Nós, Quaresma e Troia: um relato de experiência pedagógica

Quaresma, Troy, knots and us: report on a pedagogical experience

Luciano Carvalho do Nascimento
Doutor em Literaturas (UFSC), mestre em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa (UFRJ)
Professor Titular do Colégio Pedro II (*campus* Engenho Novo II)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0404-2019
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9511116147918697
E-mail: luciano.nascimento.1@cp2.edu.br

Paula da Silva Alves
Mestranda no ProfLetras Nacional (UFRJ), Especialista em Especialista em Educação de Jovens e Adultos (Faculdades Signorelli)
Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (*campus* Engenho Novo II)
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7836-1937
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0809715683179952
E-mail: paula.alves.1@cp2.edu.br

Resumo

O texto relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Federal no Rio de Janeiro. Trata-se de um *Semanário de leitura* da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Inspirada na **pedagogia crítica** de Paulo Freire (2017) e na perspectiva teórica e prática dos **multiletramentos** (cf. GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012), a atividade proposta se vale da vivência dos adolescentes com as NTCIs visando produzir uma leitura crítica coletiva da obra mais célebre de Lima – um dos autores mais geniais e discriminados da literatura brasileira. Ao fim, quer-se mostrar que investir em *nós* é uma estratégia eficaz para lidar com vários *nós* muito comuns na sala de aula de Língua Portuguesa.
Palavras-chave: Pedagogia crítica. Multiletramentos. Leitura e produção de textos. Triste fim de Policarpo Quaresma.

Abstract

The text reports a pedagogical experience developed with students of the 9th grade of elementary school in a public institution in Rio de Janeiro. That experience was called Semanário de leitura on Triste fim de Policarpo Quaresma, by Lima Barreto. Inspired on the critical pedagogy of Paulo Freire (2017) and on the theoretical and practical perspective of multiliteracies (cf. GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012), the proposed activity draws on the experience of adolescents with NTCIs in order to produce a collective critical reading of the most famous romance by one of the most brilliant and discriminated authors in Brazilian literature. In the end, we want to show that investing in our affections is an effective strategy to deal with several very common knots in the Portuguese language classroom.
Keywords: Critical pedagogy. Multiliteracies. Reading and production of texts. Triste fim de Policarpo Quaresma.

Data de submissão: 21/03/2023 | Data de aprovação: 15/05/2023

1 Na aula de Português, *nós*

Existem alguns *nós* de difícil desfazimento no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (EB) no Brasil. Mesmo entre profissionais experientes, às vezes as tensões epistemológicas que matizam o cenário acadêmico nos Estudos da Língua (e da Linguagem) acabam ecoando em embates cotidianos pouco produtivos acerca do que é mais ou menos relevante para o desenvolvimento da competência linguística dos discentes na escola. Como se ainda não tivessem sido adequadamente respondidas as perguntas "o que se ensina na aula

de Português a seus falantes nativos?", ou "qual a serventia das aulas de Língua Portuguesa para brasileiros?" – o que não é verdade.

Há décadas atento a essa importante demanda, o professor Luiz Carlos Travaglia, p.e., dedicou a primeira parte de um de seus textos mais notórios (TRAVAGLIA, 2000) a delinear possíveis "prolegômenos" para essa discussão: a noção genérica de **competência linguístico-textual**, as diferentes **concepções de linguagem**, de **gramática** e, por fim, de **ensino de língua materna**. Comungando da mesma preocupação, André Valente, já no prefácio de *Aulas de português – perspectivas inovadoras*, livro organizado por ele, destaca a indissociabilidade entre "o estudo de língua e a realidade da vida e da organização comunitária" dos estudantes (VALENTE, 2008, p. 8). E, lembrando a "diversidade de discursos verbais e não verbais" em meio à qual essa indissociabilidade se constrói, acrescenta: "cabe ao professor incorporá-los [os discursos] às suas aulas de português e analisá-los com seus alunos" (Id. ibidem).

Alargando um pouco o que o senso comum costuma entender ser uma "aula de Português" (quer dizer: apenas a famigerada "aula de gramática"), é preciso pensar no que tange particularmente ao trato pedagógico com o texto literário. Algumas reflexões – já canônicas ou mais recentes – não se afastam muito das mesmas preocupações já vistas para o ensino de língua, e privilegiam o desenvolvimento da **competência leitora** dos discentes e, em acréscimo, da sua capacidade de **fruição na leitura**. Dentro dessas linhas gerais, vale a pena destacar, por sua adequação teórica sim, mas, sobretudo, por sua relevância político-pedagógica: *i)* o conceito de **letramento literário**, que adota por premissa, entre outras, a viabilidade e a necessidade da aprendizagem da *experienciação* do mundo por meio da palavra (COSSON, 2014); e *ii)* a percepção do acesso à "literatura como um direito humano inalienável" a ser cultivado e garantido por qualquer sociedade que se pretenda justa (CÂNDIDO, 2004).

É legítimo defender, portanto, que, mesmo se subliminarmente, a pedra de toque político-pedagógica de todas essas perspectivas – confluentes, *a priori* – é a promoção de **multiletramentos** (GNL, 2021; ROJO & MOURA, 2012): a atenção epistemológica, metodológica e didática à "multiplicidade cultural das populações e [à] multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela [a contemporaneidade] se informa e se comunica" (ROJO, 2012).

De forma bem pontual, esteando a definição desse conceito no escopo deste artigo, é inegável que o ensino de língua (materna) e de literatura(s) na EB brasileira na atualidade é atravessado por idiossincrasias linguístico-sociais às vezes microfísicas, mas sempre sobredeterminantes. Assim sendo, p.e., se por um lado não é possível negligenciar os eventuais efeitos negativos do uso indiscriminado das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) sobre o processo de ensino e aprendizagem (ainda menos no campo das linguagens), por outro lado tampouco se pode menosprezar o imenso potencial de ganho pedagógico que essas mesmas NTIC's incorporam à dinâmica escolar. A discussão que o Grupo Nova Londres e ROJO & MOURA propõem sobre os multiletramentos é balizada por esses marcos, absolutamente essenciais quando se trata da educação de crianças e adolescentes das gerações Z e Alpha[1], que hoje lotam nossas salas de aula.

[1] Uma caracterização sintética dessas diferentes "categorias" geracionais pode ser visto em https://www.consumidormoderno.com.br/2019/04/10/a-qual-geracao-voce-pertence/. Acesso em 06/12/2022.

Por fim, mas de forma alguma menos importante num país ainda desigual e injusto como o nosso, um *nó* político e ideológico que o ensino de Língua Portuguesa tem de atacar de uma vez por todas: não se pode apartar qualquer reflexão pedagógica séria do papel libertador imanente à Educação (como um todo) e à linguagem verbal (em particular). Isso está no cerne do pensamento e da prática educativa de Paulo Freire. Por isso mesmo, no afã de colaborar efetivamente para a promoção da "libertação conjunta dos homens" (FREIRE, 2017; hooks, 2017), é imprescindível que as aulas de língua e literatura nas escolas tenham também em seu horizonte o compromisso com o **letramento social** (STREET, 2014) dos estudantes. Ou seja: é crucial que os docentes busquemos atuar em prol da construção do pensamento crítico pelos/dos discentes acerca do *status quo* e das mudanças sociais que se fazem necessárias à sua, à nossa volta. E, no Brasil, em função mesmo das condições históricas, culturais, econômicas e geopolíticas de nossa formação social, esse tipo particular de letramento passa, necessariamente, ainda, pela observância e evidenciação do caráter **interseccional** (GONZALEZ, 2020; AKOTIRENE, 2019; DAVIS, 2016) intrínseco às profundas assimetrias nas relações de poder interpessoais, profissionais ou (inter)institucionais no nosso país, enraizadas no racismo, no sexismo, no classismo, no capacitismo... na violência, enfim.

Olhando por essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura(s) na EB tem tantos *nós* que mais parece aquela brincadeira infantil com cordas, a "cama de gato". Como desfazê-los? Ou, numa formulação algo mais realista e honesta, como lidar com eles?

O que se segue é o relato de uma tentativa posta em prática com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Considerando todos os fatores teóricos, políticos e pedagógicos levantados até aqui, é possível declinar a premissa que norteou o trabalho: o caminho para lidar de forma produtiva com tantos *nós* (tantas amarras) é privilegiar cada vez mais o *nós* (a potência criadora e criativa da coletividade).

2 A leitura crítica coletiva

O inquestionável (embora economicamente relativo) imediatismo comunicativo e informacional resultante do advento das NTIC's ensejou uma discussão pedagógica pertinente entre os professores de Língua Portuguesa e Literatura(s): hoje, qual é o lugar do cânone literário nas salas de aula de Língua Portuguesa da EB? Não se trata, aqui, é claro, de questionar *se* o texto consagrado deve estar lá ou não; trata-se, antes, de refletir de maneira assertiva sobre *quais* sejam os possíveis contornos do estímulo e da prática de leitura de obras clássicas (que à vista leiga podem parecer apenas produto de um *passado distante*) com estudantes na Educação Básica (em especial os adolescentes, não raro imersos no *agora*).

A reflexão precisa mesmo ser assertiva: é romântica a pressuposição de que algum "valor mais alto se alevant[e]" dos clássicos e os faça intrinsecamente sedutores para quaisquer leitores *ingênuos* – *stricto sensu* – que com eles se deparem; sem o necessário trabalho pedagógico, Pessoa, Machado, Goethe, Shakespeare... têm poucas chances de atrair mais a atenção dos adolescentes que as atuais redes sociais ou modernísssimos vídeo *games*. Dar murros na ponta dessa faca não é produtivo; vale mais imitar os gregos e buscar acessar Tróia pelas mãos dos próprios troianos – até porque, como bem inquiriu Baudelaire, "quem nos livrará dos gregos e dos romanos"?

Contudo, embora bastante presumível, há uma nuance de sentido específica a ser sublinhada na analogia ora em curso: não há qualquer "prejuízo embutido" no "presente de grego" aqui relatado e descrito (e esse ponto será retomado mais tarde). Há, isso sim, um "efeito dissimulado" de maneira tal que os "presenteados", estudantes do 9º ano do EF de uma instituição pública fluminense, sem se darem conta, fossem eles próprios os artífices da leitura programada.

2.1 Construindo o *presente*

A leitura paradidática proposta aos estudantes no segundo trimestre de 2022 foi *Triste fim de Policarpo Quaresma*, quiçá a obra mais célebre de Lima Barreto. Além do inquestionável valor estético do texto, três outros fatores foram determinantes para sua escolha: em primeiro lugar, a identidade geográfica entre o espaço ficcional da narrativa e a localização factual do *campus* Engenho Novo II do CP II (ambos na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro); em segundo lugar, as muitas coincidências temáticas entre, por um lado, passagens do enredo e características dos personagens, e, por outro lado, recortes do cotidiano vivido pelos estudantes ao longo desse ano letivo (em particular os aspectos atinentes ao suposto "patriotismo" então em efervescência no país); por último, a ocorrência das homenagens em torno do centenário da morte de Lima, efeméride que movimentou a vida cultural na cidade e foi fartamente comentada na mídia.

Entretanto, a despeito da atualidade, clareza e agilidade do texto barreteano, não se podia negligenciar um fator determinante em sala de aula no pós-pandemia de COVID-19: a necessidade constante de mediação pedagógica que os estudantes têm apresentado para a realização das tarefas mais corriqueiras. Para que uma leitura mais produtiva acontecesse, seria preciso efetivamente ler o romance *junto com* as turmas – procedimento nada simples ante às já velhas conhecidas preocupações docentes (com o cabo de guerra entre o currículo e o calendário, p.e.), agora somadas à exigência quase cotidiana de apoio socioemocional aos discentes (cujo comportamento em sala, no retorno às atividades presenciais após longo período de distanciamento social e aulas em ambiente virtual, evidenciou sua carência de reorientação comportamental). E, como se não bastassem todas essas velhas e novas demandas impostas ao fazer pedagógico, um ingrediente particularmente perverso assombrava a pretendida produção de uma boa experiência de leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma*: as idiossincrasias ético-políticas que nos últimos anos vêm atravessando a rotina escolar, com especial destaque ao minucioso patrulhamento ideológico, de diverso matiz, que busca a todo custo pautar de que assuntos o professor pode ou não pode tratar, e como, e quando, e onde, e com quem[2]...

Diante de cenário tão intrincado, a primeira medida aventada foi a seguinte: seria preciso otimizar o tempo, vinculando duas frentes de trabalho distintas – a leitura e a

[2] Não é pouco relevante lembrar: em 2022 houve eleições presidenciais. O clima inquisitorial criado pelos adeptos do movimento ideológico da "Escola sem partido" ainda não estava superado, e aquilo que, por conta das eleições, se passou a chamar de "polarização política" não poupou o espaço escolar; ao contrário. Foram (ainda são) muitas as tensões em sala de aula em torno de temas como combate à pobreza e à fome, violência racial, respeito à mulher, orientação sexual, identidade de gênero, profissão religiosa...

produção textual. Era possível fazer isso provocando o diálogo entre os gêneros *romance* (a ser formalmente introduzido aos estudantes) e *dissertação argumentativa* (que, ainda segundo o programa, eles deveriam aprender e praticar). Acontece que, à primeira vista, esse caminho poderia complicar mais as coisas, justamente por conjugar duas sabidas dificuldades discentes nodulares nessa etapa escolar – a leitura e a escrita.

Foi aí que entrou em cena a estratégia do *cavalo de Troia*: depois de uma rápida exposição didática sobre os traços formais elementares do **modo de organização do discurso dissertativo**, os estudantes foram instados a produzirem seus textos não em folhas de redação a serem a seguir entregues aos seus respectivos professores de LP – como é praxe. Eles produziriam, sim, mas nas redes sociais, material expositivo-argumentativo, verbal e imagético, que, pela natureza mesma do suporte, convidaria à interação não apenas um professor-avaliador (conhecido por eles e elas, estudantes), mas, sim, quaisquer leitores (um público desconhecido, potencialmente imenso).

Em síntese, os estudantes foram convidados a elaborar um "Semanário de leitura", e a proposta foi organizada assim:

i – cada uma das cinco turmas de 9º ano do *campus* deveria criar para si uma página no aplicativo *Instagram* e um canal de *podcast*[3] (a ser hospedado em algum tocador gratuito), ambos dedicados à atividade de leitura paradidática do romance *Triste fim...*;

ii – as páginas e canais criados deveriam receber nome e descrição (uma *bio*), e todos os integrantes da turma deveriam conhecer o *login* e a senha para acessar a página e o canal da turma;

iii – os alunos se organizariam em duplas, e todas essas duplas deveriam fazer postagens semanais na página e no canal da própria turma;

iv – semanalmente os professores apresentariam e discutiriam em sala, com as turmas, **temas motivadores** para as publicações das duplas nas respectivas páginas;

v – os temas motivadores, no total de seis por turma, seriam relacionados ao romance e se articulariam com ele considerando a progressão temporal da narrativa barreteana;

vi – em sistema de rodízio semanal, cada turma teria sempre uma dupla de discentes responsáveis por colaborar na coordenação do trabalho coletivo;

vii – caberia ao/à docente regente orientar, acompanhar e avaliar semanalmente o trabalho das duplas/turmas, inclusive no que diz respeito à elaboração e ao apuro formal e discursivo dos textos verbais redigidos pelos discentes.

viii – o trabalho teria o valor total de 4,0 pontos, divididos igualmente entre a produção das duplas no *Instagram* e no *podcast*;

i*x* – cada publicação de cada dupla de estudantes nos canais das respectivas turmas (no *Instagram* e no *podcast*) valeria 0,3 ponto, somando até 0,6 ponto/semana, totalizando até 4,0 pontos ao final de seis semanas (período total de duração da atividade);

x – a avaliação docente consideraria os aspectos linguísticos formais dos textos verbais produzidos pelas duplas, a pertinência e a qualidade das imagens selecionadas para publicação, a coerência entre texto verbal e não verbal apresentados (bem como entre eles e

[3] Por uma opção metodológica e técnica (visando diminuir eventuais dificuldades de leitura decorrentes de diferenças entre os suportes), vamos nos concentrar principalmente, neste trabalho, no relato e na exposição dos resultados alcançados com as publicações dos estudantes no *Instagram*.

o tema motivador proposto), e a assiduidade da participação das duplas na atividade (aferida a partir do respeito às datas-limite semanais para as publicações);

xi – ao final do trabalho, o valor total em pontos resultante do somatório das notas semanais alcançadas equivaleria à nota final da dupla na atividade (de 0 a 4,0 pontos).

Desde sua proposição, por parte dos docentes, a atividade provocou grande envolvimento discente. Inicialmente por um aspecto comunicativo sensível bastante significativo: nos moldes apresentados, nessa proposta se substitui a artificialidade da costumeira interlocução do estudante com um velho conhecido (o/a professor/professora, ao mesmo tempo instrutor/a, leitor/a e avaliador/a) pela interlocução "natural" entre o/a aluno/a e um leitor que lhe é de todo desconhecido e, o pior, é um leitor virtualmente afeito à "lacração" e ao "cancelamento", como elas e eles próprios (discentes), em geral, bem sabem. O (anunciado e calculado) risco social inerente a essa exposição toda mobilizou os/as alunos/as[4].

Além desse aspecto essencialmente comunicativo, um outro colaborou bastante para um maior envolvimento discente com o trabalho: a repercussão das primeiras postagens feitas no *Instagram*. Não só os integrantes das turmas do 9o ano *curtiram* as publicações uns dos outros, como também estudantes de outras turmas e séries do campus ficaram sabendo da atividade e, curiosos, passaram a acompanhar o "Semanário de leitura" (pelas páginas no *Instagram*, quase sempre). Docentes de outras disciplinas e até a Direção Pedagógica do campus também começaram a *seguir* o trabalho, para espanto de alguns estudantes com tamanho engajamento, cujo ápice talvez tenha sido o fato de alguns grupos do 2o ano do Ensino Médio se disporem a criar e compartilhar seus próprios "Semanários".

A seguir, algumas amostras do material produzido e publicado nas páginas das turmas no *Instagram*:

Figura 1 - Tema: "Policarpo Quaresma e a discriminação racial" -Turma 901

(Disponível em https://www.instagram.com/p/CiTcQXoMHi_/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

[4] Além da revisão textual-gramatical prévia (em sala, antes da postagem), o recurso às mensagens privadas, via *DM*, foi uma das estratégias adotadas pelos docentes para minimizar esse "risco social". Por meio dessas mensagens algumas inadequações foram contornadas, de maneira discreta, visando preservar os estudantes.

Figura 2 - Tema: "A segregação da diferença: a loucura, a pobreza, a honestidade..." - Turma 904

(Disponível em https://www.instagram.com/p/Ci6QcftumRj/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/1023)

Figura 3 - Tema: "A crítica à condição da mulher no contexto da obra" - Turma 903

(Disponível em https://www.instagram.com/p/Ci3cRDrupoU/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 4 - Tema: "Policarpo e a posse da terra" - turma 902

(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjTRqPku-Q6/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 5 - Tema: "Policarpo e Dom Quixote" - Turma 906

(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjvOryYO1Er/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 6 - Tema: "O indianismo e Policarpo Quaresma" (carrossel de *cards*)- Turma 1205

(Disponível em https://www.instagram.com/p/CjL1zFRJO_d/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Figura 7 - Tema: "Policarpo: louco ou herói" (carrossel de *cards*) - Turma 1203

(Disponível em https://www.instagram.com/p/CkoyZLcpIIp/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 06/03/2023)

Como já foi dito, essas ilustrações são apenas amostras do material produzido pelos estudantes; decerto há outras postagens também interessantes que mereceriam estar nestas

páginas, se fosse adequado estendê-las mais um pouco. Entretanto, mesmo num pequeno recorte, é possível acreditar no *engajamento* dos alunos e alunas com a atividade, que cremos exitosa.

O envolvimento da comunidade escolar foi significativo porque, entre outras coisas, a prática permitiu que os estudantes partissem de seus interesses e competências, levando em consideração seus repertórios, linguagens, as mídias que conhecem, além das especificidades de cada turma. Para Lemke (2010), a relação ensino-aprendizagem precisa ser plena de sentido. Que modo melhor de ressignificar a leitura do que estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais a serem adquiridos pelos alunos e a experiência social que eles já construíram como indivíduos? Nesse sentido, as atividades de leitura baseadas no conceito de multiletramentos – uma perspectiva que visa explorar a multiculturalidade da sociedade e a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora...) que circulam nela – possibilitam um aprendizado significativo da literatura e da língua, porque podem levar o aluno à interação epilinguística tanto com a linguagem poética quanto com a referencial, enquanto, por meio de suas próprias vivências, ele reconhece outras possibilidades de apreensão de mundo.

3 Vencida a guerra?

Segundo os clássicos de Homero (a *Ilíada* e a *Odisseia*) e Virgílio (a *Eneida*), o astuto presente dos gregos aos troianos foi determinante para pôr fim à guerra entre os dois povos, que já durava mais de dez anos. Os gregos saíram vitoriosos, Aquiles e Ulisses tornaram-se heróis atemporais, inspiração para vários outros, modelos a serem seguidos... Mitos (de fato) enfim.

Lembrando disso, e sendo este um texto sobre práticas pedagógicas, duas considerações se impõem: em primeiríssimo lugar, a infeliz recorrência da metáfora com a guerra quando se discute Educação em geral, e, em particular, a Educação (formal, escolar) brasileira; e, em segundo lugar, o poder-dever fugir desse clichê tão opressor.

É mesmo uma infelicidade que um dos pressupostos mais absurdos da metáfora *Educação = guerra* passe despercebido com tanta frequência. Decerto seria injusto afirmar que *ninguém* pensa nisso, mas talvez não seja exagero supor que *a maioria das pessoas* que recorre a tal imagem não se dá conta de que um de seus aspectos é a condição de oposição na qual docentes e discentes são colocados. É como se o cenário fosse o seguinte: num lado do campo de batalha, professores e professoras dedicados (em tese obstinados defensores da Escola, do Ensino, e do "bom, justo e belo"); no outro lado, alunos e alunas indisciplinados (supostos indolentes, renitentes sentinelas do desinteresse e da "rebeldia sem causa", sobretudo na adolescência). Triste engano. Não precisa ser esse o cenário; nem um nem outro grupo estão cristalizados assim; professores nem sempre são heróis, estudantes quase nunca são vilões.

Paulo Freire (sempre ele) oferece um bom colírio para limpar as vistas e corrigir essa imagem distorcida da Educação: o diálogo. Segundo nosso *patrono*,

> Sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2017, p. 115)

É na promoção desse diálogo que a proposta do Semanário de leitura se sustenta. Um diálogo construído para além das palavras e das imagens; feito, também, a partir da legitimação dos saberes e das práticas de leitura e escrita dos estudantes, nas mídias e suportes com as quais eles e elas têm grande intimidade e experiência; urdido, ainda, na esteira da certeza de que a verdadeira Educação é uma prática amorosa, como Freire deu testemunho.

E é justamente neste ponto que a associação entre o fazer pedagógico (pontualmente amostrado aqui neste relato de experiência) e a Guerra de Troia se enlaçam, sem qualquer violência: na lembrança de que, pelo menos de um ponto de vista mítico-literário, aquele conflito começou por um gesto de amor entre uma grega e um troiano. Assim também pode acontecer no campo de batalhas da Educação: educadores e educandos lutando juntos, lado a lado, ora combatendo alguns, mas sem nunca deixar de cultivar os melhores *nós*.

Referências bibliográficas

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F. & LIMA, M. (Orgs.). **Lélia Gonzalez** – por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRUPO NOVA LONDRES (GNL). Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578. hooks, b. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, A. (Org.). **Aulas de português** – perspectivas inovadoras. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.