

Gestos de leitura, leitura literária e formação de professor : “Amoras” na escola para quê?

Reading gestures, literary reading and teacher training: “Amoras” at school for what?

Sandro Luis da Silva¹

Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Este artigo se propõe a analisar discursivamente alguns aspectos relacionados ao multiculturalismo (MOREIRA e CANDAU, 2013), ao preconceito e ao racismo (CAVALLEIRO, 2022) presentes no livro "Amoras" (2018), de Emicida, na perspectiva dos estudos de Pêcheux (2014) e Maingueneau (2015). Objetiva-se a partir da leitura do texto escolhido como *corpus*, podem promover gestos de leitura (PÊCHEUX, 2014), levando em consideração o contexto da sala de aula em que a leitura se realiza. Pela análise, se o professor for bem (in)formado, seja na formação inicial, seja na continuada, trabalhar o texto literário em sala de aula permite conscientizar os educandos sobre os malefícios do preconceito e do racismo.

Palavras-chave: Gestos de leitura; Formação de professor, Texto literário

Abstract: This article proposes to discursively analyze some aspects related to multiculturalism (MOREIRA and CANDAU, 2013), prejudice and racism (CAVALLEIRO, 2022) present in the book "Amoras" (2018), by Emicida, from the perspective of studies of Pêcheux (2014) and Maingueneau (2015). The objective is based on the reading of the text chosen as the corpus, which can promote reading gestures (PÊCHEUX, 2014), taking into account the context of the classroom in which the reading takes place. By analysis, if the teacher is well (in)formed, whether in initial or continuing training, working with the literary text in the classroom makes it possible to make students aware of the harm caused by prejudice and racism.

Keywords: Reading gestures; Teacher education, Literary text

Submetido em 11/04/2023

Aprovado em 18/12/2025

Palavras iniciais

A formação de professores para a educação básica já há alguns anos tem-me sido objeto de reflexão e pesquisa. Nesse tempo, venho observando que ela passa por constantes desafios, seja em relação aos conteúdos, seja em relação à metodologia de ensino a ser praticada na sala de aula. Na formação inicial é preciso (in)formar bem o futuro professor para que ele seja um sujeito de discurso, capaz de produzir discursos e

¹ Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo. Professor do PROFLETRAS/USP. Doutor em Língua Portuguesa. sandro.luis@unifesp.br

não fazer de sua aula uma mera repetição do que leu, ouviu, estudou. É preciso formar professores crítico-reflexivos.

Faz-se necessário pensar, também, as estratégias que este futuro profissional usará para o desenvolvimento da habilidade leitora de seus alunos, por exemplo. Nesse sentido, considero, nos limites deste artigo, o desenvolvimento de gestos de leitura (PÊCHEUX, 2014), capazes de levar o professor a ultrapassar a superfície do texto e construir sentidos que estejam ligados à realidade, para que, de fato, o ato de ler seja significativo para ele e para seus alunos.

De acordo com Novelli (1997, p. 44),

Da sala de aula resta analisar o que lhe é essencial, isto é, o que sem o qual deixa de ser o que é. É precisamente a atividade desenvolvida em seu interior que a distingue de outros espaços. Ao mesmo tempo, a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos.

A sala de aula - seja na universidade, seja na escola básica - precisa ser um espaço democrático, em que as diferentes vozes se manifestem. Neste lugar social, devem ser discutidos os mais variados temas, a fim de levar o aluno ao exercício de sua cidadania, além de torná-lo capaz de compreender o diferente; neste espaço, os sujeitos que nele constroem discursos precisam se (re)conhecer.

Paulo Freire, em seus escritos, nos ensina a olhar, "e a olhar novamente - para nossa teoria e prática e para o método que podemos extrair da dialética da relação entre elas." (FREIRE, 2011, p. 11). E assim deve ser a prática docente - uma conciliação entre teoria e prática, a qual precisa ser iniciada na formação do professor para a escola básica.

Dentre as várias atividades a serem desenvolvidas em que seja possível conciliar teoria e prática, é possível pensar a leitura, entendida como um processo no qual um sujeito-leitor realiza uma atividade de construção de sentido, levando em consideração uma série de fatores, dentre os quais cito o contexto, a circulação, a recepção, o *mídium*. No que se refere ao trabalho com a leitura, diversas são as problemáticas encontradas, tanto na escola básica, quanto nos contextos de formação - inicial e continuada - de professores.

Ressalte-se que estou trabalhando, nos limites deste artigo, com a leitura literária, o que exige reflexões sobre o letramento literário (COSSON, 2009). Nesse

sentido, pensar a leitura literária requer a compreensão do texto literário além da visão canônica; faz-se necessário pensá-lo, também, como prática de ação social. Em atividades de leitura, é preciso que o professor tenha uma ação responsiva ativa, que corresponda à reflexão docente ao planejar e executar o exercício de leitura do texto literário em sala de aula.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este artigo se propõe a analisar discursivamente alguns aspectos relacionados ao multiculturalismo (MOREIRA e CANDAU, 2013), ao preconceito e ao racismo (CAVALLEIRO, 2022) presentes no livro "Amoras" (2018), de Emicida, na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, sobretudo nos estudos de Pêcheux (2014) e Maingueneau (2015). Objetiva-se evidenciar como os aspectos relacionados ao multiculturalismo, ao racismo, ao preconceito, a partir da leitura do texto escolhido como *corpus*, podem promover gestos de leitura (PÊCHEUX, 2014), levando em consideração o contexto da sala de aula em que a leitura se realiza. Procura-se chamar a atenção, também, para a necessidade de se pensar nessas estratégias de leitura durante a formação inicial do professor, para que este leve tais estratégias em sua prática pedagógica, não dando espaço para o silenciamento tão presente na sociedade e, muitas vezes, na própria escola. Evidentemente que não há, neste artigo, a intenção de esgotar o assunto, tampouco trazer passo a passo para a realização da atividade, mas refletir sobre as possibilidades de leitura que um texto promove.

O texto está dividido em duas grandes seções: na primeira discutem-se alguns conceitos relacionados ao discurso, à leitura - em especial a literária -, ao multiculturalismo, ao racismo e ao preconceito e, na segunda, apresenta-se uma possível leitura de três aspectos - religiosidade, preconceito e racismo - presentes em determinadas passagens do texto de Emicida (2018).

A leitura e a leitura literária: um gesto de leitura em sala de aula

Um dos grandes desafios do trabalho do professor - seja da escola básica, seja do professor formador - é a leitura, uma vez que esta se caracteriza por um processo complexo e envolve diferentes propósitos. Castrillón (2011, p. 16), parte da convicção de que “(...) a leitura não é boa nem ruim em si mesma, de que ela é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social (...)”. É

preciso que o professor tenha consciência de que o trabalho com a leitura é levar o aluno, também, a romper com a exclusão dele e de outro na sociedade; é possibilitar um olhar holístico para realidade. Cabe à escola desenvolver atividades de leitura em que os alunos pratiquem gestos de leitura, para que eles possam olhar para a realidade em suas diferentes perspectivas.

Sobre a questão da leitura, Pêcheux (1994) evidenciou a existência de formas distintas do trabalho de leitores de arquivos - os quais são delimitados pelos sujeitos que organizam os arquivos e aqueles autorizados a ler, a escrever e a interpretar, o que implica a produção de leituras originais. Para o autor, então, tem-se a leitura enquanto apreensão do documento (leitura literal) e a leitura interpretativa (o que caracteriza o gesto de leitura).

O gesto de interpretar materializa a inscrição do sujeito em uma formação discursiva, constituindo uma posição deste sujeito. Esse movimento de interpretação é construído por uma memória. Toda formação social tem suas formas de controle de interpretação. A ideia de reconstrução dos gestos de leitura e a ideia de que há “discursos sobre” onde se organizem diferentes vozes institui-se o discurso.

Vários são as esferas discursivas que oferecem textos para que sejam lidos em sala de aula, como o jornalístico, o literário, o histórico, dentre outros. Nos limites deste artigo, vou me ater ao texto literário, o qual se manifesta nos mais diversos gêneros de discurso: poesia, conto, romance, crônica etc. E, para a realização do trabalho com o texto literário na prática docente, é preciso considerar o letramento literário que se constitui em um conjunto de práticas sociais que usam a linguagem literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade (ZAPPONE, 2008). Ressalte-se, ainda, o fato de que o letramento literário passa a ser entendido como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). As práticas de letramento literário configuram-se como um ganho significativo para a articulação entre literatura e ensino, uma vez que essas práticas estimulam o aluno a se perceber dentro de um contexto de formação como leitor, um leitor capaz de praticar gestos de leitura.

Assim, a leitura literária, por exemplo, contribui para que o leitor, enquanto sujeito social, possa realizar diferentes gestos de leitura. Para Rouxel (2013, p. 20), “pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de

construir sentidos de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...). Em outras palavras, é oportunizar a esse sujeito diferentes gestos de leitura.

O texto literário é construído a fim de levar o leitor à reflexão sobre a realidade e sobre a própria existência; sobre a relação do eu com o mundo, do eu com o próprio eu. A leitura do texto literário, assim, assume algumas funções dentre elas, a própria formação de um leitor mais competente e o favorecimento do desenvolvimento cultural desse sujeito-leitor.

Dada a subjetividade do texto literário, é possível pensar na realização de diferentes gestos de leitura a partir de um mesmo texto. É preciso levar o leitor, no caso deste artigo, o futuro professor para a escola básica, à compreensão de que a leitura é uma atividade de construção de sentido, o qual acontece a partir da interação dele - leitor - com o texto.

Um gesto de leitura produz a desestruturação do efeito do texto e o descortinamento de efeitos de fechamento, de homogeneidade. Abre-se a perspectiva para outros olhares. E assim tem de ser na escola, pois, como já afirmei, na sala de aula não cabe a mera reprodução de discursos. Sem dúvida, um gesto de leitura é um ato simbólico e político da significação em que as diferentes possibilidades de interpretação coexistem; há pluralidade de leitura.

Na sala de aula, espaço intersubjetivo, em que se encontram e se desencontram diversas vozes, possibilitam-se diferentes gestos de leitura. O texto literário pode motivar o debate interpretativo, a partir da polissemia que ele oferece a seu leitor.

De acordo com Rouxel (2013, p. 23-25), “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto (...)). É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”. Nesse sentido, é possível que o futuro professor da escola básica seja formado para lidar com temas diversos, como o racismo, o preconceito, a diversidade religiosa, ou seja, aqueles que caracterizam o multiculturalismo.

O multiculturalismo e a formação do professor

Segundo Candau (2013, p. 18), “(...) não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível

conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Ratifico: a sala de aula e, por extensão, a escola, constitui-se em um espaço em que ocorre um encontro de vozes e, conseqüentemente, de formações discursivas diversas, assim como de diferentes culturas. Nesse sentido, o trabalho com a leitura oportuniza ao futuro professor vislumbrar possíveis estratégias de leitura que levem o aluno a olhar para a realidade em suas diferentes facetas. O exercício de leitura amplia e intensifica a socialização do sujeito.

A globalização, sobretudo nos tempos de internet, colocou o ser humano diante não só de contexto com diferentes culturas, mas, em contato numa velocidade talvez nunca imaginável. Paradoxalmente, esse processo ao mesmo tempo em que inclui o sujeito em diferentes culturas, também o exclui, sobretudo quando ele não é educado para conviver com a diversidade.

De acordo com Duarte Júnior (2012, p. 27),

uma cultura significa um grupo humano que apresenta características próprias em suas construções e formulações: possui um determinado sistema político, econômico, crenças, língua, religião, arte, costumes etc. Cada cultura apresenta uma fisionomia particular (...).

E esses aspectos culturais estão presentes na obra “Amoras” de Emicida, como mostro na análise a ser apresentada neste artigo e podem ser trabalhados na aula de leitura nas mais diversas disciplinas que compõem a grade curricular da escola básica. No entanto, para que isso ocorra, o professor precisa ser formado para essa ação pedagógica.

Já existem, há alguns anos, políticas públicas que apresentam um olhar para as questões multiculturais, no entanto ainda há um silenciamento e omissão na/da escola, por exemplo, quanto ao problema da etnia cultural tão presente na sociedade brasileira. Como aponta Candau (2013, p. 19), “(...) as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as”. É preciso que ocorra uma formação transgressora, que liberte o futuro professor do discurso do preconceito, promovendo olhares para a diversidade que permeia qualquer realidade.

Tenho insistido, inclusive, neste artigo, a importância da formação do professor para que se tenha um trabalho com a leitura em que ocorra(m) gesto(s) de leitura

numa perspectiva multicultural. Para Rodriguez Diéguez (1980, p. 38 apud GARCIA, 1999, p. 22), “a formação de professores nada mais é do que ‘o ensino profissionalizante para o ensino’”. Constitui-se, assim, uma atividade intencional cujo objetivo é contribuir para a formação dos “sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (IDEM).

Na formação docente - inicial e continuada - é preciso que se desenvolvam estratégias de ensino para o trabalho com temáticas diversas, como a multiculturalidade, alertando o futuro professor para a necessidade de conscientizar seus alunos sobre a diversidade que constitui o mundo, que exige ética para lidar com o diferente.

Pensar um formação de professor cujo currículo privilegia o multiculturalismo é, sem dúvida, colocar em perspectiva a construção do conhecimento e o poder, tendo em vista que este é construído a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, segundo Foucault (2014). Nesse sentido, essa perspectiva desafia preconceitos e desigualdades, uma vez que leva o futuro professor a pensar diferentes abordagens e sentidos do multiculturalismo, a partir de um olhar mais crítica, que pode ocorrer, por exemplo, no trabalho com estratégias de leitura - na formação inicial e na continuada.

O Plano Nacional de Educação (2011-2021) deixa clara a perspectiva para a inserção do multiculturalismo na prática pedagógica, a fim de sensibilizar os sujeitos, na escola, para as questões relativas à diversidade. O processo educacional precisa ser pensado de forma mais ampla, favorecendo a interação entre os diferentes grupos sociais (CANDAU, 2013).

A formação do professor - inicial e continuada - impacta na formação de identidade, que implica a prática docente. É importante que haja, então, diálogo com as diferentes culturas, por meio de leituras, durante a formação do docente, a fim de facilitar a esse futuro professor o trabalho com a leitura, para que se desenvolva, por exemplo, a criticidade de si mesmo e de seu aluno, contribuindo significativamente para que o discente tenha consciência das implicações do preconceito, da intolerância, da discriminação tão presentes na realidade brasileira, ainda. É preciso uma formação plural.

De acordo com Batista, Silva Junior e Canem (2013, p. 256), faz-se necessária a “desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino, bem como (...) a relevância de incorporar a dimensão cultural na prática docente nos cursos de formação inicial e continuada de professores (...)”. Defendo, então, neste artigo, que o trabalho com a leitura - tanto na formação inicial quanto na continuada - leve à compreensão de

questões sociais, políticas, econômicas e culturais. E isso será refletido na escola básica se o professor for bem formado e informado quanto a essa questão.

Tendo em vista a temática por mim proposta neste artigo, é importante trazer à baila algumas considerações sobre o preconceito e sobre o racismo. Apoiand-se em Souza (2009), Cruzz (2012, p. 123) afirma que “as classes menos favorecidas são vítimas de ‘violências simbólicas’, que parecem naturalizar a desigualdade social simbólica.”. E essa desigualdade gera o preconceito, que é constituído por vários discursos que prezam a defesa irrestrita dos valores igualitários e opõe-se às políticas sociais coerentes com esses valores. O racismo, por sua vez, expressa-se através de estratégias que os grupos dominantes encontram para driblar as normas antirracistas; caracteriza um discurso ideológico que justifica a situação dominante sem violar normas.

Segundo Lima (2020), as consequências do preconceito e do racismo fazem-se presentes nos diversos setores da sociedade e, por isso, é preciso saber lidar com ele. O discurso literário, a meu ver, é um meio com o qual o professor pode trabalhar nas aulas de leitura, numa perspectiva interdisciplinar/discursiva, o tema, levando não só à discussão, como também à reflexão sobre os comportamentos preconceituosos e racistas. No entanto, para que esse fato se concretiza, é preciso que a formação inicial e/ou continuada leve o professor a vislumbrar essa possibilidade.

“Amoras” na sala de aula, na aula de leitura

Nesta seção, meu olhar será destinado à análise discursiva de “Amoras”, de Emicida, sobretudo na perspectiva de Maingueneau (2015), além de Pêcheux (2014), considerando os aspectos verbais e visuais que constituem a obra. Trata-se de um gesto de leitura, o qual pode ser pensado para a formação do professor - inicial ou continuada - de modo a levá-lo a refletir sobre as possibilidades de leitura de um texto com seus alunos na escola básica.

O discurso é a linguagem em ação, assumido por um sujeito. Além disso, todo discurso é contextualizado. Portanto, para entender os desdobramentos discursivos da narrativa “Amoras”, faz-se necessário, em alguns momentos, evidenciar o interdiscurso. Vamos iniciar a análise do texto pela sua capa.

Inicialmente analiso a capa. Por que a capa? Primeiramente pelo fato de ela pertencer ao livro. A capa de um livro diz muito ao leitor, a partir da observação de uma série de elementos que precisam ser trabalhados, sobretudo em sala de aula quando se

trata de uma atividade de leitura com os alunos. O professor precisa estar atento a todos os detalhes que possibilitem os mais variados gestos de leitura.

A capa de um livro também faz parte do texto e, por isso, o professor deve trabalhar os seus elementos verbo-visuais, pois promovem efeito de sentido. Todos os aspectos devem ser examinados, mas, no caso específico desta obra, dois chamam-me a atenção: o título, em letras maiúsculas e coloridas - rosa, amarelo e azul - e parte do rosto de uma criança, negra, com cabelos negros e olhos negros - detalhe: olhando para cima, mais especificamente para o título “Amoras”. Trata-se de uma estratégia argumentativa, um recurso capaz de sugerir ao leitor a diversidade, as diferentes cores que se fazem presentes no mundo em contrastes com a menina - pele negra, cabelo negro, olhos negros. Essas estratégias argumentativas visam a uma ação sobre o leitor, pois como afirma Maingueneau (2015, p. 25), “o discurso é uma forma de ação”; é uma ação sobre o outro. Nesse sentido, o enunciador busca despertar no destinatário a curiosidade em buscar o que vem narrado na história “Amoras”.

Diferentemente do título, os olhos da criança são pretos e seus cabelos encaracolados, o que já sugere a possibilidade de várias leituras, ou, na concepção de Pêcheux (2014), vários gestos de leitura sobre preconceito, diversidade e multiculturalismo. Ao pensarmos a sala de aula, faz-se necessário considerar a diversidade que compõe esse universo; nela os sujeitos não podem se calar, não pode haver o silenciamento das diferentes vozes, que devem se manifestar respeitando o diferente. E essas vozes estabelecem uma relação de poder. Como afirma Orlandi (1992, p. 134), “o discurso que, afetado pelo poder, diz das relações de forças e de sentidos que relacionam sujeitos sociais na história em função do seu poder fazer nas condições de suas existências em sua estabilidade e movimento”. O discurso de transgressão também precisa estar presente na sala de aula e não apenas aquele que reproduz os interesses de determinados grupos sociais.

A capa, assim, traz inquietações ao leitor, que busca alguma explicação para elas na narrativa. A capa é um convite ao leitor; é a porta de entrada do texto. A capa traz um título orientador, ou seja, apresenta pistas textuais que remetem à história narrada. São inquietações que atividades de leitura em sala de aula devem realizar. O discurso presente nesta capa desperta, então, para uma interação entre texto e leitor; há uma interatividade constitutiva nesta enunciação. Como aponta Geraldi (2002), se o texto diz algo ao leitor, o leitor também diz algo ao texto. Em outras palavras: a coloração das

letras - rosa, amarelo, azul - associada à imagem infantil faz com que o leitor suscite questionamentos sobre vários aspectos da realidade antes mesmo de ler o livro.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1995, p. 275), a cor tem caráter simbólico e o primeiro “é a sua universalidade, não só geográfica, mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico, psicológico, místico etc”.

O significado da cor marrom, fundo da capa e da narrativa, pode significar simplicidade, pois essa tonalidade é associada a terra e a madeira; representa a naturalidade, como deveria ser as diferenças de etnias, sem implicar preconceitos. A cor marrom sugere resistência, dever e estabilidade.

A narrativa é repleta de imagens e, como apontei anteriormente, a imagem “depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, 2012, p. 13). A narrativa “Amoras” está repleta de imagens que possuem efeitos discursivos e levam o leitor a refletir sobre as questões relacionadas a uma série de características que constituem o mundo, o mundo multicultural. Constitui-se em uma narrativa que procura quebrar o silêncio imposto por uma sociedade conservadora e egoísta.

Assim é iniciada a narrativa:

Não há melhor palco
para um pensamento que dança
do que o lado de dentro
da cabeça das crianças.
(Fonte: Emicida, 2018)

Quatro versos que já anunciam o tom poético que a narrativa assume. Além da rima (dança/crianças), percebe-se a construção por meio de fonemas vocálicos abertos, que determinam o lado positivo, alegre. De acordo com Martins (1989, p. 38), as vogais orais “sendo o fonema mais sonoro, mais livre, de todo o nosso sistema fonológico, o [a] traduz sons fortes, nítidos e reforça a impressão auditiva das consoantes que acompanha”. A presença desses fonemas nos versos enfatizam a força do pensamento das crianças. O livro todo é construído por versos que apresentam rima, ritmo, num movimento que leva o leitor a interiorizar toda essa poética e pensar em questões quanto à origem, ao sentimento, à diferença.

No pensamento da protagonista, segundo a figura 2, o mundo se completa com o colorido; observa-se que em seu pensamento não há espaço para o branco e para o

preto; apenas para o colorido do mundo. Mas será que de fato ela não vê o contraponto entre o branco e o negro? De acordo com Cavalleiro (2022, p. 10), “a relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertence.”. Neste momento da narrativa, há, ainda que inconscientemente, uma negação da protagonista quanto à sua identidade. No entanto, ela está inquieta, pois há um pensamento que dança de um lado para o outro, em busca de respostas para suas inquietações.

Outro ponto escolhido para a análise é a religiosidade, que se constitui em um aspecto importante para o multiculturalismo. Observe a figura 3 a seguir, na qual há uma representação de “Obatalá, o orixá que criou o mundo” (EMICIDA, 2018a, p. 6).

Pode olhar.
lá tudo é puro e profundo
que nem Obatalá, o orixá
que criou o mundo.

Fonte: Emicida, 2018

O autor levanta uma questão bastante interessante: traz para a narrativa um orixá africano. Segundo essa cultura, Obatalá é o apresenta a religiosidade por meio o maior de orixás africanos, uma vez que é considerado o criador dos homens, do mundo, das plantas e animais. Segundo o *Dicionário de Umbanda* (2015, p. 133), Obatalá representa o céu; a abóbada celeste; Deus. Na imagem, as nuvens apresentam o céu como um lugar sagrado, como um ambiente de serenidade, de calma e de paz. Esse aspecto contribui para que o leitor seja inserido no universo religioso da cultura africana.

Para Maingueneau (2015), o primado do discurso é o interdiscurso e constata-se essa característica do discurso na passagem a seguir, pois este momento da narrativa dialoga com a letra da música do próprio autor:

Veja só, veja só, veja só, veja só
Mas como o pensar infantil fascina
De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá

(Emicida, 2018)

Os descendentes precisam saber que sua cultura é tão rica como as demais e os demais precisam conhecer, também, outras culturas, outros olhares para religiosidade. Cabe à escola, também, levar o aluno a perceber caminhos por meio dos quais se constrói uma visão multicultural, que, de certa forma, rompe com o preconceito, com o racismo e

com a discriminação. A figura de um deus negro, de olhos fechados e meditando, é carregada de significados: representa o povo negro, desconstruindo a imagem de um deus universal, branco e supremo, fruto do processo de colonização e de catequização dos povos, processo que invisibilizou os costumes, os deuses e muitos aspectos culturais da população negra. É dada a voz a outra cultura, uma cultura não predominante no pensamento de uma grande parcela da sociedade brasileira, ainda.

Em outros momentos da narrativa, é possível constatar a presença explícita do interdiscurso, que é o caso da referência que faz a Martin Luther King.

Martin Luther King foi um grande ativista que liderou, durante muito tempo, o movimento de direitos civis nos Estados Unidos. Essa é a única imagem apresentada no livro nas cores preto e branco, o que, discursivamente, pode remeter o leitor à sensação de luto, de tristeza e de condolência. Além disso, destaca a história e o respeito pela luta de personalidades que tanto batalharam por igualdade de direitos, inspirando crianças a alcançar um sonho e o desejo de conquistar os espaços de representação. Logo a seguir, a narrativa traz referência a Zumbi dos Palmares. Nesse momento também se caracteriza um interdiscurso e corrobora o discurso de resistência daqueles menos favorecidos na/pela sociedade. A esta figura referem-se os seguintes versos:

ela apanha amoras
dos galhos e do chão.
Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria:
- Nada foi em vão.
(Fonte: Emicida, 2018)

Ele representa a resistência do negro frente ao terrível sistema escravista, na época da colonização brasileira. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, é possível trabalhar as questões de interdisciplinaridade, uma vez que, segundo Fazenda (2006, p. 7-8), "a interdisciplinaridade coloca-a (a palavra) entre parênteses, investigando, tentando compreendê-la em sua ambiguidade, naquilo que diz e naquilo que cala. Tenta ouvir o silêncio. Tenta estabelecer as sinapses fragmentadas. Tenta ousar. Tenta criar, criar beleza da pedra bruta, diríamos, como Michelângelo extraíndo Moisés". A prática pedagógica deve ser esse momento de romper, transgredir, criar oportunidades para os sujeitos expor sua voz. Só assim ela tem sentido.

Palavras Finais

A história de Emicida constitui-se em um lugar de enfrentamento do preconceito, propondo rupturas, problematizando uma realidade que faz parte da nossa realidade, caracterizando-se como um lugar de resistência, que denuncia e se opõe às práticas coercitivas.

O autor apresenta esse símbolo de resistência e um pouco mais da história de personalidades negras para que as crianças conheçam sua história, que raramente são apresentadas nos materiais didáticos da educação básica e para que sintam representadas por seus antepassados, percebendo que os esforços contínuos de todos, pela luta por igualdade, não foram em vão. Ao dialogar com Martin Luther King, com Zumbi dos Palmares, a narrativa pluraliza as memórias do período da escravidão, por exemplo.

O trabalho em sala de aula com esta narrativa propicia possibilita uma leitura mais crítica, diferente da leitura ingênua e parafrástica que os alunos fazem, reproduzindo mecanicamente essas músicas. Entretanto, a escola está preparada para trabalhar com esse discurso de ruptura, de resistência? É preciso fazer uma leitura que desconstrua determinados estereótipos.

De acordo com Cavalleiro (2022, p. 11),

A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos.

É papel da escola, no desenvolvimento da leitura com os textos, buscar os elementos discursivos que promovam reflexão, questionamentos, inquietações nos alunos, a fim de dar aos alunos o exercício de uma cidadania. À escola cabe o exercício de transformação; transformar os alunos em pessoas melhores.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar** - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2022.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário** - teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Ruleandson do Carmo. O preconceito social na internet: a reprodução de preconceitos e desigualdades sociais a partir da análise de sites de redes sociais *in Perspectivas em Ciências da Informação*. v. 17, n 3, p. 121-136, jul-set. 2012.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Trad. Marina Appenzeler. Campinas: Papirus Editora, 2012.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveria. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo** - diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**. São Paulo: EDUSP, 1989.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação in **Revista Interface** - comunicação, saúde, educação. São Paulo, agosto/1997, p. 43-50.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil** - fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio** - no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje in ORLANDI, Eni P. Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PAULINO, G.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, Tania. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura in DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza e JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

PINTO, Altair (org.). **Dicionário da Umbanda**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Eco, 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr., 2008

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.