonte: Colognesi e Lucchini (2017).

A proposta parte de um projeto de escrita de um gênero pré-selecionado, a partir da criação de um contexto de produção textual específico, explorado de forma coletiva, por meio do qual os alunos se comprometem a produzir uma versão inicial do texto, que será aprimorada por meio de processos de revisão textual, que devem conduzir, necessariamente, a produções intermediárias, concluindo com uma produção final, a fim de contemplar a situação didática criada inicialmente pelo professor.

Na sistematização dos Itinerários, de Colognesi e Lucchini (2017), são propostos dois processos de revisão textual:

- a) avaliação de textos entre pares, momento em que cada aluno lê, analisa e comenta o texto de um colega de classe, com o intuito de colaborar para o avanço da produção textual, sempre com a mediação de uma ferramenta semiótica, como a grade de avaliação construída a partir de questionamentos sobre aspectos do gênero;
- b) atividades de mediações metacognitivas em que o aluno é levado a refletir sobre o processo de produção textual em curso, com a finalidade de autorregulação da escrita. Conforme Colognesi e Lucchini (2017), as mediações metacognitivas podem ocorrer por meio de perguntas antes da escrita, para auxiliar os alunos a definirem os objetivos e planejarem o seu texto; durante e ao final dos momentos de escrita, para que tomem consciência das estratégias de produção textual.

Para os estudantes superarem as dificuldades encontradas, as reescritas são sustentadas com a alternância de intervenções didáticas, as quais podem contemplar dimensões enunciativas, textuais, discursivas e linguísticas do gênero abordado. Após a produção final, tem-se uma etapa de difusão/intercâmbio, em que há a socialização da versão final dos textos.

Esse modelo de Itinerário Didático, evidentemente, pode e deve ser adaptado, tendo em vista o gênero selecionado, o contexto e os objetivos de aprendizagem. O professor Joaquim Dolz<sup>1</sup>, um dos idealizadores do procedimento *sequência didática de gêneros* utilizado pela Olimpíada de Língua Portuguesa para didatizar os gêneros do concurso, juntamente com seu grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, têm ressignificado o Itinerário, transpondo-o para o ensino da produção de gêneros orais.

Em Coppola e Dolz (2020), os autores analisam a utilização de Itinerários na produção de debates regrados, tendo como temática os efeitos sociais da desigualdade de sexo (denominam o Itinerário, neste contexto, de *Atelier Filé*).

Como ressaltam Dolz, Lima e Zani (2020), os Itinerários são uma forma particular de desenvolvimento das *sequências didáticas de gêneros*, bem como os circuitos mínimos de aprendizagem sistematizados por Aeby-Daghé, Blanc, Cordeiro e Liaudet (2019) para o trabalho com a leitura de álbuns narrativos com crianças das séries iniciais da escolarização. Assim, os Itinerários não devem ser tratados em contradição ao dispositivo

1. Para assistir a duas *lives* do professor Joaquim Dolz, em que ele aborda os Itinerários Didáticos, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=GDtPit1zUf0>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=nDHkrNopgiE&t=27s>>.



*sequência didática*, mas como uma forma de desenvolvê-lo. Trata-se de um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final.

Essas produções intermediárias podem, também, ser trabalhadas de modos diferentes. Um deles configura reescritas da mesma proposta de produção, com estratégias diversificadas, como na adaptação que fizemos para a sequência do gênero Poema. As produções intermediárias podem representar novas propostas de produção do gênero trabalhado, marcando uma etapa do percurso do Itinerário, com atividades metacognitivas de reflexão sobre os objetos ensinados e sobre a consolidação da aprendizagem. A depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes, como na proposta de Dolz, Lima e Zani (2020), em que se explora a leitura de artigos enciclopédicos sobre animais da fauna brasileira e de provérbios populares para se chegar a duas produções: escrita de fábulas e sua representação teatral.

Da mesma forma que a *sequência didática de gêneros*, o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, segue o método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos.

Para compreensão desta proposta, trazemos, nas próximas páginas, um Itinerário Didático adaptado da *sequência didática* do gênero Poema, contemplada no Caderno *Poetas da escola*, da Olimpíada de Língua Portuguesa.

# ITINERÁRIO DIDÁTICO

## Objetivos

1<sup>o</sup>

### **Apresentação da situação**

- Motivar-se para a escrita de poemas.
- Tomar contato com o contexto de produção: didático e Olimpíada.

2<sup>o</sup>

### **Primeira produção do poema**

- Produzir a primeira versão do poema.

3<sup>o</sup>

### **Primeira intervenção didática**

- Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetição.

4<sup>o</sup>

### **Segunda intervenção didática**

- Despertar um olhar novo e original sobre o lugar onde se vive.

5<sup>o</sup>

### **Primeira revisão e reescrita textual**

- Reescrever o poema com base na atividade de revisão coletiva e colaborativa.

# Atividades

- Elaboração de mural com poemas coletados na comunidade e escolhidos pelos alunos.
- Visita de poetas da cidade.
- Discussão sobre contexto de produção textual.
- Apresentação dos dois contextos de produção dos poemas: concurso da Olimpíada e sarau escolar.

- Planejamento do texto, a partir de perguntas/estímulos metacognitivos.
- Produção da primeira versão de um poema, considerando a integração de duas situações de produção textual: concurso da Olimpíada (tema: o lugar onde vivo) e apresentação de sarau escolar.

- Discussão oral sobre poemas, com base na análise dos textos do mural – ênfase no plano textual global do gênero poético.
- Leitura, escuta e análise do poema “Tem tudo a ver” – ênfase no plano textual global do gênero.
- Sistematização das conclusões das análises – anotações no caderno e produção de cartazes.

- Resgate de fatos e curiosidades sobre o lugar onde vivem os alunos.
- Leitura e análise de dois poemas que falam sobre o lugar em que se vive: “Confidência do itabirano” e “Alma cabocla”.
- Proposição de uma “viagem imaginária” para locais da comunidade, com registro na lousa de palavras e frases que forem surgindo.
- Elaboração de um painel com as impressões sobre o lugar onde se vive (imagens, palavras).

- Revisão coletiva e colaborativa, a partir de exemplares das produções dos alunos – ênfase nas capacidades de ação para a escrita dos poemas, conforme proposta inicial, e na infraestrutura geral do texto, com retomada dos itinerários anteriores.
- Reescrita individual mediada por estímulos metacognitivos.

6<sup>o</sup>

### **Terceira intervenção didática**

- Compreender a construção da sonoridade no poema, por meio dos recursos estilísticos de rimas e suas diferentes combinações e da repetição de sons e palavras.

7<sup>o</sup>

### **Segunda revisão e reescrita textual**

- Reescrever o poema com base na atividade de revisão por pares.

8<sup>o</sup>

### **Quarta intervenção didática**

- Compreender a importância do sentido figurado e de figuras de linguagem na construção de poemas.

9<sup>o</sup>

### **Terceira revisão e reescrita textual**

- Reescrever o poema com base na atividade de autoavaliação.

10<sup>o</sup>

### **Produção final para envio à Olimpíada e apresentação no sarau**

- Reescrever a versão final do poema.



# Atividades

- Leitura e análise de quadras de Fernando Pessoa: foco nas rimas e na sonoridade.
- Reconhecimento de rimas por meio de análise de quadras.
- Comparação do tipo de rima em duas quadras.
- Análise do poema “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” – ênfase nas rimas internas.
- Análise de poemas – foco na repetição de sons e palavras.
- Análise de trava-línguas – foco na aliteração.
- Produção de trava-línguas e leitura para a classe.
- Registro da síntese do aprendizado desse itinerário no caderno.

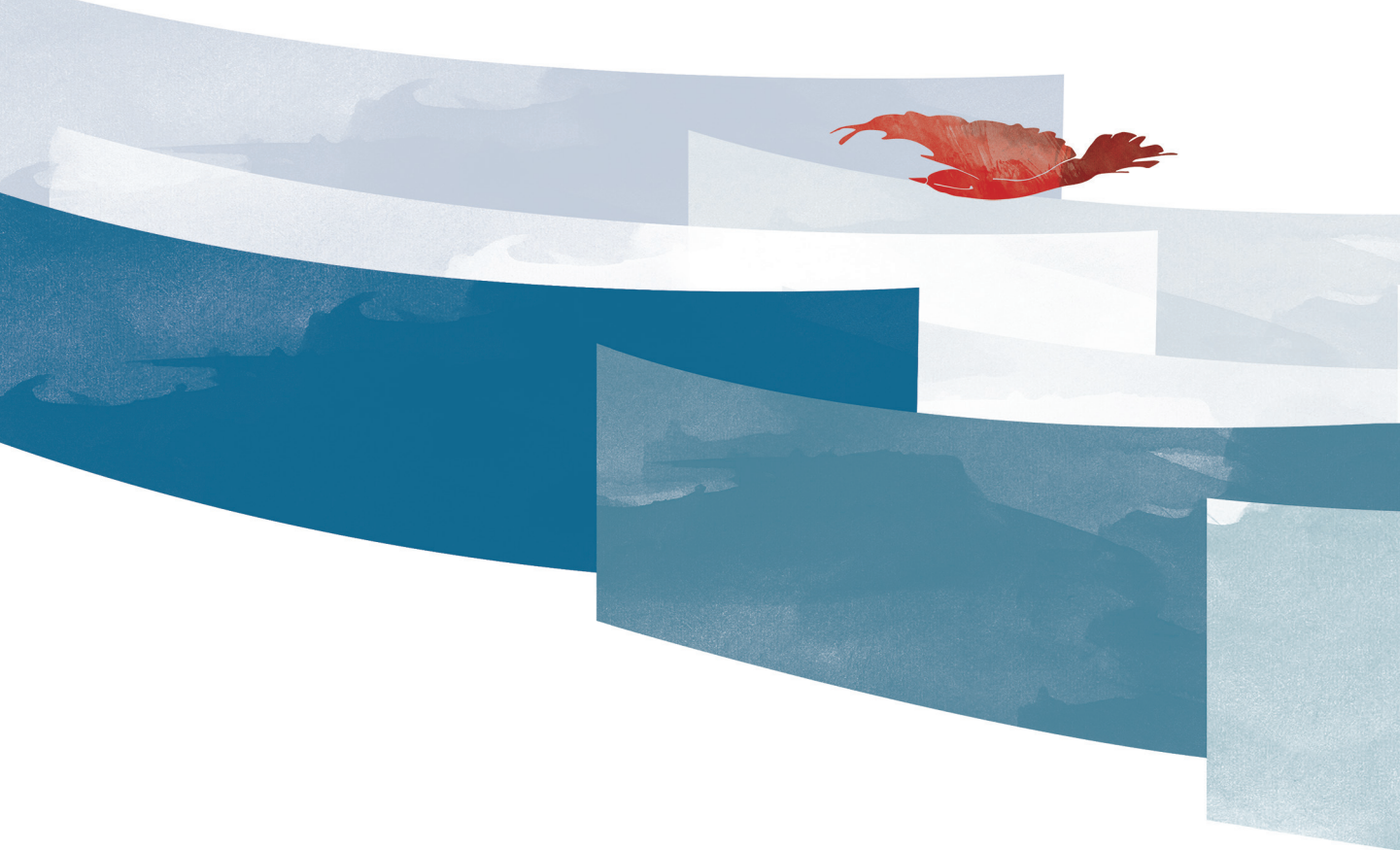
- Revisão por pares, a partir de uma grade de avaliação construída colaborativamente de acordo com as aprendizagens dos itinerários anteriores.
- Reescrita individual mediada por estímulos metacognitivos.

- Leitura e análise do poema “Livros e flores” – foco no sentido figurado.
- Atividade de verificação dos sentidos conativo e denotativo em versos de poemas.
- Análise das “Definições poéticas de Mario Quintana”.
- Elaboração de definições poéticas, em grupo, e apresentação para a classe.
- Leitura e análise do poema “O leão” – foco na comparação e na metáfora.
- Transformação de comparações sobre o lugar onde se vive em metáforas.
- Registro da síntese do aprendizado desse itinerário no caderno.

- Autoavaliação, a partir de uma grade de avaliação construída colaborativamente, de acordo com as aprendizagens dos itinerários anteriores.
- Reescrita individual mediada por estímulos metacognitivos.

- Correção do professor – correções indicativas e classificatórias dos problemas formais da língua e correção textual-interativa a partir de sugestões, questionamentos e escrita de bilhetes.<sup>2</sup>
- Reescrita final do poema.
- Realização de um sarau.
- Seleção de poemas para envio à Comissão Julgadora Escolar da Olimpíada.

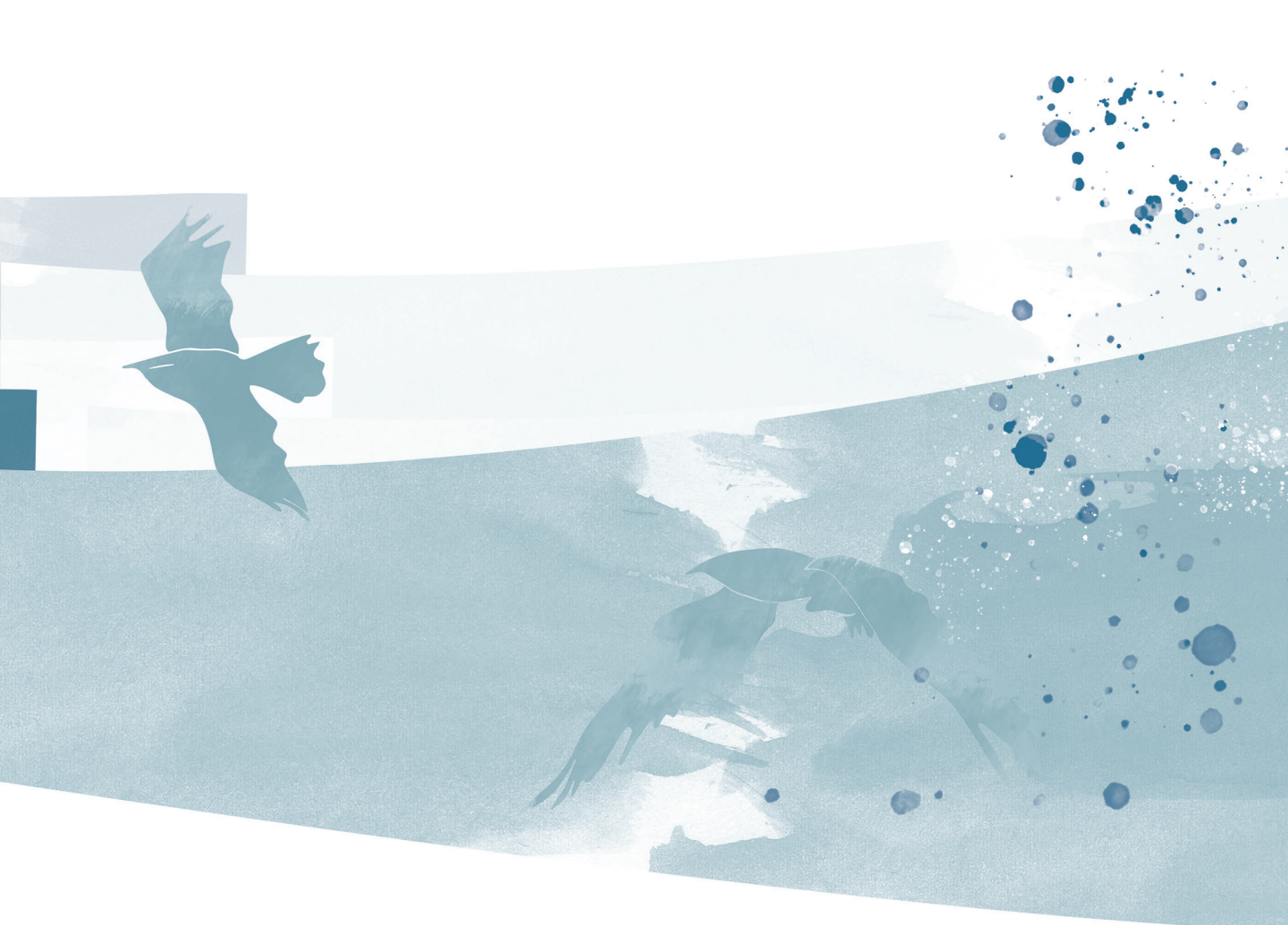
2. Acesse o artigo "Revisão e reescrita na produção de memórias literárias", dos professores Márcia Ohuschi e Renilson Menegassi, sobre as práticas de revisão e reescrita, na revista *Na Ponta do Lápis* (São Paulo: CENPEC Educação, nº 33, julho, 2019, pp. 36-43). Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/revista-36-43.pdf>>. Acesso em 18/10/2020.



O Itinerário proposto foi adaptado da sequência didática da Olimpíada, a qual aborda o poema por uma visão geral, sem especificar, no seu projeto de ensino, o gênero poético que o aluno deve produzir (cordel, soneto, quadrado, haicai). A adaptação seguiu a proposta, uma vez que o objetivo é que o professor possa utilizar o Itinerário como uma possibilidade durante o ano do concurso. Ela orientou-se pela exclusão e reordenação de algumas oficinas e atividades, da inserção de exercícios e de produções intermediárias pautadas em processos de revisão e reescrita textual. O objetivo foi concentrar a fase da apresentação da situação em uma única oficina (na sequência original eram duas), a fim de motivar os alunos para a escrita de poemas e apresentar as duas situações de produção: o sarau e o concurso da Olimpíada. Antes da primeira produção, respeitando as bases metodológicas dos Itinerários Didáticos, há uma atividade de estímulo metacognitivo por meio de perguntas.

O terceiro e o quarto Itinerários trazem a didatização do plano global dos poemas e do conteúdo temático da escrita (o lugar onde se vive), respectivamente. Nos Itinerários, assim como na *sequência didática*, a hierarquização dos objetos de ensino precisa ser observada. É importante que o aluno tenha, primeiramente, uma visão da infraestrutura geral do texto, para depois se concentrar no aprendizado de aspectos linguístico-discursivos que o caracterizam, por isso a importância do Itinerário 3 logo após a primeira produção. Quanto ao conteúdo temático, a opção foi deslocá-lo do final da sequência da Olimpíada para antes da primeira reescrita (Itinerário 5), pois a lógica dos Itinerários Didáticos é iniciar com intervenções didáticas que deem conta do conteúdo e estrutura geral do texto para, depois, concentrar-se em didatizações relacionadas ao estilo textual.

O processo de revisão e reescrita textual segue certa lógica: parte de uma revisão coletiva/colaborativa, para uma avaliação por pares, até chegar a uma autoavaliação; em um processo que objetiva a construção de autonomia do sujeito e a autorregulação do aprendizado. A correção do professor é a última estratégia de revisão, que fecha o Itinerário e leva à produção final, a qual deve cumprir o papel estipulado na apresentação da situação: envio ao concurso da Olimpíada e apresentação no sarau.



## Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; Blanc, A. C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. "Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves". *La Lettre de l'AIRDF*, v. 66, 2019, pp. 26-32. Disponível em <<https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3559/Un-circuit-minimal-dactivites-pour-saisir-les-traces-de-la-comprehension-des-albums-a-structure-narrative-par-des-jeunes-eleves.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em 1º de outubro de 2020.
- COLOGNESI, S. "Faire évoluer la compétence scripturale des élèves". Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2015. Tese de doutorado.
- COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. "Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia", in: NAVARRO, M. *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior*. La Paz: Plural, 2017, pp. 49-64. Disponível em <<http://hdl.handle.net/2078.1/187175>>. Acesso em 22 de setembro de 2020.
- COPPOLA, A.; DOLZ, J. "Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes". *Linha D'Água*, v. 33, nº 2, mai./ago., 2020, pp. 19-38. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698>>. Acesso em 22 de setembro de 2020.
- DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. "Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso". *Textura – Revista de Educação e Letras*, v. 22, nº 52, out./dez., 2020, pp. 250-274. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>>. Acesso em 7 de novembro de 2020.

# A gênese maraguá e a origem do mundo

Yaguarê Yamã

**M**onãg fez Za'àpìg, o Universo, e Guakap, o mundo, e os deixou sem habitantes. Apenas modelou Guakap com as montanhas e as planícies, e o deixou assim. Wasiry, filho de Monãg, vendo que o pai tinha feito apenas a parte sólida do mundo, desceu para a Terra e aqui criou todos os vegetais.

Wasiry fez isso porque queria morar no mundo. Depois de fazer todas as florestas e os campos com parte de seus cabelos, ele pegou um galho de pau-d'arco e começou a riscar o chão. Onde ele ia riscando, ia brotando água. Essa água saía de Piãguap, um mar subterrâneo onde morava Anhãga, todo-poderoso senhor do mal, que não gostava de Monãg nem de seu filho.

Por falha de Wasiry, algumas águas encantadas que faziam parte do aposento de Anhãga vieram à tona e deram origem ao lago encantado Waruã. Esse lago pode estar em todo lugar. Ninguém sabe quando e onde Waruã irá surgir, e ele nunca fica dois dias no mesmo local. E todos os que já foram até esse lago nunca mais voltaram, desapareceram para sempre em suas águas escuras, nas quais flutuam a maldade e a força de Anhãga.

Depois de criadas as florestas, o filho de Monãg pensou: "Não pode haver só vegetais. Agora vou criar os animais".

Então ele foi até o lago e encheu uma cuia com água. Nessa água ele foi misturando barro amarelo, enquanto dizia:

— Saíam daqui os animais quadrúpedes e de caça!

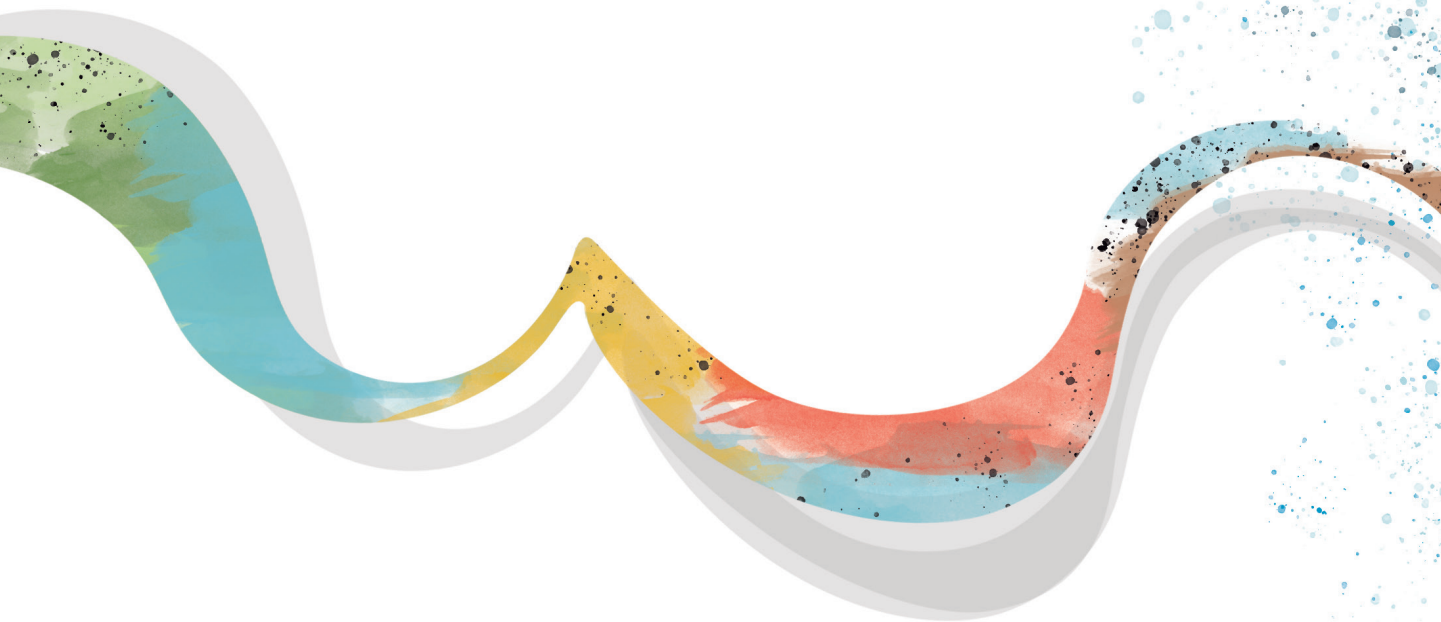
Logo apareceram a anta, o macaco, a cutia, a capivara, o veado e a paca, que saíram correndo e foram habitar a parte enxuta da floresta. Wasiry encheu mais uma cuia com água, que dessa vez ele misturou com barro vermelho, dizendo:

---

**Yaguarê Yamã** é natural da região do rio Paraná Urariá, Amazonas, e pertence aos povos Maraguá e Saterê-Mawé. É escritor, artista plástico, ilustrador, palestrante e professor.

pau-d'arco – ipê.

In: Yaguarê Yamã.  
*Murūgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, pp. 5-10.



— Saíam daqui as espécies de animais que habitarão os charcos e ygapós! Assim apareceram o jacaré, o sapo e a cobra. Wasiry encheu outra cuia com água, à qual misturou barro preto. Dessa mistura nasceram os peixes que foram habitar os lagos e rios.

Wasiry foi então até o meio da floresta, fez um fogo com casca de sarakura'mirá. Apanhou com as mãos pedacinhos de nuvens e jogou-os no fogo, ordenando:

— Saíam daqui aves pretas, brancas e coloridas para embelezar o céu!

No mesmo instante, pássaros de todos os tipos e cores saíram voando do meio do fogo. Só que, quando a galinha, a saracura e a seriema quiseram levantar voo, Wasiry as impediu com as mãos e elas saíram correndo para o meio do mato.

Assim Wasiry criou os animais e a cada um deu uma serventia na natureza. E a alguns deu a sua bênção para lhe servirem de alimento. Daí em diante, então, seus alimentos foram o veado, os peixes e a makukawa.

Depois disso, Wasiry quis descansar. Fez uma casa de folhas de karanã, amarrou sua rede e dormiu por muitos anos.

Wasiry acordou descansado e viu que tinha feito tudo conforme o pai tinha pensado. Passou a viver no meio dos animais, mas ainda não estava satisfeito. Um dia, sentindo-se sozinho, pegou muitas sororinas e muitos jacamins, reuniu-os na margem do paraná do Urariá e os transformou em gente. As sororinas transformaram-se em mulheres e os jacamins em homens. Assim surgiu a raça humana. Então Wasiry ficou muito feliz.

Com o tempo essas pessoas foram se modificando e se juntando em grupos para povoar a Terra. Dos irmãos Yakumã, Ukumã-wató e Anhyã-muasawê, surgiu o povo Mawé; de Hairu e Karu-sakaibê surgiu o povo Munduruku; de Baíra surgiu o povo Parintintim e outros povos, como os Arara e os Arapium. Muita gente saiu pelo mundo para morar em lugares longínquos, como os Karaywa, os brancos, e os Tapaiwna, os negros.

**charco** – porção de água estagnada, de pouca profundidade.

**ygapó** – pântano, floresta alagada

**sarakura'mirá** – árvore cuja casca os Maraguá usam para fazer remédios.

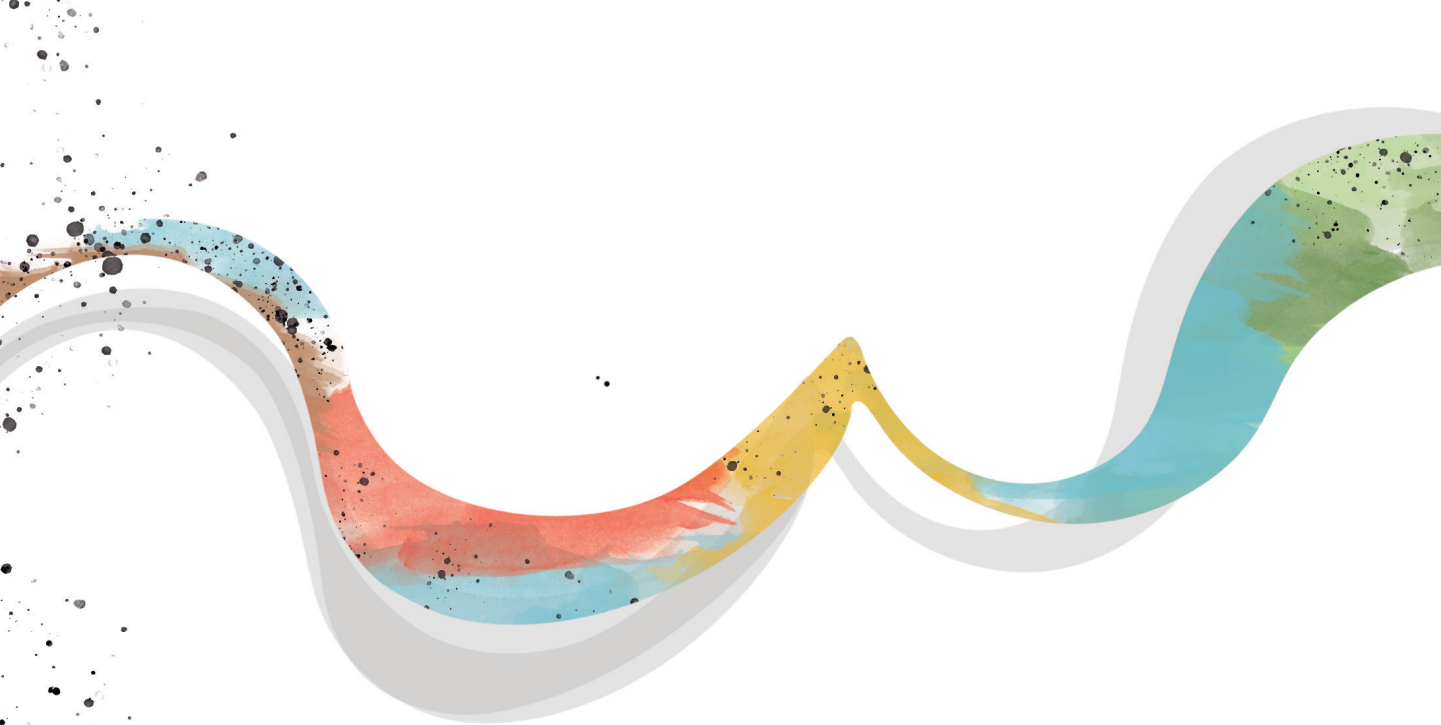
**makukawa** – ave preta e branca, da família dos galináceos.

**karanã** – vegetal parecido com a cana, muito comum nas várzeas da Amazônia.

**sororina** – ave galinácea não domesticável da Amazônia.

**jacamim** – árvore nativa da floresta Amazônica.

**paraná** – rio, braço de rio.



Mas Wasiry não queria ficar sozinho de novo. Juntou-se com uma moça muito bonita que tinha acabado de surgir, levou-a para casa, cobriu-a de pinturas e a desposou. Dessa união nasceram Ebenzekê, Tuazep, Gwapek e Mazoap. Foram esses os ancestrais do povo Maraguá e deles descendem seus quatro clãs maiores.

Os Maraguá, portanto, são filhos legítimos de Wasiry. Falam o idioma ensinado por ele e sua cultura é a que Wasiry trouxe do céu, onde morava com seu pai Monãg. Entre as tradições que Wasiry deu a seu povo estão a arte de fabricar vasilhas de cerâmica de formas muito bonitas, as pinturas corporais como as que fez em sua esposa, o costume de apontar os dentes, deixando-os como os da piranha, para melhor mastigar os peixes, os hábitos alimentares e o rito de passagem para a idade adulta. Nesse rito, a criança deve desafiar o animal que é filho do espírito inimigo de seu protetor. Se conseguir matá-lo, provará sua valentia e sua capacidade de ser um grande guerreiro.

Wasiry viveu feliz por muito tempo. Depois de longos anos, sua esposa, que era mortal, faleceu. Muito triste, Wasiry atravessou o portal do Angaretama, o mundo superior em que então morava seu pai, Monãg. Mas ele deixou para seus descendentes toda a beleza e a arte divinas para que eles continuassem construindo a cultura maraguá.

O território dos Maraguá fica na região do médio Abacaxis, do rio Mamuru e do paraná do Urariá. Antigamente, voavam por esse território homens-morcegos, os Zorak, que os brancos chamam de Morceganjos. Eram criaturas visajentas de Anhãga, senhor do mal, a quem obedeciam, prestando-lhe serviços malignos. Os Morceganjos tinham forma de gente, mas sua parte de cima mais grossa e a de baixo mais fina. Não tinham mãos, mas tinham asas no meio das costas. Seus dentes eram pontiagudos e sua língua parecia uma cobra. Moravam ao redor do lago perdido Waruã, de onde ninguém voltava.

Nesse lago sagrado havia centenas de cavernas escuras. Nelas moravam esses demônios, que estavam sempre saindo para espiar se havia humanos por perto.

**paraná** – rio, braço de rio.

**visajento** – propenso à manifestação do demônio, mal-assombrado, que pode se transformar em assombração ou demônio.



Certa vez, Ebenzekê, Parket e Ezayerê, jovens heróis maraguá, decidiram fazer alguma coisa para livrar seu povo desses homens-morcegos, que devoravam gente. Então os três rumaram para o lago Waruã. Quando chegaram, um inambu saiu voando e foi pousar bem na porta de uma das cavernas. O homem-morcego que morava nela saiu, olhou, mas não viu nada, pois os rapazes deitaram-se no chão. Depois que o demônio entrou de novo na caverna, os heróis tornaram a avançar. Outro pássaro voou até a porta da caverna. O homem-morcego, que era o vigia Ysarabiá, tornou a sair, e mais uma vez não viu nada. Assim, os três jovens maraguá continuaram avançando, e, depois, ficaram esperando anoitecer. Quando finalmente escureceu, eles entraram na caverna, que estava cheia de homens-morcegos, todos deitados em redes, uns por cima dos outros. O chefe deles estava dormindo de cabeça para baixo, pendurado na cumeeira. Os heróis acenderam uma tocha, pegaram seus porretes e foram derrubando um por um. Depois correram para fora e ficaram esperando. Logo os homens-morcegos começaram a sair, muito zangados, e os três rapazes foram matando cada um que passava pela porta. O único que não morreu foi Ezamume, o chefe dos Morceganjos. Ele escapou, voando para a parte mais profunda da caverna, de onde nunca mais voltou. Mas essa é a versão de alguns pajés, pois outros acreditam que ele continua voando por aí, vingando-se dos humanos.

Quanto a Monãg, ele é o deus todo-poderoso, senhor dos mistérios de Angaretama, mundo dos espíritos e das entidades superiores. Lá é seu novo lar, para onde ele se mudou quando seu filho o deixou para vir para o mundo. De lá, Monãg olha por seus netos, filhos de Wasiry. Ele ordena que o sol aqueça os dias frios e que a lua ilumine as noites escuras. Está sempre acompanhado de sua ajudante, uma aranha muito astuta, que consegue expulsar os Morceganjos quando eles atacam as aldeias dos Maraguá.

Wasiry é considerado o Primeiro Pajé. Ele criou os curandeiros e ajuda seu pai a proteger as florestas e os segredos do Universo escondidos no cume das montanhas.

**inambu** – tipo de ave robusta, de pernas grossas e cauda pequena ou inexistente.

DE OLHO NA PRÁTICA

# Do LETRAMENTO da LETRA aos LETRAMENTOS digitais no ensino de Língua Portuguesa

---

Jordana Thadei

*Sentou-se à frente do computador, câmera, microfone de mesa, caixa de som... Aos 90 anos, soube que a tecnologia já permitia ver e falar com a pessoa. Ateveu-se a aliviar a saudade, usando esses recursos tecnológicos.*

*Um suspirinho de espanto, exclamações de maravilhamento, dois minutos de prosa empolgada e o neto, apoio tecnológico do evento, interrompe: — espera aí, que a vó tá emocionada.*

*— Emocionada, vó? De falar comigo ou por causa da tecnologia? — Brinca a neta.*

*— Com a tecnologia, minha filha — voz embargada, risinho nervoso — Quando eu e seu avô casamos e fomos pra Formosa, a saudade dos meus pais e dos meus irmãos era tanta, que eu desejava, todo dia, que alguém inventasse uma máquina pra gente poder ver e falar com a pessoa.*

*Tô emocionada, porque... Eu vivi para ver isso!*

Depoimento familiar.

---

**Jordana Thadei** é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, formadora do curso “Caminhos da Escrita”, do Programa Escrevendo o Futuro, e professora do Instituto Singularidades.

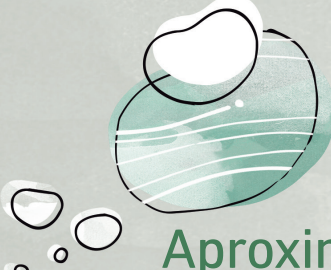




A passagem mostra um desejo, em 1940, antecipando a interação pela tecnologia. Anos depois, essa tecnologia encurta distâncias e aproxima gerações. Mas, às portas da terceira década do século, falar dessas interações soa redundante, pois são inúmeros os usos tecnológicos contemporâneos.

Acessar e baixar músicas e vídeos; reagir a postagens ou comentá-las; participar de redes sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, YouTube e TikTok; checar quem leu/visualizou/escutou a mensagem; usar serviços de *delivery* ou aplicativos de transporte e avaliá-los; buscar informações; criar ou compartilhar memes, vídeo-minuto, *blogs* e *podcasts*; comprar; reclamar direitos; denunciar publicações falsas ou preconceituosas são algumas das práticas realizadas, muitas delas pelos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Mas, se os estudantes já participam de algumas dessas e de outras práticas, no contexto digital, qual o papel da escola e do ensino de Língua Portuguesa diante das tecnologias?



## Aproximações entre os novos letramentos e o ensino de Língua Portuguesa

Os textos oriundos das práticas letradas em contexto digital valem-se da diversidade de linguagens ampliada pela tecnologia. Além da linguagem verbal, eles são constituídos por sons, imagens estáticas e em movimento, ícones etc. São textos multimodais ou multissemitóticos, para os quais a leitura do componente verbal, apenas, não é mais suficiente.

Os avanços tecnológicos favorecem novos textos, gêneros, combinações de linguagens e formas de interagir, de se relacionar, de exercer a cidadania, de aprender etc., que colocam em jogo multi e novos letramentos. Assim, os letramentos de hoje, embora muito relevantes, podem não ser suficientes para um futuro próximo. Não se trata, porém, de abandonar os letramentos da letra e do impresso. Mas de associá-los a outros do contexto digital, a fim de explorá-los de modo eficiente, aproveitando o potencial que nos apresentam.

### De olho na prática 1

Fábio Rosa Souza, professor de Língua Portuguesa na região de Jundiaí (SP), cursista do “Caminhos da Escrita”<sup>1</sup> (Turma 177), abordou um gênero típico da cultura juvenil – o *meme*. Trazendo uma prática de letramento já presente na vida dos estudantes do 9º ano, o professor explorou as linguagens nos *memes*, a comicidade do texto criada pela confluência das linguagens, a crítica envolvida e a relação intertextual com o texto ou fato que os originou, fundamental para a compreensão do *meme*. Ele propôs que os estudantes analisassem fatos recentes ou textos em gêneros diversos e os possíveis *memes* que eles suscitariam, para então, passar à produção e à exploração de aplicativos específicos para isso.

A produção dos *memes* é, tecnologicamente, simples, utilizando-se de aplicativos da internet. Porém, por ser um gênero altamente inferencial, requer a construção de pistas para o leitor. Envolve saber ler e escrever nas entrelinhas, relacionando as diferentes linguagens, o que garante a sua complexidade e justifica sua abordagem na sala de aula.

1. Curso *on-line*, do Programa Escrevendo o Futuro, destinado a professores de todas as áreas e estudantes de cursos de docência, é oferecido semestralmente.

Os textos híbridos de linguagens e, geralmente, menos lineares têm a tela como suporte. Nesse novo suporte, saber ler é muito importante, mas saber navegar também, pois o hipertexto predomina nos ambientes da *web*. Na definição de Gomes (2011), o hipertexto é um texto exclusivamente virtual<sup>2</sup>, que apresenta *links* que levam a outros textos, constituídos de palavras, imagens, sons... e permite ao leitor escolher o percurso de leitura, na busca dos seus propósitos.

Na tela, o hipertexto dribla as limitações do tamanho e do peso dos textos correlacionados. Mas impõe habilidades de leitura específicas ao hipertexto digital. Saber ler a forma ou o visual de hiperlinks (palavras, ícones), sua localização no documento (no menu ou embutido no texto), sua função (explicar, exemplificar, ampliar informações ou direcionar a navegação), entre outros, é parte do ensino da leitura em ambientes digitais. Como fazer isso na aula de Língua Portuguesa?

## De olho na prática 2

Os textos reivindicatórios (carta de solicitação ou de reclamação), essenciais à atuação na vida pública, estão nas salas de aula. Mas, muitas vezes, sua abordagem vai até a produção e envio da carta. Relacionando a formação para a atuação na vida pública por meio das tecnologias digitais, o letramento da letra (que a escola já faz) e o letramento digital, navegar no site da empresa sobre a qual se reclama, pode ser uma rica situação contextualizada de ensino da leitura de hipertextos.

Compreender os efeitos de sentido produzidos pelos tipos de *links* pelos quais o consumidor “fala” com a empresa é parte do aprendizado dessa leitura. Há diferenças entre um *link* visível na página inicial do *site* ou acessado dentro de um menu? Há diferenças entre o *link* ser textual (em palavras) ou gráfico (ícones, botões, imagens, símbolos)? No caso de *link* gráfico, a imagem ou ícone facilita a identificação da sua função? O *link* pode ser acessado diretamente (não linear), sem que se tenha que passar por outros, sequencialmente (linear)? O que isso implica para a leitura do hipertexto e para a interação do leitor com a empresa? Estas são algumas das questões que precisam fazer parte da leitura do hipertexto. É provável que o estudante domine aspectos da navegação, mas não saiba ler criticamente ou reconhecer os sentidos que os tipos de *links* constituem nos hipertextos.

2. Essa exclusividade virtual não é consenso entre pesquisadores. Conforme Zacharias (2016), há aqueles que defendem que a hipertextualidade está também nos impressos (notas de rodapé, índices, citações).

Rojo e Barbosa (2015) discorrem sobre as “gerações” da *web* e seus funcionamentos. Segundo elas, a *web* 1.0 apresentava informação unidirecional – de um para muitos – semelhante à cultura de massa (TV, rádio). A *web* 2.0 coloca em cena sites interativos, dos quais os sujeitos participam comentando, compartilhando e publicando. O internauta deixa de ser mero consumidor de conteúdo da *web* e passa a ser, também, produtor, rompendo a cisão entre autor/produtor e leitor/consumidor, o que Rojo (2013) denomina “*lautor*” (fusão de leitor e autor). De que maneira isso se relaciona ao ensino de Língua Portuguesa?

### De olho na prática 3

Combinando tecnologia e literatura, a curitibana Luciane Vilain abordou, como projeto do curso “Caminhos da Escrita” (Turma 212), a produção das *fanfictions* ou *fanfics*<sup>3</sup>, prática letrada bastante presente entre os jovens, em contextos extraescolares.

Ela constatou que as *fanfics* conquistam leitores assíduos tanto das obras originais, quanto das produções dos fanfiqueiros. Em sala de aula, favorecem o protagonismo dos estudantes desde a escolha da obra original até a produção de novos e complexos enredos.

Além da produção e publicação da *fanfic*, o projeto envolveu outras práticas letradas, como resposta à enquete *on-line*, para escolha da obra-base e seu gênero literário (aventura, comédia, drama etc.) e verificação da possibilidade de *crossover* (mistura de mais de uma obra-base); debates, para a tomada de decisões; escrita colaborativa no Google Docs e postagem de comentários sobre as produções; elaboração de ficha técnica da *fanfic* e produção de sinopse. Luciane relatou, ainda, o caráter interdisciplinar do projeto, que envolveu pesquisas nas áreas de História e Geografia, para a construção das personagens e verossimilhança da narrativa.

Os gêneros textuais que corroboram para a produção e divulgação das *fanfics* são mobilizados em contextos reais de uso. O *remix* de um texto existente e a divulgação em contexto digital evidenciam a atuação do *lautor*, descrito por Rojo (2013). O projeto demonstra, ainda, que práticas letradas digitais e extraescolares podem ser incorporadas a diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, geralmente abordados apenas no texto impresso.

3. Narrativas ficcionais produzidas por fãs de personagens, livros, histórias, séries, filmes, quadrinhos, grupos musicais etc. a partir de uma ou mais obras originais. As *fanfics* são divulgadas em *blogs*, *sites* e em plataformas específicas.



Retomando a discussão de Rojo e Barbosa (2015), a possibilidade de os sujeitos usuários da *web 2.0* atuarem como *lautores* favoreceu o mapeamento de interesses, necessidades, preferências e rejeições dos internautas. Por que vemos determinados anúncios ou postagens em uma rede social? Por que um tema ou produto pesquisado aparece (“coincidentemente”) na tela? Estamos diante da *web 3.0* – a chamada “internet inteligente”.

Recursos como marcar amigos, ver reticências enquanto alguém digita, ser notificado sobre curtidas, postagens e menções são usados como forma de aumentar o tempo de conexão do usuário e de conhecer as suas ações na *web*, para oferecer o que lhe interessa: pessoas que pensam como ele, produtos, serviços, conteúdo. Assim funcionam os “Recomendados para você”. E o que o ensino de Língua Portuguesa tem a ver com isso?

## De olho na prática 4

O oceano de informações que é a internet e as características da *web 3.0* requerem atitudes críticas sobre o que se consome e o que se produz na *web*.

Notícias e reportagens também são gêneros muito presentes nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente abordados no contexto do jornalismo impresso. Para além das possibilidades de navegação em *sites* jornalísticos e de leitura dos hipertextos (“De olho na prática 2”), outros aspectos específicos do contexto digital merecem e precisam ser abordados. Discutir a existência de *blogs* de jornalismo independente e seus impactos no acesso à informação livre e não subordinada aos grandes grupos editoriais é fundamental à formação de leitores críticos. Nesse sentido, também é importante abordar as possibilidades de participação (*web 2.0*) e interação nos *sites* jornalísticos, comentando, curtindo compartilhando.

Paralelamente, é preciso discutir os efeitos da *web 3.0*: Que posicionamentos são mais evidentes nos comentários de uma dada notícia? Quantos compartilhamentos foram realizados? E que motivos podem ter gerando esses compartilhamentos? Quais os impactos de uma notícia receber milhões de curtidas ou compartilhamentos? O que pode acontecer quando compartilhamos uma notícia sem lê-la integralmente ou sem refletir sobre ela? Que efeitos têm sobre o leitor a visualização das curtidas dos amigos de rede, em uma notícia ou reportagem?

Essas são algumas das reflexões que precisam perpassar a abordagem de textos jornalísticos em sala de aula. Ensinar Língua Portuguesa, atualmente, envolve abordar os recursos persuasivos que constituem o ambiente digital, para os quais o estudo no texto impresso, mais uma vez, não é suficiente. Entre outras coisas, é preciso compreender os efeitos produzidos pelas ações de curtir, compartilhar, comentar, publicar, rumo à construção de letramentos críticos.

## Linkando a conversa

As práticas brevemente apresentadas partem do que ocorre nos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, na abordagem dos textos originalmente impressos, e evidenciam possibilidades de se atingir o contexto digital. Elas levam em conta as participações sociais dos estudantes no contexto digital, de modo que a relação entre os dois grandes tipos de letramento seja contextualizada e significativa. Como essas práticas mostram, não se trata de romper com os letramentos do impresso nem de abordar uma lista de gêneros da esfera digital, mas de aproximar e relacionar diferentes letramentos, necessários às demandas impostas pela sociedade tecnológica e da informação, viabilizando leitores críticos também no contexto digital.

### Referências bibliográficas

- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo, Cortez: 2011. Coleção Trabalhando com... na escola, v. 1.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 150.
- ROJO, R. "Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos", in: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 13-36.
- SOUZA, F. R. "Memes". Projeto apresentado no curso *on-line* "Caminhos da Escrita" – Programa Escrevendo o Futuro. São Paulo: CENPEC, 2018. Turma 177.
- VILAIN, L. R. M. "Fanfics". Projeto apresentado no curso *on-line* "Caminhos da Escrita" – Programa Escrevendo o Futuro. São Paulo: CENPEC, 2019. Turma 212.
- ZACHARIAS, V. R. C. "Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino", in: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, pp. 15-29.

TIRANDO DE LETRA

# AULAS REMOTAS

## um olhar para além da tela

---

Elizete Vilela de Faria

- *Bom dia, mãe, tudo bem? Precisamos conversar sobre as atividades remotas de seu filho, pode ser?*
- *Ô, professora, desculpa. Tô no serviço, pode ser de noite?*
- *Pode sim, que horas posso ligar novamente?*
- *Liga lá pelas nove. Paro lá pelas seis, mas vou a pé e quando chegar vou fazer janta e arrumar umas coisinhas. Nove horas é bom que dá pra gente conversar tranquilo. Cê não se importa não né?*
- *De jeito nenhum, ligo às nove então. Obrigada.*

---

**Elizete Vilela de Faria Silva** é formada em Letras e especialista no Ensino de Língua Portuguesa (CEPEP/FECF), professora da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis (MG), e mediadora do curso *on-line* "Caminhos da Escrita", do Programa Escrevendo o Futuro.



Esse é um dos diálogos que tive com as famílias de meus alunos durante o período de atividades remotas. Está reproduzido na íntegra, mas preciso confessar um detalhe: eu menti. A verdade é que eu me importava. Não por ter que voltar a ligar, mas pela realidade revelada por trás daquela conversa. Realidade essa que se mostrou ainda mais inquietante quando liguei à noite e descobri que a família tinha apenas um celular. Por isso, os filhos só faziam as tarefas depois que a mãe chegava do trabalho. Com a voz aparentemente resignada, a mãe também me informou que a internet “era pouca, mas isso não era muito problema porque usava o Wi-Fi da patroa para baixar os exercícios. Assim, quando os meninos iam fazer, não gastavam a internet. Mas eles ficam enrolando para fazer”. Este, aliás, havia sido o motivo de minha ligação: a falta de devolutiva das atividades. Mas, ao ouvir o relato daquela mãe, essa passou a ser uma preocupação secundária. Coloquei-me no lugar dela e imaginei como deveria ser difícil trabalhar fora o dia todo e chegar em casa com a responsabilidade de, além de fazer as tarefas domésticas, ajudar os filhos com as atividades escolares. Não me senti menos desconfortável ao me colocar no lugar dos meninos e me imaginar tendo que dividir um celular, à noite, para fazer os exercícios propostos.



Esse episódio é um exemplo dos inúmeros desafios do ensino a distância, que com o isolamento social surgiu, imperativamente, diante de nós. Quando relembro o caminho percorrido até aqui me sinto desafiada e inquieta com tudo que estamos vivendo. Mas, arrisco-me a dizer que tenho uma certeza: a escola jamais será a mesma. Muita coisa mudou na maneira de construirmos *o ensinar e o aprender*. Mudou, sobretudo, a forma de nos olharmos. Escola, alunos e famílias já não se veem da mesma forma de antes. Passamos a compreender melhor a importância do papel de cada um.

Essa certeza torna-se ainda mais forte, quando direciono o meu olhar para o tempo e desenho o caminho percorrido neste ano escolar tão atípico.

### ■ Olhar para o passado: início do ano letivo

Lembro-me perfeitamente do primeiro dia de aula: o pátio da escola, hoje silencioso e vazio, estava repleto de sorrisos de adolescentes que se abraçavam e conferiam as listas de turmas. “Peguei você de novo”, diziam alguns de meus alunos do ano passado, ao mesmo tempo em que corriam para me dar um abraço. (Abraços, ai, que falta fazem!)

Os dias que se sucederam, seguiram uma rotina cuidadosamente planejada: apresentação da turma, diagnósticos, elaboração dos combinados e aulas, várias aulas. Eu, os alunos, os cadernos, a lousa e o giz. Todos juntos, dividindo o mesmo espaço, sem imaginar que em breve existiria uma tal de “distância de segurança”.

De repente, algumas palavras, hoje tão presentes em nosso cotidiano, começaram a pipocar na sala de aula: *Coronavírus e Covid-19; pandemia e isolamento social*. Entre uma conversa e outra, um aluno chegou a dizer “Esquenta não, gente. Isso é coisa de rico.” Não era. E no dia 17 de março tivemos a nossa última aula presencial.

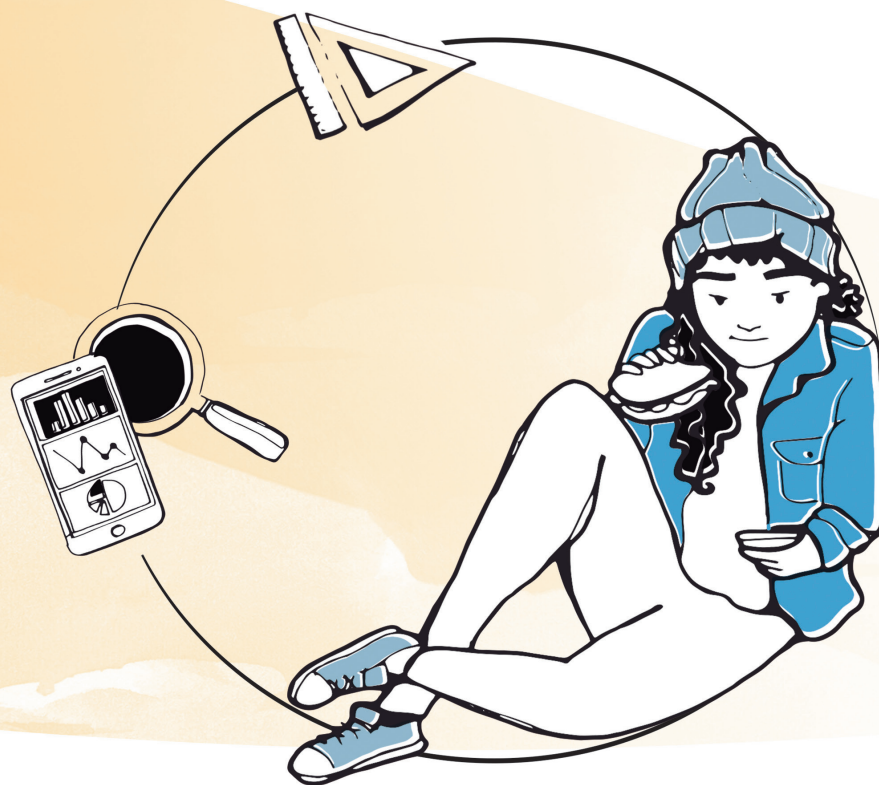


Esse passado, embora ainda tão próximo, já me parece distante e revisitá-lo provoca certa angústia. Fico com a impressão de que lá deixei algo que jamais poderei buscar. Talvez, seja porque quando entramos na quarentena não imaginávamos que ela seria tão longa. Sinto que não me despedi adequadamente de meus alunos. Gostaria de ter lhes dito, olhos nos olhos, coisas como: “Não vai ser fácil, mas vamos conseguir”, “Não soltem as mãos, continuamos a ser uma turma”.

A quarentena foi se estendendo e, em meados de abril, outro grupo de palavras passou a fazer parte das conversas entre educadores. Aulas, que até então eram adjetivadas apenas pelos conteúdos curriculares, ganharam novos adjetivos: remotas, síncronas, assíncronas, não presenciais. As cadeiras, organizadas em círculos para as reuniões de planejamento, foram substituídas por pequenas janelas, numa sala virtual. Ficamos íntimos do Zoom e do Meet. Para dar sequência ao ano letivo, as gerações X, Y e Z teriam que trabalhar juntas e reaprender tanto a ensinar quanto a aprender.

Sempre fui aberta às mudanças, mas minha primeira reação foi de apreensão. Preocupava-me o fato de a escola, principalmente a pública que atende ao Ensino Fundamental, não estar familiarizada com a modalidade de ensino a distância.

Nosso primeiro passo foi entrar em contato com os responsáveis pelos alunos para sondar o tipo de ferramentas digitais às quais tinham acesso. Surgiu a primeira barreira: a dificuldade de comunicação. Muitos números não atendiam e outros, nem sequer existiam. Teve ainda o desafio do “fuso horário”: muitos pais estavam no trabalho e tínhamos que ligar à noite. Foi uma tarefa que consumiu vários dias e dezenas de ligações. Às vezes precisávamos ligar para uns cinco números até conseguir contato com alguns alunos. Para outros, não conseguimos. Passo seguinte? Ir até a casa deles. Tarefa que ficou a cargo da coordenadora, que foi três ou quatro vezes num mesmo endereço.



Após esse contato inicial, montamos um grupo de WhatsApp para cada turma. Naquele momento, um novo desafio surgia: a dificuldade de conectividade e acesso à internet que alguns enfrentavam. Isso acabou limitando as plataformas e materiais que poderíamos utilizar. “*Professora, vídeo muito longo, meu celular não baixa*”; “*Meu pacote de internet é limitado*”; “*O celular que uso é da minha mãe e ela só chega de noite*”, “*Tenho três irmãos e usamos só um celular, vou atrasar a tarefa*”, esses são exemplos de problemas que nos foram reportados. Diante disso, decidimos por consenso que, inicialmente, o envio de atividades dar-se-ia por telefone e grupo de WhatsApp.

A partir daí, iniciou-se um trabalho incansável na tentativa de fazer essa nova forma de ensinar dar certo. Paralelamente ao papel de professor, coloquei-me também no papel de aluna. Perdi a conta de quantas *lives* e tutoriais assisti e dos aplicativos que baixei buscando aprimorar as aulas. Elaborei apostilas, gravei videoaulas e até me arrisquei a participar de teleaulas exibidas aqui na região – estratégia que a nossa Secretaria de Educação adotou para tentar ampliar o acesso dos alunos ao ensino a distância. Mas, tudo isso não foi suficiente para chegarmos a todos. Seja pelas barreiras sociais e tecnológicas, seja pelas barreiras emocionais e motivacionais, muitos não foram alcançados.

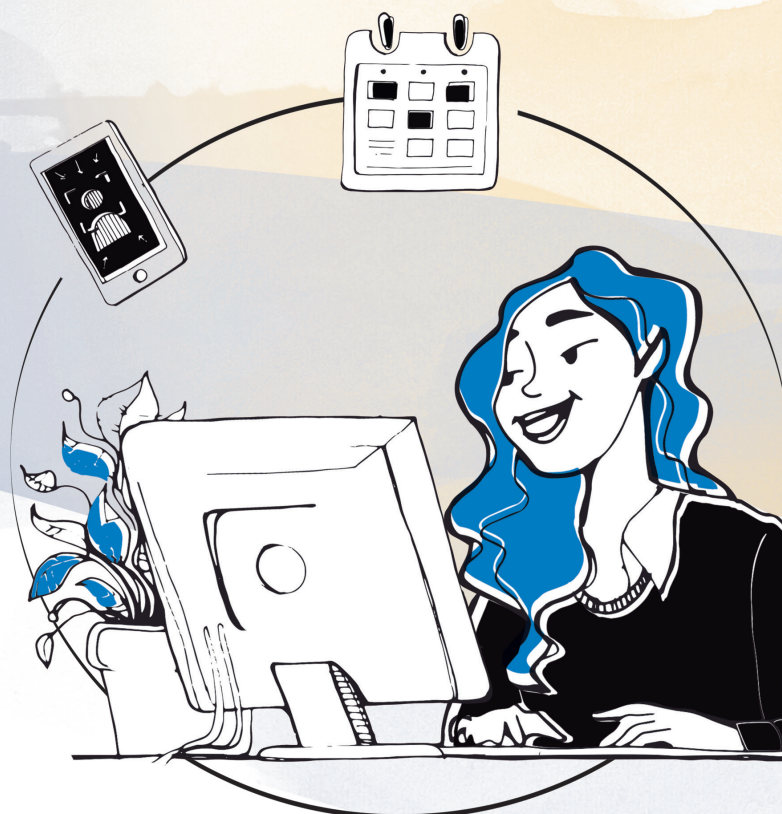
## ■ Olhar para o presente

Após alguns meses de ensino remoto e de testar diferentes formas para atenuar a distância entre o que gostaríamos e o que é possível fazer, posso dizer que conseguimos avançar. Fizemos um cronograma para o envio das

atividades e organizamos plantões diários. Devido às dificuldades de acesso à internet que muitos alunos possuem, ainda não conseguimos transmitir aulas *on-line*, mas foi possível montar pequenos grupos de estudos para tirar dúvidas e explicar as matérias. Elaboramos devolutivas em vídeo e escritas e periodicamente convidamos representantes dos alunos para nos darem um *feedback* do nível de dificuldade e interesse em relação às atividades propostas. Aos poucos, estamos conseguindo ampliar o letramento digital de alunos e professores e nos arriscando a utilizar outras plataformas para a realização das atividades. Uma das observações que fiz nesse processo, foi que, apesar de pertencerem a uma geração que já nasceu conectada, nossos alunos não estavam habituados a utilizar a tecnologia como ferramenta de estudo e isso tem sido aprendido pouco a pouco.

Avançamos! Mas ainda temos muitos desafios. As desigualdades, que já eram tão visíveis no ensino presencial, tornaram-se ainda mais excludentes. Em uma era altamente tecnológica, muitos alunos ainda não têm acesso à internet e, mesmo recebendo cópias impressas das atividades, não conseguem, de fato, estarem inclusos no processo. E há aqueles, cuja aprendizagem continua sendo negligenciada pela família, que lhes nega apoio e orientação, tornando-os invisíveis dentro do próprio lar. Mas, por outro lado, temos muitos pais que abraçaram o ensino remoto e se desdobram para ajudar seus filhos.

Clarice Lispector tem razão: “cabem muitas coisas em um olhar”. Mas vou parando por aqui. Chegou a hora de olhar para frente e desenhar nosso futuro. Trabalhem para que ele seja menos *desigu@!*



# Representações de África em **O rei Leão:** QUE ÁFRICA É ESSA?

---

Heloisa Pires Lima

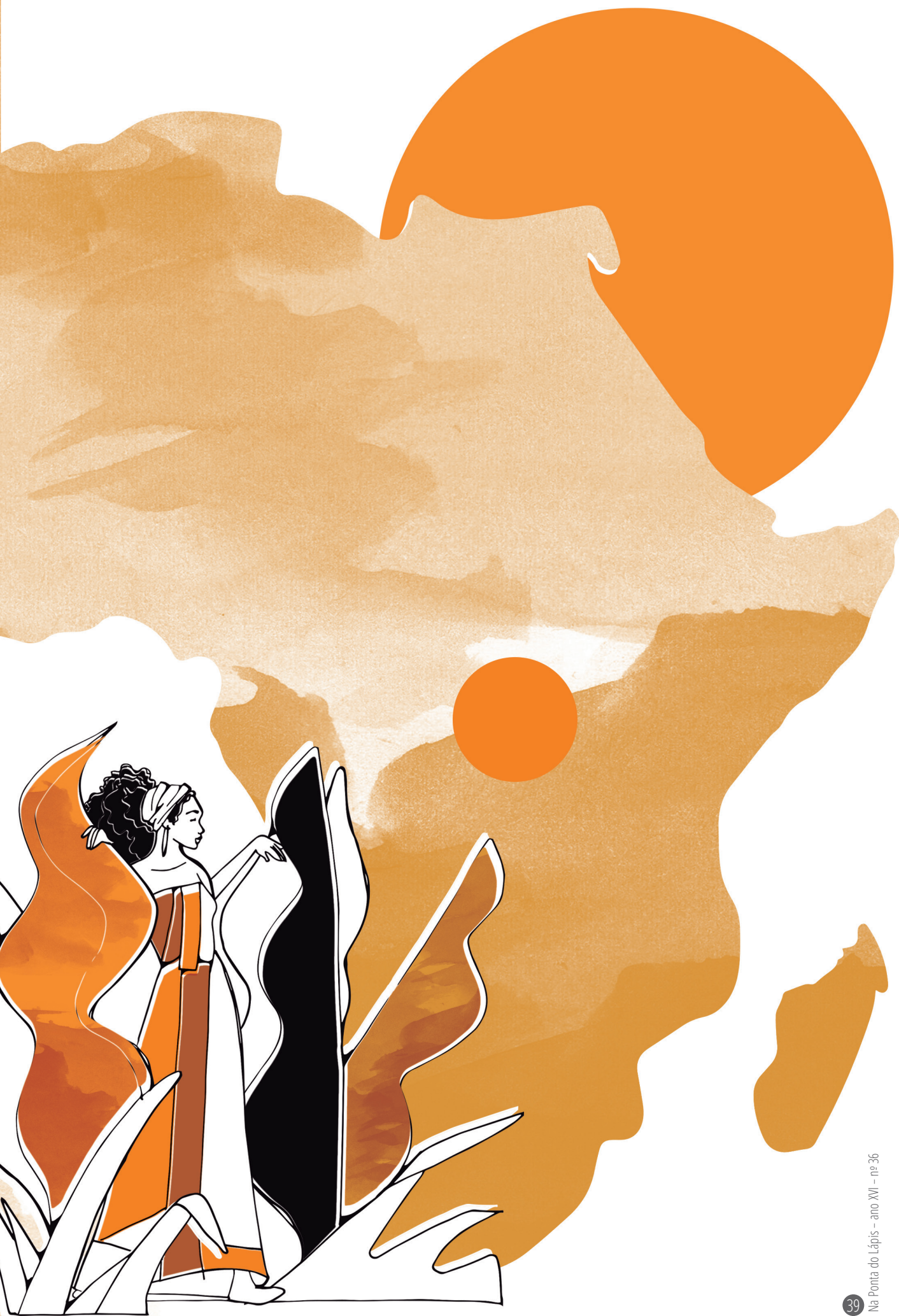
Vendo as gêmeas no canal do YouTube “Pretinhas Leitoras”, lembrei-me do meu brincar em tempos idos. A televisão ainda não era protótipo para a diversão, mas entre amigas dividíamos comidinhas de folhagens, corda de pular, bebês de borracha e livros. Então, chegaram os gibis. A Disney entrou em nossas vidas, arrebatadoramente. Uma vizinha era igualzinha à Maga Patalógica. Outro, o próprio Gepeto, ele copiava os personagens em placas de madeira, recortava os contornos e os coloria antes de seguirem para as paredes dos quartos da gurizada. De nossa caseira disneylândia até hoje, eu sei que as histórias em quadrinhos (HQs) foram apenas uma das diversificações da marca. De parques temáticos à plataforma de *streaming*, ela foi muito além das singelas animações, desde 1923. E todo esse maravilhamento em inúmeras linguagens pode ter o foco ajustado. São representações culturais, argumentos que informam, em grande escala, uma geração.

No repertório Disney, vale notar, o Pato Donald não é apenas um pato. Ele é o Donald Fauntleroy Duck, marinheiro, jovem, hétero e mal-humorado, cujos atributos icônicos remetem, de imediato, à ascendência europeia e não asiática ou africana. Há embutido nele certo modelo de humanidade. Visto que África ou Europa são ideias construídas por contextos produtores de significação e de efeitos históricos, elas circulam nos ambientes educativos, em especial, nas bibliotecas, videotecas, brinquedotecas que atuam, tal qual os comportamentos, para a percepção de uma ou outra raiz.

Veja que a explícita referência “África da Disney” surgiu na 32ª animação com o título final *O rei Leão* (1994). Sobrepondo o drama *Hamlet*, de Shakespeare, a trama centra uma monarquia onde o herdeiro é acusado pela morte do pai, armação do tio usurpador do trono. O jovem expulso realiza uma longa jornada de crescimento até reordenar o direito. Mas que África é essa?

---

**Heloisa Pires Lima** é doutora em Antropologia Social, atua na área editorial, desde 1995, como escritora, editora e pesquisadora da área.



## O primeiro Rei Leão

Grosso modo, a fauna, clichê de seu exotismo, salta na paisagem entre uma acácia aqui, um Kilimanjaro<sup>1</sup> acolá. Entre as antropomorfizadas, Rafik, o macaco mandril, conselheiro real, faz as vezes de um espírito muito sabido com trejeitos de mestre zen. As escuras hienas, carregadas de sinais negativos, se opõem à fofura maximizada dos leões dourados. Aliás, dos três dubladores negros, Whoopi Goldberg interpretou a líder do grupo. Porém, a gradação notória está nas jубas. A do maldoso Scar, de olhos verdes, destoa dos parentes “do bem”, quase todos arruivados. Os semblantes justapostos auxiliados pelo áureo literal dos leões incluem Nala, a namorada de olhos azuis. São tipos que reportam distantes realezas negro-africanas.

Coube, então, à musicalidade a tarefa de reaproximação. A “Auimaue” (1939) composta por Solomon Linda, da sociedade Zulu, aliás, alvo de enorme polêmica relacionada ao usufruto dos *copyrights*, foi o sucesso. Todavia, quase todas as demais são de Elton John, inclusive a de expressão suaíli *Hakuna Matata*. No site oficial ele reitera serem “canções ultrapop, para crianças e adultos se divertirem”.

Esse retrato de África para crianças, mesmo a nossa interna, ganha melhores contornos se relacionado à produção europeia de Michel Ocelot, que simultaneamente, publica o livro *Kiriku e a feiticeira* (Milan, 1999) e o filme de mesmo nome (fim de 1998)<sup>2</sup>.

1. Monte Kilimanjaro, situado no norte da Tanzânia, próximo à fronteira com o Quênia, é o ponto mais alto do continente africano.
2. O livro e o desenho animado contam a história de Kiriku, um menino muito pequeno que, embora tenha acabado de nascer, decide enfrentar a terrível Karabá, feiticeira que devorou seu pai e outros homens, secou a fonte de água e roubou as riquezas da vila.





## Áfricas em perspectivas

Michel Ocelot costuma dizer que o herói minúsculo e nú, que ainda dentro do ventre fala com a mãe, emergiu das narrativas populares da África Ocidental, mais propriamente na Guiné, onde ele viveu dos 6 aos 12 anos. Das vagas memórias desse encantamento, ele cita o que lia: François-Victor Équilbecq, com narrativas recolhidas por administradores coloniais franceses, e o maliense Amadou Hampâté Bâ, no livro *Contes initiatiques peuls*.

Por trás da tela, a direção musical do senegalês Youssou N'Dour privilegia a integridade e a força dos instrumentos tradicionais. Para as dublagens, atores africanos de língua francesa preservam sotaques. Dentro, a inovação está na construção do corpo africano. A postura corporal, como o andar dos altivos guerreiros, preenche de positividade a referência. A expressão facial afetuosa de Kiriku facilita identificações por qualquer infância.

A perspectiva troca uma África genérica pela circunscrita sociedade senufo encontrada na Costa do Marfim, Burkina Faso e Mali. Entre outros elementos, lá está o Grande Calao da mitologia senufo, pássaro cujo longo bico encontra o ventre.

O tema do bem e do mal não é tratado de modo maniqueísta. Embora bem localizados, a complexidade humana aflora dinamismos. A malvada Karabá é também a mulher que sofreu uma violência cujo sofrimento formou um espinho alojado no eixo do corpo. Os aldeões, às vezes, tomam atitudes nada bondosas, os velhos nem sempre são sábios, a busca voluntariosa de Kiriku recebe nuances que vão da coragem ao medo, da invulnerabilidade à fragilidade. Em alguns momentos, o contraste entre o personagem decidido e o conformismo dos parentes em meio aos afazeres cotidianos opina sobre a saga do devir africano entre o fatalismo e a emancipação tomada pelas próprias mãos. O bordão dos por quês na jornada protagonista estrutura o herói: sagacidade, habilidade em armar estratégias ou agir com ingenuidade. A realização do feito é o que o torna um homem crescido. Destruidor de *fakenews*, ele derruba uma série de crenças dos aldeões, torna visível o invisível, penetra nos locais definidos como proibidos e desmancha poderes destrutivos.

Da vegetação regional aos pormenores da decoração ou do motivo dos tecidos demonstram a realização de pesquisa cuidadosa. Todavia, ela convive bem com as pinturas do artista francês Henri Rousseau (1844-1910). Paixão do diretor, o estilo de enfatizar o detalhe das cenas e a composição exacerbada dos tons está imbricado nas ilustrações.

Em comum com *O rei Leão*, certa orientalização para mediar o tema. O bebê Kiriku e o sentar em lótus do velho mestre deixam escapar o senufo. Mas, ambas as animações positivam o imaginário África. Todavia, a segunda rebate o tom generalista da primeira, pois a representatividade adensa a ótica da representação.

## O rugido da Leoa

Nenhuma África para as infâncias é *ipsis litteris* a qualquer das realidades daquele continente e sim como ela foi percebida por um instante expandido na audiência que possa alcançar. A recriação, como considerou Youssou N'Dour sobre Kiriku, são imagens idílicas de uma África mítica e estilizada. Enfim, uma África do conto para crianças. Mesmo as histórias da carochinha, por mais realismos que possam incluir, são apenas meios para chaves emocionais angariarem amadurecimentos, ou se enclausurarem, de vez, no interior de algum sentimento com valor de realidade. A narrativa é um cantinho para lidar com as emoções, onde o tempo razão é lento porque encontra algo imensamente significativo como a ação da mitologia, fonte das fadas.

Clyde Ford, professor e terapeuta, em *O herói com o rosto africano* (2000), compreende o discurso diaspórico como narrativa mítica. A jornada de recuperação de uma face enfrenta injustiças e façanhas de um passado recriado, cujo herói ou heroína encontra e derrota forças espetaculares e depois regressa com a dádiva preciosa, conquistada a duras penas. No diagnóstico do quiroprático, a escravidão africana gerou, para os nela envolvidos, uma área de dor crônica. O tratamento precisa desbloquear narrativas abafadas. Portanto, esculpir imagens acerca das origens continentais é produzir discursos políticos em torno das históricas relações raciais e de classe sem perder de vista a dimensão profunda que elas transportam.



Assim é o *sui generis* álbum visual de Beyoncé, *Black is King* (2020), parte de *O rei Leão*, e também realizado e distribuído pela Disney após a versão em 3D (2011) e o *remake* fotorrealista (2019)<sup>1</sup>. A proposta não apenas complementa, mas reinterpreta a mesma história. Em primeiro plano, a curadoria estelar prospecta a representatividade ativa buscando o talento de profissionais das artes visuais para além da presença trivial musical, dança e a dramaturgia. Afro-diversidades geram uma espiral de símbolos, releituras de releituras embaladas em suntuosidade. O narrador da unidade estética fala a partir da história afro-americana. Uma das memórias refaz o nado sincronizado dos anos 1950 em torno de Esther Williams, marca de beleza do país. Frações como essa remetem, com a mesma intensidade, ao passado e ao futuro que refaz a lógica do “esse lugar não é seu” para “essa cultura é a minha também”. A inversão afirmativa transforma o proscrito em rei. Simba, aqui, é um menino preto aprendiz do orgulho ancestral. Quem é você é a pergunta. Você é parte de algo muito maior, é a pista. A gala do leão é opulência pura cujas composições do álbum são, literalmente, trilhas. O resultado só pode ser compreendido pelo seu oposto, ou seja, a superabundância de desqualificações históricas disponibilizadas pela ficção. *Black is King* repõe a ausência de África das três versões Disney anteriores. O realce em afro-humanidades, suas filosofias, estéticas, musicalidades etc., no plural e plenamente reconhecíveis. E se não forem? Estude!

É relevante, ainda, notar uma interlocução, nesse patamar Disney, com Pantera Negra, o primeiro super-herói negro dos quadrinhos criado pela Marvel Comics (1966) e com um filme de 2018. O elo ficou gritante após a morte de Chadwick Boseman, o Pantera Negra, ocorrida no meio deste artigo (28 de agosto de 2020). A fantasia, sucesso continentes afora, alicerçou exigências do ator como a de novos contratos garantirem 50% de profissionais negros. Assim como Beyoncé, a mãe de gêmeos, são produtores de modelos mentais para uma geração. Pois, a concretude do imaginário age sobre o modo de perceber a identidade, se construtiva ou não.

Logicamente, *blockbusters* sobrevoam uma infinidade de vidas simples, menos monárquicas e copiosamente íntegras em experiências comunitárias. Guardiães de simbólicos potentes para representações culturais podem vir a ser estratégicas para o convívio entre populações reais.

1. A primeira versão de *O rei Leão* foi a animação de 1994. No ano de 2011, a produção foi relançada em 3D, para em 2019 ganhar um *remake* realista digital. Por fim, em 2020, a cantora estadunidense Beyoncé lança o filme musical e álbum visual *Black is King*, uma recriação da saga.

Acesse  
[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)



Parceiros



Coordenação  
Técnica



Iniciativa



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

